

Lehrkräfte ausbilden – neu zugewanderte Jugendliche fördern. Ergebnisse einer internen Projektevaluation

Dita Vogel

Februar 2016

**Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung.
AbIB-Arbeitspapier 1/2016**

Kontakt:

Dr. Dita Vogel
Postfach 330440
DE-28334 Bremen
dvogel@uni-bremen.de

Die Arbeitspapiere des Arbeitsbereichs Interkulturelle Bildung werden von Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu herausgegeben. Das Copyright verbleibt bei den Autoren und Autorinnen. Jedes Arbeitspapier durchläuft ein internes Peer-Reviewing mit mindestens zwei Kommentatoren bzw. Kommentatorinnen.

Kontakt: iboffice@uni-bremen.de

Zitierhinweis:

Vogel, Dita (2016) Lehrkräfte ausbilden – neu zugewanderte Jugendliche fördern. Ergebnisse einer internen Projektevaluation. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. AbIB-Arbeitspapier 1/2016

Abstract

Deutsch

In diesem Beitrag wird über den Stand der Entwicklung von Förderprojekten am Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung informiert. In den Förderprojekten unterrichten studentische Förderlehrkräfte Kinder und Jugendliche mit nicht-deutscher Erstsprache in Kleingruppen. Zunehmend werden neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler mit geringer Deutschkompetenz begleitend zum Regelunterricht gefördert, wobei Fachunterricht von Anfang an mit Sprachförderung verbunden wird.

Ein Teilprojekt wurde im Sommer 2015 intern evaluiert. In diesem Arbeitspapier wird über diese Interne Evaluation und ihre Folgen berichtet. Das Praxisbeispiel soll exemplarisch verdeutlichen, dass mit dem Mittel der Evaluation ein Prozess der Selbstreflexion und Selbstverständigung in Gang gesetzt werden kann, in dem gerade durch das Offenlegen von Schwierigkeiten positive Wirkungen erzeugt werden können.

Englisch

This contribution informs about the development of practical projects in the Unit for Intercultural Education. In such projects, children and youth with first languages other than German receive additional tuition by supervised teachers in training. Increasingly, pupils in regular classes with few German competencies receive additional tuition. Teaching of subjects is combined with the promotion of language acquisition.

A part of the project was evaluated in summer 2015. This contribution reports about the internal evaluation and the consequences. This practical example of evaluation shows how evaluation can be used as an impulse to initiate and guide self-reflections. Addressing difficulties in this process can generate positive impacts.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	2
2	Förderprojekte für Kinder und Jugendliche an der Universität als Teil der Lehramtsausbildung und Forschung	3
3	Das Projekt zur Sprachförderung durch Fachunterricht für unbegleitete Minderjährige (UMF-Projekt).....	5
3.1	Projektziele	5
3.2	Durchführung des „Fach und Sprache“-Konzepts	6
4	Perspektiven auf zentrale Projektaspekte: Eine interne Evaluation	8
4.1	Perspektive der Koordinatorin	9
4.2	Perspektiven der studentischen Förderlehrkräfte	10
4.3	Perspektiven der Teilnehmer	11
5	Handlungsempfehlungen, Diskussion und Folgen.....	12
5.1	Organisatorische Handlungsempfehlungen und Entwicklungen	12
5.2	Handlungsempfehlungen zur Vor- und Nachbereitung von studentischen Förderlehrkräften	13
5.3	Handlungsempfehlungen für die Weiterentwicklung des Konzepts „Sprachunterricht durch Fachunterricht“	14
5.4	Reflektion des internen Evaluationsansatzes.....	15
6	Literaturverzeichnis	16

1 Einleitung

Im Rahmen der Lehramtsausbildung an der Universität Bremen werden Studierende mit den Angeboten des Arbeitsbereichs „Interkulturelle Bildung“ gezielt darauf vorbereitet, in Zukunft an Schulen mit einer migrationsbedingt heterogen zusammengesetzten Schülerschaft zu unterrichten. Der Arbeitsbereich bietet Lehramtsstudierenden darüber hinaus in zusätzlich durchgeführten Projekten die Möglichkeit, praktische Unterrichtserfahrung zu sammeln und sich als Förderlehrkraft zu qualifizieren. Die Förderprojekte am Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung wurden bisher mehrfach unter unterschiedlichen Gesichtspunkten evaluiert. In diesem Beitrag wird über die Durchführung und die Effekte einer dieser Evaluationen berichtet.

Es handelt sich dabei um die im Sommer 2015 durchgeführte interne Evaluation eines Projekts zur Sprachförderung durch Fachunterricht für unbegleitete Minderjährige (UMF-Projekt). Die Ergebnisse der Evaluation wurden genutzt, um intensiv über die Ausrichtung der Förderprojekte insgesamt zu diskutieren und zu überlegen, wie sie bestmöglich an aktuelle Herausforderungen angepasst werden können.

In diesem Beitrag soll zum einen über den Stand der Entwicklung von Projekten am Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung informiert werden. Zum anderen soll mit diesem Praxisbeispiel exemplarisch verdeutlicht werden, dass mit dem Mittel der Evaluation ein Prozess der Selbstreflexion und Selbstverständigung in Gang gesetzt werden kann, der gerade durch das Offenlegen von Schwierigkeiten positive Wirkungen erzeugt und zusätzliche Synergieeffekte generiert. Im hier vorgestellten konkreten Fall führte die Evaluation unter anderem dazu, dass die Begrenztheit der verfügbaren personellen und räumlichen Kapazitäten offengelegt und das Erfordernis organisatorischer Entscheidungen deutlich gemacht wurde. Durch die Evaluation wurden die Projektdurchführenden dazu angestoßen, Initiativen zur Verbesserung der Situation mit besseren Argumenten zu verfolgen. Im Ergebnis führte dies u.a. dazu, dass die Raumsituation verbessert und zusätzliche Personalmittel eingeworben wurden.

Im folgenden Kapitel werden zunächst Angebot und Struktur der Förderprojekte des Arbeitsbereichs Interkulturelle Bildung beschrieben, zu denen das evaluierte UMF-Projekt gehört (2). Im nächsten Kapitel wird über die Hintergründe und Zielsetzungen des UMF-Projekts informiert (3). Im folgenden Kapitel wird die interne Evaluation und ihre Ergebnisse dargestellt¹ (4). Abschließend werden die Befunde und Handlungsempfehlungen sowie die bisher erreichten konkreten Umsetzungen vorgestellt.

¹ Ein ausführlicher interner Evaluationsbericht von Dita Vogel und Anneke Kalitzki unter Mitarbeit von Katja Baginski liegt vor. Ich danke Norbert Cyrus für Anregungen zur Ausarbeitung dieses Arbeitspapiers.

2 Förderprojekte für Kinder und Jugendliche an der Universität als Teil der Lehramtsausbildung und Forschung

Seit März 2006 wird an der Universität Bremen Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund² angeboten. Der Unterricht ist für die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler kostenfrei und bietet eine schulbegleitende sprachliche und fachliche Förderung in verschiedenen Schulfächern. Er wird von Studierenden des Fachbereichs in Kleingruppen durchgeführt. Die studentischen Förderlehrkräfte werden im Rahmen ihrer Ausbildung durch ein Seminar auf die Unterrichtstätigkeit vorbereitet und dort für den Umgang mit sprachlich, sozial und kulturell heterogenen Klassen sensibilisiert. Das Seminar „Bildungsförderung und Bildungsberatung im Kontext von Migration“ wird als Bestandteil des regulären Lehrangebotes in jedem Semester von Yasemin Karakaşoğlu, Leiterin des Arbeitsbereichs Interkulturelle Bildung, und Katja Baginski, Koordinatorin des Förderprojektprogramms, durchgeführt. Im Förderunterricht können Unterrichtsmethoden und -materialien entwickelt und erprobt werden, die den migrationsbedingt heterogenen Voraussetzungen und Bedarfen der teilnehmenden Schülerinnen und Schülern in besonderer Weise entsprechen.³

Von 2006 bis 2014 wurde das Projekt durch die Stiftung Mercator, die Senatorische Behörde für Bildung und Wissenschaft sowie universitätseigene Mittel finanziert. Seit 2015 erfolgt die Finanzierung durch die Senatorin für Kinder und Bildung, die Senatorin für Wissenschaft, Gesundheit und Verbraucherschutz sowie durch Eigenmittel der Universität unter dem Motto „Du kannst mehr“.

Seit Bestehen des Projekts werden in jedem Semester bis zu 30 Studierende für die Förderlehre ausgebildet, die in 40 Förderkursen als studentische Lehrkräfte etwa 200 Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I und II gezielten Förderunterricht erteilen (siehe Abbildung 1).

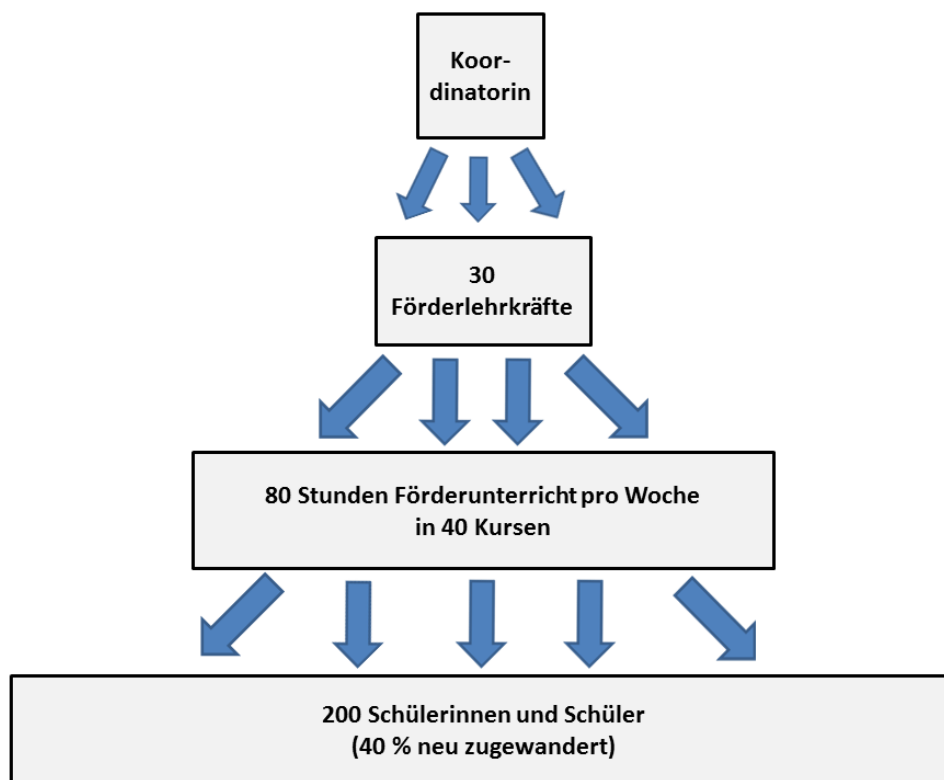
Diese Förderangebote des Arbeitsbereichs sind für unterschiedliche Zielgruppen von Nutzen:

- *Studierende* machen fachlich betreute Erfahrungen in der Lehrpraxis und werden für den Unterricht in migrationsbedingt heterogenen Gruppen qualifiziert.
- *Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund* erhalten gleichzeitig eine Förderung der sprachlichen und fachlichen Kompetenzen; sie erhöhen ihre Chance auf Erwerb eines besseren Schulabschlusses und lernen die Universität als Ort mit einer möglichen Bildungsperspektive kennen.
- *Pädagoginnen und Pädagogen* können Konzepte entwickeln, erproben, evaluieren und weiterentwickeln, so dass praxisnahe Forschung und Entwicklung stattfindet.
- Das Förderangebot der *Schulen* in Bremen wird durch diese extern durchgeführte Maßnahme ergänzt.

² Die Bezeichnung „mit Migrationshintergrund“, die für die Initialfinanzierung durch die Mercator-Stiftung relevant war, umfasst eine heterogene Gruppe von Kindern und Jugendlichen, darunter mit deutscher Erstsprache aufgewachsene Kinder, in Deutschland aufgewachsene Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und zunehmend Kinder und Jugendliche, die neu aus dem Ausland zugewandert sind und Deutsch als Fremdsprache lernen. Die Förderung hat sich von Anfang auf Kinder ohne deutsche Erstsprache konzentriert.

³ Siehe Website des Arbeitsbereichs Interkulturelle Bildung, abgerufen am 1.2.2016 <http://www.fb12.uni-bremen.de/de/interkulturelle-bildung/praxisprojekte/foerderunterricht.html>

Abbildung 1: Organisationsmodell des Förderprojekts



Eigene Darstellung, Stand Januar 2016

Von Anfang an gab es auch Fördergruppen mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Allerdings waren die Zahlen in der Anfangszeit aufgrund der relativ geringen Neuzuwanderung nach Deutschland eher niedrig. Mit dem Anstieg der Neuzuwanderung stieg der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit geringen Deutschkenntnissen unter den am Förderunterricht Interessierten. Sie wurden verstärkt aufgenommen. In Reaktion darauf wurde ab Anfang 2015 damit begonnen, das Förderprojektangebot für diese Zielgruppe gezielt weiter zu entwickeln und dabei den Schwerpunkt darauf zu legen, dass schon früh auch bei geringen Deutschkenntnissen Fachunterricht erteilt und Lernstrategien geübt werden. Mehrere Stiftungen haben sich seitdem mit dem Ziel engagiert, mehr geflüchteten Kindern und Jugendlichen zu einer qualitativ hochwertigen Förderung zu verhelfen und zugleich die Entwicklung innovativer Lehrkonzepte und die Ausbildung künftiger Lehrkräfte zu unterstützen.

Im Januar und Februar 2015 wurden zusätzlich 34 unbegleitete Minderjährige an drei Vormittagen pro Woche unterrichtet. Die teilnehmenden Jugendlichen waren seit dem Herbst in Deutschland und hatten bis dahin noch keine Schule in Deutschland besucht, so dass die Förderung nicht wie sonst üblich schulbegleitend sondern schulvorbereitend durchgeführt wurde (Schulvorbereitungskurs). Im Schulvorbereitungskurs wurde erstmals ein innovatives Unterrichtskonzept erprobt, in dem geflüchtete Kinder mit geringen Deutschkenntnissen einen kombinierten Sprach- und Fachunterricht erhielten, der auch auf die Entwicklung schulsprachlicher Sprachregister (Feilke 2012) abzielte. Die ausnahmslos männlichen Schüler erhielten Unterricht in Deutsch als Fremdsprache sowie in den Fächern Mathematik, Physik, Berufsorientierung und Biologie. Die Vermittlung von Lern- und

Arbeitsstrategien war in allen Fächern ein zentrales Thema. Für diesen zusätzlichen Kurs wurden Mittel der Bildungsbehörde für die studentischen Lehrkräfte bereitgestellt. Die Betreuung dieser zusätzlichen studentischen Förderlehrkräfte wurde von der Koordinatorin im Rahmen ihrer Personalstelle zusätzlich übernommen.

Im Anschluss folgte zwischen den Oster- und Sommerferien 2015 als weiteres Projekt "Sprachunterricht durch Fachunterricht" (UMF-Projekt), das die Förderung für unbegleitete Minderjährige nun in der Regel zusätzlich zum regulären Schulunterricht mit einem weiter angepassten Konzept fortsetzte. Die Kindergeldstiftung Bremen hat das Projekt unterstützt. Die Evaluation dieses Projekts und die Folgen werden im nächsten Abschnitt thematisiert.

3 Das Projekt zur Sprachförderung durch Fachunterricht für unbegleitete Minderjährige (UMF-Projekt)

Im Folgenden werden die Ziele und einige zentrale Aspekte der Durchführung des Projekts vorgestellt.

3.1 Projektziele

Wie alle Förderprojekte des Arbeitsbereichs sollte auch das UMF-Projekt die Lehramtsausbildung mit der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit nicht-deutscher Erstsprache verbinden. Die UMF-Kurse folgten einem innovativen Konzept, das anknüpfend an internationale Literatur von der Projektkoordinatorin Katja Baginski entwickelt wurde und den Projekttitel „*Sprachunterricht durch Fachunterricht*“ trug. Zentrales Element des „Sprachunterrichts durch Fachunterricht“ ist die Verzahnung von Deutsch- und Fachunterricht. Neu zugewanderte Jugendliche, die ohne oder mit sehr geringen Deutschkenntnissen in Deutschland Bildungsabschlüsse erwerben wollen, müssen – um den schulischen Anforderungen gerecht werden zu können – Deutsch sehr schnell auf einem Niveau lernen, das eine mündliche und schriftliche Kommunikation auch im dekontextualisierten Zusammenhang im Fachunterricht ermöglicht.

Durch die Verbindung von Deutsch als Fremdsprache mit fachlichen Inhalten verschiedener Unterrichtsfächer sollen Fachsprache sowie fachtypische Aufgaben gelernt werden. Damit sollen sie auf eine erfolgreiche Teilnahme am Regelunterricht vorbereitet und darin unterstützt werden. Durch den parallelen Erwerb von Fachwissen, (Fach)Wortschatz und Grammatik sollen sie die Kompetenz entwickeln, das Fachwissen zu versprachlichen. Der Förderunterricht sollte den Lernenden die Möglichkeit bieten, sich in einem geschützten Raum sprachlich und fachlich zu erproben. Auf diese Weise sollte auch das Selbstvertrauen der Lernenden gestärkt werden. Damit wurde das weiterführende Ziel verbunden, dass zumindest Lernende mit guten fachlichen Vorkenntnissen durch die gezielte Vorbereitung sehr bald aktiv am Regelunterricht teilnehmen können. Als Fernziel der Kurse kann daher auch gelten, dass die Teilnehmer nicht durch einen längerfristigen, auf die reine Sprachförderung reduzierten Unterricht in ihrer fachlichen Bildung den Anschluss verlieren. Die Bildungsinteressen und Vorkenntnisse sollen registriert und im Fachförderunterricht aufgegriffen werden.

Die Förderlehrkräfte konnten dabei nur teilweise auf ausgearbeitete Unterrichtsmaterialien für neu zugewanderten Kinder und Jugendliche zurückgreifen.⁴ Auch bei einem künftig besseren Angebot an didaktischem Material werden Lehrende immer wieder herausgefordert sein, Unterrichtsmaterialien an die konkreten Bedürfnisse einer spezifischen, immer in sich heterogenen Lerngruppe anzupassen. Lehramtsstudierende sollten durch die Teilnahme an dem Förderprojekt frühzeitig und an konkreten praktischen Bedürfnissen orientiert lernen, entsprechende Materialien eigenständig zu entwickeln bzw. vorhandene Materialien für ihre jeweilige Lerngruppe zu modifizieren.

3.2 Durchführung des „Fach und Sprache“-Konzepts

Die Kurse wurden vom 13.4.-22.7.2015 durchgeführt. Grundlage war eine Fördervereinbarung zwischen der *Deutschen KindergeldStiftung Bremen* und der Universität Bremen vom März 2015. Der Unterricht konnte wie geplant in sechs Kursen umgesetzt werden.⁵

Für die sechs neuen Kurse mit jeweils vier Wochenstunden mussten zunächst zusätzliche studentische Förderlehrkräfte gewonnen werden. Insgesamt haben 13 Studierende in den sechs Kursen gearbeitet.⁶ Die vorherigen Unterrichtserfahrungen der im Projekt arbeitenden Studierenden waren sehr unterschiedlich. Sieben Studierende hatten bereits das reguläre Vorbereitungsseminar als Teil ihrer Lehramtsausbildung besucht und im Förderprojekt unterrichtet, zwei von ihnen zusätzlich auch im „Schulvorbereitungskurs“ für unbegleitete Minderjährige im Januar und Februar 2015. Die übrigen sechs Studierenden nahmen an einem ganztägigen Crashkurs teil und besuchten z.T. parallel im Sommersemester auch das reguläre Vorbereitungsseminar. Im Vergleich zum regulären Förderangebot wurden die studentischen Lehrkräfte intensiver betreut, um sie mit dem Konzept einer engeren Verknüpfung der Vermittlung von Sprache und Fach vertraut zu machen und die Umsetzung professionell zu begleiten.

Die studentischen Teams wurden so zusammengesetzt, dass mindestens eine der beiden studentischen Förderlehrkräfte das Fach Deutsch oder eine Fremdsprache studiert und somit mit sprachdidaktischen Grundlagen zumindest ansatzweise vertraut war. Die Studierenden hatten die Möglichkeit, den Unterricht mit der Projektkoordinatorin vor- und nachzubereiten. Außerdem konnten sie über die Internetplattform der Universität untereinander und mit der Koordinatorin Informationen und Materialien austauschen. Ende Mai fand ein Treffen zum Erfahrungsaustausch statt, bei dem aus jedem Team mindestens eine studentische Förderlehrkraft teilnahm.

Der Unterricht fand nachmittags additiv zum Schulunterricht statt, wobei ein Teil der Schüler erst im Laufe der Projektzeit einen Schulplatz bekam. Im Vergleich zum regulären

⁴ Die Universität Duisburg Essen stellt z.B. theoretische Grundlagen und Unterrichtsbeispiele online zur Verfügung. <https://www.uni-due.de/prodaz/materialien.php>

⁵ In zwei weiteren ähnlich konzipierten Kursen wurden in diesem Zeitraum 15 weitere Schüler und zwei Schülerinnen mit Fluchterfahrungen aufgenommen.

⁶ Eine Studentin hat ihre Tätigkeit nach wenigen Unterrichtsterminen zugunsten einer anderen Arbeitsstelle aufgegeben und wurde kurzfristig durch eine Neueinsteigerin ersetzt.

Förderangebot wurden die teilnehmenden Schüler intensiver betreut (Doppelbesetzung mit zwei studentischen Förderlehrkräften pro Kurs).

Im Projektzeitraum haben 41 Schüler an den sechs Kursen teilgenommen. 29 der teilnehmenden Schüler hatten bereits am „Schulvorbereitungskurs“ teilgenommen. Für diese Schüler war der im UMF-Projekt erteilte „Sprachunterricht durch Fachunterricht“ daher die Fortsetzung eines ihnen vertrauten Unterrichtskonzepts. Die Altersangaben der Schüler reichen von 15 bis 18 Jahren, wobei die meisten Schüler das Alter 17 angaben.

Die schulische Vorbildung der Teilnehmer divergierte stark. Während ein Teil der Schüler noch nie eine reguläre Schule besucht hatte, konnten andere auf eine zehnjährige Schulerfahrung zurückblicken. Obgleich die Schüler dem Alter nach in der Mittel- oder Oberstufe anzusiedeln wären, hatte fast die Hälfte der Teilnehmer eine deutlich geringere Anzahl von Schulbesuchsjahren als Jugendliche der vergleichbaren Altersstufe ohne schulbiographische Brüche. Nach Angaben der Koordinatorin hatten auch Schüler mit wenigen Schulbesuchsjahren häufig außerhalb der Schule Weltwissen und teilweise auch mathematische Kenntnisse erworben, die sie befähigen, altersgemäße Schulthemen zu bearbeiten. Die Teilnehmer stammen aus 13 unterschiedlichen Herkunftsländern, überwiegend jedoch aus Westafrika. Alle sprechen neben einer der Sprachen Englisch, Französisch, Spanisch oder Arabisch noch mindestens eine weitere Sprache. Darunter sind auch afrikanische Sprachen, die nur mündlich gebraucht wurden.

Die sechs Lerngruppen wurden nach den schulischen Vorerfahrungen der Schüler möglichst leistungshomogen eingeteilt. Als Orientierung für die Einteilung wurden die Erfahrungen mit den Schülern genutzt, die bereits im Januar und Februar den „Schulvorbereitungskurs“ besucht hatten. Die Beobachtungen besonders im Bereich Mathematik sowie die Schülerangaben zu den Schulbesuchsjahren führten zu den Gruppenzuweisungen. Schüler, die nicht am „Schulvorbereitungskurs“ teilgenommen hatten, wurden nach der Anzahl der Schulbesuchsjahre und nach der Selbsteinschätzung der Schüler zugewiesen (s. Tabelle1).

Tabelle 1: Lerngruppen und Fächerangebote

Gruppe ^{a)}	Fächer
1: kein längerfristiger Besuch von Regelschulen ^{b)}	Alphabetisierung
2: 2-3 Schulbesuchsjahre	Deutsch, Mathematik
3: 4-5 Schulbesuchsjahre	Deutsch, Mathematik
4: ab 5 Schulbesuchsjahre, sehr hohes Lerntempo	Deutsch, Mathematik, Kunst
5: 7-8 Schulbesuchsjahre, hohes Lerntempo	Deutsch, Biologie, Geografie, Kunst
6: 9-10 Schulbesuchsjahre	Deutsch, Politik, Chemie

Quelle: Projektdokumentation

- a) Drei Schüler haben ihren Kurs gewechselt – einer wechselte in niedrigeres Niveau, zwei Schüler, die zunächst den Alphabetisierungskurs besuchten, wechselten nach kurzer Zeit in das nächsthöhere Niveau.
- b) Die Schüler konnten in keiner Sprache schreiben. Z.T. hatten sie zeitweise reguläre Schulen oder Koranschulen besucht.

Jede Gruppe erhielt zweimal wöchentlich je zwei Stunden Förderunterricht vom selben studentischen Team. Die deutsche Sprache wurde je nach Kurs in Verbindung mit Fachinhalten der Mathematik, Chemie, Politik, Geografie und Biologie vermittelt. Zusätzlich wurden in zwei Kursen auch Elemente aus dem Kunstunterricht integriert.

Damit die Aufgaben von den Schülern bewältigt werden konnten, haben die studentischen Lehrkräfte Texte durch Vereinfachungen oder Vokabelangaben in von den Schülern gesprochenen Sprachen vorentlastet. Außerdem haben sie Strategien zum Lösen der Aufgaben vermittelt. Die nicht alphabetisierten Schüler lernten vor allem Lesen und Schreiben, wurden aber auch an ihrem Leistungsstand entsprechende Inhalte mit Schulbuchtexten der Mittelstufe herangeführt.

In den Kursen der Schüler mit wenigen Schulbesuchsjahren wurden vor allem die mathematischen Kenntnisse erweitert, da mathematische Grundkenntnisse ebenso wie Deutschkenntnisse für die schulische und berufliche Bildung in anderen Fächern benötigt werden. In den Kursen für die Schüler, die relativ kontinuierlich die Schule besucht hatten, wurden auch Inhalte der natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer vermittelt, wobei die Schüler an ihre in den Herkunftsländern erworbenen Fachkenntnisse anknüpfen konnten und zugleich Kompetenzen erwerben konnten, die in Herkunftsschulen zum Teil wenig trainiert wurden. So hatte z.B. eine Befragung der Schüler aus dem Schulvorbereitungskurs ergeben, dass 65% der Teilnehmer keine oder nur wenige Experimente in den Herkunftsschulen durchgeführt hatten. Im Fach Chemie waren daher Versuche und Versuchsprotokolle ein zentrales Element des Unterrichts. In den Fächern Biologie und Politik standen Lesestrategien im Vordergrund.

4 Perspektiven auf zentrale Projektaspekte: Eine interne Evaluation

Teil der Vereinbarung mit der KindergeldStiftung war eine interne Evaluation des Projekts. Gegen Ende des Schuljahrs haben die Projektleitung Yasemin Karakaşoğlu, die Koordinatorin Katja Baginski, die Masterstudierende Anneke Kalitzki und Senior Researcher Dita Vogel gemeinsam überlegt, was sinnvollerweise in der internen Evaluation thematisiert werden sollte. Die Herausforderung dabei war, dass die zeitlichen und finanziellen Ressourcen für die interne Evaluation des wenige Monate dauernden Projekts sehr begrenzt waren. Im Ergebnis wurde beschlossen, die Perspektiven der wichtigsten Projektbeteiligten auf inhaltliche und organisatorische Aspekte des Projekts zum Projektende zu erfragen. Dabei sollte auf solche Aspekte fokussiert werden, die für künftige praktische Entscheidungen wichtig erschienen.⁷ Die Perspektivenermittlung bedeutete keine bloße Erfassung von Meinungen und Wertungen, sondern war besonders an Beschreibungen, Beobachtungen und Begründungen interessiert.

Außerdem sollten Evaluationserfahrungen gesammelt werden. Die Projektleiterin und die Projektkoordinatorin hatten zwar einige praktische Erfahrungen aus Evaluationen im Rahmen der Mercator-Förderung⁸. Auch die Senior Researcherin konnte theoretische

⁷ Damit folgten wir dem Evaluationsverständnis von Patton, der die Nützlichkeit für unmittelbare Zielgruppen der Evaluation in den Mittelpunkt stellt (Patton 1997, S.22). Insofern stand bei dieser Ex-Post-Analyse nicht der summative Soll-Ist-Vergleich im Vordergrund, sondern der formative Aspekt, indem konstruktiv die Implikationen für potentielle Folgeprojekte herausgearbeitet werden (Stockmann 2004:5-7).

⁸ Zu den Ergebnissen siehe Habertzettl und Karakasoglu (2011).

Kenntnisse über Evaluationskonzepte aus einem europäischen Forschungsprojekt einbringen. Alle Beteiligten hatten aber wenig Erfahrung mit einer kurzfristig angelegten internen Evaluation. Durchgeführt wurde die Evaluation von Senior Researcher Dita Vogel (im Folgenden Evaluatorin) und der studentischen Mitarbeiterin Anneke Kalitzki (im Folgenden studentische Evaluatorin).

4.1 Perspektive der Koordinatorin

Den Einstieg bildete ein leitfadengestütztes, protokolliertes und gegengelesenes Expertengespräch mit der Koordinatorin. Da die Evaluatorin mit der Koordinatorin in einem kollegialen Arbeitsverhältnis steht, verfügte sie schon über Vorinformationen, während die studentische Evaluatorin nur wenig vorab wusste. Dadurch konnte die Koordinatorin im Gespräch keine Wissensbestände voraussetzen und sah sich zur umfassenden Rekapitulation veranlasst, so dass ein systematischerer Blick auf das Förderprojekt gewonnen werden konnte.

Es wurde deutlich, dass die Koordinatorin die neuen Kurse mit großem Engagement und zusätzlich zu den bisher schon laufenden Kursen aufgebaut hatte. Die Zusatzkurse führten zu einer stärkeren Auslastung der zentralen Ressourcen: der Koordinationskapazität, der Nutzung des Förderbüros und der Nutzung des Unterrichtsraums, in dem parallel in fünf Gruppen sowohl die regulären Förderkurse als auch die zusätzlichen Kurse für die neue Zielgruppe stattfanden. Statt bisher 200 Förderschülerinnen und -schüler wurden in der Spitze 260 Schülerinnen und Schüler pro Woche in Förderkursen betreut, und das im engen Zeitfenster nach dem regulären Schulunterricht von ca. 15 bis 19.30 Uhr. Zugleich machte die Koordinatorin deutlich, dass die neue Zielgruppe größeren Beratungs- und Betreuungsbedarf über die unmittelbaren Kurse hinaus hatte. Es wurde deutlich, dass die Evaluation des UMF-Projekts isoliert gar nicht möglich war, da es in die Strukturen der bestehenden Förderprojekte eingebunden war. Die Evaluationsgespräche thematisierten daher konsequenterweise den Gesamtzusammenhang der Förderprojekte. Sie wurden daher in diesem Bericht auch vorab in Abschnitt 2 dargestellt.

Da die Koordinatorin den Eindruck gewonnen hatte, dass die intensiv geförderte Gruppe im UMF-Projekt deutlich kontinuierlicher teilgenommen hatte als neu zugewanderte Kinder und Jugendliche, die vorher gefördert worden waren, hat sie im Anschluss an das Gespräch die Teilnahmezahlen vergleichend ausgewertet.

Mit 62% verließen weit über die Hälfte der 39 unbegleiteten Minderjährigen, die sich von 2012 bis 2014 für den regulär angebotenen Förderunterricht angemeldet hatten, innerhalb eines Quartals das Projekt. Hingegen haben im hier evaluierten UMF-Projekt lediglich sechs Schüler (14%) das Projekt verlassen, wobei bei der Hälfte der ausgeschiedenen objektive Gründe (Krankheit, Umzug) bekannt sind. Damit zeigt sich eine beindruckend hohe Teilnahmekontinuität. Daher mussten auch keine Kurse abgebrochen oder zusammengelegt werden, wie dies zuvor bei anderen Förderkursangeboten nötig war.

Die durchschnittliche Anwesenheit der Schüler lag im UMF-Projekt bei 65% und ist damit vergleichbar mit der Anwesenheit in den Regelkursen des Projekts. Es gab keinen Unterschied in der Regelmäßigkeit der Teilnahme zwischen neu hinzugekommenen Schülern und denen, die bereits den „Schulvorbereitungskurs“ besucht hatten. Unentschuldig fehlende Schüler wurden von Mitschülern unaufgefordert angerufen. Es entstand eine Art sozialer Kontrolle, bei der z. B. Fußballtermine von den Mitschülern nicht als Entschuldigung akzeptiert wurden. Die Koordinatorin wurde zu Beginn des UMF-Projekts von Schülern

gebeten, den Betreuenden und Vormündern zu sagen, dass sie die Termine mit den Schülern möglichst nicht parallel zu den Unterrichtszeiten legen sollen.⁹ Dies lässt sich als Hinweis auf die hohe Bildungsorientierung und den hohen Stellenwert des Förderunterrichts für die Schüler verstehen.

In Bezug auf das zentrale Konzept des Projekts wurde in der Evaluation gefragt, ob sich exemplarisch Stundenplanungen und -verläufe dokumentieren lassen, die die Möglichkeiten und Grenzen einer schulfachspezifischen Wissensvermittlung trotz geringer Deutschkenntnisse aufzeigen. Dies ist erst in Ansätzen gelungen – zum Beispiel wurde gezeigt, wie der typische Aufbau einer Schulbuchseite erschlossen wurde; wie die vorherige Lektüre von Wikipedia-Inhalten in anderen Sprachen für das Verständnis deutschsprachiger Texte zum gleichen Thema geholfen hat; wie die Koordinatorin in der Veranstaltungsvorbereitung zu kleinschrittiger Vorgehensweise angehalten hat; wie Plakate als kreatives Mittel der Wortfelderarbeitung und –speicherung genutzt wurden; wie eine Unterrichtseinheit aus dem Bereich Chemie aufgebaut war. Die vorliegenden exemplarischen Dokumentationen verweisen darauf, dass ein hohes kreatives Potential bei studierenden Lehrkräften und teilnehmenden Schülern vorliegt, aber für eine anschauliche und professionelle Aufbereitung der Vermittlungsstrategien mehr Zeit und Unterstützung benötigt würde.

4.2 Perspektiven der studentischen Förderlehrkräfte

Zur Ermittlung der Perspektiven der studentischen Lehrkräfte entwickelten die Evaluatorinnen einen Fragebogen, bei dem es um die Beurteilung von wahrnehmbaren Handlungsparametern des Projekts ging. Die Auswertung der Fragebögen bildete den Ausgangspunkt für ein themenzentriertes Gruppengespräch¹⁰. Von zwölf eingeladenen studentischen Lehrkräften nahmen fünf am themenzentrierten Gruppengespräch teil, die Gruppen mit unterschiedlichem Niveau unterrichteten und somit das Spektrum der Kurse gut abbildeten. Fünf weitere beteiligten sich an der Evaluation, indem sie den Fragebogen ausfüllten.

Die Studierenden erachten die Förderkurse als eine sinnvolle und wichtige Ergänzung zu ihren Studieninhalten. Dies betrifft sowohl Lehramtsstudierende, die damit Theorie und Praxis im Studium kontinuierlich verbinden kann, als auch einzelne Studierende anderer Fächer, die an pädagogischen Zusatzqualifikationen interessiert waren. Die meisten wollten ihre Tätigkeit im Projekt fortführen und haben dies auch im Winterhalbjahr realisiert. Zudem schilderten sie, dass ihnen die Tätigkeit mit den hochmotivierten Jugendlichen Spaß macht. Sie konnten im Projektverlauf ihre Wahrnehmung dieser Gruppe im positiven Sinne

⁹ Auch in der Gruppendiskussion mit Teilnehmern wurde die Verbindlichkeit thematisiert. Alle äußerten Zustimmung und wollten selbst absagen, wenn eine Teilnahme nicht möglich ist. Interessant war auch, dass ein Teilnehmer im Freitext des Fragebogens darauf Bezug nahm und den Wunsch äußerte, dass seine Mitschüler der Verbindlichkeit einen stärkeren Wert beimessen sollten. Er plädierte dafür, dass wer angemeldet ist, auch kommen müsse.

¹⁰ Die Evaluatorin hat das Gespräch am 20.7.15 moderiert, während die studentische Evluatorin protokollierte. Eine Aufnahme konnte zur Validierung und für die Transkribierung besonders treffender Aussagen genutzt werden.

verändern. Die studentischen Förderlehrkräfte erhielten Honorare als studentische Hilfskräfte für vier Zeitstunden, also 3 Stunden Unterrichtszeit und eine Stunde Vorbereitungszeit. In der Regel benötigten sie allerdings deutlich mehr Zeit für Vorbereitung und Nachbesprechung. Daher betrachteten einige die Bezahlung im Vergleich zum zeitlichen Aufwand als gering, während andere auf den Mehrwert an Lernmöglichkeiten und Erfahrung verwiesen. Die Teamarbeitserfahrung wurde als hilfreich für die Unterrichtsplanung und Binnendifferenzierung beschrieben.

Kritisch wurde betrachtet, dass der als Förderbüro genutzte Raum seinen vielfältigen Funktionen als Beratungszimmer für Eltern, Kinder, Jugendliche und Förderlehrkräfte sowie als Materiallager nicht gerecht werden konnte. In der Konsequenz wurde z.T. auf eine an sich gewünschte ausführlichere Rücksprache mit der Koordinatorin verzichtet. Manchmal wäre eine zweite Koordinatorin wünschenswert gewesen. Außerdem äußerten sie sich besorgt darüber, wie das Projekt im Fall einer Krankheit der Koordinatorin funktionieren soll.

Kritisch sahen die Studierenden auch die Lernatmosphäre im voll besetzten L-förmigen Förderraum, weil es bei fünf gleichzeitig arbeitenden Gruppen zu laut werde und die Arbeit an eng beieinander liegenden Gruppentischen nur ein begrenztes Repertoire an Methoden zulasse. Räumliche Ausweichmöglichkeiten, um z.B. auch mit Filmen und elektronischen Medien zu arbeiten, wurden als wünschenswert erachtet.

Als größte Herausforderung betrachteten sie die besonders große Heterogenität der Lernvoraussetzungen, die sich im Kursverlauf eher erhöht als verringert habe, weil sie bei einigen Schülern deutlich schnellere Lernfortschritte beobachteten als bei anderen.

4.3 Perspektiven der Teilnehmer

Eine Teilnehmerbefragung erschien den Evaluatoreninnen nach dem Vorgespräch mit der Koordinatorin aus mehreren Gründen schwierig. Erwartet wurden sprachliche Verständigungsschwierigkeiten, eine potentiell positive Verzerrung aufgrund von Loyalität und Dankbarkeit gegenüber der Koordinatorin und den studentischen Lehrkräften. Außerdem wurde erwartet, dass die Jugendlichen misstrauisch gegenüber Fragebögen sein könnten, weil unbegleitete Minderjährige im Rahmen ihrer Registrierung und Unterbringung in Deutschland schon mehrfach befragt wurden und in diesem Prozess gegebene Antworten z.B. zum Alter oder Reiseweg gravierende Konsequenzen für das Leben der Betroffenen haben (von Ballusek 2003, S.146).

Sechs Jugendliche aus sechs unterschiedlichen Herkunftsländern aus den sechs unterschiedlichen Lerngruppen nahmen schließlich an einem themenzentrierten Gruppengespräch teil.¹¹ Eine Förderlehrkraft war anwesend, die einen Teilnehmer des Alphabetisierungskurses individuell unterstützte. Die Fragen des Multiple-Choice-Fragebogens wurden einzeln auf Deutsch präsentiert und erläutert. Anschließend wurde den Teilnehmern die Auswertung per Power-Point präsentiert.

Interessant war, dass sich vier der sechs Teilnehmer trotz der kurzen Lernzeit als fähig zeigten, ihre Ansichten in deutscher Sprache differenziert und durchaus kritisch zu äußern. Sie machten zu fast jeder Frage Anmerkungen, die – z.T. unmittelbar, z.T. nach Rückfragen –

¹¹ Das Gespräch am 21.7.15 wurde der studentischen Evaluatorsin moderiert und von der Evaluatorsin protokolliert. Auf Wunsch der Teilnehmenden wurde keine Aufnahme angefertigt.

gut verständlich waren. Im Nachhinein betrachtet wurden die Verstehens- und Diskussionsmöglichkeiten wie auch die Bereitschaft zu konstruktiver Kritik unterschätzt, wobei berücksichtigt werden muss, dass vermutlich die fortgeschrittensten Teilnehmer der jeweiligen Kurse an der Evaluation teilgenommen haben.

Die Versuche der Evaluatoreninnen zur Vereinfachung der Sprache können sowohl als Beispiel für die Herausforderung des Lehrens in einer solchen Gruppe als auch für die Herausforderungen der Evaluation betrachtet werden. Ein Beispiel: Die Evaluatoreninnen wollten wissen, ob die Teilnehmer lieber dezentral angebotene Förderkurse nutzen würden. Für sie bedeutet die Anfahrt zu einem universitären Förderkurs in der Regel einen weiten Weg, während für Koordinatorin und Studierende die Universität als Ort wegen der kurzen Wege das Angebot in diesem Umfang erst möglich macht. Deshalb wurde die Frage gestellt, wo das Projekt in Zukunft neue Räume suchen sollte: An der Universität, in der Schule, in der Nähe des Bahnhofs oder im Wohnheim. Die Teilnehmer wählten überwiegend die Universität als gewünschten zukünftigen Lernort und verwiesen auf eine gute Lernatmosphäre. Wahrscheinlich war der Bahnhof kein gelungenes Beispiel für einen zentral gelegenen Ort, da er konnotativ negativ besetzt sein könnte. Darauf wies die vehemente Ablehnung eines Teilnehmers hin. „Ich kenne mich nicht aus am Bahnhof, ich gehe nicht zum Bahnhof!“

Die Teilnehmer schätzten insbesondere die intensive und engagierte Betreuung in Kleingruppen sowie die Orientierung an den Bedarfen und Fähigkeiten der einzelnen Teilnehmer, auf die durch Binnendifferenzierung Rücksicht genommen wurde. Interessant war, dass einer der Teilnehmer sich aus Gerechtigkeitsgründen mehrfach ausdrücklich und unter dem zustimmenden Kopfnicken der anderen für größere Gruppen aussprach. Einen anderen Raum vorausgesetzt, würde er lieber in einer größeren Gruppe lernen, wenn dadurch mehr Jugendlichen, die sonst überhaupt keine Förderung bekommen, der Zugang zu Förderung ermöglicht werde.

Im Vordergrund stand für alle Teilnehmer das Lernen der Sprache, wobei (noch) nicht erkennbar war, dass sie Kombination von Sprach- und Fachunterricht und die mit diesem Konzept verbundene Vermittlung von Lernstrategien als Mehrwert wahrgenommen haben. Ein Teilnehmer betonte mehrfach, dass er das Gymnasium besuche und dass er im Fach Politik zugleich Sprache und Inhalte lernen könne. Die Schüler wollten die Teilnahme fortsetzen, wenn es weiterhin zur Lebenssituation passen würde. Dabei wiesen sie darauf hin, dass sie noch nicht wüssten, wie ihre unsichere Lebenssituation in einigen Monaten aussieht. Einige hofften weiter zur Schule zu gehen, andere eine Ausbildung zu beginnen.

5 Handlungsempfehlungen, Diskussion und Folgen

Im ausführlichen internen Evaluationsbericht zeigten die Evaluatoreninnen Handlungsbedarfe und –möglichkeiten auf, die zu intensiven internen Diskussionen zwischen Projektleitung, Koordinatorin und der Evaluatorin führten. Im Ergebnis wurden Entscheidungsprozesse angestoßen, die vor allem die Anpassung des Konzepts und Initiativen zur Verbesserung der räumlichen und personellen Kapazitäten betrafen.

5.1 Organisatorische Handlungsempfehlungen und Entwicklungen

Die Projektevaluation wies daraufhin, dass die Förderung einer größeren Zahl von Förderteilnehmenden mit geringen Deutschkenntnissen zusätzlich zum regulären

Förderunterricht nur durch besonderes Engagement und nicht ohne Reibungsverluste bewältigt werden konnte. Dies macht es notwendig, dass die Kapazitäten längerfristig ausgeweitet und die koordinierten Projekte besser verzahnt werden müssten. Außerdem wurde deutlich, dass der Organisations- und Beratungsbedarf bei einer stärkeren Schwerpunktsetzung auf neu zugewanderte Kinder und Jugendliche größer ist als bei in Deutschland aufgewachsenen Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache, die auch am Förderprojekt teilnehmen. Engpässe wurden in den drei Bereichen Personal, Förderbüro und Unterrichtsraum gesehen und Initiativen zur Verbesserung der Ausstattung empfohlen.

Diese Anregungen wurden von der Projektleitung aufgegriffen und führten zu folgenden Verbesserungen:

Zusätzlich zu dem als Förderbüro genutzten Raum wurde dank der Unterstützung des Kanzlers der Universität ein zweiter kleiner Raum ab Februar 2016 bereitgestellt, der für einen zweiten Arbeitsplatz und zur Materialunterbringung genutzt wird.

Im Personalbereich konnten mithilfe der KindergeldStiftung Bremen als Förderer des evaluierten Projekts Mittel für eine zweite Stelle für ein Jahr eingeworben werden, die sich stärker auf die sozialpädagogischen und organisatorischen Aspekte des Projekts konzentrieren soll.

Aufgrund der hohen Raumauslastung der Universität Bremen konnten keine zusätzlichen Räume für die Durchführung des Unterrichts bereitgestellt werden. Als Maßnahme zur Verbesserung der Lernatmosphäre wurde daher vereinbart, die Kapazität der Förderprojekte wieder auf 200 Schülerinnen und Schüler zu begrenzen, um eine Überauslastung zu vermeiden. Anfragen zur temporären Nutzung regulärer Lehrveranstaltungsräume in den Abendstunden sollten nach Abschluss der Raumzuweisungen für die Lehrveranstaltungen des Sommersemesters gestellt werden.

5.2 Handlungsempfehlungen zur Vor- und Nachbereitung von studentischen Förderlehrkräften

In Bezug auf die studentischen Förderlehrkräfte wurde empfohlen, den Ausbildungscharakter der Förderlehrtätigkeit stärker zu betonen und in Seminarform zusätzliche Möglichkeiten zur Vor- und Nachbereitung sowie Materialentwicklung zu schaffen.

Auf ersteres wird in der Kommunikation und im Vorbereitungsseminar verstärkt geachtet. Letzteres wird seit November 2015 durch ein neues und bis Ende 2016 durch die Freudenbergstiftung finanziertes Projekt ermöglicht. Dieses Projekt "Schuldeutsch" hat die Weiterentwicklung und Evaluation des Unterrichtskonzepts und begleitender Unterrichtsmaterialien (Arbeitsblätter) zum Ziel, die ein schulsprachliches Register („Schuldeutsch“) für den Regelunterricht aufbauen helfen. Dies würde zum Beispiel das Vokabular für Versuchsbeschreibungen oder Beschreiben von Tabellen und Schaubildern enthalten. Die Materialien können als Zusatzmaterialien zu Lehrbüchern genutzt werden.¹²

¹² In den Schuldeutsch-Kursen werden die Materialien in Kombination mit dem Deutsch-als-Fremdsprache Lehrbuch „Berliner Platz. Deutsch im Alltag. Einstiegskurs“ (Kaufmann u.a. 2015) genutzt.

5.3 Handlungsempfehlungen für die Weiterentwicklung des Konzepts „Sprachunterricht durch Fachunterricht“

Im evaluierten Projekt stellte sich heraus, dass der integrierte Sprach- und Fachunterricht bei den nicht alphabetisierten Schülern nur ansatzweise umgesetzt werden konnte. Auch bei der Koordinatorin und den studentischen Lehrkräften sind zusätzlich nötige Kompetenzen zur Alphabetisierung nicht in ausreichendem Maße vorhanden.¹³

Ob das Konzept des Sprachunterrichts durch Fachunterricht im Sekundarbereich größere Sprachzuwächse im Deutschen erbringt als stärker sukzessiv arbeitende Formen des Lerneinstiegs von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen, sollte bei Folgeprojekten überprüft werden. Daher wurde im Winterhalbjahr 2015/2016 zusätzlich zu den integrierten Sprach- und Fachkursen auch ein reiner Sprachkurs angeboten, der nur Sprachförderung nach einem Lehrbuch anbietet, um den Lernfortschritt nach Kurstypen am Schuljahresende vergleichen zu können. Es zeichnet sich allerdings jetzt schon ab, dass diese inhaltliche Evaluation nicht möglich sein wird, weil es viele Abgänge in diesem Kurs gab, unter anderem weil Schülerinnen und Schüler dieses Kurses bei dezentraler Verfügbarkeit von Kursen mit höherer Stundenzahl abwanderten.

Als Ergebnis der Evaluation wurde empfohlen, sich auf die Förderung der Kinder und Jugendlichen im Regelunterricht und im Übergang zum Regelunterricht zu konzentrieren. Reine Sprachkurse und Alphabetisierungskurse können nicht optimal mit der Lehramtsausbildung kombiniert werden und so keine Synergieeffekte erzeugen. Die Kompetenzen der studentischen Förderlehrkräfte liegen zunächst einmal im Fachunterricht, der in diesem Wahlschwerpunkt zu einer Befähigung zum kultur- und sprachsensiblen Fachunterricht auch für Kinder und Jugendliche mit geringen Deutschkenntnissen ausgebaut wird. Die Konzentration auf Zusatzförderung zum Regelunterricht wurde aufgenommen und greift bei Neuanmeldungen, während angefangene Kurse fortgeführt werden.

Zugleich sollen abgeschlossene Kurzurse entwickelt werden, um einer wachsenden Zahl an Neuzugängen nach dem Übergang von Vorkursen in die Regelklassen in den nächsten Jahren Unterstützung anbieten zu können. Zurzeit werden in Bremen rund 1900 Schülerinnen und Schüler in Vorkursen und parallel schon stundenweise im Regelunterricht beschult. Da Vorkurse im Sekundarbereich i.d.R. ein Jahr dauern und der größte Anstieg der Flüchtlingszahlen im vergangenen Jahr erfolgte, steigt in diesem Jahr (2016) die Zahl der Kinder und Jugendlichen mit ausbaubedürftigen Deutschkenntnissen stark an, so dass der Unterstützungsbedarf der Schulen wächst. Dies wird mit der Einstellung einer zweiten Person im Förderprojekt, die durch die KindergeldStiftung ermöglicht wird, vorausschauend berücksichtigt.

Jeweils zwischen Oster- und Sommerferien sowie zwischen Herbst- und Osterferien werden Kurse für Naturwissenschaft (Biologie oder Chemie), Sozialwissenschaft (Politik oder Geschichte) sowie in zwei Varianten für Mathematik angestrebt. Darin soll die Vermittlung vielseitig einsetzbarer systematischer Kompetenzen und Selbstlernkompetenzen mit individualisierten Lernphasen kombiniert werden. Diese Kompetenzen sollen systematisch angelegt und mit aktuellen Unterrichtsinhalten der Schülerinnen und Schüler im Regelunterricht geübt werden.

¹³ Im Alphabetisierungskurs des Projekts hatten die unterrichtenden studentischen Lehrkräfte Vorerfahrungen aus ehrenamtlicher Tätigkeit mitgebracht.

5.4 Reflektion des internen Evaluationsansatzes

Der Prozess der Internen Evaluation war nicht immer spannungsfrei. Es war für die Koordinatorin ungewohnt, gegenüber einer Kollegin und einer Masterstudierenden umfassend zu reflektieren und kritische Fragen zu beantworten. Ebenso war es für die Evaluatorin als Kollegin nicht immer einfach, Antworten einzufordern und Ergebnisse möglichst klar darzustellen. Insgesamt hat die systematische evaluatorische Herangehensweise viele Diskussionen und Lernprozesse im Team des Arbeitsbereichs angestoßen.

Im Hinblick auf die studentischen Förderlehrkräfte und die Kursteilnehmer mit nur wenigen Monaten Deutschunterricht waren sich die Evaluatorinnen nicht sicher, ob ein einmaliges themenzentriertes Gruppengespräch überhaupt aussagekräftige Hinweise für die Weiterentwicklung des Projekts geben kann. Das war – im Nachhinein betrachtet – relativ problemlos möglich und erwies sich als ergiebig. Hier könnten künftige Evaluationen auch mutiger sein und z.B. durch dezentrale Durchführung in Kursen mehr Teilnehmende und Lehrkräfte einbeziehen. Die Evaluation hat Anstöße der Beteiligten in den Fokus gerückt, die Weiterentwicklung der Förderprojekte produktiv beeinflusst.

Die Messung des Kompetenzerwerbs von Teilnehmenden und studentischen Lehrkräften ist im Rahmen solcher kurzfristigen Evaluationen nicht sinnvoll möglich. Die Projektleiterin wurde in der Auffassung bestärkt, dass der Kompetenzerwerb der studentischen Förderlehrkräfte ein zentrales Thema ist, das in kurzfristig angelegten Projektevaluationen nicht überzeugend erhoben werden kann. Sie hat im Ergebnis eine Regelstelle in ihrem Arbeitsbereich für dieses Thema umgewidmet und besetzt.

Eine Evaluation langfristiger Effekte für Schülerinnen und Schüler bleibt ein weiteres Desiderat. Der vorliegende Bericht sollte deutlich gemacht haben, dass interne Evaluation ein produktives Werkzeug sein kann, um Fortschritte in der Entwicklung von Projekten und Synergieeffekte bei anderen Projekten zu generieren.

6 Literaturverzeichnis

- Balluseck, Hilde von (2003): Minderjährige Flüchtlinge – Sozialisationsbedingungen, Akkulturationsstrategien und Unterstützungssysteme. Leske+Budrich: Opladen.
- Cantone, Katja; Haberzettl, Stefanie (2008), Zielsprache „Schuldeutsch“: Entwicklung eines Sprachdiagnose-Instruments für mehrsprachige Schüler der Sekundarstufe I – ein Werkstattbericht. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2008), Zweitspracherwerb: Diagnosen – Verläufe – Voraussetzungen. Freiburg: Fillibach, 93-113.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. Praxis Deutsch 233, S. 4-13.
- Haberzettl, Stefanie / Karakasoglu, Yasemin (2011): Interkulturelle Schülerförderung auf dem Campus. Erziehungs- und sprachwissenschaftliche Zugänge zu den Effekten eines Förderprojektes für Schüler- und Schülerinnen mit Migrationshintergrund an der Universität Bremen. Stuttgart Ibidem.
- Kaufmann, Susan; Rohrman, Lutz; Scarpa-Diewald, Annalisa 2015: Berliner Platz - neu. Deutsch im Alltag. Einstiegskurs. München: Klett-Langenscheidt.
- Patton, Michael Q. (1997): Utilization-Focused Evaluation. Sage Publications Beverly Hills
- Stockmann, Reinhard (2004): Was ist eine gute Evaluation? Einführung zu Funktionen und Methoden von Evaluationsverfahren. Universität des Saarlandes, Fak. 05 Empirische Humanwissenschaften, CEval - Centrum für Evaluation. Saarbrücken (CEval-Arbeitspapier, 9). Available online at URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-118018>