
Magdalena Eva Kowoll/Rolf Strietholt/Wilfried Bos

Können Sommercamps Bildungsungleichheit abbauen?

Zusammenfassung

Wir stellen die Ergebnisse der Evaluierung eines Bochumer Sommercamps vor. Bildungsungleichheit entsteht nicht zuletzt durch ein fehlendes Anregungspotenzial benachteiligter Kinder während der Schulferien. Somit bieten Sommercamps eine Interventionsmöglichkeit. Die Evaluationsstudie zeigt, dass es gelingt, förderbedürftige Kinder für das Camp zu rekrutieren. Nach dem Camp beobachten wir eine höhere Lesekompetenz und die Kinder berichten eine hohe Zufriedenheit mit dem Camp.

Schlüsselwörter: Sommercamps, Bildungsungleichheit, Lesekompetenz

Can Summer Camps Reduce Educational Inequality?

Abstract

We present findings from the evaluation study on a summer camp in Bochum. One source of educational inequality is that students from disadvantaged families suffer from missing learning opportunities during the summer holidays. Therefore, summer camps might be an opportunity to support these children at risk. The evaluation study reveals that the camp succeeds in recruiting disadvantaged students. After the camp the students achieve higher scores in reading literacy, and they report high satisfaction with the camp.

Keywords: Summer Camps, educational inequality, reading literacy

1. Theoretischer Rahmen

1.1 Hintergrund und Forschungsstand

Seit Beginn des neuen Millenniums und im Zuge der neuerlichen Diskussion über herkunftsbedingte Disparitäten erfahren Summer Schools bzw. Sommercamps in Deutschland eine größere Beachtung, und eine Reihe solcher Camps wurde inzwi-

schen realisiert (vgl. Ballis/Spinner 2008). Der Fokus einer Reihe von Camps liegt dabei auf der Förderung von Kompetenzen benachteiligter Kinder mit Migrationshintergrund in der Verkehrs- und Instruktionssprache Deutsch. Aus der wissenschaftlichen Literatur lassen sich drei Begründungslinien für diese gezielte Förderung in Sommercamps ableiten.

Erstens sind Kinder aus Zuwandererfamilien in Deutschland, auch wenn sie der zweiten Generation entstammen, schulisch weniger erfolgreich (vgl. Stanat/Baumert/Müller 2008; Stanat 2006; Stanat/Christensen 2006). Bei IGLU 2006 liegen die durchschnittlichen Kompetenzen von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland „deutlich unter denen derjenigen Kinder, deren Eltern beide im Inland geboren wurden“ (Bos u.a. 2007, S. 253). „[...] zwei Drittel der Kinder mit Migrationshintergrund verfügt am Ende der vierten Jahrgangsstufe nicht über die Kompetenz im Lesen, die es ihnen erlaubt, sicher und selbstständig mit Texten weiterzulernen und sich eigenständig neue Lernbereiche zu erschließen“ (S. 266). Bei den 15-jährigen Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund ist die Gymnasialbesuchsquote mit 37 Prozent deutlich höher als bei Jugendlichen, von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde (22 Prozent) (vgl. Überblick in: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010).

Zum Zweiten konnte in den sogenannten Sommer- oder Ferienlochstudien gezeigt werden, dass herkunftsbedingte Disparitäten insbesondere während der Ferien entstehen (vgl. Alexander/Entwisle/Olson 2001, 2007; Cooper u.a. 1996; Downey/Hippel/van Broh 2004; Verachtert u.a. 2009). Becker und Kollegen (2008) fanden für Deutschland heraus, dass – bei Kontrolle ihrer Ausgangsleistung – Kinder mit Migrationshintergrund nach den Sommerferien signifikant schwächere Leistungen im Lesen erzielten als Kinder ohne Migrationshintergrund. Demnach werden die Disparitäten während der Sommerferien größer.

Drittens ist die Wirksamkeit von Sommercamps gut belegt. Seit Jahrzehnten werden in den USA Summer Schools durchgeführt, und entsprechend stammt ein Großteil der Forschungen zu Summer Schools aus dem englischsprachigen Raum. Cooper und Kollegen (1996, 2000) haben die Ergebnisse von fast 100 Studien zusammengefasst, in denen die Effekte von Summer Schools auf Schülerinnen und Schüler untersucht wurden. Die Zielgruppe der meisten Summer Schools sind demnach Kinder aus benachteiligten, bildungsfernen Elternhäusern. In Bezug auf die Förderung schulischer Kompetenzen zeigen sich über die berücksichtigten Studien hinweg positive Effekte von Summer Schools. Als weitere positive Effekte werden zudem die Steigerung des Selbstkonzeptes und die Reduktion von delinquentem Verhalten berichtet. Je länger die Summer Schools dauern und je kleiner die Gruppengröße ist, desto größer sind die beobachteten Effekte. Es gibt nur wenige Untersuchungen, die sich in Deutschland der Frage nach den Effekten von Sommercamps gewidmet haben. Für den Bereich der Förderung von sprachlichen Kompetenzen im Grundschulalter lie-

gen unter anderem die quantitativen Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitstudien zu dem Jacobs Sommercamp in Bremen (vgl. Stanat/Baumert/Müller 2005, 2008; Stanat/Müller/Baumert 2005) und dem Hamburger Sprachcamp aus dem Jahr 2007 vor (vgl. Neumann 2007; May/Hunger/Kinze 2009). In beiden Camps zeigen die Förderprogramme positive Effekte auf die Leistungsentwicklung der teilnehmenden Kinder.

1.2 Das Bochumer Sommercamp 2009

Das Bochumer Theater-Sprachcamp fand vom 27.07.2009 bis zum 14.08.2009, in der zweiten Hälfte der Sommerferien 2009 in NRW, als erste Maßnahme der Nokia Deutschland GmbH, der nordrhein-westfälischen Landesregierung (NRW) und der Stadt Bochum im Rahmen des gemeinsamen Programms „Wachstum für Bochum“ statt. Es wurde von der Nokia Deutschland GmbH finanziert und vom Integrationsbüro der Stadt Bochum organisiert. Vorbild für das Bochumer Sommercamp waren das Hamburger TheaterSprachCamp (vgl. Neumann 2007; Neumann u.a. 2008), das Jacobs-Sommercamp-Projekt in Bremen (vgl. Stanat/Baumert/Müller 2005, 2008; Stanat/Müller/Baumert 2005) sowie das Herbstsprachcamp „Der Igel ist los!“ 2004 in Gelsenkirchen (vgl. Krüger-Potratz u.a. 2005). Das Bochumer Sommercamp hatte als Zielsetzung, bis zu 100 Kinder mit offensichtlichem Förderbedarf in sprachlichen Kompetenzen während der Schulferien konzentriert zu fördern. In seinen Inhalten orientierte es sich dabei am Konzept des Hamburger Sprachcamps 2008 (vgl. Neumann u.a. 2008).

Die Kinder sollten in einem umfassenden Freizeitangebot betreut und gefördert werden und zugleich ein angenehmes Ferienfreizeitangebot bekommen. Das Konzept beruht auf einer Verknüpfung impliziter und expliziter Lerngelegenheiten für die Sprachentwicklung, in dem Ansätze des Deutsch-als-Zweitsprache-Unterrichts (DaZ), der Theaterpädagogik und der Freizeitpädagogik aneinander gekoppelt sind. Das Camp wurde von professionellem Personal aus der Sprachförderung, der Theater- und Kunstpädagogik sowie der Freizeit- bzw. Erlebnispädagogik durchgeführt. Die Sprachförderung war auf die DaZ-Didaktik ausgerichtet, da erwartet wurde, dass der größte Teil der Kinder aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte stammt und Deutsch für diese Kinder die Zweitsprache darstellt. Die Sprachförderung setzte dabei Schwerpunkte in den Bereichen Lesen, Wortschatzerweiterung und Grammatik. Es galt, ein Lernumfeld und Lernsituationen zu schaffen, die die Sprachförderung unterstützen sollten.

Die Gewinnung der Kinder mit Sprachförderbedarf aus Bochumer Grundschulen für das Bochumer Sommercamp erfolgte durch die Mitgabe von Briefen an die Eltern von geeignet erscheinenden Kindern sowie durch Werbung, wie z.B. Plakate, Pressenotizen und Internet. Zwar war ursprünglich vorgesehen, Kinder aus den aus-

laufenden dritten Schuljahren von Bochumer Grundschulen zu rekrutieren, jedoch wurde dieses Kriterium bei der Anmeldung zum Sommercamp aufgeweicht, so dass auch Geschwisterkinder sowie andere Kinder, die sich in niedrigeren oder höheren Schulklassen befanden, ins Camp aufgenommen wurden. Den Kindern wurde durch eine Gruppe professioneller, bildender und darstellender Künstlerinnen und Künstler sowie Musikerinnen und Musiker im Bochumer Kultur- und Theaterhaus Thealozzi eine Einführung in und Beschäftigung mit Techniken des Tanzens, der Musik, der Rhythmik, des Schauspiels, der Rezitation, des Improvisationstheaters, der Bastelarbeit, der Bildhauerei, der Video- und Medienproduktion und insbesondere der Sprache angeboten. Nach drei Wochen führten die Kinder vor, was sie unter Anleitung der Künstlerinnen und Künstler einstudiert hatten. Bis 9.00 Uhr wurden die Kinder über einen Bus-Service in das Camp gebracht. Der Tag begann mit einem gemeinsamen Frühstück. Anschließend besuchten die Kinder Workshops, die implizite Lernmöglichkeiten boten. In jeden Workshop waren neben einem bzw. zwei Künstlerinnen und Künstlern bzw. Kunstpädagoginnen und -pädagogen zwei Sprachlehrkräfte eingebunden, die die impliziten Lernmöglichkeiten der Kinder im Prozess begleiteten. Darüber hinaus arbeiteten die Sprachlehrkräfte auch mit Klein- und Kleinstgruppen explizit sprachpädagogisch, wenn der Ablauf im Workshop dies anbot bzw. zuließ oder sich ein deutlicher (aktueller oder konstanter) Bedarf bei einzelnen Kindern zeigte. Nach dem Mittagessen waren Ruhephasen und erlebnispädagogische Aktivitäten vorgesehen. Anschließend fanden wieder Workshops statt. Danach waren weitere kreative und Spiel- und Sport-Aktivitäten sowie ein Imbiss für die Kinder vorgesehen. Um 17.00 Uhr wurden die Kinder schließlich nach Hause gebracht (vgl. Dogruer-Rütten/Noffke 2009).

2. Forschungsfragen

Der wissenschaftlichen Begleitstudie lag ein umfassendes Konzept zugrunde. In Anlehnung an Rossi, Lipsey und Freeman (2004) wurden unterschiedliche Aspekte des TheaterSprachCamps untersucht, um ein möglichst vollständiges Bild nachzeichnen zu können. Untersucht wurden folgende Fragen:

- Zeichnen sich die teilnehmenden Kinder zu Beginn des Camps durch eine besonders schwache Lesekompetenz aus? (Evaluation der Erreichung der Zielgruppe)
- Zeigen die Kinder nach dem dreiwöchigen TheaterSprachCamp höhere Lesekompetenzen? (Wirkungsevaluation)
- Wie bewerten die Kinder das Bochumer TheaterSprachCamp im Hinblick auf ihre Zufriedenheit? (Evaluation der Teilnehmerzufriedenheit)

3. Methoden

3.1 Stichprobe

Die empirischen Daten dieses Beitrags basieren auf den Daten, die im Rahmen der Evaluation des Bochumer Sommercamps 2009 erhoben wurden. Am Camp nahmen insgesamt 104 Kinder teil, von denen sich allerdings nur 80 an der Evaluationsstudie beteiligten. Die anderen Kinder wurden erst weniger als ein Jahr in der Testsprache Deutsch unterrichtet und verfügten noch nicht über die erforderlichen Deutschkenntnisse, die notwendig gewesen wären, um die Lesetests und Fragebögen zu bearbeiten. Die Kinder wurden zu Beginn und zum Ende des Camps getestet und befragt. 61 Kinder nahmen an beiden Erhebungen teil. Die Gruppe der Kinder, die an der Eingangsuntersuchung teilnahm, bestand zu 32,4 Prozent aus Jungen und zu 67,6 Prozent aus Mädchen; 47,4 Prozent befanden sich vor den Schulferien in der dritten Klasse, 39,7 Prozent in der vierten Klasse und 12,8 Prozent in der fünften Klasse.

3.2 Instrumente

3.2.1 Lesekompetenz

Der Untersuchung liegt ein umfassendes Verständnis von Kompetenzen zugrunde (vgl. Weinert 1999), in das sowohl kognitive als auch affektive Maße eingehen. Die Lesekompetenz wurde mithilfe eines Leseverständnistests und einer Befragung zur Lesemotivation und zum Leseselbstkonzept erfasst. Der Leseverständnistest besteht aus zwei Testheften aus der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung 2006 (IGLU 2006) (vgl. Bos u.a. 2007). Um das Abschreiben und Erinnerungseffekte zu verhindern, bearbeiteten die Kinder bei beiden Testungen entweder das erste oder zweite Testheft. Jedes Testheft enthält zwei unterschiedliche Texte mit jeweils etwa 13 Aufgaben. Ungefähr der Hälfte der Aufgaben lag ein offenes Antwortformat zugrunde, die andere Hälfte der Aufgaben basierte auf einem Multiple-Choice-Format. Die Tests wurden mit einem einparametrischen IRT-Modell ausgewertet, wobei auf die Itemparameter aus IGLU 2006 zurückgegriffen wurde. Dadurch sind Personenfähigkeiten nach einer linearen Transformation mit den in IGLU berichteten vergleichbar.

Die Lesemotivation¹ und das Leseselbstkonzept² wurden über die zwei Skalen erfasst, die auch in IGLU 2006 eingesetzt wurden (SATR = Index of Students' Attitudes

- 1 Ich lese nur, wenn ich muss (umgepolt) / Ich unterhalte mich gern mit anderen Leuten über Bücher / Ich würde mich freuen, wenn mir jemand ein Buch schenken würde / Ich finde Lesen langweilig (umgepolt) / Ich lese gern.
- 2 Lesen fällt mir sehr leicht / Ich kann nicht so gut lesen wie andere Schüler aus meiner Klasse (umgepolt) / Wenn ich für mich alleine lese, verstehe ich fast alles von dem, was ich lese / Ich lese langsamer als andere Schüler in meiner Klasse (umgepolt).

Toward Reading; SRSC = Index of Students' Reading Self-Concept). Diese Indizes wurden im Rahmen von IGLU 2001 und IGLU 2006 entwickelt und fragen den Grad der Zustimmung der Schülerinnen und Schüler zu fünf bzw. vier Statements ab. Zur Beantwortung stand eine vierstufige Likert-Skala zur Verfügung. In Deutschland betrug das Cronbachs Alpha .76 bzw. .62 (vgl. Martin u.a. 2007; Mullis u.a. 2007).

3.2.2 Campzufriedenheit

Zur Erfassung der Zufriedenheit der Kinder mit dem TheaterSprachCamp wurden den Kindern zum Abschluss des Camps mehrere Fragen vorgelegt, die an Instrumente aus PISA 2003 angelehnt sind (vgl. Ramm u.a. 2006). Die Skala Campzufriedenheit besteht aus drei Items,³ das Antwortformat ist eine vierstufige Likert-Skala, und das Cronbachs Alpha liegt bei .73.

3.2.3 Soziodemografischer Hintergrund

Als Kriterium für den Migrationshintergrund der Kinder wurde das Geburtsland der Eltern gewählt. Unterschieden wird zwischen Kindern, von denen beide Eltern in Deutschland geboren wurden, ein Elternteil im Ausland geboren wurde oder beide Eltern im Ausland geboren wurden. Als Proxy für den sozioökonomischen Status und den Bildungshintergrund der Kinder wurden diese nach dem Buchbesitz im Elternhaus gefragt. Dieselben Items wurden auch in IGLU 2006 verwendet, sodass die Stichproben in Bezug auf diese Kriterien miteinander verglichen werden können.

3.3 Untersuchungsplan

Im Rahmen eines Ein-Gruppen-Plans mit Vortest, Behandlung und Nachtest (vgl. Rost 2007) wurden die Kinder jeweils zu Beginn und am Ende des dreiwöchigen Sommercamps getestet/befragt. Zwischen den beiden Erhebungen lagen 15 Tage.

Es könnte eingewendet werden, dass bei einem solchen vorexperimentellen Design Rückschlüsse auf die Wirkung des Camps unzulänglich seien. Unseres Erachtens nach können in der vorliegenden Untersuchung Alternativerklärungen jedoch aus folgenden Gründen weitgehend ausgeschlossen werden: In den Ferien lernen Kinder nicht im institutionellen Schulkontext. Das trifft insbesondere auf Schülerinnen und Schüler aus wenig anregungsreichen Elternhäusern zu. In Bezug auf sprachliche Kompetenzen haben Kinder mit Migrationshintergrund während der Sommerferien häufig weniger Kontakt mit der deutschen Sprache als während der Schulzeit.

3 Ich gehe gerne zu diesem Camp / In diesem Camp fühle ich mich wohl / Ich bin froh, dass ich dieses Camp besuchen darf.

Deswegen konnte in einer Reihe von (vorwiegend US-amerikanischen) Studien nachgewiesen werden, dass Schülerkompetenzen während der Sommerferien stagnieren; es wurden sogar Kompetenzverluste beobachtet, d.h. Schülerinnen und Schüler vergessen sogar bereits gelernte Inhalte und erworbene Kompetenzen (vgl. Alexander/Entwisle/Olson 2001, 2007; Becker u.a. 2008; Cooper u.a. 1996; Downey/Hippel/van Broh 2004; Verachert u.a. 2009). Von daher meinen wir, dass etwaige Veränderungen in der Schülerkompetenz primär auf das Camp zurückgeführt werden können. Gleichzeitig lassen sich, anders als in experimentellen Designs, Alternativerklärungen nicht systematisch ausschließen. So könnte es auch möglich sein, dass die Kinder morgens *vor* oder abends *nach* dem Camp zusätzlich gelernt haben; dies halten wir aber für unwahrscheinlich.

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage (Evaluation der Erreichung der Zielgruppe) werden die soziodemografische Zusammensetzung der Campteilnehmerinnen und -teilnehmer sowie die Ergebnisse in Leistungstests mit der für Deutschland repräsentativen Stichprobe aus IGLU 2006 verglichen. Die Veränderung der Lesekompetenz wird herangezogen, um die Wirkung des Camps zu untersuchen (Wirkungsevaluation). Eine Teilnehmerzufriedenheitsbefragung zum Ende des Camps (Evaluation der Teilnehmerzufriedenheit) komplettiert das Evaluationskonzept.

4. Ergebnisse

4.1 Evaluation der Erreichung der Zielgruppe

Die Zielgruppe des Sommercamps waren benachteiligte Kinder, die sich durch besonders geringe sprachliche Kompetenzen auszeichnen. Ein Vergleich der Campteilnehmerinnen und -teilnehmer mit der für Deutschland repräsentativen IGLU 2006 Stichprobe ergibt einen besonders hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund im Camp. 71,2 Prozent der Kinder des Sommercamps gaben an, dass ihre beiden Eltern im Ausland geboren wurden. In IGLU 2006 sind es nur 15,3 Prozent der Kinder. Das Bild kehrt sich um, wenn danach gefragt wird, ob beide Eltern in Deutschland geboren wurden. Auch in Bezug auf den Buchbesitz sind große Unterschiede zu beobachten. 23,8 Prozent der Kinder des Bochumer Camps gaben an, „0-10 Bücher“ bei sich zu Hause vorzufinden, während es in IGLU 2006 nur 4,6% waren. Nur 6,3 % der Kinder des Bochumer Camps gaben an, dass sich bei ihnen zu Hause „über 200 Bücher“ befänden. In IGLU 2006 waren dies hingegen 31,7 Prozent der Kinder.

In den Lesetests von IGLU 2006 erzielten die deutschen Schülerinnen und Schüler 548 Punkte, die Standardabweichung beträgt 67 Punkte (vgl. Bos u.a. 2007). Im Rahmen der Pilotierung der Bildungsstandards wurden die IGLU-Tests auch Schülerinnen und

Schülern der dritten Klasse vorgelegt; diese erzielten im Durchschnitt 499 Punkte in den Tests (vgl. ebd.). Im Sommercamp erzielten die Kinder im Vortest 441 Punkte; das ist ein Unterschied von mehr als 1,5 Standardabweichungen im Vergleich zur mittleren Leistung der Schülerinnen und Schüler der vierten Jahrgangsstufe in Deutschland und von etwa einer Standardabweichung im Vergleich zur dritten Jahrgangsstufe. Die Campteilnehmerinnen und -teilnehmer verfügten ferner über ein geringeres Leseselbstkonzept und hatten eine niedrigere Lesemotivation.

4.2 Wirkungsevaluation

Bezüglich der Leseleistung erreichten die Camp-Kinder im Lesevortest einen Mittelwert von 441 Punkten und im Nachtest einen Mittelwert von 464 Punkten. Vor dem Hintergrund, dass ein Ziel des Camps die Stärkung der Lesekompetenz ist, wurde ein einseitiger t-Test für abhängige Stichproben durchgeführt. Dieser zeigt an, dass der Unterschied von 23 Punkten signifikant auf dem Fünf-Prozent-Niveau ist ($p = .048$). Dies entspricht in etwa dem Unterschied von einem halben Schuljahr, wenn man die Differenz von Testergebnissen der Leseleistung zwischen den Jahrgangsstufen 3 und 4 von 49 Punkten in IGLU 2006 zu Grunde legt (vgl. Bos u.a. 2008).

Auch in Bezug auf die affektiven Bereiche der Lesekompetenz können Steigerungen beobachtet werden. Sowohl bei den Fragen zum Leseselbstkonzept ($MW_{\text{Pretest}}: 2.88$; $MW_{\text{Posttest}}: 3.08$; einseitiger t-Test: $p = 0.006$) als auch bei der Lesemotivation ($MW_{\text{Pretest}}: 2.76$; $MW_{\text{Posttest}}: 2.86$; einseitiger t-Test: $p = 0.032$) schätzten sich die Kinder nach dem Test positiver ein. Der mögliche Wertebereich der Lesekompetenz- und Lesemotivationskala verlief von 1 bis 4, wobei 4 für die höchste Ausprägung stand.

4.3 Evaluation der Teilnehmerzufriedenheit

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer schätzten das Camp insgesamt sehr positiv ein. Die Skala „Campzufriedenheit“, in die drei Items eingehen, hat einen möglichen Wertebereich zwischen 1 und 4, wobei hohe Werte für eine hohe Zufriedenheit stehen. Der Mittelwert der Skala liegt bei 3.66 und steht für eine hohe Campzufriedenheit. Weniger als jedes zehnte Kind äußerte sich kritisch; demgegenüber vergaben über 60 Prozent der Kinder bei allen drei Fragen Höchstnoten.

5. Zusammenfassung und Diskussion

Es erscheint erstaunlich, dass ein dreiwöchiges Sommercamp zu Leseleistungsverbesserungen in einem messbaren Ausmaß führen können soll. Diese Ergebnisse sind besonderes bedeutsam, wenn berücksichtigt wird, dass herkunftsbedingte Disparitäten während der Sommerferien tendenziell eher steigen (vgl. z.B. Becker u.a. 2008). Das fehlende schulische Anregungspotenzial scheint sich besonders auf Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern auszuwirken. In Bezug auf sprachliche Kompetenzen liegt es nahe, dass Kinder mit Migrationshintergrund häufig im häuslichen Kontext keine Lerngelegenheit für die deutsche Sprache vorfinden. In der schulfreien Zeit wird dies besonders deutlich. Vor diesem Hintergrund stellen Sommercamps, wie das Bochumer Camp, eine wirksame Interventionsmöglichkeit dar, um benachteiligte Kinder während der Sommerferien gezielt zu fördern.

In der wissenschaftlichen Begleitforschung konnte aufgezeigt werden, dass Kinder im Rahmen von Sommercamps nicht nur die bereits erworbenen sprachlichen Kompetenzen halten, sondern diese sogar weiterentwickeln können. Dies trifft sowohl auf kognitive als auch auf affektive Facetten der Lesekompetenz zu. Unser Forschungsdesign und die vorliegenden Analysen erlauben aber noch keine Rückschlüsse auf die langfristigen Effekte von Sommercamps. Für die weitere Forschung in diesem Bereich sollten insbesondere Fragen der Nachhaltigkeit in den Blick genommen werden.

Ein weiteres wichtiges Ergebnis der Evaluationsstudie ist, dass es gelingen kann, besonders förderbedürftige Kinder zu erreichen. Ein Problem vieler pädagogischer Förderprogramme ist, dass häufig die bereits privilegierten Kinder Förderprogramme wahrnehmen, deren Intention die Reduktion von Ungleichheiten ist. Die Evaluationsstudie konnte gut belegen, dass dies beim Bochumer Sommercamp nicht der Fall war; vielmehr konnte eine besonders benachteiligte Gruppe von Kindern rekrutiert werden, die über sehr geringe sprachliche Kompetenzen verfügte.

Schlussendlich entkräften die Ergebnisse das Bild vom überforderten und überforderten Kind. In der Presse wird immer wieder das Bild vom „überforderten Kind“ gezeichnet (vgl. z.B. Der Spiegel, Ausg. 42/2011), das allzu sehr auf das Lernen „getrimmt“ werde und zu wenig Kind sein könne. Die Ergebnisse der Befragung zur Campzufriedenheit zeichnen ein anderes Bild. Die Kinder äußern sich sehr zufrieden mit dem Camp, berichten, dass sie froh seien, das Camp besucht zu haben, und sich im Camp wohl gefühlt zu haben. Nicht zuletzt wird mit diesen und anderen Ergebnissen eine Diskussion über Ferienregelungen eröffnet. Es sollte unseres Erachtens deshalb diskutiert werden, ob adäquate und bewährte Sprachförderinstrumente der Zufälligkeit externer Anbieter überlassen werden oder ob der Staat hier nicht selbst aktiv werden sollte.

Literatur

- Alexander, K.L./Entwisle, D.R./Olson, L.S. (2001): Schools, Achievement, and Inequality: A Seasonal Perspective. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis* 23, H. 2, S. 171-191.
- Alexander, K.L./Entwisle, D.R./Olson, L.S. (2007): Lasting Consequences of the Summer Learning Gap. In: *American Sociological Review* 72, H. 2, S. 167-180.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010): *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demographischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Ballis, A./Spinner, K.H. (Hrsg.) (2008): *Sommerschule, Sommerkurse, Summer Learning: Deutsch lernen im außerschulischen Kontext*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Becker, M./Stanat, P./Baumert, J./Lehmann, R. (2008): Lernen ohne Schule: Differentielle Entwicklung der Leseleistungen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund während der Sommerferien. In: Kalter, F. (Hrsg.): *Migration und Integration*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 48, S. 252-276.
- Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.) (2008): *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster u.a.: Waxmann.
- Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Valtin, R. (Hrsg.) (2007): *IGLU 2006. Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster u.a.: Waxmann.
- Cooper, H./Charlton, K./Valentine, J.C./Muhlenbruck, L. (2000): Making the Most of Summer School: A Meta-analytic and Narrative Review. In: *Monograph Series for the Society for Research in Child Development* 65, H. 1, S. 1-127.
- 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, H. 3, S. 227-268.
- Dogruer-Rütten, N./Noffke, M. (2009): Projekt: TheaterSprachCamp innerhalb des Programms „Wachstum für Bochum“. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Downey, D.B./Hippel, P.T./von Broh, B.A. (2004): Are Schools the Great Equalizer? Cognitive Inequality during the Summer Months and the School Year. In: *American Sociological Review* 69, H. 5, S. 613-635.
- Krüger-Potratz, M./Germing, C./Huxel, K./Schleimer, A./Krusche, S. (2005): *Evaluative Begleitung. Herbst-Sprachcamp „Der Igel ist los“ in Gelsenkirchen. Bericht 01/2005*. URL: http://www.erziehungundbildung-gelsenkirchen.de/fileadmin/pdf/foerdern/JugendSchule/Abschlussbericht_Sprachcamp_2004.pdf; Zugriffsdatum: 16.12.2011.
- Martin, M.O./Mullis, I.V.S./Kennedy, A.M. (2007): *PIRLS 2006 Technical Report*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- May, P./Hunger, S./Kinze, J. (2009): *TheaterSprachCamp 2007. Ergebnisse der Evaluation mit Ergänzungen zur Nachttestung 2008. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Mullis, I.V.S./Martin, M.O./Kennedy, A.M./Foy, P. (2007): *PIRLS 2006 International Report. IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Neumann, U. (2007): *Konzept zur Sprachförderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf im Übergang vom dritten zum vierten Schuljahr auf dem Hamburger Sprachcamp 2007*. URL: <http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/neumann/Hamburger%20Sprachcamp%202007%20Konzept.pdf>; Zugriffsdatum: 09.07.2012.

- Neumann, U./Sting, W./Kutsch, U./Nobis, A. (2008): Konzept zur sprach-, theater- und freizeitpädagogischen Arbeit im TheaterSprachCamp 2008. URL: http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/neumann/TheaterSprachCamp_Konzept_4-08%5B1%5D.pdf; Zugriffsdatum: 09.07.2012.
- Ramm, G./Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rolff, H.-G./Rost, J./Schiefele, U. (2006): PISA 2003. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Münster u.a.: Waxmann.
- Rossi, P./Lipsey, W./Freeman, H. (2004): Evaluation – A systematic Approach. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rost, D.H. (2007): Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Weinheim: Beltz.
- Stanat, P. (2006): Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Wiesbaden: VS, S. 189-219.
- Stanat, P./Baumert, J./Müller, A.G. (2005): Förderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien: Evaluationskonzept für das Jacobs-Sommercamp Projekt. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, H. 6, S. 856-875.
- Stanat, P./Baumert, J./Müller, A.G. (2008): Das Jacobs-Sommercamp in Bremen. In: Ballis, A./Spinner, K.H. (Hrsg.): Sommerschule, Sommerkurse, Summer Learning: Deutsch lernen im außerschulischen Kontext. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 14-32.
- Stanat, P./Christensen, G. (2006): Where Immigrant Students Succeed – A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003. Paris: OECD.
- Stanat, P./Müller, A.G./Baumert, J. (2005): Die Kofferbande auf Reisen in das Land der Sprache und des Theaters: Das Jacobs-Sommercamp Projekt. In: Pädagogik 57, S. 57-58.
- Verachtert, P./Van Damme, J./Onghena, P./Ghesquière, P. (2009): A Seasonal Perspective on School Effectiveness: Evidence from a Flemish Longitudinal Study in Kindergarten and First Grade. In: School Effectiveness and School Improvement 20, S. 215-233.
- Weinert, F.E. (1999): Concepts of Competence (Contribution within the OECD Project Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)). Paris: OECD.

Magdalena Eva Kowoll, Diplom-Psychologin, geb. 1980, Stipendiatin am Universitätsklinikum der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg.

Anschrift: Universitätsklinikum Heidelberg, Zentrum für Psychosoziale Medizin, Klinik für Allgemeine Psychiatrie, Voßstr. 4, 69115 Heidelberg
E-Mail: Magdalena-Eva.Kowoll@med.uni-heidelberg.de

Rolf Strietholt, Diplom-Pädagoge, geb. 1982, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS), Technische Universität Dortmund.

Anschrift: IFS Dortmund, Vogelpothsweg 78, 44227 Dortmund
E-Mail: strietholt@ifs.tu-dortmund.de

Wilfried Bos, Prof. Dr., geb. 1953, Direktor des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS), Technische Universität Dortmund.

Anschrift: IFS Dortmund, Vogelpothsweg 78, 44227 Dortmund
E-Mail: officebos@ifs.tu-dortmund.de