



Bergische Universität Wuppertal  
Fachbereich Bildungswissenschaften  
Prof. Dr. Charlotte Röhner  
Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal



Stadt Wuppertal  
RAA  
Gathe 6, 42107 Wuppertal

Gefördert von:



## **Bergische Universität Wuppertal Fachbereich Bildungs- und Sozialwissenschaften**

### **Bericht zur internen Evaluation des Projektes „Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund“**

**Schuljahr 2011/2012**

**Projektleitung: Prof. Dr. Charlotte Röhner**

**Projektmitarbeiterin: Britta Hövelbrinks, M.A.**

#### **Übersicht**

- I. Interne Evaluation des Projektes „Förderunterricht“ am Standort Wuppertal**
- II. Evaluation im Querschnitt**
- III. Evaluation im Längsschnitt (zu zwei Zeitpunkten)**
- IV. Formen und Methoden des Förderunterrichts**

**Oktober 2012**

abrufbar unter: <https://www.fbgbuw.uni-wuppertal.de:44314/index.php?id=263>  
Kontakt: Charlotte Röhner, Tel.: 0202-439-2313, roehner@uni-wuppertal.de

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

Das Lehr- und Forschungsprojekt „Förderunterricht für Jugendliche mit Migrationshintergrund“ am Standort Wuppertal wurde auch im Schuljahr 2011/12 durch die interne, halbjährliche Befragung der Förderlehrkräfte evaluiert. Der vorliegende Bericht enthält die wichtigsten Ergebnisse zum inzwischen sechsten Projektjahr.

Die Befragung erfolgt in zwei Abschnitten. Im ersten Teil werden die sprachlichen Kompetenzen jedes einzelnen Förderschülers bzw. jeder einzelnen Förderschülerin durch Einschätzung der jeweiligen Förderlehrkraft erfasst. Neben Angaben zu(r) Herkunftssprache(n), Alter, Schule, Klasse und Geschlecht werden die letzten und vorletzten Schulnoten in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathe erfragt. Im Hauptteil erfolgt dann die Beurteilung der sprachlichen Teilfertigkeiten *Hörverstehen*, *Leseverstehen*, *Sprechen* und *Schreiben* in je vier Einzelfragen, der Fragebogen endet mit vier Fragen zum *sozialen Verhalten* des jeweiligen Schülers bzw. der jeweiligen Schülerin im Förderunterricht. In allen Einzelfragen zum sprachlichen und sozialen Verhalten werden mögliche Defizite mit den Kategorien „häufig“, „teils/teils“ und „kaum“ eingeschätzt.

Im zweiten Teil der Befragung wird die didaktische Umsetzung des Förderunterrichts erfasst, indem die Förderlehrkräfte die zeitlichen Anteile für Unterrichtsmethoden, Arbeitsformen und Sozialformen abschätzen. Beide Fragebögen sind im Anhang zu finden.

Die Fragebögen werden jeweils am Ende des begleitenden Projektseminars an der Bergischen Universität Wuppertal ausgefüllt, d.h. im Februar zum Schulhalbjahr und im Juli/August zum Ende des Schuljahres. Auch in diesem Jahr fehlen zum zweiten Zeitpunkt einige Schulnoten der FörderschülerInnen, für die Zukunft sollen diese daher schon vor der eigentlichen Befragung in Erfahrung gebracht werden. Der Rücklauf an Fragebögen ist in diesem Jahr für 196 Schülerinnen und Schüler und 42 Förderkurse höher als im vergangenen (79 FörderschülerInnen und 24 Förderkurse), da auch die Förderlehrkräfte, die schon länger im Projekt sind und daher nicht mehr an den Seminaren teilnehmen, zwei Mal zur Befragung aufgefordert wurden und erneut ausführlich in die Bögen eingewiesen wurden.

Im Folgenden wird zunächst eine Querschnittsanalyse zum Sprachförderbedarf der Förderschülerinnen und -schüler vorgestellt (Abschnitt II). Abschnitt III illustriert die sprachliche Entwicklung zwischen dem ersten und zweiten Befragungszeitpunkt, in Abschnitt IV wird die didaktische Umsetzung des Förderkurses ausgewertet.

## II. Evaluation im Querschnitt

Im Schuljahr 2011/2012 haben etwa 220 Schülerinnen und Schüler in 39 Gruppen der Sekundarstufe I und 17 Gruppen der Sekundarstufe II am Förderunterricht teilgenommen. Bei den Befragungen konnten davon 196 Teilnehmende, darunter 111 Schülerinnen und 85 Schüler, eingeschätzt werden. Diese bringen neben deutschen Sprachkenntnissen folgende Erstsprachen mit (vereinzelt zwei Erstsprachen, z.B. Kurdisch und Türkisch):

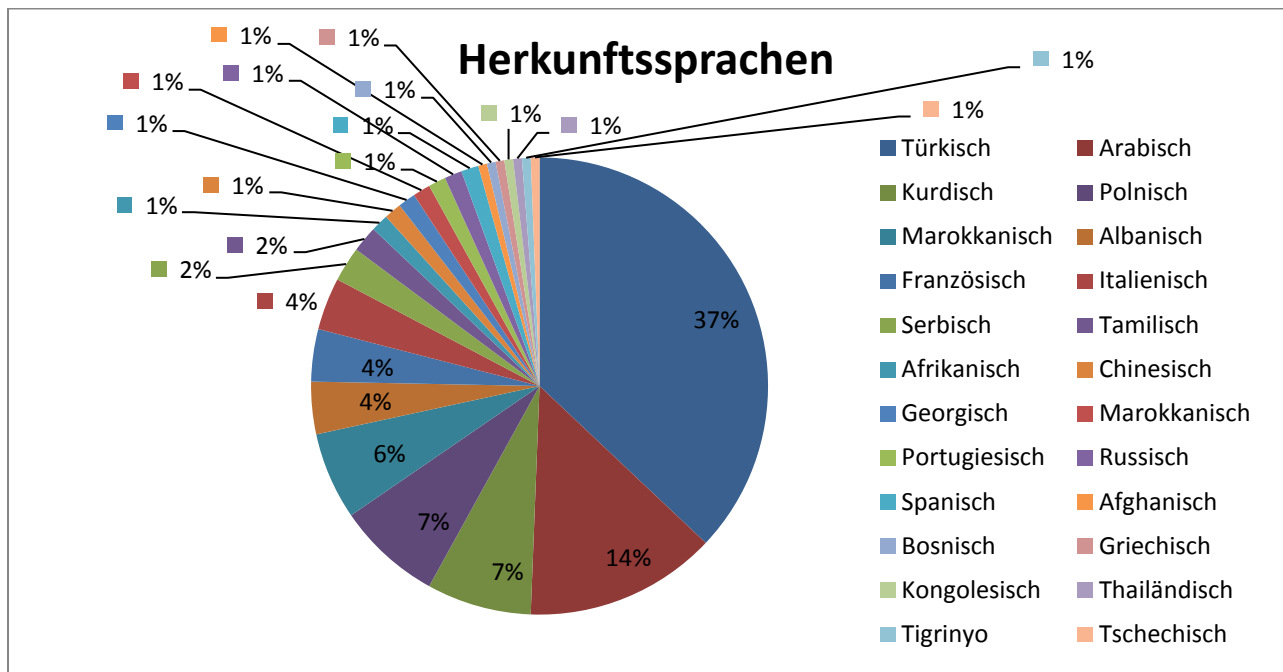


Abb. 1: Herkunftssprachen der evaluierten Schülerinnen und Schüler (ohne Deutsch), n=196

Türkisch macht mit 37% den größten Teil aus, mit großem Abstand folgt dann Arabisch (14%) als Sammelbegriff für verschiedene Dialekte [Fußnote: Marokkanisch müsste auch als arabischer Dialekt klassifiziert werden, wurde aber mit 4% gesondert aufgeführt. Woher die anderen arabischen Sprachen stammen, ist leider nicht bekannt.]. Weitere 22 Sprachen machen weniger als 10% aus. Sieben Herkunftssprachen bringen nur einen Sprecher bzw. eine Sprecherin mit, dies sind Bosnisch, Griechisch, Kituba (Kongo), Persisch (Afghanistan), Thailändisch, Tigrinisch (Eritrea) und Tschechisch.

Das Durchschnittsalter der evaluierten 196 Schülerinnen und Schüler beträgt 14,2 und verteilt sich wie folgt:

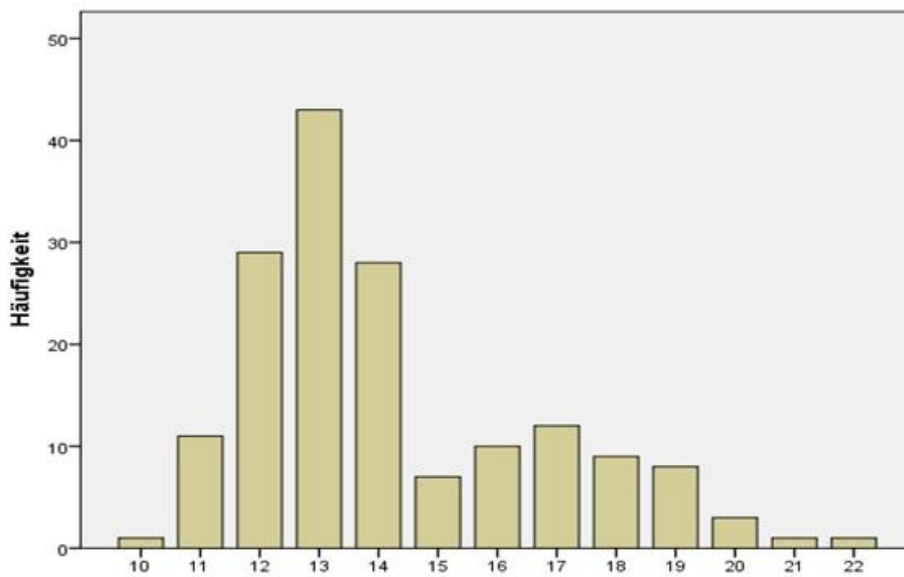


Abb. 2: Verteilung des Alters (absolute Werte) für n=164 SchülerInnen (fehlende Werte = 32)

Hauptsächlich wurden 12-14-Jährige eingeschätzt, diese Altersgruppen machen auch den größten Teil an der Gesamtgruppe der Geförderten aus. Auch die Verteilung der Schulformen entspricht etwa der Gesamtverteilung im Förderprojekt:

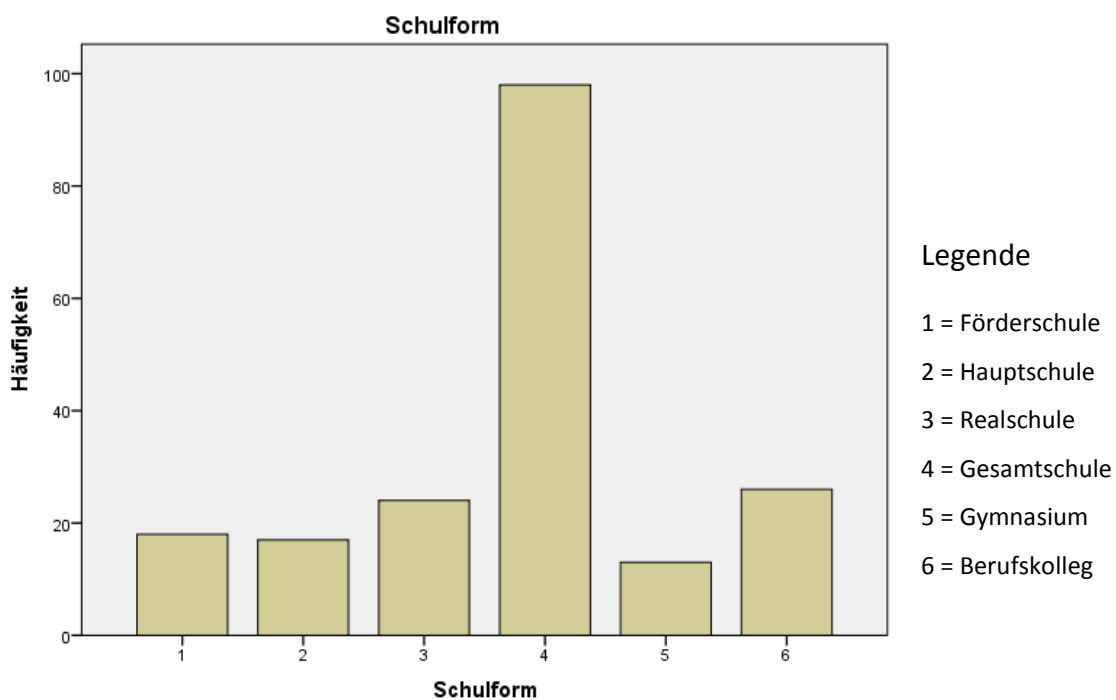


Abb. 3: Verteilung der SchülerInnen auf die Schulformen (absolute Werte, n=196)

Kern des Fragebogens für die Förderschüler sind die sprachlichen Teilkompetenzen, die in drei Abstufungen eingeschätzt werden: hoher, mittlerer und niedriger Förderbedarf.<sup>1</sup> Zu jedem Kompetenzbereich – Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben und Sozialverhalten – wurden vier Einzelfragen gestellt, die jeweils unter den Diagrammen aufgeführt sind.

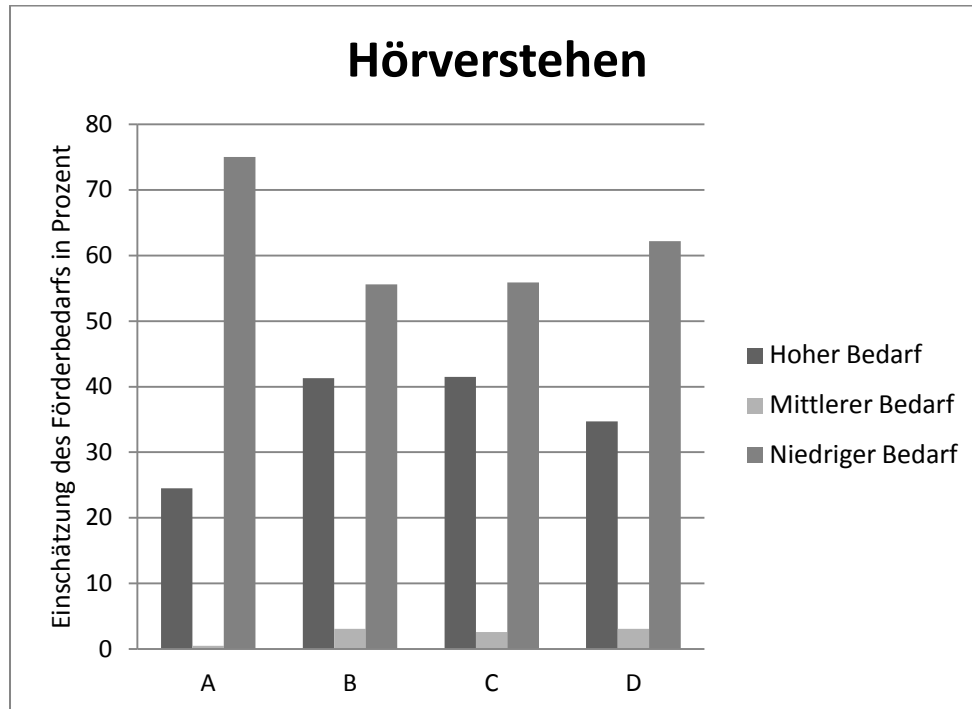


Abb. 4: Einschätzung des Förderbedarfs im Teilbereich *Hörverstehen* (n=196)

| 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. X: Fragen zum Teilbereich *Hörverstehen*

Zunächst kann festgestellt werden, dass es kaum Einschätzungen im mittleren Bereich gibt, d.h. die Förderlehrkräfte konnten sehr eindeutig einschätzen, ob ihre Schülerinnen und Schüler Probleme im Hörverstehen haben oder nicht. Dies trifft auch auf das Leseverstehen, Sprechen und Sozialverhalten zu, lediglich beim Schreiben sind höhere Werte im mittleren Förderbereich angegeben.

<sup>1</sup> Die Fragen zu einzelnen Fertigkeiten sind immer in dieselbe „Richtung“ gestellt, beispielsweise „Hat der Förderschüler Probleme mit dem Genus der Nomen?“ Die Antwortkategorien lauten dann „häufig“, „teils-teils“ und „selten“.

Die Anzahl an Schülern, die im Hörverstehen wenig Bedarf haben, ist bei allen vier Fragen höher als die mit hohem Bedarf, am niedrigsten ist der Bedarf im Verständnis einfacher mündlicher Handlungsweisungen und Aufgabenstellungen. Dennoch liegt der erhöhte Förderbedarf bei komplexen mündlichen Handlungsanweisungen und solchen mit fachlichem Bezug mit über 40% alarmierend hoch. Auch die Angabe von 34,7% der Schüler, die Defizite im passiven Wortschatz aufweisen, gibt Hinweise auf die sprachlichen Probleme in den Förderkursen. Im Leseverstehen liegen die Anteile ähnlich hoch:

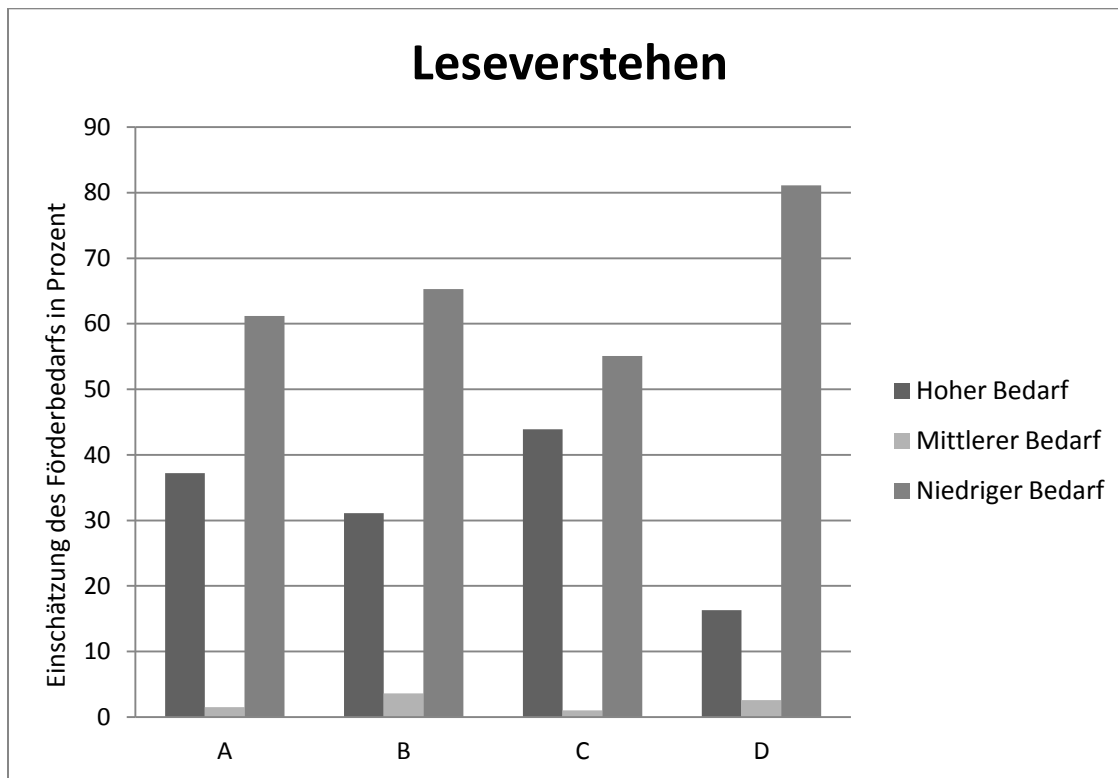


Abb. 5: Einschätzung des Förderbedarfs im Teilbereich *Leseverstehen* (n=196)

| 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. 6: Fragen zum Teilbereich *Leseverstehen*

Die ersten beiden Fragen beziehen sich auf das stille Lesen, Fragen 3 und 4 auf das laute Vorlesen im Förderunterricht. Während die Betonung des Vorlesens sehr schwach eingeschätzt wird (43,9% hoher Förderbedarf), taucht das Phänomen sog. „Pseudowörter“ beim lauten Vorlesen selten auf (16,3%). Die Verteilung beim stillen Leseverstehen ist mit 37,2% bzw. 31,1% hohem und 61,2% und 65,3% niedrigem Förderbedarf ähnlich, d.h. etwa ein Drittel der Jugendlichen hat Probleme, den Inhalt von Gelesenem anschließend weiter zu verarbeiten.

Diese Defizite dürften sich in allen Schulfächern bemerkbar machen, sodass hier die Förderarbeit intensiviert werden muss. Nach den beiden rezeptiven Bereichen des Hör- und Leseverstehens, folgen nun die Ergebnisse der produktiven Fertigkeiten:

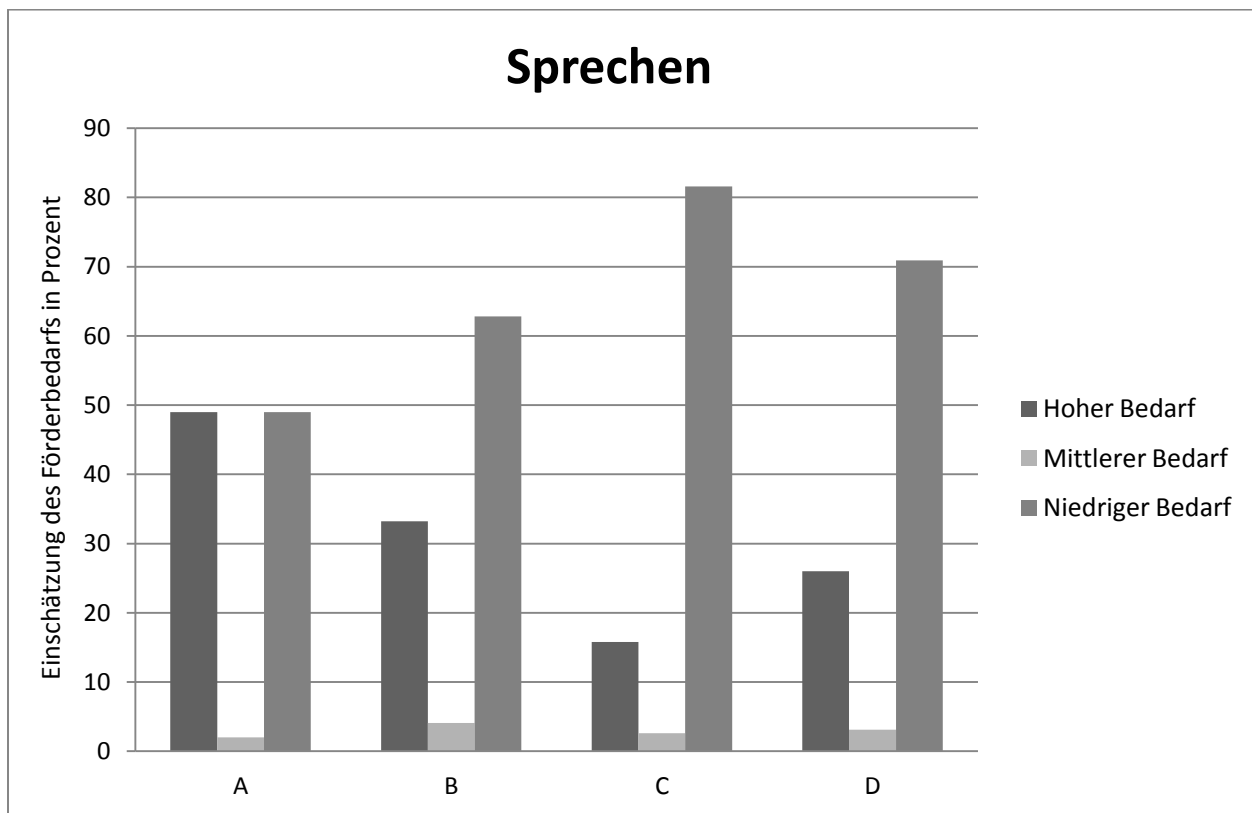


Abb. 7: Einschätzung des Förderbedarfs im Teilbereich *Sprechen* (n=196, außer in B n=193 und C n=195)

| 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. 8: Fragen zum Teilbereich *Sprechen*

Die höchsten Defizite werden in der Produktion komplexer mündlicher Äußerungen gesehen (Frage A). So produzieren knapp die Hälfte der Förderschülerinnen und -schüler nach Einschätzung ihrer Lehrkräfte nur kurze, knappe Sätze. Etwa ein Drittel der Schüler wiederholt häufig Äußerungen von anderen Mitschülern oder der Lehrkraft, und etwa ein Viertel spricht nicht flüssig, weil einzelne Wörter gesucht werden. Trotz dieser Probleme kann das kommunikative Ziel meist erreicht werden, d.h. nur bei 15,8% der Schülerinnen und Schüler bleibt die Redeabsicht unklar. Die Förderung der Sprechkompetenz wird schnell von den Förderlehrkräften unterschätzt, da die Defizite aufgrund von Vermeidungsstrategien häufiger unentdeckt bleiben. Die Zahlen zeigen jedoch, dass sich die Förderbemühungen auch auf diesen

Bereich richten sollten. Beim Schreiben ist der Förderbedarf erschreckend hoch; er weist die höchsten Anteile für „hohen Bedarf“ auf, die teilweise über dem Anteil an „niedrigem Bedarf“ liegen:

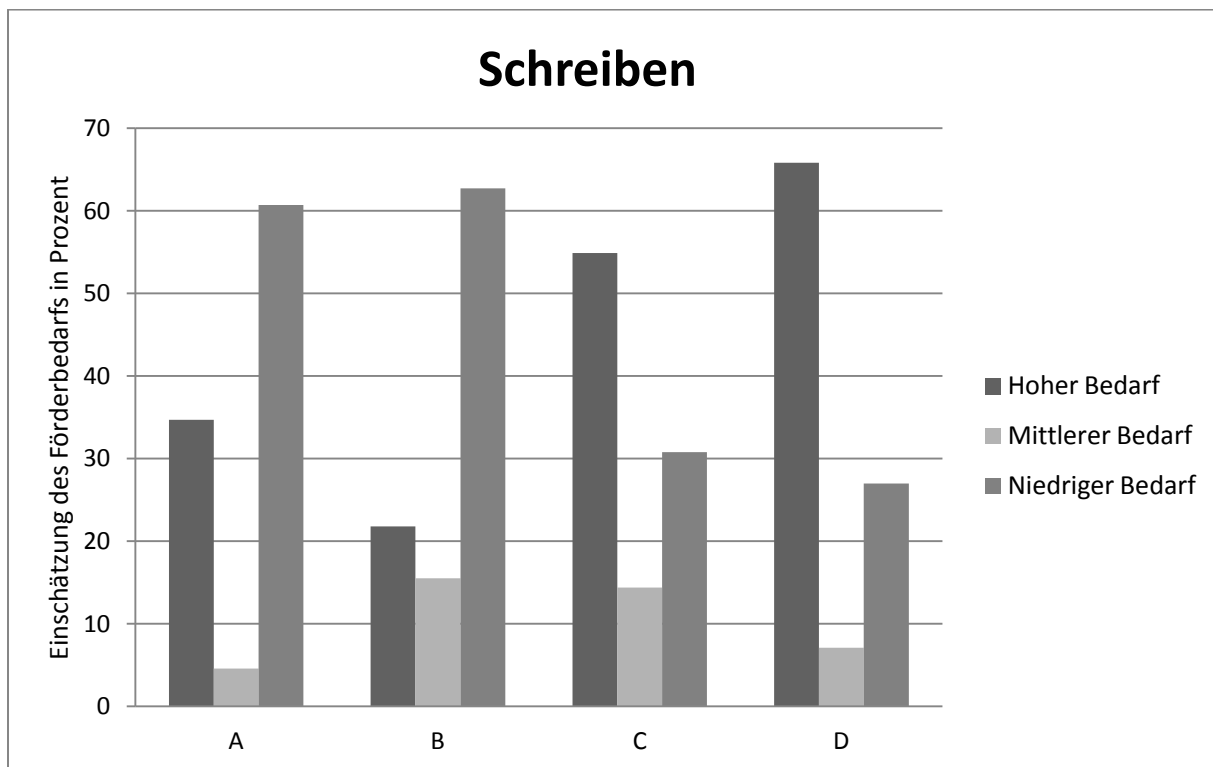


Abb. 9: Einschätzung des Förderbedarfs im Teilbereich *Schreiben* (n=196)

| 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. 10: Fragen zum Teilbereich *Schreiben*

Über 50% der Schülerinnen und Schüler hat Probleme, den Kasus in schriftlichen Ausdrücken korrekt zu verwenden. Dies ist ein typisches Merkmal für die schriftliche Produktion, da die Kasusendungen im mündlichen häufig undeutlich ausgesprochen werden (können). Noch alarmierender ist der Anteil von 65,8% der Schülerinnen und Schüler, die in „jedem geschriebenen Satz [...] mindestens ein Rechtschreibfehler“ aufweisen. Die Förderung der Rechtschreibung ist ein ständiges Thema in den Begleitseminaren und wird von den Förderlehrkräften kontinuierlich, d.h. parallel zu anderen Themen, umgesetzt. Gleichzeitig ist dies der hartnäckigste Bereich, der immer wieder gefestigt werden muss und zu hohen Fehlerquoten führt. Unvollständige Sätze tauchen in den Texten von etwa einem Drittel der Förderschüler auf, die Verbendstellung in Nebensätzen wird jedoch relativ gut beherrscht, d.h.



78,2% haben kaum oder nur mittleren Bedarf. Die Werte für den mittleren Förderbedarf spielten bisher kaum eine Rolle, sind beim Schreiben jedoch schon relevanter: In Bezug auf die Verbendstellung in Nebensätzen und der Kasusverwendung ist der Förderbedarf nicht so eindeutig einzuschätzen, hier scheint es also einige Schülerinnen und Schüler zu geben, deren Leistungen stärker schwanken. Eindeutiger ist wiederum das Bild zum Sozialverhalten, das neben den vier sprachlichen Kompetenzen zusätzlich erhoben wurde, um ein ganzheitliches Bild der Fördersituation erhalten zu können:

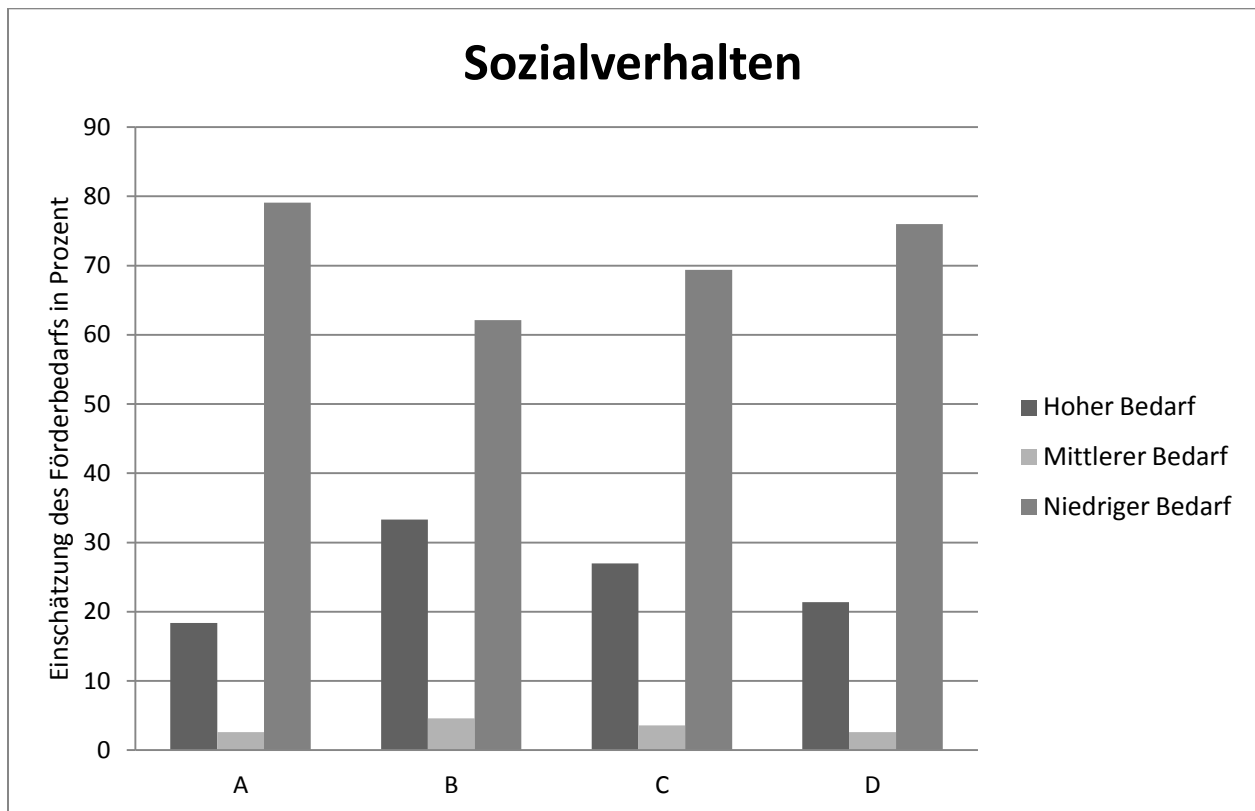


Abb. 11: Einschätzung des Förderbedarfs im Teilbereich *Sozialverhalten* (n=196)

| 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. 12: Fragen zum Teilbereich *Sozialverhalten*

18,4% der Schülerinnen und Schüler erscheint nicht regelmäßig zum Förderunterricht; diese Zahl ist im Vergleich zum letzten Schuljahr um etwa 6% gestiegen. Etwas über ein Viertel der Jugendlichen zeigt zudem eine geringe Beteiligung am Unterricht, dafür ist die Kommunikation innerhalb der Fördergruppe bei 76% der Schülerinnen und Schüler kooperativ. Erschreckend hoch ist mit einem Drittel der Anteil an Schülerinnen und Schüler, die unkonzentriert sind und dadurch den Unterrichtsablauf stören. Dies mag an den Unterrichtszeiten liegen, die im

Nachmittagsbereich liegen, sodass die Schülerinnen und Schüler häufig sechs und mehr Schulstunden hinter sich haben und – im Gegensatz zu ihren Mitschülern – weitere Konzentration aufbringen müssen. Insgesamt verdeutlichen die Zahlen, dass der Förderunterricht auch allgemein-didaktische Herausforderungen an die Lehramtsstudierenden stellen, die mit geringer Beteiligung am Unterrichtsgeschehen und vermehrten Unterrichtsstörungen zurechtkommen müssen.

### III. Evaluation im Längsschnitt (zwei Zeitpunkte)

Da pro Teilbereich jeweils vier Items im Fragebogen enthalten sind, wird zunächst eine Reliabilitätsanalyse durchgeführt, um zu erfahren, ob die Items für eine übergreifende Auswertung des jeweiligen Teilbereichs ausreichend miteinander korrelieren. Die Skalierung wird mittels Cronbachs Alpha angegeben:

| Teilkompetenz   | Cronbachs Alpha |
|-----------------|-----------------|
| Hörverstehen    | .655            |
| Sprechen        | .376            |
| Leseverstehen   | .517            |
| Schreiben       | .548            |
| Sozialverhalten | .622            |

Abb. 13: Cronbachs Alpha für die fünf Teilbereiche des Fragebogens

Ab einem Wert von .500 kann von einer ausreichend hohen Korrelation ausgegangen werden, sodass alle Bereiche mit Ausnahme des Sprechens eine recht hohe Reliabilität aufweisen. Die vier Fragen des Sprechens werden daher einzeln ausgewertet, nachdem die anderen vier Teilbereiche in ihrer Gesamtheit betrachtet werden. Dazu werden die Mittelwerte pro Kind über die vier Fragen hinweg gebildet und im Hinblick auf die beiden Zeitpunkte miteinander verglichen. Abbildung x zeigt zunächst die Mittelwerte der Gesamtgruppe zu Halbjahresende (t1) und Schuljahresende (t2):

| Deskriptive Statistiken |    |            |                    |         |         |
|-------------------------|----|------------|--------------------|---------|---------|
|                         | N  | Mittelwert | Standardabweichung | Minimum | Maximum |
| MWHören                 | 55 | 1,6409     | ,34615             | 1,00    | 2,00    |
| MWLesen                 | 55 | 1,6318     | ,34978             | ,50     | 2,00    |
| MWSchreiben             | 55 | 1,2273     | ,46216             | ,00     | 2,00    |
| MWSozial                | 55 | 1,6955     | ,38094             | ,75     | 2,00    |
| MWt2Hören               | 55 | 1,5955     | ,40107             | ,75     | 2,00    |
| MWt2Lesen               | 55 | 1,6864     | ,30130             | 1,00    | 2,00    |
| MWt2Schreiben           | 55 | 1,4773     | ,36092             | ,50     | 2,00    |
| MWt2Sozial              | 55 | 1,7045     | ,31214             | 1,00    | 2,00    |

Abb. 14: Mittelwerte und Streuung pro Kompetenzbereich zu t1 und t2

Die Mittelwerte werden mit dem Wilcoxon-Test verglichen, da es sich bei den Itemausprägungen um nicht-parametrische Daten handelt. Bei diesem Testverfahren werden die Werte über den Umweg von Rängen und deren Summierung miteinander verglichen – hier im Hinblick auf die beiden Testzeitpunkte:

|                                |                | Ränge           |                |           |
|--------------------------------|----------------|-----------------|----------------|-----------|
|                                |                | N               | Mittlerer Rang | Rangsumme |
| MWt2Hören - MWHören            | Negative Ränge | 15 <sup>a</sup> | 17,97          | 269,50    |
|                                | Positive Ränge | 15 <sup>b</sup> | 13,03          | 195,50    |
|                                | Bindungen      | 25 <sup>c</sup> |                |           |
|                                | Gesamt         | 55              |                |           |
| MWt2Lesen - MWLesen            | Negative Ränge | 12 <sup>d</sup> | 16,08          | 193,00    |
|                                | Positive Ränge | 19 <sup>e</sup> | 15,95          | 303,00    |
|                                | Bindungen      | 24 <sup>f</sup> |                |           |
|                                | Gesamt         | 55              |                |           |
| MWt2Schreiben -<br>MWSchreiben | Negative Ränge | 5 <sup>g</sup>  | 15,80          | 79,00     |
|                                | Positive Ränge | 33 <sup>h</sup> | 20,06          | 662,00    |
|                                | Bindungen      | 17 <sup>i</sup> |                |           |
|                                | Gesamt         | 55              |                |           |
| MWt2Sozial - MWSozial          | Negative Ränge | 19 <sup>j</sup> | 16,97          | 322,50    |
|                                | Positive Ränge | 16 <sup>k</sup> | 19,22          | 307,50    |
|                                | Bindungen      | 20 <sup>l</sup> |                |           |
|                                | Gesamt         | 55              |                |           |

a. MWt2Hören < MWHören b. MWt2Hören > MWHören c. MWt2Hören = MWHören  
d. MWt2Lesen < MWLesen e. MWt2Lesen > MWLesen f. MWt2Lesen = MWLesen  
g. MWt2Schreiben < MWSchreiben h. MWt2Schreiben > MWSchreiben  
i. MWt2Schreiben = MWSchreiben j. MWt2Sozial < MWSozial k. MWt2Sozial > MWSozial  
l. MWt2Sozial = MWSozial

Abb. 15: Rangbildung der Mittelwerte im Wilcoxon-Test

| Statistik für Test <sup>a</sup>         |                        |                        |                                |                          |
|---|------------------------|------------------------|--------------------------------|--------------------------|
|   | MWt2Hören -<br>MWHören | MWt2Lesen -<br>MWLesen | MWt2Schreiben<br>- MWSchreiben | MWt2Sozial -<br>MWSozial |
| Z                                       | -,777 <sup>b</sup>     | -1,107 <sup>c</sup>    | -4,304 <sup>c</sup>            | -,125 <sup>b</sup>       |
| Asymptotische Signifikanz<br>(2-seitig) | ,437                   | ,268                   | ,000                           | ,900                     |

a. Wilcoxon-Test  
b. Basiert auf positiven Rängen.  
c. Basiert auf negativen Rängen.

Abb. 16: Ergebnisse der Signifikanztests im Wilcoxon-Test

Die kombinierte Betrachtung der beiden Abbildungen x und x erlaubt folgende Interpretation: Eine signifikante Veränderung von Zeitpunkt 1 zu 2 vollzieht sich nur in der Teilkompetenz Schreiben ( $Z = -4,304$ ,  $p = .000$ ). Der Blick auf die mittleren Rangsummen zeigt, dass sich die Schreibkompetenz im Laufe der Förderzeit verbessert hat. Das Lesen hat sich laut Rangsummen ebenfalls verbessert, mit  $p = .268$  ist diese Veränderung jedoch nicht signifikant.

Beim Hörverstehen und ganz minimal auch beim Sozialverhalten ist eine Verschlechterung von t1 zu t2 zu verzeichnen, die jedoch nur in den Rangsummen erkennbar und nicht signifikant ist. Auch wenn diese Verschlechterungen nur Tendenzen aufzeigen, werden sie als Warnsignal für die Betreuung im nächsten Schuljahr gewertet und eine erhöhte Aufmerksamkeit in den Seminaren erfahren.

Für das Sprechen werden die Items aufgrund ihrer niedrigen Korrelation untereinander getrennt betrachtet – wiederum mit dem Wilcoxon-Test zum Vergleich der Mittelwerte:

**Deskriptive Statistiken**

|                       | N  | Mittelwert | Standardabweichung | Minimum | Maximum |
|-----------------------|----|------------|--------------------|---------|---------|
| knappeSätze           | 55 | 1,49       | ,540               | 0       | 2       |
| WiederholungenAnderer | 55 | 1,65       | ,584               | 0       | 2       |
| RedeabsichtUnklar     | 55 | 1,85       | ,405               | 0       | 2       |
| SprechenStockend      | 55 | 1,76       | ,470               | 0       | 2       |
| t2Sprechen1           | 55 | 1,56       | ,536               | 0       | 2       |
| t2Sprechen2           | 55 | 1,56       | ,601               | 0       | 2       |
| t2Sprechen3           | 55 | 1,71       | ,567               | 0       | 2       |
| t2Sprechen4           | 55 | 1,75       | ,480               | 0       | 2       |

Abb. 17: Mittelwerte und Streuung im Bereich *Sprechen* zu t1 und t2

Die Mittelwerte sind insgesamt breiter gestreut als die zusammengefassten Werte der vier anderen Kompetenzbereiche. Die Ergebnisse des Wilcoxon-Tests sehen wie folgt aus:

**Ränge**

|  |                | N               | Mittlerer Rang | Rangsumme |
|--|----------------|-----------------|----------------|-----------|
| t2Sprechen1 - knappeSätze              | Negative Ränge | 6 <sup>a</sup>  | 7,50           | 45,00     |
|  | Positive Ränge | 9 <sup>b</sup>  | 8,33           | 75,00     |
|  | Bindungen      | 40 <sup>c</sup> |                |           |
|  | Gesamt         | 55              |                |           |
| t2Sprechen2 -<br>WiederholungenAnderer | Negative Ränge | 12 <sup>d</sup> | 10,50          | 126,00    |
|  | Positive Ränge | 8 <sup>e</sup>  | 10,50          | 84,00     |
|  | Bindungen      | 35 <sup>f</sup> |                |           |
|  | Gesamt         | 55              |                |           |
| t2Sprechen3 -<br>RedeabsichtUnklar     | Negative Ränge | 10 <sup>g</sup> | 7,60           | 76,00     |
|  | Positive Ränge | 4 <sup>h</sup>  | 7,25           | 29,00     |
|  | Bindungen      | 41 <sup>i</sup> |                |           |
|  | Gesamt         | 55              |                |           |
| t2Sprechen4 -<br>SprechenStockend      | Negative Ränge | 5 <sup>j</sup>  | 5,00           | 25,00     |
|  | Positive Ränge | 4 <sup>k</sup>  | 5,00           | 20,00     |
|  | Bindungen      | 46 <sup>l</sup> |                |           |
|  | Gesamt         | 55              |                |           |

- a. t2Sprechen1 < knappeSätze b. t2Sprechen1 > knappeSätze c. t2Sprechen1 = knappeSätze  
d. t2Sprechen2 < WiederholungenAnderer e. t2Sprechen2 > WiederholungenAnderer  
f. t2Sprechen2 = WiederholungenAnderer g. t2Sprechen3 < RedeabsichtUnklar  
h. t2Sprechen3 > RedeabsichtUnklar i. t2Sprechen3 = RedeabsichtUnklar  
j. t2Sprechen4 < SprechenStockend k. t2Sprechen4 > SprechenStockend  
l. t2Sprechen4 = SprechenStockend

Abb. 18: Rangbildung der Mittelwerte im Wilcoxon-Test

| Statistik für Test <sup>a</sup>  |                              |  |  |                                       |
|--|------------------------------|--|--|---------------------------------------|
|  | t2Sprechen1 -<br>knappeSätze | t2Sprechen2 -<br>Wiederholungen<br>Anderer | t2Sprechen3 -<br>RedeabsichtUn<br>klar | t2Sprechen4 -<br>SprechenStock<br>end |
| Z  | -,943 <sup>b</sup>           | -,827 <sup>c</sup>                         | -1,543 <sup>c</sup>                    | -,333 <sup>c</sup>                    |
| Asymptotische Signifikanz<br>(2-seitig)  | ,346                         | ,408                                       | ,123                                   | ,739                                  |
| a. Wilcoxon-Test<br>b. Basiert auf negativen Rängen.<br>c. Basiert auf positiven Rängen. |                              |  |  |                                       |

Abb. 19: Ergebnisse der Signifikanztests im Wilcoxon-Test

Sowohl Mittelwerte als auch die Rangsummen zu beiden Zeitpunkten zeigen, dass nur Item 1 eine Tendenz zur Verbesserung zeigt, alle anderen Fragen weisen zum zweiten Zeitpunkt schlechtere Werte auf, was uns negativ überrascht hat. Jedoch sind all diese Unterschiede nicht signifikant, sodass insgesamt festgehalten werden kann, dass sich die Lesekompetenz im Verlauf des Schuljahres nicht verbessert hat – was aufgrund des relativ breiten Raumes im Seminar und der Relevanz für das Lernen in allen Schulfächern ein bedauerliches Ergebnis darstellt.

#### IV. Formen und Methoden des Förderunterrichts

Der zweite Fragebogen, der halbjährlich von den Förderlehrkräften ausgefüllt wird, bezieht sich auf die Gestaltung des Förderunterrichts in der Kleingruppe von 4-7 Schülerinnen und Schülern. Sie schätzen die Anteile von a) Förderschwerpunkten, b) Arbeitsformen und c) Sozialformen in Bezug auf das vergangene Schulhalbjahr ein; die Ergebnisse sind – gemittelt für 42 Förderlehrkräfte – in den folgenden Abbildungen dargestellt:

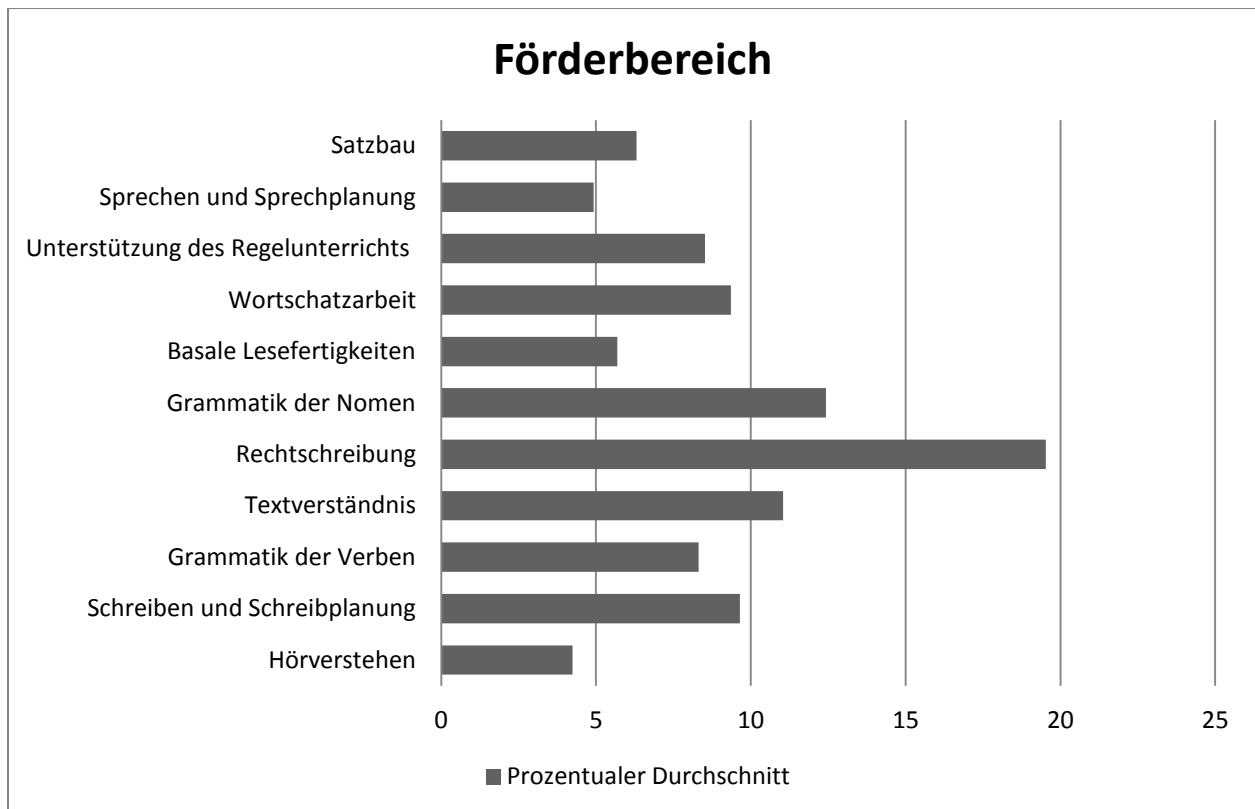


Abb. 20: Anteile der gewählten Förderschwerpunkte im Durchschnitt (n=42)

Die auf der vertikalen Achse abgetragenen Schwerpunkte sollen bei der Einschätzung insgesamt 100% ergeben – auch wenn sich im Unterricht sicherlich Mischformen finden dürften. Die Einschätzung kann jedoch einen groben Einblick in die inhaltlichen Schwerpunkte der Förderarbeit geben. Dabei wird deutlich, dass die Rechtschreibung aufgrund des hohen Förderbedarfs (Fehleranalysen zu Beginn des Schuljahres) mit Abstand den größten Raum einnimmt. Es folgen die Förderbereiche nominale Grammatik (Numerus, Kasus, Genus) sowie Textverständnis. Im Mittelfeld, d.h. zwischen 5 und 10% liegen Übungen zum Satzbau, zur Grammatik der Verben und zum Wortschatz sowie Schreibaufgaben und die Unterstützung des Regelunterrichts, die wiederum die anderen Förderschwerpunkte enthalten kann. Mündliche Sprachkompetenzen – Hörverstehen und Sprechübungen – werden kaum gefördert, dies könnte im Zusammenhang mit der tendenziellen Verschlechterung in den Kompetenzbereichen Hörverstehen und Sprechen stehen, die in den Einschätzungen der einzelnen Förderschüler identifiziert wurde (siehe Abschnitt III).

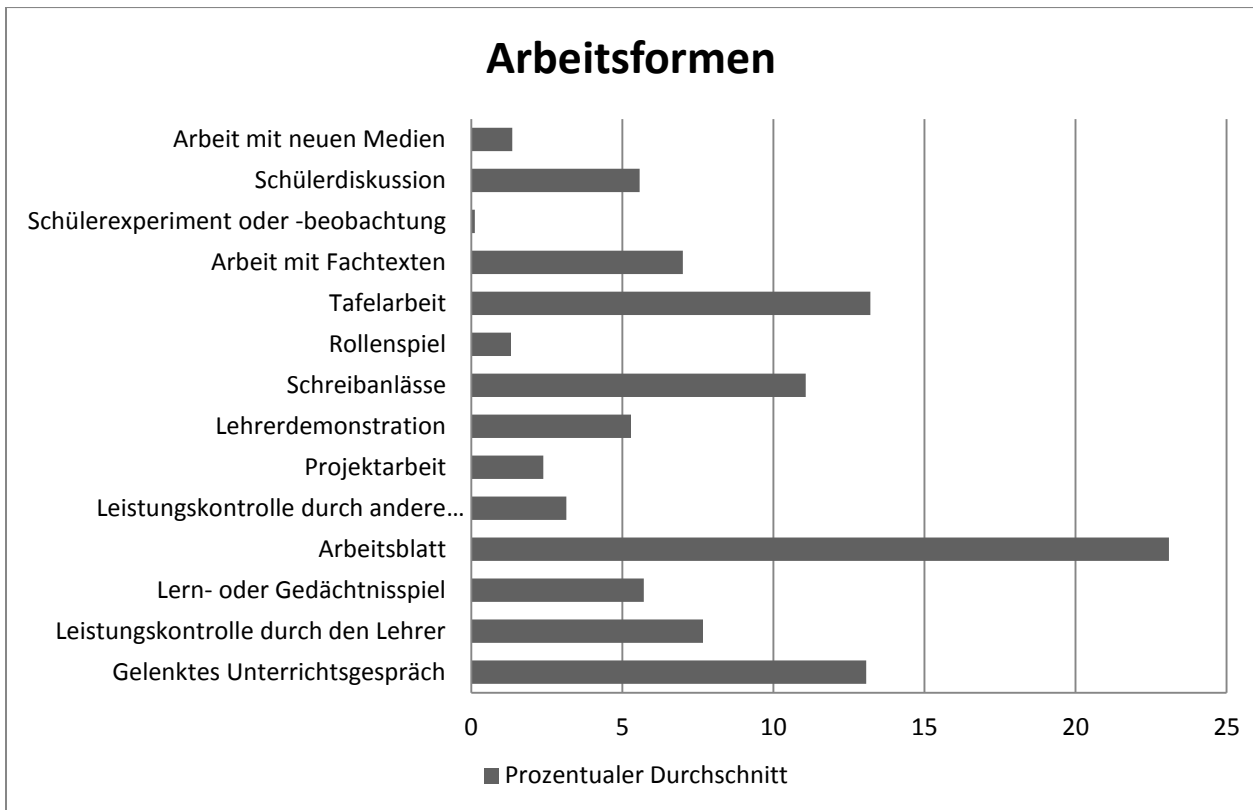


Abb. 21: Anteile der gewählten Arbeitsformen im Durchschnitt (n=42)

Bezüglich der Arbeitsformen kann festgestellt werden, dass das klassische Arbeitsblatt am ehesten favorisiert wird, gefolgt von Arbeitsformen mit hoher Präsenz der Lehrkraft (Tafelarbeit und dem gelenkten Unterrichtsgespräch). In den Begleitseminaren werden bereits vermehrt alternative Arbeitsformen wie Sprachspiele, Diskussionsrunden etc. vorgestellt, offensichtlich gibt es dennoch Hemmungen, diese regelmäßig umzusetzen. Erfreulich sind die Schreibanlässe an vierter Stelle sowie immerhin jeweils 2-3 % der Zeit, die für Projektarbeiten, Rollenspiele und neue Medien verwendet werden – Arbeitsformen, die für junge Lehrkräfte häufig eine große Herausforderung darstellen.

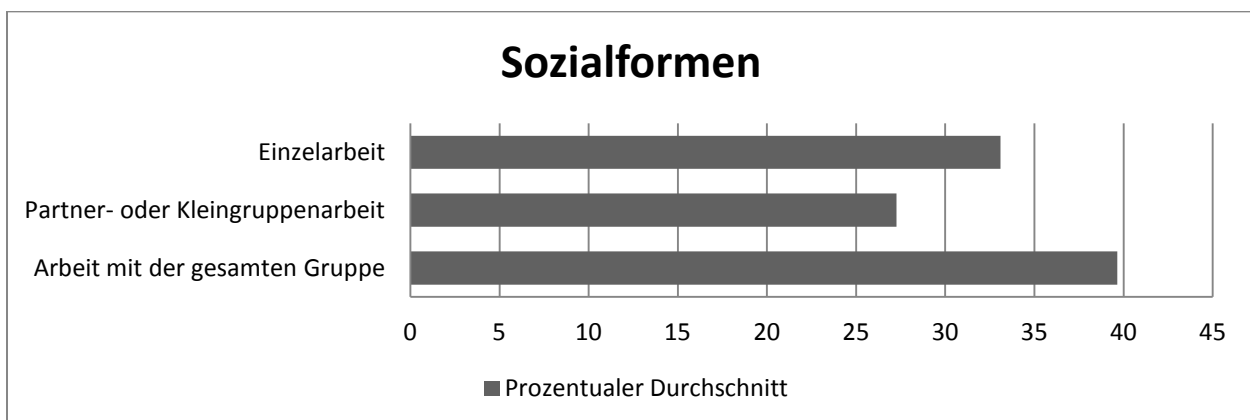


Abb. 22: Anteile der gewählten Sozialformen im Durchschnitt (n=42)



Die drei einzuschätzenden Sozialformen sind relativ gleichmäßig verteilt, die Arbeit in der gesamten Kleingruppe macht dabei den größten Anteil aus und liegt damit erfreulicherweise höher als die Einzelarbeit. In über einem Viertel der Zeit wird die Kleingruppe weiter unterteilt in kleinere Gruppen oder Pärchen – ein typisches und erwünschtes Mittel zur Binnendifferenzierung.

Da auch diese Fragebögen zu zwei Zeitpunkten vorliegen, konnte ermittelt werden, ob sich die Förderbereiche sowie Arbeits- und Sozialformen innerhalb des Schuljahres verlagert haben. Dazu wurden T-Tests mit verbundenen Stichproben gerechnet, die die Einschätzungen derselben Förderlehrkräfte im Mittelwertvergleich der gesamten Gruppe analysieren. Dadurch können leider nur die Angaben von 15 Personen berücksichtigt werden, die den Fragebogen zwei Mal im Abstand von einem halben Jahr abgegeben haben.<sup>2</sup> Die folgenden Ergebnisse sind daher als vorsichtige Tendenzen zu interpretieren, die jedoch Hinweise für die Wirkung der Seminare erhoffen lassen. Zunächst folgen die Angaben zu Mittelwert, Standardabweichung und Ergebnisse der T-Tests in Bezug auf die gewählten Förderschwerpunkte:

|           |                     | Mittelwert | Standardabweichung | T      | Signifikanz zweiseitig |
|-----------|---------------------|------------|--------------------|--------|------------------------|
| Paaren 1  | AHörverstehen       | 3,13       | 6,163              | -,087  | ,932                   |
|           | t2AHörverstehen     | 3,27       | 3,595              |        | ,                      |
| Paaren 2  | ASchreiben          | 9,00       | 6,601              | ,373   | ,715                   |
|           | t2ASchreiben        | 8,00       | 6,761              |        |                        |
| Paaren 3  | AVerben             | 8,33       | 5,876              | -4,84  | ,636                   |
|           | t2AVerben           | 9,73       | 9,051              |        |                        |
| Paaren 4  | ATextverständnis    | 8,93       | 6,734              | -2,026 | ,062                   |
|           | t2ATextverständnis  | 12,00      | 7,746              |        |                        |
| Paaren 5  | ARechtschreibung    | 22,00      | 16,562             | 1,090  | ,294                   |
|           | t2ARechtschreibung  | 19,00      | 11,370             |        |                        |
| Paaren 6  | ANomen              | 15,33      | 11,721             | ,629   | ,539                   |
|           | t2ANomen            | 13,13      | 10,829             |        |                        |
| Paaren 7  | ABasalesLesen       | 4,27       | 4,096              | -2,95  | ,772                   |
|           | t2AbasalesLesen     | 4,67       | 3,994              |        |                        |
| Paaren 8  | AWortschatz         | 13,20      | 10,591             | 1,630  | ,125                   |
|           | t2AWortschatzarbeit | 7,67       | 6,230              |        |                        |
| Paaren 9  | AREgelunterricht    | 8,00       | 7,512              | -,394  | ,700                   |
|           | t2AREgelunterricht  | 8,87       | 12,620             |        |                        |
| Paaren 10 | ASprechen           | 2,80       | 3,649              | -2,558 | ,023                   |
|           | t2ASprechen         | 6,67       | 5,563              |        |                        |
| Paaren 11 | ASatzbau            | 5,00       | 5,000              | -1,103 | ,288                   |
|           | t2ASatzbau          | 7,00       | 5,606              |        |                        |

Abb. 23: Ergebnisse des T-Tests bei verbundenen Stichproben: Förderbereiche zu t1 und t2 (n=15)

<sup>2</sup> Die Erreichbarkeit am Ende des Schuljahres gelingt am besten über das Begleitseminar, ältere Förderlehrkräfte werden daher kaum noch erreicht.

Der durchschnittliche Anteil an Förderarbeit, der für das Sprechen aufgewendet wurde, hat sich signifikant im Laufe des Schuljahres erhöht, was ein äußerst interessantes Ergebnis darstellt, da sich die Sprechkompetenz bei den Schülern selbst sich – zumindest tendenziell – verschlechtert haben. Vermutlich haben die Förderlehrkräfte den gestiegenen Bedarf erkannt, konnten jedoch trotz Verlagerung ihres Förderschwerpunktes keine Veränderung mehr hervorrufen. Eine andere Möglichkeit wäre die schlechte Qualität der Durchführung von Übungen zu diesem Schwerpunkt, d.h. dass sich die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler *wegen* der Erhöhung des Anteils an Sprechübungen verschlechtert hat. Diese Interpretation scheint unwahrscheinlich – für beide Möglichkeiten ist jedoch die Konsequenz zu ziehen, dass Sprechübungen im Seminare differenzierter betrachtet werden müssen.

Neben dem Sprechen gibt es nur eine signifikante Veränderung, die zudem nur einseitig ist: Die Arbeit am Textverständnis der Schülerinnen und Schüler wurde im Laufe des Schuljahres verstärkt, was sicherlich auf die wiederholte Thematisierung von Fachtexten im Begleitseminar zurückzuführen ist. Die Entwicklung der Arbeitsformen im Laufe des Schuljahres wird durch folgende Daten belegt:

|           |                        | Mittelwert | Standardabweichung | T      | Signifikanz zweiseitig |
|-----------|------------------------|------------|--------------------|--------|------------------------|
| Paaren 1  | BUnterrichtsgespräch   | 14,53      | 9,242              | ,965   | ,351                   |
|           | t2BUnterrichtsgespräch | 12,73      | 6,431              |        |                        |
| Paaren 2  | BKontrolleLehrer       | 7,47       | 5,462              | ,322   | ,752                   |
|           | t2BKontrolleLehrer     | 6,67       | 6,726              |        |                        |
| Paaren 3  | BLernspiel             | 7,00       | 5,196              | ,649   | ,527                   |
|           | t2BLernspiel           | 6,00       | 5,732              |        |                        |
| Paaren 4  | BArbeitsblatt          | 26,00      | 10,889             | 1,157  | ,266                   |
|           | t2BARbeitsblatt        | 21,67      | 10,465             |        |                        |
| Paaren 5  | BKontrolleSchüler      | 3,53       | 3,980              | ,427   | ,644                   |
|           | t2BKontrolleSchüler    | 2,93       | 3,127              |        |                        |
| Paaren 6  | BProjektarbeit         | ,67        | 2,582              | -1,835 | ,088                   |
|           | t2BProjektarbeit       | 3,33       | 4,499              |        |                        |
| Paaren 7  | BLehrervortrag         | 4,80       | 7,113              | ,260   | ,799                   |
|           | t2BLehrervortrag       | 4,33       | 5,300              |        |                        |
| Paaren 8  | BSchreibanlass         | 11,00      | 8,281              | -,379  | ,710                   |
|           | t2BSchreibanlass       | 12,00      | 8,619              |        |                        |
| Paaren 9  | BRollenspiel           | ,33        | 1,291              | -2,449 | ,028                   |
|           | t2BRollenspiel         | 2,33       | 3,200              |        |                        |
| Paaren 10 | BTafelarbeit           | 14,67      | 8,550              | 1,058  | ,308                   |
|           | t2BTafelarbeit         | 11,33      | 8,121              |        |                        |
| Paaren 11 | BFachtexte             | 4,40       | 6,998              | -1,399 | ,184                   |
|           | t2BFachtexte           | 8,53       | 11,624             |        |                        |
| Paaren 12 | BExperiment            | ,00        | ,000               | -1,000 | ,334                   |
|           | t2BSchülerexperiment   | ,33        | 1,291              |        |                        |
| Paaren 13 | BSchülerdiskussion     | 4,13       | 4,984              | -1,324 | ,207                   |

|           |                      |      |       |      |      |
|-----------|----------------------|------|-------|------|------|
|           | t2BSchülerdiskussion | 6,80 | 5,858 |      |      |
| Paaren 14 | BneueMedien          | 1,47 | 2,949 | ,471 | ,645 |
|           | t2BneueMedien        | 1,00 | 2,070 |      |      |

Abb. 24: Ergebnisse des T-Tests bei verbundenen Stichproben: Arbeitsformen zu t1 und t2 (n=15)

Es fällt auf, dass sich zwei Arbeitsformen, die sehr hohe kommunikative Ansprüche mit sich bringen dürften, erhöht haben. Dies sind Projektarbeit (einseitige Signifikanz) und Rollenspiele (zweiseitige Signifikanz). Bezüglich der Sozialformen gibt es eine entsprechende Entwicklung:

|          |                   | Mittelwert | Standardabweichung | T      | Signifikanz zweiseitig |
|----------|-------------------|------------|--------------------|--------|------------------------|
| Paaren 1 | CKursunterricht   | 37,00      | 15,330             | -2,103 | ,054                   |
|          | t2CKursunterricht | 45,00      | 10,522             |        |                        |
| Paaren 2 | CGruppenPartner   | 26,33      | 20,307             | ,259   | ,800                   |
|          | t2CGruppenPartner | 25,00      | 11,802             |        |                        |
| Paaren 3 | CEinzelarbeit     | 36,67      | 13,715             | 2,197  | ,045                   |
|          | t2CEinzelarbeit   | 30,00      | 9,063              |        |                        |

Abb. 25: Ergebnisse des T-Tests bei verbundenen Stichproben: Sozialformen zu t1 und t2 (n=15)

Die Einzelarbeit ist signifikant zurückgegangen, allerdings nicht zugunsten von Gruppen- oder Partnerarbeit, sondern es hat sich (einseitig signifikant) der Unterricht in der Gesamtgruppe erhöht. Neben der Erhöhung von Aktivitäten als Gesamtgruppe können hier auch Arbeitsformen enthalten sein, bei denen die Lehrkraft eine hohe Präsenz hat, z.B. durch Tafelarbeit. Auf Nachfrage hin stellte sich heraus, dass vor allem zwei Unterrichtsinhalte zu dieser Erhöhung des Kursunterrichtes führten: Zum Einen wurden spielerische Aktivitäten in der Gesamtgruppe verstärkt, da dies gerade im Nachmittagsbereich gut angenommen wurde. Zum Anderen verwendeten die Förderlehrkräfte mehr Zeit darauf, grammatische Regeln zu erläutern, was also zu den Arbeitsformen mit starker Präsenz der Lehrkraft gehört.

Angestrebt wird im Projekt eine ständige Erhöhung von Partner- und Gruppenarbeit. Eine längere Entwicklungsperspektive bezüglich der gewählten Sozialformen lässt sich erst einnehmen, wenn die Daten aus dem letzten Schuljahr hinzugenommen werden, daher wurde ein zusätzlicher T-Test zu den Zeitpunkten Februar 2011 und Februar 2012 durchgeführt – aufgrund der hohen Fluktuation im Projekt jedoch nun als unabhängige Stichproben (n=18):

|                |                             | Levene-Test der Varianzgleichheit |             | T-Test für die Mittelwertgleichheit |                 |
|----------------|-----------------------------|-----------------------------------|-------------|-------------------------------------|-----------------|
|                |                             | F                                 | Signifikanz | T                                   | Sig. (2-seitig) |
| Kursunterricht | Varianzen sind gleich       | 3,615                             | ,064        | -1,016                              | ,315            |
|                | Varianzen sind nicht gleich |                                   |             | -,937                               | ,357            |
| Partnerarbeit  | Varianzen sind gleich       | ,381                              | ,541        | ,351                                | ,727            |

|              |                             |       |      |      |      |
|--------------|-----------------------------|-------|------|------|------|
|              | Varianzen sind nicht gleich |       |      | ,355 | ,724 |
|              | Varianzen sind gleich       | 1,383 | ,246 | ,693 | ,492 |
| Einzelarbeit | Varianzen sind nicht gleich |       |      | ,655 | ,517 |

Abb. 26: Ergebnisse des T-Tests bei unabhängigen Stichproben: Sozialformen zu t1 und t2 (n=18)

Die Auswertung zeigt, dass sowohl die Einzelarbeit als auch die Partner- und Gruppenarbeit im Jahr 2011/2012 im Vergleich zum vorherigen Schuljahr gestiegen sind. Der Kursunterricht hat hingegen abgenommen, d.h. trotz der Steigerung im Verlauf des letzten Schuljahres ist der Anteil an Arbeitsformen mit hoher Lehrerpräsenz insgesamt gesunken, wenn man ihn mit dem Schuljahr 2010/2011 vergleicht. Die Veränderungen sind nur tendenziell und nicht signifikant, diese leichte Entwicklung soll daher weiter gefördert werden, damit möglichst viele authentische Sprechansätze und genug Raum für freies Sprechen gegeben sind.