

Stanat, Petra; Baumert, Jürgen; Müller, Andrea  
**Förderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten  
und sozial benachteiligten Familien. Evaluationskonzeption für das  
Jacobs-Sommercamp Projekt**

*Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 6, S. 856-875*

urn:nbn:de:0111-opus-47867

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ**

<http://www.beltz.de>

**Nutzungsbedingungen / conditions of use**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

**Inhaltsverzeichnis**

*Thementeil: Museum – Bildung – Lernen*

<i>Klaus-Peter Horn</i> Museum – Bildung – Lernen. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt .....	749
<i>Michael Parmentier</i> Die Kunst und das Museum. Stationen eines didaktischen Dilemmas .....	756
<i>Doris Lewalter/Claudia Geyer</i> Evaluation von Schulklassenbesuchen im Museum .....	774
<i>Nicole Rockweiler/Matthias Weinhold</i> Dimensionen der Virtualisierung von Museen .....	786
<i>Rainer Treptow</i> Vor den Dingen sind alle Besucher gleich. Kulturelle Bildungsprozesse in der musealen Ordnung .....	797
<i>Deutscher Bildungsserver</i> Linktipps zum Thema Museen als Erlebnis- und Lernorte .....	810
 <i>Allgemeiner Teil</i>	
<i>Achim Leschinsky</i> Vom Bildungsrat (nach) zu PISA. Eine zeitgeschichtliche Studie zur deutschen Bildungspolitik .....	818
<i>Joachim Kahlert</i> Zwischen den Stühlen zweier Referenzsysteme. Zum Umgang mit heterogenen Erwartungen bei der Evaluation schulnaher Disziplinen in Lehramtsstudiengängen .....	840

<i>Petra Stanat/Jürgen Baumert/Andrea G. Müller</i> Förderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien. Evaluationskonzeption für das Jacobs-Sommercamp Projekt .....	856
<i>Patrick Bühler</i> „[D]ie Verwirrung des Bewusstseins in sich“ – Sokrates und die Geschichte der Pädagogik .....	876
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Gisela Miller-Kipp</i> Ute Schleimer: Die Opera Nazionale Balilla bzw. Gioventù Italiana del Littoria und die Hitler-Jugend. Eine vergleichende Darstellung Michael Kater: Hitler Jugend .....	892
<i>Heinz-Elmar Tenorth</i> Birgitt Werner: Die Erziehung des Wilden von Aveyron. Ein Experiment auf der Schwelle zur Moderne .....	897
<i>Thomas Gabriel</i> Friedemann Lüpke: Pädagogische Provinzen für verwahrloste Kinder und Jugendliche. Eine systematisch vergleichende Studie zu Problemstrukturen des offenen Anfangs der Erziehung. Die Beispiele Stans, Junior Republic und Gorki-Kolonie .....	899
<i>Rolf Göppel</i> Christiane Vetter: Der kleine Gauner. Pädagogischer Lebensweltbezug und psychoanalytisch fundiertes Verstehen eines dissozialen Jungen .....	902
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen .....	908

Petra Stanat/Jürgen Baumert/Andrea G. Müller

# Förderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien

*Evaluationskonzeption für das Jacobs-Sommercamp Projekt<sup>1</sup>*

**Zusammenfassung:** Eine zentrale Hürde für den schulischen Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund besteht im Erwerb von deutschen Sprachkompetenzen. In Deutschland liegen jedoch kaum empirische Befunde zur Wirksamkeit von Maßnahmen der Förderung von Deutsch als Zweitsprache vor. Anknüpfend an die Literatur zum Summer Learning wurde ein Ferienprogramm zur Förderung deutscher Sprachkompetenzen für Grundschul Kinder entwickelt und evaluiert. Dabei wurde ein experimentelles Design mit Zufallszuweisung zu den Untersuchungsbedingungen verwendet. Mit einer ausführlichen Beschreibung der Konzeption und Umsetzung des Designs soll in diesem Beitrag illustriert werden, wie die Forderung nach besser kontrollierten Studien in der Pädagogik eingelöst werden kann.

## 1. Einleitung

Ergebnisse von Schulleistungsstudien haben wiederholt gezeigt, dass Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien in Deutschland deutlich geringere Bildungserfolge erzielen als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationsgeschichte (Baumert/Schümer 2001; Schwippert/Bos/Lankes 2003; Schwippert/Schnabel 2000). Eine Benachteiligung besteht sowohl im Kompetenzerwerb als auch in den Mustern der Bildungsbe teiligung. Bereits gegen Ende der Grundschulzeit sind die Leistungsunterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland sehr groß (Schwippert/Bos/Lankes 2003). Entsprechend schaffen nur wenige Schülerinnen und Schüler aus zugewanderten Familien den Sprung in das Gymnasium; in Haupt- und Förderschulen sind sie deutlich überrepräsentiert. Befunden aus PISA, IGLU und der Hamburger Untersuchung zu Aspekten der Lernausgangslage (LAU) zufolge besteht eine entscheidende Hürde für Kinder mit Migrationshintergrund beim Übergang in die Sekundarstufe I darin, wie gut sie die Verkehrssprache beherrschen (Baumert/Schümer 2001; Bos u.a. 2004; Lehmann/Peek/Gänsfuß 1997). Gleichzeitig weisen international vergleichende Analysen darauf hin, dass es in Deutschland weniger gut gelingt als in den meisten anderen Staaten, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund beim Erwerb der Verkehrssprache zu unterstützen. So ist der Leistungsnachteil von 15-Jährigen, die zu Hause eine andere Sprache sprechen als die, in der sie den PISA-Test absolviert haben, in kaum einem Teilnehmerstaat so groß wie in Deutschland (Baumert/Schümer 2001).

1 Das Projekt wird von der Jacobs Stiftung gefördert und in enger Zusammenarbeit mit dem Bremer Senator für Bildung und Wissenschaft durchgeführt.

Zur Förderung von Schülerinnen und Schülern aus zugewanderten Familien kommen in deutschen Schulen bereits vielfältige Maßnahmen zur Anwendung. Die Effektivität dieser Maßnahmen ist jedoch weitgehend ungeprüft (Hopf 2005; Limbird/Stanat im Druck; Reich u.a. 2002). Die Anzahl der Studien, die in Deutschland zur Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durchgeführt worden sind, ist zwar groß. In den wenigsten dieser Untersuchungen wurden jedoch Informationen über die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler erhoben. Weiterhin konzentrierten sich die Diskussionen über Fördermaßnahmen vor allem auf die Frage, welche Bedeutung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb zukommt. Lange Zeit dominierte die von Cummins (1979a, 1979b, 1981) entwickelte Interdependenzhypothese, nach der ein anspruchsvolles Niveau in einer Zweitsprache nur dann erreicht werden kann, wenn die Erstsprache entsprechend gut beherrscht wird. Obwohl diese Hypothese in ihrer strengen Form kaum noch vertreten wird, ist die Annahme, dass der Ausbildung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb eine zentrale Rolle zukommt, immer noch weit verbreitet. Eine überzeugende Überprüfung dieser Annahme liegt jedoch im deutschsprachigen Raum nicht vor, und auch die etwas zahlreicheren Studien zur Effektivität zweisprachiger Programme, die in den USA durchgeführt wurden, ergeben kein eindeutiges Ergebnismuster (vgl. z.B. Greene 1997; Hopf 2005; Limbird/Stanat im Druck; Rossell/Baker 1996; Slavin/Cheung 2003; Willig 1985).

Aufgrund der starken Konzentration auf die Frage, welche Rolle die Erstsprache für den Zweitspracherwerb spielt, wurden Unterstützungsmaßnahmen für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache innerhalb von einsprachigen Unterrichtssituationen, wie sie in deutschen Schulen die Regel sind, bislang kaum thematisiert. Zu Ansätzen des Unterrichts in Deutsch als Zweitsprache etwa liegen keine empirischen Untersuchungen vor. An dieser Stelle setzt das Jacobs-Sommercamp Projekt an, dessen Konzeption im vorliegenden Beitrag beschrieben werden soll. Ziel des Projekts ist es, Anhaltspunkte über die Wirksamkeit von verschiedenen Maßnahmen der Förderung in Deutsch als Zweitsprache zu gewinnen. Anknüpfend an Befunde zum „summer learning“, das bislang vor allem in den USA empirisch untersucht worden ist, wurde ein Sommercamp konzipiert und durchgeführt, an dem Kinder aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien in den großen Ferien des Jahres 2004 teilgenommen haben. Für die Evaluation des Programms wurde ein experimentelles Untersuchungsdesign mit Zufallszuweisung zu den Gruppen gewählt. Mit der Beschreibung der Konzeption und Umsetzung des Designs soll in diesem Beitrag illustriert werden, wie sich die Forderung nach besser kontrollierten Studien in der Pädagogik einlösen lässt.

Im Rahmen pädagogischer Forschung sind Programmevaluationen mit Zufallszuweisung zu den Versuchsgruppen (Randomisierung) bislang eine Seltenheit. Zwar werden in kleineren Studien gelegentlich experimentelle Designs verwendet, um beispielsweise die Effekte von Lesetrainings, von didaktischen Prinzipien zur Vermittlung naturwissenschaftlicher Konzepte oder von kooperativen Lernansätzen zu bestimmen, bei der Evaluation größer angelegter Interventionen kamen in Deutschland jedoch bislang kaum echte Experimente zum Einsatz.

In den USA hat die Anzahl der Interventionsstudien mit Randomisierung in den letzten Jahren hingegen deutlich zugenommen. Dies hängt unter anderem mit der Forderung von Vertretern aus Wissenschaft und Politik zusammen, Reformen im Bildungsbereich stärker als bisher an empirischer Evidenz zu orientieren. So wurde beispielsweise die finanzielle Förderung der Umsetzung von „comprehensive school reforms“ in den USA an die Bedingung geknüpft, dass ihre Wirksamkeit anhand von Daten aus experimentellen Studien belegt worden ist (vgl. Slavin 2002). Eines der bekanntesten Experimente dürfte das *Tennessee Class Size Experiment* sein, in dem – nach Jahrzehnten der Diskussion über eine schwer interpretierbare Datenlage – mit vergleichsweise großer Sicherheit nachgewiesen wurde, dass deutliche Reduktionen der Klassengröße Steigerungen von Schülerleistungen nach sich ziehen können (vgl. z.B. Finn/Pannozzo/Achilles 2002; Word u.a. 1990).

Auch wenn die Bedeutung experimenteller Ansätze innerhalb des Gesamtkontexts pädagogischer Forschung nicht unumstritten ist (für kritische Bewertungen vgl. z.B. Olson 2002; Pawson/Tilley 1997), so besteht in den USA inzwischen doch weitgehende Einigkeit darüber, dass Interventionsstudien mit Zufallszuweisungen zu den Versuchsbedingungen – sofern sie ethisch vertretbar sind und sich durchführen lassen – zur Beantwortung von „what works“ Fragen (Slavin 2004) die Methode der Wahl sind (Feuer/Towne/Shavelson 2002; Mosteller/Boruch 2002; National Research Council 2002). Zwar ist es bei sorgfältiger Parallelisierung der Vergleichsgruppen auch im Rahmen von quasi-experimentellen Designs möglich, Hinweise auf die Wirksamkeit von Interventionen zu erhalten, dabei bleibt jedoch immer die Ungewissheit bestehen, die Probanden könnten sich im Hinblick auf Merkmale voneinander unterscheiden, die beim Matching-Verfahren nicht berücksichtigt und in der Studie nicht erfasst worden sind. Das höchste Ausmaß an Sicherheit, dass die Gruppen zu Beginn der Studie vergleichbar waren und beobachtete Unterschiede nach erfolgtem Treatment auf die Intervention zurückzuführen sind, wird durch Randomisierung erreicht.

Im Folgenden soll die Konzeption des Jacobs-Sommercamp Projekts und der Evaluation des Programms beschrieben werden. Der Beitrag beginnt mit einer Darstellung der theoretischen Grundlagen des Projekts und der Ziele der Studie. Es folgt eine ausführliche Skizzierung des experimentellen Untersuchungsdesigns und seiner Implementierung. Damit soll anhand einer spezifischen Fragestellung exemplarisch gezeigt werden, wie sich Programmevaluationen mit einem hohen Maß an interner und externer Validität in der pädagogischen Forschung umsetzen lassen.

### *1.1 Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern in der unterrichtsfreien Zeit*

In den USA ist die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern über die Sommerferien bereits seit geraumer Zeit Gegenstand empirischer Untersuchungen und bildungspolitischer Diskussionen. Die älteste der Studien, die Cooper u.a. (1996) in einem Literaturüberblick von insgesamt 39 Studien zu Effekten der Sommerferien auf Schulleistungen einbezogen haben, wurde bereits im Jahr 1906 veröffentlicht (White

1906, zitiert nach Cooper u.a. 1996). Die frühen Untersuchungen zu diesem Themenbereich zielten zunächst darauf ab, Lernverluste über die Sommerferien in verschiedenen Leistungsdomänen zu bestimmen. Einige der Studien gingen weiterhin der Frage nach, inwieweit das Ausmaß des Lernverlusts von den kognitiven Grundfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler abhängt. Hierzu konnten jedoch keine konsistenten Ergebnisse gefunden werden (Cooper u.a. 1996). Die moderierende Rolle des sozioökonomischen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler für die Leistungsentwicklung in der unterrichtsfreien Zeit wurde erstmals im Jahr 1969 untersucht (Hayes 1969, zitiert nach Cooper u.a. 1996). In der Analyse zeigte sich, dass Kinder aus Familien mit einem hohen sozioökonomischen Status in den Bereichen Lesen und Wortschatz über die Sommerferien Lerngewinne aufweisen, während bei Kindern aus sozial schwächeren Familien Kompetenzverluste zu beobachten sind. Dieser differenzielle Effekt wurde in der Folgezeit von verschiedenen Autoren mit elaborierteren Methoden genauer untersucht.

Die ersten systematischen Analysen der Rolle des sozioökonomischen Hintergrunds für die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern in der unterrichtsfreien Zeit und der damit verbundenen Implikationen für Fragen der Gleichheit von Bildungschancen („equity“) wurden von Barbara Heyns (1978) vorgelegt. Um zu bestimmen, inwieweit soziale Disparitäten im Lernerfolg auf Effekte der Schule oder auf Effekte des außerschulischen Umfelds zurückzuführen sind, verglich Heyns (1978) in einer Stichprobe von Schülerinnen und Schülern der sechsten und siebten Klassenstufen Leistungsveränderungen in einem Wortschatztest im Verlauf des Schuljahres und während der unterrichtsfreien Sommermonate. Dabei zeigte sich ein deutlich stärkerer Effekt des sozioökonomischen Hintergrunds auf die Lernentwicklung in den Ferien als während des Schuljahres. Auch nach Kontrolle der kognitiven Grundfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler blieb der Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds in den Sommermonaten noch bedeutsam.

Die von Heyns (1978) berichteten Ergebnisse konnten in späteren Studien von Entwisle und Alexander für die Bereiche Mathematik und Leseverständnis repliziert werden (vgl. z.B. Entwisle/Alexander 1992; Entwisle/Alexander/Olson 1997; Alexander/Entwisle/Olson 2004). Auch in diesen Analysen zeigte sich, dass bei Kindern aus bildungsfernen Familien über längere unterrichtsfreie Zeiträume größere Kompetenzverluste zu beobachten sind als bei Kindern aus privilegierteren Sozialschichten. Weiterhin weisen die Ergebnisse dieser Autoren darauf hin, dass der Ferieneffekt mit dafür verantwortlich ist, dass die Leistungsentwicklung von Kindern aus bildungsnahen und bildungsfernen Familien selbst bei vergleichbarem Vorwissen zum Zeitpunkt des Schuleintritts im weiteren Verlauf auseinander geht.

Trotz einiger widersprüchlicher Ergebnisse, die vor allem aus einer einzelnen Untersuchung („Sustaining Effects Study“) stammen, bestätigt die von Cooper u.a. (1996) durchgeführte Meta-Analyse den moderierenden Effekt des sozioökonomischen Hintergrunds von Schülerinnen und Schülern auf ihre Lernentwicklung in den Sommerferien. Nach diesen Befunden ist der Effekt allerdings je nach Leistungsdomäne unterschiedlich ausgeprägt. In der Mathematik zeigen sich über alle in die Meta-Analyse einbezogenen Studien hinweg deutliche Kompetenzverluste in der unterrichtsfreien Zeit.

Diese scheinen vom sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler weitgehend unabhängig zu sein. Im Bereich Lesen hingegen sind die Verluste über den Sommer bei Schülerinnen und Schülern aus sozial schwächeren Familien größer als bei Kindern aus Familien der Mittelschicht, die tendenziell sogar Lernzuwächse aufweisen. Im Durchschnitt resultiert nach Schätzung der Autoren aus den differenziellen Entwicklungsverläufen über den Sommer im Lesen ein Leistungsunterschied zwischen den Gruppen, der einem erreichten Lernzuwachs durchschnittlich in drei Monaten Unterricht entspricht (Cooper u.a. 1996, S. 261f.).

## 1.2 *Effekte von Ferienprogrammen*

Die negativen Effekte der Sommerferien auf die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern führten in den USA zu Diskussionen darüber, ob der bestehende Schulkalender modifiziert werden sollte (vgl. z.B. Ballinger 2004; National Education Commission on Time and Learning 1993). Unter dem Stichwort des „year around schooling“ wurden verschiedene Modelle entwickelt und umgesetzt (vgl. z.B. Ballinger 2004; Cooper 2004; Gándara/Fish 1994; Kerry/Davies 1998). Der am weitesten verbreitete Ansatz besteht darin, Ferienprogramme („summer schools“) anzubieten. Die Mehrzahl dieser Programme zielt darauf ab, Schülerinnen und Schüler, die Leistungsschwächen aufweisen, zu unterstützen. Häufig ist die Teilnahme an den Angeboten sogar verbindlich. So bestand im Jahr 2000 in mehr als einem Viertel der Schuleinzugsgebiete der USA die Regel, dass Schülerinnen und Schüler, die den Standards für eine Versetzung am Ende eines Schuljahres nicht genügen, eine *Summer School* besuchen müssen (Boss/Railsback 2002, S. 4). Aber auch für Kinder und Jugendliche ohne schulische Schwierigkeiten existieren vielfältige Sommerangebote. Sogenannte „enrichment programs“ eröffnen Schülerinnen und Schülern mit besonderen Begabungen oder Interessen die Möglichkeit, ihre Kenntnisse in den jeweiligen Bereichen zu vertiefen.

Zur Wirksamkeit von *Summer Schools* liegt bereits eine Vielzahl von Studien vor (z.B. Cobb u.a. 1990; Welch/Jensen 1990). Die Ergebnisse dieser Untersuchungen wurden kürzlich von Cooper u.a. (2000) in einem narrativen Literaturüberblick und einer quantitativen Meta-Analyse zusammengefasst. Die Meta-Analyse kommt zu dem Ergebnis, dass Programme, die sich primär an schwächere Schülerinnen und Schüler richten („remedial programs“), positive Effekte zeigen. Über alle in die Meta-Analyse einbezogenen Studien hinweg waren die Leistungen von Schülerinnen und Schülern, die an einem Ferienprogramm teilgenommen hatten, im Durchschnitt etwa eine fünftel Standardabweichung besser als die der Kontrollgruppen. Gleichzeitig war allerdings auch eine relativ breite Streuung der Effektivitätsmaße zu beobachten, was unter anderem auf Unterschiede in Bezug auf zentrale Merkmale der Programme zurückgeführt werden kann. Die Meta-Analyse identifizierte eine Reihe von Moderatorvariablen, die offenbar das Ausmaß des Lernzuwachses im Rahmen von Ferienprogrammen beeinflussen. Unter anderem zeigte sich, dass zwar Schülerinnen und Schüler aus allen in den Studien repräsentierten Sozialschichtgruppen von der Teilnahme an einer *Summer School* profi-



tieren, die positiven Effekte jedoch bei Kindern aus sozial schwächeren Familien etwas weniger ausgeprägt sind. Darüber hinaus scheinen Schülerinnen und Schüler aus Familien mit relativ niedrigem sozioökonomischen Status in den Bereichen Lesen und Mathematik vergleichbare Lernzuwächse zu erzielen, während bei Schülerinnen und Schülern aus sozial privilegierteren Familien der Leistungsanstieg in Mathematik stärker ausgeprägt ist als im Lesen. Aus diesem Befundmuster leiten Cooper u.a. (2000) das in Abbildung 1 dargestellte Modell ab, das sie als Arbeitshypothese betrachten, die in zukünftigen Untersuchungen noch genauer zu prüfen und zu spezifizieren sein wird.

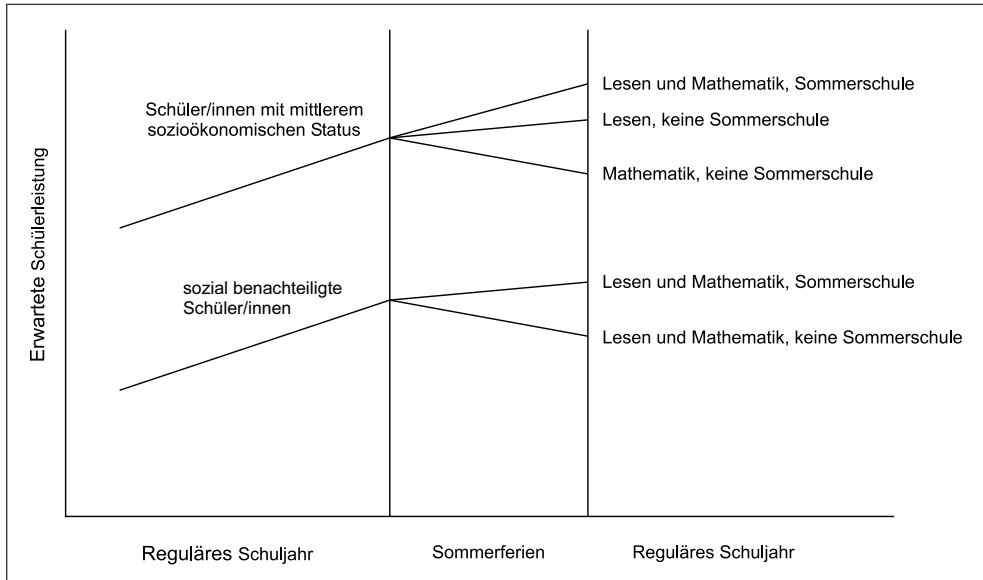


Abb. 1: Erwartete Änderungen der Schülerleistung über die Sommerferien in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler, von der fachlichen Domäne und vom Besuch einer Sommerschule (Quelle: Cooper u.a. [2000, S. 94; eigene Übersetzung)

Einige der von Cooper u.a. (2000) in den Literaturüberblick einbezogenen Studien untersuchten speziell die Effektivität von Ferienprogrammen für Kinder von Wanderarbeitern, die häufig Englisch als Zweitsprache sprechen. In den Veröffentlichungen über diese Studien werden jedoch keine Maße für die Stärke der beobachteten Effekte berichtet, sodass es nicht möglich war, die Ergebnisse zur Effektivität der Sommerprogramme in die Meta-Analyse einzubeziehen. Die Angaben über die Richtung der Effekte weisen aber darauf hin, dass die untersuchten Programme für diese Schülergruppe nahezu durchweg positive Wirkungen zeigten (Cooper u.a. 2000, S. 33f.).

## 2. Ziele des Jacobs-Sommercamp Projekts

Anknüpfend an die Literatur zur Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern in der unterrichtsfreien Zeit werden mit dem Jacobs-Sommercamp Projekt fünf übergeordnete Ziele verfolgt. Das erste Ziel ist, zu bestimmen, inwieweit auch in Deutschland differenzielle Kompetenzverluste über die Sommerferien – die hier ja deutlich kürzer sind als in den USA – zu beobachten sind. Da die Studien zum *Summer Setback* bislang fast ausschließlich in den USA durchgeführt worden sind (Wiseman/Baker 2004), liegen bislang kaum Anhaltspunkte darüber vor, ab welcher Länge unterrichtsfreie Zeiträume substantielle Lernverluste nach sich ziehen. Studien aus den USA zu Effekten modifizierter Schulkalender mit kürzeren, über das Jahr verteilten Ferien lassen zu dieser Frage kaum konsistente Befunde erkennen (Cooper u.a. 2003).

Ein zweites Ziel des Projekts besteht darin, den Effekt der Sommerferien speziell für die Gruppe der Schülerinnen und Schüler aus zugewanderten Familien zu untersuchen. Aus den Befundmustern ihrer Meta-Analyse zum *Summer Setback* leiten Cooper u.a. (1996) die Vermutung ab, dass Effekte der unterrichtsfreien Zeit auf die Lernentwicklung in einer Fremd- oder Zweitsprache besonders ausgeprägt sein könnten. Diese Vermutung soll im Jacobs Sommercamp geprüft werden. Dabei wird auch der Frage nachgegangen, inwieweit mögliche Kompetenzverluste bei Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache von den Mustern ihres Sprachverhaltens über die Sommerferien abhängen.

Das dritte allgemeine Anliegen des Jacobs-Sommercamp Projekts ist, ein Ferienprogramm zur Förderung deutscher Sprachkompetenzen zu entwickeln, zu implementieren und in seiner Wirksamkeit zu überprüfen. Dabei wird zwischen zwei Ansätzen der Förderung unterschieden: Mit einer handlungsorientierten Komponente wird der Frage nachgegangen, ob durch sprachintensive Aktivitäten implizite Lernprozesse ausgelöst werden, die sich positiv auf die Kompetenzentwicklung im sprachlichen Bereich auswirken („implizite Förderkomponente“). Diese Komponente wird vor allem durch ein theaterpädagogisches Programm operationalisiert, das von erfahrenen Theaterpädagoginnen<sup>2</sup> ausgearbeitet worden ist. Weiterhin beinhaltet das Camp ein Freizeitangebot, das ebenfalls implizite Lerngelegenheiten für die Sprachentwicklung bieten soll. Die zweite Komponente des Ferienprogramms besteht in Unterricht, der sich an einem sprachsystematischen Ansatz für das Fach Deutsch als Zweitsprache (DaZ) orientiert und explizites Sprachlernen anstrebt (Rösch 2003) („explizite Förderkomponente“). Im Rahmen des Jacobs-Sommercamp Projekts wird die Wirksamkeit eines auf der Grundlage dieses Ansatzes entwickelten Unterrichtskonzepts evaluiert.

Als viertes Ziel sollen im Rahmen des Jacobs-Sommercamp Projekts erste Anhaltspunkte darüber gewonnen werden, wie sich die Unterscheidung zwischen Kompetenzen im Bereich der Alltagssprache und der schulbezogenen, akademischen Sprache genauer bestimmen lässt. Diese Unterscheidung geht unter anderem auf Cummins (z.B. 1979a, 1979b, 1981, 2002) zurück, in dessen Theorie des Zweitspracherwerbs die Konstrukte

2 Miriam Dirks, Maike Herminghausen, Birgit Oelschläger.

„basic interpersonal communication skills“ (BICS) und „cognitive academic language proficiency“ (CALPs) eine zentrale Rolle einnehmen. Auch Ingrid Gogolin (2003) spricht von einer „Sprache der Schule“, die nach ihren Beobachtungen für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Herkunftssprache eine besondere Hürde darstellt. Dies stimmt mit der von Lehrkräften häufig berichteten Alltagserfahrung überein, dass Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache im schulischen Kontext oft erhebliche Schwierigkeiten haben dem Unterricht zu folgen, auch wenn sie im Alltag weitgehend flüssig auf Deutsch kommunizieren können.

So plausibel die von Cummins vorgeschlagene Differenzierung von Aspekten sprachlicher Kompetenzen auch ist, sie ist bislang weder theoretisch noch empirisch in zufrieden stellender Weise bestimmt worden. Im Rahmen des Jacobs-Sommercamp Projekts wird daher auch der Versuch unternommen, zur Klärung des Zusammenhangs zwischen sprachlichen Kompetenzen in alltags- und schulbezogenen Bereichen beizutragen.

Ein fünftes Anliegen der Studie schließlich besteht darin, zu sondieren, inwieweit ein Sommercamp, wie es im Rahmen des Projekts konzipiert wurde, überhaupt umsetzbar ist. Dies betrifft unter anderem die Frage, ob Eltern, die teilweise kaum die Verkehrssprache beherrschen, bereit sind, ihre Kinder an einem solchen Camp teilnehmen zu lassen. Ebenfalls offen war, ob Kinder ein Programm akzeptieren, das ihnen in den Ferien abverlangt, an Unterricht teilzunehmen. Auch die Bereitschaft der Kinder, sich auf die Theateraktivitäten einzulassen, konnte keinesfalls als selbstverständlich angenommen werden. Da das Jacobs-Sommercamp das erste Ferienprogramm dieser Art ist, das in Deutschland durchgeführt wurde, spielen die Analysen dieser Erfahrungen im Rahmen der Evaluation des Programms ebenfalls eine wichtige Rolle.

### **3. Untersuchungsdesign**

Das Jacobs-Sommercamp Projekt beinhaltet ein experimentelles Untersuchungsdesign mit Prä- und Posttests (siehe Abb. 2). Da im relativ früh gliedernden Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland dem Kompetenzerwerb im Elementarbereich für den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern eine zentrale Bedeutung zukommt, wurde entschieden, das Ferienprogramm für Grundschul Kinder zu entwickeln. Längere Abwesenheiten von zu Hause werden allgemein ab der dritten Klassenstufe als zumutbar erachtet. Daher wurde das Camp mit Schülerinnen und Schülern durchgeführt, die vor den Sommerferien die dritte Klasse abgeschlossen hatten.

Kinder aus der Zielgruppe wurden in Bremen über ihre Schulleitungen und Lehrkräfte ermuntert, sich für die Teilnahme am Jacobs-Sommercamp zu bewerben. Um Effekte mittlerer Stärke absichern zu können, wurde angestrebt, mindestens 250 Kinder für die Teilnahme am Camp zu interessieren. Diese Kinder sollten per Zufall der Treatmentgruppe (angestrebtes  $N = 150$ ) und der Kontrollgruppe (angestrebtes  $N = 100$ ) zugewiesen werden. Auf diese Weise lässt sich gewährleisten, dass die Kinder in den Vergleichsbedingungen auch im Hinblick auf ihre Bereitschaft, an Förderprogrammen in den Ferien teilzunehmen, vergleichbar sind.

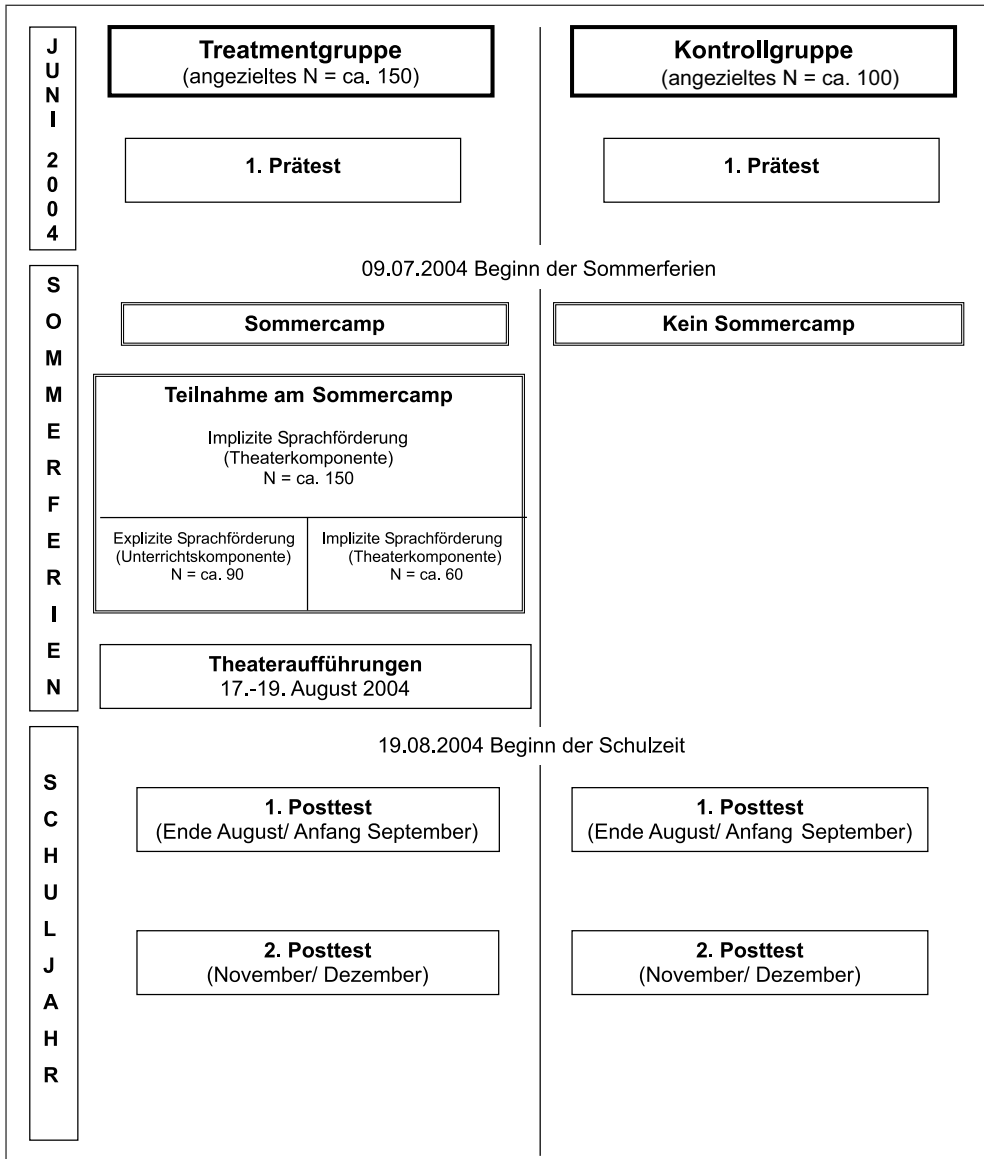


Abb.2. Untersuchungsdesign für das Jacobs-Sommerscamp Projekt

Das Untersuchungsdesign sieht vor, dass die Kinder innerhalb der Treatmentgruppe wiederum auf zwei Bedingungen verteilt werden (vgl. Abb. 2). Alle für das Ferienprogramm ausgewählten Kinder sollten an den Theater- und Freizeitkomponenten teilnehmen. Ein Teil der Schülerinnen und Schüler sollte darüber hinaus Unterricht in Deutsch als Zweitsprache erhalten. Damit kann untersucht werden, inwieweit durch

implizite Sprachförderung Lernerfolge erzielt werden und welche zusätzlichen Effekte mit der expliziten Sprachförderung verbunden sind.

Für die Evaluation wurde vorgesehen, den Leistungsstand und die psychosoziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler mithilfe von Tests und Fragebögen zu drei Zeitpunkten zu erheben: (1) kurz vor den Sommerferien, (2) direkt nach den Sommerferien und (3) ca. drei Monate nach Abschluss des Ferienprogramms. In die Erhebungen sollten nicht nur die Kinder in den Treatment- und Kontrollgruppen einbezogen werden, sondern alle Kinder in den Klassen der Schülerinnen und Schüler, die sich für die Teilnahme am Jacobs-Sommercamp beworben hatten. Damit bestehen zusätzliche Vergleichsmöglichkeiten für die Evaluation des Sommerloch-Effekts und der Wirksamkeit des Jacobs-Sommercamp Programms.

#### **4. Treatments**

Mit der Konzeption der verschiedenen Komponenten des Treatments wurden Expertinnen in den jeweiligen Domänen beauftragt. Diese Personen koordinierten auch die Implementierung der Konzepte innerhalb des Jacobs-Sommercamps. In der Umsetzung des Gesamtprogramms wurden die einzelnen Teile durch ein inhaltliches Dach – das Thema „Reisen“ in allen denkbaren Varianten – miteinander verbunden.

##### *4.1 Theaterpädagogische Komponente*

Das Programm für die Theateraktivitäten wurde von drei Theaterpädagoginnen entwickelt, die als Team die für diese Arbeit notwendigen Erfahrungen mitbrachten (z.B. Erfahrungen in der Theaterarbeit mit Grundschulkindern, insbesondere mit Schülerinnen und Schülern aus zugewanderten Familien). Die Aufgabe der Gruppe bestand darin, für das Jacobs-Sommercamp ein Konzept der Sprachförderung mit den Mitteln des Theaters zu entwickeln. Der resultierende Plan umfasst drei Phasen. Für die ersten zwei Wochen sieht das Konzept eine Übungsphase vor, in der es primär darum geht, die für die Theaterkomponente definierten sprachlichen Ziele (s.u.) zu verfolgen und szenisches Material für eine Inszenierung zu erarbeiten. Hierfür wurden sechs spezifische Module entwickelt (Erzählen, Improvisation, Arbeit mit zwei verschiedenen literarischen Vorlagen, Lied und Sprechübungen), die möglichst einheitlich in den einzelnen Theatergruppen umgesetzt werden sollten. Darüber hinaus enthält das Konzept eine Reihe von Sprachspielen, die vor allem auf eine Erweiterung des Wortschatzes und eine Verbesserung der Artikulation abzielen.

In der dritten Woche sollte nach der theaterpädagogischen Konzeption eine Inszenierungsphase folgen. Mit dieser Phase ist das Ziel verbunden, anknüpfend an die Ergebnisse der Aktivitäten in den ersten zwei Wochen gemeinsam mit den Kindern eine Theateraufführung zu entwickeln und zu inszenieren.

Nach einer Freizeitwoche (s.u.), in der weder die Theaterarbeit noch der Unterricht in Deutsch als Zweitsprache fortgeführt wurde, sollte die Abschlussphase des Theaterprojekts folgen. Für diesen Zeitraum von insgesamt vier Tagen sieht das Konzept intensive Proben und die Aufführung der Inszenierungen vor.

#### 4.2 *Unterricht in Deutsch als Zweitsprache*

Das Konzept für den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache wurde von Rösch (2004) entwickelt. Dieses Konzept folgt einem sprachsystematischen Ansatz, bei dem es darum geht, die bewusste Wahrnehmung von und den bewussten Umgang mit sprachlichen Strukturen zu fördern (vgl. Rösch 2003). Die meisten der Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache sind bereits in Deutschland geboren und haben die gesamte Schullaufbahn hier absolviert. Sie verfügen bei Schuleintritt in der Regel bereits über mehr oder weniger gut ausgebildete Deutschkenntnisse. Selbst bei Kindern, die relativ flüssig mündlich kommunizieren können, die also über „basic interpersonal communicative skills“ (Cummins 1979a, 1979b, 1981, 2002) verfügen, scheinen jedoch die Voraussetzungen für die Entwicklung von „cognitive academic language proficiency“ (ebd.), die für schulischen Erfolg erforderlich ist, oft deutlich weniger ausgeprägt zu sein. Zentrale Aspekte sind dabei unter anderem der Wortschatz und die Grammatik. Die implizite Grammatik, die Kinder nichtdeutscher Muttersprache entwickelt haben, weicht häufig stark vom eigentlichen Regelsystem ab. Im Rahmen des Unterrichts im Fach Deutsch als Zweitsprache wird versucht, diese Strukturen in eine korrekte und explizite Grammatik zu überführen (Rösch 2003).

Das Konzept für die explizite Förderkomponente im Jacobs-Sommercamp konzentriert sich auf ausgewählte Bereiche der deutschen Grammatik, für die es Hinweise darauf gibt, dass sie zentrale Hürden beim Erwerb von Deutsch als Zweitsprache darstellen. In den drei Wochen im Camp sollten die folgenden drei Aspekte gezielt gefördert werden:

- Strukturwortschatz: Artikel, Präpositionen, Proformen
- Flexion: Deklination (Akkusativ und Dativ)
- Satzmuster: Verbklammer und Inversion im Aussagesatz

Für die einzelnen Unterrichtseinheiten sieht das Konzept drei Elemente vor: (1) Offener Einstieg in das grammatische Phänomen etwa durch Bildergeschichten, die seine Verwendung anregen und den ungesteuerten Umgang der Kinder damit erkennen lassen. (2) Übungsphase mit abwechslungsreichen Übungsformen, die darauf abzielen, Sprachreflexion und das Erkennen von Regeln anzuregen, die Anwendung des grammatischen Phänomens zu wiederholen und den Transfer auf neue Inhalte zu vermitteln. (3) Aktivitäten (z.B. Lieder, Gedichte, kleine Projekte), die dazu beitragen, den Lernerfolg durch Anwendung zu sichern und den Anwendungsbereich zu erweitern.

### 4.3 Freizeit- und Betreuungskomponente

Zusätzlich zu den Theateraktivitäten und dem Unterricht in Deutsch als Zweitsprache beinhaltet das Jacobs-Sommercamp eine Freizeit- und Betreuungskomponente. Diese Komponente ist zwar nicht expliziter Bestandteil der Evaluation, innerhalb des Gesamtprogramms kommt ihr jedoch eine wichtige Bedeutung zu. Die zuständigen Pädagoginnen und Pädagogen sind für die kontinuierliche Betreuung der Kinder und die Gestaltung der freien Zeit außerhalb der Theaterarbeit und des DaZ-Unterrichts verantwortlich. Indem sie die Tage gemeinsam mit den Kindern beginnen und beenden und dafür sorgen, dass die allgemeinen Camp-Regeln und die Tagesabläufe eingehalten werden, spielen sie eine zentrale Rolle bei der Orchestrierung des Gesamtprogramms. Als Betreuerinnen und Betreuer sind sie die wichtigsten Ansprechpartner und Vertrauenspersonen der Schülerinnen und Schüler; als Freizeitpädagoginnen und -pädagogen gewährleisten sie, dass die Kinder in der freien Zeit anregenden Aktivitäten nachgehen können, die ihren Neigungen entsprechen. Diese Arbeit beeinflusst in hohem Maße, wie sich die sozialen Beziehungen im Camp entwickeln, wie wohl sich die Kinder fühlen und wie sehr sie sich mit dem Camp identifizieren. Von solchen Aspekten ist die Atmosphäre im Camp abhängig, die wiederum für das Gelingen des Gesamtprogramms entscheidend sein kann.

## 5. Fragestellungen und Hypothesen

Mit dem Jacobs-Sommercamp Projekt sind eine Reihe von Fragestellungen und Hypothesen verbunden, die sich einerseits auf verschiedene Aspekte der sprachlichen Entwicklung von Kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien beziehen sowie andererseits auf die Durchführbarkeit und Akzeptanz eines Ferienprogramms, wie es im Rahmen des Projekts implementiert wurde. Darüber hinaus werden allgemeine Effekte der Teilnahme am Jacobs-Sommercamp erwartet, die weniger mit den einzelnen Komponenten als mit dem Gesamtprogramm zusammenhängen sollten. Diese betreffen vor allem das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler, aber auch sprachliche Aspekte wie etwa den Wortschatz in Bezug auf das übergreifende Thema des Sommercamps („Reisen“). In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass die impliziten und expliziten Förderkomponenten zwar beide das Ziel verfolgen, die sprachlichen Kompetenzen der Kinder im Deutschen zu verbessern, dabei jedoch unterschiedliche Schwerpunkte setzen. So wird beispielsweise von der theaterpädagogischen Komponente erwartet, dass sie die Motivation der Kinder steigert, sich korrekt und verständlich auszudrücken und auf diese Weise eine Verbesserung der Performanz im Hinblick auf solche Aspekte wie Aussprache oder Verwendung vollständiger Sätze erreicht werden kann. Weiterhin soll die Theaterarbeit zu einer Reduktion der Sprechangst führen. Für die explizite Förderkomponente werden dagegen vor allem positive Effekte in den ausgewählten sprachsystematischen Bereichen vorhergesagt, auf die sich der Unterricht im Sommercamp konzentriert.

Im Einzelnen wird im Rahmen des Jacobs-Sommercamp Projekts den folgenden Fragenstellungen nachgegangen:

1. Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern über die Sommerferien.
  - Sind in Deutschland ähnliche Muster der Kompetenzentwicklung über die unterrichtsfreie Zeit im Sommer zu beobachten wie in den USA; ist also der Kompetenzverlust bei Kindern aus sozial benachteiligten Familien größer als bei Kindern aus sozial besser gestellten Familien?
  - Ist der Kompetenzverlust bei Schülerinnen und Schülern aus zugewanderten Familien besonders ausgeprägt?
  - Werden die Effekte der Sommerferien auf die Kompetenzentwicklung von Kindern aus zugewanderten Familien durch die Muster ihrer Sprachnutzung in dieser Zeit moderiert?
2. Akzeptanz von Ferienprogrammen wie dem Jacobs-Sommercamp bei Eltern und Kindern.
  - Sind Eltern bereit, ihre Kinder an einem Ferienprogramm wie dem Jacobs-Sommercamp teilnehmen zu lassen?
  - Wie groß ist das Interesse der Kinder, an so einem Programm teilzunehmen?
  - Wie werden die einzelnen Komponenten des Programms von den Kindern und ihren Eltern bewertet?
3. Effekte des Jacobs-Sommercamps.
  - Können mögliche Kompetenzverluste von Kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien durch ein Ferienangebot, wie es im Rahmen des Jacobs-Sommercamps implementiert wurde, kompensiert werden?
  - Inwieweit werden die mit der impliziten Sprachförderung des Jacobs-Sommercamps verbundenen Ziele (z.B. Steigerung der Motivation, sich sprachlich korrekt auszudrücken, Reduktion der Sprechanxiety) erreicht?
  - Inwieweit werden die mit der expliziten Sprachförderung des Jacobs-Sommercamps verbundenen Ziele einer verbesserten Beherrschung der ausgewählten sprachstrukturellen Aspekte erreicht?
  - Inwieweit lassen sich unspezifische, nicht an eine bestimmte Komponente gebundene Effekte der Teilnahme am Jacobs-Sommercamp nachweisen (z.B. auf den Wortschatz und das Sozialverhalten der Kinder)?
4. Unterscheidung von Kompetenzen in alltagsbezogenen und schulbezogenen Kontexten.
  - Lassen sich sprachliche Kompetenzen in alltagsbezogenen und schulbezogenen Kontexten empirisch unterscheiden?
  - Ist der sprachliche Leistungsnachteil von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache in schulbezogenen Kontexten größer als in alltagsbezogenen Kontexten?
  - Welche Teilfähigkeiten (z.B. im Bereich der Grammatik, Wortschatz) sagen Sprachkompetenzen in alltagsbezogenen und in schulbezogenen Kontexten vorher?



## 6. Durchführung des Jacobs-Sommercamps

### 6.1 Stichprobe

Die Rekrutierung der am Jacobs-Sommercamp Projekt teilnehmenden Kinder erfolgte in Bremen innerhalb von 32 Schulen mit einem relativ hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern aus zugewanderten Familien. In diesen Schulen veranstalteten die Schulleitungen Elternabende, um über das Projekt zu informieren. Darüber hinaus wurden die Kinder der Zielgruppe von ihren Klassenlehrerinnen dazu ermuntert, sich für die Teilnahme am Jacobs-Sommercamp zu bewerben. Nach Abschluss der Rekrutierungsphase lagen 251 Bewerbungen vor. Dies entsprach fast punktgenau dem angezielten Stichprobenumfang. Aus logistischen Gründen mussten jedoch alle Schulen ausgeschlossen werden, in denen sich lediglich 1-2 Kinder beworben hatten. Dadurch reduzierte sich die Anzahl der beteiligten Schulen auf 23, die Anzahl der Bewerberkinder auf 232.

Für die Teilnahme am Jacobs-Sommercamp wurde innerhalb der Gruppe der Bewerberkinder eine nach Geschlecht und Herkunftsgruppe geschichtete Stichprobe von 150 Kindern ausgewählt. Die Stichprobenziehung erfolgte so, dass in den Treatment- und Kontrollbedingungen die folgenden Gruppen zu etwa gleichen Anteilen vertreten sein würden: Jungen und Mädchen türkischer Herkunft (ca. 15% und 12%), Jungen und Mädchen russischer Herkunft (ca. 6% und 4%), Jungen und Mädchen anderer nichtdeutscher Herkunft (ca. 17% und 12%) und Jungen und Mädchen deutscher Herkunft (ca. 15% und 19%). Der Anteil der Bewerberinnen und Bewerber deutscher Herkunft war größer als ursprünglich angestrebt. Da jedoch die Schulen nach eigener Auskunft bereits alles versucht hatten, um Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund für die Teilnahme zu gewinnen, ließen sich die Verhältnisse auch nicht durch eine Nachrekrutierung zugunsten von Kindern nichtdeutscher Herkunft verschieben.

Im Zeitraum zwischen Abschluss der Stichprobenziehung und Beginn des Sommercamps sagten einzelne der für die Teilnahme am Sommercamp ausgewählten Kinder aus unterschiedlichen Gründen ab (z.B. aus gesundheitlichen Gründen oder weil sich die Familie in der Zwischenzeit doch entschieden hatte, zu verreisen). Für diese Kinder wurden innerhalb der jeweiligen Teilgruppe der Bewerberinnen und Bewerber (z.B. Mädchen türkischer Herkunft) nach dem Zufallsverfahren Nachrücker gezogen. Insgesamt mussten vor Beginn des Sommercamps auf diese Weise 19 neue Teilnehmer ausgewählt werden. Für elf Kinder, die trotz Zusage in den ersten Tagen dann doch nicht im Camp erschienen sind, wurden wiederum nach dem beschriebenen Verfahren Nachrücker gezogen. Zehn von diesen Kindern nahmen ab dem dritten Tag am Ferienprogramm teil.

Die Kinder wurden auf drei Schullandheime verteilt. Aus logistischen Gründen musste diese Verteilung nach Schulen vorgenommen werden. Dem Schullandheim, in dem nur die implizite Förderkomponente umgesetzt wurde, wurden N = 58 Schülerinnen und Schüler aus 10 Schulen zugewiesen („Theaterstandort“). In die anderen zwei Schullandheime, in denen die Kinder zusätzlich auch Unterricht in Deutsch als Zweit-

sprache erhielten, fuhren 43 Kinder aus 7 Schulen bzw. 48 Kinder aus 6 Schulen („DaZ-Standorte“). Innerhalb der Standorte wurden die Schülerinnen und Schüler in Gruppen von 14-15 Kindern aufgeteilt und jeweils einer DaZ-Lehrkraft und einer Theaterpädagogin zugewiesen. Die Verteilung der Kinder auf die Gruppen erfolgte ebenfalls nach dem Zufallsprinzip unter Berücksichtigung des Geschlechts und der Herkunft.

## 6.2 *Ablauf des Sommercamps*

Das Jacobs-Sommercamp wurde in den Sommerferien des Jahres 2004 in enger Zusammenarbeit mit dem Senator für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen durchgeführt. Das Ferienprogramm gliederte sich in vier zeitliche Abschnitte:

1. Zeitraum vom 19. bis 30. Juli 2004: Die Schülerinnen und Schüler fuhren zunächst über einen Zeitraum von zwei Wochen täglich mit einem Bus in die Schullandheime. Abfahrt in Bremen war morgens gegen 8.00 Uhr, Rückkehr gegen 19.00 Uhr.
2. Zeitraum vom 2. bis 6. August 2004: In der dritten Woche übernachteten die Schülerinnen und Schüler im Schullandheim. Diese Phase diente der Intensivierung der in den ersten zwei Wochen begonnenen Aktivitäten.
3. Zeitraum vom 9. bis 13. August 2004: In der Woche vor Schulbeginn wurden verschiedene Freizeitaktivitäten angeboten. In dieser Zeit besuchten die Schülerinnen und Schüler in Bremen das „Science Center“ Universum, ein Planetarium, einen Sportverein, die Pfadfinder und einen Kinder- und Jugendzirkus.
4. Zeitraum vom 16. bis 19. August 2004: In der Woche des Schulbeginns wurden die im Sommercamp erarbeiteten Inszenierungen geprobt. Den Abschluss des Ferienprogramms bildeten drei Aufführungen im Bremer Waldau-Theater, zu denen die Eltern der Schülerinnen und Schüler, die Lehrkräfte aus ihren Schulen sowie alle an der Studie beteiligten Personen eingeladen worden waren.

## 7. **Erhebungsverfahren**

Um der multiplen Zielstruktur des Jacobs-Sommercamps gerecht zu werden, umfasst die Evaluation eine Reihe von Outcome-Maßen, die mit verschiedenen Methoden erhoben werden. Da im deutschsprachigen Raum bislang kaum empirische Studien durchgeführt worden sind, die sich explizit mit der Entwicklung von Kompetenzen in Deutsch als Zweitsprache bei Grundschülerinnen und -schülern beschäftigen, musste die Mehrzahl der Instrumente für die Evaluation des Jacobs-Sommercamp Projekts neu entwickelt werden. Im Einzelnen werden die folgenden Erhebungsverfahren eingesetzt:

1. *Grammatiktest*: Der für die Evaluation des Jacobs-Sommercamps entwickelte Grammatiktest enthält Aufgaben zu denjenigen sprachstrukturellen Aspekten, die im

Rahmen des Unterrichts in Deutsch als Zweitsprache gefördert werden sollen. Dabei handelt es sich vor allem um die Verwendung von Artikeln und Präpositionen, Verbkonjugation und Akkusativergänzungen. Bei den meisten dieser Aufgaben handelt es sich um Lückentests.

2. *C-Test*: Zur Erfassung des globalen Sprachverständnisses dienen zwei C-Tests, die eine Variation des sprachlichen Kontexts beinhalten. Während es in einem der Texte um ein alltagsbezogenes Thema geht („Schulweg“), behandelt der andere Text einen eher schulbezogenen Gegenstand („Meeresschildkröten“).
3. *Wortschatztest*: Als weiteres Outcome-Maß wurde ein Wortschatztest entwickelt, der sich auf das übergreifende Thema „Reisen“ des Jacobs-Sommercamps bezieht. Weiterhin wurde im Rahmen des Prättests als Kontrollvariable ein allgemeiner Wortschatztest (Hobusch/Lutz/Wiest 2002) eingesetzt.
4. *Lesetest*: Der im Rahmen der Evaluation des Ferienprogramms eingesetzte Lesetest enthält Aufgaben zur Dekodierfähigkeit aus der Würzburger Leise Leseprobe (Küspert/Schneider 1998) sowie Aufgaben zum Leseverständnis aus dem ELFE-Test (Lenhard/Schneider im Druck).
5. *Kognitiver Grundfähigkeitstest*: Als Kontrollvariable wurden im Prättest die kognitiven Grundfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler mit dem CFT-1 erfasst (Cattell/Weiß/Osterland 1997).
6. *Mündliche Sprachproben*: Um die Entwicklung im Bereich der mündlichen Sprachnutzung untersuchen zu können, beinhaltet das Evaluationskonzept für den Prättest und den ersten Posttest Sprachproben, die in Einzelsitzungen von jeweils etwa 20 Minuten durchgeführt und auf Video aufgenommen werden. Im ersten Teil dieser Erhebungen werden die Kinder gebeten, zwei Bildergeschichten zu beschreiben und anschließend einige Fragen dazu zu beantworten. Im zweiten Teil lesen die Testleiter den Kindern zwei Texte vor, zu denen sie ebenfalls Fragen beantworten sollen. Wie beim C-Test behandeln die Texte einmal ein eher alltagsbezogenes („Schulausflug“) und einmal ein eher schulbezogenes („Stromgewinnung“) Thema. Während die schriftlichen Tests und Fragebögen mit allen Kindern in den Klassen der Schülerinnen und Schüler, die sich für die Teilnahme am Jacobs-Sommercamp beworben haben, durchgeführt werden, nehmen an den mündlichen Sprachproben nur die Bewerberkinder teil. Die Auswertung der Sprachproben wird sich auf verschiedene Aspekte der inhaltlichen Verständlichkeit und der sprachlichen Korrektheit des mündlichen Ausdrucks beziehen.
7. *Schülerfragebögen*: Weitere Outcome-Maße werden in Form von Selbstberichtsskalen in Schülerfragebögen erfasst. Dabei handelt es sich unter anderem um das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das Fach Deutsch und in Bezug auf soziale Beziehungen mit Gleichaltrigen, ihre Einstellung zum Sprechen der deutschen Sprache, die Sprechängst in verschiedenen Situationen sowie Aspekte ihres Sozialverhaltens. Darüber hinaus enthält der Schülerfragebogen eine Reihe von Fragen zum familiären Hintergrund der Kinder (z.B. Geburtsland der Eltern, Anzahl der Bücher zu Hause, Vorhandensein von Wohlstandsgütern im Haushalt), zur Ver-

wendung von Herkunfts- und Zweitsprachen im Alltag, zum Lese- und Fernsehverhalten und – im Nachtest – zu den Aktivitäten der Kinder in den Ferien.

8. *Elternfragebögen*: Die Elternfragebögen im Rahmen des Jacobs-Sommercamps zielen in erster Linie darauf ab, genauere Informationen über den Migrations- und Sprachhintergrund sowie die Sprachgewohnheiten der Kinder und ihrer Familien zu erhalten (z.B. mit welchen Personen die Familienmitglieder in welchem Mischungsverhältnis Deutsch und die jeweilige Herkunftssprache sprechen). Darüber hinaus wird der sozioökonomische Hintergrund der Familie erfasst. Im Fragebogen zum Posttest werden die Eltern weiterhin um Einschätzungen zum Verlauf der Sommerferien ihrer Kinder gebeten.
9. *Lehrerfragebögen*: In den Lehrerfragebögen werden die Lehrkräfte der Schülerinnen und Schüler unter anderem gebeten, verschiedene Aspekte des Leistungs- und Sprachstands der Kinder einzuschätzen. Der Fragebogen zum Posttest enthält außerdem Fragen zur wahrgenommenen Entwicklung der Kinder über die Sommerferien.

## **8. Vorläufiges Fazit**

Die Durchführung des Jacobs-Sommercamps ist äußerst erfolgreich verlaufen. Insgesamt haben 149 Kinder am Camp teilgenommen. Aus gesundheitlichen oder familiären Gründen konnten einige dieser Kinder nicht täglich anwesend sein. Von den 148 Schülerinnen und Schülern waren 135 mindestens 14 Tagen im Camp dabei.

Der übereinstimmende Eindruck der am Ferienprogramm beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen war, dass den Kindern die Teilnahme am Camp große Freude gemacht hat. Dies konnte durch eine Befragung der Kinder und der Eltern nach Abschluss des Ferienprogramms bestätigt werden (Stanat/Müller/Baumert, 2005). Die Urteile beider Gruppen fielen positiv bis enthusiastisch aus. Selbst der Deutschunterricht, an dem die Kinder „trotz Ferien“ teilnahmen, erhielt gute bis sehr gute Noten. Auf die Frage, ob sie noch einmal am Jacobs-Sommercamp teilnehmen würden, wenn sie im nächsten Jahr die Möglichkeit dazu hätten, gaben fast alle Kinder an, dass sie dies tun würden.

Der Eindruck der Pädagoginnen und Pädagogen weist auch darauf hin, dass mit dem Jacobs-Sommercamp dem Lernverlust über die Sommerferien, sofern er in Deutschland zu beobachten ist, im sprachlichen Bereich entgegengewirkt werden konnte. Ob dies tatsächlich der Fall ist und inwieweit über eine Kompensation hinausgehende Lernzuwächse erzielt wurden, wird sich allerdings erst nach Auswertung der Leistungsdaten entscheiden lassen. Aufgrund des für die Evaluation gewählten experimentellen Forschungsdesigns werden diese Ergebnisse ein hohes Maß an interner und externer Validität aufweisen. Damit wird das Jacobs-Sommercamp Projekt gesicherte Erkenntnisse über die Wirksamkeit von sprachlichen Fördermaßnahmen zur Verfügung stellen können, von denen sich auch Schlussfolgerungen für die Schule ableiten lassen.

## Literatur

- Alexander, K.L./Entwisle, D.R./Olson, L.S. (2004): Schools, achievement, and inequality: A seasonal perspective. In: Borman, G.D./Boulay, M. (Hrsg.): Summer learning. Research, policies, programs. Mahwah: Lawrence Erlbaum, S. 25-52.
- Ballinger, C. (2004): Why wait for summer? Quicker intervention, better results. In: Borman, G.D./Boulay, M. (Hrsg.): Summer learning. Research, policies, programs. Mahwah: Lawrence Erlbaum, S. 279-286.
- Baumert, J./Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./ Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 159-200.
- Bos, W./Voss, A./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Thiel, O/ Valtin, R. (2004): Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G. (Hrsg.): IGLU: Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 191-228.
- Boss, S./Railsback, J. (2002): Summer school programs: A look at the research, implications for practice, and program sampler. Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Cattell, R.B./Weiß, R.H./Osterland, J. (1997): CFT 1 Grundintelligenztest Skala 1. Braunschweig: Westermann.
- Cobb, S./Bonds, C./Peach, W./Kennedy, D.E. (1990): Effectiveness of phonics for an intensive remedial program. In: Reading Improvement 27, S. 218-219.
- Cooper, H. (2004): Is the school calendar dated? Education, economics, and the politics of time. In: Borman, G.D./Boulay, M. (Hrsg.): Summer Learning. Research, policies, programs. Mahwah: Lawrence Erlbaum, S. 3-24.
- Cooper, H./Charlton, K./Valentine, J.C./Muhlenbruck, L. (2000): Making the most of summer school: A meta-analytic and narrative review. Monographs of the Society for Research in Child Development 65, H. 1.
- Cooper, H./Nye, B./Charlton, K./Lindsay, J./Greathouse, S. (1996): The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. In: Review of Educational Research 66, S. 227-268.
- Cooper, H./Valentine, J.C./Charlton, K./Barnett, A. (2003): The effects of modified school calendars on student achievement and school community attitudes: A research synthesis. In: Review of Educational Research 73, S. 1-52.
- Cummins, J. (1979a): Cognitive/Academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. In: Working Papers on Bilingualism 19, S. 121-129.
- Cummins, J. (1979b): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In: Review of Educational Research 49, S. 222-251.
- Cummins, J. (1981): The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: Office of Bilingual Bicultural Education (Hrsg.): Schooling and language minority students: A theoretical framework. Los Angeles, CA: California State Department of Education, S. 3-49.
- Cummins, J. (2002): BICS and CALP. In: Byram, M. (Hrsg.): Encyclopedia of Language and Teaching. London: Routledge, S. 76-79.
- Entwisle, D.R./Alexander, K.L. (1992): Summer setback: Race, poverty, school composition, and mathematics achievement in the first two years of school. In: American Sociological Review 57, S. 72-84.

- Entwisle, D.R./Alexander, K.L./Olson, L.S. (1997): Children, schools, and inequality. Boulder, CO: Westview.
- Feuer, M.J./Towne, L./Shavelson, R.J. (2002): Scientific culture and educational research. In: Educational Researcher 31, S. 4-14.
- Finn, J.D./Pannozzo, G.M./Achilles, C.M. (2002): The 'whys' of class size: Student behavior in small classes. In: Review of Educational Research 73, S. 321-368.
- Gándara, P./Fish, J. (1994): Year-round schooling as an avenue to major structural reform. In: Educational Evaluation and Policy Analysis 16, S. 67-85.
- Gogolin, I. (2003): Chancen und Risiken nach PISA – über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Leske + Budrich, S. 33-50.
- Greene, J.P. (1997): A meta-analysis of the Rossell and Baker review of bilingual education research. In: Bilingual Research Journal 21, S. 103-122.
- Heyns, B. (1978): Summer learning and the effects of schooling. New York: Academic Press.
- Hobusch, A./Lutz, N./Wiest, U. (2002): Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder (SFD): 1. bis 4. Schuljahr. Horneburg: Persen.
- Hopf, D. (2005): Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, S. 236-251.
- Kerry, T./Davies, B. (1998): Summer learning loss: The evidence and a possible solution. In: Support For Learning 13, S. 118-122.
- Küspert, P./Schneider, W. (1998): Würzburger Leise Leseprobe (WLLP). Göttingen: Hogrefe.
- Lehmann, R.H./Peek, R./Gänsfuß, R. (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen – Bericht über die Untersuchung im September 1996. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule (BSJB).
- Lenhard, W./Schneider, W. (im Druck). ELFE – Ein Leseverständnistest für Elementarschüler.
- Limbird, C./Stanat, P. (im Druck): Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und ihre Wirksamkeit. In Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mosteller, F./Boruch, R. (Hrsg.) (2002): Evidence matters: Randomized trials in education research. Washington, DC: Brookings Institution.
- National Commission on Time and Learning (1993): Research Findings. Washington, DC: National Commission on Time and Learning.
- National Research Council (2002): Scientific research in education. In Shavelson, R.J./Towne, L. (Hrsg.): Committee on Scientific Principles for Educational Research. Washington, DC: National Academic Press.
- Olson, D.R. (2004): The triumph of hope over experience in the search for „what works“: A response to Slavin. In: Educational Researcher 33, H. 1, S. 24-26.
- Pawson, R./Tilley, N. (1997): Realistic evaluation. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Reich, H.H./Roth, H.-J. in Zusammenarbeit mit Dirim, I./Jørgensen, J.N./List, G./List, G./Neumann, U./Siebert-Ott, G./Steinmüller, U./Teunissen, F./Vallen, T./Wurnig, V. (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher: Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule.
- Rösch, H. (2003): Deutsch als Zweitsprache: Grundlagen, Übungsideen und Kopiervorlagen für die Sprachförderung. Hannover: Schroedel Verlag.
- Rösch, H. (2004): Konzept der Unterrichtskomponente „Deutsch als Zweitsprache“ für das Jacobs-Sommercamp. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Rossell, C.H./Baker, K. (1996): The educational effectiveness of bilingual education. In: Research in the Teaching of English 30, H. 1, S. 7-74.

- Schwippert, K./Bos, W./Lankes, E.-M. (2003): Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU: Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 265-302.
- Schwippert, K./Schnabel, K. (2000): Mathematisch-naturwissenschaftliche Grundbildung ausländischer Schulbildungsabsolventen. In: Baumert, J./Bos, W./Lehmann, R.H. (Hrsg.): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn, Band 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit. Opladen: Leske + Budrich, S. 282-300.
- Slavin, R.E. (2002): Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. In: Educational Researcher 31, S. 15-21.
- Slavin, R.E./Cheung, A. (2003): Effective reading programs for English language learners. A best-evidence synthesis. Baltimore: Johns Hopkins University.
- Slavin, R.E. (2004): Education research can and must address “what works” questions. In: Educational Researcher 33, S. 27-28.
- Stanat, P./Müller, A./Baumert, J. (2005). Die Kofferbande auf Reisen. Das Jacobs-Sommercamp Projekt. In: Pädagogik 57, S. 57-58.
- Welch, M./Jensen, J.B. (1990): Write, P.L.E.A.S.E.: A video-assisted strategic intervention to improve written expression of inefficient learners. In: Remedial and Special Education 12, S. 37-47.
- Willig, A.C. (1985): A meta-analysis of selected studies on the effectiveness of bilingual education. In: Review of Educational Research 55, S. 269-317.
- Wiseman, A./Baker, D.P. (2004): The American summer learning gap from an international perspective. In: Borman, G.D./Boulay, M. (Hrsg.): Summer learning. Research, policies, programs. Mahwah: Lawrence Erlbaum, S. 53-70.
- Word, E./Johnston, J./Bain, H./Fulton, D. B./Boyd-Zaharias, J./Lintz, M. N./Achilles, C. M./Folger, J./Breda, C. (1990): Student/Teacher Achievement Ratio (STAR): Tennessee’s K-3 class-size study. Nashville, TN: Tennessee State Department of Education.

**Abstract:** *A major hurdle in the school careers of students with migration background lies in the acquisition of German language skills. In Germany, however, hardly any findings are available concerning the efficiency of measures taken in order to promote German as a second language. Referring to literature on summer learning, a summer program for the promotion of German language skills among elementary school children was developed and evaluated using an experimental design with random assignment to treatment groups. On the basis of a comprehensive description of the conception and implementation of the design, the authors illustrate how the demand for more strictly controlled studies in education may be met.*

*Anschrift der Autoren:*

Dr. habil. Petra Stanat/Prof. Dr. Jürgen Baumert/Andrea G. Müller, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 14195 Berlin, E-Mail: stanat@mpib-berlin.mpg.de.