

# **Evaluationsbericht Projekt „Förderunterricht“ zum Schuljahr 2010/2011**

**Projektleitung: Prof. Dr. Charlotte Röhner, Britta Hövelbrinks**

---

## **Überblick**

- I. Interne Evaluation des Projektes „Förderunterricht“ am Standort Wuppertal**
  - II. Evaluation im Querschnitt – Bedarfsanalyse (N=79)**
  - III. Evaluation im Längsschnitt – Entwicklung der Sprachkompetenz (N=38)**
  - IV. Formen und Methoden des Förderunterrichts**
-

## I. Interne Evaluation des Projektes „Förderunterricht“ am Standort Wuppertal

Am Standort Wuppertal wird der Förderunterricht seit inzwischen fünf Jahren durch ein internes Evaluationskonzept wissenschaftlich begleitet. Jeweils zum Ende jedes Schulhalbjahres werden die Förderlehrkräfte in die Evaluation mit einbezogen, indem sie an zwei verschiedenen Befragungen teilnehmen.

Im ersten Teil erfolgt eine Erfassung der sprachlichen Kompetenzen jedes einzelnen Förderschülers bzw. jeder einzelnen Förderschülerin durch deren Förderlehrkraft. Neben Angaben zu(r) Herkunftssprache(n), Alter, Klasse und Geschlecht werden zum Einen die letzten und vorletzten Schulnoten in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathe erfragt, zum Anderen erfolgt die Beurteilung der sprachlichen Teilfertigkeiten *Hörverstehen*, *Leseverstehen*, *Sprechen* und *Schreiben* in je vier Einzelfragen. In den Einzelfragen werden sprachliche Probleme mit den Kategorien „häufig“, „teils/teils“ und „kaum“ eingeschätzt. In ähnlicher Weise folgen schließlich vier Fragen zum *sozialen Verhalten* des jeweiligen Schülers bzw. der jeweiligen Schülerin im Förderunterricht.

Der Fragebogen wird im begleitenden Projektseminar an der Bergischen Universität Wuppertal ausgefüllt, um ggfs. Rückfragen klären zu können. Dabei zeigte sich, dass die Noten der Förderschülerinnen und -schüler zum Schuljahresende aus organisatorischen Gründen häufig nicht mehr in Erfahrung gebracht werden können, sodass eine Auswertung zur Entwicklung der Schulnoten innerhalb eines Schuljahres derzeit nicht durchgeführt werden kann. Dagegen erfolgt die Einschätzung der sprachlichen Teilkompetenzen recht vollständig und gründlich, sodass hier Analysen im Querschnitt und Längsschnitt möglich sind. Die entsprechenden Ergebnisse für das vergangene Schuljahr werden in den Abschnitten II und III dargestellt.

Im Anschluss an die Erhebung der sprachlichen Kompetenzen der einzelnen Schülerinnen und Schüler erfolgt eine weitere, kürzere Befragung zu der didaktischen Umsetzung des Förderunterrichts, deren Ergebnisse in Abschnitt IV nachzulesen sind. Beide Fragebögen sind im Anhang zu finden.

## II. Evaluation im Querschnitt – Bedarfsanalyse (N=79)

Im vergangenen Schuljahr haben über 200 Schülerinnen und Schüler in 37 Gruppen der Sekundarstufe I und 19 Gruppen der Sekundarstufe II am Förderunterricht teilgenommen. Bei der Befragung im Februar 2011 konnten aus organisatorischen Gründen jedoch nur 39 Schülerinnen und 40 Schüler eingeschätzt werden. Diese bringen neben deutschen Sprachkenntnissen folgende Erstsprachen mit (zum Teil zwei Erstsprachen):

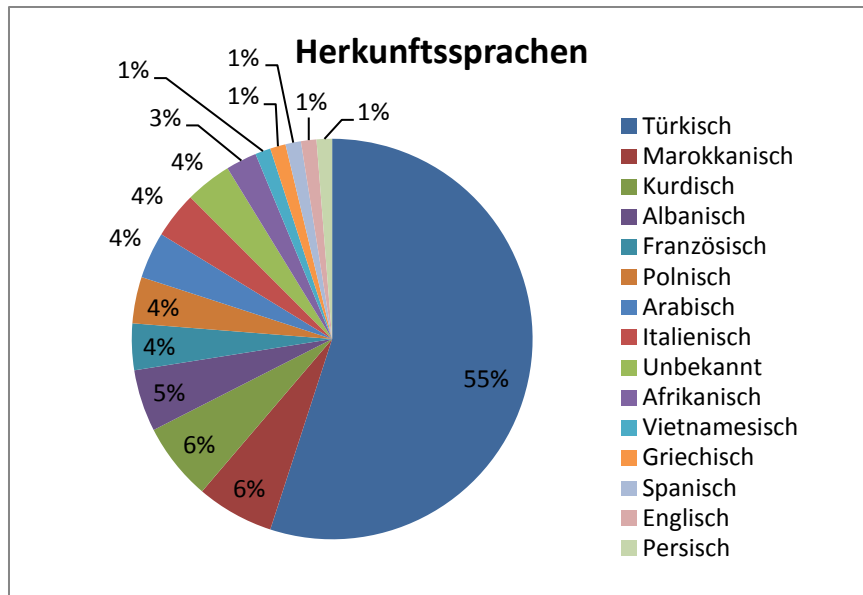


Abb. 1: Herkunftssprachen der befragten Schülerinnen und Schüler

Es wird deutlich, dass über die Hälfte der Jugendlichen Türkisch sprechen. Darüber hinaus gibt es 13 weitere Herkunftssprachen mit geringen Anteilen, in 6% der Fragebögen wurde keine Herkunftssprache angegeben. Das Alter der Befragten verteilt sich folgendermaßen:

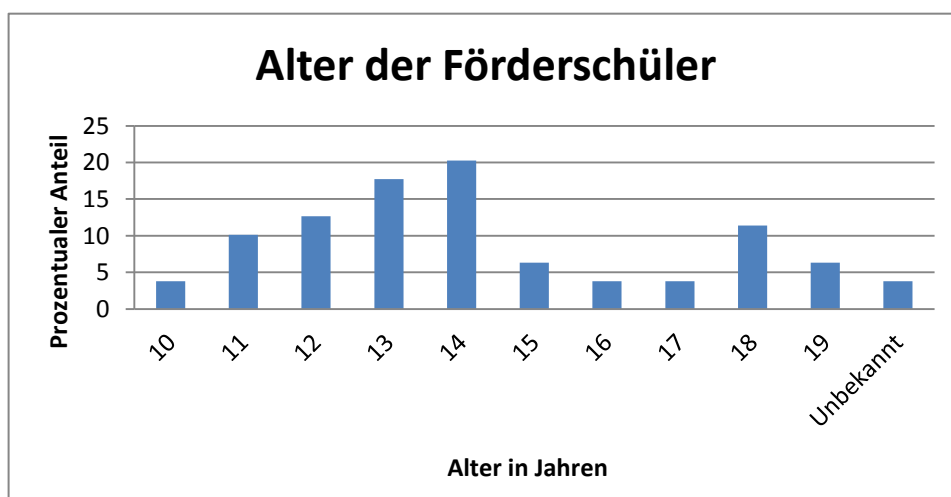


Abb. 2: Alter der befragten Schülerinnen und Schüler

Der Förderunterricht findet an allen Schulformen der Sekundarstufen I und II statt, dies waren im vergangenen Schuljahr zwei Hauptschulen, zwei Realschulen und drei Gymnasien

sowie zwei Gesamtschulen, zwei Förderschulen und drei Berufskollegs. Die befragten Schülerinnen und Schüler verteilen sich wie folgt auf die Schulformen:

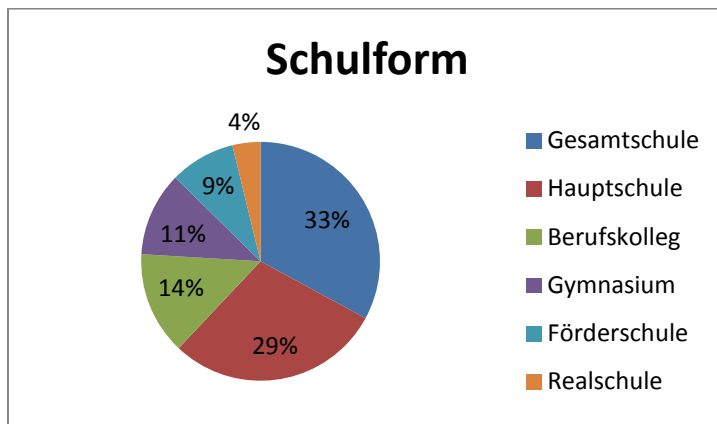
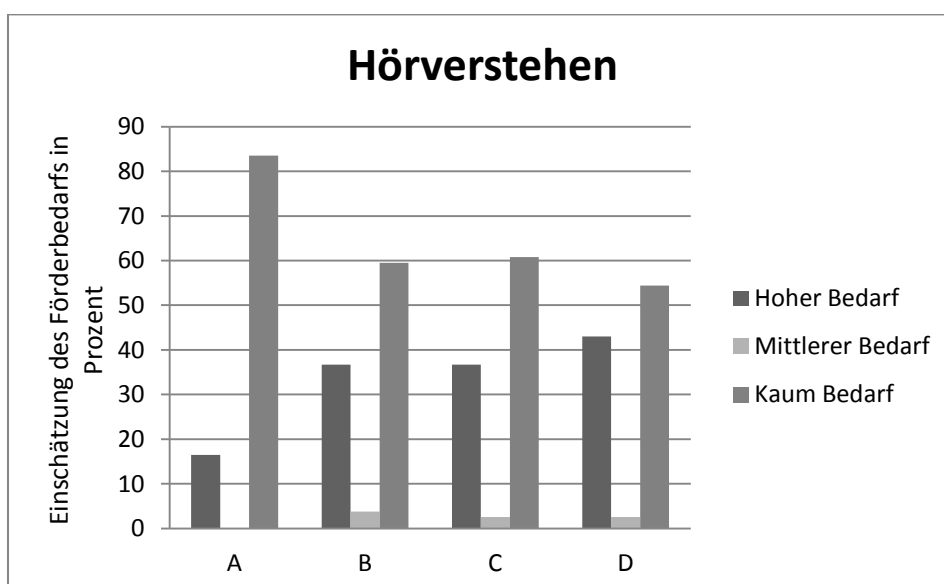


Abb. 3: Schulform, die die befragten Schülerinnen und Schüler besuchen

Diese Tabelle ist jedoch nicht als repräsentativ für die Verteilung des Förderbedarfs in den Schulen Wuppertals zu verstehen, sondern lediglich als Übersichtsdarstellung, welche Schulform die Schülerinnen und Schüler besuchen, die den folgenden Ausführungen zugrunde liegen. Den größten Anteil mit etwa einem Drittel machen Gesamtschulen aus, knapp darunter liegen mit 29% die Schülerinnen und Schüler der Hauptschulen. Der Anteil der Befragten an Realschulen fällt am geringsten aus; Gymnasien, Berufskollegs und Förderschulen liegen mit 9-14% im Mittelfeld.

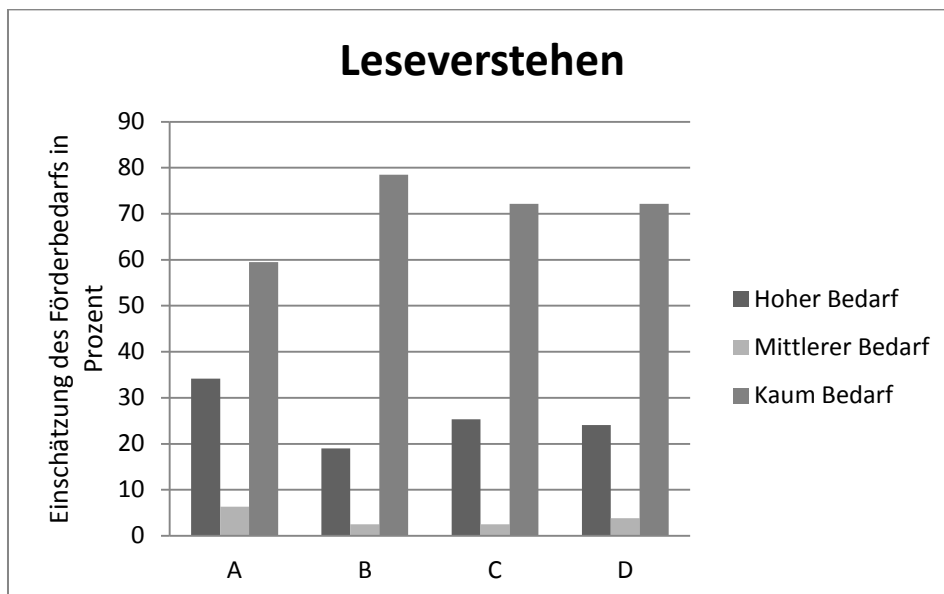
Die Einschätzung in den Bereichen *Hörverstehen*, *Leseverstehen*, *Sprechen*, *Schreiben* und *Sozialverhalten* ermöglicht eine Bestandsaufnahme des Förderbedarfs insgesamt. Dies ist neben der individuellen Förderung, die stets im Zentrum der Sprachförderung steht, wichtig für die Auswahl von Förderschwerpunkten und ihren Methoden in der Ausbildung der Förderlehrkräfte. Die Einschätzung erfolgt anhand von jeweils vier Items, die das Ausmaß der entsprechenden sprachlichen Probleme erfragen („häufig“, „teils, teils“, „kaum“). Die Einzelfragen sind den folgenden Ergebnisdiagrammen jeweils hinzugefügt:



Item	Frage
1	Der/die Förderschüler/in hat Probleme, einfache mündliche Handlungsanweisungen und Aufgabenstellungen zu verstehen.
2	Der/die Förderschüler/in hat Probleme, mehrschrittige/komplexere mündliche Anweisungen zu verstehen.
3	In Unterrichtsgesprächen mit fachlichem Bezug zeigt der/die Förderschüler/in größere Verständnisprobleme (nach eigenen Angaben oder bei Rückfragen).
4	Der/die Förderschüler/in fragt nach der Bedeutung einzelner Wörter.

Abb. 4: Einschätzung des Förderbedarfs im Teilbereich *Hörverstehen* (n=79)

Im Hörverstehen kommen kaum Antworten im mittleren Bereich vor, d.h. die Studierenden sehen sehr deutlich, ob es Probleme gibt oder nicht. Während einfache Handlungsanweisungen und Aufgabenstellungen, die mündlich präsentiert werden, noch recht gut verstanden werden, haben bei komplexeren mündlichen Aufgaben knapp 37% der Schülerinnen und Schüler einen hohen Förderbedarf. Ebenfalls knapp 37% haben fachlich bezogene Verständnisprobleme, über 40% haben Defizite im passiven Wortschatz. Erfreulich ist, dass bei allen vier Items über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler ohne bzw. mit sehr geringem Förderbedarf diagnostiziert wurden.

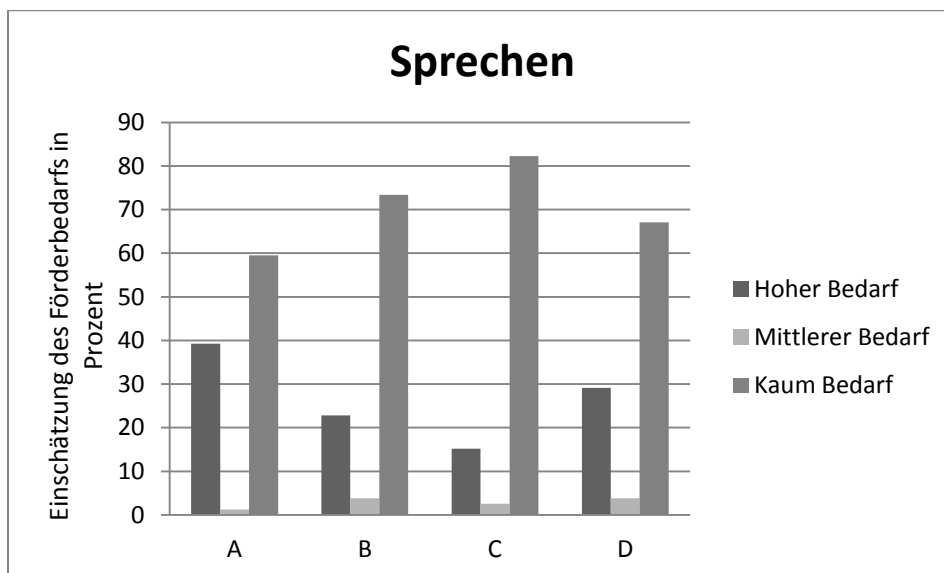


Item	Frage
1	Der/die Förderschüler/in hat Mühe, schriftliche Aufgabenstellungen zu bewältigen.
2	Nach wiederholtem stillen Lesen kann der/die Förderschüler/in den Inhalt nur bruchstückhaft wiedergeben.
3	Beim lauten Vorlesen werden die Sätze monoton aneinandergereiht oder unüblich betont.
4	Beim lauten Vorlesen tauchen Wörter oder Pseudowörter auf, die nicht dem Text entsprechen.

Abb. 5: Einschätzung des Förderbedarfs im Teilbereich *Leseverstehen* (n= 79)

Auch im Leseverstehen ist der Förderbedarf insgesamt niedriger als die beherrschten Fertigkeiten. Am meisten Bedarf gibt es mit ca. 34% im Verständnis schriftlicher Aufgabenstellungen. Da im Vergleich dazu die Kompetenz bei der Wiedergabe eines

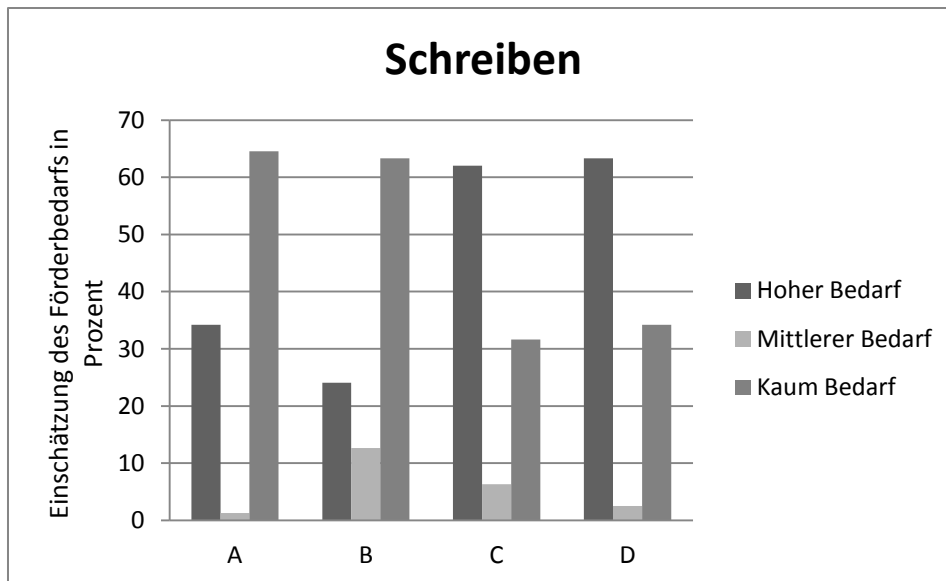
gelesenen Textes insgesamt etwas besser eingestuft wird (weniger als 20% Förderbedarf), könnte der hohe Wert für Item A durch den spezifischen Sprachgebrauch in Aufgabenstellungen erklärt werden. Dies bestätigen auch die Rückmeldungen der Studierenden, insbesondere für das Fach Mathematik und naturwissenschaftliche Fächer. Die Fragen 3 und 4 beziehen sich auf die Fertigkeit des Vorlesens und illustrieren einen hohen Bedarf von ca. 25%, wohingegen über 70% der Schülerinnen und Schüler keine Probleme beim Vorlesen zeigen.



Item	Frage
1	Im Förderunterricht verwendet der/die Förderschüler/in kurze, knappe Sätze.
2	Statt eigener Formulierungen wiederholt der/die Förderschüler/in zuvor verwendete Äußerungen.
3	Die Redeabsicht des/der Förderschülers/in bleibt unklar.
4	Der Redefluss des/der Förderschülers/in wird durch die Suche nach einzelnen Wörtern gestört.

Abb. 6: Einschätzung des Förderbedarfs im Teilbereich *Sprechen* (n= 79)

Die Übersicht zur Teilkompetenz des Sprechens zeigt, dass knapp 40% der Schülerinnen und Schüler häufig in kurzen, knappen Sätzen sprechen. Ist dies in der mündlichen Alltagskommunikation zwar häufig ausreichend, werden hingegen fachbezogene Äußerungen in elaborierterer Form erwartet. Trotz dieses Bedarfs ist die Redeabsicht jedoch meistens verständlich, nur in ca. 15% der Fälle bleibt sie unklar. Immerhin knapp 30% sucht häufig nach einzelnen Lexemen, und etwa ein Viertel der Förderschülerinnen und -schüler greift strategisch auf Wiederholungen zuvor gehörter Äußerungsteile zurück.



Item	Frage
1	Beim Schreiben verwendet der/die Förderschüler/in unvollständige Sätze.
2	Falls Nebensätze verwendet werden, wird das Verb nicht an das Ende des Satzes gestellt.
3	Der/die Förderschüler/in hat Probleme mit dem richtigen Gebrauch der Akkusativ- und Dativformen.
4	In der Regel findet sich in jedem geschriebenen Satz des/der Förderschüler/in mindestens ein Rechtschreibfehler.

Abb. 7: Einschätzung des Förderbedarfs im Teilbereich *Schreiben* (n=79)

Das Schreiben scheint den Schülerinnen und Schülern die meisten Probleme zu bereiten, hier sind zwei Items mit einem hohen Bedarf von jeweils über 60% zu verzeichnen. Es handelt sich dabei um den Kasusgebrauch (62%) und – was die Förderlehrkräfte auch zwischen den Befragungen immer wieder betonen – um große Rechtschreibprobleme (ca. 63,3%). Bei der Frage nach dem Gebrauch der Verbendstellung in Nebensätzen wurde relativ häufig die mittlere Kategorie angekreuzt (12,7%). Da die Verbstellung schon im vorbereitenden Einführungsseminar und auch in der begleitenden Sprachdiagnostik erläutert und beobachtet wird, ist dieser Wert nicht auf Probleme bei der Einschätzung durch die Förderlehrkräfte zurückzuführen, sondern weist tatsächlich nach, dass einige Schülerinnen und Schüler Mischformen von richtiger und falscher Verbendstellung in Nebensätzen verwenden. Somit liegt auch hier ein gewisser Förderbedarf vor, zusätzlich weisen knapp 25% der Eingeschätzten in diesem Punkt einen hohen Bedarf auf.

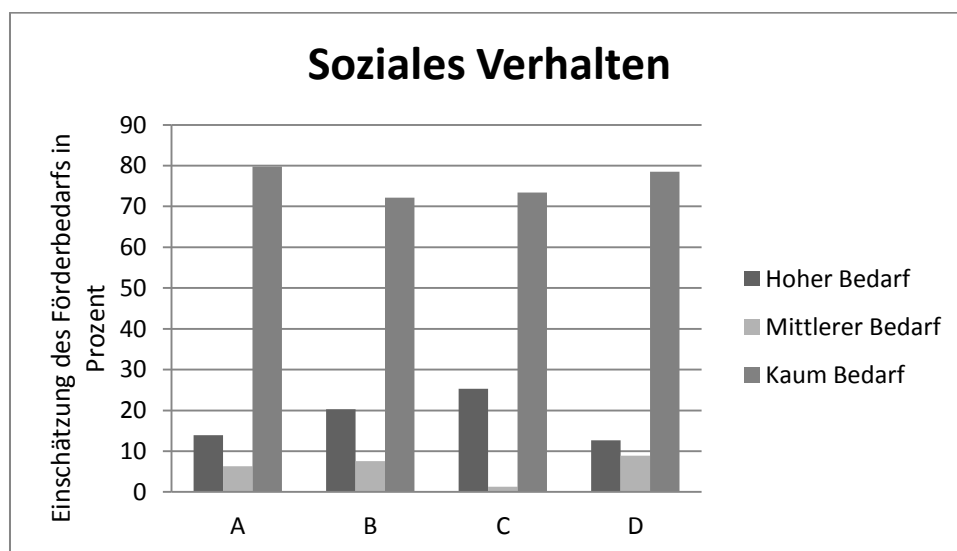
Insgesamt kann der sprachliche Förderbedarf als sehr vielfältig zusammengefasst werden, d.h. in allen gemessenen Teilbereichen ist mindestens ein Item dabei, in dem über ein Drittel der Schülerinnen und Schüler mit hohem Förderbedarf zu finden sind. Wenn man die Werte der jeweils vier Items mittelt, erhält man folgende zusammenfassende Übersicht:

Teilkompetenz	Hoher Bedarf	Mittlerer Bedarf	Kaum Bedarf
Hörverstehen	33,2248	2,2152	64,5570
Leseverstehen	25,6329	3,7975	70,5696
Sprechen	26,5823	2,8481	70,5696
Schreiben	45,8861	5,6962	48,4177

Tab. 1: Durchschnittlicher Förderbedarf für die vier eingeschätzten Kompetenzbereiche in Prozent

Am höchsten ist der Förderbedarf mit über 45% in der Schreibkompetenz, gefolgt vom Hörverstehen mit ca. 33% und Leseverstehen sowie Sprechen mit jeweils etwa einem Viertel. Mittlerer Bedarf wurde insgesamt sehr selten diagnostiziert, d.h. im Schreiben mit gerundet 5,7% am häufigsten. Auch wenn die Werte, die der Kategorie „kaum Bedarf“ zuzuordnen sind, in den einzelnen Items häufig recht hoch ausfallen, ist der Förderbedarf in der Gesamtgruppe der Schülerinnen und Schüler im vergangenen Schuljahr als ernstzunehmendes Risiko einzuschätzen – die Tabelle zeigt für alle vier Kompetenzbereiche, dass mindestens ein Viertel aller Schülerinnen und Schüler über hohen Förderbedarf verfügen, was die Leistungen in allen Schulfächern beeinträchtigen kann.

Abschließend wurde das allgemeine soziale Verhalten der einzelnen Schülerinnen und Schüler im Förderunterricht beurteilt. Dies erfolgt zum einen, um einschätzen zu können, wie das zusätzliche Angebot angenommen wird; zum anderen, um neben der Förderung der sprachlichen Fertigkeiten auch die Sozialkompetenz zu diagnostizieren und schließlich zu fördern, die für langfristigen Bildungserfolg ebenso wichtig ist wie die Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch.



Item	Frage
1	Der/die Förderschüler/in nimmt unregelmäßig am Förderunterricht teil.
2	Der/die Förderschüler/in ist unkonzentriert und stört den Unterrichtsablauf.
3	Die Beteiligung an Unterrichtsgesprächen und -aktivitäten ist sehr gering.
4	Die Kommunikation mit den Mitschüler/innen ist eher konfrontativ als kooperativ.

Abb. 8: Einschätzung des Förderbedarfs im Teilbereich Sozialverhalten (n=79)



Der Förderbedarf ist mit durchschnittlich 18% insgesamt geringer als die sprachlichen Defizite. Gleichzeitig fallen die Antworten im mittleren Bereich mit 6% etwas höher aus als bei der Einschätzung der Sprachfertigkeiten. Am schwierigsten scheint die aktive Beteiligung am Unterrichtsgeschehen zu sein (hoher Bedarf zu etwa einem Viertel), knapp darunter liegen mit 20% häufige Unterrichtsstörungen. Erfreulich ist die hohe regelmäßige Teilnahme am Förderunterricht (79,7% ohne größeren Fehlzeiten) sowie mit 78,5% die kooperative Stimmung zwischen den Mitschülerinnen und Mitschülern. Zur Teilnahme muss jedoch einschränkend hinzugefügt werden, dass nur diejenigen Schülerinnen und Schüler sinnvoll eingeschätzt werden konnten, die zumindest phasenweise häufig am Förderunterricht teilgenommen haben bzw. eine längere Zeit in der Fördergruppe waren.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Wenn eine Schülerin oder ein Schüler dreimal fehlte, wird ein Gespräch mit der Betreuungslehrkraft geführt. Meist wird die- oder derjenige dann noch einmal ermutigt, wieder regelmäßig am Förderunterricht teilzunehmen. Schlägt dieser Versuch fehl, wird der Platz für eine/n anderen Jugendliche/n mit Förderbedarf freigemacht.

### III. Evaluation im Längsschnitt – Entwicklung der Sprachkompetenz (N=38)

Mit einer Teilstichprobe von 38 Schülerinnen und Schülern kann mithilfe einer erneuten Befragung nach 6 Monaten die Entwicklung der Sprachkompetenz nachgezeichnet werden, die innerhalb von einem Schulhalbjahr Förderunterricht vollzogen wurde.

Um Aussagen über die Entwicklung in den Teilbereichen Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben treffen zu können, ist zunächst eine Skalierung des Fragebogens notwendig, um zu überprüfen, ob die entsprechenden Items (jeweils vier Fragen pro Teilkompetenz, vgl. Abschnitt I) für eine gemeinsame Analyse homogen genug sind. Dazu werden mittels Reliabilitätsanalyse die Korrelationen zwischen den Ergebnissen der jeweils vier Items berechnet, der Kennwert ist Cronbachs Alpha. Die Reliabilitätsanalyse wurde getrennt für beide Messzeitpunkte (t1 und t2) durchgeführt:<sup>2</sup>

Sprachbereich	Cronbachs Alpha zu t1	Cronbachs Alpha zu t2
Hörverstehen	.682	.610
Leseverstehen	.451	.277
Sprechen	.650	.567
Schreiben	.603	.797

Tab. 2: Reliabilitätsanalyse zur Skalierung des Fragebogens zu zwei Zeitpunkten

Die Übersicht zeigt, dass die Bereiche Hörverstehen, Sprechen und Schreiben sich zu beiden Zeitpunkten für eine weiterführende Analyse eignen, da sie mindestens mittlere Reliabilitäten aufweisen, d.h. mit Werten zwischen .50 und .70, im Bereich des Schreibens zu t2 sogar mit hohem Kennwert ( $\alpha=.797$ ). Die Fragen zum Leseverstehen sind jedoch nicht homogen genug, um zusammenfassend betrachtet zu werden. Dies kann daran liegen, dass sowohl Aspekte des Leseverständnisses als kognitiv erschließende Aufgabe als auch Fertigkeiten des lauten Vorlesens zusammengetragen wurden. Hier könnte der Fragebogen für zukünftige Befragungen besser differenziert werden.

Die Items der drei geeigneten Teilkompetenzen werden im nächsten Schritt gemittelt und im Hinblick auf die beiden Messzeitpunkte im Wilcoxon-Test miteinander verglichen. Der Wilcoxon-Test überprüft für ordinale Daten,<sup>3</sup> ob die zentrale Tendenz von zwei abhängigen Stichproben (hier die Daten zu t1 und t2) signifikant unterschiedlich ist. Die folgenden Tabellen zeigen die Mittelwerte der Teilbereiche sowie die Ergebnisse für die vergleichende Testung von Hörverstehen, Sprechen und Schreiben:

<sup>2</sup> Die Berechnungen wurden mit PASW Statistics 18® vorgenommen. Bei einem Wert ab .30 ist von einer niedrigen Korrelationen auszugehen, ab .50 liegt eine mittlere Korrelation vor, ab .70 eine hohe und ab .90 eine sehr hohe Korrelation.

<sup>3</sup> Die Werte repräsentieren zwar mit „häufig“, „teils/teils“ und „kaum“ eine Rangfolge, die Abstände zwischen diesen Aussagen ist jedoch unklar, sodass keine intervallskalierten Daten vorliegen.

	N	Mittelwert
MWSprechen	38	,4211
MWSchreiben	38	,0482
MWHören	38	,4211
MWt2Sprechen	38	,6184
MWt2Schreiben	38	,1996
MWt2Hören	38	,4868

Tab. 3: Mittelwerte der drei Itemskalen *Sprechen*, *Schreiben* und *Hören* zu zwei Zeitpunkten

		N	Mittlerer		Kennwert Z	Exakte Signifikanz (zweiseitig)	Exakte Signifikanz (einseitig)
			Rang	Rangsumme			
Sprechen	Negative Ränge	6 <sup>a</sup>	11,50	69,00	-2,118	,033	,016
	Positive Ränge	17 <sup>b</sup>	12,18	207,00			
	Bindungen	15 <sup>c</sup>					
	Gesamt	38					
Schreiben	Negative Ränge	11 <sup>d</sup>	11,68	128,50	-1,708	,089	,044
	Positive Ränge	17 <sup>e</sup>	16,32	277,50			
	Bindungen	10 <sup>f</sup>					
	Gesamt	38					
Hören	Negative Ränge	11 <sup>g</sup>	10,05	110,50	-,849	,407	,203
	Positive Ränge	12 <sup>h</sup>	13,79	165,50			
	Bindungen	15 <sup>i</sup>					
	Gesamt	38					

a. MWt2Sprechen < MWSprechen; b. MWt2Sprechen > MWSprechen; c. MWt2Sprechen = MWSprechen;  
d. MWt2Schreiben < MWSchreiben; e. MWt2Schreiben > MWSchreiben; f. MWt2Schreiben = MWSchreiben;  
g. MWt2Hören < MWHören; h. MWt2Hören > MWHören; i. MWt2Hören = MWHören

Tab. 4: Ergebnisse des Wilcoxon-Tests zum Vergleich der Mittelwerte der drei Itemskalen *Sprechen*, *Schreiben* und *Hören* zu zwei Zeitpunkten

Der Blick in die erste Tabelle zeigt eine Verbesserung in allen drei Bereichen von t1 zu t2. Aus dem Wilcoxon-Test geht hervor, dass diese Tendenz für den Bereich Sprechen mit  $Z = -2,118$  und  $p = 0,33$  signifikant ist (siehe Tab. 4). Für die Fertigkeit Schreiben liegt zumindest eine einseitige Signifikanz vor ( $Z = -1,708$  und  $p = 0,44$ ). Da die Richtung dieser Tendenz sich durch den Mittelwertvergleich und die höhere Anzahl der positiven Ränge (vgl. Tab. 3, 3. Spalte) erklärt, soll die einseitige Signifikanz im vorliegenden Fall ausreichen, um den Unterschied als überzufällig verschieden zu interpretieren. Lediglich für das Hörverstehen kann keine Differenz zu den beiden Zeitpunkten konstatiert werden.

Da die vier Fragen zum Lesen aus den genannten Gründen keine zusammenhängende Analyse erlauben, werden sie einzeln ausgewertet – ebenfalls mit dem Wilcoxon-Test, der in diesem Fall die Mittelwerte der einzelnen Fragen über die beiden Zeitpunkte hinweg vergleicht:

	N	Mittelwert
Lesen1	38	0.71
Lesen2	38	0.39
Lesen3	38	0.58
Lesen4	38	0.61
t2Lesen1	38	0.66
t2Lesen2	38	0.68
t2Lesen3	38	0.68
t2Lesen4	38	0.74

Tab. 5: Mittelwerte der Items zum *Lesen* zu zwei Zeitpunkten

		N	Mittlerer		Kennwert Z	Exakte Signifikanz (zweiseitig)	Exakte Signifikanz (einseitig)
			Rang	Rangsumme			
Lesen1	Negative Ränge	5	6.5	32.5	-5,40	,727	,363
	Positive Ränge	5	4.5	22.5			
	Bindungen	28					
	Gesamt	38					
Lesen2	Negative Ränge	0	0	0	-2,428	,016	,008
	Positive Ränge	7	4	28			
	Bindungen	31					
	Gesamt	38					
Lesen3	Negative Ränge	3	5.5	16.5	-,730	,551	,275
	Positive Ränge	6	4.75	28.5			
	Bindungen	29					
	Gesamt	38					
Lesen4	Negative Ränge	3	7	21	-,690	,521	,261
	Positive Ränge	7	4.86	34			
	Bindungen	28					
	Gesamt	38					

Tab. 6: Ergebnisse des Wilcoxon-Tests zum Vergleich der Mittelwerte zum *Lesen* zu zwei Zeitpunkten

Die Ergebnisse sagen insgesamt wenig über Fortschritte im Bereich des Lesens aus, da die positiven Ränge und auch die Z-Werte jeweils sehr gering sind. Lediglich für das zweite Item („Nach wiederholtem stillen Lesen kann der/die Förderschüler/in den Inhalt nur bruchstückhaft wiedergeben.“) ist eine Signifikanz mit  $Z = -2,428$  und  $p = .016$  auszumachen, die anderen Fragen ergaben keinen Unterschied hinsichtlich der beiden Messzeitpunkte.

Es kann festgehalten werden, dass sich die Schülerinnen und Schüler nach einem Halbjahr Förderunterricht in Kleingruppen insbesondere in den produktiven Bereichen des Sprechens und Schreibens signifikant verbessert haben. Da sich auch die Leistungsbewertung im Regelunterricht vorrangig nach den produktiven Fertigkeiten richten dürfte, ist dieses Ergebnis besonders erfreulich im Hinblick auf den Schulerfolg der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler. Da jedoch auch die rezeptive Sprachkompetenz für jedes Sprach- und Sachlernen eine grundlegende Voraussetzung darstellt, sollen die Methoden zur Förderung derselben im folgenden Schuljahr verbessert werden.

#### IV. Formen und Methoden des Förderunterrichts

Neben der Einschätzung der einzelnen Schülerinnen und Schüler erfolgt für die Förderlehrkräfte eine weitere Befragung zur Gestaltung ihres Förderunterrichts. In dieser Befragung werden sie gebeten, ihre Förderschwerpunkte im Laufe des Schulhalbjahres sowie die umgesetzten Arbeits- und Sozialformen prozentual einzuschätzen (siehe Anhang). Im Folgenden sind die Ergebnisse zum Ende des letzten Schuljahres (Juli 2011) für 24 Förderlehrerinnen und -lehrer abgebildet:

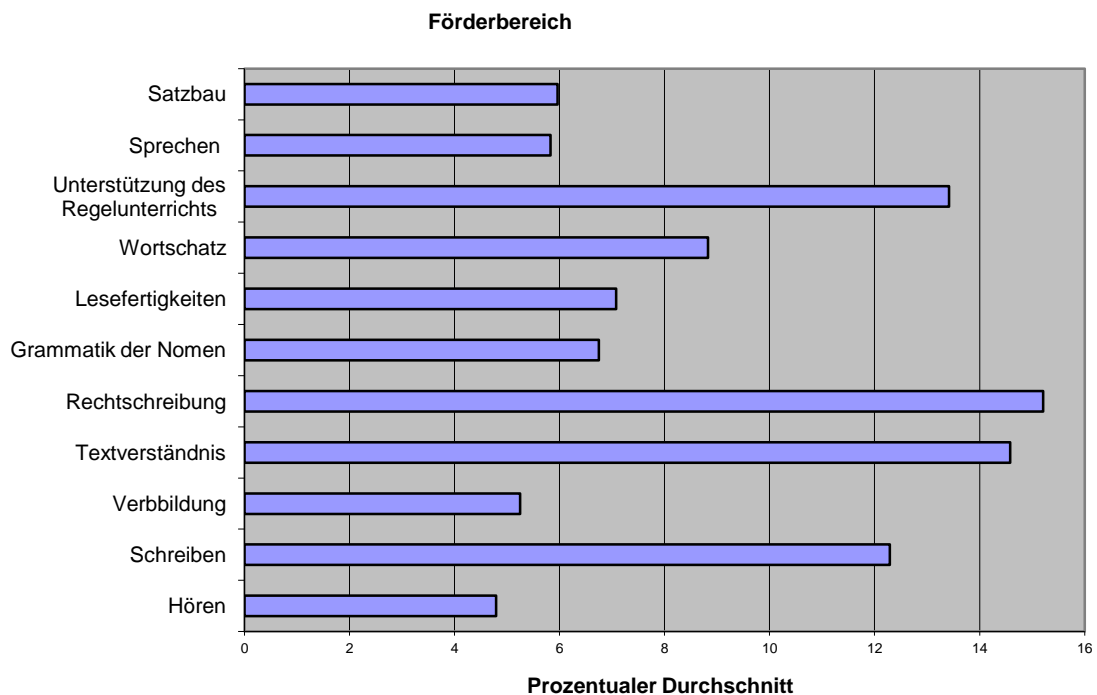


Abb. 9: Durchschnittliche Wahl der Förderschwerpunkte in Prozent (n=24)

Die auf der vertikalen Achse abgetragenen Schwerpunkte sind von den Förderlehrkräften komplementär zu 100 Prozent abzuschätzen, wodurch sich die insgesamt eher niedrigen Werte erklären. Abgebildet sind nun die gemittelten Prozentwerte aller befragten Förderlehrkräfte. Entsprechend des ermittelten Bedarfs nimmt die Rechtschreibung in angemessener Weise mit durchschnittlich 15,2% den größten Raum ein (vgl. Abb. 7, Item D), dicht gefolgt vom Textverständnis mit 14,6%. Zählt man die Werte für Rechtschreibung und Schreiben im weiteren Sinne zusammen, ergibt sich ein Anteil von 27,5%, d.h. über ein Viertel der Zeit wird im Förderunterricht für die Förderung der schriftsprachlichen Kompetenz aufgewendet.

Durchschnittlich 13,4% des Förderunterrichts wird in Orientierung am Regelunterricht der Schülerinnen und Schüler gestaltet, was aufgrund der engen Kooperation zwischen den Studierenden und dem Lehrerkollegium vor Ort an den meisten Schulen möglich ist. Grammatische Themen werden explizit zu durchschnittlich 18% gefördert (5,2% Morphologie der Verben, 6,8% Morphologie der Nomen, 6% Syntax). Der Wortschatz ist mit

8,8% recht gering vertreten, hier könnte man aufgrund des ermittelten Förderbedarfs von 43% (vgl. Abb. 4, Item D) mehr Zeit investieren. Was die Skala nicht erfassen kann, sind mögliche Kombinationen von Förderschwerpunkten (z.B. Wortschatzarbeit in Verbindung mit der Grammatik von Nomen oder Textverständnis anhand von Syntaxförderung), zu denen die Studierenden ermutigt werden. Hier könnte man das Messinstrument zukünftig anpassen bzw. erweitern. Wie die gewählten Förderschwerpunkte im Unterricht umgesetzt werden, veranschaulichen die folgenden beiden Abbildungen:

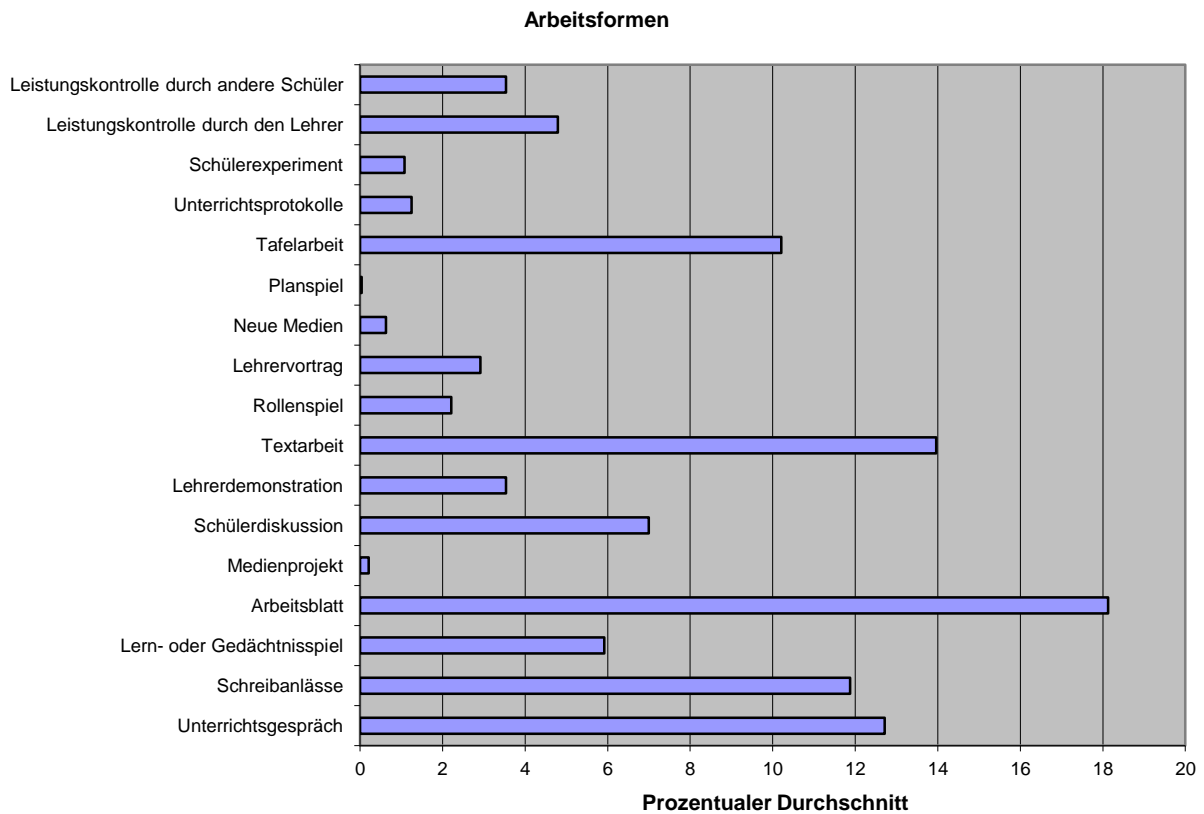


Abb. 10: Durchschnittliche Wahl der Arbeitsformen in Prozent (n=24)

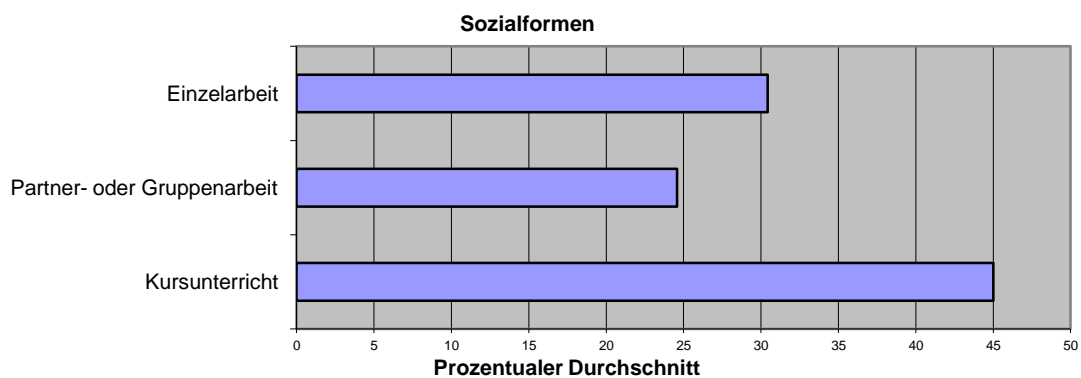


Abb. 11: Durchschnittliche Wahl der Sozialformen in Prozent (n=24)

Die Einschätzung der Arbeitsformen zeigt, dass die Studierenden einerseits häufig eine lehrerzentrierte Unterrichtsform wählen (z.B. Tafelarbeit zu 10,2% und Unterrichtsgespräch zu 12,7%) bzw. die Schülerinnen und Schüler in Stillarbeit an Printmaterialien arbeiten lassen (z.B. 14% Textarbeit und 18,1% Arbeitsblätter). Dieses Ergebnis wird auch durch die Wahl der Sozialformen bestätigt (30,4% Einzelarbeit und 45% Kursunterricht) und ist insofern unerfreulich, als in den Begleitseminaren immer wieder dazu ermutigt wird, die Kleingruppenatmosphäre für gemeinsame Aufgaben und Übungen zu nutzen und die Schülerinnen und Schüler zu möglichst hoher Eigenaktivität im Hinblick auf ihr sprachliches Handeln zu motivieren. Die Rückmeldungen der Studierenden zeigt, dass sie sich – analog zu Lehrkräften im Berufseinstieg – unsicher fühlen bei der Abgabe der Aktivität in die Hände der Lerngruppe. Immerhin gelingt es aber beispielsweise in knapp 8,8% durch Rollen-, Lern- und Gedächtnisspiele, in 7% durch Schülerdiskussionen und in 3,5% durch die Abgabe der Leistungskontrolle an die Schülerinnen und Schüler. Vereinzelt wurden auch innovative Methoden mit neuen Medien und Experimenten erprobt, und es wurde immerhin etwa ein Viertel der Zeit mit Partner- und Gruppenarbeit gestaltet.

Erfreulich ist mit knapp 12% der hohe Anteil an Schreibanlässen, der mit dem Anteil des Förderschwerpunktes Schreiben (12,3%, vgl. Abb.9) einhergeht. Die Einschätzung der Methoden zeigt insgesamt vielfältiges Methodenrepertoire, die Anteile an kreativen und eigenaktiven Partner- und Gruppenarbeitsphasen könnten jedoch höher ausfallen, was uns Hinweise auf die Gestaltung der folgenden Einführungs- und Begleitseminare gibt.