

Politische Psychologie, 2018, Nr. 2, S. 206-226

Wirksamkeit von Sprachförderung bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – eine Meta-Analyse *

Andreas Beelmann, Sebastian Lutterbach, Angelika Schulz
& Sebastian Schulz

Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Psychologie

Zusammenfassung

Der Artikel berichtet über Ergebnisse einer Meta-Analyse zur Evaluation von Sprachförderung bei Migrantenkindern und -jugendlichen. Mit Hilfe umfangreicher Suchstrategien konnten insgesamt 40 Forschungsberichte mit 42 Studien und 47 Vergleichen zwischen einer geförderten und nicht-geförderten Gruppe identifiziert werden, die den inhaltlichen und methodischen Auswahlkriterien entsprachen. Es zeigte sich eine durchschnittliche Effektstärke von $d = 0.31$, was kleinen bis moderaten Präventionseffekten entsprach. Reine Sprachtrainings erwiesen sich als überdurchschnittlich wirksam, allerdings beschränkte sich ihre Wirkung auf sprachliche Erfolgsparameter. Eine etwas breitere Wirkungsbreite konnte für Sprachtrainings in Kombination mit kognitiven Trainings festgestellt werden, wenngleich insgesamt der Einfluss auf distale Bildungsparameter (Schulerfolg, Schulabschlüsse) nur sehr selten erfasst wurde. Als wesentliche Erfolgsmoderatoren erwiesen sich die Kulturspezifität der Programmgestaltung sowie die Implementationsgüte der Programme. Insgesamt kann Sprachförderung als wichtiger Präventionsansatz für den Migrationsbereich angesehen werden. Fehlende Langzeitstudien und ein bislang nicht genügend untersuchter Transfer im Hinblick auf harte Bildungsparameter begrenzen jedoch die Aussagekraft der bisherigen Forschung.

Schlüsselbegriffe: Migration, Meta-Analyse, Sprachförderung, Kognitive Trainings, Prävention

Effectiveness of language promotion programs among children and adolescents with migration background. A meta-analysis

Abstract (short version)

This article reports the results of a meta-analysis of language promotion trainings for children and adolescents with a migration background. Comprehensive search strategies identified 40 scientific reports containing 42 studies and 47 comparisons between trained and untrained groups. Results showed an average effect size of $d = 0.31$; that is, a small to moderate prevention effect. Language promotion trainings yielded the highest mean effect sizes on language-related parameters. Combined programs (e.g., language and cognitive/social-emotional programs) were generally not more effective. However, a slightly wider range of effects could be identified

* Anmerkungen: Die vorliegende Arbeit stammt aus einem Forschungsprojekt, das mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Projektnummer: 01JC1105) finanziert wurde.

for language promotion programs combined with cognitive trainings. Nonetheless, more distal educational outcomes (test scores, school success, school qualification and graduation) were rarely assessed. The cultural specificity of the program design as well as the quality of program implementation were substantial moderators. In sum, language promotion can be viewed as an important prevention approach within migration samples. However, the lack of long-term studies and insufficient investigation of the transfer to solid education outcomes limit the significance of current research.

Keywords: migration, meta-analysis, language promotion, prevention, literacy training

1. Einleitung

Flucht und Migration sind mit zahlreichen Entwicklungsrisiken für Kinder und Jugendliche verbunden (vgl. z.B. Marshall, Butler, Roche, Cumming & Taknint, 2016; Witt, Rassenhofer, Fegert & Plener, 2015). So konnten die großen Bildungsuntersuchungen der letzten Jahre wiederholt belegen, dass die akademischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in fast allen beteiligten Ländern geringer ausfielen als von vergleichbaren Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund (z.B. OECD, 2007, 2011). Die sprachlichen Kompetenzen werden dabei als entscheidender Schlüssel für eine gelungene Integration und eine erfolgreiche gesellschaftliche Teilhabe angesehen (Zick, 2010). Dabei dient die Sprache insbesondere als Ressource, um weitere Ressourcen zu aktivieren (Zugang zu Wissen über Lesen, Inanspruchnahme von Hilfestellung bei schulischen Problemen), als Symbolsystem, um Gefühle und Gedanken auszudrücken, sowie als Kommunikationsmedium zur kulturellen Abstimmung und Verständigung (Esser, 2006). Mittlerweile finden sich international zahlreiche Studien, die die Förderung sprachlicher Kompetenzen und den Erwerb der Zweitsprache bzw. der Sprache des Aufnahmelandes von Migranten untersuchen und die Prävention bildungs- und integrationsrelevanter Negativfolgen von Migration zum Ziel haben. Bislang fehlt jedoch eine systematische Analyse, die die

Wirksamkeit derartiger Förderprogramme umfassend integriert.

Migration kann als eine „auf einen längerfristigen Aufenthalt angelegte räumliche Verlagerung des Lebensmittelpunktes“ (Oltmer, 2013, S.31) definiert werden, die soziale Strukturen und die alltägliche Lebensgestaltung dauerhaft verändert (Bade, Eijl, Schrover & Schubert, 2007). Hierbei lässt sich zwischen Binnen- und internationaler Migration unterscheiden (Treibel, 1999), wobei erstere bereits mit einer Herauslösung aus dem sozialen Umfeld verbunden ist (Askel, Gün, Irmak & Cengelci, 2007), grenzüberschreitende internationale Wanderungsbewegungen jedoch mit weiterreichenden sozialen, finanziellen und rechtlichen Konsequenzen einhergehen (Berry, 1997; Berry, Kim, Mindle & Mok, 1987; Sam & Berry, 2006). Zudem ist internationale Migration mit einer Vielzahl von psychischen und physischen Stressoren während und nach der Migrationsbewegung verbunden (vgl. Belhadj Koudier, Koglin & Petermann, 2014; Bhugra, 2004). Berry (1997) definiert den daraus resultierenden *Akkulturationsstress* als eine durch interkulturellen Kontakt und damit verbundene Anpassungsleistung bedingte Reduktion der (psychischen, somatischen und sozialen) Gesundheit (Berry et al., 1987). Bedeutsame Anteile des erlebten Akkulturationsstresses sind direkt oder indirekt auf mangelnde Sprachkenntnisse des Einwanderungslandes zurückzuführen (Gil, Wagner & Vega, 2000; Grünigen, Perren, Nägele & Alsaker, 2010; Titzmann, Silbereisen, Mesch & Schmitt-

Rodermund, 2011), auch wenn neben Kommunikation und Sprache weitere Einflussfaktoren auf das Stresserleben von Migranten einwirken können (z.B. Verlust-erfahrungen, Diskriminierungserfahrungen, vgl. Belhadj Kouider & Petermann, 2015; Cervantes & Cordova, 2011). Sprachkompetenzen beeinflussen allerdings auch die Bewältigung solcher Erfahrungen. So finden zahlreiche Studien einen deutlichen Zusammenhang zwischen der sprachlichen Kompetenz in der Zweitsprache bzw. der Sprache der Aufnahmegesellschaft und der psychologischen und sozio-kulturellen Akkulturationsqualität, gemessen z.B. am Wohlbefinden, dem Bildungserfolg, der Identitätsbildung und anderes mehr (vgl. Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006; Buchanan, Abu-Rayya, Kashima, Paxton & Sam, 2017; Huynh, Devos & Smalarz, 2011; Prevoo, Malda, Mesman & van IJzendoorn, 2016; Steinhausen, Bearth-Carrari & Metzke, 2009; Vedder, 2005; Vedder & Virta, 2005). Dabei sind insbesondere die ersten beiden Migrationsgenerationen von Problemen der Sprachanwendung betroffen (Alba, 1999) und Gruppen mit mangelnden Sprachkenntnissen bestehen in der Regel mehrheitlich aus Personen mit Migrationshintergrund (Capps et al., 2005).

In der Literatur ist bei der Operationalisierung des *Migrationshintergrunds* kein Konsens zu erkennen (Kemper, 2010; Settlemeyer & Erbe, 2010). In der vorliegenden Arbeit wird Migrationshintergrund definiert als die Abstammung von mindestens einem Elternteil, das in einem anderen Land als dem gegenwärtigen Wohnort der Familie geboren wurde (Nauck, Clauß, & Richter, 2008; Schenk et al., 2008), d.h. höchstens der zweiten Generation angehören. Neben psychischen Problemen wie einer höheren Prävalenz für internalisierende Verhaltensauffälligkeiten (Belhadj Kouider et al., 2014), dem Teilverlust des sozialen Systems und sozioökonomischer Einschränkungen zeigen sich insbesondere sprachliche und damit verbundene bildungsbezogene Defizite bei Kindern und Jugendlichen mit Mig-

rationshintergrund (Esser, 2006). Die internationale PISA-Studie zeigte über nahezu alle Länder hinweg, dass Migranten der ersten und zweiten Generation konsistent schlechtere Lese- und Mathematikleistungen zeigen (OECD, 2007). In den USA (vgl. Kuperminc, Blatt, Shahar, Heinrich, & Leadbeater, 2004; National Science Foundation, Division of Science Resources Statistics, 2003) und in den Niederlanden (De Vries & Wolbers, 2004) konnten ebenfalls schlechtere Leistungen im Schulsystem bei Migranten und Migrantinnen festgestellt werden. Auch Studien aus Deutschland belegen, dass die kognitiven Fähigkeiten und Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund bereits beim Eintritt in den Kindergarten (Dubowy, Ebert, von Maurice & Weinert, 2008) bzw. bei Schulbeginn (Becker & Biedinger, 2006) im Vergleich zu ihren deutschen Altersgenossen deutlich schwächer waren. Zusätzlich identifiziert Schofield (2006) mit dem Einfluss negativer Stereotype, negativen Erwartungseffekten von Lehrkräften im Hinblick auf die Schulleistungen von Migranten und einer ungünstigen frühzeitigen Zuweisung zu niedrigen Leistungsgruppen oder Schulformen drei Hauptfaktoren für schlechtere Schulleistungen bei jungen Migrantinnen und Migranten.

Diese Gründe sind wichtige Argumente bei der Forderung nach besonderen Formen der Sprachförderung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Dabei handelt es sich um *gezielte* Präventionsmaßnahmen, die auf bestimmte Risikogruppen ausgerichtet sind (Offord, 2010). Es existieren eine Reihe unterschiedlicher Ansätze zum Zweitspracherwerb, die sich u.a. nach ihrer Angebotsart (mono- vs. bilingual, alltagsintegriert oder additiv, implizit vs. explizit), den verwendeten pädagogischen Lernstrategien (kooperatives Lernen, Einsatz von Medien) sowie hinsichtlich ihrer Kombination mit anderen Fördermaßnahmen (z.B. kognitives Trainings, soziales und kulturelles Training) unterscheiden (Adesope, Lavin, Thompson & Ungerleider, 2011;

Egert & Hopf, 2016; Stanat, Becker, Baumert, Lüdtke & Eckhardt, 2012).

Die Wirksamkeit von psychosozialen Präventionsmaßnahmen für Migrantenkinder und -jugendliche kann allgemein auf Ebene systematischer und integrativer Analysen bislang nur unzureichend eingeschätzt werden (Beelmann, Maichrowitz, Schulz, & Arnold, 2015; Beelmann, Arnold, Maichrowitz & Schulz, submitted; Huey & Polo, 2008), obwohl gerade integrative Arbeiten mit Blick auf den Praxistransfer ein besonderes Potential aufweisen (Beelmann, 2014; Hattie, 2009). Dies gilt auch für Sprachkurse und ist insbesondere vor dem Hintergrund, dass die Förderung der Sprachkompetenzen bei Migranten von politischen und gesellschaftlichen Akteuren wiederholt eingefordert wird, bedauerlich. Zur Wirkung von Sprachförderung liegt eine neuere Meta-Analyse vor (Adesope et al., 2011), die allerdings auf die Untersuchung zu verschiedenen pädagogischen Lernstrategien als Intervention (z.B. kooperatives Lesen, mediengestütztes Lesen) mit Effekten auf die Sprach-, Lese- und Schreibleistung begrenzt bleibt, und weniger auf die Wirksamkeit von Sprachförderung als allgemeine präventive Intervention ausgerichtet ist. Nach diesen Ergebnissen lohnt sich insbesondere das kooperative Lesen als pädagogische Lernstrategie. Zudem ergaben sich Vorteile einer Kombination aus impliziten und expliziten Lernstrategien beim Zweitspracherwerb (Stanat et al., 2012). Alle Arbeiten betonen jedoch gemischte Ergebnisse aus bisherigen Evaluationsstudien und die insgesamt dünne Evidenzbasierung und Datenlage.

Die vorliegende integrative Arbeit zielt darauf ab, die bisherigen Befunde aus besonders aussagekräftigen Evaluationsstudien zur Wirksamkeit von Sprachförderung bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit meta-analytischen Methoden zu integrieren. Dabei steht neben der generellen Wirksamkeit präventiver Sprachinterventionen im Hinblick auf die sprachliche und bildungsbezogene Ent-

wicklung bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auch die differenzielle Wirksamkeit hinsichtlich unterschiedlicher Erfolgskriterien im Mittelpunkt. Zusätzlich sollen weitere interventionsbezogene und zielgruppenbezogene Moderatoren überprüft werden.

2. Methode

Die vorliegende Meta-Analyse war Teil eines umfassenderen Forschungsprojekts, in dem die Wirksamkeit von Bildungs- und Interventionsprogrammen zur Prävention und Kompensation von Armut- und Migrationsfolgen bei Kindern und Jugendlichen bearbeitet wurde (Beelmann et al., 2015; eingereicht). Ziel der vorliegenden Arbeit war die Zusammenfassung existierender, qualitativ hochwertiger Evaluationsuntersuchungen zu Spracherwerbsprogrammen zur Prävention bildungsrelevanter Negativfolgen bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Das forschungsmethodische Vorgehen orientierte sich an den für systematische Ergebnisbilanzen entwickelten Analyseschritten (vgl. Lipsey & Wilson, 2001). Folgende Auswahlkriterien wurden für die hier verwendeten Primärstudien zugrunde gelegt:

Art der Fördermaßnahme. Es wurden nur Studien für die Analyse berücksichtigt, in denen eine präventive Intervention evaluiert wurde, die eine *bildungsbezogene Zielsetzung* verfolgte (Vorbeugung negativer bildungsbezogener Folgen von Migration) und sich zudem *psychosozialer oder pädagogischer Interventionsmethoden* bediente, die an der sprachlichen Entwicklung der Migrantenkinder und -jugendlichen ansetzte. Entsprechend wurden Maßnahmen von der Analyse ausgeschlossen, deren zentrales Ziel in der Förderung anderer Bereiche (kognitive oder sozial-emotionale Entwicklung) lag, rein monetäre Programme (z.B. finanzielle Hilfen für Migrantenfamilien) sowie Interventionen, die nur marginal

aus psychosozialen und pädagogischen Elementen bestanden (z.B. das Hören von klassischer Musik). Ebenfalls ausgeschlossen wurden Evaluationen zu Interventionen mit eindeutig klinischem/psychotherapeutischem Charakter (einschl. Studien zur Behandlung von Sprachstörungen) sowie Interventionen, die am Justizsystem ansetzten (z.B. veränderte Gesetzgebung für Migranten).

Art der Stichprobe. Die Zielgruppe der verwendeten Primäruntersuchungen sollte mehrheitlich (d.h. mehr als 50%) aus Kindern bzw. Jugendlichen, bei denen ein *Migrationshintergrund* im oben skizzierten Sinne vorlag (d.h. Abstammung von mindestens einem Elternteil, das in einem anderen Land als dem gegenwärtigen Wohnort der Familie geboren wurde, d.h. Migranten der ersten oder zweiten Generation). Ausgeschlossen wurden alle klinischen Gruppen mit diagnostizierten psychischen Störungen und Gruppen, bei welchen bereits manifestierte Gesundheits- oder Entwicklungsprobleme vorlagen (z.B. chronisch kranke Kinder und Jugendliche). Das Alter der Stichprobe sollte im Durchschnitt unter 18 Jahren liegen, wobei neben dem chronologischen Alter auch Angaben zur besuchten Schulstufe, das berichtete Entwicklungsalter bzw. die Autonomie vom Elternhaus als Auswahlkriterium Berücksichtigung fanden (z.B. bei Stichproben, in denen der Altersrange über 18 Jahre hinaus ging, die Teilnehmer aber mehrheitlich mit den Familien zusammenwohnten oder noch nicht berufstätig waren).

Art der Untersuchung. Es wurden nur Evaluationsstudien mit einem *randomisiert kontrollierten Design* berücksichtigt, die nach der Maryland-Scale dem höchsten methodischen Level entsprachen (vgl. Beelmann & Hercher, 2016; Farrington, 2003), um sowohl für gemessene als auch für unbekannte konfundierende Variablen zu kontrollieren und eine mögliche Verzerrung der Interventionseffekte zu vermeiden (Baytop, 2006; Farrington, 2003). In der Studie wurde dabei mindestens eine geförderte

Gruppe einer unbehandelten oder einer unbehandelten Gruppe vergleichbaren Kontrollgruppe (z.B. minimales Treatment, treatment as usual) gegenübergestellt. Die *Stichprobengröße* umfasste mindestens 25 Personen pro Versuchsbedingung, um zum einem dem Problem erhöhter Standardfehler und damit ungenauerer Parameterschätzungen mit geringerer Teststärke (Viechtbauer, 2007) und zum anderen der Anfälligkeit kleinerer Stichproben für Publikationsverzerrungen (Rothstein, Sutton & Borenstein, 2005) entgegenzuwirken. Bei einer Cluster-Randomisierung wurden die Untersuchungen nur eingeschlossen, wenn jeder Gruppe mindestens fünf Cluster (z.B. Schulklassen) zugewiesen waren. Ausgeschlossen wurden Studien, in denen sich Interventions- und Vergleichsgruppe lediglich hinsichtlich verschiedener Maßnahmen (Vergleichsstudien) oder Anwendungsmodi der gleichen Intervention unterschieden.

Art der Ergebnisberichte. Die Darstellung der Ergebnisse musste in einem Format erfolgen, welches eine reliable Berechnung bzw. Schätzung von einheitlichen Effektgrößen zuließ. Die Effektgrößen mussten sich dabei direkt oder indirekt auf die umschriebene Stichprobe beziehen und eine Differenz zwischen Interventions- und Vergleichsgruppe ermöglichen. Studien wurden ausgeschlossen, wenn keines der Effektmaße einen direkten Bezug zur sprachlichen oder bildungsbezogenen Entwicklung der Kinder oder Jugendlichen auswies.

Publikation. Die Studien mussten bis einschließlich 2013 publiziert oder auf eine andere Art zugänglich sein und in englischer, deutscher oder in einer der westeuropäischen Hauptsprachen (französisch, spanisch, niederländisch etc.) verfasst sein.

Für die Literatursuche wurden folgende Datenquellen genutzt: Die Recherche in Online-Datenbanken ermöglichte den Zugriff auf zahlreiche fachübergreifende wie fachspezifische Literatursammlungen, die für unsere Fragestellung als notwendig erachtet wurde. Folgende Datenbanken wur-

den unter Verwendung einer Kombination von Suchtermini, welche die Intervention (z.B. „prevention“, „intervention“), die Risikogruppe (z.B. „migrant*“, „immigr*“) und die Art der Untersuchung (z.B. „random*“, „control group*“) adressierten, herangezogen: ERIC, Medline, PsycINFO, PsycARTICLES, PSYINDEX, Web of Science, The Cochrane Library, ProQuest, Pubmed und Sowiport (vgl. detailliert Beelmann et al., 2015). Weitere Recherchen beinhalteten die Suche in bereits bestehenden Überblicksarbeiten zu verwandten Fragestellungen (z.B. Adesope et al., 2011) sowie Aus-

wertungen von Literaturlisten bereits identifizierter Primäruntersuchungen. Abbildung 1 veranschaulicht den Verlauf der Literatursuche und die Identifikationsschritte zur Auswahl relevanter Primärstudien.

Insgesamt wurden im Rahmen des Gesamtprojekts annähernd 10.000 Forschungsberichte überprüft, wobei fast 1.600 Arbeiten im Volltext beschafft und bezüglich der definierten Kriterien überprüft wurden. Nach Abzug nicht relevanter Arbeiten und nicht beschaffbaren Studien konnten unter Verwendung der skizzierten Suchstrategien und Selektionskriterien insgesamt 40

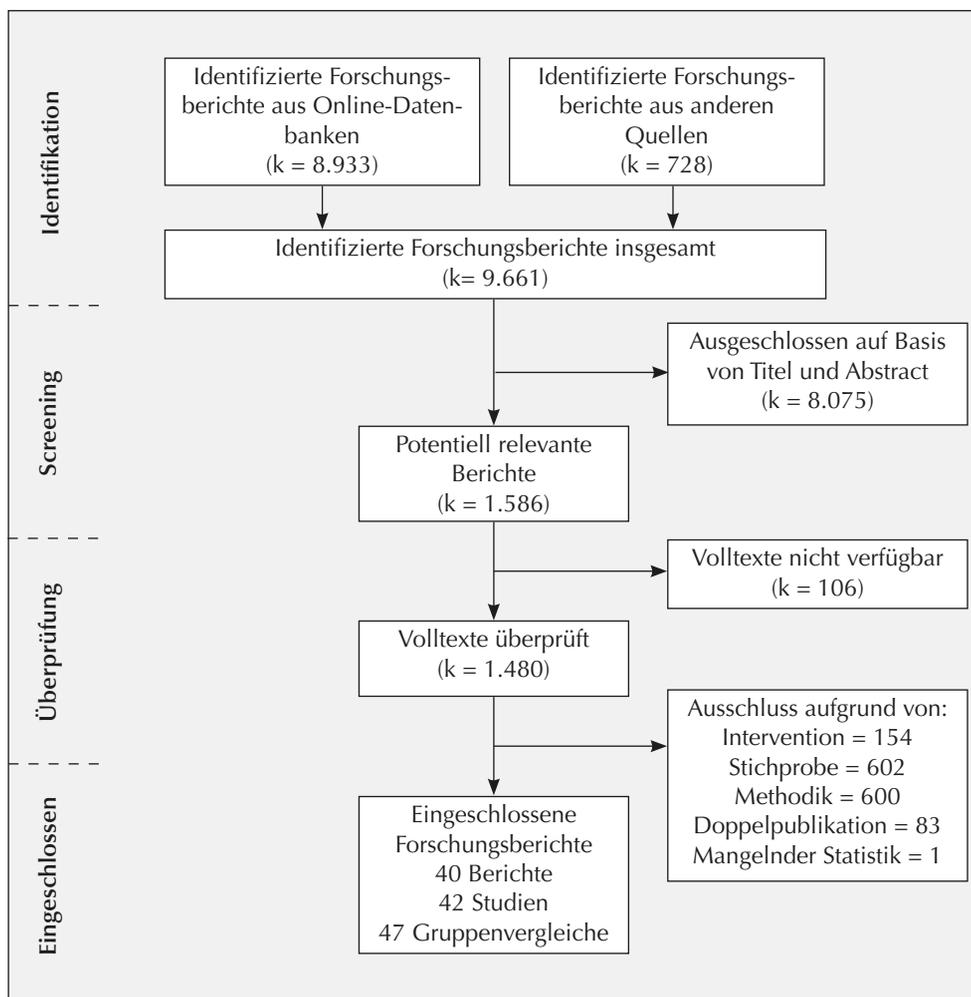


Abbildung 1. Flussdiagramm zur Literatursuche und Auswahl der Primäruntersuchungen

Forschungsberichte mit 42 Studien für die vorliegende Fragestellung identifiziert werden.

Die ausgewählten Primäruntersuchungen wurden unter Anwendung eines umfangreichen Katalogs inhaltlicher und methodologischer Merkmale mit dem Ziel kodiert, differentielle Auswertungen der Ergebnisbilanzen unterschiedlicher Interventionen wie Anwendungsbereiche zu realisieren. Die kodierten Merkmale bezogen sich dabei auf Merkmale des Forschungsberichts (z.B. Autor/en, Publikationsjahr), Merkmale der Intervention (z.B. Inhalte, Methoden, Intensität der Programme), Merkmale der Stichprobe (z.B. Stichprobengröße, Alter, Geschlecht), methodische Merkmale (z.B. Art der Randomisierung, Art der Kontrollgruppe) und Merkmale der Wirksamkeitsmessung (z.B. Inhalt des Erfolgskriteriums, Erhebungsmethode).

Zur Erstellung der integrierten Wirksamkeitsbilanzen wurde zunächst von jedem nicht redundanten Erfolgsmaß eine einheitliche Effektstärke d als standardisierte Mittelwertdifferenz zwischen einer geförderten Interventionsgruppe und nicht-geförderten Vergleichsgruppe bestimmt, wobei die Vortestunterschiede der Gruppen in diese Differenz mit eingingen (Morris, 2008). Darüber hinaus wurden die Effektstärken pro Erfolgsmaß innerhalb der Vergleiche bei Mehrfachmessungen über die Zeit (Follow-up-Untersuchungen) zusammengefasst, wobei drei Messzeitintervalle zugrunde gelegt wurden: (1) bis zu drei Monate nach der Maßnahme (Postmessung), (2) ab 3 Monate nach bis 12 Monate nach der Intervention (erster Follow-up-Zeitraum) sowie (3) später als 12 Monate nach der Maßnahme (zweiter Follow-up-Zeitraum). Anschließend erfolgte die Berechnung der durchschnittlichen Effektstärke eines Gruppenvergleichs durch das arithmetische Mittel aller gemessenen Einzeleffekte pro Messzeitintervall (soweit vorhanden). Zur Auswertung bestimmter Erfolgsbereiche wurden ergänzend zu den durchschnittlichen Vergleichseffekten Effektstärken für vier In-

haltsbereiche der Erfolgsmaße berechnet. Diese Bereiche betrafen (1) sprachliche Parameter (z.B. Lesekompetenz, Schreibleistung), (2) kognitive Fähigkeiten und metakognitive Kompetenzen (z.B. Intelligenz, Handlungsplanung), (3) die Lernmotivation und das akademisches Selbstkonzept (einschließlich Prüfungsangst) sowie (4) Bildungsparameter (Schultests, Noten, Maße der Schul- und Berufslaufbahn, auch Schulabsentismus).

Die statistische Integration der Ergebnisse über die Gruppenvergleiche erfolgte nach der Integrationsmethode von Hedges und Olkin (1985), welche zunächst eine Verzerrungskorrektur der Effektstärken beinhaltete und schließlich bei der Effektstärkenintegration eine Gewichtung der Primärstudien mit dem Inversen des quadrierten Standardfehlers (geschätzt aus der Stichprobengröße) vornimmt. Darüber hinaus ermöglicht das Modell eine statistische Prüfung der Effektstärken-Variabilität (Homogenitätstest) sowie statistische Vergleiche hinsichtlich der kodierten Erfolgsmoderatoren. Alle Berechnungen erfolgten mit dem Analyseprogramm SPSS (Version 23) unter Nutzung der Meta-Analyse-Macros von David Wilson (Lipsey & Wilson, 2001).

3. Ergebnisse

3.1 Beschreibung der Primärstudien

Der Studienpool umfasste 42 Studien aus 40 Forschungsberichten, die im Zeitraum zwischen 1967 bis einschließlich 2012 publiziert wurden, davon die Mehrheit (26 Berichte, 57.5%) ab dem Jahr 2000 (siehe Anhang A). 25 Studien (59.5%) wurden in wissenschaftlichen Journalen (davon 24 mit Peer-review-Status), 8 als Dissertationen (19.0%) und 8 Studien (19.0%) stammten aus nicht begutachteten Quellen (Ministeriumsberichte, Konferenzberichte). Alle Be-

richte wurden in englischer Sprache verfasst und der Großteil (40 von 42 Studien) in den USA durchgeführt. Je eine Studie stammte aus Deutschland (Stanat et al., 2012) und den Niederlanden (Verhallen & Bus, 2010). Da einige Studien mehrere Interventionsgruppen enthielten, konnten aus den 40 Berichten und 42 Studien insgesamt 47 Vergleiche zwischen einer geförderten und einer nicht-geförderten Gruppe mit insgesamt 12.051 Teilnehmern zum Post-Zeitraum, zehn Vergleiche (sechs Studien) mit 2.611 Teilnehmern zum ersten Follow-up-Zeitraum und sechs Vergleiche (fünf Studien) mit 2.222 Teilnehmern zum zweiten Follow-up-Zeitraum (jeweils ohne Berücksichtigung von Ausfallraten und fehlenden Werten) konstruiert werden.

Die Zielgruppen wurden zu größten Teilen als „ethnic minority“ ($k = 27$) oder als „linguistic minority“ ($k = 14$) beschrieben, ansonsten neutraler als Gruppe mit „migration background“ ($k = 6$). Nur zwei Vergleiche untersuchten explizit Migranten der ersten Generation, in den restlichen Vergleichen ($k = 45$) wurden gemischte Gruppen oder Kinder und Jugendliche der zweiten Generation untersucht oder es lagen keine genauen Angaben vor. Da 45 von 47 Vergleichen in den USA durchgeführt wurden, handelte es sich mehrheitlich um „English Language Learners“ (ELL) oder „English as Second Language“ (ESL) – Schüler, von denen der größte Teil aus Latein- und Mittelamerika kam und somit spanisch als Muttersprache hatte ($k = 32$, bei fünf Studien mit Migranten gemischter Herkunft und immerhin 13 fehlenden Angaben). Zwei Vergleiche untersuchten Migranten aus dem arabisch-türkischen Sprachraum.

3.2 Allgemeine Wirksamkeitsanalyse

Tabelle 1 zeigt zunächst Daten der allgemeinen Wirksamkeitsanalyse nach verschiedenen Berechnungsmodellen für die drei Nacherhebungszeiträume. Insgesamt

konnte eine große Menge von Einzeleffekten aus den Studienergebnissen berechnet werden (z.B. 379 Einzeleffekte bei 47 Vergleichen zum Posttestzeitpunkt), die im Bereich von moderat negativ bis hoch positiv variierten. Bei den statistisch angemesseneren gewichteten Analysen ergab sich ein relativ großer Unterschied zwischen den Auswertungen nach dem FEM und REM, was auf eine beträchtliche Heterogenität der Effekte schließen ließ. Da die Effekte (zumindest zum Post- und ersten Follow-up-Zeitraum) signifikante Heterogenität aufwiesen, stellte das REM die zuverlässigste Effektschätzung dar. Danach wiesen die Programme zum Post-Zeitpunkt eine durchschnittliche signifikante Effektstärke von $d+ = 0.31$ auf, die zum ersten Follow-up-Zeitraum anstieg, zum zweiten Follow-up-Zeitraum jedoch wieder abfiel (vgl. Tabelle 1). Dieses Ergebnismuster wurde in allen Auswertungsvarianten (auf unterschiedlichem Niveau) erzielt, beruhte allerdings nicht auf identischen Vergleichen pro Messzeitraum und führte somit möglicherweise zu einem verzerrten zeitlichen Verlauf der Effekte. Eine Gegenüberstellung der Ergebnisse nur für jene Vergleiche, die Daten zu allen Messzeiträumen berichteten, ergab tatsächlich ein leicht verändertes Bild. Bei diesen Vergleichen zeigte sich eine signifikante Effektstärke von $d+ = 0.21$ zum Postzeitpunkt, eine ebenfalls signifikante Effektstärke von $d+ = 0.26$ im ersten sowie eine signifikante Effektstärke von $d+ = 0.22$ zum zweiten Follow-up-Zeitraum (alle Effektstärken berechnet nach REM, $k = 6$). Wählte man jedoch die zehn Vergleiche mit Messungen zum Postzeitpunkt und zum ersten Follow-up-Zeitraum aus, ergaben sich signifikante Effektstärken von $d+ = 0.26$ (post) und $d+ = 0.42$ (follow-up) und somit wieder eine erhöhte Wirksamkeit zum ersten Follow-up-Zeitraum (drei bis zwölf Monate nach der Intervention).

Tabelle 1. Übersicht zur allgemeinen Wirksamkeit der Sprachtrainings nach verschiedenen Berechnungsmodellen

Nacherhebungszeitraum	Einzeleffektebene			Vergleichseffektebene						
	d_{es}	Range	n_{es}	k	d	Range	$d+$ (FEM)	$d+$ (REM)	Q	I^2
Post	0.29	-0.56//2.90	379	47	0.33	-0.09//1.37	0.25***	0.31***	138.34***	66.2
Follow-up 1	0.40	-0.13//2.02	70	10	0.47	-0.07//1.24	0.16***	0.41***	49.55***	82.6
Follow-up 2	0.29	-0.10//1.16	23	6	0.27	-0.02//0.59	0.10*	0.22*	15.77**	68.3

Anmerkungen: d_{es} = mittlere Effektstärke über alle Einzeleffekte; n_{es} = Anzahl der Einzeleffekte; k = Anzahl der Vergleiche; d = ungewichtete Vergleichseffektstärke; $d+$ gewichtete Effektstärke nach dem Fixed Effect Model (FEM) und Random Effect Model (REM); Q = Heterogenitätsstatistik; I^2 = Prozentualer Anteil der Variabilität auf Basis von Heterogenität im Vergleich zu Zufallsschwankungen.

Alle Vergleichseffektstärken sind signifikant von Null verschieden mit signifikanter Heterogenität: * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$.

3.3 Analysen möglicher Publikationsverzerrungen

Zur Analyse von Publikationsverzerrungen wurde zunächst eine Meta-Regression der Stichprobengröße auf die ungewichtete Effektstärke (zum Post-Zeitpunkt) berechnet (vgl. Macaskill, Walter & Irwig, 2001). Diese ergab eine Varianzaufklärung von 4.1% und einen nicht-signifikanten Beta-Koeffizienten von -0.20 ($F(df = 1,45) = -1.38, p > .10$). Eine kategoriale Auswertung zeigte, dass insbesondere Studien mit Stichproben von über 500 Personen deutlich reduzierte Effektstärken aufwiesen ($d+ = 0.17, k = 7$). Somit ergaben sich keine für Publikationsverzerrungen besonders indikativen hohen Effektstärken bei geringen Stichprobenumfängen, sondern eher besonders geringe Effektstärken für umfangreiche Studien. Ergänzend zeigte eine kategoriale Moderatoranalyse keine signifikanten Subgruppenunterschiede zwischen den Effekten aus Forschungsartikeln, die im Peer-Review-Verfahren publiziert wurden ($d+ = 0.29, k = 27$), und Vergleichen aus nicht-begutachteten Berichten (Dissertationen/Projektberichte; $d+ = 0.34, k = 20, Q_{between} = 0.26, df = 1, p > .10$). Auf Basis dieser Berechnungen konnten für den analysierten Studienpool zumindest keine deutlichen Hinweise auf Publikationsverzerrungen ermittelt werden. Eine Berechnung des *Fail-safe-N* (vgl. Lipsey

& Wilson, 2001) erbrachte zudem eine große Anzahl von insgesamt 1.410 Vergleichen mit Null-Effekten, die notwendig wären, um den Post-Test-Effekt soweit zu inflationieren, dass eine nicht-signifikante Größe resultieren würde ($d+ = 0.10$). Weiterführende Auswertungen zu Publikationsverzerrungen (Funnelplot, Trim-and-Fill-Analyse; vgl. Rothstein et al., 2008) wurden daher nicht durchgeführt.

3.4 Analyse nach Erfolgskriterien

Diese allgemeinen Befunde wiesen jedoch in der Regel signifikante Ergebnisheterogenität auf (z.B. $I^2 = 66.2\%$ zum Post-Zeitpunkt), sodass weiterführende differentielle Auswertungen sinnvoll und notwendig waren. Tabelle 2 zeigt zunächst die Effektivität der analysierten Präventionsprogramme nach unterschiedlichen Erfolgsdomänen, wobei wir uns im Folgenden auf die Effektmessungen zum Post-Zeitpunkt berechnet nach dem REM beschränken. Signifikante Effekte erzielten die Maßnahmen auf sprachliche Parameter ($d+ = 0.32, k = 45, p < .001$) sowie auf Bildungsparameter ($d+ = 0.32, k = 9, p < .001$), bei allerdings deutlich geringerer Studienanzahl. Im Hinblick auf die Förderung von kognitiven Fähigkeiten und meta-kognitiven Kompetenzen sowie auf die Lernmotivation und das akade-

Tabelle 2. Übersicht zur Wirksamkeit im Hinblick auf verschiedene Erfolgsdomänen zum Post-Zeitpunkt (bis zu drei Monaten nach Abschluss der Intervention)

Erfolgsdomäne	$d+$	k	Q	I^2
Sprachliche Kompetenz	0.32***	45	115.47***	61.0
Kognitive Fertigkeiten	0.06	5	1.72	0.0
Lernmotivation, akademisches Selbstkonzept	0.10	6	11.16*	46.2
Bildungsparameter	0.32**	9	43.38***	79.3

Anmerkungen. k = Anzahl der Vergleiche zum Post-Zeitpunkt (Messung bis 3 Monate nach Abschluss der Intervention). $d+$ gewichtete Effektstärke nach dem Random Effect Model (REM). Q = Heterogenitätsstatistik. I^2 = Prozentualer Anteil der Variabilität auf Basis von Heterogenität im Vergleich zu Zufallsschwankungen. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

mische Selbstkonzept ergab sich kein signifikanter Effekt ($d+ = 0.06$, $k = 5$ bzw. $d+ = 0.10$, $k = 6$). Analysen zum Follow-up waren wegen der geringen Anzahl der Messungen nur für sprachliche Erfolgsparameter sinnvoll. Dort zeigten sich signifikante Effekte von $d+ = 0.45$ ($k = 8$, $p < .01$) zum ersten und $d+ = 0.29$ ($k = 5$, $p < .05$) zum zweiten Follow-up-Zeitraum und damit stabile Wirkungen.

3.5 Ergebnisse nach unterschiedlichen Präventionsansätzen und Erfolgskriterien

Die Ergebnisse zur Effektivität unterschiedlicher Präventionsansätze sind in Tabelle 3 aufgeführt. Über alle Effektbereiche hinweg erzielten reine Sprachförderprogramme die

höchsten Effekte ($d = 0.36$, $k = 29$), die allerdings im Wesentlichen auf die Steigerung der sprachlichen Kompetenzen der Teilnehmer zurückzuführen sind ($d+ = 0.38$, $k = 29$), während weiterführende Wirkungen kaum untersucht wurden. Allerdings traten bei diesen Programmen auch signifikante Langzeiteffekte auf die Sprachkompetenz auf ($d+ = 0.52$, $k = 6$, zum ersten sowie $d+ = 0.40$, $k = 4$ zum zweiten Follow-up-Zeitraum). In Kombination der Sprachförderung mit kognitiven oder sozialen Förderprogrammen ergaben sich eher geringere Wirkungen (vgl. Tabelle 3). Allerdings zeigte die Kombination aus Sprachtrainings und kognitiven Trainings insgesamt eine breitere Wirkung als eine isolierte Sprachförderung, insbesondere im Hinblick auf Effekte in harten Bildungsparametern ($d+ = 0.40$, $k = 5$).

Tabelle 3. Effektstärken nach Präventionsinhalten und Erfolgsbereichen

Präventionsinhalte	Sprachliche Kompetenz		Kognitive Fertigkeiten		Lernmotivation/ akademisches Selbstkonzept		Bildungsparameter		Gesamt	
	d	k	d	k	d	k	d	k	d	k
Sprache	0.38***+	29	0.06	2	0.21	3	0.06	2	0.36***	29
Sprache+ Kognition	0.21**+	11	0.20	1	0.28	1	0.52**	5	0.27***	12
Sprache+ Sozialverhalten	0.29*	5	0.03	2	-0.10	2	0.10	2	0.21	6

Anmerkungen. $d+$ gewichtete Effektstärke nach dem Random Effect Model (REM). k = Anzahl von Vergleichen zum Post-Zeitpunkt (Messung bis 3 Monate nach Abschluss der Intervention). * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. + = signifikante Heterogenität.

3.6 Analyse weiterer Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit

Bei der Überprüfung weiterer Moderatoren der Wirksamkeit ergaben sich nur vereinzelt Hinweise auf signifikante Einflussgrößen. So zeigten beispielsweise Programme, deren Inhalte bzw. Umsetzung am kulturellen Hintergrund der Teilnehmer angepasst waren ($d+ = 0.41$, $k = 27$), signifikant höhere Effekte als nicht-kultursensitive Programme ($d+ = 0.18$, $k = 20$, $Q_{\text{between}}(df = 1) = 6.58$, $p < 0.05$). Weitere Ergebnisse deuteten darauf hin, dass eine individuelle Administration überdurchschnittlich wirksam war ($d+ = 0.61$, $k = 4$), während eine recht übliche Gruppenadministration nur eine durchschnittliche Wirkung erbrachte ($d+ = 0.30$, $k = 38$), ähnlich wie auch eine kombinierte Strategie aus individuellen und gruppenbezogenen Sitzungen ($d+ = 0.39$, $k = 3$). Wenig hilfreich schienen darüber hinaus Selbstlern-Programme zu sein ($d+ = 0.01$, $k = 2$). Leider erwies sich die Kodierung der angewandten Lernstrategien und -methoden als schwierig und wenig reliabel. Allerdings zeigte sich, dass die Nutzung von informationsbezogenen Inhalten (die vermutlich eher für eine explizite Sprachförderung sprechen) tendenziell höhere Effekte aufwies ($d+ = 0.34$, $k = 30$), als wenn diese Elemente nicht berichtet wurden ($d+ = 0.26$, $k = 17$). Deutlicher zeigte sich, dass Programme mit mediengestütztem Lernen ($d+ = 0.42$, $k = 5$) und insbesondere Programme, die Hausaufgaben als methodisches Mittel verwendeten ($d+ = 0.50$, $k = 7$), deutlich überdurchschnittliche Effekte erzielten. Mit steigender Intensität (gemessen am Stundenumfang der Intervention) war indes nicht mit besseren Ergebnissen zu rechnen. Die Regression der Intensität auf die Effektstärke ergab eine Varianzaufklärung von 0.71% und einen nicht signifikanten Beta-Koeffizienten von 0.08 ($Q_{\text{Model}}(df = 1) = 0.35$, $p > .10$). Dabei zeigten besonders intensive Kurse (mehr als 100 Zeitstunden) tendenziell die geringsten Effektstärken ($d+ = 0.26$, $k = 17$). Auch das Alter der Klientel

übte nur einen geringen Einfluss aus. Die Regression des Alters auf die Effektstärke ergab eine Varianzaufklärung von 5.9% und nur einen tendenziell signifikanten Beta-Koeffizienten von .24 ($Q_{\text{Model}}(df = 1) = 2.94$, $p < .10$), der offenbar dadurch verursacht wurde, dass Programme in der Altersgruppe von 14 bis 18 Jahren überdurchschnittlich hohe Effekte zeigten ($d+ = 0.54$, $k = 4$).

4. Diskussion

Die vorliegende Analyse zeigte, dass Sprachförderung von Migrantenkindern und -jugendlichen eine wichtige Unterstützung bei Akkulturationsprozessen darstellen kann. Mit einem durchschnittlichen Effekt von $d = 0.31$ wurde eine Wirksamkeit erzielt, die den berichteten Effekten aus der Präventionsforschung in etwa entspricht (Beelmann, 2006, 2016; Beelmann, Schmitt & Pforst, 2014). Bei dieser Interpretation sind allerdings verschiedene gegenläufige Aspekte zu berücksichtigen. Einerseits fallen die hier analysierten Programme per se in den Bereich selektiver Prävention bei potentiellen Risikogruppen, bei denen Präventionseffekte in der Regel höher ausfallen, weil im Vergleich zu universellen Gruppen ein deutliches Verbesserungspotential vorliegt. Andererseits haben wir uns in dieser Analyse auf Studien beschränkt, die anspruchsvolle methodische Kriterien erfüllten, was in der Regel zu konservativeren Wirkungsschätzungen führt (z.B. Beelmann, Pforst & Schmitt, 2014). Auf Basis besonders aussagekräftiger Studien können wir somit eine etwa fünfzehnprozentige Verbesserung durch die hier analysierten Programme auf sprachliche Parameter und partiell auch Bildungsparameter annehmen. Diese Effekte waren in Langzeitanalysen stabil, blieben allerdings weitgehend auf sprachliche Erfolgsmaße (z.B. Leseleistung, Wortschatz) beschränkt, während der Transfer auf weiterführende kognitive, motivationale und bildungsbezogene Parameter entweder ge-

ring war oder selten gemessen wurde. Hier wären insbesondere Langzeitstudien nötig, um beurteilen zu können, ob eine gezielte Sprachförderung einen spürbaren Effekt auf das akademische Lernen und die Bildungskarrieren von Migrantenkindern und -jugendlichen über normale Entwicklungs- und Anpassungsprozesse hinaus hat. Im Augenblick ist eine evidenzbasierte Antwort auf diese Frage wegen fehlender Untersuchungen kaum zu treffen. Allerdings machten die Langzeiteffekte auf Sprachparameter deutlich, dass zumindest die Voraussetzungen für nachhaltige Wirkungen gegeben zu sein scheinen. Das Lernen der Sprache der Aufnahmegesellschaft ist jedoch mit der Vorstellung verbunden, dass weiterführende Effekte auf eine erfolgreiche Akkulturation gerade in der Bildung tatsächlich erzielt werden, sodass eine bedeutsame Einschränkung der Aussagekraft der hier analysierten Studien vorliegt. Langzeitstudien könnten zugleich die Frage beantworten, inwieweit Sprachkenntnisse tatsächlich andere Akkulturationsstressoren im Sinne protektiver Prozesse soweit eindämmen, dass normative Entwicklungen möglich sind.

Hinsichtlich der verschiedenen Programmtypen konnte zunächst festgestellt werden, dass isolierte Sprachförderprogramme, die einen großen Teil unserer Studien ausmachten, am besten abschnitten. Die Effekte deckten sich dabei mit der Einschätzung früherer Arbeiten (Adesope et al., 2011) und haben im Wesentlichen mit den mehrheitlich sprachlichen Erfolgsparametern (Wortschatz, Leseleistung) zu tun. Überrascht hat dennoch, dass kombinierte Programme in der Regel weniger gut abschneiden, zumindest in ihrer durchschnittlichen Wirksamkeit. Der günstige Wert für kombinierte Sprach- und kognitive Trainings auf Bildungsparameter deutete jedoch an, dass die Generalisierung von Sprachkompetenzen auf weiterführende Maße offenbar durch kombinierte Verfahren gelingen kann. Daher kann vorsichtig geschlossen werden, dass erworbene Sprachkompetenzen konkret angewendet werden müssen

(z.B. mithilfe kognitiver Aufgaben), um einen Effekt in Richtung Bildung zu erzielen. Dies bleibt allerdings ein vorläufiges und isoliertes Ergebnis. Ansonsten können kombinierte Präventionsmaßnahmen ihre angenommenen besonderen Vorteile bislang nicht genügend nachweisen. Dies gilt für Sprachprogramme offenbar genauso wie in anderen von uns untersuchten Anwendungsfeldern (z.B. in der sozial-emotionalen Förderung; vgl. Beelmann et al., 2015, eingereicht). Eine mögliche Erklärung liegt darin, dass Programme, die eine sehr umfassende Förderstrategie fahren, nicht selten von gravierenden Implementationsproblemen gekennzeichnet sind, die auch zu massiven Wirksamkeitseinbußen führen können, wie die Präventionsforschung der letzten 15 Jahre eindrucksvoll bestätigt hat (Beelmann & Karing, 2014; Durlak & Dupre, 2008). Danach sollte wohl überlegt werden, ob besonders umfangreiche, mehrere Akteure umfassende, längerfristige Programme angewendet werden sollen, ohne an die spezifischen Bedürfnisse dieser Programme hinsichtlich einer erfolgreichen Implementation zu denken. Die vorliegenden wie auch andere Ergebnisse der Präventionsforschung können vor einer solchen unreflektierten Anwendung umfangreicher Interventionen nur warnen. Auch die geringen Effekte von zeitlich besonders intensiven Programmen sowie von umfangreichen Studien mit vielen Teilnehmern deuten auf den Einfluss von Umsetzungsproblemen hin und decken sich mit Ergebnissen, wie sie in vielen Präventions-Meta-Analysen berichtet werden (vgl. Übersicht in Beelmann, 2016).

In ähnlicher Weise zeigte uns das Ergebnis, dass kultursensible Verfahren höhere Erfolge ermitteln, dass die methodische und inhaltliche Anpassung von Programmen an die Besonderheiten der Klientel gerade im Bereich der Migration eine notwendige Komponente der Präventionsarbeit darstellt (Castro, Barrera & Holleran-Steiker, 2010). Zu dieser Frage wird in der Präventionsforschung mittlerweile auch differenziell diskutiert (vgl. Beelmann, Malti, Noam & Som-

mer, 2018; Castro & Yasui, 2017) und keineswegs die Manual- oder Konzepttreue als unumstößlicher Standard propagiert. Wir konnten in einer Analyse der deutschsprachigen Präventionsforschung beispielsweise zeigen, dass kulturell adaptierte Programme sowie für den kulturellen Kontext entwickelte Programme eine höhere Wirksamkeit aufwiesen als etwa konzepttreue Anwendungen internationaler (und evidenzbasierter) Programme (Sundell, Beelmann, Hasson & von Thiele Schwarz, 2016). Darüber hinaus scheint auch ein individuelles Förderformat günstig zu sein, was möglicherweise mit der relativ großen Heterogenität der Klientel in Bezug auf Sprachkenntnisse zu tun hat. Unter diesen Bedingungen ist offenbar eine Einzelförderung wirksamer, aber natürlich auch kostenintensiver. Von Selbsthilfematerialien ist in diesem Bereich abzuraten, was wahrscheinlich mit den nötigen Zugangsvoraussetzungen (Sprachkenntnisse) zusammenhängt. Dagegen zahlen sich offenbar die Mediennutzung in den Programmen wie auch Hausaufgaben zur besseren Generalisierung der Effekte aus. Letzteres ist durch den Umstand, dass Migranten häufig die Heimatsprache im familiären Kontext verwenden, unmittelbar nachvollziehbar. Die genannten Befunde machen daher in der Summe klar, dass der Generalisierung von Sprachkompetenzen in Förderprogrammen mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte, beispielsweise durch die Erhöhung impliziter und alltagsintegrierter Förderelemente in Kindertageseinrichtungen und Schulen (Egert & Hopf, 2016; Petermann, 2015). Diese Interpretation wird auch durch Arbeiten gestützt, die zeigen, dass eine Mediation durch Peers bei Interventionen mit *English Language Learners* offenbar wirksamer ist als eine Vermittlung durch erwachsene Lehrkräfte und Pädagogen (vgl. Pyle, Pyle, Lignugaris/Kraft, Duran & Akers, 2017).

Neben diesen Befunden fanden sich nur wenige signifikante Erfolgsmoderatoren. Was den offenbar fehlenden Einfluss des Al-

ters der betrachteten Zielgruppe auf die Wirksamkeit angeht, so spricht dies dafür, dass sich Sprachförderung offenbar in jeder Altersgruppe lohnt, wobei das sehr günstige Ergebnis für ältere Jugendliche gesondert erwähnt werden sollte. Hier ist – ähnlich wie in der gesamten Präventionsforschung – zu vermuten, dass ältere Stichproben in der Regel größeren Ausgangsproblemen und größeren Entwicklungsrisiken unterliegen und somit eine Förderung in besonderem Maße auf fruchtbaren Boden stößt.

Abschließend müssen zwei Aspekte genannt werden, die die Aussagekraft unserer Analysen begrenzen. Zwar konnte mit einem Studienumfang von 42 Studien und 47 Vergleichen eine relativ große Anzahl besonders aussagekräftiger Studien identifiziert und ausgewertet werden. Andererseits zeigte sich, dass bei differentieller Betrachtung oftmals eine zu geringe Studienanzahl vorlag, um bestimmte Zusammenhänge statistisch abzusichern. Dies stellte bei manchen Ergebnissen eine erhebliche inhaltliche Einschränkung dar, spiegelt aber gleichwohl den Forschungsstand zur Sprachförderung bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wider. Hinzu kommt, dass wir uns bislang allein auf die recht umfangreichen US-amerikanischen Forschungen beziehen müssen und eine europäische oder gar deutschsprachige hochwertige Evaluationsforschung weitgehend fehlt. Angesichts der vermuteten Bedeutsamkeit von Sprachförderung von Migrantenkindern und -jugendlichen ist es gerade vor dem aktuellen Hintergrund hoher Migrationszahlen dringend geboten, über Wirkung und Wirkungsbreite derartiger Förderprogramme mehr und intensiver zu forschen. Das Potential, Bildungs- und Entwicklungsprozesse dieser Kinder und Jugendlichen positiv zu beeinflussen, ist aus unserer Sicht gegeben. Wegen der vielfältigen Einflussfaktoren auf die Akkulturationsqualität und Integration von Migrantenkindern und -jugendlichen dürfte Sprachförderung dennoch mehr eine notwendige, aber keine hinreichende Fördermaßnahme

sein, um Entwicklungsrisiken und Negativfolgen von Flucht und Migration umfassend zu kompensieren. Am Beispiel der Wirkung von Vorurteilen und Diskriminierung gegenüber ethnischen Minoritäten wird schnell deutlich, dass für eine gelungene Integration u.a. auch Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen der Aufnahmegesellschaft bedeutsam sind (vgl. Beelmann, 2018; Beelmann & Heinemann, 2014).

Literatur

- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T. & Underleider, C. (2011). Pedagogical strategies for teaching literacy to ESL immigrant students: A meta-analysis. *British Journal of Educational Psychology, 81*, 629-653.
- Aksel, S., Gün, Z., Irmak, T. Y. & Cengeli, B. (2007). Migration and psychological status of adolescents in Turkey. *Adolescence, 42*, 589-602.
- Alba, R. (1999). Immigration and the American realities of assimilation and multiculturalism. *Sociological Forum, 14*, 3-16.
- Bade, K. J., Eijl, C. van, Schrover, M. & Schubert, M. (Eds.). (2007). *Enzyklopädie Migration in Europa: Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Paderborn, München: Schöningh, Fink.
- Baytop, C. M. (2006). Evaluating the effectiveness of programs to improve educational attainment of unwed African American teen mothers: A meta-analysis. *The Journal of Negro Education, 75*, 458-477.
- Becker, B. & Biedinger, N. (2006). Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 58*, 660-684.
- Beelmann, A. (2006). Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen: Ergebnisse und Implikationen der integrativen Erfolgsforschung. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie, 35*, 151-162.
- Beelmann, A. (2014). Möglichkeiten und Grenzen systematischer Evidenzakkumulation durch Forschungssynthesen in der Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* (Sonderheft: Von der Forschung zur evidenzbasierten Entscheidung), 17 (Supplement 4), 55-78. doi: 10.1007/s11618-014-0509-2
- Beelmann, A. (2016). Wirksamkeit schulischer Gesundheitsförderung und Prävention. In L. Bilz, G. Sudek, J. Bucksch, A. Klocke, P. Kolip, W. Melzer, U. Ravens-Sieberer & M. Richter (Hrsg.), *Schule und Gesundheit* (S. 267-283). Weinheim: Beltz Juventa.
- Beelmann, A. (2018). Vorurteilsprävention und Förderung von Toleranz. Konzeption und Wirksamkeit des Präventionsprogramms PARTS. In A. Beelmann (Hrsg.), *Toleranz und Radikalisierung in Zeiten sozialer Diversität* (S. 9-27). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Beelmann, A. & Heinemann, K. (2014). Preventing prejudice and improving intergroup attitudes. A meta-analysis of child and adolescent training programs. *Journal of Applied Developmental Psychology, 35*, 10-24. doi: 10.1016/j.appdev.2013.11.002.
- Beelmann, A. & Hercher, J. (2016). Methodische Beurteilung von Evaluationsstudien im Bereich Gewalt- und Kriminalitätsprävention. Beschreibung und Begründung eines Methodenprofils. In Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (DFK) (Hrsg.), *Entwicklungsförderung und Gewaltprävention 2015/2016. Aktuelle Beiträge aus Wissenschaft und Praxis* (S. 97-116). Bonn: DFK Bonn.
- Beelmann, A. & Karing, C. (2014). Implementationsfaktoren und -prozesse in der Präventionsforschung: Strategien, Probleme, Ergebnisse, Perspektiven. *Psychologische Rundschau, 65*, 129-139.
- Beelmann, A., Maichrowitz, S., Schulz, S. & Arnold, L. (2015). *Wirksamkeit von Bildungs- und Interventionsprogrammen zur Prävention und Kompensation von Armuts- und Migrationsfolgen bei Kindern und Jugendlichen. Ein Forschungsüber-*

- blick und eine Meta-Analyse internationaler Evaluationsforschung*. Abschlussbericht, Jena: Institut für Psychologie.
- Beelmann, A., Arnold, L., Maichrowitz, S. & Schulz, S. (eingereicht). Buffering the negative effects of poverty and migration on cognitive, educational, and social development: A multinational meta-analysis of child and adolescent prevention programs. *International Journal of Psychology*.
- Beelmann, A., Malti, T., Noam, G. & Sommer, S. (2018). Innovation and integrity: Desiderata and future directions for prevention and intervention science. *Prevention Science*, 19, 358-365. doi: 10.1007/s11121-018-0869-6
- Beelmann, A., Pfost, M. & Schmitt, C. (2014). Prävention von Verhaltens- und Erlebensproblemen bei Kindern und Jugendlichen. Eine Meta-Analyse deutschsprachiger Evaluationsstudien. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 22, 1-14.
- Belhadj Kouider, E., Koglin, U. & Petermann, F. (2014). Emotional and behavioral problems in migrant children and adolescents in Europe: A systematic review. *European Childhood & Adolescent Psychiatry*, 23, 373-391.
- Belhadj Kouider, E. & Petermann, F. (2015). Migrantenkinder. *Kindheit und Entwicklung*, 24, 199-208. doi: 10.1026/0942-5304/a000176
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5-34.
- Berry, J. W., Kim, U., Minde, T. & Mok, D. (1987). Comparative studies of acculturative stress. *International Migration Review*, 21, 491-511.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity and adaptation. *Applied Psychology*, 55, 303-332.
- Bhugra, D. (2004). Migration and mental health. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 109, 243-258.
- Buchanan, Z. E., Abu-Rayya, H. M., Kashima, E., Paxton, S. J. & Sam, D. L. (2017). Perceived discrimination, language proficiencies, and adaptation: Comparisons between refugee and non-refugee immigrant youth in Australia. *International Journal of Intercultural Relations*, 63, 105-112. doi: 10.1016/j.ijintrel.2017.10.006
- Capps, R., Fix, M., Murray, J., Ost, J., Passel, J. S., Herwanto, S. (2005). *The new demography of America's schools: Immigration and the No Child Left Behind Act*. Washington, D.C.: The Urban Institute.
- Castro, F. G., Barrera, Jr. M., & Holleran-Steiker, L. K. (2010). Issues and challenges in the design of culturally adapted evidence-based interventions. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 213-239. doi: 10.1149.annurev-clinpsy-033109-132032
- Castro, F. G., & Yasui, M. (2017). Advances in EBI development for diverse populations: Towards a science of intervention adaptation. *Prevention Science*, 18, 623-629. doi: 10.1007/s11121-017-0809-x
- Cervantes, R. C. & Cordova, D. (2011). Life experiences of hispanic adolescents: Developmental and language considerations in acculturation stress. *Journal of Community Psychology*, 39, 336-352. doi: 10.1002/jcop.20436
- De Vries, M. R. & Wolbers, M. H. J. (2004). Ethnic variation in labour market outcomes among school-leavers in the Netherlands: The role of educational qualifications and social background. *Journal of Youth Studies*, 7, 3-18.
- Dubowy, M., Ebert, S., von Maurice, J. & Weinert, S. (2008). Sprachlich-kognitive Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten: Ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40, 124-134.
- Durlak, J. A. & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327-350.
- Egert, F. & Hopf, M. (2016). Zur Wirksamkeit von Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. *Kindheit und*

- Entwicklung*, 25, 153-163. doi: 10.1026/0942-5403/a000199
- Esser, Hartmut (2006): *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt am Main und New York: Campus.
- Farrington, D. P., (2003). Methodological quality standards for evaluation research. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Sciences*, 587, 49-68.
- Gil, A. G., Wagner, E. F. & Vega, W. A. (2000). Acculturation, familism, and alcohol use among Latino adolescent males: Longitudinal relations. *Journal of Community Psychology*, 28, 443-458.
- Grünigen, R., Perren, S., Nägele, C. & Alsaker, F. D. (2010). Immigrant children's peer acceptance and victimization in kindergarten: The role of local language competence. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 679-697.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abington: Routledge (deutsch: 2013).
- Hedges, L. V., & Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. New York: Academic Press.
- Huey, S. J. & Polo, A. J. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for ethnic minority youth. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37, 262-301. doi: 10.1080/153744107018220174
- Huynh, Q.-L., Devos, T. & Smalarz, L. (2011). Perpetual foreigner in one's own land: Potential implications for identity and psychological adjustment. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 30, 133-162.
- Kemper, T. (2010). Migrationshintergrund – eine Frage der Definition!. *Die Deutsche Schule*, 102, 315-326.
- Kuperminc, G. P., Blatt, S. J., Shahar, G., Henrich, C. & Leadbeater, B. J. (2004). Cultural equivalence and cultural variance in longitudinal associations of young adolescent self-definition and interpersonal relatedness to psychological and school adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 13-30.
- Lipsey, M. W. & Wilson, D. B. (2001a). *Practical meta-analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Marshall, E. A., Butler, K., Roche, T., Cummings, J. & Taknint, J. T. (2016). Refugee youth: A review of mental health counseling issues and practices. *Canadian Psychology*, 57, 308-319. doi: 10.1037/cap0000068.
- Macaskill, P., Walter, S. D. & Irwig, L. (2001). A comparison of methods to detect publication bias in meta-analysis. *Statistics in Medicine*, 20, 641-654. doi: 10.1002/sim.698
- Morris, S. B. (2008). Estimating effect sizes from pretest-posttest-control group designs. *Organizational Research Methods*, 11, 364-386.
- National Science Foundation, Division of Science Resources Statistics (2003). *Women, minorities, and persons with disabilities in science and engineering 2002*. Arlington, VA: National Science Foundation (NSF 03-312).
- Nauck, B., Clauß, S. & Richter, E. (2008). Zur Lebenssituation von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland. In H. Berttram (Hrsg.), *Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland* (S. 127-151). München: Beck.
- OECD (2007). *Education at a glance 2007: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2011). *Education at a glance 2011: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Offord, D. R. (2000). Selection of levels of prevention. *Addictive Behaviors*, 25, 833-842.
- Oltmer, J. (2013). Migration. In K.-H. Meier-Braun & R. Weber (Hrsg.), *Migration und Integration in Deutschland. Begriffe-Fakten-Kontroversen* (S. 31-34). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Petermann, F. (2015). Alltagsintegrierte Förderung oder Förderprogramme im Vorschulalter? *Frühe Bildung*, 4, 161-164.
- Prevo, M. J. L., Malda, M., Mesman, J. & van IJzendoorn, M. H. (2016). Within- and cross-language relations between oral language proficiency and school outcomes in bilingual children with an immigrant

- background. A meta-analytical study. *Review of Educational Research*, 86, 237-276. doi: 10.3102/0034654325584685
- Pyle, D., Pyle, N., Lignugaris/Kraft, B., Duran, L. & Akers, J. (2017). Academic effects of peer-mediated interventions with English Language Learners: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 87, 103-133. doi: 10.3102/0034654316653663
- Rothstein, H. R., Sutton, A. J. & Borenstein, M. (Eds.). (2005). *Publication bias in meta-analysis: Prevention, assessment, and adjustment*. Chichester: Wiley.
- Sam, D. L. & Berry, J. W. (Eds.). (2006). *Acculturation Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schenk, L., Neuhauser, H., Ellert, U., Poethko-Müller, C., Kleiser, C. & Mensink, G. (2008). *Kinder- und Jugendgesundheits-survey (KIGGS) 2003-2006: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Berlin: Robert-Koch-Institut.
- Schofield, J. W. (2006). *Minority group membership, migration, background, and academic achievement*. Berlin, Germany: Social Science Research Center (Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung).
- Settelmeyer, A. & Erbe, J. (2010). *Migrationshintergrund. Zur Operationalisierung des Begriffs in der Berufsbildungsforschung. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 112*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Stanat, P., Becker, M., Baumert, J., Lüdtke, O. & Eckhardt, A. G. (2012). Improving second language skills of immigrant students: A field trial study evaluating the effects of a summer learning program. *Learning and Instruction*, 22 (3), 159-170. doi: 10.1016/j.learninstruc.2011.10.002
- Steinhausen, H.-C., Bearth-Carrari, C. & Metzke, C. W. (2009). Psychosocial adaptation of adolescent migrants in a Swiss community survey. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 44, 308-316.
- Sundell, K. & Beelmann, A., Hasson, H. & von Thiele Schwarz, U. (2016). Novel programs, international adoptions, or contextual adaptations? Meta-analytical results from German and Swedish intervention research. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 45, 784-796. doi: 10.1080/15374416.2015.1020540
- Titzmann, P. F., Silbereisen, R. K., Mesch, G. & Schmitt-Rodermund, E. (2011). Migration-specific hassles among adolescent immigrants from the former Soviet Union in Germany and Israel. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42, 777-794.
- Treibel, A. (1999). *Migration in modernen Gesellschaften*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Vedder, P. (2005). Language, ethnic, and the adaptation of immigrant youth in the Netherlands. *Journal of Adolescent Research*, 20, 396-416. doi: 10.1177/0743558405274853
- Vedder, P. & Virta, E. (2005). Language, ethnic identity, and the adaptation of Turkish immigrant youth in the Netherlands and Sweden. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 317-337. doi: 10.1016/j.ijintrel.2005.05.006
- Verhallen, M. J. & Bus, A. G. (2010). Low-income immigrant pupils learning vocabulary through digital picture storybooks. *Journal of Educational Psychology*, 102 (1), 54-61. doi: 10.1037/a0017133
- Viechtbauer, W. (2007). Accounting for heterogeneity via random-effects models and moderator analysis in meta-analysis. *Zeitschrift für Psychologie*, 215, 104-121.
- Witt, A., Rassenhofer, M., Fegert, J. M. & Pleuner, P. L. (2015). Hilfebedarf und Hilfsangebote in der Versorgung von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen. *Kindheit und Entwicklung*, 24, 209-224. doi: 10.1026/0942-5403/a000177
- Zick, A. (2010). *Psychologie der Akkulturation. Neufassung eines Forschungsbereiches*. Wiesbaden: VS – Verlag für Sozialwissenschaften.

Anhang A. Liste der einbezogenen Primärstudien

- August, D., Branum-Martin, L., Cardenas-Hagan, E. & Francis, D. J. (2009). The impact of an instructional intervention on the science and language learning of middle grade English language learners. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2 (4), 345–376. doi: 10.1080/19345740903217623
- Barnett, W. S., Jung, K., Yarosz, D. J., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R. & Burns, S. (2008). Educational effects of the Tools of the Mind curriculum: A randomized trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 23 (3), 299–313. doi: 10.1016/j.ecresq.2008.03.001
- Barnett, S. W., Yarosz, D. J., Thomas, J., Jung, K. & Blanco, D. (2007). Two-way and monolingual English immersion in preschool education: An experimental comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 22 (3), 277–293. doi: 10.1016/j.ecresq.2007.03.003
- Carlo, M. S., August, D., McLaughlin, B., Snow, C. E., Dressler, C., Lippman, D. N. et al. (2004). Closing the gap: Addressing the vocabulary needs of English language learners in bilingual and mainstream classrooms. *Reading Research Quarterly*, 39 (2), 188–215. doi: 10.1598/RRQ.39.2.3
- Cirino, P. T., Vaughn, S., Linan-Thompson, S., Mathes, P. G., Cardenas-Hagan, E., Flechter, J. M. & Francis, D. J. (2009). One year follow-up outcomes of Spanish and English interventions for English language learners at risk for reading problems. *American Educational Research Journal*, 46(3), 744–781. doi: 10.3102/0002831208330214
- Cohen, K. A. (1991). *A comparative study of reading instruction management for selected third-grade students in an urban school district* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 9201506)
- Crystal City Independent School District (1973). *Opportunities for Youth in Education. Final Report, 1971-1973*. Retrieved from ERIC database. (ED089913)
- Denton, C. A., Anthony, J. L., Parker, R. & Hascrouck, J. E. (2004). Effects of two tutoring programs on the English reading development of Spanish-English bilingual students. *Elementary School Journal*, 104 (4), 289–305.
- Diaz, I. (2010). The Effect of Morphological Instruction in Improving the Spelling, Vocabulary, and Reading Comprehension of High School English Language Learners (ELLs). *Dissertation Abstracts International*, 71 (04), 1279.
- Doherty, R. W. & Hilberg, R. S. (2008). Efficacy of Five Standards in raising student achievement: Findings from three studies. *Journal of Educational Research*, 101 (4), 195–206. doi: 10.3200/JOER.101.4.195-206
- Dominguez, D. S. (1991). Developing language through a musical program and its effect on the reading achievement of Spanish-speaking migrant children. *Dissertation Abstracts International*, 52 (07), 2442A.
- Farver, J. A. M., Lonigan, C. J. & Eppe, S. (2009). Effective early literacy skill development for young Spanish-speaking English language learners: An experimental study of two methods. *Child Development*, 80 (3), 703–719. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01292.x
- Harcourt Achieve. (2005). The instructional effectiveness of On Our Way to English on English immersion and bilingual students. Retrieved January 19, 2014, from http://rigby.hmhco.com/HA/correlations/pdf/OWE_Effectiveness_research.pdf
- Harpine, E. C. & Reid, T. (2009). Enhancing academic achievement in a Hispanic immigrant community: The role of reading in academic failure and mental health. *School Mental Health*, 1 (4), 159–170. doi: 10.1007/s12310-009-9011-z
- Huzar, H. (1973). *The Effects of an English-Spanish Primary-Grade Reading Program on Second- and Third-Grade Students* (Master's thesis). Retrieved from ERIC database. (ED085683)

- Kaufman, M. (1968). Will instruction in reading Spanish affect ability in reading English? *Journal of Reading, 11*, 521–527.
- Kim, J. S., Olson, C. B., Scarcella, R., Kramer, J., Pearson, M., van Dyk, D. et al. (2011). A randomized experiment of a cognitive strategies approach to text-based analytical writing for mainstreamed Latino English language learners in grades 6 to 12. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 4* (3), 231–263. doi: 10.1080/19345747.2010.523513
- Matera, C., & Gerber, M. (2008). Effects of a literacy curriculum that supports writing development of Spanish-speaking English learners in Head Start. *NHSA Dialog, 11* (1), 25–43. doi: 10.1080/15240750701813865
- Muniz-Swicegood, M. (1994). The effects of metacognitive reading strategy training on the reading performance and student reading analysis strategies of third grade bilingual students. *Bilingual Research Journal, 18* (1-2), 83–97. doi: 10.1080/15235882.1994.10162659
- Myers, D. & Schirm, A. (1997). *The short-term impact of Upward Bound: An interim report*. Washington, DC: Mathematica Policy Research. Retrieved July 18, 2015, from <http://www.mathematica-mpr.com/our-publications-and-findings/publications/the-shortterm-impact-of-upward-bound-an-interim-report>
- Ng, J. P.-I. (1970). *The Effects of Bilingual Science Instruction on the Vocabulary, Comprehension Achievement, and Conceptualization of Elementary School Chinese Children Whose Second Language is English* (Doctoral dissertation). Retrieved from ERIC database. (ED079023)
- Obrzut, J. E., Hansen, R. L. & Heath, C. P. (1982). The effectiveness of visual information processing training with Hispanic children. *Journal of General Psychology, 107* (2), 165–174. doi: 10.1080/00221309.1982.9709922
- Padron, Y.N. (1992). The effect of strategy instruction on bilingual students' cognitive strategy use in reading. *Bilingual Research Journal, 16*, 35–51. doi: 10.1080/15235882.1992.10162636
- Plasencia-Peinado, J. (1999). Examining the effect of three Spanish reading approaches on the reading achievement of first-grade limited English proficient (LEP) students at-risk for special education. *Dissertation Abstracts International, 59* (07), 2311A.
- Poindexter, C. A. (1986). The effects of a metacognitive question-answering strategy on the inferential comprehension abilities of fourth, fifth and sixth grade students (reading). *Dissertation Abstracts International, 46* (09), 2644A.
- Puma, M., Bell, S., Cook, R., Heid, C., Shapiro, G., Broene, P. et al. (2010). *Head Start Impact Study: Final Report*. Washington, DC: Administration for Children & Families, US Department of Health and Human Services. Retrieved from ERIC database. (ED507845)
- RAISNER, A. (1967). *Science instruction in Spanish for pupils of Spanish speaking background, an experiment in bilingualism: Final report*. Retrieved from ERIC database. (ED017926)
- Ramirez, S. Z., Jain, S., Flores-Torres, L. L., Perez, R. & Carlson, R. (2009). The effects of Cuento therapy on reading achievement and psychological outcomes of Mexican-American students. *Professional School Counseling, 12* (3), 253–262. doi: 10.5330/PSC.n.2010-12.253
- Ransford-Kaldon, C., Flynt, E. S. & Ross, C. (2011). *A Randomized Controlled Trial of a Response-to-Intervention (RTI) Tier 2 Literacy Program: Leveled Literacy Intervention (LLI)*. Retrieved from ERIC database. (ED518772)
- Sáenz, L. M., Fuchs, L. S. & Fuchs, D. (2005). Peer-assisted learning strategies for English language learners with learning disabilities. *Exceptional Children, 71* (3), 231–247. doi: 10.1177/001440290507100302
- Scientific Learning Corporation. (2004). Improved language skills by children with low reading performance who used Fast ForWord Language: MAPS for learning. *MAPS for Learning, 3* (1), 1–13.

- Stanat, P., Becker, M., Baumert, J., Lüdtke, O. & Eckhardt, A. G. (2012). Improving second language skills of immigrant students: A field trial study evaluating the effects of a summer learning program. *Learning and Instruction, 22* (3), 159–170. doi: 10.1016/j.learninstruc.2011.10.002
- Tazi, Z. (2012). The effects of bilingual instruction on the English emergent literacy skills of Spanish-speaking preschool children. *Dissertation Abstracts International, 72* (08), 2666A.
- Tong, F., Irby, B. J., Lara-Alecio, R. & Mathes, P. G. (2008). English and Spanish acquisition by Hispanic second graders in developmental bilingual programs: A 3-year longitudinal randomized study. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 30* (4), 500–529. doi: 10.1177/0739986308324980
- Uchikoshi, Y. (2005). Narrative development in bilingual kindergarteners: Can Arthur help? *Developmental Psychology, 41* (3), 464–478. doi: 10.1037/0012-1649.41.3.464
- Vadasy, P. F. & Sanders, E. A. (2010). Efficacy of supplemental phonics-based instruction for low-skilled kindergarteners in the context of language minority status and classroom phonics instruction. *Journal of Educational Psychology, 102* (4), 786–803. doi: 10.1037/a0019639
- Verhallen, M. J. & Bus, A. G. (2010). Low-income immigrant pupils learning vocabulary through digital picture storybooks. *Journal of Educational Psychology, 102* (1), 54–61. doi: 10.1037/a0017133
- White, T. G. & Kim, J. S. (2008). Teacher and Parent Scaffolding of Voluntary Summer Reading. *Reading Teacher, 62* (2), 116–125. doi: 10.1598/RT.62.2.3
- Widaman, K. F. & Kagan, S. (1987). Cooperativeness and achievement: Interaction of student cooperativeness with cooperative versus competitive classroom organization. *Journal of School Psychology, 25* (4), 355–365. doi: 10.1016/0022-4405(87)90037-9



Prof. Dr. Andreas Beelmann

Friedrich-Schiller-Universität Jena

Institut für Psychologie,

Abteilung für Forschungssynthese, Intervention und Evaluation

Humboldtstraße 26, 07743 Jena

E-Mail: andreas.beelmann@uni-jena.de

Prof. Dr. Andreas Beelmann, seit 2004 Professor für Forschungssynthese, Intervention und Evaluation am Institut für Psychologie der Universität Jena und seit 2016 Direktor des Zentrums für Rechtsextremismusforschung, Demokratiebildung und gesellschaftliche Integration (komrex).



M.Sc. Psych. Sebastian Lutterbach,

seit 2017 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Abteilung für Forschungssynthese, Intervention und Evaluation am Institut für Psychologie der Universität Jena und am Zentrum für Rechtsextremismusforschung, Demokratiebildung und gesellschaftliche Integration (komrex).

M.Sc. Psych. Angelika Schulz,

seit 2016 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Abteilung für Forschungssynthese, Intervention und Evaluation am Institut für Psychologie der Universität Jena.



Dr. Sebastian Schulz,

Dipl.-Psych., von 2011 bis 2017 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Abteilung für Forschungssynthese, Intervention und Evaluation am Institut für Psychologie der Universität Jena, seit 2017 Tätigkeit als Psychologe in den Thüringen-Kliniken „Georgius Agricola“ (Saalfeld).