

Vorwort zur Evaluation des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator

Dass Sprache der zentrale Zugang zu gelungener Integration ist, gehört heute zu den Gemeinplätzen der Integrationsrhetorik. Als die Stiftung Mercator im Jahr 2000 mit der Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I begann, war dies keineswegs so. Wie so oft haben Stiftungen im Bereich der Integration die Rolle von Themensetzern und Innovationsmotoren übernommen.

Der „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“, in den die Stiftung Mercator seit 2000 10 Millionen Euro investiert hat, ist dabei das größte Einzelprojekt deutscher Stiftungen im Bereich von Integration und Migration. Internationale Studien zeigen klar auf, dass Schüler mit Zuwanderungsgeschichte im Bildungswesen nach wie vor erheblich benachteiligt sind. In Deutschland leben etwa eine Million 6- bis 18-jährige Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund – ein Potential, das viel zu wertvoll ist, um es zu verschenken. Auf dieser Basis entstand die Idee, Integration durch sprachliche und durch fachliche Förderung zu erreichen. Dabei zielt das Projekt auf zwei Gruppen: auf Schüler mit Migrationshintergrund und auf Lehramtsstudierende.

Bei den Schülern konzentriert sich das Förderangebot bewusst auf die Sekundarstufe I und II. Während es bereits eine Reihe von Programmen für die frühkindliche Förderung gibt, fehlen Angebote für die älteren Kinder und Jugendlichen. Dabei haben gerade sie oft besonders viele Probleme: Viele von ihnen sind erst seit kurzer Zeit in Deutschland und haben ohne gute Sprachkenntnisse nur wenig Chancen, die Bildungsangebote unserer Schulen wirklich zu nutzen. Dazu gehört insbesondere auch das jeweilige Fachvokabular, weshalb im Förderunterricht auf die Verbindung von sprachlicher und fachlicher Förderung besonderer Wert gelegt wird. Die vom europäischen forum für migrationsstudien (efms) durchgeführte Evaluation belegt, dass dieser Ansatz zielführend ist. Die schulischen Leistungen haben sich verbessert, was die Chancen der Schüler mit Migrationshintergrund – nicht nur hinsichtlich ihres Bildungserfolgs – deutlich steigert.

Zugleich bietet das Projekt auch den Förderlehrern die Möglichkeit, ihr oft theorielastiges Studium durch vielfältige Praxiserfahrung zu ergänzen. Auch hier zeigt die Evaluation, dass dieses Ziel erreicht wurde. Die angehenden Lehrer sehen sich durch die Unterrichtspraxis besser auf ihren künftigen beruflichen Alltag vorbereitet, sowohl was ihre didaktischen und pädagogischen Kompetenzen als auch was den Umgang mit heterogen zusammengesetzten Gruppen angeht.

Wir freuen uns, dass das gemeinsam mit unseren Partnern entwickelte Projekt auch aus wissenschaftlicher Sicht so erfolgreich ist. Nachdem wir im Jahr 2000 mit der Förderung in Nordrhein-Westfalen begonnen haben, wurde das Angebot 2004 bundesweit auf 35 Standorte ausgedehnt. Wie sich dabei gezeigt hat, ist der Förderunterricht ein pragmatisches Modell, das gut übertragbar ist. In der nun kommenden neuen Phase des Förderunterrichts wollen wir die erfolgreichen Standorte gemeinsam mit unseren Partnern langfristig absichern. Wir wollen den Ländern gemeinsam mit unserem Partner Nordrhein-Westfalen zeigen, wie die Kompetenz, unter den Bedingungen von Vielfalt zu lernen und zu lehren, mit dem Mercator-Modell auch in die Lehrerbildung und in die breite Fläche getragen werden kann.

Dr. Bernhard Lorentz, Vorsitzender der Geschäftsführung der Stiftung Mercator

Vorwort zur Evaluation des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator

Erst mit der Vorlage der ersten PISA-Studie Ende 2001 wurde einer breiten Öffentlichkeit deutlich, dass Deutschland in den vergangenen Jahrzehnten zu einem Einwanderungsland geworden ist: Mehr als ein Fünftel aller Fünfzehnjährigen des Landes (in den Stadtstaaten sogar bis zu 40 %) sind im Ausland geboren oder haben zumindest einen Vater oder eine Mutter, deren Geburtsort außerhalb Deutschlands liegt und die zumeist auch dort aufgewachsen sind. Und auch wenn die Lehrerschaft in Schulen mit hohem Migrantenanteil, also in Grundschulen bestimmter Stadtteile, Förderschulen, Haupt- und Gesamtschulen sowie berufsbildenden Schulen, die damit verbundenen Herausforderungen alltäglich zu spüren bekamen, so war es ihnen nicht möglich, in der breiten Öffentlichkeit und Politik die Unterstützung zu finden, die ihre Schülerinnen und Schüler ebenso wie sie selbst für ein erfolgreiches Arbeiten brauchten.

Ein allgemeines Nachdenken und Handeln wurde erst in jüngster Zeit durch die unübersehbaren Hinweise der großen Leistungsstudien des Typs PISA in Gang gesetzt, die nicht nur auf die quantitative Seite der Herausforderung aufmerksam machten, sondern auch darauf, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund mit ihren durchschnittlichen Schulleistungen weit hinter den Kindern und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund zurückbleiben. Inzwischen findet sich nahezu in jeder bildungspolitischen Rede der Hinweis darauf, dass in Deutschlands Bildungseinrichtungen mehr für die Gruppe der Kinder aus Migrantenfamilien geschehen müsse. Mehr noch: Gezielte Maßnahmen wie Sprachstandsfeststellungen bereits im Kindergartenalter und Förderprogramme zum Erwerb der Unterrichtssprache Deutsch wurden zwischenzeitlich überall in Deutschland eingeleitet. Derartige Initiativen – wenn sie denn überhaupt die erhoffte Wirkung haben werden – kommen für viele Heranwachsende mit Migrationshintergrund allerdings sehr spät, da sie „unten“ ansetzen und Schülerinnen und Schüler höherer Klassen gar nicht oder kaum erreichen.

In diese „Lücke“ stößt das Projekt der Stiftung Mercator mit seiner doppelten Zielsetzung: Durch den außerschulischen Förderunterricht an bis zu 35 Standorten, der im Rahmen dieses Projekts angeboten wird, erhalten viele Schülerinnen und Schüler die Förderung, die ihnen schulische Erfolge erst ermöglicht. Zugleich bietet das Projekt an den unterschiedlichen Standorten zahlreichen Studierenden, überwiegend der Lehramtsstudiengänge, eine Gelegenheit, sich in ihrem künftigen Beruf zu erproben und erste praktische Erfahrungen zu sammeln. Die nun vorliegende Evaluation dieses groß angelegten Projekts ist ermutigend: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Förderunterricht konnten in einem beachtlichen Umfang ihre Leistungen tatsächlich deutlich verbessern und die Lehramtsstudierenden sahen sich durch ihre Tätigkeit als Förderlehrer besser auf ihren künftigen Beruf vorbereitet. „Förderunterricht“, dies zeigt die Projektevaluation, ist ein überaus taugliches Instrument, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zu unterstützen und der Reform der Lehrerbildung wichtige Impulse zu geben.

**Prof. Dr. Klaus Klemm, Vorsitzender des wissenschaftlichen Beirats des Projekts
„Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“**

Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund

Evaluation des Projekts der Stiftung Mercator Kurzfassung

efms 2009

europäisches forum für migrationsstudien

Institut an der Universität Bamberg

Katharinenstraße 1

D-96052 Bamberg

Tel. 0951-932020-0

Fax 0951-932020-20

efms@sowi.uni-bamberg.de

<http://www.efms.de>

Leitung

Prof. Dr. Friedrich Heckmann



Inhalt

1	Aufgabenstellung der Evaluation	3
2	Methode und Daten.....	4
3	Basisdaten zu den Förderschülern.....	5
4	Basisdaten zu den Förderlehrern	7
5	Der Förderunterricht.....	9
6	Der Erfolg des Förderunterrichts bei den Schülern	10
7	Der Erfolg des Projekts bei den Förderlehrern	13
8	Vergleich verschiedener Fördermodelle.....	15
9	Bedingungen des Förderunterrichts	17
10	Erfolgsbedingungen des Förderunterrichts im Fach Deutsch.....	20
11	Korrelate der Projektzufriedenheit bei den Förderlehrern.....	21
12	Ergebnisse und Empfehlungen.....	22
	Literaturhinweise.....	25



1 Aufgabenstellung der Evaluation

Gut eine Million Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund besuchen zurzeit die allgemeinen Schulen in Deutschland. Internationale Schulleistungsstudien wie PISA 2000 und PISA 2003 sowie nationale Statistiken zu Bildungsabschlüssen¹ zeigen, dass diese Schülerinnen und Schüler² gegenüber solchen ohne Migrationshintergrund sowohl hinsichtlich ihrer schulischen Leistungen als auch ihrer Bildungsabschlüsse, ihrer späteren Ausbildungsquote und ihrer möglichen Berufsabschlüsse benachteiligt sind. Im Bildungsbereich sind die Defizite der deutschen Integrationspolitik somit eklatant. Fehlende mündliche und schriftliche Deutschkenntnisse erschweren das Erreichen höherer Bildungsabschlüsse und vermindern Zukunftsaussichten.

Genau hier setzt das Projekt „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator an. Das Projekt begann im Jahr 2000 in Nordrhein-Westfalen und wurde im Jahr 2004 bundesweit ausgeschrieben und an 35 Standorten etabliert. Das Konzept beruht auf einem bereits vor mehr als 30 Jahren an der Universität Essen entwickelten und durchgeführten Projekt.

In außerschulischem Förderunterricht werden circa 6.500 Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund der Klassenstufen fünf bis zehn (Sekundarstufe I) durch circa 1.500 Studierende zwei bis vier Stunden in der Woche unterrichtet. Dabei verfolgt das Projekt zwei Ziele: Zum einen sollen die sprachlichen und fachlichen Fähigkeiten der Förder Schüler erhöht und so ein Beitrag zur Verbesserung ihrer Bildungschancen geleistet werden; zum anderen sollen den als Förderlehrer eingesetzten Lehramtsstudierenden intensive Praxiserfahrungen im Umgang mit heterogenen Gruppen geboten werden, um sie so besser auf ihre berufliche Zukunft vorzubereiten. Somit sollen nicht nur die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, sondern auch die den Förderunterricht erteilenden Studierenden von dem Förderprojekt profitieren.

Über eine Laufzeit von drei Jahren, von Januar 2006 bis Dezember 2008, wurde das Projekt vom europäischen forum für migrationsstudien (efms) wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Ziel der Evaluation war es, Transparenz zu schaffen, Fördererfolge zu identifizieren und Empfehlungen für eine weitere Optimierung des Projekts herauszuarbeiten. Im Einzelnen stellten sich im Rahmen der Evaluation **folgende Fragen:**

- ▶ Welche Merkmale haben die Schüler, die am Förderunterricht teilnehmen? Welche Motive haben sie?
- ▶ Welche Merkmale haben die Studierenden, die als Förderlehrer am Projekt teilnehmen? Welche Motive haben sie?

¹ Vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2000, PISA-Konsortium Deutschland 2003 und Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2005, S. 37–72.

² Im Folgenden wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit nur noch die männliche Form verwendet.



- ▶ Welche Struktur hat der Förderunterricht? Welche Fördermodelle gibt es?
- ▶ Welchen Erfolg hat der Förderunterricht bei Schülern und Studierenden?
- ▶ Welche Erfolgsbedingungen lassen sich identifizieren?

2 Methode und Daten

Im Rahmen der Evaluation wurde eine Reihe von Daten erhoben. **Quantitative Daten** wurden u. a. zu folgenden Aspekten des Projekts erhoben:

- ▶ Anzahl, Merkmale und Motive der am Projekt beteiligten Schüler und Studierenden
- ▶ Unterstützung der Förderschüler durch ihr persönliches Umfeld
- ▶ Durchführung des Förderunterrichts
- ▶ sprachliche und fachliche Entwicklung der Förderschüler und Notenentwicklung der Förderschüler im Vergleich zu einer Kontrollgruppe
- ▶ persönliche Weiterentwicklung der Förderlehrer sowie Nutzen durch und Zufriedenheit mit dem Projekt

Qualitative Daten wurden zu folgenden Aspekten erhoben:

- ▶ verschiedene Fördermodellen
- ▶ verschiedene Handlungsfelder des Förderunterrichts
- ▶ Beziehungen innerhalb der Fördergruppen

Für die Evaluation des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ wurde ein **Untersuchungsdesign mit vier Erhebungswellen** entwickelt und es wurden Erhebungen im Abstand von circa einem halben Jahr durchgeführt. In der vierten Erhebungswelle wurden sowohl quantitative als auch qualitative Daten erhoben.

Für alle an der Untersuchung beteiligten Förderschüler und Förderlehrer wurde eine Panel-Untersuchung, bei der die gleichen Personen mehrfach befragt werden, angestrebt, um Entwicklungen über einen Zeitraum von zwei Jahren nachvollziehen zu können. Allerdings wurden 70 % der 6.600 Förderschüler und 70 % der 1.500 Förderlehrer zwischen der ersten und zweiten Erhebungswelle neu in das Projekt aufgenommen. Zwischen der zweiten und der dritten Erhebungswelle kamen 36 % der 6.400 Förderschüler und 35 % der 1.150 Förderlehrer zum Projekt hinzu. Aufgrund dieser Fluktuation und der daraus resultierenden Panel-Mortalität konnte ein **Längsschnittvergleich** nur für die Untersuchungsteilnehmer realisiert werden, die an allen drei Wellen teilnahmen. Dies gelang für 439 Förderschüler und 139 Förderlehrer.

Die Mehrzahl der Daten aus den drei quantitativen Erhebungen beziehen sich also auf die zu dem jeweiligen Erhebungszeitpunkt im Förderprojekt befindlichen Förderschüler und Förderlehrer. Wir bezeichnen diese Untersuchungen als **Querschnittsuntersuchungen**.



In jeder Erhebungswelle wurden die am Projekt beteiligten Standorte, Förderlehrer und Förderschüler um eine Beteiligung an der Befragung gebeten. Eine Vollerhebung wurde angestrebt und es wurden für sozialwissenschaftliche Untersuchungen vergleichsweise hohe Rücklaufquoten von 60 % erreicht. Die Querschnittsuntersuchungen wurden dem Längsschnittvergleich gegenübergestellt und die Ergebnisse wurden miteinander verglichen. Diese bestätigen einander zum größten Teil und weisen sehr konstante Strukturen auf. Die Daten der ersten beiden Erhebungswellen wurden deskriptiv ausgewertet, während für die dritte Erhebungswelle multivariate Analysen durchgeführt wurden, um zu untersuchen, von welchen Faktoren die Notenentwicklung der Förderschüler im Fach Deutsch und die Gesamtzufriedenheit der Förderlehrer mit dem bisherigen Projektverlauf beeinflusst werden. Für die zweite und vierte Erhebungswelle wurden jeweils Kontrollgruppenbefragungen durchgeführt.

Zusätzliche qualitative Interviews wurden im Juni 2008 an vier Standorten durchgeführt. Insgesamt wurden 66 Interviews durchgeführt, im Einzelnen mit fünf Projektleitern und Standortkoordinatoren, 19 Förderlehrern, 24 Förderschülern, 13 Klassen- bzw. Fachlehrern, einer Referendarin (ehemalige Förderlehrerin), einem Universitätsdozenten und drei Mitarbeitern des Jugendmigrationsdienstes des Diakonischen Werks. Ziel dieser ergänzenden qualitativen Erhebungen war es, eine genauere Kenntnis der Strukturen vor Ort und der Wirkmechanismen für einen erfolgreichen Förderunterricht zu gewinnen. Unterschiedliche Fördermodelle, verschiedene Handlungsfelder des Projekts und die Bedeutung der Beziehungen innerhalb der Fördergruppen konnten so identifiziert werden.

3 Basisdaten zu den Förderschülern

Die große Mehrheit der Förderschüler ist zwischen **11 und 17 Jahre alt** und besucht die fünfte bis einschließlich zehnte Klasse. In allen drei Erhebungswellen besucht jeweils ein Viertel der Schüler die **Schulformen** Hauptschule, Realschule oder Gesamtschule. Circa 15 % gehen auf ein Gymnasium. Der Anteil sonstiger Schulformen, zu denen etwa die Förderschule zählt, liegt bei 10 %. Das **Geschlechterverhältnis** der Förderschüler ist relativ ausgewogen. Der bereits in der ersten Erhebungswelle zu beobachtende leichte „Jungenüberschuss“ verstärkt sich in der zweiten Erhebungswelle noch geringfügig, ändert sich jedoch in der dritten Erhebungswelle. An dieser Erhebungswelle nehmen mehr Mädchen teil. Auch im Längsschnitt überwiegen die Mädchen leicht.

40–50 % der Förderschüler wurden im Ausland geboren. Der **Migrationshintergrund** der Kinder und Jugendlichen wird noch deutlicher, wenn der Herkunftskontext der Eltern betrachtet wird: Die befragten Kinder gaben zu 95 % an, dass mindestens eines ihrer beiden Elternteile im Ausland geboren sei. Damit weisen in Übereinstimmung mit den Projektzielen fast alle Kinder einen Migrationshintergrund auf (vgl. Tabelle 1).


Tabelle 1: Migrationshintergrund der Förderschüler (Querschnitt und Längsschnitt)

Migrationshintergrund	Querschnittsdaten						Längsschnittsdaten	
	1. Welle		2. Welle		3. Welle		1., 2. und 3. Welle	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Im Ausland geboren	1.070	42,2	729	42,8	1.105	56,4	157	37,6
In Deutschland geboren, aber beide Elternteile im Ausland geboren	1.157	45,6	748	43,9	623	31,8	197	47,1
In Deutschland geboren, ein Elternteil im Ausland geboren	192	7,6	141	8,3	147	7,5	44	10,5
Gesamtanteil mit Migrationshintergrund	2.419	95,4	1.618	95,0	1.875	95,7	396	95,2
Gesamtanteil ohne Migrationshintergrund	118	4,7	85	5,0	85	4,3	20	4,8
Gesamt	2.537	100,0	1.703	100,0	1.960	100,0	418	100,0

Neben den großen Einwanderungsgruppen aus der Türkei, Kasachstan und Russland ist eine Vielzahl weiterer Herkunftsländer vertreten. Das Einwanderungsalter der Förderschüler, die nicht in Deutschland geboren sind, liegt dabei in rund der Hälfte der Fälle zwischen 11 und 16 Jahren. Die **Aufenthaltsdauer** beträgt in allen drei Erhebungswellen bei annähernd der Hälfte der eingewanderten Förderschüler weniger als vier Jahre, im Längsschnittvergleich bei einem Drittel der Förderschüler weniger als drei Jahre. Das heißt, der Förderunterricht erreicht eine Gruppe, bei der aufgrund der relativ kurzen Aufenthaltsdauer ein starker Förderungsbedarf besteht.

Der hohe Anteil türkisch- und russischstämmiger Kinder spiegelt sich bei der Frage nach den **Sprachkenntnissen und Sprachgewohnheiten** wider. Die von den Kindern am häufigsten genannten Muttersprachen waren, geordnet nach Häufigkeit, Türkisch vor Deutsch, Russisch und Arabisch. Diejenigen Förderschüler, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, fingen in über der Hälfte der Fälle bereits vor ihrem sechsten Lebensjahr an Deutsch zu lernen. Bei der Beantwortung der Frage „Welche Sprache sprechen ihr meistens zu Hause?“ geben jeweils 40–50 % der Förderschüler Deutsch und Türkisch an. Danach werden Russisch und Arabisch am häufigsten genannt. Zusätzlich wurden die Kinder nach den Sprachen gefragt, die sie normalerweise mit ihren Freunden sprechen. Fast neun von zehn Kindern sprechen mit ihren Freunden deutsch, ein Viertel türkisch und jedes zehnte Kind russisch.



Teilnahmemotive und Unterstützung des persönlichen Umfeldes

Die Motivlage für die Teilnahme am Förderunterricht ist in allen drei Erhebungswellen und im Längsschnittvergleich sehr stabil. Als zentrale Motive für die Teilnahme am Förderunterricht geben vier Fünftel der Förderschüler an, „bessere Noten“ bekommen zu wollen. Um die 60 % wollen einen höheren Bildungsabschluss erreichen und „mehr lernen“. Die Hälfte der Förderschüler erklärt zudem, nicht sitzen bleiben zu wollen. Von eher geringerer Bedeutung ist das Streben, die Erwartungshaltungen von Lehrern und Eltern („meine Eltern möchten es“ und „meine Lehrer möchten es“) zu erfüllen. Neben der Motivation spielt die **Unterstützung der Förderschüler durch ihr persönliches Umfeld** für den Erfolg des Förderunterrichts eine wichtige Rolle. Aus der internationalen Bildungsforschung ist bekannt, dass die Unterstützung der Eltern und – mit zunehmendem Alter der Kinder – der Freunde („peer group“) für das Erreichen bestimmter Bildungsziele und letztlich das Gelingen der gesamten Bildungskarriere von entscheidender Bedeutung ist.³ Daher wurden die Reaktionen von Familie und Freunden auf die Teilnahme am Förderunterricht erhoben. Hierbei zeigte sich seitens der **Familie** eine sehr hohe Zustimmung – neun von zehn Familien befürworteten eine Teilnahme der Kinder. Weniger Zuspruch erhalten die Förderschüler dagegen von ihren **Freunden**. So glaubt nur knapp ein Drittel der Förderschüler, dass ihre Freunde den Förderunterricht „gut finden“.

4 Basisdaten zu den Förderlehrern

Acht von zehn Förderlehrer, und damit die überwiegende Mehrheit, ist **weiblich**. Die meisten Förderlehrer sind zwischen **20 und 24 Jahre alt**. Über die Hälfte der Förderlehrer strebt den Abschluss eines Staatsexamens und damit eine Berufslaufbahn als Lehrer an. Die größte Gruppe der angehenden Lehrer studiert **Gymnasiallehramt**, die zweitgrößte Gruppe **Grundschullehramt**. Das Projekt erreicht jedoch nicht nur, wie ursprünglich intendiert, Lehramtsstudierende, sondern auch Studierende anderer Fachrichtungen wie Pädagogik oder Studierende von DaZ- oder DaF-Aufbaustudiengängen. Beinahe die Hälfte der Förderlehrer befindet sich zum Zeitpunkt der Befragung im fünften bis einschließlich achten Fachsemester.

Vor dem Hintergrund der in den Niederlanden entwickelten Methode des „ethnic mentoring“ kommt dem **Migrationshintergrund der Förderlehrer** eine besondere Bedeutung zu. Dem Modell zufolge werden Förderschüler durch erfolgreiche Schüler oder Studierende mit der gleichen ethnischen Herkunft unterrichtet. Der vergleichsweise höhere Fördererfolg des „ethnic mentoring“ scheint auf den Fähigkeiten der Förderlehrer mit Migrationshintergrund zu beruhen, die Familiensituation und die aufgrund der Immigration entstehenden Schwierigkeiten der Förderkinder besser zu verstehen. Sie sprechen zudem die Herkunftssprache der Schüler und können daher bestimmte Sachverhalte besser erklären. Hieraus kann sich eine starke Bindung zwischen den Mentoren und ihren Schülern entwickeln.⁴

Wird der Migrationshintergrund der Förderlehrer betrachtet, zeigt sich, dass circa 20 % der Förderlehrer selbst im Ausland geboren wurden. Bei den Müttern wie auch den Vä-

³ Vgl. Riegle-Crumb/Farkas/Muller 2006.

⁴ Vgl. Crul 2002.



tern beträgt der Anteil der im Ausland geborenen ungefähr ein Drittel. Der Gesamtanteil der Förderlehrer mit Migrationshintergrund liegt bei circa 40 % (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Migrationshintergrund der Förderlehrer (Querschnitt und Längsschnitt)

Migrationshintergrund	Querschnittsdaten						Längsschnittsdaten	
	1. Welle		2. Welle		3. Welle		1., 2. und 3. Welle	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Im Ausland geboren	109	19,0	90	20,0	89	20,0	24	17,3
In Deutschland geboren, aber beide Elternteile im Ausland geboren	85	15,0	34	8,0	50	11,2	28	20,1
In Deutschland geboren, ein Elternteil im Ausland geboren	32	6,0	37	8,0	24	5,4	5	3,6
Gesamtanteil mit Migrationshintergrund	226	40,0	116	36,0	163	36,6	57	41,0
Gesamtanteil ohne Migrationshintergrund	339	60,0	206	64,0	283	63,5	82	59,0
Gesamt	565	100,0	322	100,0	446	100,0	139	100,0

Teilnahmemotive und bisherige Lehrerfahrungen

Analog zu den Förderschülern wurden auch die Studierenden zu Beginn ihrer Förderlehrertätigkeit nach ihren Teilnahmemotiven im Projekt gefragt.

Die Motive für die Erteilung des Förderunterrichts weisen stabile Strukturen auf. Das Motiv, „**Praxiserfahrung** sammeln zu wollen“, wird zusammen mit den Motiven „weil mir Unterrichten Spaß macht“ und „weil ich das Geld, das ich für die Förderstunden erhalte, gut gebrauchen kann“ am häufigsten genannt. Ebenfalls sehr häufig wird der Wunsch genannt, „besser mit kultureller Vielfalt umgehen zu können“, „sich auf den späteren Schulalltag vorzubereiten“ und die eigenen „Arbeitsmarktchancen zu verbessern“. Weniger ausschlaggebend ist dagegen, ob Freunde und/oder Kommilitonen als Förderlehrer aktiv sind.

Es zeigt sich also, dass bei den Förderlehrern Motive im Vordergrund stehen, die mit ihrer Ausbildung und geplanten Berufstätigkeit eng zusammenhängen. Ebenfalls von Interesse sind die bereits im Vorfeld der Förderlehrertätigkeit gesammelten Erfahrungen der Studierenden. Wie die Untersuchung offenbart, haben 80 % der Förderlehrer bereits praktische Lehrerfahrungen innerhalb und außerhalb ihres Studiums sammeln können. Circa die Hälfte der Förderlehrer hat bereits DaZ- oder DaF-Veranstaltungen in der Universität besucht oder besucht aktuell eine solche Veranstaltung von bis zu vier Semesterwochenstunden.



5 Der Förderunterricht

Dem Projektziel entsprechend werden die meisten Kinder und Jugendlichen im Förderunterricht in Deutsch und damit hinsichtlich ihrer mündlichen und schriftlichen Sprachkompetenzen gefördert. 40 % der Förderschüler erhalten (zusätzlich) eine fächerbegleitende Förderung für das Fach Mathematik und knapp ein Drittel für das Fach Englisch. Der Förderunterricht findet in der Regel nachmittags an den Schulen der Kinder und Jugendlichen für zwei bis maximal vier Stunden pro Woche statt. Die für das Halten der Förderunterrichtsstunden verwendete Vorbereitungszeit der Studierenden variiert und beträgt in der Regel bis zu zwei Stunden pro Woche. Drei Viertel der Förderlehrer berücksichtigen bei der Festlegung der Unterrichtsinhalte immer oder zumindest oft die Wünsche ihrer Fördergruppe. Dies schließt jedoch nicht aus, dass die Förderlehrer Unterrichtsinhalte (auch) in eigener Regie festlegen, wie circa 60 % der Förderlehrer angeben.

Als Arbeitsformen wählen zwei Drittel der Förderlehrer immer oder zumindest oft Konversations- und Grammatikübungen. Ebenfalls sehr verbreitet sind Übungen zum Lösen von Schulaufgaben sowie Sprachspiele – eine etwas untergeordnetere Rolle nehmen Übungen zum Verfassen von Aufsätzen, Hausaufgabenhilfen, Diktatübungen und Bücherlesen ein. Je nach Arbeitsform werden verschiedene Sozialformen eingesetzt. 70–80 % der Förderlehrer lassen ihre Förderschüler einzeln arbeiten, circa die Hälfte lässt die Kinder (auch) in Gruppen und Teams arbeiten und ein Viertel der Studierenden organisiert Diskussionsrunden. Bei der Durchführung des Förderunterrichts wählen die Förderlehrer größtenteils eigene, selbst erstellte Unterrichtsmaterialien. Materialien der Projektleitung werden von 25–33 % der Förderlehrer verwendet. Wie bereits bei der Festlegung der Unterrichtsinhalte fällt die Kooperation mit der Schule der Förderschüler auch bei der Auswahl der Unterrichtsmaterialien gering aus: Nur 10 % der Förderlehrer nutzen Materialien, die sie von Klassen- und Fachlehrern erhalten haben. Eine Nachbereitung des Förderunterrichts wird von einem Großteil der Studierenden praktiziert: So notieren zwei Drittel der Studierenden die Fortschritte ihrer Förderschüler und circa die Hälfte die eigenen Fortschritte durch das Projekt.



6 Der Erfolg des Förderunterrichts bei den Schülern

Die Bewertungen der Sprachkompetenz, Sprachentwicklung und der **schulnotenunabhängigen Entwicklung** der Förderschüler durch ihre Förderlehrer sind Indikatoren für Bildungserfolge und die Wirksamkeit des Förderunterrichts.

Die **mündliche Sprachkompetenz** der Förderschüler in Deutsch wird von den Förderlehrern in allen drei Querschnittsvergleichen und im Längsschnitt in 20 % der Fälle als sehr gut, in knapp 45 % als gut und in einem Viertel der Fälle als mittelmäßig eingestuft. Circa 10 % der Förderschüler besitzen nach Einschätzung ihrer Förderlehrer eine schlechte oder sogar sehr schlechte mündliche Sprachkompetenz.

Im Vergleich zur mündlichen Sprachkompetenz wird die **schriftliche Sprachkompetenz** der Kinder und Jugendlichen negativer eingeschätzt: So weisen 6–10 % der Förderschüler sehr gute, ein Viertel bis ein Drittel gute und ein weiteres Drittel mittelmäßige schriftliche Sprachfähigkeiten auf. 20–30 % der Förderschüler besitzen nach Einschätzung ihrer Förderlehrer eher schlechte bis sehr schlechte schriftliche Sprachkompetenzen.

Gefragt nach den **Entwicklungen** der allgemeinen mündlichen und schriftlichen Sprachkompetenz in Deutsch haben sich nach Ansicht ihrer Förderlehrer 50–60 % der Förderschüler mündlich und schriftlich verbessert. Die Förderlehrer wurden auch um eine Beurteilung der **schulnotenunabhängigen Entwicklung** ihrer Förderschüler in den Fächern **Deutsch, Mathematik und Englisch** gebeten. Demnach konnten sich 60–70 % der Förderschüler in Deutsch und jeweils die Hälfte in Mathematik und Englisch verbessern.

Im **Längsschnittvergleich** fallen diese Einschätzungen bei drei Erhebungswellen noch etwas besser aus: Hier sind die Förderlehrer bei 64–70 % (Deutsch), 57–60 % (Mathematik) und circa 50 % (Englisch) der Förderschüler der Auffassung, dass eine Verbesserung der schulnotenunabhängigen Leistungen erfolgt ist.

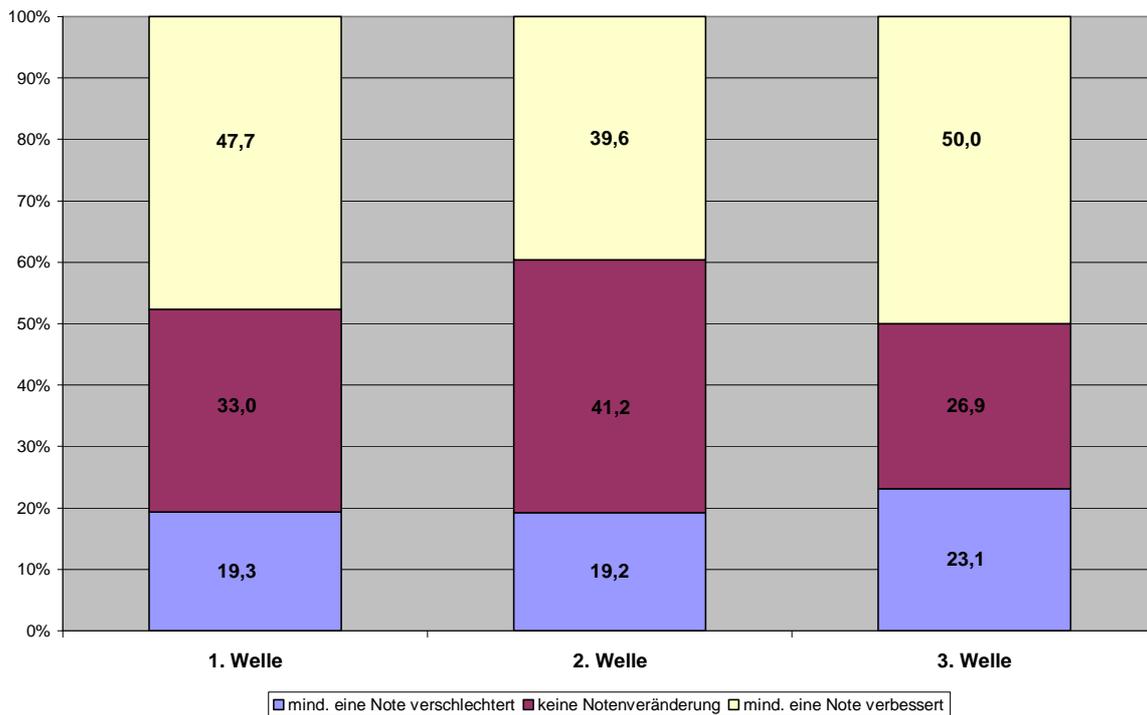
Notenentwicklungen

Für die Beurteilung des Bildungserfolgs der Förderschüler in der Institution Schule spielen die Einschätzungen der Förderlehrer jedoch direkt keine Rolle. Die Wirksamkeit des Förderunterrichts muss daher vor allem an den Notensteigerungen der Förderschüler als einem Schlüsselkriterium für Bildungserfolg gemessen werden. Anhand der Notenentwicklung wurde überprüft, ob Leistungssteigerungen stattgefunden haben.

Vor Beginn des Förderunterrichts lag der **Notendurchschnitt der Förderschüler für alle drei Hauptfächer** (Deutsch, Mathematik und Englisch) im Mittel im befriedigenden bis ausreichenden Bereich. Nach dem Besuch des Förderunterrichts **verbessern sich circa 50 % der Förderschüler in der ersten Erhebungswelle, 40 % in der zweiten Erhebungswelle und die Hälfte in der dritten Erhebungswelle um mindestens eine Note**. Ein Drittel der Förderschülern in der ersten Erhebungswelle, 40 % der Förderschüler in der zweiten Erhebungswelle und ein Viertel der Förderschüler/innen in der dritten Erhebungswelle behalten ihre durchschnittliche Gesamtnote in den drei Hauptfächern bei. Ein Fünftel bis ein Viertel der Förderschüler/innen verschlechtert sich (vgl. Abbildung 1).



Abbildung 1: Notenentwicklung des Durchschnitts in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch (Querschnittsvergleiche)



Nach der deskriptiven Analyse der Notenentwicklung schließt sich die Frage an, welche Förderschüler sich vor allem verbessern bzw. bereits vorhandene gute Noten halten können. Daher wird der **Zusammenhang zwischen den Noten vor Beginn des Förderunterrichts und der Notenentwicklung in den drei Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch** für alle drei Erhebungswellen berechnet. Sowohl im Fach Deutsch als auch in Mathematik und Englisch zeigen sich hochsignifikante Ergebnisse mit einem mittelstarken Zusammenhang. Die Ergebnisse werden exemplarisch für die zweite Erhebungswelle erläutert und dargestellt (vgl. Tabelle 3). Bei der Mehrheit der Förderschüler/innen lag die Note zu Beginn des Förderunterrichts in allen drei Fächern im befriedigenden bis ausreichenden Bereich. Von diesen Förderschülern behielten zwei Drittel ihre Noten in den Fächern Mathematik und Englisch bei und annähernd ein Viertel konnte sich verbessern. Im Fach Deutsch hielten drei Viertel der Förderschüler ihre Note und fast 20 % konnten sich verbessern. Notenverschlechterungen mussten Förderschüler hinnehmen, die zu Beginn des Förderunterrichts bereits sehr gute bis gute Noten besaßen. Sie verblieben aber überwiegend im guten Bereich.



Tabelle 3: Zusammenhang zwischen der Schulnote vor Beginn des Förderunterrichts und der Notenentwicklung in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch (Querschnittsvergleich, 2. Erhebungswelle)

Notenentwicklung in den jeweiligen Fächern bis zum letzten Zeugnis in % (Häufigkeitsangaben jeweils in Klammern)	Schulnote vor Beginn des Förderunterrichts in ... ⁵								
	Deutsch			Mathematik			Englisch		
	Sehr gut bis gut	Befriedigend bis ausreichend	Mangelhaft bis ungenügend	Sehr gut bis gut	Befriedigend bis ausreichend	Mangelhaft bis ungenügend	Sehr gut bis gut	Befriedigend bis ausreichend	Mangelhaft bis ungenügend
Mind. eine Note verbessert	4,8 (3)	18,4 (74)	70,3 (52)	4,6 (4)	23,9 (95)	55,2 (37)	1,1 (1)	23,0 (79)	70,7 (41)
Keine Notenveränderung	63,5 (40)	73,4 (295)	29,7 (22)	66,7 (58)	66,1 (263)	43,3 (29)	76,1 (67)	68,2 (234)	27,6 (16)
Mind. eine Note verschlechtert	31,7 (20)	8,2 (33)	0,0 (0)	28,7 (25)	10,1 (40)	1,5 (1)	22,7 (20)	8,7 (30)	1,7 (1)
Gesamt	100,0 (63)	100,0 (402)	100,0 (74)	100,0 (87)	100,0 (398)	100,0 (67)	100,0 (88)	100,0 (343)	100,0 (58)

Am stärksten können versetzungsgefährdete Förderschüler von dem Förderunterricht profitieren: 70 % der Förderschüler mit anfangs mangelhaften und ungenügenden Noten in Deutsch und Englisch und über die Hälfte der Förderschüler mit anfangs mangelhaften und ungenügenden Noten in Mathematik können sich um mindestens eine Note verbessern. Obwohl es der Erwartung entspricht, dass sich vor allem Schüler mit ungünstiger Ausgangslage verbessern, ist dies eine **bedeutsame Leistung des Projekts.**

Das Projekt der Stiftung Mercator versteht sich vor allem als Sprachförderprojekt. Die Entwicklung im **Fach Deutsch**, für das 80 % der Förderschüler explizit gefördert werden, trifft daher auf besonderes Interesse. Ein genauerer Blick auf das Fach Deutsch im Längsschnittsvergleich zeigt, dass sich mehr als ein Drittel der Förderschüler nach einhalb Jahren um mindestens eine Note verbessern können. Circa die Hälfte behält die Ausgangsnote bei, während sich circa 10 % trotz der Fördermaßnahme verschlechtern. Eine durchschnittliche Notenverbesserung für alle Förderschüler von 0,3 Notenstufen ist feststellbar. Die Ergebnisse des Querschnittsvergleichs, wonach die Förderschüler mit den schlechtesten Anfangsnoten relativ am häufigsten ihr Notenniveau steigern können, wird durch die Längsschnittsstudie bestätigt: **So können sich fast alle (94 %) der im**

⁵ Zusammenhänge für Deutsch: Kendall-tau-b = 0,423**; Mathematik: Kendall-tau-b: 0,326**; Englisch: Kendall-tau-b: 0,394**.



Fach Deutsch versetzungsgefährdeten Schüler (Note mangelhaft bis ungenügend) um mindestens eine Note verbessern.

Um die dargestellten Ergebnisse weiter abzusichern, wurden die Leistungen der Förderschüler in der zweiten und vierten Erhebungswelle mit Leistungen gleichaltriger Schüler der gleichen Schulformen verglichen, die keinen Förderunterricht erhalten (**Kontrollgruppe**). Ziel war es zu prüfen, ob sich die Förderschüler im Vergleich zu einer Kontrollgruppe stärker verbessern können. Der Vergleich zeigt, dass sich die Förderschüler in der zweiten Erhebungswelle gegenüber der Kontrollgruppe sowohl in allen drei Fächern zusammen wie auch in den einzelnen Fächern allein seit Beginn des Förderunterrichts stärker verbessern konnten. In der vierten Erhebungswelle schneiden die Förderschüler nur im Fach Deutsch besser ab als ihre Kontrollgruppe.

7 Der Erfolg des Projekts bei den Förderlehrern

Bezogen auf die Förderlehrer ist es das Ziel des Projekts, dass sich die Studierenden umfassend persönlich und fachlich weiterentwickeln. Die Förderlehrer wurden darum gefragt, ob sie seit Beginn des Förderunterrichts bzw. seit der letzten Erhebungswelle in verschiedener Hinsicht vom Förderunterricht profitieren konnten.

Eine Analyse der Ergebnisse der drei Erhebungswellen zeigt, **dass die überwiegende Mehrheit der Förderlehrer durch das Halten der Förderstunden stark profitiert.**⁶ So meinen 90 %, selbstsicherer mit Schülern umgehen zu können. 80 % haben gelernt, auf die Probleme der Schüler einzugehen, sich besser in die Situation der Schüler hineinversetzen zu können, eine Unterrichtsstunde besser zu organisieren oder Unterrichtsmethoden gezielt auszuprobieren. 70 % geben an, durch das Abhalten der Förderstunden besser mit kultureller Vielfalt umgehen sowie Schülern komplexe Sachverhalte besser vermitteln zu können. Die Zustimmung zu diesen beiden letzten Items nimmt vor allem im Längsschnittvergleich bis auf 85–90 % stark zu. Fast zwei Drittel der Förderlehrer haben gelernt, das Interesse der Schüler zu wecken (Längsschnittvergleich: 70 %), und mehr als der Hälfte der Förderlehrer ist klar geworden, dass sie auf alle Fälle Lehrer werden möchten, ihr Berufswunsch hat sich verfestigt (vgl. Tabelle 4).

⁶ Dies entspricht den Erfahrungen anderer nationaler und internationaler Tutorenprojekte wie dem „Perach Tutorial Project“, dem „Big Brother Big Sister Project“ und dem „Balu und Du“-Projekt. Vgl. Quellenangaben im Literatur-Anhang.


Tabelle 4: persönliche Weiterentwicklungen durch das Halten des Förderunterrichts

Durch das Halten der Förderstunden ... (Zustimmung in %)	Querschnittsdaten			Längsschnittsdaten		
	1. Welle	2. Welle	3. Welle	1. Welle	2. Welle	3. Welle
... kann ich mit Schülern selbstsicherer umgehen.	88,1	89,3	91,6	90,5	96,6	92,7
... habe ich gelernt, auf die Probleme der Schüler einzugehen.	79,1	79,6	83,1	83,3	87,6	81,8
... kann mich besser in die Situation der Schüler hineinversetzen.	79,1	79,6	84,8	82,1	87,5	86,8
... habe ich gelernt, eine Unterrichtsstunde besser zu organisieren.	76,7	79,0	78,8	77,4	85,4	83,8
... kann ich gezielt Unterrichtsmethoden ausprobieren.	75,5	79,6	79,7	76,2	78,7	77,9
... kann ich besser mit kultureller Vielfalt umgehen.	69,4	69,6	75,1	73,8	81,8	85,2
... habe ich gelernt, Schülern komplexe Sachverhalte besser zu vermitteln.	68,7	68,7	79,7	75,0	84,3	89,8
... habe gelernt, das Interesse der Schüler zu wecken.	64,5	63,1	64,2	70,7	66,3	72,2
... ist mir klar geworden, dass ich auf alle Fälle Lehrer werden will.	62,4	59,6	58,5	60,7	61,8	63,2
... ist mir klar geworden, wie schön es ist, Lehrer zu sein.	55,7	56,0	58,5	64,3	61,6	65,2
... ist mir klar geworden, wie schwer es ist, Lehrer zu sein.	54,5	63,3	64,8	72,6	64,0	67,9
... habe ich gelernt, theoretische Konzepte aus der Uni in die Praxis umzusetzen.	34,4	38,5	37,6	31,3	43,2	33,1
... ist mir klar geworden, dass ich auf keinen Fall mehr Lehrer werden will.	4,8	3,1	4,2	3,6	5,7	8,1

So überrascht es nicht, dass die überwältigende Mehrheit der Förderlehrer (mehr als 90 %) in ihrem Gesamturteil der Ansicht ist, vom Abhalten des Förderunterrichts persönlich profitiert zu haben. Dabei nimmt der persönliche Nutzen nicht etwa ab, sondern steigt weiter an und liegt nach eineinhalb Jahren bei nahezu 100 % (vgl. Tabelle 5).



Tabelle 5: persönlicher Nutzen durch das Abhalten des Förderunterrichts

Persönlicher Nutzen durch Abhalten des Förderunterrichts (in %)	Querschnittsdaten			Längsschnittsdaten		
	1. Welle	2. Welle	3. Welle	1. Welle	2. Welle	3. Welle
Ja	94,3	95,5	96,4	94,0	97,8	98,5
Ich bin mir nicht sicher	5,0	3,8	0,1	0,0	1,1	1,5
Nein	0,7	0,7	3,4	6,0	1,1	0,0
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Gefragt nach der **Zufriedenheit mit der Betreuungssituation durch die verschiedenen Institutionen** wurde die **Betreuung durch die Projektleitung** sowohl im Querschnitts- als auch im Längsschnittsvergleich **am besten** bewertet. Auch mit der Projektkoordination zeigt sich circa die Hälfte der Förderlehrer zufrieden. Etwas geringer fällt die Zufriedenheit mit der Universität und den Schulen der Förderschüler aus.

8 Vergleich verschiedener Fördermodelle

Durch die in der vierten Erhebungswelle vorgenommenen qualitativen, vertiefenden Untersuchungen an vier Standorten⁷ konnten zwei verschiedene Fördermodelle identifiziert werden: das „zentrale Förderzentrum“ (Typ 1) und der „Förderunterricht an Schulen“ (Typ 2).

Das zentrale Förderzentrum

An einem der vier Standorte, dem Standort A, wird das Modell des „zentralen Förderzentrums“ praktiziert. Das „**zentrale Förderzentrum**“ wird von den Förderlehrern und Förderschülern am Nachmittag besucht, um dort Förderunterricht zu geben bzw. zu erhalten. Somit findet der Förderunterricht räumlich getrennt von den Schulen der Kinder und Jugendlichen statt. Im Gegensatz zu der häufig negativ vorbelasteten eigenen Schule bietet das „zentrale Förderzentrum“ den Schülern einen geschützten Raum zum Lernen. Die Standortkoordinatorin respektiert den Wunsch vieler Kinder und Jugendlichen, ihre Klassen- und Fachlehrer nicht von dem Besuch des Förderunterrichts zu informieren. Möchten die Förderlehrer mehrere Förderkurse an einem Nachmittag oder in der Woche abhalten, müssen sie hierfür nicht verschiedene Schulen anfahren. Dadurch sparen sie Zeit und der Förderunterricht wird als Nebentätigkeit attraktiver.

Das Büro der Standortkoordinatorin befindet sich im Gebäude des „zentralen Förderzentrums“. Ihre hieraus resultierende Präsenz vor Ort ermöglicht ihr die Aufnahme persönlicher Kontakte mit Förderlehrern und Förderschülern. Das Büro dient als Treffpunkt, in dem sich die Förderlehrer untereinander oder auch noch mit einzelnen Förderschülern nach

⁷ Die Namen der Standorte wurden anonymisiert. Die Buchstabenfolge gibt keine Rangfolge wieder.



deren Förderunterricht austauschen und unterhalten können. So erreicht die Standortkoordinatorin eine hohe Interaktionsdichte und -frequenz.

Das „zentrale Förderzentrum“ wirkt sich in vielfacher Hinsicht positiv auf den Erfolg des Projekts aus: So werden das Verhalten der Förderschüler am Standort A ebenso wie ihre sprachliche Entwicklung in Deutsch und ihre schulnotenunabhängige Entwicklung in den Hauptfächern von ihren Förderlehrern positiv beurteilt. Der Standort A schneidet bei der Notenentwicklung im Vergleich zu den anderen in der vierten Erhebungswelle evaluierten Standorten am besten ab und die Ergebnisse liegen deutlich über den durchschnittlichen Werten aller Standorte in den ersten drei Erhebungswellen: So können sich im Fach Deutsch 53 % der Kinder und Jugendlichen, im Fach Mathematik 46 % und im Fach Englisch 45 % verbessern. Die durchschnittliche Notenverbesserung liegt in den Fächern Mathematik und Englisch bei 0,4 Notenstufen und im Fach Deutsch sogar bei 0,6 Notenstufen.

Die Förderlehrer des Standortes A geben relativ wenige Schwierigkeiten bei der Durchführung ihres Förderunterrichts an. Mit dem bisherigen Verlauf des Projekts sind alle Förderlehrer zufrieden und fast alle sind der Ansicht, vom Halten der Förderunterrichtsstunden persönlich profitiert zu haben. Insgesamt ist der Förderunterricht am Standort A stark auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen ausgerichtet. Der Ort des Förderunterrichts und das Selbstverständnis der Standortkoordinatorin als Anlauf- und Beschwerdestelle führen dazu, dass der Förderunterricht von den Kindern und Jugendlichen weniger als Stigma, sondern vielmehr als Chance begriffen wird.

Förderunterricht an Schulen

Das zweite Fördermodell, „**Förderunterricht an Schulen**“, wurde an den drei Standorten B, C und D implementiert. Die Schüler bleiben an der Schule und der Förderunterricht beginnt in der Regel am Nachmittag. Durch den Unterricht an der eigenen Schule ist das Angebot für unmotivierte Kinder und Jugendliche durch die wegfallende Anfahrt niedrigschwellig. Nach Ansicht der befragten Klassenlehrer und Förderlehrer können dadurch die schwächsten Schüler eher erreicht werden.

Da der Förderunterricht in der Regel im Anschluss an den regulären Schulunterricht stattfindet, ist das Zeitfenster für Begegnungen beider Lehrergruppen sehr klein. In der Regel sind die Klassen- und Fachlehrer gerade im Begriff, ihren Heimweg anzutreten, oder bereits gegangen, wenn die Förderlehrer eintreffen. Direkte Begegnungen und Gespräche ergeben sich daher kaum auf informellen, „natürlichen“ Wegen und müssen aktiv gesucht werden. Daher hängt die Zusammenarbeit zwischen den Studierenden und den Schulen in diesem Modell sehr stark vom Engagement Einzelner ab. Da der Förderunterricht an der eigenen Schule stattfindet und die anderen Schüler längst nach Hause gegangen sind, wird der Förderunterricht gelegentlich als „Nachsitzen“ empfunden.

Das Modell „Förderunterricht an Schulen“ bietet den Förderschülern nur geringe Wahlmöglichkeiten hinsichtlich des Zeitpunkts, der Fördergruppe und des Förderfachs, da an den meisten Schulen nur wenige Kurse oder sogar nur ein Förderkurs in der Woche stattfinden. Sobald Schwierigkeiten innerhalb der Fördergruppen auftauchen, stehen den Förderschülern (und Förderlehrern) kaum Alternativen zur eigenen Fördergruppe zur Verfügung.

Anders als die Standortkoordinatorin im „zentralen Förderzentrum“ pflegen die Standortkoordinatoren des Typs „Förderunterricht an Schulen“ keinen direkten Kontakt zu den



Förderschülern. So kennen die Förderschüler die Standortkoordinatoren nicht und damit auch keine „übergeordnete Stelle“, bei der sie Beschwerden und Wünsche hinsichtlich des Förderunterrichts anbringen könnten.

Weitere interessante und differenzierende Merkmale der drei Standorte B, C und D des Typs 2 „Förderunterricht an Schulen“ wurden ebenfalls näher untersucht. So hat die Koordinatorin des **Standorts D** das Mercator-Projekt mit einem weiteren Projekt mit so genannten **Seniorpartnern** verknüpft: Hauptschüler mit Migrationshintergrund werden ab der fünften Klasse durch den Mercator-Förderunterricht gefördert und in den achten und neunten Klassen bei Bewerbungen und der Suche nach einem Ausbildungsplatz durch die Seniorpartner betreut. Beide Projekte ergänzen sich in vorteilhafter Weise und die Schüler können in einem ganzheitlichen Ansatz gefördert werden.

Im **Standort C** übernehmen die Jugendmigrationsdienste des Diakonischen Werks einen Teil der Ausbildung der Förderlehrer. In sechs verpflichtenden Modulen zur Integrationsarbeit werden den Studierenden Migrationsfachdienste und integrationsfördernde Projekte vorgestellt und die Lebenswelt sowie die Lebensumstände von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund erläutert. So können Förderlehrer von den Problemen ihrer Förderschüler entlastet und Schüler, die den Förderunterricht bereits verlassen haben, für das Projekt zurückgewonnen werden. Die **Kooperation mit den Jugendmigrationsdiensten** besitzt Vorbildcharakter, da die universitäre Ausbildung der Förderlehrer durch kompetente Partner ergänzt wird und das Diakonische Werk eine Brückenfunktion zwischen Elternhäusern, Schulen und Förderunterricht wahrnimmt.

Am **Standort B** ist der an der Universität beschäftigten Standortkoordinatorin die **Integration des Förderunterrichts in den Nachmittagsunterricht einer Ganztagschule** gelungen. Die Förderschüler wählen den Förderunterricht als eine von mehreren am Nachmittag angebotenen Möglichkeiten aus, während ihre Klassenkameraden in der gleichen Zeit andere Kurse besuchen. Die Schule verfügt über einen Sozialarbeiter, der täglich an der Schule ist und sich um die familiären und psychisch-sozialen Probleme der Schüler kümmert. Für das Modell des Typs 2 „Förderunterricht an Schulen“ kann eine Integration in die Ganztagschulen viele der angesprochenen Schwächen des Modells lösen: Der Förderunterricht wird von den Förderschülern nicht mehr als „Nachsitzen“ oder Strafe empfunden, sondern es ist vielmehr in den normalen Regelunterricht eingebunden. Durch die Anwesenheit der Lehrer am Nachmittag bestehen deutlich mehr Möglichkeiten des Austauschs und der Kontaktaufnahme. Die Förderlehrer fühlen sich in ihrer Arbeit am Nachmittag und bei organisatorischen Schwierigkeiten oder Problemen mit der Fördergruppe weniger „alleingelassen“, da immer Ansprechpartner zur Verfügung stehen. Durch die Integration des Förderunterrichts in den regulären Unterricht einer Ganztagschule werden die Pausen dem Lernrhythmus der Kinder angepasst.

9 Bedingungen des Förderunterrichts

Mit dem Begriff Handlungsfeld weisen wir auf verschiedene Rahmenbedingungen des Förderunterrichts hin, die für seinen Erfolg wichtig sind. Handlungsfeld 1 thematisiert die Ausbildung der Förderlehrer für Sprachförderung durch die Universität an vier untersuchten Standorten. Handlungsfeld 2 diskutiert die Beziehung zwischen Sprachförderung, Hausaufgaben und Klassenarbeiten im Förderunterricht, während im Handlungsfeld 3 Erfahrungen mit der Integration von Freizeitaktivitäten in den Förderunterricht dargestellt werden.



Rahmenbedingung 1

Die **Ausbildung der Förderlehrer** wird an allen vier Standorten, dem Konzept des Projekts entsprechend, universitär begleitet (Handlungsfeld 1). Während die Koordinatorinnen an den Standorten A und D in kommunalen Einrichtungen beschäftigt sind, handelt es sich bei den Koordinatorinnen der Standorte B und C um Mitarbeiterinnen der jeweiligen Hochschule, die direkt für die Ausbildung der Förderlehrer zuständig sind. Dies änderte sich erst mit der verpflichtenden Einführung eines Universitätsseminars im Fach „Deutsch als Fremdsprache“.

Am Standort A findet eine **Zusammenarbeit mit dem Lehrstuhl „Deutsch als Zweit- und Fremdsprache“** der nächstgelegenen Universität statt: In jedem Semester werden den Studierenden Fortbildungsseminare, auch durch die Standortkoordinatorin und die örtliche RAA, angeboten. Am Standort B arbeiten die Projektleitung und die Standortkoordinatorin am Lehrstuhl für „Deutsch als Zweitsprache“ der Universität. Neben einem Begleitseminar zum Mercator-Projekt werden den Studierenden Grundlagenkurse zu Deutsch als Zweitsprache, Kurse zur Lesekompetenz und zum Schreiben im DaZ-Unterricht sowie Kurse zur Sprachbiographie mehrsprachiger Kinder sowie zur Mehrsprachigkeitsforschung angeboten. Auch wurde bereits einmal eine spezielle Fortbildung zum Thema „disziplinäre Probleme im Förderunterricht“ durchgeführt. Am Standort C sind Projektleiter und Standortkoordinatorin Mitarbeiter des Lehrstuhls „Deutsch als Fremdsprache“.

Die Ausbildung der Förderlehrer umfasst ein Praktikumsseminar, die Hospitation an den Projektschulen im Sachfachunterricht, die Hospitation im Förderunterricht des Mercator-Projekts, den betreuten eigenständigen Unterricht in den Projektschulen und die Supervision des Förderunterrichts bzw. eine Vorführstunde. Eine weitere Ausbildung für Sprachförderung durch alternative Lernformen ist geplant und befindet sich noch in der Testphase. Diese für die Förderlehrer verpflichtenden Elemente sind Teil des **Aufbaustudiums „Deutsch als Fremdsprache“**, das von den Förderlehrern insgesamt absolviert werden kann. Die besonders umfassende Ausbildung und Betreuung durch die Universitätsstandorte B und C spiegelt sich in einer intensiven zeitlichen Vorbereitung ihrer Studierenden auf das Halten des Förderunterrichts wider.

Rahmenbedingung 2

Hausaufgaben und Klassenarbeiten sind zentrale Bestandteile und Herausforderungen des Alltags und der Lebenswirklichkeit der Kinder. Ihre Einbindung in den Förderunterricht kann die Schulnoten der Förderkinder bereits nach einem relativ kurzen Zeitraum verbessern und ihre Motivation, am Förderunterricht teilzunehmen, erhöhen (Handlungsfeld 2). Diese positiven Rückmeldungen vermitteln den Förderlehrern das Gefühl, eine sinnvolle Arbeit zu leisten. Damit steigt auch die Motivation ihrer Förderschüler. Zudem erhalten die Förderlehrer einen praktischen Einblick in die schulischen Anforderungen, die an die Kinder und später an sie selbst als angehende Lehrer gestellt werden. Förderlehrer am Standort A gehen mit Abstand am häufigsten auf die schulischen Belange ihrer Förderschüler ein, indem sie Lehrbücher verwenden und mit den Kindern und Jugendlichen zusammen deren Hausaufgaben bearbeiten. Die Sprachförderung wird sinnvoll mit dem Schulstoff verknüpft und kann anhand konkreter schulischer Probleme vertieft werden. Der, gemessen an den Notenentwicklungen der Förderschüler, erfolgreichste Standort A weist somit nicht nur strukturell, sondern auch in der Gestaltung des Inhalts des Förderunterrichts eine sehr schülerzentrierte Arbeitsweise auf. Bei dem am Standort B an einer



Schule praktizierten Modell eines integrierten Förderunterrichts in die Ganztagschule stellt sich die Frage dagegen nicht, ob und wie die Hausaufgaben im Förderunterricht besprochen werden sollten. Da die Kinder bei der Bearbeitung ihrer Hausaufgaben bereits in anderen Stunden betreut werden, kann sich der Förderlehrer alleinig auf die Sprachförderung der Kinder konzentrieren.

Rahmenbedingung 3

Freizeitaktivitäten, die sinnvoll in den Förderunterricht eingebaut werden, können als Sprachanlässe und zur Motivationssteigerung der Förderschüler genutzt werden (Handlungsfeld 3). Der Lernerfolg der Kinder und Jugendlichen kann so erhöht und die Motivation der Studierenden ebenfalls gesteigert werden. Mit dieser Zielsetzung werden vor allem am Standort C **spezielle Samstagsangebote** wie beispielsweise Kochen, das Drehen eines gemeinsamen Films oder ein Museumsbesuch mit Erfolg praktiziert. Dadurch wird ein **handlungsorientiertes Lernen** ermöglicht, der Förderunterricht gewinnt eine positive Erlebnisqualität und die Beziehungen innerhalb der Fördergruppen werden gestärkt. Schwierigkeiten in der Schüler-Lehrer-Kommunikation kann so vorgebeugt werden.

Rahmenbedingung 4

Durch quantitative Auswertungsverfahren konnte ein **positiver Zusammenhang zwischen dem Migrationshintergrund der Förderlehrer und der Notenentwicklung der Förderschüler im Fach Deutsch** festgestellt werden. Um dieses Ergebnis besser interpretieren zu können, wurden die Studierenden und die Kinder und Jugendlichen in qualitativen Interviews gefragt, welche Bedeutung sie selbst dem Migrationshintergrund der Förderlehrer für das Projekt beimessen. Wie sich herausstellte, ist der größte Teil der Förderlehrer der Ansicht, dass ein Migrationshintergrund der Studierenden Vorteile besitzt. So gehen einige der Förderlehrer ohne Migrationshintergrund davon aus, dass die Förderschüler sich mit den Förderlehrern mit Migrationshintergrund besser identifizieren können. Förderlehrer mit eigenem Migrationshintergrund sehen sich als Vorbilder. Außerdem könnten sie sich besser in ihre Schüler hineinversetzen und die Kinder würden ihnen mehr vertrauen, weil sie Ähnliches erlebt hätten.

Die Förderschüler stehen dem Migrationshintergrund ihrer Förderlehrer hingegen größtenteils indifferent gegenüber. Die Unterrichtssprache sei „ohnehin Deutsch“ und „Verständnishürden sollten auf Deutsch überwunden werden, um ein richtiges Lernen der deutschen Sprache zu gewährleisten“, wie es eine Jugendliche formuliert. Zum anderen spiele die Person des Förderlehrers selbst sowie seine fachliche Kompetenz für den Förderunterricht eine größere Rolle. Ein Viertel der befragten Förderschüler kann einem Förderlehrer mit Migrationshintergrund jedoch auch positive Aspekte abgewinnen – vorausgesetzt, der Förderlehrer kommt aus dem gleichen Land oder zumindest Kulturkreis.

Rahmenbedingung 5

Die Förderlehrer und Förderschüler wurden auch zu den Beziehungen zwischen den Kindern in den Fördergruppen gefragt. Die Förderschüler selbst empfinden schlechte Gruppenbeziehungen, in denen einzelne Förderschüler sehr viel stören oder sich die Kinder untereinander ärgern, als negativ. Einige Förderlehrer berichten, dass sich motivierte Förderschüler mit der Zeit langweilen und frustriert sind, wenn schwierige Förderschüler



den Förderunterricht stören. Viele Förderschüler empfinden es als sehr motivierend, Freunde in ihrer Fördergruppe zu haben – unabhängig davon, ob sich die Kinder bereits vorher kannten oder erst im Förderunterricht kennen lernten. Insgesamt wird das zwischenmenschliche Klima zwischen den Förderschülern in den meisten Fördergruppen als gut bezeichnet und Förderschüler wie Förderlehrer messen einer solchen positiven Gruppenatmosphäre für die Motivation und den Erfolg des Förderunterrichts eine große Bedeutung zu.

10 Erfolgsbedingungen des Förderunterrichts im Fach Deutsch

Neben den vertiefenden qualitativen Analysen in der vierten Erhebungswelle wurden für die Daten der dritten Erhebungswelle vertiefende **multivariate Analyseverfahren** durchgeführt. Zum einen wurden mögliche Einflussfaktoren auf die Notenentwicklung der Förderschüler im Fach Deutsch und zum anderen mögliche Einflussfaktoren für die Zufriedenheit der Förderlehrer mit dem bisherigen Projektverlauf untersucht.

Die **Art der Anmeldung** zum Förderunterricht beeinflusst den Fördererfolg: Förderschüler, die sich selbst zum Förderunterricht anmeldeten, können ihre Deutschnote häufiger verbessern als Förderschüler, die am Förderunterricht teilnehmen, weil ihre Lehrer in der Schule dies wünschen. Außerdem schneiden Förderschüler, die Hilfestellungen bei ihren Hausaufgaben z. B. durch ihre Eltern erhalten, in ihrer Notenentwicklung besser ab.

Der Mehrheit der Förderschüler mit bereits guten Deutschnoten gelang es ihren bereits hohen Notenstand zu halten. Versetzungsgefährdete Förderschüler mit einer mangelhaften oder sogar ungenügenden Ausgangsnote konnten sich in drei Viertel der Fälle um mindestens eine Notenstufe verbessern. Die Förderschüler können ihre Deutschnote ebenfalls häufiger steigern, wenn ihre Förderlehrer folgende Kriterien positiv bewerteten: ihren schriftlichen Sprachstand und ihre schriftliche Sprachentwicklung, ihre schulnotenunabhängige Entwicklung im Fach Deutsch und ihren generellen Nutzen vom Förderunterricht.

Zudem wurde der **Einfluss des Migrationshintergrunds** der Förderlehrer auf den Fördererfolg ihrer Förderschüler vor dem Hintergrund der in den Niederlanden entwickelten „ethnic mentoring“-Theorie analysiert. Tatsächlich können die Annahmen des Modells bestätigt werden: Förderschüler, die von Förderlehrern mit Migrationshintergrund und Kenntnissen ihrer Herkunftssprache unterrichtet werden, können ihre Deutschnote zu 40 % verbessern. Förderschüler, die von Förderlehrern ohne Migrationshintergrund und Kenntnis ihrer Herkunftssprache unterrichtet werden, verbessern sich dagegen „nur“ in einem Viertel der Fälle.

Ebenfalls bedeutsam für den Fördererfolg der Förderschüler ist die zuvor und während der Fördertätigkeit erbrachte **Ausbildung und Betreuung ihrer Förderlehrer**: Förderschüler, deren Förderlehrer in pädagogischen Methoden vorbereitet und in DaZ- und DaF-Methoden ausgebildet werden sowie eine nach Ansicht der Förderlehrer zufrieden stellende Betreuung durch Projektleitung und Universität erhalten, können eher ihre Deutschnote steigern. Wie zu vermuten ist, wirken sich ein **Interesse der Förderschüler am Förderunterricht** und eine **längere Förderdauer** ebenfalls positiv auf die Notenentwicklung aus. Ebenfalls eine bedeutsame Rolle spielt, ob ein expliziter „Deutsch als Zweitsprache“-Unterricht durchgeführt wird.



11 Korrelate der Projektzufriedenheit bei den Förderlehrern

Förderlehrer, die sich durch ihre Förderlehtätigkeit bewusst auf ihren späteren Lehrerberuf vorbereiten wollen, und Förderlehrer, die sich durch ihre Förderlehtätigkeit eine **bewusste Orientierungshilfe** für ihren späteren Berufsweg erhoffen, äußern sich häufiger zufrieden mit dem bisherigen Projektverlauf. Männliche Förderlehrer sind mit dem bisherigen Projektverlauf eher zufrieden als ihre weiblichen Kolleginnen.

Eine stärkere **Intensität des Engagements** der Förderlehrer hinsichtlich der Häufigkeit des erteilten Förderunterrichts pro Woche und der Anzahl an unterrichteten Fördergruppen und Förderschülern wirkt sich ebenfalls positiv auf die Zufriedenheit der Studierenden aus. Die Zufriedenheit der Förderlehrer steigt nach einem Jahr Fördertätigkeit kontinuierlich an. Die Gesamtzufriedenheit der Förderlehrer kann außerdem durch eine umfassende **fachliche Vorbereitung in didaktischen, DaZ- oder DaF- und pädagogischen Methoden** gesteigert werden. Ein Einsatz verschiedener Unterrichtsmedien und -materialien verstärkt die Zufriedenheit der Förderlehrer zusätzlich. Auch äußern sich Förderlehrer, die einen „klassischen“ Unterrichtsstil bevorzugen, häufiger zufrieden mit dem bisherigen Projektverlauf.

Eine **Vernetzung der Förderlehrer** mit Kollegen, Klassen- und Fachlehrern sowie Eltern der Förderschüler trägt ebenfalls zu einer erhöhten Zufriedenheit bei. Auch spielt die Bewertung der eigenen Betreuungssituation durch die Projektleitung, die Projektkoordination, die Universität und die Schulen der Förderschüler eine Rolle: Je zufriedener die Förderlehrer sich zu dieser Betreuung äußern, desto höher auch die Zufriedenheit mit dem Gesamtprojekt. Negativ wirken sich dagegen Schwierigkeiten wie Überforderungsgefühle im Umgang mit den Schülern, eine schwierige Schülerzusammensetzung oder schwierige strukturelle Rahmenbedingungen (wie z. B. fehlende Unterrichtsmaterialien und Räumlichkeiten) auf die Gesamtzufriedenheit der Förderlehrer aus. Die Gesamtzufriedenheit mit dem Projekt ist jedoch sehr hoch.

Abschließend werden die zentralen Ergebnisse der Evaluation zu Empfehlungen für eine weitere Optimierung des Projekts weiterentwickelt.



12 Ergebnisse und Empfehlungen

1. Förderunterricht trägt erheblich zur Verbesserung der Schulleistungen in Deutsch, Mathematik und Englisch bei den geförderten Migrantenkindern bei. Versetzungsgefährdete und schwache Schüler profitieren besonders stark vom Förderunterricht.

Empfehlung 1: Zur Überwindung der strukturellen Bildungsbenachteiligung von Migrantenkindern sollte der Förderunterricht mit Förderlehrern und Förderzentren zu einem allgemeinen Angebot an allen Schulen für alle förderbedürftigen Schüler werden.

2. Die im Projekt als Förderlehrer eingesetzten Lehramtsstudierenden stufen den persönlichen und professionellen Nutzen des Projekts als sehr hoch ein. Sie fühlen sich in ihrer Ausbildung allgemein und speziell in Bezug auf DaF und DaZ durch die Angebote der Universitäten und die Arbeit der Projektkoordination bedeutend weiterqualifiziert und in ihrer Berufswahl entscheidend bestärkt.

Empfehlung 2: Die Tätigkeit als Förderlehrer sollte in das Lehramtstudium integriert werden. An allen Schulen sollte eine feste Stelle für einen professionellen Förderlehrer eingerichtet werden, der die Ausbildung und Tätigkeit der studentischen Förderlehrer anleitet und kontrolliert.

3. Quantitative und qualitative Analysen zeigen, dass Schüler mit Migrationshintergrund von der Förderung durch Mentoren der gleichen ethnischen Herkunft besonders profitieren.

Empfehlung 3: Bei der Rekrutierung von Förderlehrern sollte versucht werden, eine möglichst große Anzahl von Studierenden mit eigenem Migrationshintergrund zu gewinnen.

4. Der Erfolg der Förderlehrer in der Sprachförderung der Jugendlichen wird durch ihre Ausbildung in DaF- und DaZ-Methoden sowie durch die Dauer ihrer Tätigkeit positiv beeinflusst.

Empfehlung 4: Förderlehrer/innen sollten im Rahmen ihres Lehramtsstudiums einen Kurs in DaF- und DaZ-Methoden absolvieren. Ihre Tätigkeit sollte sich über mindestens ein Jahr erstrecken.

5. Erfolg und Zufriedenheit im Förderunterricht hängen bei den Schülern stark mit ihrer Teilnahmemotivation zusammen. Der Unterricht ist erfolgreicher, wenn sich die Schüler freiwillig angemeldet haben.



Empfehlung 5: Förderbedürftige Schüler sollten nicht durch Lehrer ihrer Schule zum Förderunterricht delegiert werden. In Gesprächen von Fach- und/oder Klassenlehrern mit den förderbedürftigen Schülern sollten diese motiviert werden, sich selbst zum Förderunterricht anzumelden.

6. Der Erfolg des Förderunterrichts hängt von seiner Dauer ab. Erst ab einem halben Jahr zeigen sich bedeutsame Erfolge.

Empfehlung 6: Förderunterricht sollte mindestens über ein halbes Jahr, wenn möglich zur Stabilisierung von Fortschritten ein ganzes Jahr lang, besucht werden.

7. Schüler und Förderlehrer wünschen und praktizieren häufig eine Verbindung von Sprachförderung und Arbeit an Hausaufgaben sowie Vorbereitung auf Klassenarbeiten.

Empfehlung 7: Sprachförderung im Förderunterricht sollte in die schulische Lebenswelt der Jugendlichen mit Hausaufgaben und Klassenarbeiten eingebunden sein.

8. Freizeitaktivitäten in der Fördergruppe stärken die Beziehung zwischen Förderlehrern und Schülern sowie der Schüler untereinander und verbessern das Lernklima in der Fördergruppe.

Empfehlung 8: Förderunterricht sollte mit gemeinsamen, Freude bereitenden Freizeitaktivitäten in der Fördergruppe verbunden werden.

9. Die Integration des Förderunterrichts in den Nachmittagsunterricht von Ganztagschulen ist zeit- und ressourceneffektiv, erleichtert die Standortkoordination, den Kontakt der Förderlehrer zu den Klassen- und Fachlehrern und vermeidet weitgehend eine Stigmatisierung der geförderten Schüler.

Empfehlung 9: Förderunterricht sollte ein Strukturmerkmal aller Ganztagschulen sein.

10. Bei Schulen ohne Ganztagsunterricht erweist sich die Einrichtung eines zentralen Förderzentrums als besonders effektiv.

Empfehlung 10: Schulverwaltungen sollten im Regelfall die Einrichtung von zentralen Förderzentren für die Durchführung von Förderunterricht vorsehen.

11. Förderunterricht an einzelnen Schulen ist oft von rechtlichen und praktischen Unsicherheiten zwischen den Trägern bzw. Förderlehrern und der einzelnen Schule geprägt.

Empfehlung 11: Zwischen dem Träger des Förderunterrichts und der Schule sollte eine vertragliche Vereinbarung über wechselseitige Verpflichtungen geschlossen werden.



12. Eine Kooperation der Träger des Förderunterrichts mit Wohlfahrtsverbänden hat sich für die Ausbildung und sozialpädagogische Unterstützung der Förderlehrer bewährt .

Empfehlung 12: Träger des Förderunterrichts sollten mit Wohlfahrtsverbänden bei der Ausbildung und sozialpädagogischen Unterstützung der Förderlehrer kooperieren.



Literaturhinweise

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2005):
Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland, Bonner Universitäts-Buchdruckerei

Crul, Maurice (2002):

Success breeds success. Moroccan and Turkish student mentors in the Netherlands. In: International Journal for the Advancement of Counselling 24, p. 275–287

Deutsches PISA-Konsortium (2000):

Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, Leske+Budrich

Mentorenprojekt „Balu und Du“ (2008):

Müller-Kohlenberg, H./Szczyzny, M./Esch, D.: Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation

Mentorenprojekt „Big Brother Big Sister“:

<http://www.springerlink.com/content/xn3mpx4n11801701/fulltext.pdf>

<http://www.springerlink.com/content/xn3mpx4n11801701/>

http://www.ppv.org/ppv/publications.asp?section_id=22

Tierney, Joseph P./Grossmann, Jean Baldwin (2000): „Making a Difference: An Impact Study of Big Brothers/Big Sisters“, Philadelphia, Pa.: P/PV, 1995,

http://www.ppv.org/ppv/publications/assets/220_publication.pdf

Herrera, Carla/Kauh, Tina: High School Students as Mentors: Findings from the Big Brothers Big Sisters School-based Mentoring Impact Study,

http://www.ppv.org/ppv/publications/assets/252_publication.pdf

Mentorenprojekt „Perach“:

[http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true &_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED194304&ERICExtSearch_SearchType_0=no&acno=ED194304](http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED194304&ERICExtSearch_SearchType_0=no&acno=ED194304)

Bronder, Dietmar J.: Perach hilft Fünftklässlern. In Duisburg kooperieren Gesamtschule und Hauptschule. In: Schulverwaltung. Ausgabe Nordrhein-Westfalen (0937-7239) – 13 (2002) 1, S. 29–29

Riegle-Crumb, Catherine/Farkas, George/Muller, Chandra (2006):

The Role of Gender and Friendship in Advances Course Taking. In: Sociology of Education 2006, Vol. 79 (July), p. 206–228