

Projekt **Spielgruppe**^{plus}



Wissenschaftliche Begleitung der Sprachförderung von Kindern mit
Migrationshintergrund und/oder aus bildungsfernen Familien
Längsschnittuntersuchung im Kanton Zürich Oktober 2006 – Juli 2008

Maria Teresa Diez Grieser, Heidi Simoni
Marie Meierhofer Institut für das Kind, Zürich

Im Auftrag des Amts für Jugend- und Berufsberatung (Abteilung
Jugend- und Familienhilfe) und des Volksschulamts (Abteilung Interkultu-
relle Pädagogik) der Bildungsdirektion des Kanton Zürich

Inhalt

Danksagung	3
Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	4
1 Einleitung	8
2 Forschungskontext	9
2.1. Spracherwerb im Vorschulalter	10
2.2. Zweitspracherwerb bei Kindern mit Migrationshintergrund	11
2.3. Spezifische Sprachfördermassnahmen im Vorschulalter	13
2.4. Folgerungen für das Projekt Spielgruppe ^{plus}	13
2.5. Fragestellung	14
3 Methode	15
3.1. Forschungsdesign	15
3.2. Intervention: Methode der Sprachförderung	16
3.3. Instrumente	18
3.4. Operationalisierung der Variablen	19
3.4.1. Beobachtungsbögen der Spielgruppenleiterinnen	20
3.4.2. Standardisierte Testsituation	23
3.4.2.1. Allgemeiner Entwicklungsstand	23
3.4.2.2. Sprachniveaus	23
3.5. Beschreibung der Gesamtstichprobe	25
4 Ergebnisse	26
4.1. Ergebnisse der Gruppe A	27
4.1.1. Stichprobenbeschreibung	27
4.1.1.1. Allgemeine Merkmale	27
4.1.1.2. Familiärer Hintergrund	30
4.1.2. Verlaufsmessungen	31
4.1.2.1. Beobachtungen der Spielgruppenleiterinnen	31
4.1.2.2. Prä- und Post-Messung der sprachlichen Fähigkeiten	33
4.1.3. Zusammenfassung der Ergebnisse zur Gruppe A	35
4.2. Ergebnisse der Gruppe B	37
4.2.1. Stichprobenbeschreibung	37
4.2.1.1. Allgemeine Merkmale	37
4.2.1.2. Familiärer Hintergrund	40
4.2.2. Verlaufsmessungen	41
4.2.2.1. Beobachtungen der Spielgruppenleiterinnen	41
4.2.2.2. Prä- und Post-Messung der sprachlichen Fähigkeiten	42
4.2.3. Zusammenfassung der Ergebnisse zur Gruppe B	45
4.3. Ergebnisse der Gruppe C	46
4.3.1. Stichprobenbeschreibung	46
4.3.1.1. Allgemeine Merkmale	47
4.3.1.2. Familiärer Hintergrund	49

4.3.2. Verlaufsmessungen	50
4.3.2.1. Beobachtungen der Spielgruppenleiterinnen	50
4.3.2.2. Prä- und Post-Messung der sprachlichen Fähigkeiten	52
4.3.3. Zusammenfassung der Ergebnisse zur Gruppe C	56
4.3.4. Kurzportraits von Kindern der Gruppe C	57
5 Literatur	60
6 Anhang	63

Danksagung

Dieses Projekt und seine wissenschaftliche Begleitung hätte ohne die aufgeschlossene und kooperative Haltung der Eltern der beteiligten Kinder nicht durchgeführt werden können. Die engagierte Mitarbeit der Projektleiterinnen vor Ort sowie die reibungslose Koordination der Anlässe und Zusammenkünfte haben einen wichtigen Beitrag zu einer effizienten und konstruktiven Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen am Projekt beteiligten Gruppen geleistet. Das grosse Interesse und die Bereitschaft der Spielgruppenleiterinnen, die vielen Beobachtungsbögen auszufüllen, sowie ihr Mitdenken bei den Testsitzungen seien an dieser Stelle ebenfalls besonders verdankt. Ein besonderer Dank gilt Judith Häusermann, die bei der Erarbeitung der Testinstrumente sowie bei der Durchführung der Testsitzungen einen wertvollen Beitrag geleistet hat. Panorea Nikolakopoulos hat bei den Testsitzungen und insbesondere bei der Aufbereitung der Daten sowie der Dateneingabe ebenfalls mit grossem Engagement mitgearbeitet.

Schliesslich danken wir vor allem den Kindern, die mit Neugierde und Freude mit uns gespielt und gesprochen haben und somit diese Studie ermöglicht haben.

Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Im vorliegenden Bericht werden die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts Spielgruppe^{plus} vorgestellt. Die Evaluationsstudie untersucht die Frage, ob und wie sich eine gezielte Sprachförderung in Spielgruppen auf den Erwerb der deutschen Sprache von Kindern mit Migrations- und/oder bildungsfernem Hintergrund förderlich auswirkt. Es handelt sich um eine Längsschnittuntersuchung mit einer Beobachtungs- bzw. Förderzeit über 1 ½ Jahre mit einem Interventions- und Kontrollgruppendesign.

Die durchgeführte Evaluation hat den Charakter einer wissenschaftlichen Untersuchung im Praxisfeld und nicht einer Grundlagenstudie im Labor, was mit spezifischen Vor- und Nachteilen einhergeht. Zum einen lassen sich bei Feldforschungen viele Variablen nur suboptimal standardisieren. Dies gilt insbesondere für die Zusammensetzung und die Beständigkeit der Gruppen oder das professionelle Niveau der Förderung. Zum anderen sind die untersuchten Spielgruppen noch ausreichend nah an der aktuellen Praxisrealität, so dass aus den Ergebnissen inhaltlich relevante und fachlich wie politisch realisierbare Empfehlungen abgeleitet werden können.

Wir haben von insgesamt 67 Kinder Daten auswerten und den Verlauf ihres Spracherwerbs im Deutschen dokumentieren können. 57% der Kinder (n = 38) gehören zu den Interventionsgruppen und werden im Rahmen von Spielgruppen^{plus} sprachlich spezifisch gefördert, 43% (n = 29) der Kinder gehören zu den Kontrollgruppen und besuchen herkömmliche Spielgruppen. Sowohl die Spielgruppentreffen der Interventions- als auch der Kontrollgruppe haben zweimal wöchentlich während zwei bis zweieinhalb Stunden stattgefunden. Die Kinder sind von zwei Personen, nämlich einer Spielgruppenleiterin und einer Assistentin betreut worden.

Die Spielgruppenleiterinnen der Interventionsgruppen, welche die sprachliche Förderung mit den Kindern durchführen, haben eine spezifische Schulung zur Förderung bezüglich des Spracherwerbs von Kindern im Umfang von zwei halben Tagen absolviert. Der eine halbe Tag hat eine Einführung ins Kon-Lab Sprachförderprogramm, der andere Ausführungen über dessen Anwendung und allgemeine Grundlagen zur frühen Kommunikations- und Sprachförderung beinhaltet. Die Spielgruppenleiterinnen der Interventionsgruppe sind ausserdem während der Projektdauer von einem Expertenteam fachlich begleitet und als Gruppe sowie bei Bedarf einzeln gecoacht worden (5 Gruppentreffen und insgesamt 7 Einzelcoachings).

Die Sprachförderung ist in eine elementarpädagogische Perspektive eingebettet und beschränkt sich nicht nur auf sprachliche Aspekte sondern betont als Basis gelingender Kommunikation das emotionale Wohlbefinden der Kinder und die Beziehungsgestaltung zwischen Spielgruppenleiterinnen und den Kindern. Berücksichtigt werden folglich das Sprachverständnis ebenso wie die Sprachproduktion. Die elementare Sprachförderung wird zusätzlich durch Lerneinheiten aus dem Kon-Lab-Sprachförderprogramm (Penner 2000), die dem Alter der Kinder angepasst eingesetzt werden, ergänzt.

In der Evaluation werden unterschiedliche Daten erfasst und ausgewertet. Die Informationen stammen einerseits von den Spielgruppenleiterinnen, die Beobachtungsbögen ausgefüllt haben, die das allgemeine Verhalten, die kommunikative Aktivität sowie das Sprachverständnis und die Sprachproduktion der Kinder im Deutschen erfassen, andererseits von den Evaluatorinnen, die in standardisierten Testsitzungen den allgemeinen Entwicklungsstand sowie insbesondere die sprachlichen Kompetenzen der Kinder mit Hilfe verschiedener Verfahren und Materialien messen. Zusätzlich werden am Anfang der Studie mit einem Elternfragebogen Informationen zur Entwicklung des Projektkindes, zur Entwicklung in der Erstsprache sowie Daten zum soziökonomischen Status der Familie erhoben.

Insgesamt haben wir in unserer Studie drei Gruppen von Kindern, die sich punkto Alter der Kinder und der Verweildauer im Projekt unterscheiden, wissenschaftlich begleitet. Die Gruppe A ($n = 31$), die während eines Semesters gefördert bzw. während ungefähr $\frac{3}{4}$ Jahre beobachtet wird. Die Gruppe B ($n = 19$), die während zwei Semester gefördert bzw. während eines Jahres beobachtet wird und schliesslich die Gruppe C ($n = 17$ nach dem ersten halben Jahr, $n = 15$ nach $1\frac{1}{2}$ Jahren), die drei Semester lang sprachlich gefördert bzw. ca. $1\frac{1}{2}$ Jahre beobachtet wird.

Die quantitative Auswertung der Daten der drei Gruppen zeigt sowohl aus der Perspektive der Spielgruppenleiterinnen als auch anhand der Ergebnisse aus der standardisierten Testsituation eine deutliche Veränderung der sprachlichen Kompetenzen der Projekt Kinder. In allen drei Gruppen stellen wir bei den Kindern, die sprachlich spezifisch gefördert werden, deutliche Verbesserungen ihrer sprachlichen Kompetenz im Deutschen fest. Die Kinder der Kontrollgruppen verbessern ihre sprachliche Fähigkeiten in den jeweiligen Beobachtungszeiträumen ebenfalls, jedoch fallen die Veränderungen weniger stark aus als bei den Interventionsgruppen. So stellen wir in der Gruppe A im Gruppenvergleich fest, dass das sprachliche Niveau der Kinder der

Interventionsgruppe nach einem Semester Sprachförderung deutlich höher als dasjenige der Kinder der Kontrollgruppe ist. Dieser Effekt ist ebenfalls in der Gruppe B nach zwei Semestern Förderung nachweisbar, allerdings ohne dass der Unterschied – im Gegensatz zur Gruppe A – statistisch erhärtet werden kann. In der Gruppe C finden wir bei den Kindern der Interventionsgruppe ebenfalls deutliche Verbesserungen des Sprachniveaus. Ein Vergleich mit der Kontrollgruppe ist hier leider aufgrund der zu geringen Anzahl Kinder in der Kontrollgruppe nicht möglich. Ein Einzelfallvergleich illustriert jedoch, dass die Kinder, die drei Semester Sprachförderung bekommen im Vergleich zu den Kindern, die herkömmliche Spielgruppen besuchen höhere Lernerfolge erreichen. Die Betrachtung der Zunahme sprachlicher Kompetenzen im Deutschen im Laufe der drei Semester zeigt, dass diese kontinuierlich erfolgt und die Resultate der Kinder bei der ersten Messung nach einem Semester Sprachförderung teilweise noch wenig prägnant ausfallen. Interessanterweise stellen wir bei den Kindern, die drei Semester lang sprachlich gefördert werden (Gruppe C) und zu Beginn im Durchschnitt jünger sind als die anderen Projektkinder, bereits nach einem Semester wie auch nach drei Semestern Förderung eine klare, statistisch signifikante Steigerung fest, die sich auch im deskriptiven Vergleich zu den Kindern der Kontrollgruppe zeigt.

Die angeführten Ergebnisse lassen die Annahme zu, dass die Sprachförderung besonders effektiv und messbar ist, wenn die Kinder beim Eintritt ungefähr 3 – 3 ½ Jahre alt sind. (Über die Wirkung einer noch früher ansetzenden Förderung lassen sich aufgrund des vorliegenden Projektes keine Aussagen machen). Diese Ergebnisse sind mit den in der Literatur vorgefundenen Überlegungen vereinbar und stützen die Meinung, dass eine spezifische Sprachförderung möglichst früh ansetzen sollte, damit sie Erfolg hat und zu einem substantiellen Effekt führt.

Die guten Resultate der sprachlichen Förderung stehen u.E. in einem engen Zusammenhang mit dem Engagement der Spielgruppenleiterinnen des Projekts Spielgruppe^{plus}. Wir denken, dass eine gute Ausbildung der Spielgruppenleiterinnen für eine erfolgreiche Sprachförderung sehr wichtig ist. Die Erfahrung bei der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts Spielgruppe^{plus} hat aber gezeigt, dass in einer ersten Phase insbesondere ein kontinuierliches, praxisnahes Coaching ein zentrales Qualitätsmerkmal darstellt.

Die Tatsache, dass im Projekt Spielgruppe^{plus} der Elterneinbezug nur indirekt über Informationen zum Projekt erfolgt ist und die Eltern weder über die Erst- noch über die Zweitsprache der Kinder in die Förderung einbezogen worden sind, ist klar als Manko des Spielgruppe^{plus} Projektes zu werten, das aber teilweise durch die Aufbruchstimmung, die auch die Eltern der Projektkinder erfasst hat, relativiert wird. Die Eltern haben sehr grosses Interesse an der Förderung ihrer Kinder gezeigt, was für die Realisierung der Testungen unabdingbar gewesen ist. Trotzdem zeigen Untersuchungen zum frühen Spracherwerb im Spezifischen und zur frühen Förderung benachteiligter Kinder im Allgemeinen, dass Erziehungs- und Bildungspartnerschaften zwischen Familie und Institutionen für den Entwicklungserfolg der Kinder sehr wichtig sind.

1 Einleitung

Mittlerweile hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass je besser die sprachliche Entwicklung eines Kindes vor Eintritt in die Grundschule ist, umso besser seine Chancen stehen, die schulischen Anforderungen zu erfüllen und somit das vorhandene Bildungsangebot nutzen zu können (u.a. Bos et al. 2003, Knapp 1999, Jeuk 2003). Die Frage, in welchem Alter idealerweise spezifische Sprachförderungsmaßnahmen anzusetzen haben, um möglichst gute Ergebnisse zu erzielen, wird intensiv diskutiert. Aktuelle Forschungsergebnisse zeigen, dass der Besuch eines familienergänzenden Betreuungsangebots im Vorschulalter sozial-familial benachteiligten Kindern, wie gewissen Familien mit Migrationserfahrung, den Übergang in die Schule erleichtern und den Weg ihrer Schullaufbahn ebnen kann. Nachhaltige Effekte familienergänzender Betreuung auf den Lernerfolg und die Bildungschancen von Kindern lassen sich jedoch nur unter Berücksichtigung qualitativer Aspekte der Angebote nachweisen (Lanfranchi^{1,2}; Überblick³). Angesichts der Multikulturalität und Sprachenvielfalt lernen in der Schweiz viele Kinder in der Spielgruppe Deutsch als Zweitsprache. Erfahrungen aus Spielgruppen und Vorkindergarteneinrichtungen zeigen, dass sich die negativen Folgen mangelnder Sprachkompetenz schon im Vorschulalter zeigen und das soziale Lernen der Kinder und ihre Selbstentwicklung ganz erheblich beeinträchtigen. Je früher die gezielte Sprachförderung einsetzt, desto grösser sind die Erfolgschancen. An die Spielgruppen wird daher zunehmend die Erwartung gestellt, diese Kinder zu fördern und sie spielerisch auf den schulischen Weg vorzubereiten.

In den letzten Jahren sind im deutschen Sprachraum vielfältige Methoden entwickelt und Praxisprojekte realisiert worden, die zeigen, dass eine Sprachförderung im Kindergarten eine positive Auswirkung auf den Übergang in die Grundschule hat (u.a. Knapp et al. 2006). In der Schweiz gibt es Sprachförderungsprojekte für Kindergartenkinder (u.a. Bern), vereinzelt werden auch Sprachförderungsprojekte für Kinder in Spielgruppen (Jugendsekretariat Bezirk Horgen, Bezirk Uster) durchgeführt. Bis an-

¹ http://www.hfh.ch/projekte_detail-n70-i444-sD.html?sprachcode=D

² www.hfh.ch/webautor-data/70/Zw-ber_Nov07.pdf

³ Rossbach, H.-G., Kluczniok, K. & Isenmann, D. (2008). Erfahrungen aus internationalen Längsschnittuntersuchungen. In H.-G. Rossbach & S. Weinert (Hrsg.), *Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung* (S. 7-88). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

hin wurden solche Projekte allerdings nicht wissenschaftlich evaluiert. Es fehlen insbesondere noch weitergehende Untersuchungen, welche sich mit der Nachhaltigkeit der Wirkungen solcher Interventionen beschäftigen.

Eine zentrale Grundannahme dieses Projektes postuliert also, dass die entscheidenden Weichen für den Schulerfolg im Vorschulalter gestellt werden. Um die Chancengleichheit von Kindern mit Migrationshintergrund bzw. aus bildungsfernen Familien zu erhöhen haben das Amt für Jugend und Berufsberatung des Kantons Zürich und die Bildungsdirektion des Kantons Zürich das Projekt Spielgruppe^{plus} durchgeführt und wissenschaftlich vom Marie Meierhofer Institut für das Kind begleiten lassen.

2 Forschungskontext

Untersuchungen zu den sprachlichen Kompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund zeigen, dass 1/3 bis 2/3 nicht über genügend Deutschkenntnisse verfügen, um in der Grundschule problemlos mitmachen zu können (John 2002, Pochert & Hildmann 2003).

Kinder mit Migrationshintergrund, aber zum Teil auch Kinder, deren Erstsprache Deutsch ist, benötigen oftmals ergänzend zur Familie eine frühe Förderung ihrer sprachlichen Kompetenzen (Penner 2003). Sprachförderung für Kinder im Vorschulalter kann sich dabei an einigen Erkenntnissen orientieren, um Kinder bei Bedarf gezielt sprachlich zu fördern. Bildungspolitische Gremien wie beispielsweise die Schuldirektorenkonferenz der EDK halten deshalb in ihrem „Positionspapier und Forderungskatalog zur gezielten Förderung des Kindergartens und der Sprachkompetenz im frühen Kindesalter“ fest: „ Wir haben (...) festgestellt, dass namentlich während der obligatorischen Schulzeit viele Probleme auf mangelnde Sprachkompetenz zu Beginn der Kindergarten- und Schulzeit zurückzuführen sind. (...) Am meisten betroffen sind Kinder aus bildungsfernen Verhältnissen und aus der Migrationsbevölkerung“ (Konferenz der Schuldirektorinnen und Schuldirektoren von Schweizer Städten 2005).

Das Amt für Jugend- und Berufsberatung (Abteilung Jugend- und Familienhilfe) und das Volksschulamt (Abteilung Interkulturelle Pädagogik) der Bildungsdirektion des

Kantons Zürich haben es sich daher zum Ziel gesetzt, mit dem Projekt Spielgruppe^{plus} einen praktisch erprobten und wissenschaftlich evaluierten Beitrag zur Frage der Förderung von Chancengleichheit und Integration zu leisten.

Träger und Leiterinnen von bestehenden Spielgruppen wurden für die Teilnahme am Spielgruppe^{plus} Projekt durch die zuständigen Gemeindewesenarbeiterinnen gewonnen. Die Zielgruppe des Förderprojektes sind Mädchen und Jungen, die zwischen 2 ½ und 4 Jahre alt sind und die eine andere Erstsprache als Deutsch haben bzw. die von einer zusätzlichen Unterstützung des Erstspracherwerbs profitieren können. Die Eltern der untersuchten Kinder haben diese freiwillig in einer Spielgruppe an ihrem Wohnort im Kanton Zürich angemeldet. Sie wurden im Rahmen einer Informationsveranstaltung über das Projekt informiert und um ihr Einverständnis zur Teilnahme gebeten.

2. 1. Spracherwerb von Kindern im Vorschulalter

Kinder verfügen in ihren ersten Lebensjahren über eine grosse Neugierde und Lernbereitschaft. Das Denkvermögen, die Sprachkompetenz und die Motorik entwickeln sich in dieser Zeit sehr schnell. Dabei gilt die sprachliche Kompetenz in der Entwicklung des Menschen als Schlüsselkompetenz.

Eine wichtige Voraussetzung für eine gute Entwicklung von Kindern ist ein Aufwachsen in fördernder und anregender Umgebung. Erwachsene müssen den Kindern Erfahrungs- und Lernangebote machen, die den kindlichen Entwicklungsbedürfnissen entsprechen. Ein wichtiger Aspekt im Zusammenhang mit diesen Angeboten ist die Berücksichtigung des sogenannten Entwicklungsfensters, d.h. der sensiblen Phasen im Leben des Kindes, in denen bestimmte Fähigkeiten optimal entwickelt werden können. Untersuchungen zeigen, dass für die Sprachentwicklung solche Fenster existieren (Werker & Tees, 2005). Gezielte sprachliche Förderung sollte daher im frühen Kindesalter beginnen. Kinder lernen am meisten von den Menschen, die sie lieben. Eltern sind deshalb die ersten und wichtigsten Lehrerinnen und Lehrer ihrer Kinder. Dies genügt aber häufig nicht, sondern es braucht familienergänzende Angebote, die den Kindern darüber hinaus die nötige Anregung und Förderung anbieten.

In der aktuellen Spracherwerbsforschung gibt es unterschiedliche Forschungszweige. Der eine wichtige Forschungszweig betont den Zusammenhang, in dem die Sprachentwicklung mit anderen Entwicklungsbereichen steht. Der andere For-

schungszweig stellt neben entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten sprachspezifische Aspekte vor dem Hintergrund hirnorganischer Reifungsprozesse in den Mittelpunkt.

In den Spracherwerbtheorien, die den entwicklungspsychologischen Aspekt in der Entwicklung der Sprache betonen, spielen folgende Prozesse eine wichtige Rolle: interaktive Prozesse mit dem kommunikativen Aspekt der Sprache im Zentrum, kognitive Prozesse, welche die repräsentative Funktion der Sprache ermöglichen, sowie neurolinguistische Prozesse, welche Beziehungen zwischen Realitäten herstellen. Eine unauffällige sprachliche Entwicklung ist erst möglich, wenn das Kind die Sprache in ihrer repräsentativen und kommunikativen Bedeutung entdeckt, was gegen Ende des ersten Lebensjahres möglich wird. Eine weitere wichtige Voraussetzung für einen gelingenden Spracherwerb ist eine unauffällige Entwicklung in anderen Bereichen. So können eine Entwicklungsverzögerung im motorischen Bereich ebenso wie Schwierigkeiten in der Loslösung des Kindes von seinen Bezugspersonen negative Auswirkungen auf die Sprachentwicklung haben (Zollinger 1999).

Sprachspezifische Spracherwerbtheorien stellen ebenfalls einen Zusammenhang zwischen der Sprachentwicklung und anderen Entwicklungsbereichen her: Allerdings liegt hier der Fokus stärker auf den Fähigkeiten zur Sprachverarbeitung. Kinder entwickeln gemäss der sprachspezifischen Sichtweise optimale sprachliche Fähigkeiten durch strukturierten sprachlichen Input. Penner et al. (2005) erachten das Erkennen der sprachrhythmischen Regeln als Basiskomponente des Spracherwerbs, dem das Erfassen der Regeln der Wortbildung (z.B. Pluralbildung) sowie der Morphologie folgen. Kinder werden also einen erfolgreichen Spracherwerb haben, wenn sie die verschiedenen sprachlichen Regeln „geknackt“ haben (siehe auch Grimm 2003). Empirische Befunde zeigen, dass es eine entscheidende Phase des Spracherwerbs in den ersten Lebensjahren gibt, die vom Rhythmuserwerb eingeleitet wird. Rhythmisches Wissen ermöglicht demgemäss die Bildung von sprachlichen Regeln im Allgemeinen (Werker & Tees 2005).

2.2. Zweitspracherwerb bei Kindern mit Migrationshintergrund

Kinder mit Migrationshintergrund, welche in der Schweiz geboren werden oder im frühen Kindesalter in die Schweiz einreisen, erlernen normalerweise die Sprache der

Familie als Erstsprache. Der Zweitspracherwerb vollzieht sich aufbauend darauf, meist ab dem 3. oder 4. Lebensjahr oder auch später. Der Zweitspracherwerb findet meistens im natürlichen Kontext statt: die Kinder lernen im Alltag, in der Kinderkrippe, in der Spielgruppe oder im Kindergarten Deutsch. Häufig verfügen Kinder mit Migrationshintergrund und/oder aus bildungsfernen Familien jedoch über wenig Angebote, um die Zweitsprache Deutsch situativ zu erlernen und sich soziale Kompetenzen in der Gruppe anzueignen. Noch seltener findet im Vorschulalter ein gesteuerter Spracherwerb mit klar aufeinander aufgebauten didaktischen Einheiten statt.

Die vorliegende Untersuchung konzentriert sich aus pragmatischen Gründen ausschliesslich auf den Deutscherwerb der Kinder, was aber keinesfalls die Wichtigkeit der erstsprachlichen Kompetenzen in Frage stellen soll (u.a. Jampert 2002, Ulich 2005, Zollinger 2003). Die Basis für den Zweitspracherwerb bildet die Erstsprache. Kinder nutzen beim Erlernen einer Zweitsprache ihr Vorwissen aus der Erstsprache. Mit der Erfahrung der Sprachaneignung ihrer Erstsprache erleben Migrantenkinder zwischen 3 und 6 Jahren im Kontakt mit den Institutionen, dass Deutsch die primäre Kommunikationssprache ausserhalb der Familie ist. Dies kann für die Kinder sehr verunsichernd sein. Oftmals schweigen die Kinder über eine längere Zeit, probieren die Zweitsprache aber oft versteckt im vertrauten familiären Umfeld aus (Jampert 2002). Die Kinder erleben zunehmend, dass sie, um ihren Alltag kommunikativ zu bewältigen, auf zwei Sprachen angewiesen sind. Eltern wünschen, dass ihre Kinder Deutsch lernen, und sind häufig bezüglich des Umgangs mit der Erstsprache verunsichert. Grundsätzlich können wir also festhalten, dass sowohl die Migrantenkinder als auch ihre Eltern daran interessiert sein müssten, so schnell und gut wie möglich Deutsch zu lernen. Diese Annahme hat sich mit dem starken Interesse aller beteiligten Eltern am Projekt Spielgruppe^{plus} bestätigt.

Der Sprachforscher Penner (2005) hat in verschiedenen Untersuchungen festgestellt, dass die Probleme beim Zweitspracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund in Bereichen wie der Pluralbildung, dem Gebrauch der Artikel, dem Verbverstehen und dem Nachsprechen von Sätzen liegt. Diese regelgeleiteten Aspekte der deutschen Sprache eignen sich Kinder mit Deutsch als Erstsprache in der Regel im 3. Lebensjahr an, weshalb es sinnvoll ist, diese Bereiche beim Zweitspracherwerb bei Kindern mit Migrationshintergrund möglichst früh gesteuert zu fördern. Vor diesem Hinter-

grund erscheint die spezifische Sprachförderung der Kinder in den Spielgruppe^{plus} als sinnvoll und lässt gute Effekte erwarten.

2.3. Spezifische Sprachfördermassnahmen im Vorschulalter und ihre Wirkungen

In einem Überblicksartikel verweisen Limbird und Stanat (2006) auf eine unbefriedigende Datenlage bezüglich Ansätze früher Sprachförderung sowie deren nachhaltige Wirkung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Wir können zur Zeit also kaum auf vorliegende Befunde bezüglich spezifischen Sprachfördermassnahmen im Vorschulalter zurückgreifen. Einzig die EVAS, die „Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern“, die in Deutschland zwischen 2006 und Sommer 2008 stattfand, setzt sich mit dem Effekt von Sprachfördermassnahmen bei Vorschulkindern auseinander. Die Evaluation untersucht die Effektivität verschiedener Sprachförderprogramme (u.a. auch dem Kon-Lab-Förderprogramm) in einer grösseren Gruppe von Kindern zu Beginn und am Schluss des Kindergartens. Die Ergebnisse der einen Evaluationsgruppe nach einem Jahr Sprachförderung (Gasteiger-Klicpera, Knapp, Kucharz, Patzelt & Vomhof 2007) machen deutlich, dass sich die Sprachkompetenz der Vorschulkinder nach einem Jahr Förderung deutlich verbessert hat. In der zweiten Evaluationsgruppe, in der der Fokus auf dem Effekt der verschiedenen Sprachförderprogramme liegt (Schakib-Ekbatan, Hasselbach, Roos & Schöler 2007), finden sich keine relevanten Unterschiede zwischen Fördergruppe und Kontrollgruppe.

2.4. Folgerungen für das Projekt Spielgruppe^{plus}

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts Spielgruppe^{plus} werden beide oben dargelegten Sichtweisen des Spracherwerbs berücksichtigt. Wir gehen davon aus, dass das Kind zwischen 3 und 4 Jahren vom einem Sprachförderprogramm optimal profitieren kann, wenn die basale Beziehungsentwicklung durchschnittlich gut verlaufen ist und wenn das Kind in der Beziehung zu den primären Bezugspersonen entdeckt, dass die Sprache eine repräsentative Funktion hat. Sprachspezifisch betrachtet befindet sich unter diesen Bedingungen in diesem Alter ein Zeitfenster für Melodie, Sprachrhythmus etc., d.h. für sprachstrukturelle Merkma-

le. Weil sich die Kinder in den Spielgruppen in diesem Alter befinden, ist es sinnvoll entsprechende didaktische Einheiten anzubieten.

Sprachförderung stellt im Projekt Spielgruppe^{plus} ein zusätzliches Angebot zu den normalen Spielgruppenaktivitäten dar, das in den Ablauf des Spielgruppenalltags integriert wird. Konzeptuell bezieht es sowohl allgemeine entwicklungs- und lernpsychologische Aspekte wie auch spezifische Sprachfördererelemente (Kon-Lab-Sprachförderprogramm), die das Regelverständnis stimulieren sollen, ein. Die Sprachförderung erfolgt in spielerischer und ganzheitlicher Form, was dem Lernen kleiner Kinder entspricht und dazu beitragen soll, ihre Sprachlust zu wecken. Beides sind zentrale Anliegen der Spielgruppe^{plus}.

In der Evaluation werden unterschiedliche Entwicklungsbereiche erfasst und ausgewertet. Die Erhebung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder erfolgt innerhalb einer eigens dafür entwickelten standardisierten Spielsituation, welche die sozial-kommunikativen Kompetenzen des Kindes erfasst. Es werden andererseits auch Testverfahren benutzt, die das Sprachverständnis und den Wortschatz bzw. die sprachstrukturellen Fähigkeiten der Kinder messen.

Die sprachliche Kompetenz der Kinder wird im Rahmen der Elternfragebögen erfragt. Die erhobenen Daten basieren auf einer differenzierten Beobachtung des kindlichen Sprachverhaltens und sehen von vorgegebenen Kategorien und Normwerten ab, um die sprachlichen Kompetenzen der Kinder, und seien sie zunächst noch so gering, abzubilden.

2.5. Fragestellung

Die wissenschaftliche Begleitung des Projekts Spielgruppe^{plus} soll mittels eines Prä-Post-Vergleichs klären, ob und wie sich spezifische Sprachförderungsmassnahmen auf den Spracherwerb der deutschen Sprache auswirken. Des Weiteren soll mittels Kontrollgruppen die Frage untersucht werden, ob die spezifische Sprachförderung in der Spielgruppe^{plus} effektiver ist als die allgemeine Sprachförderung in einer herkömmlichen Spielgruppe.

Einbezogen werden sollen ausserdem interventionsunabhängige Faktoren, die auf die Wirksamkeit der Sprachförderungsmassnahmen einen Einfluss haben könnten

(u.a. allgemeiner Entwicklungsstand, familiärer Hintergrund) sowie das Geschlecht der Kinder.

Die konkreten Fragestellungen der Untersuchung lassen sich folgendermassen formulieren:

Wie wirkt sich eine gezielte Sprachförderung in Spielgruppen auf den Erwerb der deutschen Sprache von Kindern mit Migrations- und/oder bildungsfernem Hintergrund aus?

Gibt es zwischen der sprachlichen Entwicklung der geförderten Kindern der Interventionsgruppe und den nicht spezifisch geförderten Kindern der Kontrollgruppe relevante Unterschiede? Wenn ja, welcher Art?

3 Methode

3.1. Forschungsdesign

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine zwischen einem bis zwei Jahren angelegte Längsschnittuntersuchung mit Kontrollgruppendesign. Die Kinder der Interventions- und Kontrollgruppen werden zu zwei bzw. drei Messzeitpunkten standardisiert untersucht. Die Spielgruppenleiterinnen füllen über die zwei Jahre verteilt je nach Evaluationsgruppe insgesamt zwei- bis fünfmal Beobachtungsbögen für jedes einzelne Kind aus (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Messzeitpunkte und Messinstrumente

Instrumente/Zeitpunkt	T0	T01	T1	T11	T12	T13	T2
Testung	x	-	x	-	-	-	x
Beobachtungsbögen	Version A	Version B	-	Version A	Version B	Version B	Version B

Entsprechend der Förderungsdauer bei der Interventionsgruppe bzw. der Beobachtungsdauer bei der Kontrollgruppe ergeben sich insgesamt drei Untersuchungsstichproben:

Gruppe A mit einer Förderungs- bzw. Beobachtungsdauer von einem Semester (Herbst/Winter 2006 bis Sommer 2007), Messzeitpunkte: T0, T01, T1

Gruppe B mit einer Förderungs- bzw. Beobachtungsdauer von zwei Semestern (Spätsommer 2007 bis Sommer 2008), Messzeitpunkte: T0, T01, T1, T11

Gruppe C mit einer Förderungs- bzw. Beobachtungsdauer von drei Semestern (Herbst/Winter 2006 bis Sommer 2008), Messzeitpunkte: T0, T01, T1, T11, T12, T13, T2.

3.2. Intervention: Methode der Sprachförderung

Die Kinder der Spielgruppe^{plus} Projekts kommen zweimal die Woche 2 bis 2 ½ Stunden in die Spielgruppe und werden von zwei Personen, nämlich von einer ausgebildeten Spielgruppenleiterin und einer Assistentin betreut. Die Interventionsgruppen des Spielgruppe^{plus} Projekts unterscheiden sich diesbezüglich von den meisten angebotenen Spielgruppen, die in der Regel einmal pro Woche und mit nur einer Betreuungsperson angeboten werden. Der Entscheid für diese Abweichungen basiert zum einen auf Erkenntnissen über die Bedeutung des Zahlenverhältnis Kind-Erwachsene sowie der zeitlichen Verweildauer als wichtige strukturelle Qualitätsmerkmale. Zum andern erschien es wichtig, der Spielgruppenleiterin, die zusätzlich mit der Sprachförderung betraut ist, zur Gewährleistung der Grundbetreuung eine Assistentin zur Seite zu stellen.

Die Sprachförderung ist in eine elementarpädagogische Perspektive eingebettet, in der die Förderung in einem ganzheitlichen Zusammenhang gesehen wird und sich nicht nur auf sprachliche Aspekte beschränkt. Zentral sind gemeinsames Erleben und emotionales Wohlbefinden der Kinder. Für die elementare Sprachförderung werden Spiele, Lieder, Reime und Bilderbücher eingesetzt. Die Spielgruppenleiterin dient als Sprachvorbild, sie unterstützt den Spracherwerb der Kinder emotional. Zusätzlich wird die elementare Sprachförderung durch Lerneinheiten angereichert, die die Sprache als System in den Vordergrund rücken. Es geht dabei um sprachliche Regeln, um Imitieren und Wiederholen sowie um die kognitiven Prozesse des

Erkennens von sprachlichen Strukturen und Mustern. Diese Sprachförderung im engeren Sinn erfolgt systematisch mit Kon-Lab-Materialien jeweils mit der gesamten Gruppe (8 – 10 Kinder) in Untergruppen oder auch einzeln. Die Sprachförderung findet in der Standardsprache statt. Im ersten Jahr des Projekts werden aus der Förderungsstufe 1 des Kon-Lab-Sprachförderprogramms die Phase I (Clipping), die Phase II (Verkleinerungen) und die Phase III (Einzahl/Mehrzahl) mit den Kindern bearbeitet. Im zweiten Jahr starten die Spielgruppenleiterinnen nochmals mit dem Clipping, wiederholen die weiteren zwei Phasen und erweitern das Programm bis zu den Wortzusammensetzungen (Phase IV). In dieser ersten Förderungsstufe werden Sprachrhythmus, Wortbildungsregeln und Wortlernprinzipien eingeübt (Penner 2000). Um einen spielerischen Regelerwerb zu gewährleisten, werden auch für die systematische Förderung verschiedenste Materialien, die aus der Erlebniswelt des Kindes stammen, eingesetzt,

Die Sprachförderung führt die ausgebildete Spielgruppenleiterin durch, die von einer Assistentin in der Betreuung der Kinder unterstützt wird. Die Spielgruppenleiterinnen der Interventionsgruppen wurden in einem Grundkurs in die Grundlagen der Kon-Lab-Sprachförderung eingeführt. Im weiteren Verlauf wurden sie von einer Expertin⁴ (allgemeine Lerntheorien, Beziehung, Umsetzung und Erweiterung im Spielgruppenalltag) und einem Experten⁵ (v.a. Verstehen und Umsetzen der Kon-Lab-Prinzipien) im Rahmen von Gruppentreffen⁶ sowie in Einzelcoachings weitergeschult. Insgesamt fanden 5 Gruppentreffen und 7 Einzelcoachings statt.

Die im Kon-Lab angebotenen Medien (CD, DVD), die den Kindern nach Hause mitgegeben werden können, kamen in unserem Projekt nicht zum Einsatz, da zu vielen Familien unserer Interventionsgruppen die entsprechende technische Infrastruktur nicht zur Verfügung stand.

4 Regula Cincera, Kindergärtnerin, Sprachvermittlung im Vorschulalter

5 Theo Wirth, Dr.phil.I, Kon-Lab-Coach in Kinderkrippen, Freiwilligenprojekt „Deutschförderung für Migrantenkleinkinder“ (DMK)

6 in einer der ersten Schulungseinheiten wurde zusätzlich Barbara Zollinger, Dr. phil. I, dipl. Pädagogin, Gründerin des Zentrum für Kleine Kinder GmbH Winterthur als Sprachexpertin beigezogen

3.3. Instrumente

Um die notwendigen Informationen über die Projektkinder, ihre Familien sowie insbesondere Daten über den Verlauf des Spracherwerbs während des Projekts zu gewinnen, haben wir verschiedene Instrumente konstruiert und eingesetzt. Es handelt sich dabei um einen Elternfragebogen, um Beobachtungsbögen für die Spielgruppenleiterinnen sowie um eine standardisierte Untersuchungssituation, die im Rahmen des Projekts entwickelt wurde.

Die **Elternfragebögen** wurden aus psychologisch-logopädischem Diagnostikmaterial zusammengestellt. Erfragt werden u.a. Informationen über die Familienzusammensetzung, die Arbeit der Eltern, die Betreuungssituation des Projektkindes, die allgemeine Entwicklung sowie die sprachliche Entwicklung des Kindes aus der Sicht der Eltern. Bei fremdsprachigen Familien wird nach den Deutschkenntnissen der einzelnen Familienmitglieder gefragt. Die Fragebögen werden den Eltern in der jeweiligen Familiensprache⁷ am Anfang des Projekts abgegeben.

Die **Beobachtungsbögen für die Spielgruppenleiterinnen** sind an „sismik“ (Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen, Ulich & Mayr 2003) angelehnt. Die Spielgruppenleiterinnen beobachten das allgemeine Verhalten der einzelnen Kinder, ihr Sprachverhalten in verschiedenen Situationen sowie ihre Sprachkompetenz auf unterschiedlichen Sprachebenen und notieren die Häufigkeit des Auftretens einzelner Verhaltensweisen auf einer sechsstufigen Skala. Es werden zwei Versionen der Beobachtungsbögen verwendet (siehe Materialienband). In der Version B werden zusätzlich zu der allgemeinen Beobachtung der Sprachkompetenz spezifische Informationen zum Spracherwerb erhoben (u.a. Satzbau und Grammatik). Die kürzere Version A wird jeweils am Anfang des Jahres ausgefüllt. Die Spielgruppenleiterinnen füllen die Beobachtungsbögen je nach Gruppe zwei- bis fünfmal pro Kind aus.

In einer **standardisierten Testsituation** werden die Projektkinder in Anwesenheit ihrer Eltern einzeln von zwei Fachpersonen (Psychologin, Logopädin) getestet.

⁷ Die Sprachen waren : Deutsch, Albanisch, Arabisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Portugiesisch, Serbokroatisch, Spanisch und Tamilisch

Die Testsitzungen fanden am Anfang sowie am Schluss des Jahres statt. Sie dauerten durchschnittlich 30-45 Minuten. Es wurde während den Testsitzungen die für das Kind in der Kommunikation bedeutsame Sprache verwendet, d.h. teilweise Schweizerdeutsch, z.T. Hochdeutsch. Der Pluraltest wurde immer in der Standardsprache durchgeführt. Die Kinder der Gruppe C wurden insgesamt dreimal getestet.

Die Eltern aller Kinder bekamen nach jeder Testsitzung ein schriftliches Feedback mit einer allgemeinen Einschätzung der Entwicklung ihres Kindes bzw. des Verlaufs. Im der ersten Testsitzung bei Projektstart bzw. beim Eintritt der Kinder in die Spielgruppen wird zuerst der allgemeine Entwicklungsstand des Kindes mit vier Subtests (Mosaik, Kategorien, Puzzle, Situationen) aus dem SON-R 2 1/2-7 (Snijders-Oomen Non-verbaler Intelligenztest, Tellegen & Laros 2003) bestimmt. Danach werden in einer Spielsituation (Pandabär und Bilderbuch) die Deutschkenntnisse und die sozial-kommunikativen Kompetenzen der Projektkinder erfasst. Zusätzlich wird als Baseline-Test der Pluraltest (Pluralbildung II – Plural- und Singularmorphologie nach dem Heidelberger Sprachentwicklungstest, Grimm und Schöler 1998) durchgeführt.

In der zweiten und dritten Testsitzung werden zusätzlich einzelne Untertests des SETK 3-5 (Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder, Grimm 2001) und des AWST-R (Aktiver Wortschatztest für drei- bis fünfjährige Kinder, Kiese-Himmel 2005) angeboten. Aus dem SETK 3-5 wurde der Untertest 1 (Verstehen von Sätzen) durchgeführt.

Beim AWST-R wurde der gesamte standardisierte Bildsatz dargeboten. Allerdings wurde das Abbruchkriterium angepasst. Bei der Auswertung beider Tests wurden sämtliche Antworten gezählt (ab Beispiele), beim AWST-R wurde für die Verwendung von sinnverwandten Wörtern ein halber Punkt gegeben.

3.4. Operationalisierung der Variablen

Die eingesetzten Untersuchungsinstrumente erfassen auf einem differenzierten Niveau vielfältige Informationen über die Projektkinder basierend auf verschiedenen Quellen.

In der Aufbereitung der Daten zeigte sich, dass einzelne Daten nicht weiterverarbeitet werden konnten. So waren einige Angaben aus den Elternfragebögen über den allgemeinen Entwicklungsstand der Kinder wenig ergiebig, weil sie allesamt idealtyp-

pisch bzw. normentsprechend ausfielen. Sie wurden nicht weiter verarbeitet. In den Beobachtungsbögen für die Spielgruppenleiterinnen gab es Items, die im Rahmen der Spielgruppe nicht oder nur teilweise beantwortet werden konnten. Einzelne Fragen wiederum wurden von den einzelnen Spielgruppenleiterinnen unterschiedlich interpretiert. In der standardisierten Testsituation konnten einzelne Variablen (z.B. „zeigt eigene Spielideen“ oder „Fragen stellen/beantworten“) nicht statistisch weiter verarbeitet werden, weil nur bei ganz wenigen Kindern das Verhalten überhaupt beobachtbar war.

Die Angaben der Eltern, die Beobachtungen der Spielgruppenleiterinnen und Untersucherinnen sowie die Testergebnisse wurden auf der Basis einer Kodierungsvorlage aufbereitet. Die Computer gestützte Auswertung erfolgte mit einem Statistikpaket (SPSS). Eine erste Durchsicht der Variablen zeigte, dass zur weiteren quantitativen Verarbeitung der Daten Konstruktvariablen zu definieren waren (siehe unten). Die Rohdaten sind vorwiegend auf Nominalniveau, teilweise auf Ordinalniveau, was die Berechnung von Häufigkeiten ermöglichte. Auf dieser Basis wurden auch die Vergleiche zwischen Interventions- und Kontrollgruppen sowie Vergleiche innerhalb der Gruppen zu verschiedenen Messzeitpunkten vorgenommen.

Im Folgenden werden die Konstruktvariablen, die zur weiteren quantitativen Verarbeitung der Beobachtungen der Spielgruppenleiterinnen und der Daten aus der Testsituation definiert worden sind, beschrieben.

3.4.1. Beobachtungsbögen der Spielgruppenleiterinnen

Die erhobenen Beobachtungen der Spielgruppenleiterinnen beziehen sich einerseits auf verschiedene Dimensionen des allgemeinen Verhaltens der Kinder und andererseits auf das Sprachverhalten der Kinder in verschiedenen Situationen. Weiter interessieren die spezifischen Beobachtungen der Spielgruppenleiterinnen in Sprachspielsituationen, bei der Interventionsgruppe sind das die strukturierten Kon-Lab-Sprachspielsituationen. Zusätzlich beurteilen die Spielgruppenleiterinnen die Sprachkompetenz der Kinder auf verschiedenen Ebenen, sie machen Angaben über das Verstehen von Handlungsaufträgen, über den Wortschatz, über den Satzbau und über die Grammatik der Kinder.

Für die weitere quantitative Auswertung der Daten wurden folgende Variablen aus den Beobachtungsbögen zusammengefasst und verwendet:

Allgemeines Verhalten

Das allgemeine Verhalten der Kinder wird mit einer Gesamtzahl gekennzeichnet. Folgende Items werden zur Erfassung des allgemeinen Verhaltens herangezogen:

Kontakt-Bindungsverhalten

Die Variablen bilden die Trennungskompetenz des Kindes ab sowie seine Fähigkeit, mit der Spielgruppenleiterin bzw. den anderen Kindern der Spielgruppe in Kontakt zu treten.

Befindlichkeit

Es werden Informationen erhoben über die Laune, das Interesse und die Aktivität des Kindes in der Spielgruppe.

Anpassung

An dieser Stelle wird festgehalten, inwiefern sich das Kind an die Strukturen und Regeln in der Spielgruppe anpassen und seine Gefühle und Verhaltensweisen selber regulieren kann.

Kommunikative Aktivität und Sprechfreude

Die kommunikative Aktivität des Kindes und die Sprechfreude werden mittels Variablen erfasst, die seine Motivation für das Sprechen im Allgemeinen bzw. in der Zweitsprache Deutsch abbilden, operationalisiert. Es sind dies beispielsweise Variablen wie „Hört aufmerksam zu, wenn wir sprechen“ , „stellt Fragen an uns“ oder „versucht sich mit Gesten und Mimik zu verständigen“. Konkret setzt sich die kommunikative Aktivität und Sprechfreude aus folgenden Variablen zusammen:

Gespräche-Kontakt mit Spielgruppenleiterin/-assistentin.

Das Kind ist sehr aktiv in der Kommunikation, wenn es den Kontakt sucht und mit den Betreuerinnen möglichst viel spricht.

Verständigungsprobleme

Das Kind hat Probleme sich zu verständigen, wenn es sich zurückzieht und mit negativen Gefühlen auf Verständigungsprobleme reagiert.

Sprachspielsituationen

In den Sprachspielsituationen wird einerseits die Motivation und das Interesse des Kindes gegenüber spezifischen Sprachspielsituationen erfasst, andererseits die Einschätzung der Spielgruppenleiterin bezüglich des kindlichen Fortschritts im Spracherwerb.

Sprachliche Kompetenzen im engeren Sinn

Die sprachlichen Kompetenzen im engeren Sinn werden über Items erfasst, die das Sprachverständnis der Kinder abbilden. Des Weiteren wird die Sprachproduktion im Deutschen festgehalten. Ein weiteres Item bezieht die Einschätzung des Wortschatzes des Kindes im Deutschen durch die Spielgruppenleiterin mit ein. Schliesslich werden Daten zur Grammatik und zum Satzbau bei den Projektkindern erhoben. Im Einzelnen definieren wir die Variablen folgendermassen:

Verstehen von Handlungsaufträgen und Wortschatz

Hier wird festgehalten, wie gut die Kinder einfache bzw. mehrteilige Handlungsaufträge verstehen und Gegenstände benennen oder sogar beschreiben können bzw. wie differenziert die Beschreibung ist.

Satzbau und Grammatik

Hier wird beurteilt, ob das Kind Sätze bildet und dabei Artikel verwendet, weiter interessiert, ob es beim Verwenden von Verben korrekte Formen einsetzt oder vorwiegend Infinitivformen braucht. Es wird ausserdem festgehalten, ob das Kind das Verb an die richtige Stelle setzt.

3.4.2. Standardisierte Testsituation

In der standardisierten Untersuchungssituation wird die allgemeine Entwicklung des Kindes mit einem Testverfahren bestimmt. Durch Beobachtung des allgemeinen Verhaltens während der gesamten Testuntersuchung und der interaktiven Kompetenz werden Daten zur Spiel- und Individuationsentwicklung des Kindes erhoben. Weiter werden seine allgemeinen sozialkommunikativen Fähigkeiten beurteilt. In der standardisierten Spielsituation wird das Sprachverständnis mehrfach geprüft (Spielhandlungen, Bilderbuchanschauen, SETK 3-5), der Wortschatz im Deutschen wird ebenfalls mit mehreren Situationen und Tests geprüft (Spielsituation, Bilderbuch, AWST-R). Die sprachstrukturellen Fähigkeiten der Kinder werden mit den Mehrzahlkärtchen aus den Kon-Lab-Evaluationen geprüft. Genauere Anleitungen zum Vorgehen in der standardisierten Testsituation können dem Materialienband entnommen werden.

3.4.2.1. Allgemeiner Entwicklungsstand

In der standardisierten Testsituation wird mit vier Subtests aus dem SON-R 2 1/2-7 (Snijders-Oomen Non-verbaler Intelligenztest) gearbeitet: Mosaik, Kategorien, Puzzle und Situationen. Diese Subtests erfassen Formrelationen, konkretes Denken, Schlussfolgern sowie die Fähigkeit, Ordnungsprinzipien abzuleiten. In der Auswertung wird einerseits das Referenzalter pro Test ausgerechnet, andererseits der Standardwert, der aufzeigt, ob die Leistung des Kindes dem Altersdurchschnitt entspricht oder nicht. Die Beurteilung erfolgt darauf aufbauend. Der durchschnittliche Wert über die vier Subtests führt schliesslich zur definitiven Beurteilung des Entwicklungsstandes des Kindes.

Falls die Ergebnisse in der ersten Testsitzung deutlich unterdurchschnittlich ausfallen, werden die Entwicklungstests in der zweiten Sitzung nach einem Semester wiederholt.

3.4.2.2. Sprachniveaus

Nach einer ersten Sichtung der Daten aus den standardisierten Spielsituationen wird die Sprachkompetenz der Kinder im Deutschen mittels Niveaus abgebildet. Insgesamt

samt werden drei Niveaus definiert, bei einem Teil der Kinder ist das Niveau jeweils (noch) nicht bestimmbar.

Das jeweilige Niveau ergibt sich aus Informationen, die einerseits das Sprachverständnis der Kinder im Deutschen wiedergeben, andererseits ihre Sprachproduktion. Die Erfassung des Sprachverständnisses bei so jungen Kindern stellt uns erfahrungsgemäss vor Probleme. In unserer Untersuchung haben wir das Sprachverständnis einerseits in der standardisierten Spielsituation mit dem Pandabären erfasst, andererseits mit einem Bilderbuch, bei dem es um die Erfassung eines einfachen bzw. eines impliziten Handlungsablaufs geht. Bei der zweiten und dritten Messung haben wir zusätzlich einen Teil des SETK 3-5 durchgeführt und so erfasst, auf welchem Komplexitätsniveau das Kind sprachliche Informationen verstehen und zeigen bzw. verstehen und ausführen kann.

Die Beurteilung der Sprachproduktion bezieht sich zunächst auf die Satzebene, wir beobachten, ob das Kind einzelne Wörter, Ein- bis Dreiwortsätze, einfache Sätze oder bereits komplexe Sätze in der deutschen Sprache bilden kann. Den Wortschatz der Kinder erfassen wir einerseits in der standardisierten Spielsituation mit dem Pandabären, andererseits in der zweiten und dritten Testdurchführung mit dem AWST-R. Die sprachstrukturelle Dimension erfassen wir mit dem Pluraltest.

Die drei Sprachniveaus werden folgendermassen operationalisiert:

Basisniveau

Sprachverständnis: alltägliche Gegenstände geben

einfachen Ablauf verstehen

SETK 3-5: Rohwert 1-4

Sprachproduktion: Satzebene: Einzelne Wörter

Wortschatz: alltägliche Gegenstände benennen, Tiernamen benennen

AWST-R: Rohwert 1-7

Mittleres Niveau

Sprachverständnis: nicht-situationale Aufforderungen verstehen

Impliziten Ablauf verstehen

SETK 3-5: Rohwert ab 5

Sprachproduktion: Satzebene: Ein- bis Dreiwortsätze und einfache Sätze
 Wortschatz: Verben verwenden, Rohwert
 AWST-R: Rohwert ab 8
 Pluralbildung

Höheres Niveau

Sprachverständnis: Nebensatzstrukturen verstehen
 SETK 3-5: Rohwert ab 10
 Sprachproduktion: Satzebene: komplexe Sätze
 AWST-R: Rohwert ab 20
 Pluralbildung

Ein Kind wird dem Basisniveau zugeordnet wenn es 1 oder mehr Punkte in dieser Kategorie aufweist. Wenn zusätzlich 2 oder mehr Punkte beim mittleren Niveau vergeben werden, wird das Kind in dieses Niveau eingeteilt, schliesslich kommt es in das höhere Sprachniveau, wenn es 2 oder mehr Punkte auf diesem Niveau aufweist.

3.5. Beschreibung der Gesamtstichprobe

Die Untersuchungsstichprobe setzte sich am Anfang des Projekts aus insgesamt 85 Kindern zusammen. Diese verteilen sich auf 6 Spielgruppen (vier Interventionsgruppen und 2 Kontrollgruppen) in den Zürcher Gemeinden Affoltern am Albis, Kloten, Oberglatt, Opfikon, Regensdorf und Schlieren. Die Spielgruppen, die am Projekt Spielgruppe^{plus} und damit auch an der wissenschaftlichen Untersuchung teilnehmen, werden von den Gemeindewesenarbeiterinnen rekrutiert.

Im Rahmen einer Informationsveranstaltung werden die Eltern über das Projekt und die wissenschaftliche Begleitung informiert und zur Teilnahme ermuntert. Sie haben fast ausnahmslos mit grossem Interesse reagiert und kooperieren bei der Datenerhebung sehr gut. Auch die Eltern der Kontrollgruppen zeigen eine gute Mitarbeit, da sie von der Idee, dass evtl. zu einem späteren Zeitpunkt auch in ihren Gemeinden Spielgruppen^{plus} angeboten werden könnten, sehr angetan sind. Die Teilnahmequote von Kindern und Eltern liegt in unserer Stichprobe schliesslich je nach Spielgruppe zwischen 90 und 100 %.

Die Interventions- und Kontrollgruppen umfassen zu Beginn des Projekts insgesamt 85 Kinder, 60 % der Kinder gehören zu den Interventionsgruppen, 40% sind in Kontrollgruppen. Für die quantitative Auswertung liegen schliesslich komplette Datensätze für 74% der Projektkinder vor. Die Verteilung auf die Gruppen sieht folgendermassen aus:

Interventionsgruppen

Gruppe A (Förderung 1 Semester): 16 Kinder

Gruppe B (Förderung 2 Semester): 9 Kinder

Gruppe C (Förderung 3 Semester): 12 Kinder

Total 37 Kinder

Kontrollgruppen

Gruppe A (Besuch Spielgruppe 1 Jahr): 15 Kinder

Gruppe B (Besuch Spielgruppe 1 Jahr): 10 Kinder

Gruppe C (Besuch Spielgruppe 2 Jahre): 3 Kinder

Total 28 Kinder

Ein Teil der Kinder verliess im Laufe des Projekts die Spielgruppen, bei einem zweiten Teil verfügen wir aus unterschiedlichen Gründen (organisatorische Probleme, Krankheit etc.) nur über unvollständige Datensätze. Schliesslich werden Kinder mit deutlichen allgemeinen Entwicklungsproblemen und/oder einer logopädischen Sprech- und Sprachentwicklungsstörung nicht in die Untersuchung einbezogen.

Für die Interventionsgruppen konnten die Daten von 38 Kindern (76%) weiter ausgewertet werden. Bei den Kontrollgruppen konnten die Daten von 29 Kindern (83%) weiter verarbeitet werden.

4 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der 67 Kinder (38 Kinder gehören zu den Interventionsgruppen, 29 Kinder zu den Kontrollgruppen) von denen wir komplette Datensätze haben, detailliert präsentiert. Die Daten der 3 Gruppen A, B und C, die entlang

der Förderungs- bzw. Beobachtungsdauer definiert sind, werden einzeln ausgewertet und entsprechend die Ergebnisse auch separat dargestellt.

Im Anschluss an die deskriptiven Auswertungen werden Unterschiede zwischen den verschiedenen Teilstichproben im Verhalten und insbesondere in der Sprachkompetenz im Deutschen analysiert. Es interessieren Unterschiede im Verlauf innerhalb der Teilstichproben bzw. der Gruppen A, B, und C sowie Unterschiede zwischen den Interventions- und den Kontrollgruppen.

Rechnerisch setzen wir den Mann-Whitney-U-Test für die Vergleiche zwischen den zwei unabhängigen Stichproben, den Wilcoxon-Test für die Vergleiche zu verschiedenen Zeitpunkten innerhalb einer Stichprobe ein. Beide Tests verfolgen das Ziel zu klären, ob die in den Mittelwerten zwischen zwei Teilstichproben bzw. zu verschiedenen Zeitpunkten in einer Stichprobe auftretenden Schwankungen, zufällig sind.

4.1. Ergebnisse der Gruppe A

Zunächst werden die Ergebnisse der Gruppe A, die zwischen Herbst/Winter 2006/2007 und Sommer 2007 beobachtet wurde und die Förderung entsprechend ein Semester dauerte, aufgezeigt.

4.1.1. Stichprobenbeschreibung

In diesem ersten Teil werden die Häufigkeiten bezüglich allgemeiner Merkmale der Gruppe A angeführt, d.h. Alter, Geschlechtszugehörigkeit, Sprache und Entwicklungsstand. Anschliessend werden die Informationen zum familiären Hintergrund beschrieben: Geschwister der Projektkinder, Betreuungssituation, Arbeitstätigkeit der Eltern, Deutschkenntnisse der Eltern und Geschwister.

4.1.1.1. Allgemeine Merkmale der Gruppe A

In der Gruppe A haben wir von insgesamt 31 Kindern komplette, statistisch auswertbare Datensätze. Von diesen 31 gehören 16 (52%) Kinder zur Interventionsgruppe, 15 (48%) zur Kontrollgruppe.

Geschlecht und Altersverteilung

42% der Kinder sind Jungen, 58% Mädchen (Tabelle 1, Anhang). Die Kinder der Gruppe A sind zu Beginn des Projekts durchschnittlich 48 Monate alt (Standardabweichung SD: 5.5. Monate). Die Kinder der Kontrollgruppe sind durchschnittlich leicht älter als diejenigen der Interventionsgruppe (Interventionsgruppe: Durchschnittsalter 46 Monate, SD: 5.5 Monate, Kontrollgruppe: Durchschnittsalter: 50 Monate, SD: 5 Monate). Der Unterschied ist nicht signifikant.

Erstsprachen der Kinder

84% der Kinder der Gruppe A sind fremdsprachig, 16% haben Deutsch als Erstsprache (Tabelle 2, Anhang). Die Vielfalt der Sprachen der Kinder beider Gruppen ist gross. Im einzelnen sprechen die Projektkinder folgende Erstsprachen:

Deutsch, Türkisch, Tamilisch, Albanisch, Spanisch, Serbisch, Italienisch, Arabisch, andere. Die Aufteilung der Sprachen auf die Interventions- und die Kontrollgruppe kann der Abbildung 1 entnommen werden.

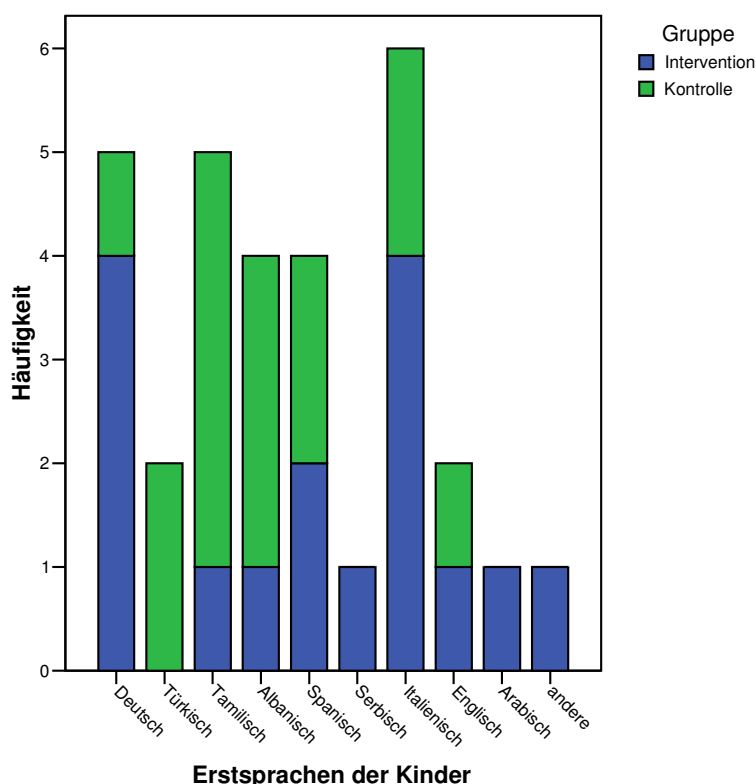


Abb. 1: Erstsprachen der Kinder der Gruppe A

Wir haben in der Gruppe A in der Interventionsspielgruppe mehr Kinder mit Deutsch als Erstsprache (25%) als in der Kontrollgruppe (7%).

Stand der allgemeinen Entwicklung der Kinder zu Beginn des Projekts

Die Mehrheit der Kinder der Gruppe A (65%) ist gemäss der Beurteilung mit dem SON-R 2 ½-7 durchschnittlich gut entwickelt, 35% der Kinder sind jedoch noch nicht altersentsprechend entwickelt. Zwischen Interventions- und Kontrollgruppe gibt es keine signifikanten Unterschiede (vgl. Abbildung 2).

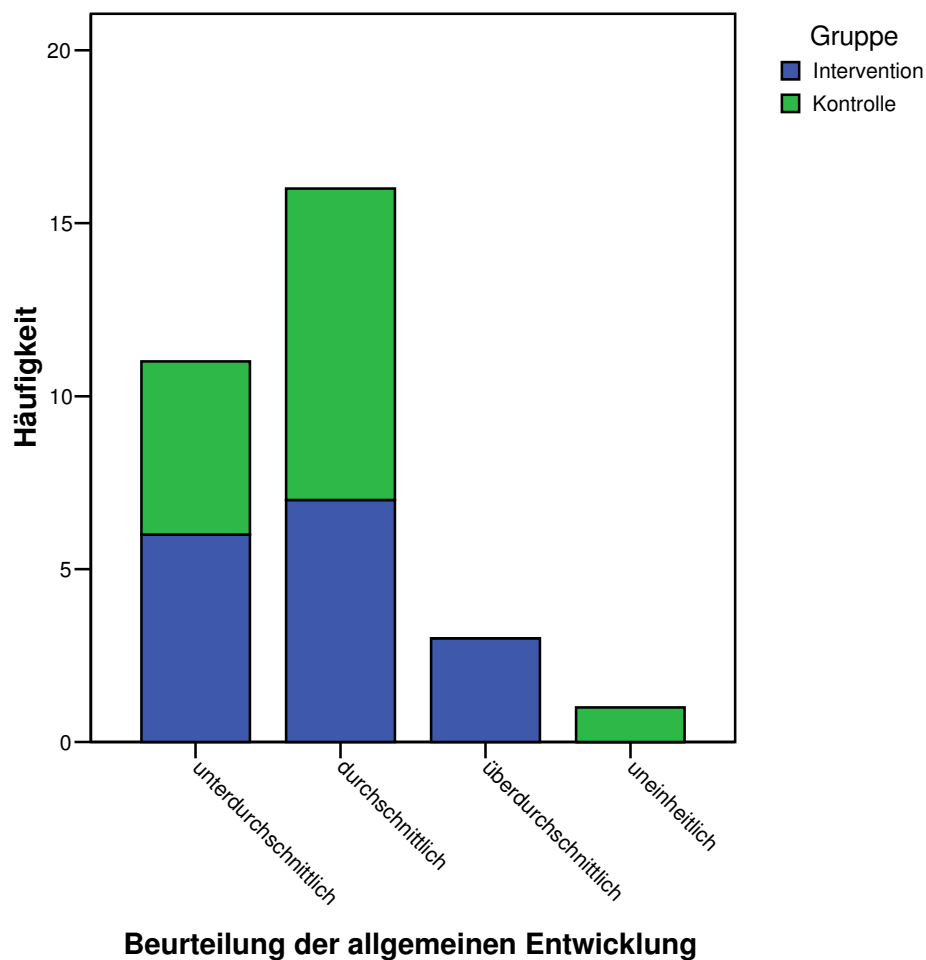


Abb. 2: Beurteilung der allgemeinen Entwicklung anhand der Ergebnisse im SON

Betrachten wir die Ergebnisse der Mädchen, so stellen wir fest, dass diese leicht besser sind als die der Jungen. Es bestehen jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen der Interventions- und der Kontrollgruppe (Tabelle 3, Anhang).

4.1.1.2. Familiärer Hintergrund der Gruppe A

Position in der Geschwisterreihe

Insgesamt 9 der 31 Kinder (29%) der Gruppe A sind Einzelkinder, die meisten Kinder in der Interventions- und in der Kontrollgruppe haben also Geschwister. Die genaue Position des Kindes kann der Tabelle 4 im Anhang entnommen werden.

Erwerbstätigkeit der Eltern

Der grösste Teil der Väter (78%) der Projektkinder sind entweder Arbeiter oder einfache Angestellte. Es bestehen keine grossen Unterschiede zwischen der Interventions- und der Kontrollgruppe. (siehe Tabelle 5, Anhang). In der Gruppe A sind 62% der Mütter, also der überwiegende Teil, erwerbstätig (Tabelle 6, Anhang).

Betreuungssituation des Projektkindes

Sowohl in der Interventions- als auch in der Kontrollgruppe werden die meisten Kinder (73%) ausschliesslich von der Familie betreut. Nur wenige beanspruchen Betreuungsangebote ausser Haus (Tabelle 7, Anhang).

Von den Kindern aus fremdsprachigen Familien besuchen insgesamt 2 eine Kinderkrippe (Tabelle 8, Anhang).

Deutschkenntnisse der Familienmitglieder bei den fremdsprachigen Kindern

Die Mütter der fremdsprachigen Kinder der Gruppe A geben – mit einer Ausnahme – an, dass sie mindestens „ein wenig“ Deutsch sprechen können. Nach eigener Einschätzung geben die Väter der Gruppe A an, dass sie entweder „ein wenig“ Deutsch (44%) oder sogar „gut“ Deutsch (56%) sprechen (Tabellen 9 u. 10, Anhang).

Insgesamt können wir also aus den Elternfragebögen entnehmen, dass die meisten Mütter und Väter Deutschkenntnisse aufweisen. Für knapp die Hälfte der Geschwister der Projektkinder geben die Eltern hingegen an, dass diese gar nicht Deutsch sprechen können (Tabelle 11, Anhang).

4.2.2. Verlaufsmessungen

4.2.2.1 Beobachtungen der Spielgruppenleiterinnen

Für die Gruppe A haben wir zwei Beobachtungsbögen als Datenbasis. Der eine Beobachtungsbogen (Version A) wurde zu Beginn der Untersuchung ausgefüllt, der zweite (Version B) – mit spezifischen Zusatzfragen zur Sprachentwicklung – am Schluss eines Semesters Förderung bzw. Beobachtung, nämlich bevor die Kinder die Spielgruppe verliessen.

Im Folgenden sollen die Beobachtungen der Spielgruppenleiterinnen am Anfang des Jahres mit denen am Schluss verglichen werden. Dazu werden aus den Rohdaten der Beobachtungsbögen durchschnittliche Rangplätze für die jeweilige Gruppe berechnet und miteinander verglichen.

Das allgemeine Verhalten der Kinder

Die Kinder beider Teilgruppen werden zu Beginn (T0) von den Spielgruppenleiterinnen ähnlich eingeschätzt (Durchschnittsrang 13.86 in der Interventionsgruppe, 13.08 in der Kontrollgruppe). Nach einem Semester Förderung bzw. Beobachtung (T01) haben sich die Werte beider Gruppen verbessert, d.h. die Kinder verhalten sich nach einem halben Jahr selbständiger und reifer. Die Veränderung innerhalb der Interventionsgruppe ist allerdings höher als diejenige in der Kontrollgruppe (vgl. Tabelle 12, Anhang).

Sowohl die Veränderungen innerhalb der Interventionsgruppe und innerhalb der Kontrollgruppe als auch der Unterschied der Veränderung zwischen der Interventions- und der Kontrollgruppe sind statistisch nicht signifikant (Tabellen 13, 14 und 15, Anhang).

Die kommunikative Aktivität und Sprechfreude

Die Spielgruppenleiterinnen der Interventionsgruppe haben sich beim ersten Beobachtungszeitpunkt selten zu diesem Item geäußert ($n = 3$). Auch nach einem Semester Förderung erhalten wir lediglich zu 6 von 16 Kindern (37.5. %) Informationen dazu. In der Rückfrage zeigte sich, dass die Spielgruppenleiterinnen der Interventionsgruppe äusserst genau mit den Fragen umgingen und sie nur dann beantworteten, wenn sie sehr eindeutige Informationen dazu hatten. Von den Kindern der Kon-

trollgruppe haben wir deutlich mehr Daten. Die beobachteten Veränderungen sind jedoch gering und deshalb für die weitere Auswertung nicht bedeutsam (Tabelle 16, Anhang).

Das Sprachspielverhalten

Bei Projektbeginn äussern sich wiederum die Spielgruppenleiterinnen der Interventionsgruppe selten zum Sprachspielverhalten. Ein rechnerischer Vergleich zwischen den Werten zum Zeitpunkt T0 und jenen zum Zeitpunkt T01 ist deshalb nicht möglich. Auch können die Einschätzungen zwischen der Interventions- und der Kontrollgruppe zu T0 nicht verglichen werden. In der Kontrollgruppe zeigt der Vergleich zwischen den Werten im Zeitpunkt T0 und jenen im Zeitpunkt T01 im Verlauf keinen statistisch bedeutsamen Unterschied (Tabelle 17, Anhang).

Da nach einem Semester Förderung bzw. Beobachtung (Zeitpunkt T01) genügend Daten von beiden Gruppen vorliegen, können sie aneinander gegenübergestellt werden (vgl. Tabelle 18, Anhang). Der Vergleich zwischen den Werten der Interventions- und jenen der Kontrollgruppe zu T01 zeigt, dass der Wert für die Interventionsgruppe signifikant höher ist als derjenige der Kontrollgruppe ($U(n_1 = 16, n_2 = 15) = 68$, $p < .05$).

Spracherwerb aus der Sicht der Spielgruppenleiterinnen

Zum Spracherwerb im engeren Sinn sind geplanterweise nur Daten im Zeitpunkt T01 vorhanden, weshalb Vergleiche zwischen verschiedenen Zeitpunkten entfallen.

Verstehen und Wortschatz

Die sprachlichen Kompetenzen der Kinder im engeren Sinn (Verständnis von Handlungsanweisungen und Wortschatz) werden von den Spielgruppenleiterinnen der Interventionsgruppe als höher beschrieben als von den Spielgruppenleiterinnen der Kontrollgruppe (Tabelle 19, Anhang). Statistisch kann der Unterschied nicht erhärtet werden.

Satzbau

Die Kinder der Interventionsgruppe haben laut Angaben der Spielgruppenleiterinnen nach einem Jahr ein höheres Niveau in ihrem Satzbau erreicht als die Kinder der

Kontrollgruppe (Tabelle 20, Anhang). Statistisch ist der Unterschied allerdings ebenfalls nicht signifikant.

4.1.2.2. Prä- und Post-Messung der sprachlichen Fähigkeiten

Sprachniveaus in der Prä-Messung

Die Sprachniveaus, wie wir sie in der **Prä-Messung** zum Zeitpunkt T0 in der Interventions- und in der Kontrollgruppe aufgrund der standardisierten Untersuchung feststellen, sind in der Abbildung 3 dargestellt.

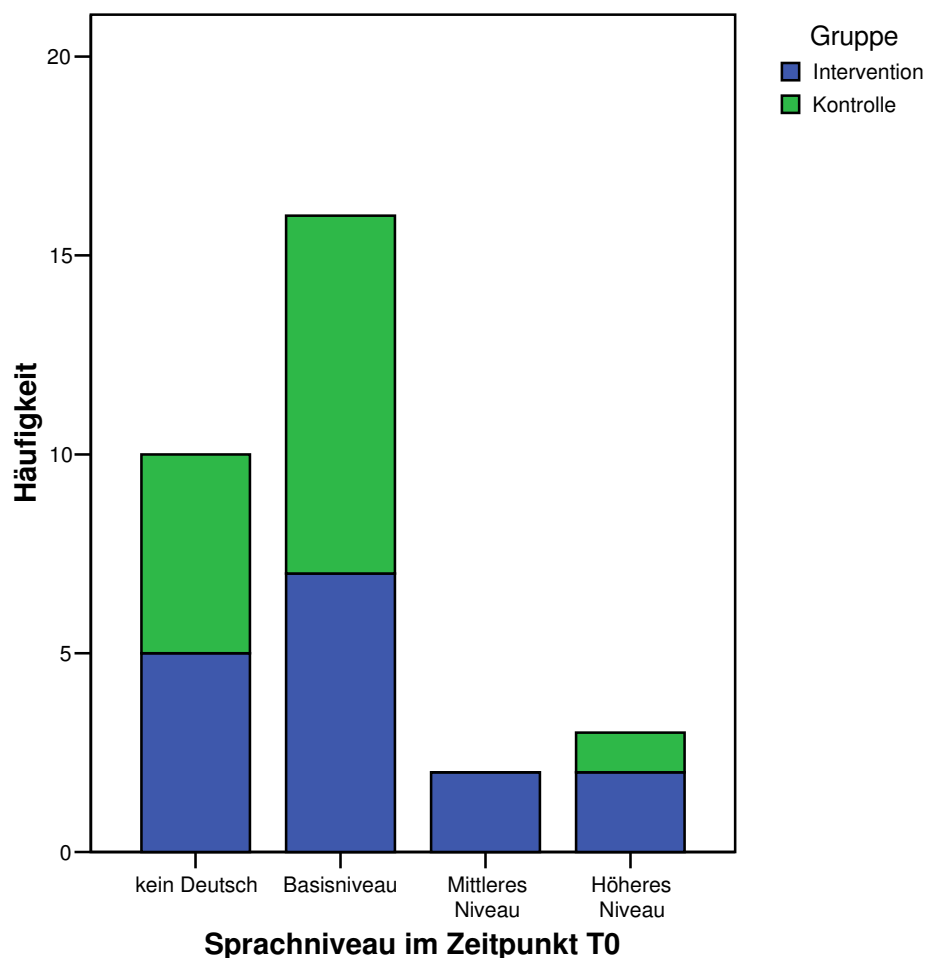


Abb.3: Sprachniveaus der Gruppe A im Zeitpunkt T0

29 % der Kinder können kein Deutsch, bei 56% stellen wir ein Basisniveau fest, 15% haben bereits zu Beginn der Förderung ein mittleres oder höheres Sprachniveau.

Betrachten wir die Verteilung der Sprachniveaus vor dem Hintergrund der Geschlechtszugehörigkeit, stellen wir keinen Geschlechtseffekte, also keine systemati-

schen Unterschiede zwischen Knaben und Mädchen, fest. (Tabellen 21 und 22, Anhang).

Die Kinder, welche Deutsch als Erstsprache haben, sind in der Interventionsgruppe über alle drei Sprachniveaus regelmässig verteilt. Eines dieser Kinder in der Kontrollgruppe weist von Anfang an ein höheres Sprachniveau auf. Die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache verteilen sich auf die Kategorien „Kein Deutsch“ (n = 5), „Basisniveau“ (n = 6), und „Mittleres Niveau“ (n = 1) (Tabelle 23 und 24, Anhang).

Sprachniveaus in der Post-Messung

Bei der Messung nach einem Semester spricht ein Kind in der Kontrollgruppe noch gar nicht Deutsch. Die restlichen Kinder finden wir über alle 3 Sprachniveaus verteilt. Wobei die Kinder der Interventionsgruppe insgesamt eher in den höheren Niveaus anzutreffen sind, während die Kinder der Kontrollgruppe fast zu $\frac{3}{4}$ immer noch erst das Basisniveau erreicht haben (vgl. Abbildung 4).

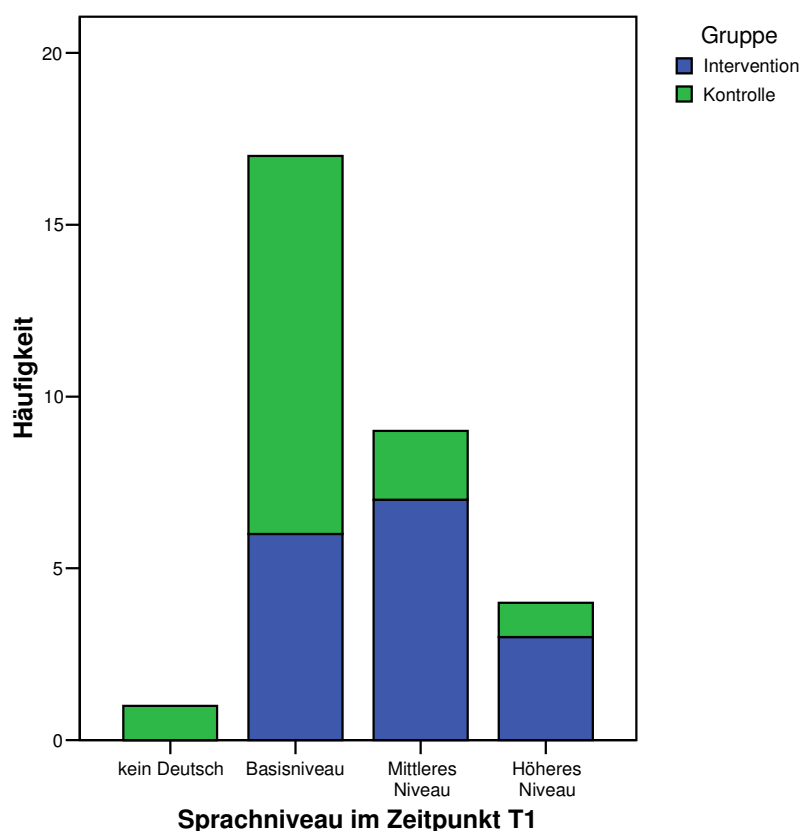


Abb. 4: Sprachniveaus der Gruppe A nach einem Jahr

Um nachzuprüfen, ob die festgestellte Veränderung zwischen den zwei Zeitpunkten statistisch signifikant ist, setzen wir den Wilcoxon-Test ein.

Bei der **Interventionsgruppe** zeigt sich ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen dem Sprachniveau vor Beginn der Förderung und nach einem Semester Sprachförderung ($Z(N = 16) = -3, p < .01$) (Tabelle 25, Anhang).

Ein Vergleich nach Geschlecht zeigt, dass bei den Jungen die Veränderungen nicht statistisch signifikant sind, bei den Mädchen hingegen deutlich ($Z(N = 9) = -2.646, p < .01$ – Tabellen 26 u. 27, Anhang).

Auch in der **Kontrollgruppe** lässt sich im Verlauf eine statistisch signifikante Veränderung des Sprachniveaus feststellen. ($Z(N = 15) = -2.121, p < .05$). Also verbessern auch die Kinder, die nicht spezifisch gefördert werden, ihre sprachliche Kompetenz im Laufe des Jahres (vgl. Tabelle 28, Anhang). Geschlechtsunterschiede zeigen sich keine.

Vergleich zwischen Interventionsgruppe und Kontrollgruppe

Vor der Förderung zum Zeitpunkt T0 ist der Unterschied zwischen der Interventions- und der Kontrollgruppe statistisch bezüglich Sprachniveau nicht signifikant, d.h. dass zwischen den zwei Gruppen vor Beginn der Förderung bezüglich Sprachniveau keine bedeutsamen Unterschiede bestehen (Tabelle 29, Anhang).

In der Messung nach einem Semester Förderung finden wir hingegen zwischen der Gruppe mit spezifischer Sprachförderung (Interventionsgruppe) und der Nicht-geförderten Gruppe (Kontrollgruppe) einen bedeutsamen, statistisch signifikanten Unterschied ($U (n1 = 16, n2 = 15) = .66.5, p < .05$). Die Interventionsgruppe weist nun ein deutlich höheres Sprachniveau als die Kontrollgruppe auf (Tabelle 30, Anhang).

4.1.3. Zusammenfassung der Ergebnisse zur Gruppe A

Die Gruppe besteht aus 31 Kindern, 16 Kinder gehören zur Interventionsgruppe, 15 Kinder zur Kontrollgruppe. 58% der Kinder sind Mädchen, 42% sind Jungen. Das durchschnittliche Alter zu Beginn der Untersuchung beträgt 48 Monate (SD: 5.5 Monate). 84% der Kinder haben Deutsch als Zweitsprache, 16% sind deutscher Muttersprache. 65% der Kinder sind altersgemäss entwickelt. Die meisten Kinder haben Geschwister (71%). Der grössere Teil der Kinder wird innerhalb der Familie betreut

(73%). Die meisten Väter sind Arbeiter oder einfache Angestellte (78%). 62% der Mütter arbeiten ebenfalls ausser Haus. Die fremdsprachigen Eltern geben an, dass sie wenigstens ein wenig Deutsch sprechen können, die Väter schätzen ihr Deutsch häufig sogar als „gut“ ein (56%). Hingegen können knapp die Hälfte der Geschwister – laut Angaben der Eltern – kein Deutsch sprechen.

Die Kinder beider Gruppen verbessern laut Spielgruppenleiterinnen im Laufe des Jahres ihr allgemeines Verhalten, sie werden selbständiger und regulieren sich besser. In der Interventionsgruppe zeigt sich, dass die Unterschiede deutlicher sind als in der Kontrollgruppe. Dieser Unterschied kann statistisch jedoch nicht erhärtet werden, weil der Vergleich von Interventions- und Kontrollgruppe keinen signifikanten Unterschied ergibt.

Die Werte für die kommunikative Aktivität und Sprechfreude beider Gruppen verändern sich im Laufe des Jahres gemäss Einschätzung der Spielgruppenleiterinnen nur wenig. Vergleichen wir die Ergebnisse der beiden Gruppen nach einem Jahr miteinander, so zeigt sich kein signifikanter Unterschied. Auch das Sprachspielverhalten ändert sich laut Spielgruppenleiterinnen im Laufe des Jahres bei beiden Gruppen kaum merklich. Allerdings äussern sich bei Projektstart insbesondere die Spielgruppenleiterinnen der Interventionsgruppe selten zum Sprachspielverhalten. Nach einem Jahr haben wir jedoch genügend Daten von beiden Gruppen. Wir stellen fest, dass die Einschätzung für die Interventionsgruppe einen signifikant höheren Wert aufweist als derjenige für die Kontrollgruppe.

Das Sprachverständnis, der Wortschatz und der Satzbau der Sprache der Kinder ist laut Spielgruppenleiterin bei den Kinder der Interventionsgruppe nach einem Jahr höher als bei den Kindern der Kontrollgruppe. Dieser Unterschied zwischen den Gruppen kann aber statistisch nicht erhärtet werden.

Die Kinder der Interventionsgruppe haben nach einem Jahr ein deutlich höheres Niveau als die Kinder der Kontrollgruppe. Statistisch ist der Unterschied jedoch nicht signifikant.

Zu Beginn des Projektes bestehen zwischen den gemessenen Sprachniveaus der Kinder der Interventionsgruppe und denjenigen der Kontrollgruppe keine signifikanten Unterschiede. Im Laufe des Jahres verbessern sich beide Gruppen signifikant, wobei aber die Verbesserung in der Interventionsgruppe stärker ausfällt als in der Kontrollgruppe. Der Vergleich beider Gruppen zeigt in der Post-Messung zwischen der Gruppe mit spezifischer Sprachförderung (Interventionsgruppe) und der nicht

geförderten Gruppe einen bedeutsamen, statistisch signifikanten Unterschied: die Interventionsgruppe weist ein deutlich höheres Sprachniveau als die Kontrollgruppe auf.

4.2. Ergebnisse der Gruppe B

Im Anschluss werden die Resultate der Gruppe B, die zwischen Spätsommer 2007 und Sommer 2008 über zwei Semester sprachlich gefördert bzw. beobachtet worden ist, vorgestellt.

4.2.1. Stichprobenbeschreibung

Analog zur Stichprobenbeschreibung der Gruppe A werden in diesem Abschnitt die Häufigkeiten der allgemeinen Merkmale, die Informationen zum familiären Hintergrund sowie die Ergebnisse zum Stand der allgemeinen Entwicklung der Kinder der Gruppe B vorgelegt.

4.2.1.1. Allgemeine Merkmale der Gruppe B

Die Gruppe B besteht bei der Aufnahme ins Projekt zum Zeitpunkt T0 aus insgesamt 27 Kindern. Davon gehören 13 Kinder zur Interventionsgruppe, 14 Kinder zur Kontrollgruppe. Nach einem Jahr haben wir von insgesamt 19 Kindern komplette Datensätze. Ein Teil der Kinder hat die Spielgruppe verlassen, andere Kinder konnten in der Post-Messung im Juli 2008 nicht erfasst werden.

Von den 19 Kindern gehören 9 (47%) zur Interventionsgruppe, 10 Kinder (53%) sind in der Kontrollgruppe.

Geschlecht und Altersverteilung

68 % der Kinder der Gruppe B (n = 13) sind weiblich. 32% sind Jungen (n = 6).

Die Geschlechtsverteilung ist in der Interventionsgruppe ausgewogen während in der Kontrollgruppe lediglich 2 Jungen sind (vgl. Tabelle 31, Anhang). Die Kinder der Gruppe B sind zu Beginn des Jahres durchschnittlich 46 Monate alt (Standardabweichung SD: 5. 5 Monate). Die Kinder in der Interventionsgruppe sind durchschnittlich

jünger (44 Monate, SD: 7 Monate) als diejenigen in der Kontrollgruppe (Durschnittsalter 48 Monate, SD: 3.3. Monate).

Erstsprachen der Kinder

84% der Kinder haben Deutsch als Zweitsprache, 16% der Kinder haben Deutsch als Erstsprache. Die Verteilung zwischen der Interventions- und Kontrollgruppe ist ausgeglichen. Die Kinder der Gruppe B sprechen im einzelnen folgende Erstsprachen: Deutsch, Türkisch, Tamilisch, Albanisch, Spanisch, Serbisch, Italienisch, Portugiesisch, andere. Die genaue Aufteilung der Sprachen auf die Interventions- und die Kontrollgruppe zeigt Abbildung 4.

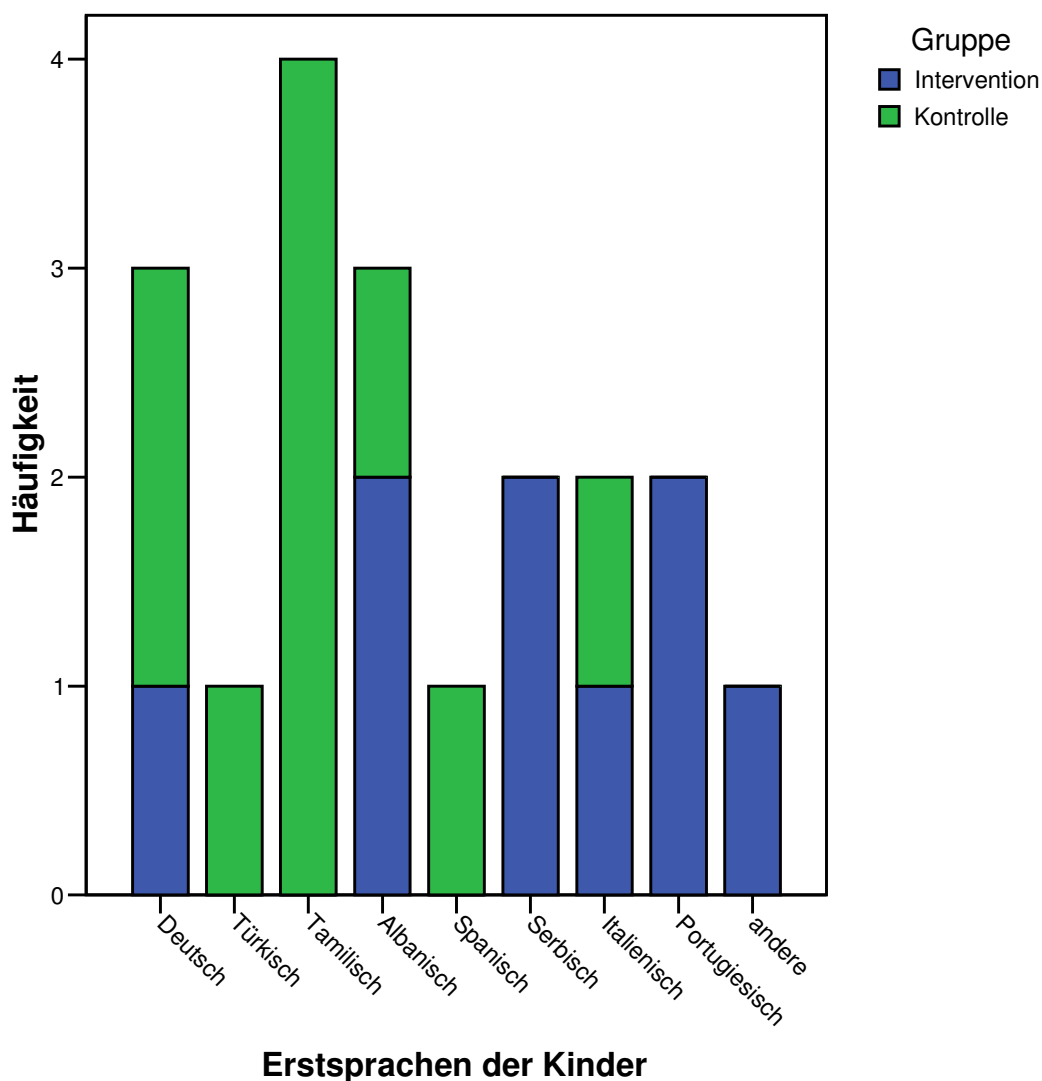


Abb. 4: Erstsprachen der Kinder in der Gruppe B

Stand der allgemeinen Entwicklung der Kinder zu Beginn des Projekts

67% der Kinder der Gruppe B weisen ein altersgemässes Entwicklungsniveau auf. 33% sind noch nicht altersentsprechend entwickelt. Die Unterschiede zwischen der Interventions- und der Kontrollgruppe sind vernachlässigbar klein (vgl. Abb. 5).

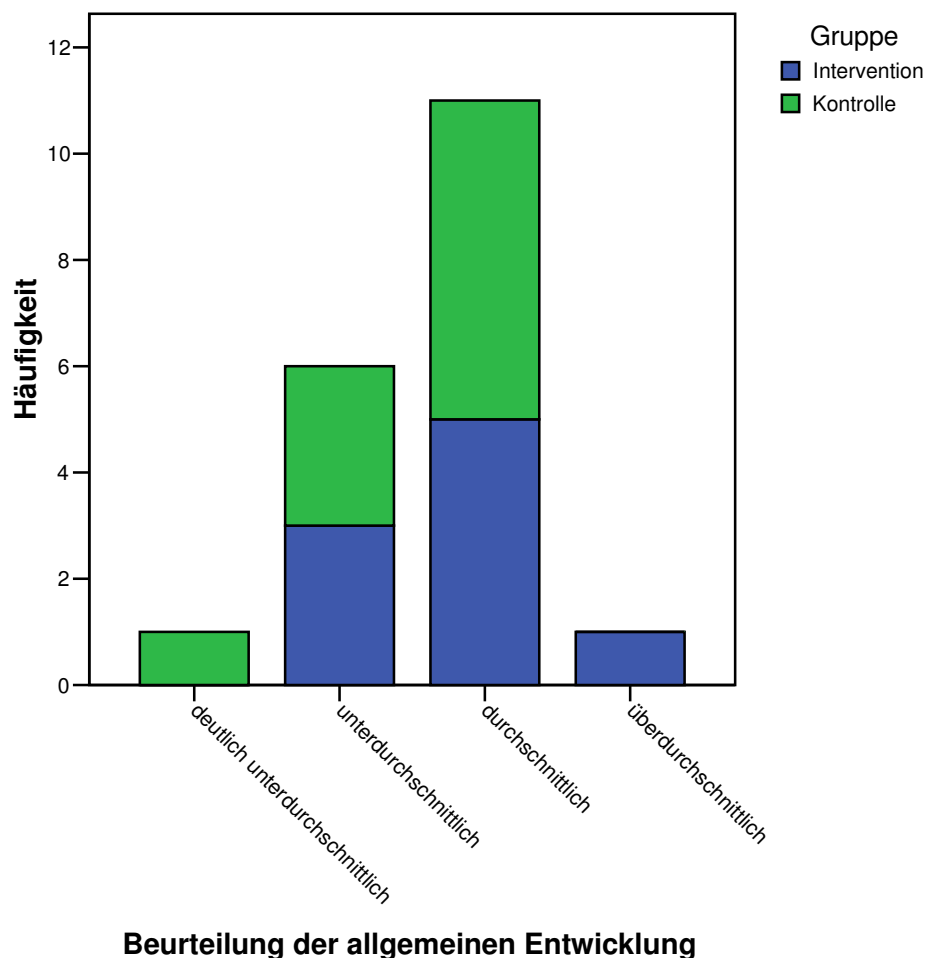


Abb. 5: Beurteilung der allgemeinen Entwicklung anhand der Ergebnisse im SON-R 2 ½ - 7

Der Vergleich zwischen den Ergebnissen der Mädchen und denen der Jungen zeigt, dass die Mädchen leicht bessere Leistungen als die Jungen erzielen. (Tabellen 32 und 33, Anhang).

4.2.1.2. Familiärer Hintergrund der Gruppe B

Position in der Geschwisterreihe

In der Gruppe B bestehen zwischen der Stellung der Projektkinder in der Familie in der Interventions- und der Kontrollgruppe Unterschiede: in der Kontrollgruppe haben 90% der Projektkinder Geschwister, während in der Interventionsgruppe lediglich 56% der Projektkinder Geschwister haben (vgl. Tabelle 34, Anhang).

Erwerbstätigkeit der Eltern

Die Väter der Kinder der Gruppe B sind vorwiegend (Interventionsgruppe 75%) oder ausschliesslich (Kontrollgruppe) als Arbeiter oder einfache Angestellte tätig (Tabelle 35, Anhang). Rund die Hälfte der Mütter der Gruppe B sind erwerbstätig : in der Interventionsgruppe arbeiten 62%, in der Kontrollgruppe 50% der Mütter (Tabelle 36, Anhang).

Betreuungssituation des Projektkindes

Die meisten Kinder der Gruppe B werden im Rahmen der Familie betreut. In der Interventionsgruppe sind es 89% , in der Kontrollgruppe 90% der Kinder (Tabelle 37, Anhang). Zwischen den Kindern mit Deutsch als Erstsprache und denjenigen mit Deutsch als Zweitsprache gibt es bezüglich Betreuungssituation keine wesentlichen Unterschiede (Tabelle 38, Anhang).

Deutschkenntnisse der Familienmitglieder bei den fremdsprachigen Kindern

Alle Mütter der Kinder der Gruppe B mit Deutsch als Zweitsprache – mit einer Ausnahme in der Kontrollgruppe – geben an, dass sie „ ein wenig“ oder „gut“ Deutsch reden können (Tabelle 39, Anhang). Sämtliche Väter beider Gruppen können, laut eigener Einschätzung, „ ein wenig“ oder sogar „gut“ Deutsch sprechen (Tabelle 40, Anhang). Zwischen den beiden Gruppen gibt es keine wesentlichen Unterschiede. Die meisten Geschwister der Kinder der Interventionsgruppe haben laut den Eltern Deutschkenntnisse, bei der Kontrollgruppe ist es laut Aussagen der Eltern die Hälfte. (Tabelle 41, Anhang).

4.2.2. Verlaufsmessungen

4.2.2.1. Beobachtungen der Spielgruppenleiterinnen

Für die Kinder der Gruppe B haben die Spielgruppenleiterinnen insgesamt drei Beobachtungsbögen ausgefüllt. Zu Beginn des Jahres (T0) wurde die Kurzversion A ausgefüllt. Nach 5 Monaten (T01) und zum Schluss der Erhebungsperiode nach einem Jahr (T11) kam für die Kinder der Gruppe B die zweite Version des Beobachtungsbogens mit spezifischen Zusatzfragen zur Sprachentwicklung zum Einsatz.

Das allgemeine Verhalten der Kinder

Die Kinder der Gruppe B verhalten sich am Ende des Jahres aus der Sicht der Spielgruppenleiterinnen selbständiger und reifer als zum ersten Beobachtungszeitpunkt. Der Unterschied ist im Verlauf jedoch gering. Die Messung über die drei Zeitpunkte zeigt ausserdem inkonsistente oder situativ gefärbte Einschätzungen der Spielgruppenleiterinnen, die nicht weiter interpretierbar sind. (Tabelle 42, Anhang). Die Aussagen gelten sowohl für die Interventions- als auch für die Kontrollgruppe.

Die kommunikative Aktivität und Sprechfreude

Bei diesem Item sind die Werte der Kontrollgruppe von Anfang an höher als jene der Interventionsgruppe. Allerdings sind die Angaben der Spielgruppenleiterinnen der Interventionsgruppe inkonsistent. Die gemessenen Veränderungen sind in der Kontrollgruppe statistisch jedoch nicht signifikant (Tabelle 43, Anhang).

Das Sprachspielverhalten

Die Werte für das Sprachspielverhalten nehmen bei den Kindern der Interventionsgruppe der Gruppe B im Laufe des Jahres zu. Die Veränderung lässt sich statistisch allerdings nicht erhärten. Die Daten der Kontrollgruppe sind inkonsistent. (Tabelle 44, Anhang).

Spracherwerb aus der Sicht der Spielgruppenleiterinnen

Aufgrund der erhobenen Daten können bei diesem Item Vergleiche zwischen den Informationen aus den Beobachtungsbögen im Zeitpunkt T01 und den Angaben im Zeitpunkt T11 erfolgen.

Verstehen und Wortschatz

Die errechneten Durchschnittswerte für das Verstehen und den Wortschatz sind in der Gruppe B für die Kontrollgruppe höher als für die Interventionsgruppe. Die in der Kontrollgruppe festgestellten Veränderungen im zeitlichen Verlauf sind vernachlässigbar klein. Die Daten der Interventionsgruppe sind diesbezüglich inkonsistent (Tabelle 45, Anhang).

Satzbau

Die Kinder der Interventionsgruppe verbessern ihren durchschnittlichen Wert im Satzbau im Laufe der Zeit. Die gemessenen Veränderungen lassen sich jedoch statistisch nicht erhärten. Die Daten der Kontrollgruppe sind inkonsistent. Zwischen der Interventions- und der Kontrollgruppe bestehen bei der Schlussmessung keine signifikanten Unterschiede (Tabelle 46, Anhang).

4.2.2.2. Prä- und Post-Messung der sprachlichen Fähigkeiten

Sprachniveaus in der Prä-Messung

Die in der standardisierten Testsituation in der **Prä-Messung** zum Zeitpunkt T0 festgestellten Sprachniveaus der Kinder der Gruppe B sind in Abbildung 6 abgebildet.

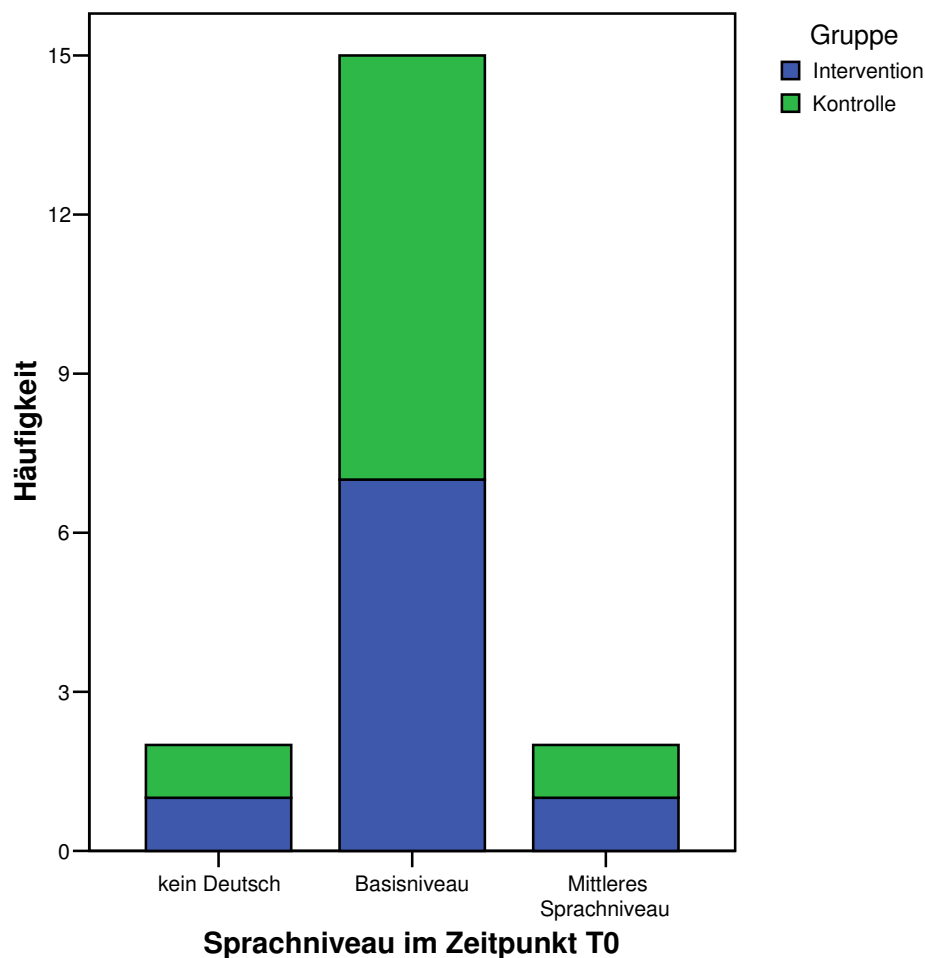


Abb. 6: Sprachniveaus der Gruppe B im Zeitpunkt T0

Je ein Kind der Interventions- bzw. der Kontrollgruppe kann im Zeitpunkt T0 noch kein Deutsch. 79% der Kinder der Interventionsgruppe haben ein Basisniveau, 10.5% erreichen ein mittleres Sprachniveau. In der Kontrollgruppe sind die Daten vergleichbar.

Die drei Kinder der Gruppe B mit Deutsch als Erstsprache, weisen ein Basisniveau ($n=1$) oder ein mittleres Niveau auf ($n=2$) (Tabelle 47, Anhang). Die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache verteilen sich auf die Kategorien „Kein Deutsch“ ($n = 2$) und „Basisniveau“ ($n = 14$). In der Prä-Messung des Sprachniveaus der Gruppe B weist kein Kind ein höheres Sprachniveau auf. In der Gruppe B gibt es zwischen der Interventions- und der Kontrollgruppe im Zeitpunkt T0 bezüglich des Sprachniveaus keine relevanten Unterschiede.

Sprachniveaus in der Post-Messung

Am Ende des Jahres verfügen alle Kinder der Gruppe B mindestens über ein Basisniveau in der deutschen Sprache. In der Interventionsgruppe sind die Kinder relativ regelmässig über die drei Sprachniveaus verteilt (Basisniveau: n=3 (33%), Mittleres Niveau: n=4 (45%); Höheres Niveau: n=2 (22%)). In der Kontrollgruppe sind 70% der Kinder nach einem Jahr noch auf dem Basisniveau (n= 7), 10% erreichen ein Mittleres (n=1) und 20% ein Höheres Niveau (n=2) (vgl. Abbildung 7).

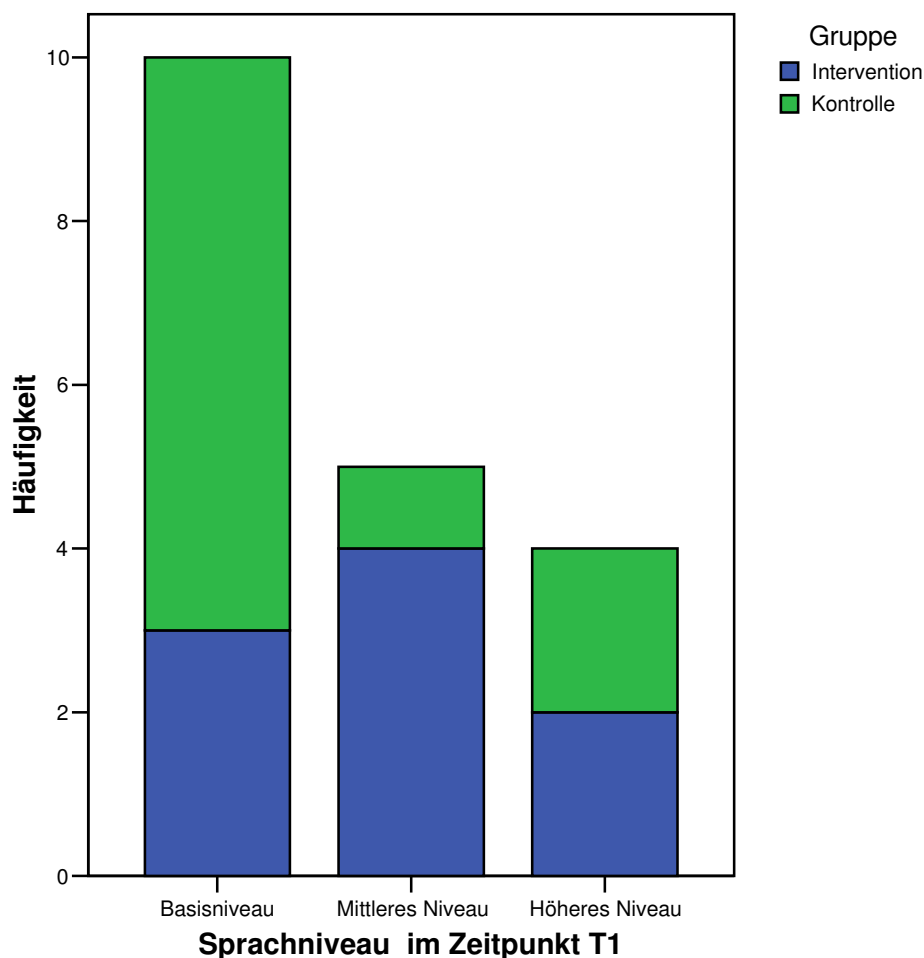


Abb. 7: Sprachniveaus in der Gruppe B nach einem Jahr

Die statistische Überprüfung der oben abgebildeten Veränderung mit dem Wilcoxon-Test zeigt, dass die Veränderung des Sprachniveaus bei den Kindern der Gruppe B in der **Interventionsgruppe** statistisch signifikant ist ($Z(N = 9) = -1.994$, $p < .05$). Zwischen den Ergebnissen der Mädchen und jenen der Jungen gibt es in der Interventionsgruppe keine statistisch relevanten Unterschiede (Tabellen 48 und 49, Anhang). In der Tabelle 50 im Anhang sind die durchschnittlichen Rangwerte der Interventionsgruppe im Zeitpunkt T0 und im Zeitpunkt T1 dargestellt.

In der **Kontrollgruppe** ist der Unterschied zwischen dem Sprachniveau der Kinder zum Zeitpunkt T0 und dem Sprachniveau nach einem Jahr statistisch nicht signifikant. (Tabelle 51, Anhang).

Vergleich zwischen Interventions- und Kontrollgruppe

Zu Beginn der Beobachtungsperiode besteht in der Gruppe B bezüglich des Sprachniveaus kein signifikanter Unterschied zwischen der Interventions- und der Kontrollgruppe. Auch nach einem Jahr führt der Vergleich zwischen den Werten der Interventionsgruppe und jenen der Kontrollgruppe zu keinem rechnerisch nachvollziehbaren Unterschied, d.h. das Ergebnis ist nicht signifikant.

4.2.3. Zusammenfassung der Ergebnisse der Gruppe B

Die Gruppe B besteht aus insgesamt 19 Kindern, 9 Kinder gehören zur Interventionsgruppe, 10 Kinder zur Kontrollgruppe. 68% der Kinder sind Mädchen, 32% der Kinder sind Jungen. In der Kontrollgruppe hat es lediglich 2 Jungen. Das durchschnittliche Alter der Kinder zu Beginn der Untersuchung beträgt 46 Monate (SD: 5.5. Monate). Die Kinder der Interventionsgruppe sind leicht jünger als diejenigen der Kontrollgruppe. 84% der Kinder der Gruppe B haben Deutsch als Zweitsprache, 16% der Kinder sprechen Deutsch als Erstsprache. 67% der Kinder sind zu Beginn der Messung durchschnittlich gut entwickelt, 33% der Kinder weisen keine altersentsprechenden Resultate auf. Fast alle Kinder der Kontrollgruppe haben Geschwister (90%), während in der Interventionsgruppe 44% der Kinder Einzelkinder sind. Die Väter der Kinder beider Gruppen sind vorwiegend (Interventionsgruppe 75%) oder ausschliesslich (Kontrollgruppe) als Arbeiter oder einfache Angestellte tätig. Rund die Hälfte der Mütter beider Gruppen sind erwerbstätig. Die meisten Kinder beider Gruppen werden im Rahmen der Familie betreut (Interventionsgruppe: 89%, Kontrollgruppe: 90%). Alle Mütter – ausser eine Mutter in der Kontrollgruppe – geben an, dass sie „ein wenig“ oder „gut“ Deutsch sprechen. Alle Väter beider Gruppen können „ein wenig“ oder sogar „gut“ Deutsch. Zwischen den beiden Gruppen gibt es keine wesentlichen Unterschiede. Die meisten Geschwister der Kinder der Interventionsgruppe haben laut Eltern Deutschkenntnisse, bei der Kontrollgruppe sind es 50%.

Aus der Sicht der Spielgruppenleiterinnen ist eine Veränderung des allgemeinen Verhaltens der Kinder beider Gruppen im Laufe des Jahres nicht abbildbar. Zwischen

den beiden Gruppen finden sich ebenfalls keine statistisch signifikanten Unterschiede. Die kommunikative Aktivität und Sprechfreude der Kinder wird insgesamt von den Spielgruppenleiterinnen der Kontrollgruppe höher eingeschätzt als das bei der Interventionsgruppe der Fall ist. Aussagen im Verlauf sind nicht möglich.

Die Daten für den Verlauf des Sprachspielverhaltens der Kinder lassen keine wesentlichen Veränderungen erkennen oder sie sind inkonsistent. Hingegen verbessern sowohl die Kinder der Interventionsgruppe als auch die Kinder der Kontrollgruppe ihr sprachliches Verstehen und ihren Wortschatz im Laufe der Zeit. Zwischen den Gruppen bestehen diesbezüglich keine signifikanten Unterschiede. Im Satzbau stellen wir zwischen den Gruppen ebenfalls keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Veränderung fest.

Was die standardisierte Messung betrifft, so lassen sich bei der ersten Testung zwischen den Sprachniveaus der Kinder der Interventionsgruppe und denjenigen der Kontrollgruppe keine signifikanten Unterschiede feststellen. Im Laufe des Jahres verbessern sich die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder der Interventionsgruppe signifikant, während die Verbesserung in der Kontrollgruppe kein statistisch signifikantes Mass erreicht. Der Vergleich zwischen den Sprachniveaus der beiden Gruppen in der Post-Messung nach einem Jahr bildet zwar einen Unterschied zugunsten der Interventionsgruppe ab, dieser ist aber rechnerisch nicht nachvollziehbar, d.h. statistisch nicht signifikant.

4.3. Ergebnisse der Gruppe C

4.3.1. Stichprobenbeschreibung

Im dritten und letzten Teil der Darstellung der Ergebnisse folgen die Resultate der Kinder der Gruppe C, die über die gesamte Projektdauer begleitet wurde. Die Beobachtung bzw. die Sprachförderung der Kinder der Gruppe C begann im Herbst/Winter 2006 und endete im Sommer 2008, d.h. sie fand über einen Zeitraum von 3 Semestern statt.

4.3.1.1. Allgemeine Merkmale der Gruppe C

Die Gruppe C besteht aus insgesamt 15 Kindern, zu denen wir komplette Datensätze über drei Semester Förderung bzw. Beobachtung haben. (Interventionsgruppe: 12 Kinder; Kontrollgruppe 3 Kinder).

Zu Beginn des Projekts werden insgesamt 21 Kinder aufgrund ihres Alters der Gruppe C zugeteilt, nämlich 16 Kinder der Interventionsgruppe und 5 Kinder der Kontrollgruppe. Nach einem Jahr liegen Datensätze von 17 Kindern vor (13 Kinder gehören zur Interventionsgruppe, 4 zur Kontrollgruppe).

Verschiedene, nicht voraussehbare Ereignisse haben zu dem in diesem hohen Ausmass nicht absehbaren Verlust von Kontrollgruppenkindern geführt. Mehrere Kinder verliessen die Spielgruppe, weil sie vorzeitig in den Kindergarten eintraten und damit für die Auswertung in die Gruppe A eingeteilt wurden. Weitere Kinder wechselten in andere Formen von Spielgruppen (z.B: Waldspielgruppe). Die geringe Anzahl von Kontrollgruppenkindern in der Gruppe C verunmöglicht statistische Gruppenvergleiche zwischen der Interventions- und der Kontrollgruppe. Aus diesem Grund werden zuerst die Ergebnisse der Interventionsgruppe dargestellt.

Im Kapitel 4.3.3. werden in Form von Kurzportraits ein Kind der Kontrollgruppe einem Kind der Interventionsgruppe, das ähnliche allgemeine Merkmale aufweist, vergleichend gegenübergestellt.

Geschlecht und Altersverteilung

65% der Kinder der Gruppe C sind weiblich, 35% der Kinder sind Jungen (Tabelle 52, Anhang). Die Kinder der Gruppe C sind zu Beginn der wissenschaftlichen Begleitung durchschnittlich 38.06 Monate alt (Standardabweichung, SD: 4.5 Monate). In der Interventionsgruppe sind die Kinder zu Beginn des Projektes durchschnittlich 37.5 Monate alt (SD = 5 Monate). In der Kontrollgruppe sind die Kinder zu Beginn des Projektes durchschnittlich leicht älter (39.7 Monate, SD: 1.8 Monate).

Erstsprachen der Kinder

Annähernd alle Kinder (95%) der Gruppe C haben Deutsch als Zweitsprache. Lediglich ein Kind der Interventionsgruppe spricht Deutsch als Erstsprache (Tabelle 53, Anhang). Die Kinder der Gruppe C sprechen wiederum verschiedene Sprachen als Erstsprachen: Deutsch, Türkisch, Tamilisch, Albanisch, Italienisch, Portugiesisch und

Kroatisch. In der Abbildung 8 sind die einzelnen Sprachen der Interventions- und der Kontrollgruppe aufgezeichnet.

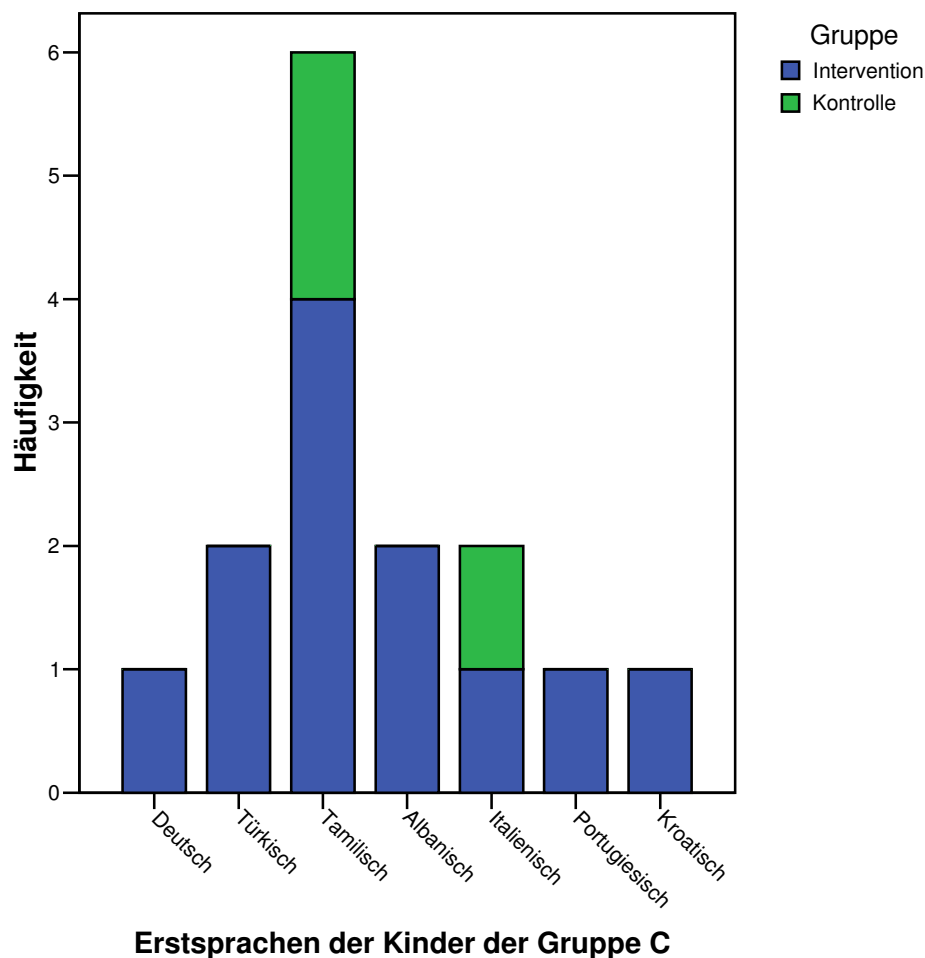


Abb. 8: Erstsprachen der Kinder in der Gruppe C

Stand der allgemeinen Entwicklung der Kinder zu Beginn des Projekts

In der Gruppe C erzielen die meisten Kinder der Interventionsgruppe (75%) zu Beginn der wissenschaftlichen Begleitung zum Zeitpunkt T0 in ihrer allgemeinen Entwicklung Resultate im Durchschnittsbereich. Die 4 Kinder der Kontrollgruppe sind zur Hälfte altersentsprechend entwickelt, 2 von ihnen sind im Zeitpunkt T0 noch nicht im Altersdurchschnitt, also leicht oder deutlich verzögert entwickelt (vgl. Abbildung 9).

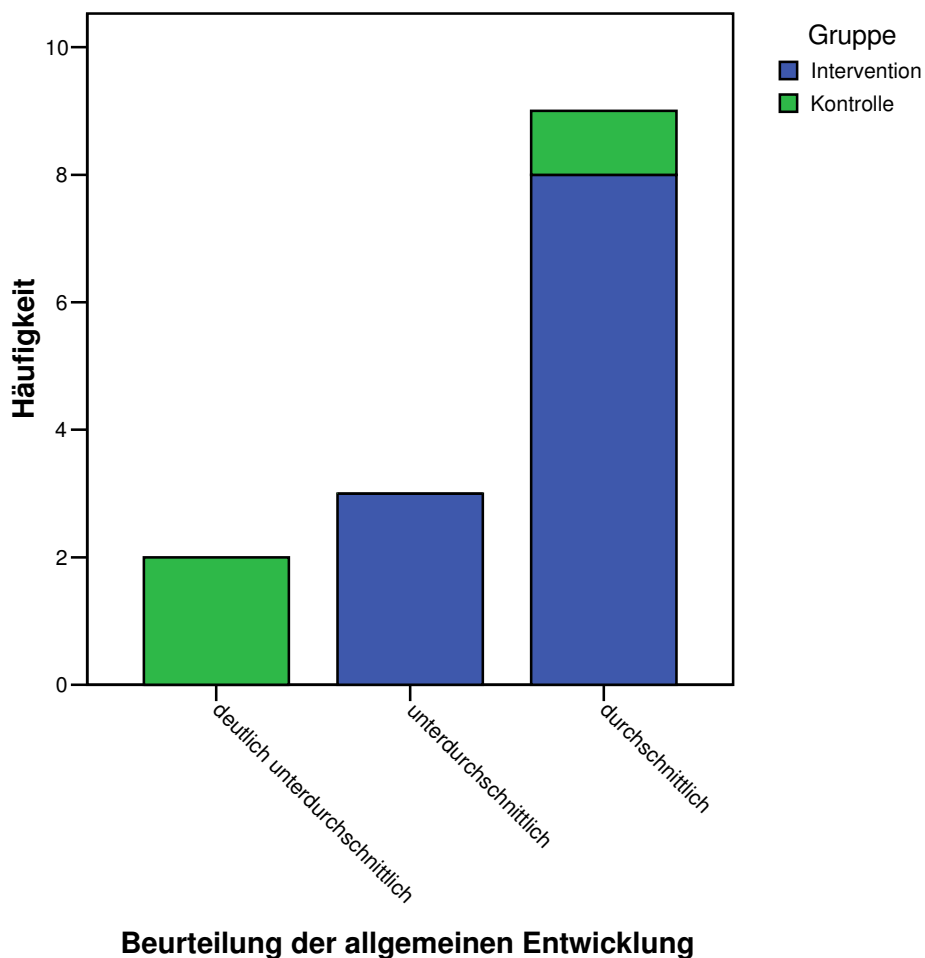


Abb. 9: Beurteilung der allgemeinen Entwicklung anhand der Ergebnisse im SON-R 2 ½-7

In der Interventionsgruppe ist der Unterschied zwischen den Mädchen und den Jungen statistisch vernachlässigbar. In der Kontrollgruppe sind je ein Mädchen und ein Junge im Zeitpunkt T0 in der allgemeinen Entwicklung noch nicht altersgemäss (Tabellen 54 und 55, Anhang)

4.3.1.2. Familiärer Hintergrund der Gruppe C

Position in der Geschwisterreihe

In der Gruppe C haben 62% der Kinder der Interventionsgruppe Geschwister. 38% der Kinder sind Einzelkinder. Die vier Kinder der Kontrollgruppe haben ältere und jüngere Geschwister (vgl. Tabelle 56, Anhang).

Erwerbstätigkeit der Eltern

Alle Väter der Kinder der Gruppe C sind entweder Arbeiter oder einfache Angestellte. In der Kontrollgruppe gibt eine Familie an, dass der Vater arbeitslos ist (Tabelle 56, Anhang). 42% der Mütter der Kinder der Interventionsgruppe sind erwerbstätig, in der Kontrollgruppe sind es 50% (Tabelle 58, Anhang).

Betreuungssituation des Projektkindes

Die meisten Kinder der Gruppe C werden daheim von ihren Familienangehörigen betreut. In der Interventionsgruppe nehmen 77% der Kinder keinerlei Angebote im Kleinkindbereich wahr, in der Kontrollgruppe kein einziges Kind (Tabelle 59, Anhang).

Deutschkenntnisse der Familienmitglieder bei den fremdsprachigen Kindern

Mehr als die Hälfte der Mütter (56%) der Kinder der Gruppe C geben an, dass sie „wenig Deutsch“ sprechen können. 70% der Väter der Kinder der Gruppe C schätzen ihre Sprachkenntnisse im Deutschen als „gut“ ein (Tabellen 60 und 61, Anhang). Ungefähr die Hälfte der Geschwister der Projekt Kinder der Interventionsgruppe der Gruppe C können laut den Eltern Deutsch sprechen. In der Kontrollgruppe sind es 75% (Tabelle 62, Anhang).

4.3.2. Verlaufsmessungen

Wie bereits oben dargelegt, können nur die Daten der Interventionsgruppe der Gruppe C mit statistischen Methoden weiter analysiert werden. Die geringen Fallzahlen in der Kontrollgruppe lassen dies in dieser Teilstichprobe nicht zu. Die Ergebnisse der 4 bzw. 3 Kinder der Kontrollgruppe der Gruppe C werden in den Abbildungen zum Vergleich dargestellt.

4.3.2.1. Beobachtungen der Spielgruppenleiterinnen

Die Spielgruppenleiterinnen haben für die Kinder der Gruppe C insgesamt fünfmal Beobachtungsbögen ausgefüllt. Im ersten Jahr zweimal (T0 und T01) und im zweiten Jahr dreimal (T11, T12, T13). Jeweils zu Beginn des Jahres haben sie die Kurzversion A benutzt danach die längere Version, die spezifische Informationen zum Spracher-

werb im engeren Sinn erheben soll. Da wir insgesamt fünf Messzeitpunkte haben, vergleichen wir die Durchschnittswerte im zeitlichen Verlauf mit dem Friedman-Test.

Das allgemeine Verhalten der Kinder

Die Kinder der Interventionsgruppe der Gruppe C steigern ihre Werte im Laufe der Zeit deutlich (vgl. Tabelle 63, Anhang). Sie werden selbständiger und können ihre Befindlichkeit besser regulieren. In der Interventionsgruppe ist die Veränderung statistisch signifikant (Friedmans Chi-Quadrat = 14.564, $df = 4$, $p < .01$).

Die kommunikative Aktivität und Sprechfreude

Die Angaben der Spielgruppenleiterinnen der Interventionsgruppe zur kommunikativen Aktivität und Sprechfreude der Kinder fällt spärlich aus. Insbesondere im ersten Jahr füllen die Spielgruppenleiterinnen diesen Teil des Beobachtungsbogens mit grosser Zurückhaltung aus. Im zweiten Jahr haben wir mehr Daten zu diesem Item. Im Verlauf des zweiten Jahres stellen die Spielgruppenleiterinnen der Interventionsgruppe eine positive Veränderung der kommunikativen Aktivität und Sprechfreude der Kinder fest (vgl. Tabelle 64, Anhang), die sich statistisch erhärten lässt (Friedmans Chi-Quadrat = 6, $df = 2$, $p < .05$).

Das Sprachspielverhalten

Die Werte für das Sprachspielverhalten der Kinder der Interventionsgruppe nehmen im Verlauf signifikant zu (Friedmans Chi-Quadrat = 24.825, $df = 4$, $n = 7$, $p < .01$). In der Tabelle 65 im Anhang können die einzelnen Werte nachgeschlagen werden.

Spracherwerb aus der Sicht der Spielgruppenleiterinnen

Für die Gruppe C haben die Spielgruppenleiterinnen die Beobachtungsbögen, die genaue Angaben zum Spracherwerb im Deutschen erheben, viermal (T01, T11, T12, T13) ausgefüllt.

Verstehen und Wortschatz

Die Durchschnittswerte für das Verstehen und den Wortschatz nehmen im zeitlichen Verlauf signifikant zu (Friedmans Chi-Quadrat = 13.708, $n = 7$, $df = 3$, $p < .01$). Die genauen Werte können der Tabelle 66 im Anhang entnommen werden.

Satzbau

Die Durchschnittswerte, welche die Qualität des Satzbaus der Kinder der Interventionsgruppe abbilden, nehmen im Laufe der Zeit kontinuierlich zu (Tabelle 67, Anhang). Die Veränderung lässt sich statistisch jedoch nicht untermauern.

4.3.2.2. Prä- und Post-Messung der sprachlichen Fähigkeiten

Die Gruppe C wurde insgesamt zu drei verschiedenen Zeitpunkten in der standardisierten Testsituation untersucht. Die erste Bestimmung der Sprachniveaus der Kinder der Gruppe C erfolgte zu Beginn der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts Spielgruppe^{plus}. Die zweite Testung erfolgte nach einem Semester, d.h. im Sommer 2007. Schliesslich wurden die Kinder der Gruppe C nach 3 Semestern Beobachtung bzw. Sprachförderung erneut untersucht und ihre sprachliche Fähigkeiten den definierten Sprachniveaus zugeordnet.

Sprachniveaus in der Prä-Messung

Zum Zeitpunkt T0 finden wir bei den Kindern der Gruppe C bezüglich Sprachniveau folgende Verteilung (Abbildung 8): 54% der Kinder der Interventionsgruppe können zu Beginn noch kein Deutsch sprechen. 38% weisen ein Basisniveau auf, ein Kind kann dem mittleren Sprachniveau zugeordnet werden. In der Kontrollgruppe sind die vier Kinder über die 3 Kategorien verteilt, zwei der vier Kinder zeigen ein Basisniveau.

In der Prä-Messung im Zeitpunkt T0 hat noch kein Kind ein höheres Sprachniveau.

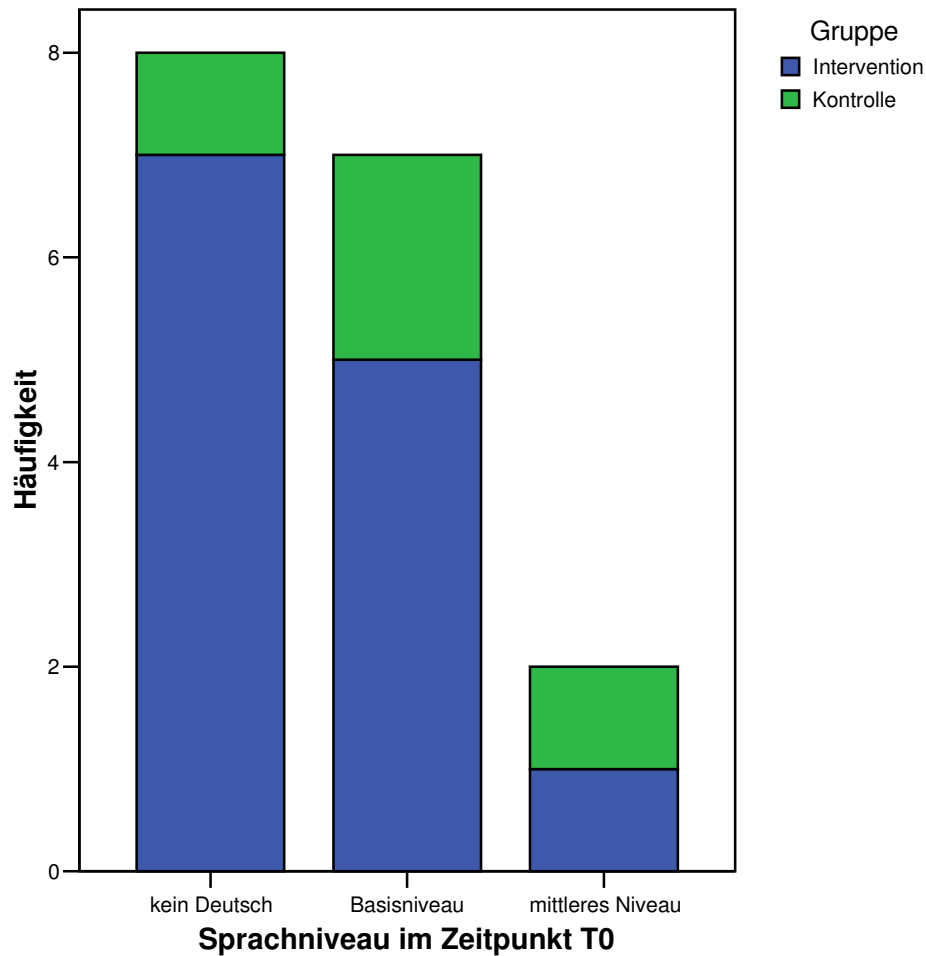


Abb. 8: Sprachniveau der Kinder der Gruppe C im Zeitpunkt T0

Der Vergleich zwischen der Verteilung der Mädchen auf die Sprachniveaus mit jener der Jungen ergibt keine relevanten Unterschiede (Tabellen 68 und 69, Anhang).

Sprachniveaus in den Post-Messungen

Im Zeitpunkt T1, nach einem Jahr bzw. einem Semester Sprachförderung, verteilen sich die Kinder der Gruppe C folgendermassen auf die Sprachniveaus (Abbildung 9):

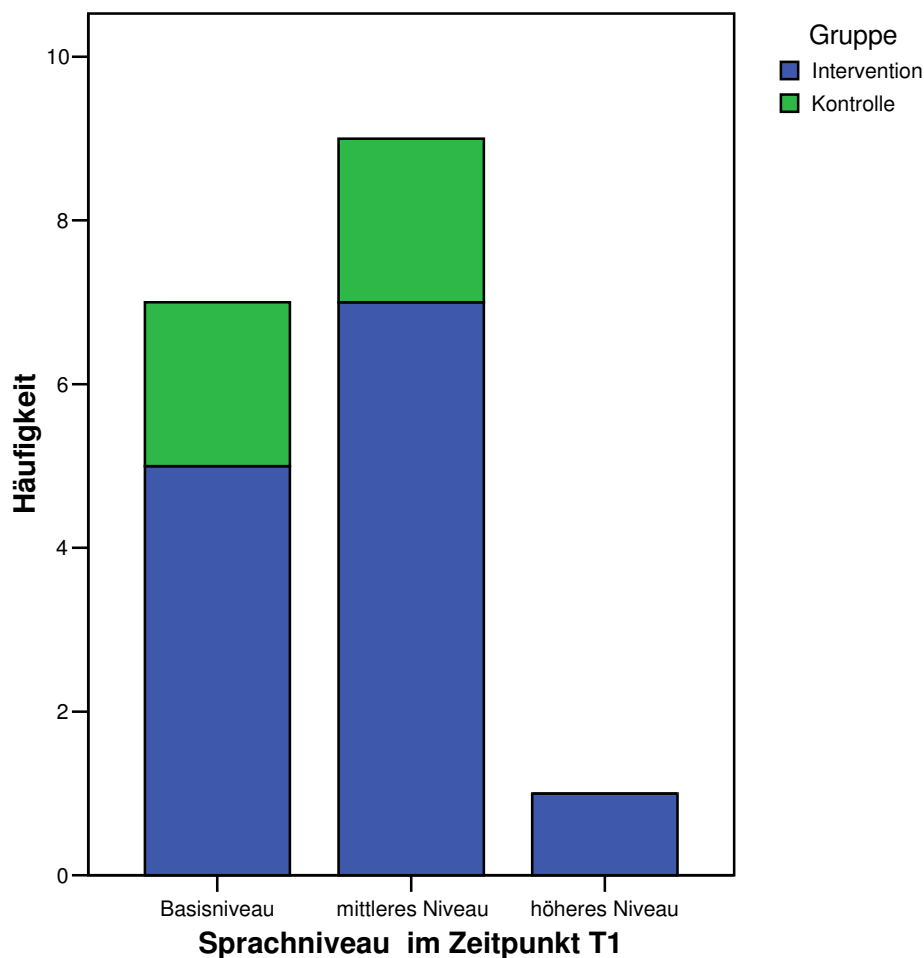


Abb. 9: Sprachniveaus der Kinder der Gruppe C im Zeitpunkt T1

Die Kinder der Interventionsgruppe werden in 38% der Fälle dem Basisniveau zugeteilt. 54% der Kinder weisen ein mittleres Sprachniveau auf und ein Kind hat ein höheres Sprachniveau. Die vier Kinder der Kontrollgruppe erreichen ein Basisniveau oder ein mittleres Sprachniveau (je zwei Kinder). Zwischen den Ergebnissen der Mädchen und jenen der Jungen in der Interventionsgruppe gibt es keine signifikanten Unterschiede (Tabelle 70, Anhang).

Die Durchschnittswerte der Kinder der Interventionsgruppe haben sich also bereits nach einem Semester Förderung signifikant erhöht ($Z(n=13) = -3.035, p < .01$ – vgl. Tabelle 71, Anhang).

Nach drei Semestern im Zeitpunkt T2 finden wir bezüglich Sprachniveaus folgendes Bild (Abbildung 10)

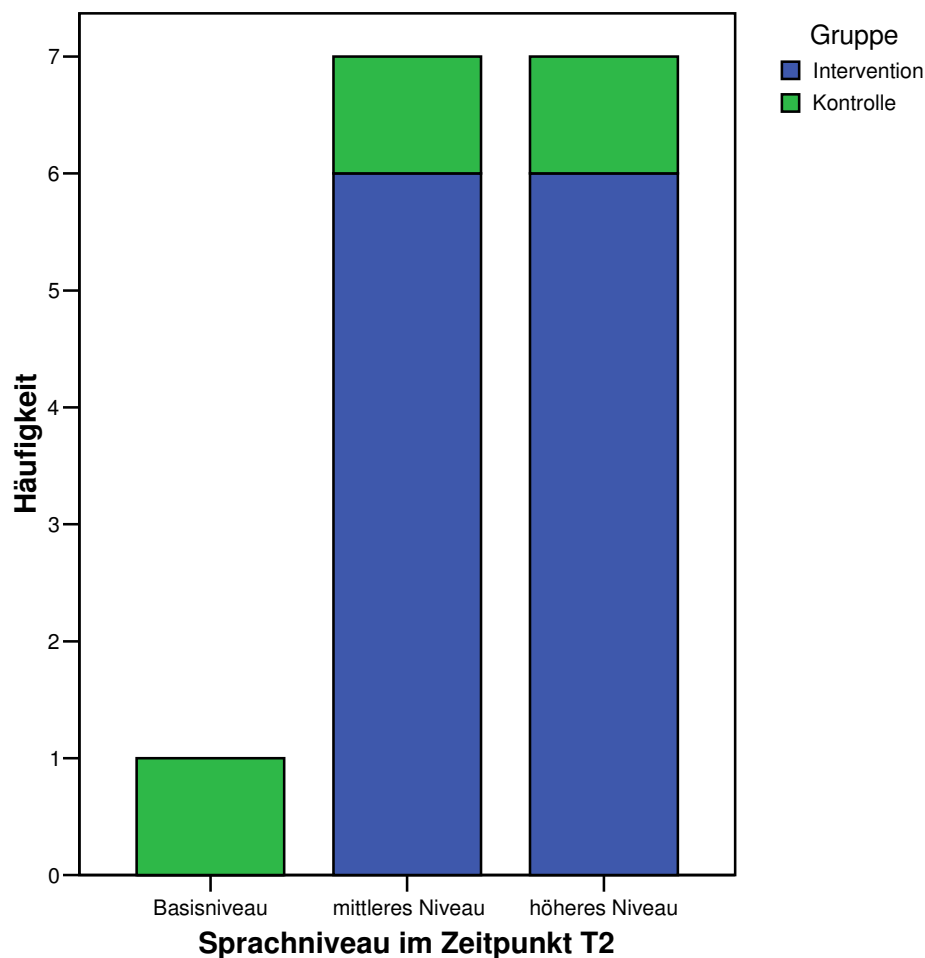


Abb. 10: Sprachniveaus der Kinder der Gruppe C im Zeitpunkt T2

Alle Kinder der Interventionsgruppe haben nach drei Semestern Sprachförderung im Zeitpunkt T2 ein mittleres oder höheres Sprachniveau. Bei der Kontrollgruppe, die nun noch aus drei Kindern besteht, finden wir in jedem Sprachniveau ein Kind. Vergleichen wir die Resultate in Abhängigkeit des Geschlechts, so stellen wir fest, dass die Mädchen tendenziell leicht häufiger ein höheres Sprachniveau als die Jungen erreichen (Tabelle 72, Anhang).

Um nachzuprüfen, ob die bei den Kindern der Interventionsgruppe festgestellte Veränderung über die drei Messzeitpunkte statistisch signifikant ist, setzen wir den Friedman-Test ein.

Die Vergleiche zwischen den Werten der Kinder der Interventionsgruppe (vgl. Tabelle 2) über die drei Zeitpunkte bilden eine deutliche Erhöhung ab. Die Veränderung ist statistisch signifikant (Friedmans Chi-Quadrat = 21.143, df = 2, $p < .01$).

Tabelle 2: Durchschnittsränge der Kinder der Interventionsgruppe über die Zeit

	Mean Rank
Sprachniveau im Zeitpunkt T0	1.08
Sprachniveau T1	2.08
Sprachniveau im Zeitpunkt T2	2.83

4.3.3. Zusammenfassung der Ergebnisse der Gruppe C

In der Gruppe C liegen für 15 Kinder Daten mit einer Prä- und zwei Postmessungen vor. 12 Kinder davon gehören zur Interventionsgruppe. In der Kontrollgruppe haben wir aufgrund unvorhersehbarer Austritte nach drei Semestern nur noch drei Kinder. 65% der Kinder der Gruppe C sind Mädchen. 35 % der Kinder der Gruppe C sind Jungen. Das durchschnittliche Alter der Kinder der Gruppe C beträgt 38 Monate (SD: 4.5 Monate). 95% der Kinder haben Deutsch als Zweitsprache. 75% der Kinder der Interventionsgruppe sind altersentsprechend entwickelt, bei der Kontrollgruppe sind es 50%. 70% der Kinder der Gruppe C haben Geschwister (Kontrollgruppe: 100%, Interventionsgruppe: 62%). 77% der Kinder werden daheim in der Familie betreut. Alle Väter der Gruppe C sind entweder Arbeiter oder einfache Angestellte. 44% der Mütter der Kinder der Gruppe C sind erwerbstätig. Die fremdsprachigen Eltern der Kinder der Gruppe C geben an, dass sie Deutsch sprechen können, die Väter schätzen ihre Deutschkenntnisse häufig (70%) als „gut“ ein. 46% der Geschwister können kein Deutsch, wobei in der Interventionsgruppe mehr Geschwister sind, die Deutsch können als in der Kontrollgruppe.

Die Beobachtungen der Spielgruppenleiterinnen belegen, dass das allgemeine Verhalten der Kinder der Gruppe C nach 1 ½ Jahren sich gesteigert hat. Vergleichen wir in der Interventionsgruppe die Mittelwerte zwischen Beginn der Förderung und dem Ende nach drei Semestern rechnerisch, so zeigt sich, dass der Unterschied hochsig-

nifikant ist. Zur Frage „Kommunikative Aktivität und Sprechfreude“ liegen nach einem Semester wenig Information seitens der Spielgruppenleiterinnen vor. Eine Verbesserung für die Kinder der Gruppe C wird hingegen für das Verhalten in Sprachspielsituationen beschrieben. Vergleichen wir die Mittelwerte zu Beginn des Projekts mit denen nach drei Semestern Sprachförderung, so zeigt sich in der Interventionsgruppe ein signifikantes Ergebnis. In der Interventionsgruppe stellen wir sogar bereits nach einem Jahr eine signifikante Veränderung fest.

Bezüglich „Verstehen“ und „Wortschatz“ stellen die Spielgruppenleiterinnen für die Interventionsgruppe eine kontinuierliche, statistisch signifikante Erhöhung der Werte fest. Die Kinder der Gruppe C verbessern ihren Mittelwert auch für den Satzbau, dies lässt sich bei der Interventionsgruppe statistisch erhärten. In der Gruppe C können wir aufgrund der geringen Anzahl Kinder in der Kontrollgruppe keine statistischen Vergleiche zwischen den Gruppen durchführen.

Der Verlauf des Spracherwerbs in den standardisierten Testsituationen lässt sich deshalb nur bei der **Interventionsgruppe** analysieren. In dieser Gruppe können wir im ersten Jahr die Entwicklung von 13 Kindern verfolgen. Im zweiten Jahr sind es noch 12 Kinder. In der Prä-Messung zu Beginn des Projekts können über die Hälfte der Kinder kein Deutsch sprechen. Nach einem Semester Förderung stellen wir fest, dass das Sprachniveau der Kinder deutlich gestiegen ist. Nach 1 ½ Jahren, ist eine weitere Erhöhung des Sprachniveaus feststellbar; dieses Ergebnis ist im Verlauf über beide Zeitpunkte statistisch deutlich signifikant.

4.3.4. Kurzportraits von Kindern der Gruppe C anhand von Beobachtungen und Ergebnissen in der standardisierten Testsituation

Die Begegnungen der Evaluatorinnen mit den Projektkindern und ihren Eltern in der standardisierten Testsituation waren manchmal lustig, häufig berührend, immer interessant und hie und da anstrengend.

Die für die quantitative Auswertung notwendige Operationalisierung der beobachteten Verhaltensweisen vernachlässigt vielerlei Beobachtungen und Wahrnehmungen aber auch einzelne Ergebnisse aus der standardisierten Testsituation. Um diese Einschränkung wenigstens punktuell zu überwinden, sollen im Folgenden zwei Projekt-kinder kurz porträtiert werden. Da der Verlauf und somit die Entwicklung der Projekt-kinder besonders interessiert, werden dazu zwei Kinder aus der Gruppe C, also aus

der Gruppe, die wir am längsten beobachtet haben ausgewählt. Die Tatsache, dass wir in der Kontrollgruppe der Gruppe C am Schluss der wissenschaftlichen Begleitung lediglich noch von drei Kindern komplette Datensätze haben (von einem Jungen und zwei Mädchen), vereinfacht das Auswahlprocedere. Wir haben uns dafür entschieden dem kleinen Jungen der Kontrollgruppe einen Jungen aus der Interventionsgruppe gegenüberzustellen. Dabei sind folgende Merkmale parallelisiert worden: Geschlecht, Alter, Anzahl Geschwister bzw. Position, familiärer Hintergrund.

Unterschiede bestehen bezüglich der Erstsprache und der Gruppenzugehörigkeit (Interventions-/Kontrollgruppe). Beide Jungen lernen jedoch Deutsch als Zweitsprache.

Anhand der zwei Kurzportraits möchten wir also auf einer qualitativen Ebene Unterschiede zwischen einem Kind aus der Interventionsgruppe und einem aus der Kontrollgruppe nochmals detailliert darstellen.

Kurzportrait von A.

A. besucht eine Spielgruppe^{plus}. Er ist der jüngere von zwei Geschwistern. Seine Erstsprache ist albanisch. A. wird im Rahmen der Familie betreut, seine Mutter ist nicht erwerbstätig. In der Testsituation können wir feststellen, dass die Mutter ein wenig Deutsch spricht. Wir lernen A. mit knapp 3 Jahren in der ersten Testsitzung kennen. A. wirkt zunächst sehr ängstlich und klammert sich an seine Mutter, die ihm in seiner Erstsprache viele Anweisungen gibt. A. versteht kein Deutsch und kann sich nicht ausdrücken. Die Durchführung des SON-R 21/2 -7 ist schwierig; A. interessiert sich kaum für das Material und wirkt unkonzentriert und unruhig. Die Ergebnisse sind dementsprechend unterdurchschnittlich. Sozialkommunikativ erscheint er weitgehend unauffällig. Knapp 9 Monate später, A ist mittlerweile 3½ Jahre alt, hat sich seine kommunikative Kompetenz im Deutschen deutlich verbessert. A. versteht nun in der Spielsituation einige Anweisungen, er erfasst den einfachen Ablauf in einem Bilderbuch gut und nennt dabei einige Tiernamen. Im SETK 3-5 versteht er einzelne einfache Sätze. Er spricht mit uns in Ein- bis Drei-Wort-Sätzen und kann einige Alltagsgegenstände und alltägliche Handlungen benennen (AWST-R). Die Pluralregel hat er zwar verstanden, die Umsetzung gelingt aber nur sehr vereinzelt. Insgesamt ist er während der Testsituation sehr aktiv und interessiert. Bei den Bildern des AWST-R-Tests wiederholt er freudig die von der Evaluatorin genannten Wörter. Er zeigt im Umgang mit der Testsituation und den damit verbundenen Anforderungen einen

kompetenten, spielerischen Umgang. In der Testsitzung am Schluss der wissenschaftlichen Begleitung – mittlerweile ist A. knapp 4 ½ Jahre alt – spricht A. von Anfang an spontan mit uns Deutsch. Seine Sätze sind noch sehr einfach, dennoch kann er sich gut mitteilen. Er versteht einen grossen Teil der Handlungsanweisungen im Rahmen der Testsituation und kennt nun neben Tiernamen und alltäglichen Gegenständen auch Verben. Im Pluraltest kann er viele richtige Antworten liefern, und er verweist spontan auf die Spiele, die sie in der Woche gemacht hätten, die er „lustig“ fand (Wortzusammensetzung aus dem Kon-Lab-Förderprogramm). Insgesamt zeigt sich, dass A. im Spracherwerb im Deutschen deutliche und wichtige Schritte hat machen können, die ihm Sicherheit geben. Er freut sich auf den Kindergarten, meint die Mutter am Schluss der Sitzung.

Kurzportrait von S.

S. besucht eine Spielgruppe ohne spezifische Sprachförderung. Auch er hat ein älteres Geschwister und wird von der Familie betreut. Seine Erstsprache ist tamilisch. Die Mutter ist zuhause und sie begleitet den Jungen denn auch zu den Testsitzungen. Sie spricht ein wenig Deutsch. In der ersten Testsitzung lernen – S. ist knapp 3 Jahre alt - wir einen ängstlichen Jungen kennen, der durch die Situation überfordert erscheint. Er versteht kein Wort Deutsch und reagiert auf die Testmaterialien eher ablehnend und desinteressiert. Die Mutter redet in seiner Muttersprache auf ihn ein, was aber seine Starre nicht auflösen vermag. Im Entwicklungstest wirkt er unkonzentriert und schlecht motiviert; seine Leistung ist unterdurchschnittlich. In der zweiten Testsitzung kennt S. nun einzelne deutsche Wörter und versteht den einfachen Ablauf eines Bilderbuches. Insgesamt wirkt er interessierter und gelöster als bei der ersten Testsitzung. Nach knapp zwei Jahren Beobachtungszeit – S. ist nun knapp 4 ½ Jahre alt – stellen wir in der dritten Testsitzung fest, dass S. im Deutschen kaum Fortschritte hat machen können. Die Mutter berichtet, dass sie sich wegen des Kindergartens sorgt.

5 Literatur

Arbeitsgruppe für Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik (KJFD) (Hrsg): (1998): CBCL / 4 – 18. Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen. 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe.

Bos, W. Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert K., Walther G., Valtin, R. (Hrsg) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Münster: Waxmann.

Grimm, H, Schöler, H. (1998): Heidelberger Sprachentwicklungstest (HSET). Göttingen: Hogrefe.

Grimm, H. (2001): Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen SETK 3-5. Göttingen: Hogrefe.

Grimm, H. (2003): Störungen der Sprachentwicklung: Grundlagen – Ursache – Diagnose – Intervention – Prävention. 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe.

Jampert, K. (2002): Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs mehrsprachiger Kinder. Opladen: Leske + Budrich.

Janssen, J., Laatz, W.(2005): Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows. 5. Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer.

Jeuk, S. (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Fillibach.

John, Th. (2002): Ergebnisse der Sprachstandserhebung „Bärenstark“. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport. Presse- und Öffentlichkeitsarbeit.

Kiese-Himmel, Chr. (2005): Aktiver Wortschatztest für 3-6jährige Kinder – Revision. Göttingen: Hogrefe.

Knapp, W. (1999): Verdeckte Sprachschwierigkeiten. Die Grundschule, 31(5), S. 30-33.

Knapp, W., Vomhof, B., Gasteiger-Klipcera, B., Kucharz, D. (2006): Sprachförderung für Vorschulkinder – Bericht über die Anlage eines Forschungsprojekts. In B. Ahrenholz (Hrsg.), Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten (S. 98-114). Freiburg i.Br.: Fillibach.

- Konferenz der Schuldirektorinnen und Schuldirektoren von Schweizer Städten (Schuldirektorenkonferenz)(2005): Positionspapier und Forderungskatalog zur gezielten Förderung des Kindergartens und der Sprachkompetenz im frühen Kindesalter.
- Lanfranchi, A. (2002): Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter. Opladen: Leske Budrich, Reihe Familie und Gesellschaft, Band 28.
- Limbird, C., Stanat, P. (2006): Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Ansätze und ihre Wirksamkeit. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.). Herkunftstbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Anaysen im Rahmen von PISA 2000 (S. 11-29). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Penner, Z. (2000): Frühe Sprachförderung. Materialien und Schulungsskript zur Anwendung des Programms. Eigenverlag KON-LAB, Frauenfeld.
- Penner, Z. (2003): Neue Wege der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern. Konstanz: Maus Druck.
- Penner, Z. Krügel, C. Nonn, K. (2005): Aufholen oder Zurückbleiben: Neue Perspektiven bei der Frühintervention von Spracherwerbsstörungen. Forum Logopädie, 6, S. 6-15.
- Porchert, A., Hildemann, W. (2003): Bericht über die Sprachstanderhebung mit allen für das Schuljahr 2003/2004 an den Grundschulen angemeldeten Lernanfängern von Berlin. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport.
- Tellegen, P., Laros J. A. (2003): SON-R 2-7. Non-verbaler Intelligenztest. 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Ulich, M., Mayr, T. (2003): sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. Staatsinstitut für Frühpädagogik IFP. Augsburg: Herder.
- Ulich, M. (2005): Sprachentwicklung: Kinder, die mit verschiedenen Sprachen aufwachsen. In Ulich, M.; Oberhuemer, P.; Soltendieck, M.: Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim und Basel: Beltz. 2. Auflage, S. 15-20.
- Werker, J.F. Tees, R. (2005): Speech Perception as a Window for Understanding Plasticity and Commitment in Language Systems of the Brain. *Developmental Psychobiology* 46, 233-251.

Zollinger, B. (1999): Die Entdeckung der Sprache. 4. Auflage. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Zollinger, B. (2003): Zwei- und Mehrsprachigkeit und die Dynamik früher Spracherwerbsstörungen. In: Österreichische Gesellschaft für Sprachheilpädagogik: Sprache(n) lernen. Chancen und Probleme bei Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdspracherwerb. Kongressbericht. Wien: edition von freisleben, 223-237.

6 Anhang

Stichprobenbeschreibende Statistik

Gruppe A

		Geschlecht		Total
		männlich	weiblich	
Gruppe	Intervention	7	9	16
	Kontrolle	6	9	15
Total		13	18	31

Tabelle 1: Geschlechtsverteilung in der Gruppe A

		Deutsch als Erstsprache/als Zweitsprache		Total
		Deutsch als Erstsprache	Deutsch als Zweitsprache	
Gruppe	Intervention	4	12	16
	Kontrolle	1	14	15
Total		5	26	31

Tabelle 2: Deutsch als Erstsprache/Deutsch als Zweitsprache in der Gruppe A

		T0 Son Beurteilung				Total
		unterdurchschnittlich	durchschnittlich	überdurchschnittlich	uneinheitlich	
Gruppe	Intervention	2	5	2	0	9
	Kontrolle	2	6	0	1	9
Total		4	11	2	1	18

Tabelle 3: Entwicklungsstand der Mädchen in der Gruppe A

		T0 Position in der Geschwisterreihe				Gesamt
		Einzelkind	ältestes Kind	mittleres Kind	jüngstes Kind	
Gruppe	Intervention	6	2	2	6	16
	Kontrolle	3	4	0	8	15
Gesamt		9	6	2	14	31

Tabelle 4: Position der Projektkinder in der Geschwisterreihe

		T0 Arbeit des Vaters				Total
		arbeitslos	Arbeiter/ Industrie/Bau	Angestellter Dienstleistungssektor	Mittleres Kader/ Leitungsfunktion	
Gruppe	Intervention	1	3	7	3	14
	Kontrolle	0	5	7	2	14
Total		1	8	14	5	28

Tabelle 5: Erwerbstätigkeit der Väter in der Gruppe A

		T0 Arbeit der Mutter				Total
		arbeitslos	Arbeiter/ Industrie/Bau	Angestellter Dienstleistungssektor	Hausfrau	
Gruppe	Intervention	0	1	7	6	14
	Kontrolle	1	2	8	4	15
Total		1	3	15	10	29

Tabelle 6: Erwerbstätigkeit der Mütter in der Gruppe A

		Angebote im Kleinkindbereich			Total
		keine	Kinderkrippe	andere	
Gruppe	Intervention	8	2	5	15
	Kontrolle	14	0	1	15
Total		22	2	6	30

Tabelle 7: Betreuung der Projektkinder in der Gruppe A

		T0 Angebote im Kleinkindbereich			Total
		keine	Kinderkrippe	andere	
Gruppe	Intervention	7	2	2	11
	Kontrolle	13	0	1	14
Total		20	2	3	25

Tabelle 8: Betreuung der Projektkinder bei den fremdsprachigen Familien

		T0 Deutschkenntnisse des Vaters		Total
		kann ein wenig Deutsch	kann gut Deutsch	
Gruppe	Intervention	4	8	12
	Kontrolle	7	6	13
Total		11	14	25

Tabelle 9: Deutschkenntnisse der Väter in der Gruppe A

		T0 Deutschkenntnisse der Mutter			Total
		kann nicht Deutsch	kann ein wenig Deutsch	kann gut Deutsch	
Gruppe	Intervention	0	8	4	12
	Kontrolle	1	5	7	13
Total		1	13	11	25

Tabelle 10: Deutschkenntnisse der Mütter in der Gruppe A

		T0 Deutschkenntnisse der Geschwister			Total
		kann nicht Deutsch	kann ein wenig Deutsch	kann gut Deutsch	
Gruppe	Intervention	2	0	4	6
	Kontrolle	5	1	4	10
Total		7	1	8	16

Tabelle 11: Deutschkenntnisse der Geschwister der Projektkinder in der Gruppe A

	Gruppe	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Allgemeines Verhalten der Kinder aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T0	Intervention	14	13.86	194.00
	Kontrolle	12	13.08	157.00
	Total	26		
Allgemeines Verhalten der Kinder aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T01	Intervention	14	15.64	219.00
	Kontrolle	15	14.40	216.00
	Total	29		

Tabelle 12 : Durchschnittsränge für „Allgemeines Verhalten“ im Zeitpunkt T0 und T01 in der Gruppe A

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Allgemeines Verhalten der Kinder aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T01 - Allgemeines Verhalten der Kinder aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T0	Negative Ranks	3 ^a	6.00	18.00
	Positive Ranks	9 ^b	6.67	60.00
	Ties	0 ^c		
	Total	12		

- a. Allgemeines Verhalten der Kinder aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T01 < Allgemeines Verhalten der Kinder aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T0
- b. Allgemeines Verhalten der Kinder aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T01 > Allgemeines Verhalten der Kinder aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T0
- c. Allgemeines Verhalten der Kinder aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T01 = Allgemeines Verhalten der Kinder aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T0

Tabelle 13: Interventionsgruppe A: Vergleiche zwischen den Durchschnittsrängen zum Zeitpunkt T0 und T1

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Allgemeines Verhalten der Kinder aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T01 - Allgemeines Verhalten der Kinder aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T0	Negative Ranks	5 ^a	6.00	30.00
	Positive Ranks	6 ^b	6.00	36.00
	Ties	1 ^c		
	Total	12		

- a. Allgemeines Verhalten der Kinder aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T01 < Allgemeines Verhalten der Kinder aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T0
- b. Allgemeines Verhalten der Kinder aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T01 > Allgemeines Verhalten der Kinder aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T0
- c. Allgemeines Verhalten der Kinder aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T01 = Allgemeines Verhalten der Kinder aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T0

Tabelle 14: Kontrollgruppe A: Vergleiche zwischen den Durchschnittsrängen zum Zeitpunkt T0 und T1

Gruppe		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Allgemeines Verhalten der Kinder aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T0	Intervention	14	13.86	194.00
	Kontrolle	12	13.08	157.00
	Total	26		
Allgemeines Verhalten der Kinder aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T01	Intervention	14	15.64	219.00
	Kontrolle	15	14.40	216.00
	Total	29		

Tabelle 15 : Vergleich zwischen Durchschnittswerten der Interventionsgruppe und der Kontrollgruppe

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Kommunikative Aktivität und Sprechfreude der Kinder aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T01 - Kommunikative Aktivität und Sprechfreude der Kinder aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T0	Negative Ranks	4 ^a	3.25	13.00
	Positive Ranks	6 ^b	7.00	42.00
	Ties	1 ^c		
	Total	11		

- a. Kommunikative Aktivität und Sprechfreude der Kinder aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T01 < Kommunikative Aktivität und Sprechfreude der Kinder aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T0
- b. Kommunikative Aktivität und Sprechfreude der Kinder aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T01 > Kommunikative Aktivität und Sprechfreude der Kinder aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T0
- c. Kommunikative Aktivität und Sprechfreude der Kinder aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T01 = Kommunikative Aktivität und Sprechfreude der Kinder aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T0

Tabelle 16: Kontrollgruppe A: Vergleich zwischen den Durchschnittsrängen bezüglich „Kommunikativer Aktivität und Sprechfreude“ im Zeitpunkt T0 und T01

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Sprachspielverhalten der Kinder aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T01 - Sprachspielverhalten der Kinder aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T0	Negative Ranks	5 ^a	7.00	35.00
	Positive Ranks	7 ^b	6.14	43.00
	Ties	3 ^c		
	Total	15		

- a. Sprachspielverhalten der Kinder aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T01 < Sprachspielverhalten der Kinder aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T0
- b. Sprachspielverhalten der Kinder aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T01 > Sprachspielverhalten der Kinder aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T0
- c. Sprachspielverhalten der Kinder aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T01 = Sprachspielverhalten der Kinder aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T0

Tabelle 17: Kontrollgruppe A. Vergleich zwischen den Durchschnittsrängen bezüglich Sprachspielverhalten in der Kontrollgruppe im Zeitpunkt T0 und T01

	Gruppe	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Sprachspielverhalten der Kinder aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T01	Intervention	16	19.25	308.00
	Kontrolle	15	12.53	188.00
	Total	31		

Tabelle 18: Vergleich der Durchschnittsränge zwischen den Gruppen für „Sprachspielverhalten“ im Zeitpunkt T01

	Gruppe	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Verstehen und Wortschatz der Kinder aus Sicht der Spl im Zeitpunkt T01	Intervention	11	15.05	165.50
	Kontrolle	15	12.37	185.50
	Total	26		

Tabelle 19: Vergleich der Durchschnittsränge zwischen den Gruppen für „Verstehen und Wortschatz“ im Zeitpunkt T01

	Gruppe	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Satzbau der Kinder aus Sicht der Spl im Zeitpunkt T01	Intervention	14	16.68	233.50
	Kontrolle	15	13.43	201.50
	Total	29		

Tabelle 20: Vergleich der Durchschnittsränge zwischen den Gruppen für „Satzbau“ im Zeitpunkt T01

		Sprachniveau im Zeitpunkt T0				Total
		kein Deutsch	Basisniveau	Mittleres Niveau	Höheres Niveau	
Gruppe	Intervention	2	5	1	1	9
	Kontrolle	3	5	0	1	9
Total		5	10	1	2	18

Tabelle 21: Sprachniveau bei den Mädchen im Zeitpunkt T0

		Sprachniveau im Zeitpunkt T0				Total
		kein Deutsch	Basisniveau	Mittleres Niveau	Höheres Niveau	
Gruppe	Intervention	3	2	1	1	7
	Kontrolle	2	4	0	0	6
Total		5	6	1	1	13

Tabelle 22: Sprachniveau im Zeitpunkt T0 bei den Jungen

		Sprachniveau im Zeitpunkt T0			Total
		Basisniveau	Mittleres Niveau	Höheres Niveau	
Gruppe	Intervention	1	1	2	4
	Kontrolle	0	0	1	1
Total		1	1	3	5

Tabelle 23: Kinder mit Deutsch als Erstsprache: Verteilung über Sprachniveaus im Zeitpunkt T0

		Sprachniveau im Zeitpunkt T0			Total
		kein Deutsch	Basisniveau	Mittleres Niveau	
Gruppe	Intervention	5	6	1	12
	Kontrolle	5	9	0	14
Total		10	15	1	26

Tabelle 24: Kinder mit Deutsch als Zweitsprache: Verteilung über Sprachniveaus im Zeitpunkt T0

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Sprachniveau im Zeitpunkt T0 - Sprachniveau im Zeitpunkt T1	Negative Ranks	12 ^a	7.04	84.50
	Positive Ranks	1 ^b	6.50	6.50
Ties		3 ^c		
Total		16		

a. Sprachniveau im Zeitpunkt T0 < Sprachniveau im Zeitpunkt T1

b. Sprachniveau im Zeitpunkt T0 > Sprachniveau im Zeitpunkt T1

c. Sprachniveau im Zeitpunkt T0 = Sprachniveau im Zeitpunkt T1

Tabelle 25: Interventionsgruppe A: Vergleich der Durchschnittsrangwerte des Sprachniveaus

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Sprachniveau im Zeitpunkt T0 - Sprachniveau im Zeitpunkt T1	Negative Ranks	5 ^a	3.60	18.00
	Positive Ranks	1 ^b	3.00	3.00
Ties		1 ^c		
Total		7		

a. Sprachniveau im Zeitpunkt T0 < Sprachniveau im Zeitpunkt T1

b. Sprachniveau im Zeitpunkt T0 > Sprachniveau im Zeitpunkt T1

c. Sprachniveau im Zeitpunkt T0 = Sprachniveau im Zeitpunkt T1

Tabelle 26: Vergleich der Durchschnittsrangwerte des Sprachniveaus bei den Jungen der Interventionsgruppe A

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Sprachniveau im Zeitpunkt T0 - Sprachniveau im Zeitpunkt T1	Negative Ranks	7 ^a	4.00	28.00
	Positive Ranks	0 ^b	.00	.00
Ties		2 ^c		
Total		9		

a. Sprachniveau im Zeitpunkt T0 < Sprachniveau im Zeitpunkt T1

b. Sprachniveau im Zeitpunkt T0 > Sprachniveau im Zeitpunkt T1

c. Sprachniveau im Zeitpunkt T0 = Sprachniveau im Zeitpunkt T1

Tabelle 27: Vergleich der Durchschnittsrangwerte des Sprachniveaus bei den Mädchen in der Interventionsgruppe A

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Sprachniveau im Zeitpunkt T0 - Sprachniveau im Zeitpunkt T1	Negative Ranks	5 ^a	3.00	15.00
	Positive Ranks	0 ^b	.00	.00
	Ties	10 ^c		
	Total	15		

a. Sprachniveau im Zeitpunkt T0 < Sprachniveau im Zeitpunkt T1

b. Sprachniveau im Zeitpunkt T0 > Sprachniveau im Zeitpunkt T1

c. Sprachniveau im Zeitpunkt T0 = Sprachniveau im Zeitpunkt T1

Tabelle 28: Kontrollgruppe A: Vergleich der Durchschnittsrangwerte des Sprachniveaus

Gruppe		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Sprachniveau im Zeitpunkt T0	Intervention	16	17.00	272.00
	Kontrolle	15	14.93	224.00
	Total	31		

Tabelle 29: Vergleich der Durchschnittsrangwerte der beiden Gruppen im Zeitpunkt T0

Gruppe		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Sprachniveau im Zeitpunkt T1	Intervention	16	19.34	309.50
	Kontrolle	15	12.43	186.50
	Total	31		

Tabelle 30: Vergleich der Durchschnittsrangwerte der beiden Gruppen im Zeitpunkt T1

Gruppe B

		Geschlecht		Total
		männlich	weiblich	
Gruppe	Intervention	4	5	9
	Kontrolle	2	8	10
Total		6	13	19

Tabelle 31: Geschlechtsverteilung in der Gruppe B

		T0 Son Beurteilung			Total
		deutlich unterdurchschnittlich	unterdurchschnittlich	durchschnittlich	
Gruppe	Intervention	0	2	3	5
	Kontrolle	1	2	5	8
Total		1	4	8	13

Tabelle 32: Entwicklungsstand der Mädchen der Gruppe B

		T0 Son Beurteilung			Total
		unterdurchschnittlich	durchschnittlich	überdurchschnittlich	
Gruppe	Intervention	1	2	1	4
	Kontrolle	1	1	0	2
Total		2	3	1	6

Tabelle 33: Entwicklungsstand der Jungen der Gruppe B

		T0 Position in der Geschwisterreihe				Total
		Einzelkind	ältestes Kind	mittleres Kind	jüngstes Kind	
Gruppe	Intervention	4	1	0	4	9
	Kontrolle	1	1	1	7	10
Total		5	2	1	11	19

Tabelle 34: Position der Projektkinder in der Geschwisterreihe

		T0 Arbeit des Vaters				Total
		arbeitslos	Arbeiter/ Industrie/Bau	Angestellter Dienstleistungssektor	Mittleres Kader/ Leitungsfunktion	
Gruppe	Intervention	1	4	2	1	8
	Kontrolle	0	2	4	0	6
Total		1	6	6	1	14

Tabelle 35: Erwerbstätigkeit der Väter

		T0 Arbeit der Mutter				Total
		arbeitslos	Arbeiter/ Industrie/Bau	Angestellter Dienstleistu ngssektor	Hausfrau	
Gruppe	Intervention	0	1	4	3	8
	Kontrolle	1	1	1	3	6
Total		1	2	5	6	14

Tabelle 36: Erwerbstätigkeit der Mütter

		T0 Angebote im Kleinkindbereich			Total
		keine	Kinderkrippe	Tagesmutter	
Gruppe	Intervention	8	1	0	9
	Kontrolle	9	0	1	10
Total		17	1	1	19

Tabelle 37: Betreuungssituation der Projektkinder

		T0 Angebote im Kleinkindbereich		Total
		keine	Kinderkrippe	
Gruppe	Intervention	7	1	8
	Kontrolle	8	0	8
Total		15	1	16

Tabelle 38: Betreuungssituation der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache

		T0 Deutschkenntnisse der Mutter			Total
		kann nicht Deutsch	kann ein wenig Deutsch	kann gut Deutsch	
Gruppe	Intervention	0	1	8	9
	Kontrolle	1	4	3	8
Total		1	5	11	17

Tabelle 39: Deutschkenntnisse der Mütter

		T0 Deutschkenntnisse des Vaters		Total
		kann ein wenig Deutsch	kann gut Deutsch	
Gruppe	Intervention	5	4	9
	Kontrolle	5	3	8
Total		10	7	17

Tabelle 40: Deutschkenntnisse der Väter

		T0 Deutschkenntnisse der Geschwister		Total
		nein	ja	
Gruppe	Intervention	1	4	5
	Kontrolle	3	3	6
Total		4	7	11

Tabelle 41: Deutschkenntnisse der Geschwister

	Gruppe	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Allgemeines Verhalten der Kinder aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T0	Intervention	7	7.43	52.00
	Kontrolle	9	9.33	84.00
	Total	16		
Allgemeines Verhalten der Kinder aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T01	Intervention	9	12.00	108.00
	Kontrolle	10	8.20	82.00
	Total	19		
Allgemeines Verhalten der Kinder aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T11	Intervention	8	8.38	67.00
	Kontrolle	10	10.40	104.00
	Total	18		

Tabelle 42: Durchschnittsränge für „allgemeines Verhalten im Zeitpunkt T0, T01 und T11 in der Gruppe B

	Gruppe	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Kommunikative Aktivität und Spielfreude der Kinder aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T0	Intervention	4	4.38	17.50
	Kontrolle	5	5.50	27.50
	Total	9		
Kommunikative Aktivität und Spielfreude der Kinder aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T01	Intervention	3	3.17	9.50
	Kontrolle	5	5.30	26.50
	Total	8		
Kommunikative Aktivität und Spielfreude der Kinder aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T11	Intervention	4	4.00	16.00
	Kontrolle	6	6.50	39.00
	Total	10		

Tabelle 43: Durchschnittsränge für „Kommunikative Aktivität“ im Zeitpunkt T0, T01 und T11 in der Gruppe B

	Gruppe	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Sprachspielverhalten aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T0	Intervention	8	8.63	69.00
	Kontrolle	10	10.20	102.00
	Total	18		
Sprachspielverhalten aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T01	Intervention	9	9.28	83.50
	Kontrolle	10	10.65	106.50
	Total	19		
Sprachspielverhalten aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T11	Intervention	8	11.50	92.00
	Kontrolle	10	7.90	79.00
	Total	18		

Tabelle 44: Durchschnittsränge für „Sprachspielverhalten“ im Zeitpunkt T0, T01 und T11 in der Gruppe B

	Gruppe	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Verstehen und Wortschatz aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T01	Intervention	8	7.88	63.00
	Kontrolle	10	10.80	108.00
	Total	18		
Verstehen und Wortschatz aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T11	Intervention	7	6.36	44.50
	Kontrolle	10	10.85	108.50
	Total	17		

Tabelle 45: Durchschnittsränge für „Verstehen und Wortschatz“ im Zeitpunkt T0, T01 und T11 in der Gruppe B

	Gruppe	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Satzbau aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T01	Intervention	6	8.83	53.00
	Kontrolle	10	8.30	83.00
	Total	16		
Satzbau aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T11	Intervention	6	9.25	55.50
	Kontrolle	10	8.05	80.50
	Total	16		

Tabelle 46: Durchschnittsränge für „Satzbau“ im Zeitpunkt T0, T01 und T11 in der Gruppe B

		Sprachniveau T0			Total
		kein Deutsch	Basisniveau	Mittleres Sprachniveau	
Gruppe	Intervention	1	7	1	9
	Kontrolle	1	8	1	10
Total		2	15	2	19

Tabelle 47: Sprachniveau in der Gruppe B im Zeitpunkt T0

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Sprachniveau im Zeitpunkt T1 - Sprachniveau T0	1 ^a	1.50	1.50
	3 ^b	2.83	8.50
	1 ^c		
Total	5		

a. Sprachniveau im Zeitpunkt T1 < Sprachniveau T0

b. Sprachniveau im Zeitpunkt T1 > Sprachniveau T0

c. Sprachniveau im Zeitpunkt T1 = Sprachniveau T0

Tabelle 48: Interventionsgruppe B: Vergleich der Durchschnittsränge der Mädchen im Zeitpunkt T0 und T1

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Sprachniveau im Zeitpunkt T1 - Sprachniveau T0	0 ^a	.00	.00
	3 ^b	2.00	6.00
	1 ^c		
Total	4		

a. Sprachniveau im Zeitpunkt T1 < Sprachniveau T0

b. Sprachniveau im Zeitpunkt T1 > Sprachniveau T0

c. Sprachniveau im Zeitpunkt T1 = Sprachniveau T0

Tabelle 49: Interventionsgruppe B: Vergleich der Durchschnittsränge der Jungen im Zeitpunkt T0 und T1

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Sprachniveau im Zeitpunkt T1 - Sprachniveau T0	Negative Ranks	1 ^a	2.50	2.50
	Positive Ranks	6 ^b	4.25	25.50
	Ties	2 ^c		
	Total	9		

a. Sprachniveau im Zeitpunkt T1 < Sprachniveau T0

b. Sprachniveau im Zeitpunkt T1 > Sprachniveau T0

c. Sprachniveau im Zeitpunkt T1 = Sprachniveau T0

Tabelle 50: Interventionsgruppe B: Vergleich der Durchschnittsränge im Zeitpunkt T0 und T1

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Sprachniveau im Zeitpunkt T1 - Sprachniveau T0	Negative Ranks	0 ^a	.00	.00
	Positive Ranks	3 ^b	2.00	6.00
	Ties	7 ^c		
	Total	10		

a. Sprachniveau im Zeitpunkt T1 < Sprachniveau T0

b. Sprachniveau im Zeitpunkt T1 > Sprachniveau T0

c. Sprachniveau im Zeitpunkt T1 = Sprachniveau T0

Tabelle 51: Kontrollgruppe B: Vergleich der Durchschnittsränge im Zeitpunkt T0 und T1

Gruppe C

		Geschlecht		Total
		männlich	weiblich	
Gruppe	Intervention	5	8	13
	Kontrolle	1	3	4
Total		6	11	17

Tabelle 52: Geschlechtsverteilung in der Gruppe C

		Deutsch als Erstsprache/ Deutsch als Zweitsprache		Total
		Deutsch als Erstsprache	Deutsch als Zweitsprache	
Gruppe	Intervention	1	12	13
	Kontrolle	0	4	4
Total		1	16	17

Tabelle 53: Deutsch als Erstsprache/ Deutsch als Zweitsprache in der Gruppe C

		T0 Son Beurteilung		Total
		unterdurchschnittlich	durchschnittlich	
Geschlecht	männlich	2	3	5
	weiblich	1	6	7
Total		3	9	12

Tabelle 54: Interventionsgruppe C:Entwicklungsstand nach Geschlecht aufgeschlüsselt

		T0 Son Beurteilung		Total
		deutlich unterdurchschnittlich	durchschnittlich	
Geschlecht	männlich	1	0	1
	weiblich	1	2	3
Total		2	2	4

Tabelle 55: Kontrollgruppe C:Entwicklungsstand nach Geschlecht aufgeschlüsselt

		T0 Position in der Geschwisterreihe			Total
		Einzelkind	ältestes Kind	jüngstes Kind	
Gruppe	Intervention	5	3	5	13
	Kontrolle	0	1	3	4
Total		5	4	8	17

Tabelle 56: Position in der Geschwisterreihe der Kinder der Gruppe C

		T0 Arbeit des Vaters			Total
		arbeitslos	Arbeiter/Industrie/Bau	Angestellter Dienstleistungssektor	
Gruppe	Intervention	0	4	8	12
	Kontrolle	1	0	3	4
Total		1	4	11	16

Tabelle 57: Erwerbstätigkeit der Väter

		Arbeitstätigkeit der Mutter		Total
		Mutter ist zuhause	Mutter arbeitet ausser Haus	
Gruppe	Intervention	7	5	12
	Kontrolle	2	2	4
Total		9	7	16

Tabelle 58 : Erwerbstätigkeit der Mütter

		T0 Angebote im Kleinkindbereich			Total
		keine	Kinderkrippe	andere	
Gruppe	Intervention	10	2	1	13
	Kontrolle	4	0	0	4
Total		14	2	1	17

Tabelle 59: Betreuungssituation der Projektkinder in der Gruppe C

		T0 Deutschkenntnisse der Mutter			Total
		kann nicht Deutsch	kann ein wenig Deutsch	kann gut Deutsch	
Gruppe	Intervention	2	6	4	12
	Kontrolle	0	3	1	4
Total		2	9	5	16

Tabelle 60: Deutschkenntnisse der Mütter

		T0 Deutschkenntnisse des Vaters		Total
		kann ein wenig Deutsch	kann gut Deutsch	
Gruppe	Intervention	4	8	12
	Kontrolle	1	3	4
Total		5	11	16

Tabelle 61: Deutschkenntnisse der Väter

		T0 Deutschkenntnisse der Geschwister		Total
		kann nicht Deutsch	kann gut Deutsch	
Gruppe	Intervention	5	4	9
	Kontrolle	1	3	4
Total		6	7	13

Tabelle 62: Deutschkenntnisse der Geschwister

	Mean Rank
Allgemeines Verhalten des Kindes im Zeitpunkt T0	1.25
Allgemeines Verhalten des Kindes im Zeitpunkt T01	1.88
Allgemeines Verhalten des Kindes im Zeitpunkt T11	2.88
Allgemeines Verhalten des Kindes im Zeitpunkt T12	4.38
Allgemeines Verhalten des Kindes im Zeitpunkt T13	4.63

Tabelle 63: Interventionsgruppe C: Durchschnittsränge der Kinder über die gesamte Zeit

	Mean Rank
Kommunikative Aktivität und Sprechfreude aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T11	1.20
Kommunikative Aktivität und Sprechfreude aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T12	2.10
Kommunikative Aktivität und Sprechfreude aus der Sicht der Spl im Zeitpunkt T13	2.70

Tabelle 64: Interventionsgruppe C: Durchschnittsränge für „Kommunikative Aktivität und Sprechfreude“ im zweiten Jahr

	Mean Rank
Sprachspielverhalten im Zeitpunkt T0	1.00
Sprachspielverhalten im Zeitpunkt T1	2.07
Sprachspielverhalten im Zeitpunkt T11	3.93
Sprachspielverhalten im Zeitpunkt T12	3.64
Sprachspielverhalten im Zeitpunkt T13	4.36

Tabelle 65: Interventionsgruppe C: Durchschnittsränge für „Sprachspielverhalten“

	Mean Rank
Wortschatz des Kindes aus Sicht der SPl im Zeitpunkt T01	1.21
Wortschatz des Kindes aus Sicht der SPl im Zeitpunkt T11	2.29
Wortschatz des Kindes aus Sicht der SPl im Zeitpunkt T12	2.93
Wortschatz des Kindes aus Sicht der SPl im Zeitpunkt T13	3.57

Tabelle 66: Interventionsgruppe C: Durchschnittsränge für „Verstehen und Wortschatz“ im Verlauf

	Mean Rank
Satzbau des Kindes aus Sicht der Spl im Zeitpunkt T01	1.81
Satzbau des Kindes aus Sicht der Spl im Zeitpunkt T11	2.25
Satzbau des Kindes aus Sicht der Spl im Zeitpunkt T12	2.63
Satzbau des Kindes aus Sicht der Spl im Zeitpunkt T13	3.31

Tabelle 67: Interventionsgruppe C: Durchschnittsränge für Satzbau im Verlauf

		Sprachniveau im Zeitpunkt T0			Total
		kein Deutsch	Basisniveau	mittleres Niveau	
Gruppe	Intervention	4	3	1	8
	Kontrolle	0	2	1	3
Total		4	5	2	11

Tabelle 68: Interventionsgruppe C: Sprachniveau im Zeitpunkt T0 bei den Mädchen

		Sprachniveau im Zeitpunkt T0		Total
		kein Deutsch	Basisniveau	
Gruppe	Intervention	3	2	5
	Kontrolle	1	0	1
Total		4	2	6

Tabelle 69: Interventionsgruppe C: Sprachniveau bei den Jungen

		Geschlecht		Total
		männlich	weiblich	
Sprachniveau T1	Basisniveau	2	3	5
	mittleres Niveau	3	4	7
	höheres Niveau	0	1	1
Total		5	8	13

Tabelle 70: Interventionsgruppe C: Sprachniveaus nach einem Semester Sprachförderung nach Geschlecht aufgeschlüsselt

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Sprachniveau T1 - Sprachniveau im Zeitpunkt T0	Negative Ranks	0 ^a	.00	.00
	Positive Ranks	11 ^b	6.00	66.00
	Ties	2 ^c		
	Total	13		

a. Sprachniveau T1 < Sprachniveau im Zeitpunkt T0

b. Sprachniveau T1 > Sprachniveau im Zeitpunkt T0

c. Sprachniveau T1 = Sprachniveau im Zeitpunkt T0

Tabelle 71: Interventionsgruppe C: Vergleich der Durchschnittsränge nach einem Semester Sprachförderung

		Geschlecht		Total
		männlich	weiblich	
Sprachniveau im Zeitpunkt T2	mittleres Niveau	3	3	6
	höheres Niveau	1	5	6
Total		4	8	12

Tabelle 72: Interventionsgruppe C: Sprachniveaus nach drei Semester Sprachförderung nach Geschlecht aufgeschlüsselt