



universität
wien

Diplomarbeit

Evaluation einer außerschulischen Förderung für
Kinder mit Migrationshintergrund in
sonderpädagogischen Zentren

Von

Katharina Ribaric

Angestrebter akademischer Grad
Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im

Studienkennzahl: 298
Studienrichtung: Psychologie
Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Dr. Alfred Schabmann

Erklärung

Ich versichere, dass ich die Diplomarbeit ohne fremde Hilfe und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen angefertigt habe und dass die Arbeit in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen hat. Alle Ausführungen der Arbeit, die wörtlich oder sinngemäß übernommen wurden, sind als solche gekennzeichnet.

Wien, Juni 2010

Katharina Ribaric

Für meine Großmutter Karmela

Danksagung

Ich danke Ao. Univ.- Prof. Dr. Mag. Alfred Schabmann und Dr. Karin Kalteis, ohne die diese Arbeit nicht zustande gekommen wäre, für ihre Unterstützung und Leitung. Auch danke ich den Kindern, die zu den Daten beigetragen haben. Weiters danke ich meiner Familie für ihren unermüdlichen Ansporn. Meinen lieben FreundInnen danke ich für den Zuspruch und den Humor, die mir die schwereren Zeiten während der Arbeit erleichterten.

Insbesondere danke ich auch Viola Mark, Werner Landsgesell und Julia Stöger, meinen FreundInnen und StudienkollegInnen, für ihre Kritik und Auseinandersetzung mit der Thematik, durch die ich hilfreiche Inputs bekam.

Inhaltsverzeichnis

I. THEORETISCHER TEIL	13
Einleitung	13
1 Die Verteilung von Kindern mit Migrationshintergrund im Schulsystem - Ursachen und Folgen	15
1.1 <i>Das Hörverstehen bei Kindern mit Migrationshintergrund</i>	18
1.2 <i>Wortschatz bei Kindern mit Migrationshintergrund</i>	21
1.3 <i>Verhaltensprobleme bei Kindern mit Migrationshintergrund</i>	25
2 Erlebnispädagogik und Reformpädagogik.....	29
2.1 <i>Das Wirkmodell der Erlebnispädagogik</i>	30
2.2 <i>Wirkung erlebnispädagogischer Interventionen (im schulischen Kontext) auf das Verhalten</i>	31
2.3 <i>Reformpädagogische Interventionen zum Sprachenlernen</i>	34
II. EMPIRISCHER TEIL	39
3 Fragestellungen	39
4 Methode - Beschreibung der Intervention	41
4.1 <i>Ziel der Intervention Wir spielen Deutsch</i>	41
4.2 <i>Durchführung der Intervention Wir spielen Deutsch</i>	42
4.3 <i>Probleme während der Intervention</i>	44
4.4 <i>Untersuchungsablauf</i>	45
4.5 <i>Beschreibung der Stichprobe</i>	45
4.5.1 <i>TeilnehmerInnen des Pilotprojekts</i>	45
4.5.2 <i>Beschreibung der Kontrollgruppe</i>	46

4.6 Beschreibung der Untersuchungsinstrumente	48
4.6.1 kognitives Leistungsniveau	48
4.6.2 aktiver Wortschatz	48
4.6.3 passiver Wortschatz	49
4.6.4 Verhalten.....	50
5 Ausgangsunterschiede	52
5.1 Aktiver Wortschatz	52
5.2 Passiver Wortschatz.....	53
5.3 Beurteilung der LehrerInnen.....	53
5.4 Selbstbeschreibung.....	54
6 Untersuchungsergebnisse nach der Förderung	55
6.1 Auswirkungen der Förderung auf den aktiven Wortschatz	55
6.1.1 RWT.....	55
6.1.2 Bildkarten	57
6.2 Auswirkung der Förderung auf den passiven Wortschatz	58
6.2.1 Hörverstehen	58
6.2.2 Satzverständnis	58
6.2.3 Wortverständnis	60
6.3 Auswirkung der Förderung auf das Verhalten	61
6.3.1 BLVL	61
6.3.2 Beobachtungsbogen der TrainerInnen	62
6.3.3 Selbstbeschreibung.....	63
7 Diskussion und Kritik	65
8 Zusammenfassung	71
Literaturverzeichnis.....	73
Anhang	81

Tabellenverzeichnis.....	103
Abbildungsverzeichnis.....	105

I. THEORETISCHER TEIL

Einleitung

Spätestens seitdem Studien wie *PISA* (Program for International Student Assessment) und *IGLU* (Internationale Grundschul- Leseuntersuchung) medial aufgegriffen wurden, ist der Förderbedarf, den Kinder mit Migrationshintergrund aufweisen, bekannt (Baumert & Schümer, 2001; Gogolin, 2003). Aufgrund ihrer Defizite in der Verkehrssprache besuchen nur wenige höhere Schulen. In den letzten Jahren wurden zahlreiche Programme entwickelt, um die Sprachkompetenz der Kinder zu fördern. Häufig haben diese aber Mängel beim Konzept und der Durchführung. Die Bereiche, die besonders Unterstützung brauchen sind daher noch genauso ungeklärt wie die Interventionsform, die diese am besten erreicht. Unbestritten ist jedoch, dass Handlungsbedarf besteht. Die unzureichenden Sprachkenntnisse haben Auswirkungen auf die schulische Ausbildung und auch auf das spätere Berufsleben. Je früher Interventionen stattfinden, desto eher können soziale und sprachliche Unterschiede ausgeglichen werden.

Im theoretischen Teil werden anfänglich die Bildungssituation von MigrantInnenkindern und anschließend die Ausprägung zweier Sprachvariablen (Hörverstehen und Wortschatz) bei MigrantInnenkindern beschrieben. Auch werden auftretenden Verhaltensproblemen der Kinder beleuchtet.

Im Weiteren wird auf die Erlebnispädagogik eingegangen. Dabei erfolgen eine Vorstellung des zu Grunde liegenden Konzepts und eine Beleuchtung verschiedener Interventionen im psychosozialen Bereich. Zusätzlich werden Parallelen mit reformpädagogischen Studien bei Sprachinterventionen gezogen.

Im empirischen Teil der Arbeit werden die Ergebnisse zu einer erlebnispädagogischen Intervention, die in sonderpädagogischen Zentren in Wien durchgeführt wurde, vorgestellt. Dabei handelt es sich um das Pilotprojekt *Wir spielen Deutsch*, das unter der Leitung von Dr. Karin Kalteis im WuK Domino geplant wurde. Das WuK Domino ist eine Einrichtung, in der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die sich an der Schnittstelle zwischen Schule und Arbeit befinden, unterstützt werden. Der Sprachkurs folgte einem erlebnispädagogischen

Konzept und zielte darauf ab, neben Sprachvariablen auf das Verhalten der Kinder einzuwirken. Die Evaluation des Kurses wurde im Rahmen dieser Diplomarbeit durchgeführt.

1 Die Verteilung von Kindern mit Migrationshintergrund im Schulsystem - Ursachen und Folgen

Zur Beschreibung der Personen mit Migrationhintergrund wird folgende Definition herangezogen:

„Als Menschen mit Migrationshintergrund, werden Personen bezeichnet, deren Eltern im Ausland geboren sind. Dazu zählen MigrantInnen der ersten Generation und Zugewanderte der zweiten Generation (Kinder von zugewanderten Personen, die aber selbst im Inland zur Welt kamen)“ (United Nations, 2006, p. 95).

Betrachtet man die Verteilung der Kinder mit Migrationhintergrund im österreichischen Bildungssystem, lässt sich erkennen, dass überdurchschnittlich viele von ihnen Hauptschulen und sonderpädagogische Zentren besuchen (Statistik Austria, 2008). Diese Tendenz zeigt sich im gesamten deutschsprachigen Raum (Baumert & Schümer, 2001; Lanfranchi, 2007), wohingegen sie in anderen europäischen Ländern wie Frankreich und England nicht in dem Maß auftritt (Herzog- Punzenberger, 2003). Ein Grund dafür liegt laut Herzog- Punzenberger (2003) im Schulsystem des deutschsprachigen Raumes. Hier werden Schulaufgaben häufig in die schulfreie Zeit delegiert und damit wird die Leistung von der Förderung, die zu Hause erfahren wird, abhängig.

In Deutschland ist die Gefahr für Kinder mit Migrationshintergrund die schulische Mindestanforderung, also einen Hauptschulabschluss nicht zu erreichen, zweimal größer als für Kinder ohne (Kretschmann, 2007).

Die beschriebene Situation wirft die Fragen auf, welche Gründe es für diese Verteilung gibt und welche Auswirkungen sie auf der kognitiven und psychosozialen Ebene für die Kinder hat.

Baumert und Schümer (2001) weisen auf die Korrelation zwischen den Leistungen in der Schule und dem sozioökonomischen Status der Familien hin. So erreichen Kinder aus Familien mit niedrigerem sozialem Status (darunter wird das Bildungsniveau der Eltern, das Haushaltseinkommen und der Beruf der Eltern zusammengefasst (Song & Hattie, 1984)) schlechtere Leistungen als Kinder, deren Familien einen mittleren oder hohen sozioökonomischen Status aufweisen.

23,3% der österreichischen StaatsbürgerInnen zwischen 25 und 64 Jahren weisen als höchste abgeschlossene Schulbildung die Pflichtschule auf. Bei Personen mit Migrationshintergrund beträgt der Anteil 52,9%. Der Vergleich zeigt, dass die Elterngeneration der derzeitigen SchülerInnen aus MigrantInnenfamilien ein niedrigeres Bildungsniveau aufweist (Statistik Austria, 2009b). Eine ähnliche Situation ist bei der statistischen Verteilung des Haushaltseinkommens in Österreich zu beobachten. 44% der MigrantInnen liegen im unteren Viertel dagegen nur 23% der inländischen Haushalte (Statistik Austria, 2009a). Damit wird augenscheinlich, dass Kinder mit Migrationshintergrund häufig aus bildungsfernen Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status kommen.

Neben dem sozioökonomischen Status hat die Kenntnis der Verkehrssprache einen wesentlichen Einfluss auf die Beschulung der Kinder (Baumert & Schümer, 2001; Brizic', 2006; Dubowy, Ebert, von Maurice & Weinert, 2008). Aufgrund fehlender Deutschkenntnisse werden Kinder mit Migrationshintergrund häufig später eingeschult und/oder sonderpädagogischen Zentren zugeteilt.

Gemäß den Richtlinien darf eine Sonderbeschulung bei nicht ausreichender Sprachkenntnis nur aufgrund einer Sprachentwicklungsstörung erfolgen, aber nicht, wenn der Sprachrückstand nur auf einen Migrationshintergrund zurück zu führen ist. Dies bedeutet, dass bei Kindern nichtdeutscher Erstsprache eine Sprachstanderhebung in der jeweiligen Fremdsprache nötig ist, um keine falschen Zuweisungen zu treffen. In der Praxis wird aber der erstsprachige Stand nur selten überprüft und häufig Sprachdefizite in der Verkehrssprache als Überweisungsgründe angegeben (Gomolla & Radtke, 2002).

In verschiedenen Studien wurde gezeigt, dass die Schulleistungen von Kindern mit Migrationshintergrund deutlich schlechter sind. Insbesondere SchülerInnen aus Familien, in denen nur die nichtdeutsche Erstsprache gesprochen wird, schneiden beim Lesen, in Mathematik und in naturwissenschaftlichen Fächern schlechter ab als InländerInnen (Schwippert, Bos & Lankes, 2003; Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2007).

Zu ähnlichen Ergebnissen gelangte die *PISA*- Studie: Kinder deren beiden Elternteile im Ausland geboren sind, schneiden beim Lesen am schlechtesten ab. Kinder mit nur einem ausländischen Elternteil unterschieden sich allerdings weniger stark von

inländischen Kindern was wahrscheinlich damit zusammenhängt, dass in den Familien Deutsch gesprochen wird. Aber auch diese Gruppe zeigt einen signifikant kleineren Wortschatz als die Kinder ohne Migrationshintergrund (Baumert, Watermann & Schümer, 2003).

Zentrale Prädiktoren für die schulischen Leistungen sind demnach das Herkunftsland der Eltern und die Sprache, die zu Hause gesprochen wird (Brizic', Köller & Akkus, 2006; Hopf, 2005).

Die oben beschriebenen Leistungen der Kinder zeigen, dass die Fähigkeiten in der Unterrichtssprache einen wesentlichen Einfluss auf die schulische Laufbahn haben (Baumert & Schümer, 2001; Schwippert, et al., 2003). Allerdings hat nach Brizic (2006) das Beherrschen der Erstsprache einen Einfluss auf den Erwerb der Zweitsprache (vgl. auch Cummins, 1979). Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache haben - bei mangelnder Förderung - also eine negative Prognose für den Bildungserfolg.

Die unzureichenden Sprachkenntnisse können, wenn Interventionen ausbleiben, negative Verläufe begünstigen. Es werden zwei Entwicklungen beschrieben, die durch eingeschränkte Deutschkenntnisse auf der kognitiven Ebene entstehen können:

- Der Schereneffekt: Die Diskrepanz der Leistungen von Kindern mit sprachlichen Defiziten verglichen mit anderen Kindern wird über die Zeit immer größer (Schakib- Ekbatan & Schöler, 1995)
- Phänomen des abrutschenden Intelligenzquotienten: Die Intelligenz von Kindern mit sprachlichen Defiziten verringert sich über die Zeit (Dannenbauer, 2001)

Die Sprachdefizite haben aber nicht nur auf die kognitiven Leistungen, sondern auch auf die psychosoziale Entwicklung und das Selbstkonzept der Kinder negative Auswirkungen. Dem Modell der negativen Spirale sozialer Konsequenzen (Rice, 1993) folgend haben Kinder mit unzureichenden Sprachfähigkeiten aufgrund der eingeschränkten Kommunikationsfähigkeit ein höheres Risiko Verhaltensprobleme zu entwickeln als andere Kinder. Neben der sprachlichen Barriere kann auch allein der Migrationshintergrund die Entwicklung von Verhaltensproblemen begünstigen

(Stevens, Vollebergh, Pels & Crijnen, 2005a; Stevens, Vollebergh, Pels & Crijnen, 2005b) (näheres dazu im Kapitel 1.3).

Die Probleme im Verhalten nehmen wiederum Einfluss auf die schulischen Leistungen, was eine problematische Entwicklung vorantreibt (Malecki & Elliot, 2002).

Kinder mit Migrationshintergrund zeigen ein niedrigeres verbales Selbstkonzept als andere Kinder (Shajek, Luedtke & Stanat, 2006). Das negative Selbstkonzept in einem Bereich kann sich auch auf andere Bereiche auswirken (Guay, Marsh & Boivin, 2003; Marsh, 2005). Marsh und KollegInnen (2005) erkannten, dass ein negatives Selbstkonzept und tatsächliche schulische Leistungen einander bedingen, wobei das Selbstkonzept einen stärkeren Effekt auf die Leistung hat als umgekehrt.

Die beschriebene schulische Verteilung und die Auswirkungen des Sprachdefizits zeigen, dass Handlungsbedarf besteht, um die Bildungssituation von Kindern mit Migrationshintergrund zu verändern (Baumert, et al., 2003; Peltzer-Karpf, et al., 2006; Reich, 2007). Schwippert und KollegInnen (2003) betonen die Dringlichkeit von frühen Sprachinterventionen, um Verbesserungen zu ermöglichen.

1.1 Das Hörverstehen bei Kindern mit Migrationshintergrund

Unter dem Hörverstehen wird die Fähigkeit verstanden, sprachliche Informationen auf der Wortebene über das Gehör zur Interpretation von Sätzen und Texten zu nutzen (Marx & Jungmann, 2000).

Beim Erwerb der Erstsprache ist die Bedeutung der akustischen Wahrnehmung schon vielfach belegt (vgl. auch Hennon, Hirsch- Pasek & Gollinkoff, 2000)

Das Hörverstehen stellt sich mit Beginn der Sprachaneignung automatisch ein und entwickelt sich kontinuierlich. Bei den meisten Kindern, die die Verkehrssprache benutzen ist das Hörverstehen zu Beginn der Schule ausreichend ausgebildet, um dem Unterricht folgen zu können (Hennon, et al., 2000). Kinder mit Migrationshintergrund, die zu Hause nur ihre Erstsprache benutzen und erst bei der

Einschulung die Majoritätssprache lernen, sehen sich beim Erwerb der L2¹ vor Herausforderungen gestellt. Sie müssen nicht nur die Alltagssprache lernen, um mit den KlassenkollegInnen interagieren zu können, sondern sich auch die akademische Sprache aneignen, damit sie dem Unterricht folgen können (Gogolin, 2003).

Zum besseren Verständnis werden die Alltags- und die akademische bzw. Unterrichtssprache nachfolgend beschrieben.

Die Alltagssprache, von Cummins (1979,2002) als *Basic Interpersonal Communication Skill* (BICS) bezeichnet, ist kontextuell eingebettet und bezieht sich zum Großteil auf Inhalte, die aus der Erfahrung des/der Sprechenden stammen. In sozialen Gesprächssituationen werden paralinguistische Hinweisreize wie z.B. Mimik, Gestik und Intonation einbezogen, wodurch das Verstehen erleichtert wird. In Alltagsgesprächen ist daher das Verstehen teilweise auch möglich, wenn die Worte und Wortflexionen, die gehört werden, nicht bekannt sind. Daher kann es passieren, dass die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder mit Migrationshintergrund von den LehrerInnen überbewertet werden, wenn sie Gesprächen in alltäglichen Kommunikationssituationen folgen können (Gogolin, 2003).

Die Schulsprache oder *Cognitive Academic language Proficiency* (CALP) ist im Vergleich zur Alltagssprache eher situationsungebunden und enthält mehr symbolische Ausdrücke. Bei Kenntnis der akademischen Sprache ist man nach Cummins (1979, 2002) in der Lage abstrakte Inhalte zu diskutieren und komplexe Zusammenhänge zu erfassen ohne auf situationsgebundene und paralinguistische Hinweise zurückgreifen zu müssen. Die CALP folgt eher der Schriftsprache und ist anspruchsvoller als die BICS, da sie gute lexikalische sowie morphologisch-syntaktische Sprachkenntnisse voraussetzt. Es werden vermehrt Passivkonstruktionen und komplexeren Satzkonstellationen benutzt, bei denen Kinder mit Migrationshintergrund Verständnisprobleme haben (Wegener, 1998). Daher kommen Sprachdefizite hier besonders zum Tragen.

In den Grundschuljahren sind die Unterrichtsinhalte dem Alltag des Kindes ähnlich, daher ist der Unterschied zwischen der Schulsprache und der Alltagssprache des Kindes kleiner (Gogolin, 2003). Mit zunehmender Schulstufe wird die akademische

¹ L2 bezeichnet die Zweitsprache, die das Kind in seiner Entwicklung nach der Erstsprache L1 erwirbt. Dabei handelt es sich um die Sprache des bewohnten Landes, deren Gebrauch im täglichen Leben notwendig ist (Abgrenzung zur Fremdsprache). Andere in dieser Arbeit verwendeten Bezeichnungen sind Zweitsprache, Verkehrssprache und Majoritätssprache.

Sprache (CALP) aber immer komplexer, da schwierigere grammatikalische Strukturen sowie fachspezifisches Vokabular benutzt werden. Das Verstehen abstrakter Inhalte wird, um in der Schule erfolgreich zu sein, notwendig.

Kinder mit Migrationshintergrund haben insbesondere mit der Schulsprache Schwierigkeiten, da sie, wie oben schon beschrieben, kognitiv anspruchsvoller ist und sprachliches Wissen erfordert. Es wird angenommen, dass die Defizite in der Schulsprache bei Kindern mit Migrationshintergrund den Bildungserfolg wesentlich beeinflussen. Das ungenügende Sprachverstehen hat nicht nur einen Einfluss auf die Leistungen im Schulfach Deutsch, sondern auch auf die der naturwissenschaftlichen Fächer und Mathematik (Heinze, Herwatz- Emden & Reiss, 2007).

Das Hörverstehen nimmt auch als Vorläuferfertigkeit des Leseverstehens eine zentrale Rolle ein. Im *simple view of reading*- Ansatz (Hoover & Gough, 1990) wird das Hörverstehen neben dem Re- und Dekodieren als Prädiktor für die Leseverstehleistung angenommen. In der zur Prüfung des Modells publizierten Studie von Marx und Jungmann (2000) erkennt man, dass das Hörverstehen mit dem Leseverstehen in einem starken Zusammenhang steht. Die Autoren postulieren, dass das Hörverstehen des/der Einzelnen jeweils das Maximum seiner/ihrer potentiellen Leseverstehensleistung darstellt. Nach der monistischen Position, die bei diesem Modell vertreten wird, werden beim Hör- und dem Leseverstehen die gleichen kognitiven Prozesse aktiviert.

Das Hörverstehen ist mit dem expressiven Wortschatz und dem morphologisch-syntaktischen Wissen und Können des Kindes eng verbunden (Hutchinson, Whitely, Smith & Connors, 2003). Proctor und KollegInnen (2005) belegen in einer Studie, den Zusammenhang des Hörverstehens mit dem expressiven Wortschatz ($r = .85$). Der Wortschatz und das grammatikalische Wissen sind bei Kindern mit Migrationhintergrund, wie weiter oben schon bei der Schulsprache erwähnt, im Vergleich zu den anderen SchülerInnen deutlich geringer ausgeprägt (Limbird & Stanat, 2006), was das Verstehen beeinträchtigt.

Weitere Einflussfaktoren auf das Hörverstehen bei Kindern mit Migrationshintergrund sind die Distanz der Erstsprache zur Majoritätssprache, Interesse und Motivation des Kindes, die Bildungsnähe sowie die Gesprächskultur in der Familie (Reich & Roth,

2002; Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2007). Auch die Kenntnis der Erstsprache hat nach Cummins *Interdependenztheorie* eine Auswirkung auf das Verständnis in der Zweitsprache (Cummins, 1979, 2002)

Das Vorlesen von Geschichten sowie das Reflektieren über Gelesenes haben einen positiven Einfluss auf die Verstehensleistungen des Kindes (McElvany, Becker & Lüdtke, 2009; Verhoeven & Aarts, 1998).

Während das Leseverstehen und die Leseleistungen der Kinder mit Migrationshintergrund schon vielfach untersucht wurde (Baumert, et al., 2003; Schwippert, et al., 2003), hat das Hörverstehen noch kein breites wissenschaftliches Interesse gefunden.

1.2 Wortschatz bei Kindern mit Migrationshintergrund

Das lexikalische Wissen ist ein zentraler Bestandteil der Sprachkompetenz. (Schneider, 2004). Auch in Untersuchungen zur Leseleistungen wurde auf die Wichtigkeit des lexikalischen Wissens in diesem Bereich hingewiesen (Limbird & Stanat, 2006; Verhoeven, 2000).

Es wird zwischen aktivem und passivem Wortschatz unterschieden:

Der aktive/ produktive Wortschatz, wird beim Sprechen selbst angewendet. Die Wörter sind dem Wissen des/der Sprechenden bewusst zugänglich. Beim passiven/ rezeptiven Wortschatz ist dagegen das Wortwissen gemeint, das beim Lesen oder beim Hören verstanden wird, ohne dass man dabei selbst in der Lage ist, die Ausdrücke aktiv zu produzieren.

Wie mehrere Studien gezeigt haben, sind der aktive und der passive Wortschatz in der Verkehrssprache bei Kindern mit Migrationshintergrund wesentlich geringer ausgebildet als bei Kindern ohne Migrationshintergrund (Hutchinson, et al., 2003; Limbird & Stanat, 2006; Verhoeven, 2000).

Schon beim Eintritt in den Kindergarten haben Kinder einen aktiven Wortschatz von ca. 900 Wörtern in ihrer Erstsprache (Grannemann & Loos, 2004). Kinder mit einer nichtdeutschen Erstsprache sind vergleichsweise in der L2 in einem um zwei Jahre verzögerten Entwicklungsstadium (Hutchinson et al., 2003). Sie verfügen beim Eintritt in die Schule über einen produktiven Wortschatz in der Verkehrssprache von

etwa 500 Wörtern (Schwanke & Pütz, 1986). Im Gegensatz dazu beträgt zu diesem Zeitpunkt der der deutschsprachigen Kinder schon ca. 3800 Wörter (Augst, 1984). Pearson und KollegInnen (1993) berichten in einer Untersuchung zum aktiven und passiven Wortschatz, dass sich ein- und zweisprachig aufwachsende Kinder im rezeptiven Wortschatz nicht signifikant unterscheiden. Beim Produktiven zeigt sich aber ein geringerer Wortschatz bei zweisprachigen Kindern in der Verkehrssprache. Bialystok (2001) spricht dagegen von einem quantitativen Unterschied in beiden Bereichen. Kinder haben danach in der Zweitsprache auch im rezeptiven Bereich weniger lexikalisches Wissen als die anderen Kinder. Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass der lexikalische Umfang interindividuell variiert und von internen (Interesse, Motivation,...) und externen Variablen (Familie, Lernumgebung,...) abhängt (Bialystok, 2001). Die hier genannten Zahlen sind daher als Richtwerte zu verstehen.

Die dargestellten Studien zeigen, dass Kinder mit Migrationshintergrund beim lexikalischen Wissen ein Defizit haben. Um den schulischen Anforderungen zu genügen, müssen Kinder mit Migrationshintergrund, schnell den Rückstand aufholen. Wode (1993) berichtet einen raschen Anstieg des Wortschatzes in der L2 bei Kindern mit Migrationshintergrund nach der Einschulung. Der Wortschatz in der L2 soll sich nach der Einschulung bzw. dem Erstkontakt mit der Zweitsprache sogar wesentlich rascher erhöhen als der der L1. Die Wachstumskurve verflacht aber mit der Zeit wieder (Wode, 1993). Auch Peltzer-Karpf und KollegInnen (2006) konnten in einer Sprachstanderhebung, die als Langzeitstudie durchgeführt wurde, zeigen, dass Kinder, so ein fördernder Hintergrund zu Hause und/oder in der Schule vorhanden sind, sehr schnell ein höheres lexikalisches Niveau in der Zweitsprache erreichen. Zumeist können sie trotz des Anstiegs den Unterschied zu ihren KlassenkollegInnen nicht aufholen, was zu negativen Leistungen in der Schule führt (Daller, Van Hout & Treffers-Daller, 2003; Peltzer-Karpf, et al., 2006). Zusätzliche Interventionen zur Wortschatzerweiterung sind nötig, um das Bildungsungleichgewicht zu verändern.

Das domänenspezifische Vokabular (Haushalt, Alltag,...), das die Kinder beim Eintritt in die Schule mitbringen, ist bei Kindern mit Migrationshintergrund nur in der Erstsprache vorhanden und muss in der Zweitsprache neu gelernt werden. Bei den anderen Kindern dient der vorhandene Wortschatz bereits als Basis, auf die

aufgebaut wird (Dollnick, 2000 zit. nach Rösch, Ahrenholz, Grassau, Röhner- Münch & Thimm, 2001). Es kann beim Versuch die Unterschiede auszugleichen zu einer Überforderung der Kinder kommen.

In der Schule werden Vokabel zumeist durch das Lesen von Texten erlernt (Laufer, 2003; Ott, 2006). Dies führt bei Kindern mit Migrationshintergrund zu einem geringeren lexikalischen Zuwachs als bei den anderen Kindern, da sie auf einen verhältnismäßig kleineren Basiswortschatz in der L2 zurückgreifen können. Beim Lesen sind wesentlich mehr Worte unbekannt. Das bloße Darbieten von neuem Vokabular ohne Zeit zur Memorierung zu geben und Wortbedeutungen zu klären, führt zudem zu einer Überlastung des Gedächtnisses (Laufer, 2003; Schaffer, 2007). Besonders positive Lernerfolge ergeben sich dagegen, wenn die Kinder direkt mit dem neuen Wort operieren. Es führt zu einem Einbezug mehrerer Ebenen und wird durch das direkte Wahrnehmen der Wortbedeutung nachvollziehbar (Oomen-Welke & Dietrich, 1998). Das bestätigt auch eine Studie von Laufer (2003), in der die Gruppe der Kinder, die gleich nach dem Lesen einer neuen Vokabel damit arbeiten sollten, im Vergleich weitaus mehr neue Worte erinnerte als die anderen Gruppen, die nur durch Lesen oder durch Lesen und Schreiben die neuen Worte merken sollten.

In Demidows Studie (1999) wurde gezeigt, dass bei Fremdsprachigen die Größe des Wortschatzes der L1 eine Auswirkung auf den Wortschatz in der L2 hat. Ist dieser gut ausgebildet, ist die Möglichkeit einer umfassenden Ausprägung der Lexik in der L2 eher gegeben. Demidow gelangt damit zu dem Schluss, dass zweisprachige Kinder in beiden Sprachen gefördert werden sollten, um gute Lernresultate zu erzielen (vgl. auch Cummins 1979, 2002).

Verhallen und Schoonen (1993,1998) kamen zu unterstützenden Ergebnissen in einer Studie mit Kindern in den Niederlanden. Die Kinder, die in der Lage waren ein Wort in der L1 zu beschreiben, hatten weniger Probleme es auch in der L2 zu erklären. Sie wiesen bei einem ausgeprägten Vokabelwissen in der L1 auch eher eines in der L2 auf.

Günstig auf das lexikalische Wissen in der Zweitsprache wirkt sich auch die phonologische Ähnlichkeit der Wörter der L1 und der L2 aus. SchülerInnen mit japanischen Wurzeln in den USA behielten phonologisch ähnliche Wörter eher, als

Vokabel, die sich in der Lautstruktur von der Erstsprache stark unterscheiden (Feldman & Healy, 1998).

Im Folgenden werden soziale und familiäre Faktoren beschrieben, die sich fördernd auf den Wortschatz auswirken:

Die Kommunikationskultur in der Familie und wie auf das Sprechbedürfnis des Kindes eingegangen wird, bilden sich im Wortschatzumfang des Kindes ab. Je mehr Anlässe zu Gesprächen vorhanden sind desto breiter ist der Wortschatzumfang des Kindes (Senechal, LeFevre, Hudson & Lawson, 1996).

Weitere Einflussfaktoren auf die lexikalische Entwicklung des Kindes sind der Bildungsgrad der Eltern, der Sprachcode der Eltern in der Erstsprache (Beschulung, Sprachdiversitäten im Herkunftsland) und der sozioökonomische Status der Familie (Brizic, 2006). Auch wirkt sich der Besuch vorschulischer Institutionen (z.B. Kindergarten) positiv auf den Wortschatz der Kinder aus (Becker, 2006).

Die Anwendung der L2 in den Familien hat ebenso eine Auswirkung auf den Wortschatz der Kinder in der L2. Kinder, die zu Hause nur in der L1 sprechen, verfügen über einen geringeren Wortschatz als Kinder, die die Verkehrssprache mitbenutzen (Dubowy, et al., 2008). Auch das soziale Umfeld außerhalb der Schule hat einen wesentlichen Einfluss. Wird in der Freizeit mit der Peergroup hauptsächlich die Verkehrssprache gesprochen, führt das zu einer Anreicherung des Vokabulars. Der Wortschatz, der zu Hause und in der Freizeit gelernt wird, ist aber meist domänenspezifisch und deckt, das in der Schule benötigte Vokabular nur teilweise ab. Die Schule hat hier die Aufgabe den Spracherwerb zu fördern und dadurch das lexikalische Wissen in fachlichen Bereichen zu erweitern (Ott, 2006).

Der Grund für die schulischen Leistungsunterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund wird also in der Sprachkompetenz gesehen, die wiederum vom Wortschatz abhängt. Um eine Chancengleichheit der Kinder zu erreichen, sind Interventionen nötig, um das lexikalische Wissen zu erweitern.

1.3 Verhaltensprobleme bei Kindern mit Migrationshintergrund

Kinder mit Migrationshintergrund haben häufig einen schwierigeren Start ins Leben als Kinder, deren Familien selbst keine Auswanderungsgeschichte aufweisen. Die Ausgangssituation von MigrantInnenkindern wurde schon im einführenden Kapitel behandelt und dabei auf die Auswirkungen des Bildungsniveaus der Eltern, der Kenntnisse der Erst- und Zweitsprache und des sozioökonomischen Status (SÖS) eingegangen.

Die Studien zu Problemverhalten bei Migrationskindern und Jugendlichen zeigen inkonsistente Ergebnisse. Einige Untersuchungen geben ein signifikant höheres Auftreten von Verhaltensproblemen bei Kindern mit Migrationshintergrund an, andere wiederum zeigen keine auffallenden Unterschiede (Atzaba-Poria, Pike & Barrett, 2004; Fuligni, 1998; Pawliuk, et al., 1996).

Die Gründe für die kontroversen Ergebnisse liegen unter anderem darin, wie groß die kulturelle Distanz der untersuchten Migrationsgruppe von der Mehrheitsbevölkerung ist und welche Generation von MigrantInnen untersucht wurde (Atzaba-Poria & Pike, 2005). In kulturell eher ungleichen Gruppen kommt es zu einem stärkeren Auftreten von Verhaltensproblemen bei den Migrantenkindern als bei homogenen. Weiteres werden in der zweiten und dritten Generation der MigrantInnen mehr Verhaltensprobleme berichtet als bei der ersten (Harker, 2001).

Die Faktoren, mit denen Kinder mit Migrationshintergrund konfrontiert sind und die Verhaltensprobleme auslösen können, werden im Folgenden näher beleuchtet.

Es wird angenommen, dass Kinder mit Migrationshintergrund vermehrt Stressoren ausgesetzt sind, die das Entstehen von Problemverhalten begünstigen. Der augenscheinlichste Punkt ist der Umgang mit den unterschiedlichen kulturellen Hintergründen (Atzaba-Poria, et al., 2005). Die Kinder sind mit zwei Kulturen konfrontiert, die teilweise nicht kompatibel sind. Verhalten, dass in Familie verstärkt wird, kann in der Schule z.B. zu Ausgrenzung führen. Die Kinder können dadurch in einen inneren Konflikt geraten.

MigrantInnen entwickeln unterschiedliche Wege, um mit dieser Situation umzugehen

Berry und KollegInnen (1987) führen verschiedene Akkulturationsstrategien an, die mehr oder weniger positive Auswirkungen auf das psychische Befinden des/der Einzelnen haben:

- die Assimilation- die Herkunftskultur und –sprache wird abgelehnt und nur die Majoritätskultur sowie -sprache akzeptiert
- der integrative Ansatz- die Herkunftskultur sowie -sprache wird beibehalten aber auch an der Kultur und Sprache des Landes teilgenommen
- die Separation- die Kultur und Sprache des Herkunftslandes wird beibehalten und die des neuen Landes abgelehnt
- die Marginalisierung- beide Kulturen und werden abgelehnt

Pawliuk und KollegInnen (1996) zogen als Indiz für die Akkulturation die Partizipation an der Verkehrssprache heran. Sie untersuchten, wie sich die Sprachflüssigkeit der Eltern in der L2 auf das Problemverhalten der Kinder auswirkt. Die AutorInnen gelangten zu dem Schluss, dass in Familien, in denen die Verkehrssprache gut beherrscht wird, Kinder weniger internalisierende Verhaltensprobleme zeigen, als Kinder, in deren Familien die L2 nicht gesprochen wird. Ebenso zeigen Kinder, die ähnliche Akkulturationsstrategien wie ihre Eltern anwenden, eine höhere soziale Kompetenz und weniger internalisierende Verhaltensweisen. Werden verschiedene Strategien in den Familien gewählt, werden signifikant mehr Verhaltensprobleme der Kinder sichtbar. Eine besonders positive Auswirkung auf das Verhalten hat die integrative Akkulturationsstrategie, nach der die Kinder zwar die Herkunftskultur und –sprache beibehalten aber auch an der Mehrheitskultur und -sprache teilnehmen. Die stärksten Ausprägungen von internalisierenden und externalisierenden Verhaltensweisen zeigen sich bei den Kindern, die die Assimilationsstrategie anwenden. Das könnte auch an Konflikten liegen, die dabei familienintern entstehen.

Vuorenkoski und KollegInnen (2000) untersuchten die Auswirkung der Bilingualität auf das psychische Befinden von MigrantInnenkindern. Sie gelangten wie Pawliuk und KollegInnen (1996) zu dem Ergebnis, dass Kinder, die die Herkunfts- und die Verkehrssprache gleichermaßen integrierten, weniger antisoziales Verhalten und weniger psychosomatische Beschwerden zeigten als die anderen Kinder. Positive Auswirkungen hatte dies auch auf die Schulleistungen.

Stevens und KollegInnen (2005a, 2005b) gelangten in Studien über Verhaltensproblemen bei türkischen Kindern zum Ergebnis, dass das Verhältnis der Eltern zum Kind sowie die Beziehung der Eltern untereinander einen Großteil der Varianz beim Auftreten von Verhaltensproblemen erklärt. In Familien mit konflikträchtigen Beziehungen treten vermehrt externalisierende und internalisierende Verhaltensweisen auf. Für externalisierende Verhaltensprobleme spielen neben der familiären Situation auch die Schule und der Freundeskreis eine entscheidende Rolle. Bei häufigen Gefühlen von Langeweile während des Unterrichts und dem Auftreten von normabweichenden Verhalten in der Peergroup werden vermehrt Verhaltensprobleme berichtet. Erlebte Diskriminierung aufgrund des ethnischen Hintergrunds führt nach Stevens und KollegInnen (2005a; 2005b) ebenso zum stärkeren Auftreten von Verhaltensproblemen.

Ähnliche Ergebnisse erzielen Aatzaba-Poria und KollegInnen (2005), die internalisierendes Verhalten bei indischen MigrantInnenkindern in England untersuchten und zudem herausfanden, dass die elterliche Unterstützung einen wesentlichen Einfluss auf die Prävention von Problemverhalten hat. Besonders die erlebte Unterstützung der Mutter hat eine starke Auswirkung auf das Verhalten der Kinder. Das Ausmaß der elterlichen Unterstützung sehen die AutorInnen durch die soziale Situation, die wahrgenommene Unterstützung der Familie und den Akkulturationsstress beeinflusst. So ist bei Kindern, deren Eltern sich ausreichend sozial unterstützt fühlen, eine geringere Ausprägung der internalisierenden Verhaltensweisen zu erkennen.

In der Schule werden die Verhaltensprobleme von Kindern mit Migrationshintergrund am ehesten sichtbar, da dort die erste bewusste Situation ist, in der sie mit sozialer Bewertung konfrontiert werden (Palentien, 2005). Unterschiede im Verhalten und Aussehen aufgrund des ethnischen Hintergrunds werden hier stärker bemerkbar und können zu Konflikten führen (Aatzan- Poria et al., 2005; Stevens et al., 2005a; 2005b).

Die Bewertung von LehrerInnen und SchulkollegInnen beeinflussen das Sozialverhalten der Kindern (Deci, Ryan & Williams, 1996). Wesentliche Kriterien für den Bewertungsprozess seitens der Gleichaltrigen sind nach Petillon (1993) Aussehen, Umgang mit der/m LehrerIn, Sprache, Selbstdarstellung und

Statussymbole. Auch die Leistungen in der Schule haben einen Einfluss auf die Position, die die SchülerInnen in der Klasse einnehmen und auch auf ihr Verhalten. So haben besonders in der Grundschule Kinder mit schlechten Leistungen weniger FreundInnen und weisen eher ein auffallendes Sozialverhalten auf als Kinder mit guten Noten (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 2001).

Kinder mit Migrationshintergrund, die häufig schlechtere Leistungen als die anderen aufweisen, schneiden bei einem Vergleichsprozess negativer ab (Baumert, 2003; Palentien, 2005). Hinzu kommen die weiter oben schon erwähnten Unterschiede im kulturellen Hintergrund und der häufig niedrige soziale Status. In mehreren Studien wurde bereits auf die Auswirkungen, die der SÖS und das Bildungsniveau der Eltern auf das Verhalten der Kinder haben, hingewiesen (Bradley & Corwyn, 2002).

Die genannten Punkte können dazu führen, dass Kinder mit Migrationshintergrund in eine Außenseiterposition kommen (Stevens et al. 2005a, 2005b) die wiederum Verhaltensprobleme begünstigt (Petillon, 1993)

Malecki und KollegInnen (2002) untersuchten in einer Studie die Auswirkungen von Problemverhalten auf die schulischen Leistungen und kamen zu dem Ergebnis, dass Kinder die Verhaltensprobleme aufweisen, schlechtere Leistungen in der Schule erzielen als die anderen. In ihrer Studie sahen sie das Verhalten der Kinder als Prädiktor für deren schulische Leistungen.

Durch den Schulbesuch und die Interaktion mit Gleichaltrigen werden aber auch soziale Kompetenzen entwickelt. Dafür sind Akzeptanz und Partizipation in der Gruppe notwendig (Petillon, 1993). Für den Umgang mit schulischen und familiären Stressoren hat die Partizipation in einer Gruppe, die auch zur Entwicklung prosozialen Verhaltens beiträgt positive Auswirkungen.

2 Erlebnispädagogik und Reformpädagogik

Der Begründer der Erlebnispädagogik, Kurt Hahn, wollte mit seinem Konzept eine alternative Unterrichtsform zur Frontallehre in den Schulen finden. Hahn warf den Schulen Autoritarismus und „Verkopfung“ vor und versuchte durch seinen Zugang neben den kognitiven auch die persönlichkeitsbildenden Faktoren des Kindes mitzufördern, die seiner Meinung nach in der Schule zu wenig Beachtung fanden (Fischer & Ziegenspeck, 2000).

Die Idee Hahns Ansatzes ist, unter Einbezug von Natur, körperlicher Bewegung und Gruppenaktivitäten, Kinder und Jugendliche zu verantwortungsvollen Menschen zu erziehen.

Obwohl die Interventionsform populär ist, lässt sich in der Literatur keine übereinstimmende Definition finden.

Heckmair und Michl (2008, p. 215) schlagen die folgende Definition vor, die sie aber selbst als ausbaufähig betrachten:

„Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode und will durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten.“

Da nach Boeger (2005) diese wenig differenzierte Definition dazu führen kann, viele Programme, die anderen Ansätzen folgen zu erlebnispädagogische Intervention zu zählen, nennt die Autorin einige Kriterien, die dabei erfüllt sein sollen:

- affektbezogene Erlebnisse
- ganzheitliches Lernen
- die Auseinandersetzung mit der eigenen Person und der Außenwelt
- der Einbezug von Herausforderung und Selbstüberwindung

Die Erlebnispädagogik folgt im Vergleich zum schulischen Lernen einem handlungsorientierten und praktischen Ansatz. Dabei erwirbt der/die Lernende

Wissen, Fähigkeit und Einstellungen durch selbst gemachte Erfahrungen (Luckmann, 1996; zit. nach Heckmair & Michl, 2008).

In der Literatur werden zumeist folgende Zielvariablen genannt, die durch die Interventionen verändert werden sollen (Boeger, Dorfler & Schut-Ansteeg, 2006; Marsh, 1986; Shek, Lee, Sun & Lung, 2008; von Ackeren, 2005):

Selbstvertrauen, Selbstkonzept, soziale Kompetenzen, Selbstwirksamkeit, Steigerung der Beziehungsfähigkeit und Kooperation.

Um das zu erreichen arbeitet man in Gruppen. Die TeilnehmerInnen werden dabei vor verschiedene Aufgaben gestellt, die sie gemeinsam bearbeiten sollen. Die Gefühle und Gedanken, die durch das gemeinsame Handeln in den TeilnehmerInnen entstehen, stellen die Basis für den Lernprozess dar (Heckmair & Michl, 2008).

Die Erlebnispädagogik war im angloamerikanischen Raum in den 70er Jahren populär, wo sie in die Schulen implementiert wurde, um die *soft skills* der SchülerInnen zu verbessern. Seitdem wurden ähnliche Programme häufig im therapeutischen Kontext bei sozialen Randgruppen wie delinquenten Jugendlichen und Suchtkranken eingesetzt. Dabei ist aber fraglich, ob ein solcher Einsatz das Konzept nicht überfordert (Boeger, et al., 2006; Hattie, Marsh, Neill & Richards, 1997). Im deutschsprachigen Raum werden erlebnispädagogische Interventionen in den letzten Jahren in der Arbeit mit Gruppen von Kindern und Jugendlichen angewendet.

2.1 Das Wirkmodell der Erlebnispädagogik

Das Erleben bildet die Grundlage für den handlungsorientierten Ansatz der Erlebnispädagogik der auch als *learning by doing* bezeichnet wird (Schott, 2003).

Erleben bezeichnet dabei das subjektive, unmittelbare Empfinden einer Person.

In der konstruktivistischen Theorie, die der Erlebnispädagogik zu Grunde liegt, ist das Lernen ein aktiver Prozess, der durch selbstgeleitete Handlungen ausgelöst wird. Der/die Lernende identifiziert sich mit der jeweiligen Aktion, wodurch Kognitionen entstehen, die Handlungen initiieren und begleiten (Nestle, 2007).

Das Lernen passiert also durch den aktiven Prozess des Handelns. Der/die Lernende schafft sich dabei einen eigenen Zugang zum ‚Lernobjekt‘. Durch das Aufbauen von Bedeutungs- und Wissensmustern soll das erworbene Wissen besser behalten werden (Jank & Meyer, 2003).

Die Reflexion spielt dabei eine wesentliche Rolle. Durch das Nachbearbeiten des Erlebten wird es für die lernende Person greifbarer.

Die Nachbereitung kann auf verschiedene Arten erfolgen. Eine häufig angewendete Strategie ist die verbale Reflexion über das Erlebte. Die einzelnen GruppenteilnehmerInnen teilen dabei ihre Gefühle und/oder Gedanken darüber mit. Weitere Varianten der Nachbearbeitung sind bildliche Darstellungen. Durch Zeichnen oder Anfertigen von Collagen, Plakaten oder Videos, wird das Gelernte greifbarer und führt zur Auseinandersetzung (Boeger, 2005).

Ebenso sollen das Reflektieren und die Ähnlichkeit der Lern- und Lebenssituation zu einem Transfer des Gelernten auf andere Situationen führen.

Der Transfer soll auch durch den persönlichen Zugang, den sich der/die Lernende zum Lernobjekt schafft, begünstigt werden (Schott, 2003; Witte, 2002).

2.2 Wirkung erlebnispädagogischer Interventionen (im schulischen Kontext) auf das Verhalten

Wie im einleitenden Kapitel zur Erlebnispädagogik schon erwähnt, befassen sich erlebnispädagogische Interventionen hauptsächlich mit der Veränderung von Verhalten, sozialen Kompetenzen und Selbstkonzept. Bei den meisten Interventionen wird dabei die Natur als Setting gewählt und deren Durchführung beträgt durchschnittlich 22 Projektstage (Hattie, et al., 1997).

Interventionen, die in Schulen implementiert werden, dauern im Unterschied dazu länger (meistens zumindest ein Semester) und werden als Nachmittagsbetreuung angeboten oder in den Schulunterricht integriert. Im Vergleich zu den Outdoor-Interventionen, die Klettern, Kanufahrten und Segeltrips anbieten, sind die Aufgaben, die die TeilnehmerInnen dabei bewältigen sollen alltäglicher. Das Ansprechen mehrerer Sinne wird aber auch bei Indoor- Interventionen angestrebt. Es gibt viele

Studien, die sich Interventionen außerhalb des alltäglichen Lebensraums widmen, aber nur wenige, die Indoor- Maßnahmen untersuchen, obwohl sie oft angewendet werden (Boeger, et al., 2006).

Im Folgenden werden Studien zu Indoor- Interventionen vorgestellt.

Boeger und KollegInnen (2008) planten eine erlebnispädagogische Intervention, die anstelle des Sportunterrichts in einer Schule in Deutschland stattfand. Die TeilnehmerInnen waren SchülerInnen aus zwei Lehranstalten. Die Intervention dauerte ein Semester und bestand aus fünf verschiedenen Blöcken, die Körperübungen, Kooperationsspiele, Vertrauensübungen und Wettbewerbsspiele beinhalteten. Jeder Block wurde mit einer Reflexion über das Erlebte abgeschlossen. Die definierten Ziele waren die Steigerung des Selbstwerts und Verminderung der erlebten psychischen Symptombelastung. Die Kinder der Interventionsgruppe schätzten nach der Durchführung ihre allgemeine Leistungs- und Problemlösefähigkeit deutlich höher ein. Auch gaben sie an, wesentlich sicherer im Kontakt mit anderen zu sein und weniger empfindlich auf andere zu reagieren. Die Kinder gaben signifikant seltener an, an depressiven Verstimmungen und Ängstlichkeit zu leiden.

Auch Shirilla und KollegInnen (2009) implementierten ein erlebnispädagogisches Programm in Mittelschulen in Boston. Allerdings führten im Vergleich zu Boegers Studie, bei der ausgebildete ErlebnispädagogInnen zugezogen wurden, die Lehrpersonen selbst die Intervention durch. Die LehrerInnen nahmen im Vorfeld an einem Training teil, um die Programmziele und deren Umsetzung zu erlernen. Die Ziele des Programms waren die Verbesserung des Sozialverhaltens, der Selbstwirksamkeit, der Verantwortungsübernahme und in Folge auch eine Verbesserung der schulischen Leistungen. Die Interventionsdauer bis zur ersten Evaluation betrug zwei Jahre. Es konnten zwar keine Verbesserungen der Interventionsgruppe im Sozialverhalten berichtet werden, allerdings nahm die Selbstwirksamkeit signifikant zu. Die Daten zu den schulischen Leistungen sind noch nicht veröffentlicht. Da die LehrerInnen direkt in das Projekt eingebunden waren, ist deren positive Einstellung und Unterstützung für das Programm ausschlaggebend. Nach Meinung der AutorInnen war das nicht immer gegeben und könnte auch der Grund für das Ausbleiben von signifikanten Veränderungen beim Sozialverhalten

sein. Durch die interne Durchführung besteht überdies die Gefahr, dass die LehrerInnen in alte Rollen zurückfallen und den Fokus auf die Durchführung und Ziele des Programms verlieren.

Shek und KollegInnen (2006; 2009) die eine ähnliche Intervention in China planten, integrierten das Programm ebenso in den Schulalltag. Auch bei dieser Studie wurden die LehrerInnen ausgebildet, um selbst die Intervention durchzuführen. Die LehrerInnen sollten die hierarchische LehrerInnen- SchülerInnen -Interaktion zugunsten einer demokratischen, die dem Erfahrungslernen gerecht wird, verändern. Statt des Sportunterrichts wurde ein erlebnis- und handlungsorientierter Unterricht angeboten. Der Durchführungszeitraum betrug ein Jahr. Die Ergebnisse zeigen positive Veränderungen im Sozialverhalten und in der Reflexionsfähigkeit der SchülerInnen. Die Verhaltensprobleme der TeilnehmerInnen, die an Alkoholkonsum, Fluchen und Betrügen gemessen wurde, blieben zwar stabil, aber die Ergebnisse werden von den AutorInnen als Erfolg gesehen, da gerade in der Adoleszenz das Problemverhalten häufig über die Zeit zunimmt und mit der Intervention zumindest konstant gehalten werden konnte.

Die vorgestellten Studien zeigen, dass durch erlebnispädagogische Interventionen positive Veränderungen im Sozialverhalten und der Selbstwahrnehmung sowie der Reflektierfähigkeit erreicht werden können. Über die Effektivität dieser Interventionsform geben Metaanalysen Aufschluss. Bisher wurde keine publiziert die nur Indoor- Interventionen untersuchte. Um Wirksamkeit des erlebnispädagogischen Konzepts zu beleuchten wird daher eine Metaanalyse über erfolgte Outdoor- Kurse vorgestellt.

Anhand von 96 Studien untersuchten Hattie und KollegInnen (1997) die Wirksamkeit von erlebnispädagogischen Interventionen. Die Ergebnisse zeigen die Wirksamkeit des erlebnispädagogischen Konzepts ($\Delta = .34$). Diese Effektgröße ist nach Hattie und KollegInnen auch mit anderen pädagogischen Studien vergleichbar, die im Durchschnitt eine Effektgröße von .40 aufweisen.

Wesentliche Einflussfaktoren auf die Effektivität waren die Länge der Intervention und das Alter der TeilnehmerInnen. Je länger der Kurs dauerte und je älter die

TeilnehmerInnen waren umso positivere Ergebnisse wurden bei den Interventionen erzielt.

Die Variablen, bei denen positive Veränderungen festgestellt werden konnten, waren: akademische Leistungen (Mathematik und Sprache (Marsh & Richards, 1988), Sozialverhalten, Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept. Die AutorInnen berichten auch einen Effekt ($\Delta = .17$) bei den Follow- up Untersuchungen, die durchschnittlich fünf Monate nach der Intervention stattfanden.

Moote & Wodarski (1997) die sich kritisch mit den bisherigen Studien auseinandersetzen, bemängeln allerdings das undurchsichtige Design und die Durchführung vieler erlebnispädagogischer Interventionen, die die Möglichkeit von Vergleichen einschränken und damit keine genauen Aussagen über deren Wirkweisen erlauben.

2.3 Reformpädagogische Interventionen zum Sprachenlernen

In diesem Kapitel wird das Konzept reformpädagogischer Interventionen zum Sprachenlernen beschrieben.

Seit einiger Zeit werden reformpädagogische Interventionen bei Kindern mit Migrationshintergrund zum Sprachenlernen eingesetzt. Dabei werden die Kinder spielerisch an die Lerninhalte herangeführt. Der Zugang wird besonders im Kindergarten- oder Vorschulalter (elementar-pädagogische Interventionen) eingesetzt, in dem Spielen die Hauptaktivität darstellt. Aber auch bei älteren Kindern, die aufgrund ihrer kognitiven Entwicklung oder ihres Verhaltens nicht ihrer Altersgruppe entsprechen, ist ein spielerischer Zugang zu Lerninhalten oft die Methode der Wahl. In diesen Gruppen kann der reformpädagogische Ansatz leichter integriert werden, da er seinem Konzept nach in einem offenen, personenorientierten Lernsetting stattfindet, der im Kindergarten und in sonderpädagogischen Zentren häufig angewendet wird.

Die Interventionen werden in den Schulen zumeist außerhalb des Regelunterrichts oder werden in den Ferien zeitlich geblockt angeboten. Es wird insbesondere auf die

heterogene Herkunft der GruppenteilnehmerInnen geachtet, damit die Verkehrssprache als Kommunikationsmittel benutzt wird. Der Sprachgebrauch der TrainerInnen dient als Vorbild für die Kinder (Spinner, 2008). Bei den Interventionen wird auf das emotionale Befinden und das Erleben der TeilnehmerInnen geachtet. Es werden Situationen geschaffen, in denen die Sprechfreude der Kinder erhöht wird. Zum Erlernen der Sprache werden Spiele, Reime, Lieder und Geschichten eingesetzt, da sie leicht in den Alltag der Kinder integriert werden können (Jungmann & Fuchs, 2009). Die gemeinsamen Gruppenaktivitäten und Gespräche mit den anderen Kindern und TrainerInnen sollen den Wortschatz und den Sprachgebrauch der TeilnehmerInnen erhöhen (Weinert & Lockl, 2008).

Durch die handlungsorientierte Komponente werden implizite Lernprozesse ausgelöst, die zur Erhöhung der Sprachkompetenz führen (Weinert, 2009). Dabei wird auf das Lehren von Sprachregeln verzichtet. Diese sollen allein durch das Sprechen und die Konfrontation mit der Sprache integriert werden (Spinner, 2008; Stanat, 2008).

In der Literatur zu bereits stattgefundenen Interventionen, stößt man auf zahlreiche Methoden deren theoretische Fundierung und Durchführung unklar sind. Das scheint besonders diesem pädagogischen Ansatz immanent zu sein. Ein Grund dafür könnte sein, dass hier offene Lernsituationen stattfinden, in denen die TrainerInnen individuell auf Geschehnisse reagieren, also mehr Handlungsspielraum besteht. Die publizierten Untersuchungen haben überdies zum Teil keine Kontrollgruppe(n) und können keine Randomisierung der Versuchspersonen aufweisen (Weinert, 2008).

Im Folgenden werden Studien dargestellt, die reformpädagogische Ansätze realisierten.

Stanat und KollegInnen (2005, 2008) planten das *Jacobs Sommercamp*, bei dem 150 Kinder mit Migrationshintergrund einen Monat lang an der Sprachintervention teilnahmen. Die Kinder wurden entweder der Gruppen mit der impliziten Lernförderung durch Theaterpädagogik oder der Gruppe, die explizit durch Unterricht in Deutsch als Zweitsprache und theaterpädagogisch gefördert wurde, zugeteilt. Zusätzlich gab es noch ein Freizeit und Betreuungsangebot, das außerhalb des Unterrichts und der Theaterpädagogik stattfand. Die Ergebnisse, die durch einen Prä-, Posttest sowie einer Follow-up Erhebung gewonnen wurden, zeigen, dass die

Kinder mit Migrationshintergrund, die implizit und explizit gefördert wurden im Vergleich zu den Kindern der Kontrollgruppe im Lesen, Wortschatz und Grammatik signifikant bessere Ergebnisse erzielten. Auch die Kinder der impliziten Förderung haben im Vergleich zur Kontrollgruppe bessere Ergebnisse in Grammatik und Lesen. Die Follow- up Untersuchung, die drei Monate später stattfand, zeigte nur noch signifikante Unterschiede der Kontrollgruppe mit der expliziten Treatmentgruppe im Lesen.

Die AutorInnen plädieren für eine durchgehende sprachliche Unterstützung von Kindern mit Migrationshintergrund, um die Fortschritte beizubehalten.

Schlösser und KollegInnen (2007; zitiert nach Jungmann & Fuchs, 2009) entwickelten ein sprachpädagogisches Programm, dass für ein Jahr in Kindergärten ein- bis zweimal wöchentlich zu 20 oder 30 Minuten durchgeführt wurde. Es handelte sich um eine ganzheitliche Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund. Das Programm wurde von den ErzieherInnen, die zuvor an Sprachschulungen teilgenommen haben, realisiert. Die Ziele waren eine Erhöhung der Sprachproduktivität zu erreichen, sowie die Förderung der grammatischen Inhalte. Neun Themenbereiche wurden in der Interventionszeit durchgenommen, die an der Erlebenswelt der Kinder orientiert und nach Schwierigkeitsstufen geordnet sind. Bisher wurden Ergebnisse zur Befragung der TrainerInnen publiziert, die eine Erhöhung des Wortschatzes der Kinder berichteten.

Gasteiger-Klicpera und KollegInnen (2010; 2008) evaluierten eine elementarpädagogische Intervention in mehreren Kindertageseinrichtungen in Deutschland. Die Intervention dauerte ein Jahr lang. Dabei wurden drei Sprachinterventionsprogramme und ein Vergleich zwischen spezifischer und unspezifischer Förderung untersucht. Die Durchführung übernahmen KindergärtnerInnen, die zuvor Sprachtrainings besuchten. Zwei bis fünf mal in der Woche wurde mit den Kindern in sprachintensiven Situationen geübt. Die Durchführung wurde dabei den TrainerInnen entweder selbst überlassen oder sie orientierten sich an dem vorgegebenen Programm. Die Ergebnisse zeigen im Prä/post und Follow- up Test keine signifikanten sprachlichen Verbesserungen, die mit dem *Sprachscreening für das Vorschulalter* (SSV) erhoben wurden, der Experimental- im Vergleich zu den Kontrollgruppen. Nur beim Satzgedächtnis war

ein geringer Effekt zu bemerken. Problematisch sahen die AutorInnen die Durchführung des Programms, da die ErzieherInnen häufig über wenig Erfahrung in der Sprachförderung verfügten und die Förderung sich je nach KindergärtnerIn unterschied. Auch kritisierten sie die kurze Durchführungszeit und die zu große TeilnehmerInnenzahl in den Gruppen (6-12 Kinder).

In der Literatur findet man bisher keine erlebnispädagogische Studie, die eine Sprachverbesserung von Kindern mit Migrationshintergrund evaluiert.

Die Intervention, die im empirischen Teil dieser Arbeit vorgestellt wird, realisierte diesen Ansatz. Die Ziele waren, neben den Verbesserungen des sprachlichen Könnens, auf die Verhaltensprobleme der Kinder einzuwirken.

II. EMPIRISCHER TEIL

3 Fragestellungen

Die Erkenntnis, dass Kinder mit Migrationshintergrund im Durchschnitt schlechtere Leistungen aufweisen als andere Kinder, führt zur Frage, welche Gründe für diese Leistungsunterschiede verantwortlich sind (Baumert & Schümer, 2001). In einigen Studien kam man zu dem Schluss, dass die Leistungsunterschiede besonders bei den Kindern auftreten, die die Verkehrssprache nur unzureichend beherrschen (Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2007). Die sprachlichen Defizite sind vor allem beim Wortschatz und beim Hörverstehen zu bemerken. So verfügen MigrantInnenkinder über einen geringeren rezeptiven und produktiven Wortschatz als ihre MitschülerInnen und weisen insbesondere bei der Schulsprache (CALP) Verständnisprobleme auf. Die Verständnisprobleme führen zu schlechteren Leistungen in beinahe allen Schulfächern, da die Kinder dem Unterricht nicht folgen können (Cummins, 2002; Gogolin, 2008).

In den letzten Jahren wurden mehrere Interventionen durchgeführt, um die sprachlichen Leistungen der Kinder zu verbessern. Die Studien konnten allerdings noch nicht klären, welche Interventionsform sich für die Zielgruppe besonders eignet (Gasteiger-Klicpera, Knapp & Kucharz, 2010; Stanat, Baumert & Müller, 2008).

Es wurden schon mehrere reformpädagogische Ansätze realisiert, die auch teilweise zu sprachlichen Verbesserungen führten, eine genaue Wirkanalyse wurde allerdings noch nicht durchgeführt (Stanat, et al., 2008). Publierte Studien mit erlebnispädagogischen Ansätzen zum Sprachenlernen sind noch nicht vorhanden. In dieser Arbeit wurde ein solcher Ansatz untersucht.

Da bei erlebnispädagogischen Interventionen der Fokus auf der Situationsorientierung liegt und Interaktionen zwischen den TeilnehmerInnen erwünscht und unterstützt werden, sollen die Gespräche, die im Kurs entstehen, als Basis für die sprachliche Verbesserung dienen. Die heterogenen Herkunftsländer der Kinder begünstigen, dass die Verkehrssprache verwendet wird. Die Benützung der Verkehrssprache führt wiederum zu einer Anreicherung des expressiven Wortschatzes (Bialystok, 2001; Brizic', 2006). In der erlebnispädagogischen

Intervention wird mit schriftsprachlichen Texten gearbeitet und diese werden reflektiert. Studien haben gezeigt, dass das sowohl auf den aktiven und passiven Wortschatz als auch auf das Hörverstehen der Kinder eine positive Auswirkung hat (Senechal, LeFevre, Hudson & Lawson, 1996; Verhoeven, 2000). Daher ergeben sich folgende Fragestellungen:

- Hat die erlebnispädagogische Intervention einen Einfluss auf den aktiven Wortschatz der Kinder der Interventionsgruppe?
- Hat die erlebnispädagogische Intervention einen Einfluss auf den passiven Wortschatz der Interventionsgruppe?
 - Hat die erlebnispädagogische Intervention einen Einfluss auf das Hörverstehen der Kinder der Interventionsgruppe?
 - Hat die erlebnispädagogische Intervention einen Einfluss auf das Satzverständnis der Interventionsgruppe?

In mehreren Untersuchungen wurde festgestellt, dass MigrantInnenkinder einem erhöhten Risiko ausgesetzt sind, Verhaltensprobleme zu entwickeln (Atzaba-Poria & Pike, 2005; Stevens, Vollebergh, Pels & Crijnen, 2005a). Einige erlebnispädagogische Interventionen haben auf den positive Einfluss auf das Verhalten hingewiesen (Shek, Lee, Sun & Lung, 2008; Shirilla, Gass & Anderson, 2009). Die daraus folgende Fragestellung ist:

- Hat die erlebnispädagogische Intervention einen Einfluss auf das soziale, emotionale und allgemeine Verhalten der Kinder der Interventionsgruppe aus der Sicht der TrainerInnen?

Im Konzept der Erlebnispädagogik wird davon ausgegangen, dass Gelerntes aufgrund der Alltagsrelevanz auf andere Situationen transferiert werden kann (Witte, 2002). Daraus ergibt sich weiters folgende Fragestellung:

- Hat die erlebnispädagogische Intervention einen Einfluss auf das soziale, emotionale und allgemeine Verhalten der Kinder der Interventionsgruppe aus der Sicht der KlassenlehrerInnen?

4 Methode - Beschreibung der Intervention

4.1 Ziel der Intervention *Wir spielen Deutsch*

Der Kurs *Wir spielen Deutsch*, dessen Durchführung und Evaluation hier beschrieben wird, basiert auf einer Projektidee von WUK Domino. In Zusammenarbeit mit dem Institut für Wirtschaftspsychologie, Bildungspsychologie und Evaluation der Fakultät für Psychologie an der Universität Wien wurde die Evaluation des Projekts geplant und durchgeführt.

Das WUK Domino ist eine Institution, die Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf beim Übergang zwischen Schule und Beruf Unterstützung anbietet. Viele der Jugendlichen, die die Beratungsstelle aufsuchen, haben eine andere als die deutsche Erstsprache und häufig Probleme mit der Verkehrssprache.

Das Ziel der im Folgenden beschriebenen Intervention war, die Sprachkompetenzen sowie die sozialen Fertigkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund zu verbessern.

Die außerschulische Intervention *Wir spielen Deutsch* wurde vom WUK Domino geplant und mit Hilfe der Magistratsabteilung 17 (Integrations- und Diversitätsangelegenheiten) ermöglicht. Die ausgesuchten Gruppen besuchten drei verschiedene Sonderpädagogische Zentren in Wien. Der Kurs fand in den jeweiligen Schulen zweimal wöchentlich nachmittags, außerhalb des Regelunterrichts, statt und umfasste zwei Unterrichtseinheiten (je 50 Minuten). Die Intervention begann im Februar 2008 und endete im Juni 2008. Der Zeitraum betrug 18 Wochen. Die Durchführung übernahmen pro Gruppe jeweils zwei TrainerInnen mit Unterrichtserfahrung, die auch freizeit- oder tanzpädagogische Ausbildungen vorwiesen. Der Kurs richtete sich hauptsächlich an Kinder, die einen

Migrationshintergrund aufwiesen (erste oder zweite Generation) und eine andere als die deutsche Erstsprache hatten.

Ziel der Intervention war sowohl die Verbesserung der sprachlichen Kompetenz, als auch die Förderung des sozialen Verhaltens. Dazu wurde ein erlebnispädagogischer Zugang gewählt, der eine Abwechslung zum schulischen Alltag bieten sollte. Durch die freizeitpädagogischen Elemente des Kurses wurden die Kinder spielerisch an die Lerninhalte herangeführt.

Der konstruktivistische Lernansatz, der hier zum Tragen kommt, ermöglicht den Kindern in einer offenen Lernumgebung selbst Erfahrungen zu sammeln. Der lehrende Aspekt tritt hier zugunsten des lernenden in den Hintergrund. Dadurch soll es den Kindern ermöglicht werden, das neuerworbene Wissen eher in die Außenwelt zu transferieren und damit auf andere Situationen zu generalisieren (Nestle, 2007).

4.2 Durchführung der Intervention Wir spielen Deutsch

Die Durchführung der fünf Monate dauernden Intervention übernahmen pro Standort zwei TrainerInnen. Somit waren insgesamt sechs TrainerInnen für den Kurs eingeteilt. Die Inhalte der Kurseinheiten wurden von den TrainerInnen selbst zusammengestellt. Dazu wurden Materialien aus einem von MitarbeiterInnen von WuK Domino generierten Pool von Sprach- und Gruppenübungen ausgewählt, die in der folgenden Tabelle 1 angeführt werden. Die durchgeführten Übungen in den Schulen liefen nicht parallel ab, sondern variierten von Standort zu Standort.

Die Aufgaben, die in den Kurseinheiten durchgenommen wurden, wurden jeweils mit einer mündlichen Reflexion über das Gelernte und Erlebte abgeschlossen. Die TrainerInnen griffen bei falschen grammatikalischen oder lexikalischen Verwendungen korrektiv ein, indem sie die Kinder darauf hinwiesen und die richtige Formulierung für alle wiederholten. Die von den TrainerInnen dokumentierten Übungen und Tätigkeiten sind, nach Monaten und Zielgrößen geordnet, aus Tabelle 1 zu entnehmen.

Tabelle 1 erfolgte Übungen der Intervention Wir spielen Deutsch nach Monat und Kategorie

Monat	Wortschatz	Satzbau	Hörverstehen	Gruppen- dynamik	soziale Kompetenze	Selbstwahr- nehmung
Februar	Tierbilder bemalen und benennen, Verb mimisch nachstellen; Körperteile aus Buchstaben zusammenfügen; Was habe ich heute schon gegessen (Aufzählungen); Berufe darstellen und erraten	Vorstellen: ich heiße..., ich bin..., was habe ich heute schon erlebt; Sätze anhand von Bildern formen	Geschichte wird vorgelesen; anschließend mündliche Nacherzählung der Kinder	Kennenlernspiele, Gestaltung eines Gruppenplakates	Spiele mit dem Schwungtuch dabei auf die anderen achten; gegenseitige Rückenmassagen dabei Regeln einhalten	Arbeitsblatt: das kann ich schon,...; Plakat über die eigene Person entwerfen (Erstsprache, Herkunftsland, Fähigkeiten,..)
März	aus Buchstaben-salat Wörter bilden; Adjektiv Antonyme finden	aus vorgegebenen Wörtern Sätze bilden	Besuch der Bibliothek und Lesen von Büchern sowie Nachbesprechung; Kinobesuch mit anschließender Reflexion und Nacherzählung	Besuch eines Abenteuerparks; Eislaufen; Arbeit in Kleingruppen	Gefühlsausdruck darstellen, erkennen und benennen	eigene Fähigkeiten im Gespräch mitteilen; Gestaltung eines Buchs über die eigene Person (Was mag ich?, Was gefällt mir?)
April	gehörte Geräusche erkennen und bezeichnen; Tiere am Bauernhof benennen	Mit verschiedenen Adjektiven Sätze bilden; zu Bildgeschichten Sätze finden	inhaltlich fehlerhaften Text richtig stellen; Vorlesen einer Geschichte, anschließendes Zeichnen zum Inhalt	Bewegungsspiele; Kooperation bei Fangspielen	Verhaltensregeln aufstellen und besprechen; Gemeinsamkeiten mit anderen finden	Besonderheit der Küche des jeweiligen Herkunftslandes beschreiben; verschiedene Erstsprachen in der Gruppe sammeln

Mai	beobachtetes Verhalten der anderen benennen; zu einzelnen Buchstaben Worte bilden	mit vorgegebenen Verben Sätze bilden	Nacherzählung über schulfreie Zeit; Film mit anschließender Besprechung des Inhalts	Musizieren in der Gruppe; Ausflug in den Wasserpark (Donauinsel)	Gespräch über Verhalten in der Gruppe (was mag ich, was mag ich nicht); Paarübungen auf die Bewegungen des andern achten	Gebräuche und Besonderheiten in den jeweiligen Herkunftsländern- was gefällt daran besonders?
Juni	zu verschiedenen Kategorien (Obst, Berufe, Tiere,...) Bezeichnungen nennen; Reimwörter nennen	Sätze zum Thema "Sommerferien" bilden	Auf bestimmte Aspekte in einer Geschichte achten und daraufhin Fragen beantworten	Picknick und Abschluss-Reflexion über die gemeinsame Zeit	gemeinsame Rhythmusübungen dabei auf die anderen achten	Sammlung und Darstellung der Tätigkeiten, die man am liebsten macht

4.3 Probleme während der Intervention

Die TrainerInnen berichteten, dass der Kurs unregelmäßig besucht wurde. Ein Grund dafür könnte sein, dass die Intervention keinen verpflichtenden Charakter hatte und somit die TeilnehmerInnenzahl je nach Lust der Kinder an dem Kurs teilzunehmen pro Einheit variierte. Die Kinder verhielten sich den Protokollen der TrainerInnen folgend insbesondere am Beginn des Kurses im Februar sehr störend. Es wurden mehrere aggressive Auseinandersetzungen berichtet. Die TrainerInnen gaben an, dass dadurch manche Übungen abgebrochen wurden oder nicht durchgeführt werden konnten. In einer Schule wurden von Auseinandersetzungen berichtet, bei denen sogar die Klassenlehrerin zugezogen werden musste.

Der Kurs wurde von manchen Lehrerenden nicht unterstützt. Sie fühlten sich durch die Intervention eher belastigt und bezweifelten, dass der Kurs einen positiven Einfluss auf die Kinder haben könnte. Auch äußerten einige, sie hätten den Eindruck, dass dadurch ihre Lehrfähigkeiten sowie -tätigkeiten in Frage gestellt werden würden.

4.4 Untersuchungsablauf

Der erste Testzeitpunkt der Interventionsgruppe fand im Februar 2008 zu Beginn des Kurses statt. Zu den erforderlichen Testungen wurden die Kinder einzeln aus den Klassen in einen Raum gebeten, in welchem die Testdurchführung mit dem Kind und der Testleiterin stattfand. Nachdem eine angenehme Gesprächsatmosphäre geschaffen wurde, wurden die Tests in angeführter Reihenfolge vorgegeben:

- CPM
- RWT
- Hamlet Lesetest
- Bildkarten
- HLT
- Selbstbeschreibung

Die Testung dauerte pro Kind ungefähr 40 Minuten.

Der zweite Testzeitpunkt, der im Juni 2008 am Ende des Kurses stattfand, gestaltete sich ähnlich. Diesmal wurde allerdings der CPM nicht vorgegeben, Die Reihenfolge der anderen Tests blieb dieselbe. Bei allen Tests mit Ausnahme der Bildkarten und der Selbstbeschreibung wurden Parallelversionen benutzt.

4.5 Beschreibung der Stichprobe

4.5.1 TeilnehmerInnen des Pilotprojekts

An der Intervention *Wir spielen Deutsch* nahmen 31 Kindern aus drei verschiedenen sonderpädagogischen Schulen in Wien teil. Die Kinder befanden sich in der vierten oder fünften Familienklasse und wurden nach dem allgemeinen Sonderschullehrplan unterrichtet. Für die Untersuchung war die Erlaubnis der Eltern und der Schulbehörde notwendig, die zu Beginn der Intervention eingeholt wurde.

Das Alter der SchülerInnen lag bei durchschnittlich 11,1 Jahren (SD: 1,15). Die/der jüngste SchülerIn war acht Jahre alt, die/der Älteste war 13 Jahre alt. Die Interventionsgruppe bestand aus 31 Kindern mit 18 Buben.

Die SchülerInnen kamen aus unterschiedlichen Herkunftsländern. Die meisten SchülerInnen gaben einen türkischen Migrationshintergrund (10) an. Am zweithäufigsten wurde Serbien (7), gefolgt von Afrika und Indien genannt. Die Verteilung ist der folgenden Tabelle 2 zu entnehmen

Die sprachfreie kognitive Leistungsfähigkeit, die mit dem Coloured Progressive Matrices Test (CPM) (Raven & Schmidtke, 1980) erhoben wurde, betrug im Durchschnitt 24,45 (SD: 4,93) Rohpunkte. Der niedrigste Wert betrug 15, der höchste Wert 33 Rohpunkte.

Tabelle 2 Verteilung der Kinder der Interventionsgruppe nach den Herkunftsländern

Herkunft	Anzahl
Türkei	10
Serbien	7
Österreich	4
Indien	3
Afrika	2
Albanien	1
Vietnam	1
Kosovo	1
Irak	1
Afghanistan	1
Gesamt	31

4.5.2 Beschreibung der Kontrollgruppe

Die SchülerInnen der Kontrollgruppe erhielten kein Kursangebot. Die Kinder kamen aus drei vom Stadtschulrat ausgewählten Sonderpädagogischen Zentren.

Den 31 SchülerInnen wurden dieselben Fragebögen und Tests vorgelegt wie den Kindern der Interventionsgruppe. Wie die TeilnehmerInnen des Pilotprojekts wurden sie nach dem Allgemeinen Sonderschullehrplan unterrichtet und besuchten die 4. oder 5. Familienklasse. Die Kontrollgruppe setzte sich aus 19 männlichen und 12 weiblichen SchülerInnen zusammen.

Die meisten Kinder gaben einen türkischen oder serbischen Migrationshintergrund an (jeweils 11 Kinder), gefolgt von Pakistan, Bosnien und Russland. Die Verteilung der Kinder nach den Herkunftsländern ist Tabelle 3 zu entnehmen.

Tabelle 3 Verteilung der Kinder der Kontrollgruppe nach den Herkunftsländern

Herkunft	Anzahl
Türkei	11
Serbien	11
Deutschland	2
Pakistan	2
Bosnien	1
Ägypten	1
Mazedonien	1
Russland	1
Österreich	1
Gesamt	31

Die Interventionsgruppe und die Kontrollgruppe unterscheiden sich hinsichtlich Alter ($t(60)=0,810$; $p=0,431$) und Geschlecht ($\chi^2(1)=0,067$; $p=0,796$) nicht signifikant. Das Alter in der Interventionsgruppe liegt bei 11,10 (SD: 1,10), für die Kontrollgruppe wird ein durchschnittlicher Wert von 10,87 (SD: 1,02) ermittelt. Die beiden Untersuchungsgruppen unterscheiden sich bezüglich der Rohwerte des kognitiven Leistungsniveaus ($t(60)=1,464$; $p=0,149$) nicht. Für die Interventionsgruppe wird ein Mittelwert für das kognitive Leistungsniveau von 24,45 (SD: 4,93) ermittelt, in der Kontrollgruppe liegt der entsprechende Mittelwert bei 22,68 (SD: 4,61). Die Deskriptivstatistiken sind in Tabelle 4 zu lesen.

Tabelle 4 Mittelwerte und Standardabweichungen getrennt nach den Untersuchungsgruppen für Alter und CPM

	IG		KG	
	M	SD	M	SD
Alter	11,10	1,10	10,87	1,02
CPM	24,45	4,93	22,68	4,61

4.6 Beschreibung der Untersuchungsinstrumente

4.6.1 kognitives Leistungsniveau

Die Erhebung der sprachfreien kognitiven Leistungsfähigkeit erfolgte mit dem Raven-Matrizen-Test *Coloured Progressive Matrices*, CPM (Raven & Schmidtke, 1980). Vorteilhaft sind die problemlose Durchführung und die Unabhängigkeit von Sprachfähigkeit und kulturellem Hintergrund.

Der Testbogen ist im Anhang zu finden.

4.6.2 aktiver Wortschatz

- RWT

Zur Überprüfung des aktiven Wortschatzes wurde der *Regensburger Wortflüssigkeits-Test* RWT (Aschenbrenner, Tucha & Lange, 2000) eingesetzt. Das Inventar ist für Kinder RWT von 8- 15 Jahren geeignet und besteht aus fünf Untertests zur semantischen und fünf Untertests zur formallexikalischen Wortflüssigkeit. Ebenso beinhaltet er zwei Untertests, in welchen formallexikalische oder semantische Wechsel stattfinden sollen. Der Test hat Parallelförmigkeiten. Pro Subtest hat die Testperson zwei Minuten Zeit so viele Wörter wie möglich zu einem vorgegebenen Buchstaben oder einer Kategorie aufzuzählen. Mehrfachnennungen werden nicht gezählt.

- Bildkarten

Zur Überprüfung des aktiven Wortschatzes wurden 40 Bildkarten, die belebte und unbelebte Objekte (Alltagsgegenstände, Nahrungsmittel, Tiere und Personen) zeigten, vorgegeben. Die Aufgabe bestand darin, das Abgebildete zu benennen. Pro richtiger Bezeichnung, die mit einem Auswertungsbogen verglichen wurde, wurde ein Punkt vergeben. Über- oder untergeordnete sowie benachbarte Begriffe wurden nicht gerechnet. Bei deren Nennung wurde auf die richtige Zuordnung hingewiesen und

nach dem spezifischen Namen gefragt. Fehler der Aussprache führten, wenn das Wort nicht zu sehr von der Sprache abwich, zu keiner Punktreduktion.

4.6.3 Passiver Wortschatz

- Hörverstehen

Der Untertest *Das Eichhörnchen* des *Hamburger Lesetest für 3. und 4. Klassen* HAMLET 3 – 4 (Lehmann, Peek & Poerschke, 1997) zur Erfassung des Hörverstehens wurde zum ersten, der Untertest *Der Dachs* zum zweiten Testzeitpunkt vorgegeben. Der Testperson wurde der Text vorgelesen, bei dem sie, wenn sie wollte, auch selbst mitlesen konnte. Anschließend wurden sieben Multiple Choice Fragen mit je vier Distraktoren zum Inhalt vorgegeben. Zur Beantwortung war es möglich, den Text noch einmal durchzusehen.

- Wortverständnis

Aus dem *Hamburger Lesetest 1* HLT 1 (May, Dehn & Hüttis, 2002) wurde ein Untertest gewählt, bei dem die Aufgabe darin bestand, zwei Buchstaben, die den Beginn eines Wortes bildeten zu dekodieren. Weiters wurden sie mit vier verschiedenen Abbildungen verglichen und einer davon zugeordnet. Der Untertest besteht aus zehn Aufgaben und zwei Übungsbeispielen. Der Test verfügt über eine Parallelförm.

- Satzverständnis

Zu jedem Untersuchungszeitpunkt wurden der Versuchsperson 20 Sätze vorgegeben, in welchen ein Verb fehlte. Die Kinder hatten die Aufgabe das Wort zu ergänzen und wenn möglich selbst niederzuschreiben. Dabei sollte das Sprachverstehen auf der Satzebene und der Wortschatz überprüft werden.

Pro richtige Bezeichnung wurde ein Punkt vergeben. Wenn das Wort falsch geschrieben, aber richtig bezeichnet wurde, wurde ebenso ein Punkt vergeben.

4.6.4 Verhalten

- BLVL

Die Erfassung des Verhaltens aus der Sicht der LehrerInnen erfolgte mit der *Bamberger Liste von Verhaltensauffälligkeiten für Lehrerinnen und Lehrer* BLVL (Schmidt, 1994), die an der Universität Bamberg zur Beurteilung von auffälligem Verhalten durch LehrerInnen und für die schulpsychologische Diagnostik entwickelt wurde. Der Bogen enthält folgende Kategorien:

Das *allgemeine Verhalten* (5 Fragen: Item 1-4 und 21), die *emotionale Kompetenz* (8 Fragen: Item 5-11 und 20) und das *soziale Verhalten* (8 Fragen: Item 12-19). Insgesamt ergeben sich 21 Beurteilungen mit einem dreikategoriellen Antwortformat. Zu Beginn wie auch am Ende der Intervention wurden die LehrerInnen gebeten, die Bögen für jedes Kind auszufüllen.

Unter dem *allgemeinen Verhalten* werden hier die von außen beobachtbaren Verhaltenszüge verstanden, die sich im Unterricht auch unabhängig von der Interaktion mit anderen zeigen. Dazu gehören Unkonzentriertheit, motorische Unruhe, Ungenauigkeit sowie Leistungsstörungen.

Die Dimension *emotionale Kompetenz* beschreibt das emotionale Verhalten des Kindes, das es beim Umgang mit eigenen oder fremden Gefühlen zeigt. Die Dimension beinhaltet: mangelndes Selbstvertrauen, depressive Verstimmung, Wutausbrüche, Ängstlichkeit, Stimmungslabilität, psychosomatische Störungen.

Die Dimension *soziales Verhalten* beschreibt das Verhalten von Kindern in sozialen Interaktionen. Darunter fallen: Ungehorsamkeit, Kontaktprobleme, Beschädigung eigener oder fremder Sachen, Fordern von Aufmerksamkeit, übertriebene Anpassung, Opfer aggressiven Verhaltens von MitschülerInnen

- Fragebogen der TrainerInnen

Die Einschätzung des Verhaltens der Kinder durch die TrainerInnen wurde am Anfang und am Ende des Kurses mittels Fragebögen untersucht. Erfasst wurden damit das *Sozialverhalten* (14 Fragen), das *allgemeine Verhalten* (4 Fragen), das *emotionale Verhalten* (7 Fragen) des Kindes, die *Fähigkeit zu Lernen* (6 Fragen) sowie die *sprachliche Entwicklung* (5 Fragen). Insgesamt bestand der Bogen aus 36 Beurteilungen mit einem vierkategoriellen Antwortformat.

Die Zusammenstellung des Bogens erfolgte mit Items aus dem Münsteraner Entwicklungs- und Beobachtungsbogen für Kinder von fünf Jahren bis zur ersten Klasse (Barth, 2005) sowie einem weiteren Beobachtungsbogen von Broglie (2004).

- Selbstbeschreibung

Die Kinder hatten die Aufgabe sich mit den drei folgenden Sätzen selbst zu beschreiben.

„Ich kann gut...“

„Das gefällt mir am besten an mir...“

„Das gefällt anderen am besten an mir...“

Dabei wurde pro Antwort ein Punkt gegeben.

Die Testinventare wurden teilweise selbst zusammengestellt, da die bereits vorhandenen Inventare nicht ausreichend an die Fragestellungen und den Kurs angepasst schienen. Manche bereits publizierten Inventare konnten das Fähigkeitsniveau der Testgruppen nicht adäquat abbilden, da sie entweder zu leicht und für das Entwicklungsniveau der Kinder nicht geeignet schienen oder zu herausfordernd waren

Die Auswertung der Fragestellungen erfolgte mittels Mixed Model ANOVA und MANOVA und wurde mit dem Auswertungsprogramm *SPSS 15.0* berechnet.

5 Ausgangsunterschiede

Zur Erhebung der Ausgangsunterschiede wurden jeweils die Ergebnisse des ersten Testzeitpunkts der Interventions- und der Kontrollgruppe verglichen.

5.1 Aktiver Wortschatz

Beim Gesamtwert des RWT ist ein knapp nicht signifikanter Unterschied zwischen den beiden Untersuchungsgruppen gegeben ($t(60)=2,005$; $p=0,050$). Der Mittelwert für die Interventionsgruppe liegt bei 9,70 (SD: 3,48), der Mittelwert für die Kontrollgruppe weist eine Größe von 8,06 (SD: 2,96) auf. Betrachtet man die einzelnen Bereiche, so ist bei Bereich 1 (*Wörter mit s nennen*) ($t(60)=2,031$; $p=0,047$) und Bereich 4 (*Kategorienwechsel Sportarten- Früchte*) ($t(60)=2,017$; $p=0,048$) ein signifikanter Unterschied gegeben. In diesen Bereichen weist die Interventionsgruppe bessere Leistungen auf (siehe Tabelle 2). Bei den Bereichen 2 (*Kategorienwechsel G- R*) ($t(60)=0,837$; $p=0,406$) und 3 (*Tiere nennen*) ($t(60)=1,679$; $p=0,098$) und dem Subtest *Bilder* ($t(60)=1,178$; $p=0,243$) sind keine Unterschiede gegeben. Alle deskriptiven Statistiken sind Tabelle 5 zu entnehmen.

Tabelle 5 Mittelwerte und Standardabweichungen Tests zum aktiven Wortschatz, getrennt nach Untersuchungsgruppen beim ersten Zeitpunkt

	IG		KG	
	M	SD	M	SD
RWT	9,70	3,48	8,06	2,96
Bereich 1 T1	7,97	4,36	6,00	3,18
Bereich 2 T1	6,58 ^(**)	4,14	5,77 ^(**)	3,41
Bereich 3 T1	15,16	5,20	12,97	5,09
Bereich 4 T1	9,10 ^(**)	3,28	7,48 ^(**)	3,01
Bilder T1	30,90	4,63	29,35	5,67

Signifikante Ergebnisse sind mit () markiert**

5.2 Passiver Wortschatz

Beim passiven Wortschatz ist ein knapp signifikanter Unterschied beim Subtest Wortverständnis (HLT) gegeben ($t(60)=2,005$; $p=0,049$). Der Mittelwert ist in der Interventionsgruppe ($M=6,68$; $SD: 1,64$) höher als in der Kontrollgruppe ($M=5,61$; $SD: 2,46$). Beim Hamlet Leseverständnistest ($t(60)=1,465$; $p=0,148$) und beim Lückentest ($t(60)=-0,804$; $p=0,425$) sind keine Unterschiede gegeben (siehe Tabelle 6).

Tabelle 6 Mittelwerte und Standardabweichungen Tests zum passiven Wortschatz, getrennt nach Untersuchungsgruppen beim ersten Zeitpunkt

	IG		KG	
	M	SD	M	SD
Hamlet T1	3,42	1,50	2,94	1,06
HLT T1	6,68 ^(**)	1,64	5,61 ^(**)	2,46
Lückentext T1	12,19	4,81	13,13	4,34

Signifikante Ergebnisse durch (**) markiert

5.3 Beurteilung der LehrerInnen

Die LehrerInnen beurteilen das emotionale Verhalten zwischen den beiden Gruppen unterschiedlich ($t(60)=2,985$; $p=0,004$). Der Mittelwert für die Interventionsgruppe liegt bei 3,68 ($SD: 2,80$), für die Kontrollgruppe wird ein Mittelwert von 1,94 ($SD: 1,65$) ermittelt. Die Interventionsgruppe weist somit höhere Ausgangswerte beim emotionalen Verhalten auf. Dies bedeutet, dass in der Interventionsgruppe mehr Kinder sind, die zu depressiven Verstimmungen und Wutausbrüche neigen sowie ängstlicher und überempfindlicher sind. Auch weisen sie nach Einschätzung der LehrerInnen häufiger psychosomatische Störungen auf. Beim allgemeinen ($t(60)=0,192$; $p=0,856$) und sozialen Verhalten ($t(60)=1,994$; $p=0,051$) sind keine Unterschiede gegeben (siehe Tabelle 7).

Tabelle 7 Mittelwerte und Standardabweichungen Beurteilung des Verhaltens durch die LehrerInnen, getrennt nach Untersuchungsgruppen beim ersten Zeitpunkt

	IG		KG	
	M	SD	M	SD
Emotionalität T1	3,68 ^(**)	2,80	1,94 ^(**)	1,65
Verhalten T1	4,61	2,78	4,48	2,79
Sozial T1	3,06	2,93	1,77	2,09

Signifikante Ergebnisse durch () markiert**

5.4 Selbstbeschreibung

Bezüglich der Selbstbeschreibungen unterscheiden sich die beiden Untersuchungsgruppen weder bei „Ich kann gut...“ ($t(60)=1,668$; $p=0,101$), „Ich schätze an mir...“ ($t(60)=1,742$; $p=0,087$), noch bei „Andere schätzen an mir...“ ($t(60)=1,515$; $p=0,135$). Die deskriptiven Statistiken sind in Tabelle 8 dargestellt.

Tabelle 8 Mittelwerte und Standardabweichungen Selbstbeschreibungsdimensionen, getrennt nach Untersuchungsgruppen beim ersten Zeitpunkt

	IG		KG	
	M	SD	M	SD
Ich kann gut	3,06	1,77	2,45	1,03
Gefällt mir am besten an mir	1,48	1,34	1,00	0,77
Gefällt anderen am besten bei mir	1,16	0,78	0,81	1,05

6 Untersuchungsergebnisse nach der Förderung

6.1 Auswirkungen der Förderung auf den aktiven Wortschatz

Hier werden die Auswirkungen, die die erlebnispädagogische Intervention auf den aktiven Wortschatz der Kinder hatten beschrieben. Dafür werden die Ergebnisse des ersten und zweiten Testzeitpunkts der Interventions- und der Kontrollgruppe verglichen und die Wechselwirkung von Gruppenzugehörigkeit und Testzeitpunkt untersucht.

6.1.1 RWT

Beim aktiven Wortschatz lassen sich bezüglich des Gesamtwerts keine Veränderungen zwischen den zwei Messzeitpunkten feststellen ($F(1,60) < 0,001$; $p = 0,988$, $\eta_p^2 = 0$). Der Mittelwert für die gesamte Stichprobe bei T1 liegt bei 8,88 (SD: 3,31), für T2 hat der Mittelwert ebenfalls eine Größe von 8,88 (SD: 2,98).

Es findet sich auch keine signifikante Wechselwirkung zwischen Testzeitpunkt und Untersuchungsgruppen ($F(1,60) = 2,174$; $p = 0,146$, $\eta_p^2 = 0,035$). Der Mittelwert der Interventionsgruppe liegt bei T1 bei 9,70 (SD: 3,48) und verändert sich bei T2 auf 9,32 (SD: 3,22). Bei der Kontrollgruppe liegt der Ausgangswert bei 8,06 (SD: 2,96), für T2 wird ein Gesamtwert des aktiven Wortschatzes von 8,44 (SD: 2,70) ermittelt.

Bei den einzelnen Bereichen ist jedoch eine signifikant unterschiedliche Veränderung festzustellen ($F(3,180) = 15,824$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,209$). Im Bereich 1 (Wörter mit s zu T1; Wörter mit p zu T2) und 4 (Sportarten- Frucht zu T1, Kleidungsstück- Blume T2) sinkt die Leistung in der gesamten Stichprobe über die Zeit, im Bereich 2 (g-r zu T1, h-t zu T2) und 3 (Tiere T1; Lebensmittel zu T2) ist eine Steigerung feststellbar. Eine Wechselwirkung mit den Untersuchungsgruppen ist dabei nicht feststellbar ($F(3,180) = 2,419$; $p = 0,068$; $\eta_p^2 = 0,039$). Das bedeutet also, dass sich die Bereiche in Interventionsgruppe und Kontrollgruppe in gleicher Weise über die Zeit verändern. Die deskriptiven Statistiken sind Tabelle 9 zu entnehmen. In den Abbildungen 1 und 2 sind die Veränderungen getrennt nach Untersuchungsgruppen über die beiden Testzeitpunkte dargestellt.

Tabelle 9 Mittelwerte und Standardabweichungen der Subtests sowie des Gesamtwertes des RWT, getrennt nach Untersuchungsgruppen und Erhebungszeitpunkten

	T1						T2					
	IG		KG		Gesamt		IG		KG		Gesamt	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Bereich 1	7,97	4,36	6,00	3,18	6,98 ^(**)	3,91	4,45	2,38	5,26	2,66	4,85 ^(**)	2,53
Bereich 2	6,58	4,14	5,77	3,41	6,18 ^(**)	3,78	8,52	3,27	7,65	3,75	8,08 ^(**)	3,51
Bereich 3	15,10	5,20	12,97	5,09	14,06 ^(**)	5,22	15,87	5,63	14,48	4,76	15,18 ^(**)	5,22
Bereich 4	9,10	3,28	7,48	3,01	8,29 ^(**)	3,23	8,45	4,54	6,39	3,25	7,42 ^(**)	4,05
Gesamt	9,70	3,48	8,06	2,96	8,88	3,31	9,32	3,22	8,44	2,70	8,88	2,98

Signifikante Ergebnisse durch (**) markiert

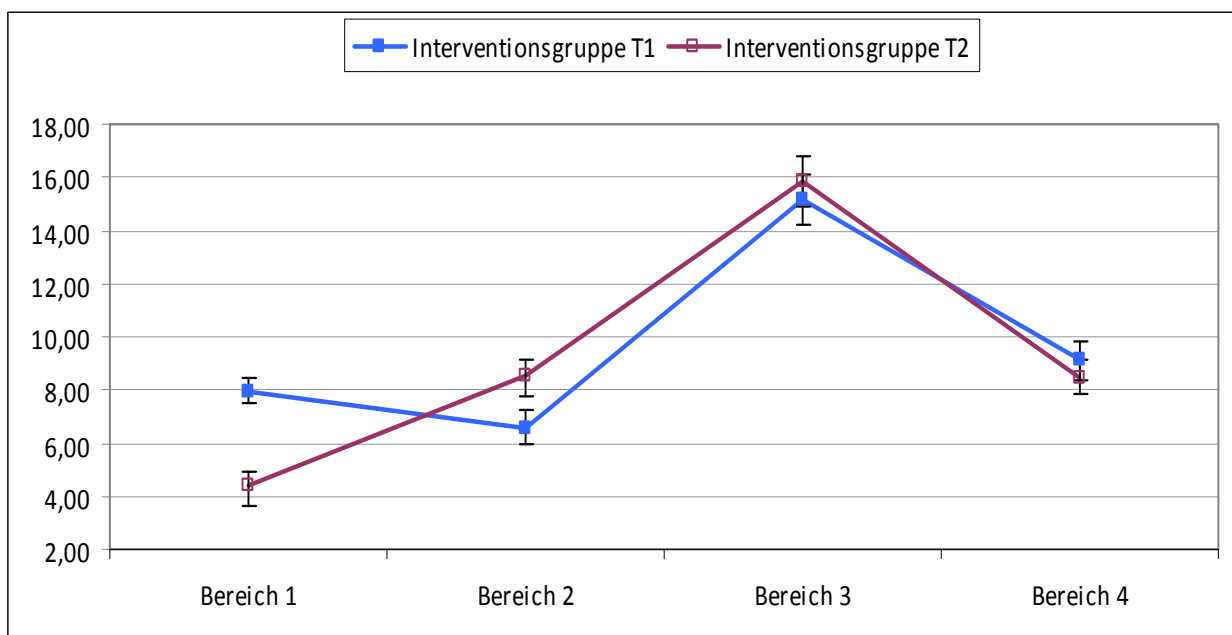


Abbildung 1 Veränderungen der Leistungen im RWT zu T1 und T2 bei der Interventionsgruppe (Fehlerindikatoren: ± 1 SE)

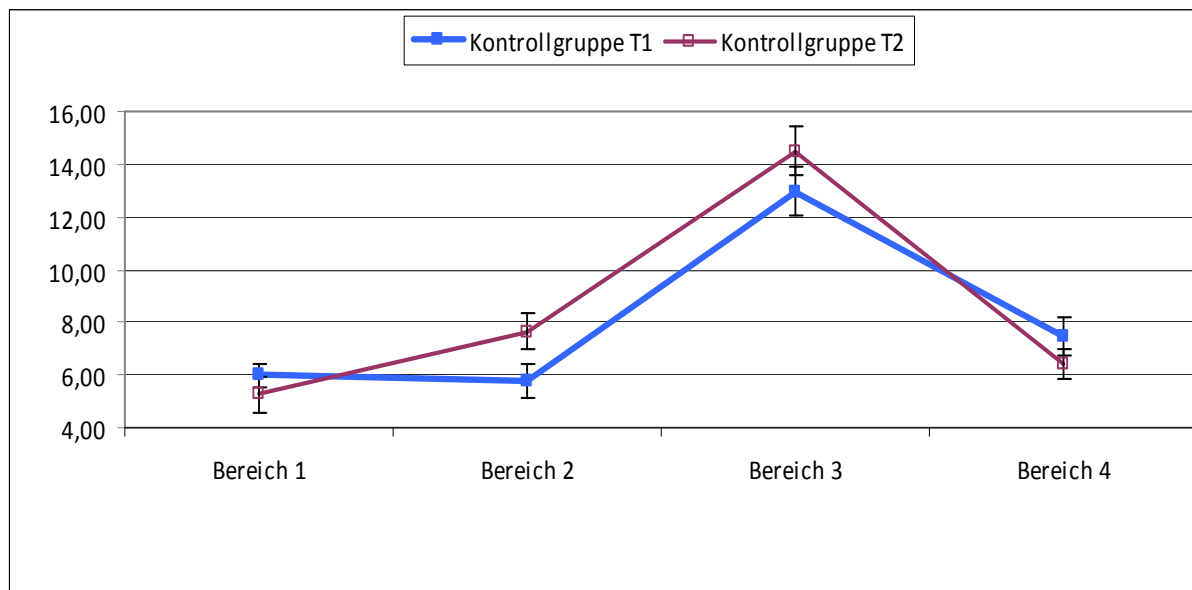


Abbildung 2 Veränderungen der Leistungen im RWT von T1 zu T2 bei der Kontrollgruppe
(Fehlerindikatoren: ± 1 SE)

6.1.2 Bildkarten

Bei dem Test Bildkarten sind signifikante Veränderungen über die Zeit feststellbar ($F(1,60)=5,617$; $p=0,021$; $\eta_p^2=0,086$). Bei der ersten Messung liegt der Mittelwert bei 30,13 (SD: 5,19), bei der zweiten Messung erhöht sich der Mittelwert auf 30,89 (SD: 5,42). Es ist jedoch keine signifikante Wechselwirkung mit der Gruppe über die Testzeitpunkte ($F(1,60)=0,125$; $p=0,725$; $\eta_p^2=0,002$) gegeben. In der Interventionsgruppe erhöht sich der Mittelwert von 30,90 (SD: 4,63) auf 31,5 (SD: 4,57), in der Kontrollgruppe steigt der Mittelwert von 29,35 (SD: 5,67) auf 30,23 (SD: 6,16). Das Ausmaß der Veränderung ist in beiden Gruppen als gleich zu bewerten.

Tabelle 10 Mittelwerte und Standardabweichungen des aktiven Wortschatzes Bilderkarten, getrennt nach Untersuchungsgruppen und Erhebungszeitpunkten

	T1		T2	
	M	SD	M	SD
Interventionsgruppe	30,90 ^(**)	4,63	31,55 ^(**)	4,57
Kontrollgruppe	29,35 ^(**)	5,67	30,23 ^(**)	6,16
Gesamt	30,13	5,19	30,89	5,42

Signifikante Ergebnisse durch ^(**) markiert

6.2 Auswirkung der Förderung auf den passiven Wortschatz

Hier werden die Veränderungen, die die Intervention auf den passiven Wortschatz hatten dargestellt. Dazu wurden die Ergebnisse der Interventionsgruppe und der Kontrollgruppe über die beiden Messzeitpunkte verglichen und die Interaktionseffekte interpretiert.

6.2.1 Hörverstehen

Die Veränderungen in der gesamten Stichprobe beim Hamlet-Lesetest sind signifikant ($F(1,60)=9,038$; $p=0,004$; $\eta_p^2=0,131$). Der Mittelwert steigt von 3,18 (SD: 1,31) auf 3,76 (SD: 1,31). Eine signifikante Interaktion von Messwiederholung und Untersuchungsgruppen ist jedoch nicht gegeben ($F(1,60)=1,004$; $p=0,320$; $\eta_p^2=0,016$). In der Interventionsgruppe liegt der Mittelwert bei der ersten Testung bei 3,42 (SD: 1,50), bei der zweiten Messung wird ein Mittelwert von 4,19 (SD: 1,28) ermittelt. In der Kontrollgruppe verändert sich der Mittelwert von 2,94 (SD: 1,06) auf 3,32 (SD: 1,22). Somit kann festgestellt werden, dass die Intervention keinen signifikanten Effekt auf die Veränderung im Hamlet Lesetest ausübt.

Tabelle 11 Mittelwerte und Standardabweichungen des Hamlet Lesetests, getrennt nach Untersuchungsgruppen und Erhebungszeitpunkten

	T1		T2	
	M	SD	M	SD
Interventionsgruppe	3,42 ^(**)	1,50	4,19 ^(**)	1,28
Kontrollgruppe	2,94 ^(**)	1,06	3,32 ^(**)	1,22
Gesamt	3,18	1,31	3,76	1,31

Signifikante Ergebnisse durch (**) markiert

6.2.2 Satzverständnis

Zu einer signifikanten Verbesserung in der gesamten Stichprobe kommt es beim Satzverständnis ($F(1,60)=11,852$; $p=0,001$; $\eta_p^2=0,165$). Bei der ersten Testung lag

der Mittelwert des Lückentests bei 12,66 (SD: 4,57), für den zweiten Messzeitpunkt ergibt sich ein Mittelwert von 14,02 (SD: 4,37). Beim Lückentest ist jedoch eine signifikante Interaktion von Untersuchungsgruppen und Messwiederholung feststellbar ($F(1,60)=6,047$; $p=0,017$, $\eta_p^2=0,092$). Während sich der Mittelwert in der Kontrollgruppe von 13,13 (SD: 4,34) nur mäßig auf 13,52 (SD: 4,99) steigert, fällt die Veränderung in der Interventionsgruppe stärker aus. Der Mittelwert steigt von 12,19 (SD: 4,81) auf 14,52 (SD: 3,66). Somit lässt sich ein Effekt durch die Intervention beim Satzverständnis feststellen. Die Kinder der Interventionsgruppe erzielen höhere Leistungszuwächse als jene der Kontrollgruppe.

Tabelle 12 Mittelwerte und Standardabweichungen des Lückentests (Satzverständnis), getrennt nach Untersuchungsgruppen und Erhebungszeitpunkten

	T1		T2	
	M	SD	M	SD
Interventionsgruppe	12,19 ^(**)	4,81	14,52 ^(**)	3,66
Kontrollgruppe	13,13	4,34	13,52	4,99
Gesamt	12,66	4,57	14,02	4,37

Signifikante Ergebnisse durch () markiert**

In der nachfolgenden Abbildung 3 ist die signifikante Wechselwirkung von Messwiederholung und Untersuchungsgruppen beim Satzverständnis grafisch dargestellt.

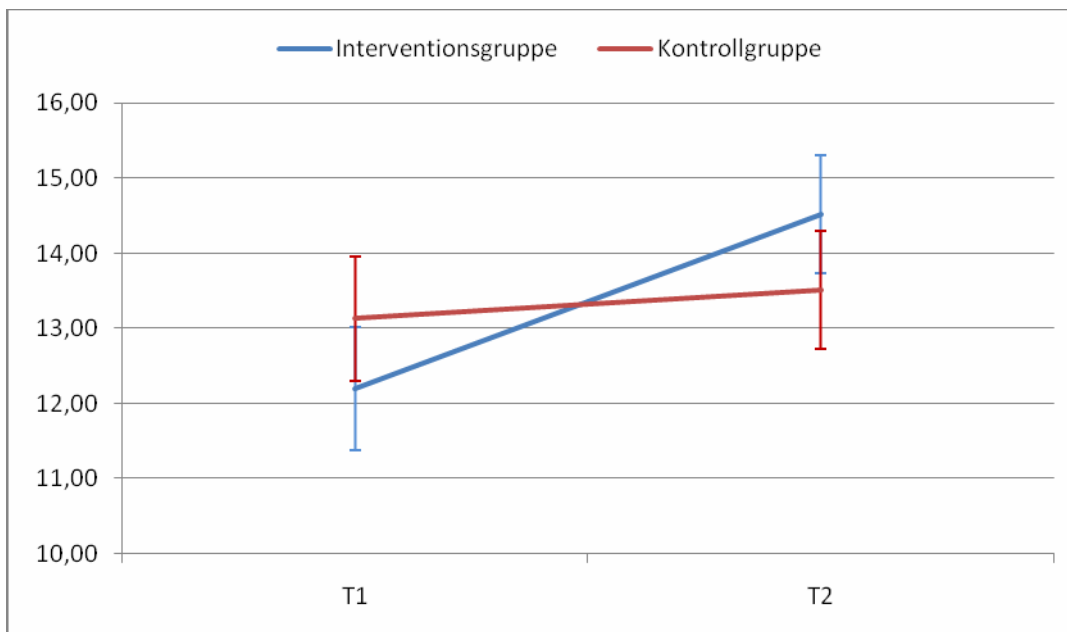


Abbildung 3 Wechselwirkung Untersuchungsgruppen und Messwiederholung, Satzverständnis (Fehlerindikatoren: ± 1 SE)

Berechnet man eine Kovarianzanalyse mit den Ergebnisse des Satzverständnisses des ersten Testzeitpunkts als Kovariate so zeigt sich weiterhin ein signifikanter Unterschied bei der Leistung der Interventionsgruppe bei der zweiten Testung ($F(1,59)=5,294$; $p=0,025$; $\eta_p^2=0,082$). Somit lässt sich unter Kontrolle der Kovariate ein signifikant besserer Ergebnis beim Satzverständnis bei der Interventionsgruppe feststellen.

6.2.3 Wortverständnis

Beim Wortverständnis ist über die Zeit keine signifikante Verbesserung gegeben ($F(1,60)=0,061$; $p=0,805$; $\eta_p^2=0,001$). Der Mittelwert bei der Ausgangstestung liegt bei 6,15 (SD: 2,14), für den zweiten Messzeitpunkt wird ein Mittelwert von 6,10 (SD: 2,18) ermittelt. Es ist auch keine Interaktion von Messwiederholungsfaktor und Untersuchungsgruppen gegeben ($F(1,60)=0,334$; $p=0,566$; $\eta_p^2=0,006$). In der Interventionsgruppe verändert sich der Mittelwert von 6,68 (SD: 1,64) auf 6,52 (SD: 2,03). In der Kontrollgruppe liegt der Mittelwert bei der ersten Testung bei 5,61 (SD: 2,46), bei der zweiten Testung wird ein Mittelwert von 5,68 (SD: 2,27) ermittelt. In beiden Untersuchungsgruppen ist somit keine Veränderung des Wortverständnisses feststellbar. Die deskriptiven Statistiken sind Tabelle 13 zu entnehmen.

Tabelle 13 Mittelwerte und Standardabweichungen des Wortverständnis (HLT) getrennt nach Untersuchungsgruppen und Erhebungszeitpunkten

	T1		T2	
	M	SD	M	SD
Interventionsgruppe	6,68	1,64	6,52	2,03
Kontrollgruppe	5,61	2,46	5,68	2,27
Gesamt	6,15	2,14	6,10	2,18

6.3 Auswirkung der Förderung auf das Verhalten

Hier werden die Auswirkungen, die die erlebnispädagogische Intervention auf das Verhalten hatte, untersucht. Dazu werden die Ergebnisse der Interventionsgruppe und der Kontrollgruppe über die beiden Zeitpunkte verglichen. Weiters wird die Veränderung im Verhalten aus der Sicht der TrainerInnen für die Interventionsgruppe zu beiden Testzeitpunkten berechnet.

6.3.1 BLVL

Bei der BLVL Skala *emotionales Verhalten* ist eine signifikante Veränderung über die Zeit gegeben ($F(1,60)=6,242$; $p=0,015$; $\eta_p^2=0,094$). Der Mittelwert sinkt von 2,81 (SD: 2,44) auf 2,45 (SD: 2,27). Eine Wechselwirkung mit den Untersuchungsgruppen ist nicht gegeben ($F(1,60)=2,528$; $p=0,117$; $\eta_p^2=0,040$). Die deskriptiven Statistiken können Tabelle 14 entnommen werden.

Tabelle 14 Mittelwerte und Standardabweichungen der BLVL- Verhaltensskalen getrennt nach Untersuchungsgruppen und Erhebungszeitpunkten

		T1		T2	
		M	SD	M	SD
Emotionalität	Interventionsgruppe	3,68 ^(**)	2,80	3,10 ^(**)	2,62
	Kontrollgruppe	1,94 ^(**)	1,65	1,81 ^(**)	1,67
	Gesamt	2,81	2,44	2,45	2,27
Verhalten	Interventionsgruppe	4,61 ^(**)	2,78	4,03 ^(**)	2,37
	Kontrollgruppe	4,48 ^(**)	2,79	4,32 ^(**)	2,95
	Gesamt	4,55	2,76	4,18	2,66
Sozial	Interventionsgruppe	3,06	2,93	2,97	3,04
	Kontrollgruppe	1,77	2,09	1,65	2,07
	Gesamt	2,42	2,61	2,31	2,65

Signifikante Ergebnisse durch (**) markiert

Auch bei der BLVL-Skala *allgemeines Verhalten* ist ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Messzeitpunkten in der gesamten Stichprobe feststellbar ($F(1,60)=4,581$; $p=0,036$; $\eta_p^2=0,071$). Der Mittelwert sinkt von 4,55 (SD: 2,76) auf 4,18 (SD: 2,66). Auch bei dieser Skala ist keine unterschiedliche Veränderung in den beiden Untersuchungsgruppen gegeben ($F(1,60)=1,464$; $p=0,231$; $\eta_p^2=0,024$). Es findet also in beiden Gruppen statistisch gesehen die gleiche Veränderung im BLVL- Subtest *allgemeines Verhalten* statt.

Beim Subtest *soziales Verhalten* sind keine Unterschiede zwischen den beiden Messzeitpunkten feststellbar ($F(1,60)=0,788$; $p=0,378$; $\eta_p^2=0,013$). Auch eine Wechselwirkung mit den Untersuchungsgruppen ist nicht gegeben ($F(1,60)=0,016$; $p=0,900$; $\eta_p^2=0$).

6.3.2 Beobachtungsbogen der TrainerInnen

Bei den Beobachtungen der TrainerInnen kommt es bei *soziales Verhalten* ($F(1,27)=36,055$; $p<0,001$; $\eta_p^2=0,572$), *allgemeines Verhalten* ($F(1,27)=4,610$; $p=0,041$; $\eta_p^2=0,146$), *emotionales Verhalten* ($F(1,27)=15,668$; $p<0,001$; $\eta_p^2=0,367$), *Lernen* ($F(1,27)=11,292$; $p=0,002$; $\eta_p^2=0,295$) und auch *Sprache* ($F(1,27)=20,693$;

$p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,434$) zu signifikanten Veränderungen zwischen den beiden Messzeitpunkten. Die TrainerInnen beurteilen alle Dimensionen bei der zweiten Erhebung besser.

Der Mittelwert der Dimension *soziales Verhalten* verändert sich von 23,11 (SD: 5,76) auf 28,68 (SD: 4,58). Bei dem Bereich *allgemeines Verhalten* ergibt sich eine Veränderung von 6,54 (SD: 2,33) auf 7,54 (SD: 2,17). Der Mittelwert der Dimension *emotionales Verhalten* steigt von 12,75 (SD: 3,88) auf 15,57 (SD: 2,41). Die Beurteilung für den Faktor *Lernen* erhöht sich von 8,75 (SD: 4,77) auf 12,29 (SD: 2,80), bei der Dimension *Sprache* steigt der Mittelwert von 6,29 (SD: 3,36) auf 8,25 (SD: 2,63). Auch der Sicht der TrainerInnen kam es in allen genannten Bereichen zu signifikanten Veränderungen.

Tabelle 15 Mittelwerte und Standardabweichungen des Beobachtungsbogens der TrainerInnen getrennt nach Erhebungszeitpunkten

	T1		T2	
	M	SD	M	SD
Sozial	23,11 ^(**)	5,76	28,68 ^(**)	4,58
Verhalten	6,54 ^(**)	2,33	7,54 ^(**)	2,17
Emotionalität	12,75 ^(**)	3,88	15,57 ^(**)	2,41
Lernen	8,75 ^(**)	4,77	12,29 ^(**)	2,80
Sprache	6,29 ^(**)	3,36	8,25 ^(**)	2,63

Signifikante Ergebnisse durch **(**)** markiert

6.3.3 Selbstbeschreibung

Bei der Selbstbeschreibung „Ich kann gut...“ ist über die Zeit ein signifikanter Effekt feststellbar ($F(1,60) = 62,313$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,509$). Bei diesem Bereich steigt der Mittelwert von 2,76 (SD: 1,47) auf 2,97 (SD: 1,36). Die Wechselwirkung mit der unabhängigen Variable Untersuchungsgruppe ist nicht signifikant ($F(1,60) = 0,113$; $p = 0,738$; $\eta_p^2 = 0,002$). In der Interventionsgruppe steigt der Mittelwert von 3,06 (SD: 1,77) auf 3,42 (SD: 1,59), in der Kontrollgruppe verändert sich der Mittelwert von 2,45 (SD: 1,03) auf 2,52 (SD: 0,89). In beiden Gruppen kommt es somit zu einer im

statistischen Sinne gleich zu bewertenden Steigerung der Aufzählung an Eigenschaften, die man gut kann.

Signifikant ist auch die Veränderung im Bereich „Gefällt mir am Besten bei mir...“ ($F(1,60)=125,865$; $p<0,001$; $\eta_p^2=0,677$). Der Mittelwert sinkt hier von 1,24 (SD: 1,12) auf 1,21 (SD: 0,99). Die Wechselwirkung von Messwiederholung und Untersuchungsgruppen ist nicht signifikant ($F(1,60)=2,404$; $p=0,126$, $\eta_p^2=0,039$). In der Interventionsgruppe ergibt sich eine Veränderung von 1,48 (SD: 1,34) auf 1,35 (SD: 0,80), in der Kontrollgruppe verändert sich der Mittelwert beim ersten Messzeitpunkt von 1,00 (SD: 0,78) auf 1,06 (SD: 1,15).

Auch bei der Dimension „Gefällt anderen am besten an mir ...“ ist ein signifikanter Unterschied über die Zeit feststellbar ($F(1,60)=4,922$; $p=0,030$; $\eta_p^2=0,076$). Der Mittelwert in der gesamten Stichprobe steigt von 0,98 (SD: 0,93) auf 1,56 (SD: 0,86). Die Interaktion mit den Untersuchungsgruppen ist aber nicht signifikant ($F(1,60)=0,651$; $p=0,423$; $\eta_p^2=0,011$). In der Interventionsgruppe verändert sich der Mittelwert von 1,16 (SD: 0,78) auf 1,84 (SD: 0,82), in der Kontrollgruppe steigt der Mittelwert von 0,81 (SD: 1,05) auf 1,29 (SD: 8,24).

Die Intervention hat auf die Veränderung der Selbstbeschreibung somit keine Auswirkung. Die deskriptiven Statistiken sind Tabelle 16 zu entnehmen.

Tabelle 16 Mittelwerte und Standardabweichungen der Selbstbeschreibungen getrennt nach Untersuchungsgruppen und Erhebungszeitpunkten

		T1		T2	
		M	SD	M	SD
Ich kann gut	Interventionsgruppe	3,06 ^(**)	1,77	3,42 ^(**)	1,59
	Kontrollgruppe	2,45 ^(**)	1,03	2,52 ^(**)	0,89
	Gesamt	2,76	1,47	2,97	1,36
Gefällt mir am besten an mir	Interventionsgruppe	1,16 ^(**)	1,34	1,35 ^(**)	0,80
	Kontrollgruppe	1,00 ^(**)	0,78	1,06 ^(**)	1,15
	Gesamt	1,24	1,11	1,21	0,99
Gefällt anderen am besten bei mir	Interventionsgruppe	1,16 ^(**)	0,78	1,84 ^(**)	0,82
	Kontrollgruppe	0,81 ^(**)	1,05	1,29 ^(**)	0,82
	Gesamt	0,98	0,93	1,56	0,86

Signifikante Ergebnisse durch (**) markier

7 Diskussion und Kritik

Ziel der vorliegenden Untersuchung war es herauszufinden, ob die sprachlichen Fähigkeiten sowie das Problemverhalten von Kindern mit Migrationshintergrund durch eine erlebnispädagogische Intervention verbessert werden können.

Wie schon im theoretischen Teil thematisiert, ist die sprachliche Ausgangslage von Kindern mit Migrationshintergrund häufig defizitär und führt zu Leistungsrückständen in der Schule (Baumert & Schümer, 2001; Heinze, Herwatz- Emden & Reiss, 2007). Ebenso wurden die Auswirkungen der sprachlichen Defizite auf das Verhalten und auf das Selbstkonzept von Kindern mit Migrationshintergrund beschrieben. Die Wahrscheinlichkeit ein positives Selbstkonzept aufzubauen, ist durch die Leistungsschwächen in der Schule geringer und die Wahrscheinlichkeit Verhaltensprobleme zu generieren erhöht (Marsh, Koeller, Trautwein, Luedtke & Baumert, 2005; Stevens, et al., 2003).

Das Anliegen dieser Intervention war es, durch einen erlebnispädagogischen Zugang die sprachlichen und sozialen Fähigkeiten der Kinder zu verbessern. Bisher gibt es noch keine publizierten erlebnispädagogischen Studien, die das Ziel verfolgten neben dem Verhalten auch auf sprachliche Fertigkeiten einzuwirken. Reformpädagogische Interventionen, die auf die Sprache verbessern sollten sind zwar bekannt, aber aufgrund methodische Mängel wenig aussagekräftig (Stanat, et al., 2008).

Es wurde ein zwei Gruppen Prä- Post-Test -Design gewählt, um einen Vergleich zwischen den Kindern der Interventions- und der Kontrollgruppe zu ermöglichen. Dabei muss angemerkt werden, dass die Zuteilung zur Kontroll- und Interventionsgruppe nicht zufällig erfolgte. Die Kontrollgruppe wurde vom Stadtschulrat gewählt. Die Auswahl der Schulen, die für die Interventionsgruppe herangezogen wurden, erfolgte ebenso nicht zufällig. Die Schulen, aus denen die Kinder der Interventionsgruppe kamen, arbeiteten schon zuvor mit dem WuK Domino zusammen. Daher ist eine Randomisierung der StudienteilnehmerInnen nicht gegeben.

Die erhobenen Ausgangsunterschiede zwischen den beiden Gruppen zeigen, dass das emotionale Verhalten in der Interventionsgruppe von den LehrerInnen als auffälliger bewertet wurde als in der Kontrollgruppe.

Bei den gemessenen sprachlichen Fähigkeiten schneidet die Interventionsgruppe beim Wortverständnis (HLT) schon im Vorfeld besser ab. Ansonsten sind keine Ausgangsunterschiede in den untersuchten Bereichen zwischen den beiden Gruppen vorhanden.

Die Ergebnisse der Vor- und Nach- Untersuchung zeigen beim aktiven Wortschatz, beim Hörverstehen sowie beim Wortverständnis keine signifikanten Verbesserungen der Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe. Allerdings ist bei beiden Gruppen eine signifikante Verbesserung über die beiden Testzeitpunkte zu beobachten. Ein möglicher Grund dafür könnte der fortschreitende Unterricht in der Schule sein, der in beiden Gruppen unabhängig von der Intervention erfolgte.

Lediglich beim Test Sprachverständnis auf der Satzebene kam es zu einer signifikanten Verbesserung der Interventionsgruppe. Hier gab es zwar auch eine Verbesserung der Kontrollgruppe über die beiden Testzeitpunkte, die der Interventionsgruppe war allerdings signifikant stärker. Das Verständnis kurzer Textteile scheint durch die Intervention veränderbar zu sein. Ein Grund, warum es nicht zugleich auch zu einer Verbesserung beim HAMLET- Test kam, kann mit dem Niveau der Texte zusammenhängen. Während beim Satzverständnis mit alltagsrelevanten Inhalten gearbeitet wurde, war die Geschichte des Leseverständnistests abstrakter. Es handelte sich zu beiden Zeitpunkten um eine Tiergeschichte (T1: *Das Eichhörnchen*, T2: *Der Dachs*), in der Informationen zu der jeweiligen Lebensweise des Tieres gelesen und anschließend textbezogene Fragen beantwortet werden mussten. In den Geschichten wurde im Gegensatz zu dem Lückentext die Schulsprache (CALP) verwendet, die wie schon aus Studien bekannt, bei MigrantInnenkindern zu größeren Verständnisproblemen als die Alltagssprache führt (Cummins, 2002; Demidow, 1999; Gogolin, 2003). Daraus lässt sich ableiten, dass die Kinder durch die Intervention zwar ihr Verständnis in der Alltagssprache verbessern konnten, nicht aber in der akademischen Sprache. Möglicherweise stellte aber auch der Hamburger Lesetest für die StudienteilnehmerInnen kein adäquates Instrument dar, um potentielle

Veränderungen im Leistungsniveau der Kinder abzubilden, da die Aufgabenstellung für manche zu schwer war.

Die Ergebnisse werfen die Frage auf, ob die Instrumente zur Evaluierung des Kurses die Passenden waren. Insbesondere legt der reformpädagogische Zugang darauf wert, die Kommunikation der Kinder in der Verkehrssprache zu erhöhen und die Angst vor dem Sprechen zu nehmen (Stanat et al., 2005). Die eingesetzten Verfahren konnten diese Auswirkungen aber nicht abbilden.

Die Auswertung der Fragebögen der Trainerinnen ergibt zwar eine signifikante Verbesserung der sprachlichen Fertigkeiten der Kinder, diese Ergebnisse sind aber aufgrund der geringen Objektivität vorsichtig zu behandeln. Außerdem beschreiben die Fragebögen andere sprachliche Fähigkeiten als die anderen Instrumente mit denen sie zuvor erhoben wurden. Die Fragebögen befassen sich im Gegensatz zu den vorgegebenen Tests mit dem aktiven Sprechakt der Kinder. In dieser Hinsicht wird aus der Sicht der TrainerInnen eine signifikante Verbesserung berichtet.

In der Studie von Stanat und KollegInnen (2008) wurde auf die positiven sprachlichen Lernerfolge bei einer Kombination des impliziten mit dem expliziten Lernen hingewiesen. Bei dieser Intervention wurde der Fokus hauptsächlich auf das implizite Lernen gelegt. Eine Kombination beider Formen hätte möglicherweise zu besseren Ergebnissen geführt und könnte in weiteren Studien untersucht werden.

Im Bezug auf das Verhalten konnten beim BLVL keine signifikanten Verbesserungen gefunden werden. Die LehrerInnen bewerten das emotionale, soziale und allgemeine Verhalten der Kinder vor und nach der Intervention nicht signifikant besser.

Obwohl die bereits erfolgten erlebnispädagogischen Studien deutliche Hinweise auf eine Verbesserungen des Verhaltens geben (Boeger, Dorfler & Schut-Ansteeg, 2006; Shek, 2006), konnten diese Ergebnisse nicht repliziert werden. Allerdings werden in den genannten Studien Selbstbefragungsbögen vorgegeben, nicht aber in dieser Untersuchung.

Shek (2008) betont die Auswirkung der Akzeptanz für eine Förderung seitens der schulinternen Personen auf die Ergebnisse. In Schulen, in denen die Förderungen akzeptiert wurden, wurden eher positive Ergebnisse berichtet, als in Institutionen, in denen sie abgelehnt wurden. Bei dieser Intervention standen manche LehrerInnen

und DirektorInnen dem Projekt allerdings eher kritisch gegenüber, was unter Umständen auch zu einer verzerrten Bewertung des Verhaltens der Kinder seitens der LehrerInnen geführt haben könnte. Eine bessere Aufklärung der LehrerInnen vor dem Kurs könnte möglicherweise vorhandenes Misstrauen reduzieren.

Die TrainerInnen beobachteten signifikante Verbesserungen im Verhalten der Kinder. Besonders am Anfang der Intervention wurden häufig gröbere Störungen durch das Verhalten einiger Kinder (aggressive Auseinandersetzungen) berichtet, durch die die Kursinhalte nicht wie geplant durchgeführt werden konnten. Im Laufe der Zeit verringerten sich die gewaltsamen Auseinandersetzungen allerdings.

Die Intervention scheint das Verhalten der Kinder signifikant verbessert zu haben. Möglicherweise ist die kurze Dauer des Kurses der Grund, warum das veränderte Verhalten der Kinder noch nicht nach außen transferiert wurde. Bei einer längeren Durchführungszeit könnten möglicherweise auch die LehrerInnen Verhaltensänderungen bemerken.

Die Ergebnisse zur Selbstbeschreibung der Kinder zeigen keine signifikanten Veränderungen. Zwar erzielten beispielsweise Boeger und KollegInnen (2006) in einer Studie über eine erlebnispädagogische Maßnahme signifikante Ergebnisse bei der Interventionsgruppe, diese Resultate konnten aber in der vorliegenden Untersuchung nicht bestätigt werden. Allerdings wurden bei der genannten Studie Selbstbefragungsbögen eingesetzt, während in dieser Untersuchung lediglich drei Fragen zu den Fähigkeiten und Vorlieben der Kinder vorgegeben wurden. Ein gesamter Fragebogen wäre für die StudienteilnehmerInnen zu schwierig gewesen.

Ein Grund für die unterschiedlichen Ergebnisse der beiden Studien könnte sein, dass es leichter ist, eine Veränderung der Fähigkeiten und des eigenen Gewahrseins zu bemerken, ohne dies gleich an bestimmte (in der vorliegenden Untersuchung gefragte) Tätigkeiten und Fertigkeiten zu knüpfen.

Ein nicht unwichtiger Punkt in dieser Studie, der auch die Ergebnislage beeinflusst, ist der unregelmäßige Besuch des Kurses seitens der Kinder. Neben der ohnehin nur 18-wöchigen Dauer, die gerade für eine sprachliche Verbesserung als kurz zu erachten ist, lässt weiteres häufiges Fehlen keinen bemerkbaren Lernerfolg zu.

Auch wenn die Ergebnisse nicht für ein erfolgreiches Projekt sprechen, wäre es vorschnell darauf zu schließen, dass diese Interventionsform zu Verbesserung der genannten Bereiche ungeeignet ist. Gerade für Kinder mit Sonderbeschulung ist neben dem Regelunterricht eine zusätzliche konventionelle Förderung möglicherweise kognitiv zu strapazierend. Ein spielerisches Heranführen an Lerninhalte könnte dagegen eine adäquate Form sein, um einen Lernerfolg zu ermöglichen.

Um die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund sowie das Verhalten nachhaltig positiv zu beeinflussen, sind weitere Forschungen notwendig, die die Auswirkungen verschiedener Programme untersuchen. Es liegen bereits zahlreiche soziolinguistische Studien zum Spracherwerb vor (Reich & Roth, 2002). Allerdings wurde noch nicht ausreichend erfasst, welche Kriterien speziell für den Erwerb und die Verbesserung der Sprache notwendig sind. Es gibt daher noch keine empirischen Belege, welches Programm die besten Auswirkungen auf diesem Gebiet zeigt.

Aufgrund der zunehmenden Zahl von Kindern mit Migrationshintergrund in den Schulen ist das Forschungsgebiet auch gesellschaftlich gesehen von großem Interesse.

8 Zusammenfassung

Ziel der Untersuchung war es, den Einfluss einer fünfmonatigen erlebnispädagogischen Intervention auf die sprachlichen Fähigkeiten und das Verhalten von Kindern mit Migrationshintergrund in Sonderpädagogischen Zentren zu ermitteln. Insgesamt wurden 62 SchülerInnen zwischen 8 und 13 Jahren mit einem Prä/Post- Kontrollgruppen- Design untersucht. Die Intervention fand außerhalb des Regelunterrichts an zwei Nachmittagen pro Woche an drei verschiedenen Standorten statt. Der Kurs wurde von je zwei außerschulischen TrainerInnen durchgeführt.

Die Daten zum Verhalten wurden mittels Beobachtungsbögen durch die LehrerInnen und TrainerInnen erhoben, die zu den sprachlichen Fähigkeiten mit einer fünfteiligen Testbatterie.

Die sprachliche Untersuchung umfasste die Teilbereiche: aktiver Wortschatz, Hörverstehen, Satzverständnis und Wortverständnis. Beim Verhalten wurden das soziale, das emotionale und das allgemeine Betragen erfasst.

Die Ergebnisse zeigen gleichwertige Veränderungen der Interventions- und der Kontrollgruppe. Es konnten weder beim aktiven Wortschatz noch beim Hörverstehen signifikante Verbesserungen nach Absolvieren der Intervention berichtet werden jedoch konnte sich die Interventionsgruppe beim Verständnis auf der Satzebene verbessern.

Es konnten weiters keine signifikanten Veränderungen im sozialen, emotionalen oder allgemeinen Verhalten der Interventionsgruppe über die zwei Testzeitpunkte aus der Sicht der LehrerInnen beobachtet werden.

Die Daten aus den Beobachtungsbögen der TrainerInnen zur Veränderung der sprachlichen Fähigkeiten und des Verhaltens zeigen hingegen signifikante Effekte über die beiden Erhebungszeitpunkte.

Die positiven Einflüsse der durchgeführten Intervention auf die genannten Variablen konnte im Gruppenvergleich nicht nachgewiesen werden.

Obwohl in dieser Untersuchung kein positiver Effekt der erlebnispädagogischen Intervention auf die sprachlichen Fähigkeiten sowie das Verhalten von Kindern mit

Migrationshintergrund gefunden werden konnte, ist damit nicht der gesamte Zugang in Frage zu stellen, sondern zeigt, dass genauer untersucht werden muss, welche Bedingungen zu einer erfolgreichen Intervention führen. Weitere Untersuchungen sind nötig, um geeignete Fördermaßnahmen zu entwickeln.

Abstract

The aim of this study was to examine the effects of an experiential program on language skills and behaviour of children with migration background who received special education. 62 children aged between 8 and 13 years were investigated. A pre- post control group – design was chosen to demonstrate the effects.

The experiential program was carried out two afternoons per week in three different schools and was conducted by two extracurricular trainers.

To evaluate the children's social, emotional and general behaviour observational charts were completed by the trainers and teachers. The data about their language skills which included active vocabulary, listening comprehension, comprehension of sentences and words was collected in five test units.

Results showed the same changes in the intervention and control group. No significant results could be found for either listening comprehension or active vocabulary. Only the sub-test comprehension of sentences showed a significant effect.

No significant results could be found in the behaviour as observed by the teachers.

The trainers' observational charts showed significant effects in all domains including social, emotional and general behaviour and language skills.

To find the most suitable interventions, especially to enhance the language skills of children with migration background, further investigation is needed.

Literaturverzeichnis

- Aschenbrenner, S., Tucha, O., & Lange, K.W. (2000). *Regensburger Wortflüssigkeits-Test RWT*. Göttingen: Hogrefe, Verl. für Psychologie.
- Atzaba-Poria, N., & Pike, A. (2005). Why do ethnic minority (Indian) children living in Britain display more internalizing problems than their English peers? The role of social support and parental style as mediators. *International Journal of Behavioral Development*, 29(6), 532-540.
- Atzaba-Poria, N., Pike, A., & Barrett, M. (2004). Internalising and externalising problems in middle childhood: A study of Indian (ethnic minority) and English (ethnic majority) children living in Britain. *International Journal of Behavioral Development*, 28(5), 449-460.
- Barth, K.H. (2005). *Münsteraner Entwicklungs- und Beobachtungsbogen von 5 Jahren bis zur ersten Klasse: Eltern-/ und ErzieherInnenbogen*. Retrieved 14.07.2009: [http://www.avws-bei-kindern.de/>downloads/entwicklungsbogen_muenster.pdf](http://www.avws-bei-kindern.de/downloads/entwicklungsbogen_muenster.pdf)
- Baumert, J., & Schümer, G. (2001). Familienverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K. J. Tillmann & M. Weiß (Eds.), *PISA 2000 Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (pp. 323-407). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Watermann, R., & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift fuer Erziehungswissenschaft*, 6, 46-71.
- Becker, B. (2006). Der Einfluss des Kindergartens als Kontext zum Erwerb der deutschen Sprache bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Soziologie*, 35(6), 449-464.
- Berry, J.W., Kim, U., Minde, T., & Mok, D. (1987). Comparative Studies of Acculturative Stress. *International Migration Review*, 21(3), 491-511.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development. language, literacy and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boeger, A. (2005). Erlebnispädagogik und project adventure aus psychologischer Sicht. In A. Boeger & I. Von Ackeren (Eds.), *Erlebnispädagogik in der Schule - Wirkungen und Methoden* (pp. 23-33). Berlin: Logos-Verl.
- Boeger, A., & Ackeren, I. (2005). *Erlebnispädagogik in der Schule - Wirkungen und Methoden*. Berlin: Logos-Verl.
- Boeger, A., Dorfler, T., & Schut-Ansteeg, T. (2006). Project adventure with adolescents: Influence on psychopathology and self-esteem. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 55(3), 181-197.
- Bradley, R.H., & Corwyn, R.F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Brizic', K. (2006). The secret life of languages. Origin specific differences in L1/L2 acquisition by immigrant children *International Journal of Applied Linguistics*, 16(3), 393- 362.
- Brizic', K., Köller, T., & Akkus, R. (2006). *A kuci spreham Deutsch. Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer*

- Spracherwerb in der Migration. Soziolinguistische Begleitstudie.* Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- Broglie, M. (2004). *Beobachtungsbogen 2*. Retrieved 14.07.2009: <http://skg-forum.de/arbeitsmaterial.htm>
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational- Development of Bilingual- Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- Cummins, J. (2002). BICS and CALP. In M. Byram (Ed.), *Encyclopedia of language teaching and learning* (pp. 76-79). London: Routledge.
- Daller, H., Van Hout, R., & Treffers-Daller, J. (2003). Lexical richness in the spontaneous speech of bilinguals. *Applied Linguistics*, 24(2), 197-222.
- Dannenbauer, F.M. (2001). Chancen der Frühintervention bei spezifischer Sprachentwicklungsstörung. *Die Sprachheilarbeit*, 46, 103-111.
- Deci, E.L., Ryan, R.M., & Williams, G.C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 165-183.
- Demidow, I. (1999). Fachlernen im Zweitsprahlchen Unterricht. Alltagssprach versus Fachsprache. *Zielsprache Deutsch*, 30(2), 65-74.
- Dubowy, M., Ebert, S., von Maurice, J., & Weinert, S. (2008). Verbal and cognitive competencies of young preschool children: A comparison between children with and without migration background. *Zeitschrift fuer Entwicklungspsychologie und Paedagogische Psychologie*, 40(3), 124-134.
- Feldman, Andrea, & Healy, A., F (1998). Effect of first language phonological configuration on lexical acquisition in a second language. In A. Healy, F & L. E. Bourne Jr. (Eds.), *Foreign language learning Psycholinguistic Studies on Training and Retention* (pp. 57-76). Mahwah: Lawrence Erlbaum Association, Inc.
- Fischer, T., & Ziegenspeck, J. (2000). *Handbuch Erlebnispädagogik von den Ursprüngen bis zur Gegenwart*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Fuligni, A.J. (1998). The adjustment of children from immigrant families. *Current Directions in Psychological Science*, 7(4), 99-103.
- Gasteiger-Klicpera, B., & Klicpera, C. (2001). Der Zusammenhang zwischen Schulleistungen, dem sozialen Status in der Klasse und dem Sozialverhalten. *Heilpädagogische Forschung*, 17(1), 2-14.
- Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W., & Kucharz, D. (2010). *Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Programms "Sag mal was Sprachförderung für Vorschulkinder"*. Weingarten: Pädagogische Hochschule.
- Gasteiger-Klicpera, B., Patzelt, D., Knapp, W., Kucharz, D., & Vomhof, B. (2008). Interrelation between supporting language acquisition and the development of language and cognitive abilities in preschool children. [Meeting Abstract]. *International Journal of Psychology*, 43(3-4), 60-60.
- Gogolin, I. (2003). Chancen und Risiken nach PISA- über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In G. Auernheimer (Ed.), *Schieflagen im Bildungssystem die Benachteiligung der Migrantenkinder* (Vol. 16, pp. 33-50). Opladen: Leske + Budrich.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Grannemann, P., & Loos, R. (2004). *Sprachjahr 1 Praxisbuch Spracherwerb Sprachförderung im Kindergarten* München: Don Bosco.
- Guay, F., Marsh, H.W., & Boivin, M. (2003). Academic Self-Concept and Academic Achievement: Developmental Perspectives on Their Causal Ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124-136.

- Harker, K. (2001). Immigrant generation, assimilation, and adolescent psychological well-being. *Social Forces*, 79(3), 969-1004.
- Hattie, J., Marsh, H.W., Neill, J.T., & Richards, G.E. (1997). Adventure Education and Outward Bound: Out-of-Class Experiences That Make a Lasting Difference. *Review of Educational Research*, 67(1), 43-87.
- Heckmair, B., & Michl, W. (2008). *Erleben und Lernen Einführung in die Erlebnispädagogik*. München: Reinhardt.
- Heinze, A., Herwatz- Emden, L., & Reiss, K. (2007). Mathematikkenntnisse und sprachliche Kompetenz bei Kinder mit Migrationshintergrund zu Beginn der Grundschulzeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(4), 562-581.
- Hennon, E., Hirsch- Pasek, K., & Gollinkoff, R.M. (2000). Die besondere Reise vom Fötus zum spracherwerbenden Kind. In H. Grimm (Ed.), *Sprachentwicklung* (pp. 41-103). Göttingen: Hogrefe.
- Herzog- Punzenberger, B. (2003). Ethnic Segmentation in School and Labor Market — 40 Year Legacy of Austrian Guestworker Policy *International Immigration Review*, 37(3), 1120-1144.
- Hoover, W.A., & Gough, P.B. (1990). The simple View of Reading. [Article]. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160.
- Hopf, D. (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. Bilingualism and school achievement among children of migrants. *Zeitschrift fuer Paedagogik*, 51(2), 236-251.
- Hutchinson, J.M., Whitely, H.E., Smith, C.D., & Connors, L. (2003). The developmental progression of comprehension- related skills in children learning EAL. *Journal of Research in Reading*, 26(1), 19-32.
- Jank, W., & Meyer, H. (2003). *Didaktische Modelle*. Frankfurt, Main: Cornelsen Scriptor.
- Jungmann, T., & Fuchs, A. (2009). Sprachförderung. In A. Lohaus & H. Domsch (Eds.), *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter* (pp. 63-71). Heidelberg: Springer.
- Kretschmann, R. (2007). Lernschwierigkeiten, Lernstörungen, Lernbehinderungen. In J. Walter & F. B. Wember (Eds.), *Sonderpädagogik des Lernens* (Vol. 2, pp. 4-32). Göttingen: Hogrefe.
- Lanfranchi, A. (2007). Sonderklassenversetzung oder integrative Förderung: denken und handeln Lehrpersonen kulturell neutral?. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 76(2), 128-141.
- Laufer, B. (2003). Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence. *Canadian Modern Language Review-Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 59(4), 567-587.
- Lehmann, R.H., Peek, R., & Poerschke, J. (1997). *Hamburger Lesetest für 3. und 4. Klassen HAMLET 3 - 4*. Weinheim: Beltz.
- Limbird, C., & Stanat, P. (2006). Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Ansätze und Wirksamkeit. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Eds.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen - differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (pp. 257-307). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Malecki, C.K., & Elliot, S.N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly Spring*, 17(1), 1-23.

- Marsh, H.W. (1986). Verbal and Math Self-concept- an Internal External frame of Reference Model. *American Educational Research Journal*, 23(1), 129-149.
- Marsh, H.W. (2005). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19(3), 119-127.
- Marsh, H.W., Koeller, O., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. Schulisches Selbstkonzept, Interessen, Schulnoten und Ergebnisse standardisierter Tests: Reziproke Wirkungsmodelle der kausalen Abfolge. *Child Development*, 76(2), 397-416.
- Marsh, H.W., & Richards, G.E. (1988). The outward bound bridging course for low-achieving high school males: Effect on academic achievement and multidimensional self-concepts. *Australian Journal of Psychology*, 40(3), 281-298.
- Marx, H., & Jungmann, T. (2000). Abhängigkeit der Entwicklung des Leseverstehens von Hörverstehen und grundlegenden Lesefertigkeiten im Grundschulalter: Eine Prüfung des Simple View of Reading- Ansatzes *Zeitschrift fuer Entwicklungspsychologie und Paedagogische Psychologie*, 32(2), 81-93.
- May, P., Dehn, M., & Hüttis, P. (2002). *HLT1 Hamburger Lesetest 1 Gruppenlesetest für Klasse 1* Retrieved 14.07.2009: http://www1.uni-hamburg.de/psycholo/frames/projekte/PLUS/HLT1_Manual.pdf
- McElvany, N., Becker, M., & Lüdtke, O. (2009). Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten. *Zeitschrift fuer Entwicklungspsychologie und Paedagogische Psychologie*, 41(3), 121-131.
- Moote, G.T., & Wodarski, J.S. (1997). The acquisition of life skills through adventure-based activities and programs: A review of the literature. *Adolescence*, 32(125), 143-167.
- Nestle, W. (2007). Das lern- und entwicklungstheoretische Paradigma. In J. Walter & F. B. Wember (Eds.), *Die Sonderpädagogik des Lernens* (Vol. 2, pp. 117-126). Göttingen: Hogrefe.
- Oomen-Welke, I., & Dietrich, I. (1998). "...ich kann da nix!" mehr zutrauen im Deutschunterricht. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verl.
- Ott, M. (2006). Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten im mehrsprachigen Kontext In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Eds.), *Didaktik der deutschen Sprache* (Vol. 1, pp. 193-207). Paderborn Schöningh.
- Palentien, C. (2005). Aufwachsen in Armut- Aufwachsen in Bildungsarmut *Zeitschrift fuer Pädagogik*, 51(2), 154- 169.
- Pawliuk, N., Grizenko, N., Chan-Yip, A., Gantous, P., Mathew, J., & D, N. (1996). Acculturation style and psychological functioning in children of immigrants. *American Journal of Orthopsychiatry*, 66(1), 111-121.
- Pearson, B.Z., Fernandez, S.C., & Oller, D.K. (1993). Lexical development in bilingual infants and toddlers. Comparison to monolingual norms. *Language Learning*, 43(1), 93-120.
- Peltzer-Karpf, A., Akkus, R., Griessler, M., Karabinova, D., Kümmel, R., Lederwasch, K., et al. (2006). *A kuci sprecham Deutsch. Sprachstanderhebung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der Migration: Psycholinguistische Studie* Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- Petillon, H. (1993). *Das Sozialleben des Schulanfängers die Schule aus der Sicht des Kindes*. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.

- Proctor, P.C., August, D., Carlo, M., & Snow, C. (2005). Native Spanish- Speaking Children Reading in English: Toward a Model of Comprehension *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 246-256.
- Raven, J.C., & Schmidtke, A. (1980). *Raven-Matrizen-Test Coloured progressive matrices ; CPM ; Manual*. Weinheim: Beltz.
- Reich, H.H. (2007). Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des "Anforderungsrahmens". In K. Ehlich (Ed.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund* (Vol. 11, pp. 121-169). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Reich, H.H., & Roth, H.-J. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Amt für Schule.
- Rice, M.L. (1993). Social consequences of specific language impairment. In H. Grimm & H. Skowronek (Eds.), *Language acquisition problems and reading disorders aspects of diagnosis and intervention Prevention and intervention in childhood and adolescence* (pp. 111-128). Berlin: de Gruyter.
- Rösch, H., Ahrenholz, B., Grassau, U., Röhner- Münch, K., & Thimm, M. (2001). *Handreichung Deutsch als Zweitsprache*. Berlin: Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport.
- Schaffer, K. (2007). Wortschatzarbeit im Kindergarten bei Kindern mit Migrationhintergrund. In H.-J. Krumm & P. R. Portmann- Tselakis (Eds.), *Theorie und Praxis Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* (Vol. 11, pp. 39-50). Wien: Studienverlag.
- Schakib- Ekbatan, K., & Schöler, H. (1995). Zur Persistenz von Spracherwerbsstörungen. *Heilpädagogische Forschung*, 16, 77-84.
- Schmidt, U. (1994). *BLVL Bamberger Liste von Verhaltensauffälligkeiten für Lehrerinnen und Lehrer*. Unpublished Paper, University of Bamberg.
- Schneider, W. (2004). Frühe Entwicklung von Lesekompetenz. Zur Relevanz vorschulischer Sprachkompetenzen. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Eds.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (pp. 13-36). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Schott, T. (2003). *Kritik der Erlebnispädagogik*. Würzburg: Ergon-Verl.
- Schwanke, M., & Pütz, H.P. (1986). Probleme des Zweitspracherwerbs. In A. J. Tumat (Ed.), *Zweitsprache Deutsch, Schwellenwortschatz Anregungen zur praxisbezogenen Spracharbeit mit ausländischen Kindern* (pp. 54-98). Baltmannsweiler: Pädagog. Verl. Burgbücherei Schneider.
- Schwippert, K., Bos, W., & Lankes, E.-M. (2003). Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Eds.), *Erste Ergebnisse aus IGLU Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Senechal, M., LeFevre, J.A., Hudson, E., & Lawson, E.P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 520-536.

- Shajek, A., Luedtke, O., & Stanat, P. (2006). Akademische Selbstkonzepte bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Immigrant students' academic self-concepts. *Unterrichtswissenschaft*, 34(2), 125-145.
- Shek, D.T.L. (2006). Effectiveness of TIER 1 Program of the Project P.A.T.H.S.: Preliminary objective and subjective outcome evaluation findings. *The scientific World Journal*, 6, 1466-1474.
- Shek, D.T.L., Lee, T.Y., Sun, R.C.F., & Lung, D.W.M. (2008). Positive youth development programs targeting students with greater psychosocial needs: subjective outcome evaluation. *ScientificWorldJournal*, 8, 73-82.
- Shek, D.T.L., Sun, R.C.F., & Kan, V.W.M. (2009). Full Implementation of the Secondary 1 Program of Project PATHS: Observations Based on the Co-Walker Scheme. [Article]. *The scientific world journal*, 9, 982-991.
- Shirilla, P., Gass, M., & Anderson, S.E. (2009). The Project Adventure RESPECT Program: Implementing an experientially-based intervention as an agent for whole school social and academic change in the era of evidence-based practice. *Education 3-13*, 37(1), 75-86.
- Song, I.-s., & Hattie, J. (1984). Home environment, self-concept, and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1269-1281.
- Spinner, K.h. (2008). Deutsch lernen in außerschulischem Kontext. In A. Ballis & K. H. Spinner (Eds.), *Sommerschule Sommerkurse Summer learning* (pp. 7-13). Hohengehren: Schneider Verlag Hohengehren.
- Stanat, P., Baumert, J., & Müller, A.G. (2005). Foerderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien. Evaluationskonzeption fuer das Jacobs-Sommercamp Projekt. . *Zeitschrift fuer Paedagogik*, 51(6), 856-875.
- Stanat, P., Baumert, J., & Müller, A.G. (2008). Das Jacobs Sommercamp in Bremen. In A. Balli & K. H. Spinner (Eds.), *Sommerschule Sommerkurse Summer Learning* (pp. 14-32). Hohengehren: Schneider Verlag
- StatistikAustria (2008). Schulen. Schulbesuch. Retrieved 08.01.2008, from Statistik Austria:
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html
- Statistik Austria (2009a). Einkommenezehntel bzw. -viertel des äquvalisierten Haushaltseinkommens 2007 nach soziodemographischen Merkmalen. Retrieved 11.11.2009, from Statistik Austria:
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/soziales/haushalts-einkommen/index.html
- Statistik Austria (2009b). Bevölkerung im Alter von 15 und mehr Jahren nach höchster abgeschlossener Ausbildung, Geschlecht und Staatsangehörigkeit, 1971 bis 2001. Retrieved 11.11.2009, from Statistik Austria:
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/volkszaehlungen/bevoelkerung_nach_dem_bildungsstand/index.html
- Stevens, G.W.J.M., Vollebergh, W.A.M., Pels, T.V.M., & Crijnen, A.A.M. (2005a). Predicting externalizing problems in Moroccan immigrant adolescents in the Netherlands. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 40, 571-579.
- Stevens, G.W.J.M., Vollebergh, W.A.M., Pels, T.V.M., & Crijnen, A.A.M. (2005b). Predicting internalizing problems in Moroccan immigrant adolescents in the Netherlands. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 40(12), 1003-1011.
- Tiedemann, J., & Billmann-Mahecha, E. (2007). Leseverstaendnis, Familiensprache und Freizeitsprache. Ergebnisse aus der Hannoverschen Grundschulstudie. *Zeitschrift fuer Paedagogische Psychologie*, 21(1), 41-49.

- United Nations (2006). *Conference of European Statisticians Recommendations for the 2010 Censuses of Population and Housing* Retrieved September, 28, 2009 from <http://www.unece.org/stats/documents/ece/ces/ge.41/2010/recommendations/zip.1.e.pdf>
- Verhallen, M., & Schoonen, R. (1993). Lexical Knowledge of Monolingual and Bilingual Children. *Applied Linguistics*, 14(4), 344-363.
- Verhallen, M., & Schoonen, R. (1998). Lexical knowledge in L1 and L2 of third and fifth graders. *Applied Linguistics*, 19(4), 452-470.
- Verhoeven, L. (2000). Components in Early Second Language Reading and Spelling. *Scientific Studies of Reading*, 44(4), 313-330.
- Verhoeven, L., & Aarts, R. (1998). Attaining functional biliteracy in the Netherlands. In A. Y. Durgunoglu & L. Verhoeven (Eds.), *Literacy development in a multilingual context* (pp. 111-133). Mahwah: Lawrence Earlbaum Associates.
- von Ackeren, I. (2005). Handlungsorientierung und Erlebnispädagogik in der Schule aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In A. Boeger & T. Schut (Eds.), *Erlebnispädagogik in der Schule-Wirkungen und Methoden* (pp. 9- 22). Berlin: Logos Verlag.
- Vuorenkoski, L., Kuure, O., Moilanen, I., Penninkilampi, V., & Myhrman, A. (2000). Bilingualism, school achievement, and mental wellbeing: A follow-up study of return migrant children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(2), 261-266.
- Wegener, H. (1998). Das Passiv im DaZ- Erwerb von Grundschulkindern. In H. Wegener (Ed.), *Eine zweite Sprache lernen empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb* (pp. 143-172). Tübingen: Gunter Narr.
- Weinert, S. (2009). Implicit and explicit modes of Learning: similarities and differences from a developmental perspective. *Linguistics*, 47(2), 241-271.
- Weinert, S., & Lockl, K. (2008). Sprachförderung. In F. Petermann & W. Schneider (Eds.), *Enzyklopädie der Psychologie* (Vol. 7, pp. 108-134). Göttingen: Hogrefe.
- Witte, M.D. (2002). *Erlebnispädagogik: Transfer und Wirksamkeit Möglichkeiten und Grenzen des erlebens- und handlungsorientierten Erfahrungslernens* (Vol. 5). Bonn: edition erlebnispädagogik.
- Wode, H. (1993). *Psycholinguistik eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen ; Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning: Hueber.

Anhang

[illegible]

Paradigma: Formallexikalischer Kategorienwechsel

☐ H-T

Alter _____ Jahre

Geschlecht ☐ männlich ☐ weiblich

Beruf _____

	Rohwerte			Prozentrang	
	1. Minute	2. Minute	$\Sigma 1.+2. \text{ Minute}$	1. Minute	$\Sigma 1.+2. \text{ Minute}$
korrekte Wörter (✓)					
Repetitionen (R)					
einfache Regelbrüche (RB)					
Kategorienperseverationen (KP)					
Kategorienfehler (KF)					

T 14.627

DAS EICHHÖRNCHEN

Eichhörnchen leben in Laub- wie in Nadelwäldern, in Parks und auch in Stadtgärten mit großem Baumbestand. Dieser possierliche Kletterkobold mit den langen Ohrhaarpinseln ist meist rotbraun gefärbt, in einigen Gebieten auch braun bis schwärzlich. Die Unterseite dagegen ist bei allen Eichhörnchen weiß. Das als Einzelgänger lebende Tier hält nicht viel von Geselligkeit mit seinen Artgenossen. Man trifft es daher nur zur Paarungszeit oder an reichen Futterplätzen zu mehreren an. Es wohnt in selbstgebauten, mit Gras, Moos oder Haaren ausgepolsterten Kugelnestern hoch oben in den Bäumen. Dort verschläft es die Nacht, manchmal auch regen- oder schneefallreiche Tage.

Eichhörnchen halten keinen Winterschlaf, sondern sie legen, über viele kleine Einzelverstecke verteilt, gewisse Vorräte an Eicheln und Nüssen an. Oft sammeln sie im Herbst Pilze und klemmen sie in eine Astgabel, wo die Pilze trocknen und den Hörnchen so zusätzliche Winterkost bringen können. Als Nahrung dienen ihnen hauptsächlich Samen, Früchte, Nüsse, Beeren, Blüten, sogar Vogeleier und Jungvögel. Wenn jedoch einmal diese Nahrung nicht ausreicht, fressen sie im Winter auch Triebe und können so an den Bäumen erhebliche Schäden anrichten. Das Weibchen bringt jährlich zwei bis fünf Würfe mit je drei bis sieben nackten, blinden Jungen zur Welt. Sie öffnen nach einem Monat die Augen und sind mit zwei Monaten bereits selbständig.



1. Wo verbringt das Eichhörnchen die Nacht?
 - A ☐ in einer Astgabel
 - B ☐ an reichen Futterplätzen
 - C ☐ in einem seiner Verstecke
 - D ☐ in einem Kugelnest hoch oben im Baum

2. Welche der folgenden Aussagen über das Aussehen der Eichhörnchen ist richtig?
 - A ☐ Eichhörnchen sind immer rotbraun gefärbt.
 - B ☐ Eichhörnchen sind immer braun gefärbt.
 - C ☐ Eichhörnchen sind immer schwarz gefärbt.
 - D ☐ Eichhörnchen haben immer eine weiße Unterseite.

3. Wie häufig im Jahr bekommen Eichhörnchen Junge?
 - A ☐ einmal
 - B ☐ zwei- bis fünfmal
 - C ☐ zwei- bis siebenmal
 - D ☐ drei- bis siebenmal

4. Inwiefern richten Eichhörnchen in strengen Wintern manchmal Schaden an?
 - A ☐ Sie fressen dann Baumtriebe.
 - B ☐ Sie trocknen dann Pilze in Astgabeln.
 - C ☐ Sie fressen dann Vogeleier und Jungvögel.
 - D ☐ Sie legen dann viele Einzelverstecke mit Vorrat an.

A

5. Was essen Eichhörnchen **nicht**?

- A ☐ Jungvögel
- B ☐ Nüsse
- C ☐ Beeren
- D ☐ Orangen

6. Wann sind junge Eichhörnchen selbstständig?

- A ☐ eine Woche nach der Geburt
- B ☐ mit zwei Monaten
- C ☐ nach einem Jahr
- D ☐ gleich nach der Geburt

7. Das Eichhörnchen ist ein

- A ☐ Herdentier
- B ☐ gesellig
- C ☐ ein Einzelgänger
- D ☐ ein Haustier

DER DACHS

Der Dachs ist der größte heimische Marder. Der auch als Meister Grimbart aus Märchen bekannte Dachs ist in Wirklichkeit durchaus nicht der grimmige und mürrische Einzelgänger, als der er immer hingestellt wird. Neuere Forschungen haben ergeben, daß die Dachse paarweise in Lebensge verbunden sind und mit den Jungen des jährlichen Wurfes, die meist im Spätwinter oder Vorfrühling zur Welt kommen, bis zum Herbst zusammenbleiben und ein munteres Familienleben führen. Auch stehen benachbarte Dachsfamilien miteinander in Verbindung und besuchen sich gegenseitig.

Das alles blieb dem Menschen lange verborgen, weil der Dachs vorwiegend in der Dämmerung und nachts tätig und dann nur schwer zu beobachten ist. Als Lebensraum bevorzugt der in fast ganz Europa vorkommende Dachs Laub- und Mischwälder, Parklandschaften, Weinberge und ähnlich bewachsenes, schlupfwinkelreiches Gelände. Im Gebirge ist er bis 2000 Meter Höhe anzutreffen. Seine Wohnung bezieht der Dachs in selbstgegrabenen oder vom Rotfuchs übernommenen Erdbauten. Abends tritt der Dachs auf Nahrungssuche. Als Allesfresser ist er wenig wählerisch und verzehrt Würmer, Schnecken, Eier, Nestlinge, Waldfrüchte, Pilze, Wurzeln, reifes Getreide und ähnliches. So wird er im Sommer und Herbst fett und kann den Winter durch wochenlanges Ruhen, das jedoch kein echter Winterschlaf ist, im Bau gut überstehen.



1. Wie wird der Dachs auch häufig in Märchen genannt?
 - A ☐ Meister Grimbart
 - B ☐ Marder
 - C ☐ Einzelgänger
 - D ☐ Isegrim

2. Woher wissen wir, daß Dachse paarweise in Lebenszweie verbunden sind?
 - A ☐ Aus der Untersuchung von Erdbauten des Rotfuchses.
 - B ☐ Aus Beobachtungen am Tage.
 - C ☐ Neuere Nachtbeobachtungen haben das ergeben.
 - D ☐ Die Dachse bekommen jährlich Junge.

3. Was ist der bevorzugte Lebensraum des Dachses?
 - A ☐ schlupfwinkelreiches Gelände
 - B ☐ die Bauten von benachbarten Dachsfamilien
 - C ☐ Gebirge
 - D ☐ selbstgegrabene Erdbauten

4. Welche der folgenden Aussagen stimmt nicht?
 - A ☐ Dachse sind Allesfresser.
 - B ☐ Dachse sind Marder.
 - C ☐ Dachse leben gerne oberhalb von 2000 Meter Höhe.
 - D ☐ Dachse sind Nachttiere.

B

5. Wann geht der Dachs auf Nahrungssuche

- A ☐ in der Früh
- B ☐ zu Mittag
- C ☐ abends
- D ☐ immer

6. Was essen Dachse nicht?

- A ☐ Würmer
- B ☐ Eier
- C ☐ Pilze
- D ☐ Dachse sind Allesfresser

7. Wo verbringt der Dachs den Winter?

- A ☐ in seinem Bau
- B ☐ auf den Bäumen
- C ☐ in seinem Nest
- D ☐ im Wasser

Bild	Antwort
Esel	
Teekanne	
Füllfeder	
Brot	
CD	
Karotte	
Mund	
Fenster	
Ziege	
Teller	
Bleistift	
Erdbeere	
Kamera	
Hand	
Broccoli	
Tisch	
Elch	
Glas	
Federpennal	
Pfirsich	
Computer	
Knoblauch	
Mann	
Sessel	
Fisch	
Gabel	
Schuhe	
Kiwi	
Glühbirne	
Mais	
Kind	
Bett	
Schildkröte	
Flasche	
Uhr	
Kirsche	
PC-Maus	
Salat	
Kind	
Bank	

Lückentext

Ich Milch.

Tina in den Garten.

Sebastian Fußball.

Ihr zu Hause.

Wir Kekse.

Du eine Schwester.

Der Vater die Kinder in die Schule.

Eva und Susanne am Land.

Wir einen Kuchen.

Dein Bruder ein guter Schüler.

Anna gerne Pizza.

Meine Mutter in einer großen Firma.

Eure Nachbarn sehr laut.

Wir im Sommer nach Italien.

Die Kinder in der Pause Fangen.

Thomas zu Hause einen Computer.

Dejan und Daniel gute Freunde.

Alice auf dem Sessel.

Mario im Park Verstecken.

Du in der Pause eine Banane.

1. Julia.....auf den Spielplatz.
2. Ich..... Tee.
3. Ihrin der Klasse.
4. Roland.....mit seinen Freunden.
5. Wir.....unsere Jause.
6. Du.....viele Freundinnen.
7. Die Mutter.....die Einkäufe nach Hause.
8. Linda und Thomas.....in der Stadt.
9. Wir.....Pizza.
10. Mein Vater.....in einem Supermarkt.
11. Dugerne Kekse.
12. Dejan.....zu Hause viele Spielsachen.

13. Die Kinder..... Fußball.
14. Wirim Sommer auf Urlaub.
15. Daniel.....auf der Schaukel.
16. Die Kindergerne Verstecken.
17. Mariaeine gute Schülerin.
18. Du.....gerne Schokolade.
19. Die Nachbarn.....sehr freundlich.
20. Teresa und Anna.....schon lange befreundet.



A

01	Au				
02	To				
1	En				
2	In				
3	Kas				
4	Do				
5	Lei				
6	St				
7	Br				
8	Kn				
9	Schl				
10	Bie				

**B**

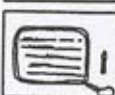
Ü1

Au



Ü2

To



1

In



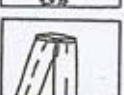
2

En



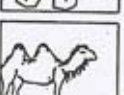
3

Do



4

Kas



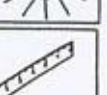
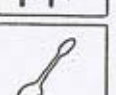
5

St



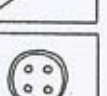
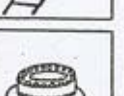
6

Lei



7

Kn



8

Br



9

Bie



10

Schl



Das ist gut !



Name :

Geburtsdatum :

Testdatum :

Schule :

Testl.:

Ich kann gut

Das gefällt mir am Besten an mir

Das gefällt anderen am Besten an mir

Beobachtungsbogen

Beobachtende Trainerin: _____

Datum: _____

Name des Kindes: _____

Muttersprache: _____

*Liebe TrainerInnen,**hier sind nun einige Fragen zum Verhalten des oben angegebenen Kindes aufgelistet. Die Antwortmöglichkeiten sind in vier Abstufungen unterteilt, die die Häufigkeit des gefragten Verhaltens zu bestimmen helfen sollen.**Bitte lest die folgenden Fragen aufmerksam durch und beantwortet sie so gut wie möglich, indem ihr die passende Antwort markiert.*

++= immer / += meistens / - = selten / -- = nie

1. Sozialverhalten:

Das Kind hat vielfältige positive Kontakte in der Gruppe	++	+	-	--
Im Spiel mit anderen Kindern verhält es sich vorwiegend kooperativ	++	+	-	--
Das Kind kennt Regeln und hält diese ein	++	+	-	--
Das Kind kann Konflikte verbal lösen und Kompromisse eingehen	++	+	-	--
Das Kind ist fähig, auf andere Kinder einzugehen	++	+	-	--
Das Kind kann mit anderen Kindern in Kontakt treten	++	+	-	--
Es kann mit anderen Kindern freundschaftlich umgehen	++	+	-	--
Das Kind kann Kritik und Misserfolg ertragen	++	+	-	--
Es verwendet Schimpfwörter gegenüber den Trainerinnen	++	+	-	--
Es verwendet Schimpfwörter gegenüber anderen Kindern in der Gruppe	++	+	-	--
Das Kind will es allen recht machen	++	+	-	--
Es hat eine dominante Position in der Gruppe	++	+	-	--
Das Kind arbeitet gerne mit anderen (im Team)	++	+	-	--
Das Kind ist vornehmlich mit sich alleine	++	+	-	--

2. Verhalten:

Das Kind ist ein Klassenkaspar	++	+	-	--
Es zappelt häufig und rutscht auf dem Sessel herum	++	+	-	--
Das Kind kann warten bis es an der Reihe ist	++	+	-	--
Es vertritt eigene Auffassungen	++	+	-	--

3. Emotionalität:

Das Kind wirkt traurig/ verschlossen	++	+	-	--
Es kann keine Freuden zeigen	++	+	-	--
Das Kind zeigt rasche Stimmungs- und Gefühlsschwankungen	++	+	-	--
Das Kind ist scheu und ängstlich	++	+	-	--
Es wirkt sicher/ selbstbewusst	++	+	-	--
Das Kind zieht sich in seine eigene Welt zurück	++	+	-	--
Es benötigt vermehrt die Zuwendung eines Erwachsenen	++	+	-	--

4. Lernen:

Das Kind konzentriert sich einige Zeit lang auf ein Spiel/ Aufgabe (alleine/ in der Gruppe/ mit anderen Kindern)	++	+	-	--
Das Kind bringt angefangene Dinge meist zu Ende	++	+	-	--
Das Kind hat eigene Ideen und entwickelt Problemlösungen	++	+	-	--
Das Kind zeigt Interesse an seiner Umgebung (Material, Natur, Technik, Erlebnisse) und geht Dingen experimentierend auf den Grund	++	+	-	--
Das Kind lässt sich motivieren, ist begeisterungsfähig, macht gerne mit	++	+	-	--
Das Kind braucht häufig die Unterstützung der Trainerin oder anderer Kinder	++	+	-	--

5. Sprachliche Entwicklung:

Das Kind ersetzt manche Buchstaben durch andere	++	+	-	--
Der Wortschatz ist dem Alter entsprechend	++	+	-	--
Das Kind spricht grammatikalisch richtig	++	+	-	--
Das Kind bildet ganze Sätze	++	+	-	--
Das Kind spricht deutlich	++	+	-	--

Vielen Dank für eure Mitarbeit!!

Bamberger Liste von Verhaltensauffälligkeiten für Lehrerinnen und Lehrer (BLVL)

Auffälligkeiten	Erläuterungen zu den Verhaltensauffälligkeiten	0	1	2
Unkonzentriertheit	Nur kurzfristige Aufmerksamkeit; leicht ablenkbar, Tagträume; Konzentration nimmt im Verlauf des Schultage deutlich ab.			
Motorische Unruhe	Unruhe; häufiges Aufspringen vom Platz; kaum stillsitzen können, keine ruhige Mitarbeit.			
Ungenauigkeit	Ungenau, fehlerhafte und unvollständige Erledigung von Aufgaben o.ä.; Vergessen von Hausaufgaben oder anderen Dingen, die in der Schule benötigt werden.			
Leistungsstörungen	Erbrachte Leistungen entsprechen nicht den Fähigkeiten; Fähigkeiten nicht richtig einsetzen können; große Leistungsschwankungen.			
Mangelnde Leistungsmotivation	Abschalten; "aussteigen"; Verweigerung von Mitarbeit und Leistung; ablehnen von schulischen Anforderungen und Angeboten; unterrichtsfremde Tätigkeiten, z. B. Comic lesen, Spiele spielen.			
Mangelndes Selbstvertrauen, Minderwertigkeitsgefühl	Ausweichen und kapitulieren vor Hindernissen und Schwierigkeiten in schulischen Situationen; Unsicherheit bei Aufgabenerledigung; sich wertlos oder unterlegen fühlen.			
Depressive Verstimmungen	Niedergeschlagenheit; Traurigkeit; allgemeine Impulslosigkeit und Antriebsschwäche; bedrückt sein.			
Wutausbrüche	Bei kleinen Auseinandersetzungen mit Lehrerinnen/Lehrern oder Mitschülerinnen/Mitschülern übermäßig stark reagieren; "ausflippen" bei Kleinigkeiten (zittern, stampfen, schreien, mit Gegenständen werfen, schlagen o. ä.).			
Ängstlichkeit	Übermäßige und unrealistische Sorge um zukünftige Ereignisse wie Prüfungen oder unangenehme Aufgaben; starke Zweifel an eigenen Fähigkeiten; Angst vor Leistungssituationen; Angst vor dem Schulbesuch (Weigerung, in die Schule zu gehen; Weinen vor dem Unterricht).			
Stimmungs labilität	Plötzliche Stimmungswechsel; eben noch "himmelhoch jauchzend", im nächsten Augenblick "zu Tode betrübt".			
Überempfindlichkeit	Überstarke Reaktion auf Tadel und Kritik durch Lehrerinnen/Lehrer und Mitschülerinnen/Mitschüler, auf "Anmachen" durch Mitschülerinnen/Mitschüler (weinen, längere Zeit "gekränkt sein"); überstarke Reaktion auf Mißerfolg.			
Täuschen	Anschwindeln von Lehrerinnen oder Lehrern; betrügen, fälschen von Unterschriften o.ä.			
Ungehorsam	Anweisungen der Lehrerin oder des Lehrers ignorieren; ständiges Schwätzen, häufiges Stören des Unterrichts.			
Kontaktprobleme oder -schwierigkeiten	Soziale Abkapselung, kaum noch mitspielen; sich schnell zurückziehen; Gehemmtheit im Umgang mit Mitschülerinnen oder Mitschülern, Schwierigkeiten beim Kontaktaufnehmen mit anderen Kindern.			

Arbeitsgruppe Mobiler Sonderpädagogischer Dienst Dr. Laschkowski, Birnbaum, Follin, Geyer, Lechner, Merk-Seeberger, Schneider		©2003			
Beschädigung eigener und fremder Sachen	Beschädigen, zerstören von eigenen oder fremden Taschen, Kleidung, Lernmaterialien, Arbeitsergebnissen o. ä.; zerstören oder beschädigen von Schuleigentum wie Einrichtungsgegenständen und Unterrichtsmaterial.				
Fordern von Aufmerksamkeit	Sich in den Mittelpunkt drängen; sich "produzieren"; angeben; prahlen; den Klassenclown spielen; auffallende und gefährliche Verhaltensweisen, um Beachtung zu erhalten.				
Übertriebene Anpassung	Überbravheit, extreme Folgsamkeit gegenüber LehrerInnen oder Lehrem, bis hin zum Verpetzen von MitschülerInnen oder Mitschülern; Angst gegen Normen zu verstoßen.				
Aggressives Verhalten gegenüber MitschülerInnen oder Mitschülern	Andere verspotten, hänseln, beschimpfen; häufiger Streit; andere tätlich angreifen, verprügeln o. ä.; andere durch Drohungen zu Handlungen bewegen (Ausüben von Druck).				
Opfer aggressiven Verhaltens von MitschülerInnen oder Mitschülern	Wird verspottet, gehänselt und beschimpft, wird tätlich angegriffen, verprügelt o. ä.; wird durch Drohungen zu Handlungen gezwungen.				
Psychosomatische Störungen	Kränklichkeit, Magenbeschwerden, Erbrechen (auch vor Schulbeginn), Kopfschmerzen (nicht nur vereinzelt), Finger lutschen, Nägel kauen, Einnässen oder Einkoten in der Schule.				
Sprach- oder Sprechstörungen	Stottern, lispeln; erschwerte Wortfindung, Wortfolge, Satzfügung oder Satzbildung; gestörte Artikulation, falsches Aussprechen von Konsonanten; überstürzter, hastiger Redefluß, Verschlucken von Satzteilen oder Wortenden.				

Zur Durchführung können den Lehrerinnen und Lehrern z.B. drei Antwortmöglichkeiten vorgegeben werden:

- unauffällig - 0** soll eingetragen werden, wenn das entsprechende Verhalten nicht häufiger oder intensiver aufgetreten ist, als es von Kindern dieser Altersstufe Ihrer Erfahrung nach üblicherweise zu beobachten ist.
- mäßig auffällig - 1** soll eingetragen werden, wenn das Verhalten vereinzelt durch seine Häufigkeit oder Intensität bei dem Kind aufgefallen ist.
- stark auffällig - 2** soll eingetragen werden, wenn das Verhalten nach Häufigkeit oder Intensität des Auftretens so deutlich auffällig war, daß der Unterricht erheblich beeinträchtigt wurde oder daß dadurch für das Kind Leistungsprobleme oder Schwierigkeiten im sozialen Bereich (bezogen auf MitschülerInnen oder Mitschüler, Lehrerinnen oder Lehrer oder auch die Eltern) entstanden.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Übungen der Intervention <i>Wir spielen Deutsch</i> geordnet nach Monat und Kategorie	43
Tabelle 2 Verteilung der Kinder der Interventionsgruppe nach den Herkunftsländern	46
Tabelle 3 Verteilung der Kinder der Kontrollgruppe nach den Herkunftsländern	47
Tabelle 4 Mittelwerte und Standardabweichungen getrennt nach den Untersuchungsgruppen für Alter und CPM	47
Tabelle 5 Mittelwerte und Standardabweichungen Tests zum aktiven Wortschatz, getrennt nach Untersuchungsgruppen beim ersten Zeitpunkt.....	52
Tabelle 6 Mittelwerte und Standardabweichungen Tests zum passiven Wortschatz, getrennt nach Untersuchungsgruppen beim ersten Zeitpunkt.....	53
Tabelle 7 Mittelwerte und Standardabweichungen Beurteilung des Verhaltens durch die LehrerInnen, getrennt nach Untersuchungsgruppen beim ersten Zeitpunkt.....	54
Tabelle 8 Mittelwerte und Standardabweichungen Selbstbeschreibungsdimensionen, getrennt nach Untersuchungsgruppen beim ersten Zeitpunkt.....	54
Tabelle 9 Mittelwerte und Standardabweichungen der Subtests sowie des Gesamtwertes des RWT, getrennt nach Untersuchungsgruppen und Erhebungszeitpunkten	56
Tabelle 10 Mittelwerte und Standardabweichungen des aktiven Wortschatzes Bilderkarten, getrennt nach Untersuchungsgruppen und Erhebungszeitpunkten	
Tabelle 11 Mittelwerte und Standardabweichungen des Hamlet Lesetests, getrennt nach Untersuchungsgruppen und Erhebungszeitpunkten.....	58
Tabelle 12 Mittelwerte und Standardabweichungen des Lückentests (Satzverständnis), getrennt nach Untersuchungsgruppen und Erhebungszeitpunkten	59
Tabelle 13 Mittelwerte und Standardabweichungen des Wortverständnis (HLT) getrennt nach Untersuchungsgruppen und Erhebungszeitpunkten.....	61
Tabelle 14 Mittelwerte und Standardabweichungen der BLVL- Verhaltensskalen getrennt nach Untersuchungsgruppen und Erhebungszeitpunkten.....	62
Tabelle 15 Mittelwerte und Standardabweichungen des Beobachtungsbogens der TrainerInnen getrennt nach Erhebungszeitpunkten.....	63
Tabelle 16 Mittelwerte und Standardabweichungen der Selbstbeschreibung	

getrennt nach Untersuchungsgruppen und Erhebungszeitpunkten	64
---	-----------

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Veränderungen der Leistungen im RWT zu T1 und T2 bei der Interventionsgruppe.....	56
Abbildung 2 Veränderungen der Leistungen im RWT von T1 zu T2 bei der Kontrollgruppe	57
Abbildung 3 Wechselwirkung Untersuchungsgruppen und Messwiederholung, Satzverständnis.....	60

Curriculum Vitae

Persönliche Daten:

Name: Katharina Ribaric
Geburtsdatum: 17.04.1981
Geburtsort: Wien

Ausbildungen:

Seit SS 2001	Studium der Psychologie, Uni Wien
1999- 2001	Studium der Medizin, Uni Wien
1999	Matura
1991-1999	Gymnasium, Mater Salvatoris, 1070 Wien
1987- 1991	evangelischen Volksschule, 1060 Wien

