



## Forschungsbericht 10 / Dezember 2010

# Deutschunterricht an multikulturellen Schulen – DIMS

Schlussbericht

Annelies Kreis

Jeanette Wick

## Zusammenfassung

Die Primarschulgemeinde Kreuzlingen geht seit 2001 einen neuen Weg im Umgang mit der sprachlichen Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler. Während zwei von sechs Wochenstunden wird in den 4. bis 6. Klassen Deutsch in sogenannten Niveaugruppen unterrichtet. Damit kommt es im Fach Deutsch zu einer zeitweiligen Aufhebung der Unterrichtsorganisation in heterogenen Stammklassen. Die Interventionsstudie „Deutschunterricht an multikulturellen Schulen“, kurz DIMS genannt, hat zum Ziel, Prozesse und Wirkungen des Niveauunterrichts auf der Mittelstufe zu reflektieren und zu optimieren. Im Fokus stehen Fragen zur Unterrichtsqualität, zur Akzeptanz des Niveauunterrichts bei Kindern und Lehrpersonen, zum emotionalen Erleben der Schülerinnen und Schüler während des Deutschunterrichts sowie deren Leistungen und Selbstkonzept im Fach Deutsch.

Die Untersuchung erfolgte im Längsschnitt mit zwei Erhebungszeitpunkten. Zwischen der ersten und der zweiten Erhebung sollte die Praxis des Niveauunterrichts, gestützt auf die im Zwischenbericht vorgelegten Ergebnisse über die erste Evaluationsphase, optimiert werden. Dieser Entwicklungsprozess wurde durch drei gezielte Weiterbildungsanlässe unterstützt. In der Untersuchung kamen unterschiedliche Methoden zur Anwendung (Einzel- und Gruppeninterviews, Unterrichtsbeobachtungen, schriftliche Befragungen der Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler, Leistungstests zu Leseverständnis und Rechtschreibung). Neben zwei Kreuzlinger Primarschulen waren als Vergleichsgruppe zwei Schulzentren aus Frauenfeld am Projekt beteiligt, an denen Deutsch nicht in Niveaugruppen unterrichtet wird. Die Untersuchung wird in Zusammenarbeit zwischen der Fachstelle Schulevaluation des Amtes für Volksschule des Kantons Thurgau und der Abteilung Forschung der Pädagogischen Hochschule Thurgau realisiert. Im vorliegenden Schlussbericht werden die Ergebnisse aus der zweiten Erhebung und Unterschiede zu den Ergebnissen der ersten Erhebung berichtet.

Der Niveauunterricht geniesst bei Lehrpersonen, Kindern und Eltern mehrheitlich Akzeptanz. Die Arbeit in den homogeneren und kleineren Gruppen wird geschätzt, wobei der subjektive Gewinn für die leistungsstarken Kinder am grössten ist. Sie geniessen es, ungestört und ohne Wartezeiten lernen zu können. Im Niveauunterricht werden im Vergleich mit dem Klassenunterricht vor allem Tempo und Anspruchsniveau angepasst und ausgewählte Themen unterrichtet. Die Praxis des Niveauunterrichts variiert innerhalb und zwischen den beiden Schulen. In den Kollegien fehlt bisher ein Konsens über wesentliche Aspekte des Niveauunterrichts. Handlungsfelder umfassen Verfahren und Inhalte zur gezielten Förderung der spezifischen Bedürfnisse der jeweiligen Gruppen, die gezielte Nutzung der homogeneren Leistungsvoraussetzungen und der geringeren Schülerzahl der Niveaugruppen, die Handlungskoordination zwischen den beteiligten Lehrpersonen und schulischen Heilpädagoginnen sowie die Verfahren der Zuweisung zu den Leistungsgruppen und Wechsel zwischen den Gruppen. Zwischen den Kreuzlinger und Frauenfelder Viert- und Fünftklässlern bestehen keine signifikanten Unterschiede bezüglich des Leistungszuwachses (Leseverständnis, Rechtschreibung), des emotionalen Erlebens und des Selbstkonzepts in Deutsch. Dabei kann der ausbleibende Unterschied in den Rechtschreibkompetenzen nicht mit der Massnahme der Niveaugruppen erklärt werden, weil in diesen Rechtschreibung nicht spezifisch bearbeitet wird. Der Leistungszuwachs bezüglich Leseverständnisses liegt in beiden Schulgemeinden über jenem der Normierungsstichprobe des Tests. Die hiermit berichteten Ergebnisse und insbesondere auch Handlungsfelder bieten eine Grundlage für eine gezielte Weiterentwicklung der Praxis des Deutschunterrichts unter der Bedingung relativ hoher sprachlicher Heterogenität der Schülerinnen und Schüler.



# Inhaltsverzeichnis

<b>Zusammenfassung</b> .....	<b>3</b>
<b>1 Ausgangslage</b> .....	<b>7</b>
<b>2 Untersuchungsanlage und Fragestellungen</b> .....	<b>9</b>
2.1 Untersuchungsanlage .....	9
2.2 Fragestellungen .....	10
2.3 Beteiligte .....	10
2.4 Datenerhebungen und Auswertungen .....	11
<b>3 Ergebnisse</b> .....	<b>14</b>
3.1 Ergebnisse aus Gruppeninterviews mit Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern, Eltern sowie Behördenvertretungen .....	14
3.1.1 <i>Einschätzungen aus dem Schulzentrum Seetal</i> .....	14
3.1.2 <i>Einschätzungen aus dem Schulzentrum Wehrli</i> .....	19
3.1.3 <i>Kontextinformationen zur Primarschulgemeinde Frauenfeld</i> .....	22
3.2 Qualität des Klassen- und Niveauunterrichts in Deutsch .....	23
3.2.1 <i>Unterrichtsbeobachtungen</i> .....	24
3.2.2 <i>Schriftliche Befragungen der Lehrpersonen</i> .....	31
3.2.3 <i>Schriftliche Befragungen der Schülerinnen und Schüler</i> .....	40
3.3 Leistungen der Schülerinnen und Schüler .....	44
3.3.1 <i>Kontextfaktoren für die Leistungen der Schülerinnen und Schüler</i> .....	45
3.3.2 <i>Leseverständnis der Schülerinnen und Schüler der 4./5. bzw. 5./6. Klassen</i> .....	47
3.3.3 <i>Rechtschreibleistungen der Schülerinnen und Schüler der 4./5. bzw. 5./6. Klassen</i> .....	52
3.4 Emotionales Erleben der Schülerinnen und Schüler und Selbstkonzept in Deutsch .....	57
3.5 Weiterbildungsaktivitäten der Lehrpersonen .....	60
<b>4 Diskussion</b> .....	<b>62</b>
4.1 Gestaltung des Deutschunterrichts in den Niveaugruppen und im Klassenverband .....	62
4.2 Absprachen zwischen den Beteiligten .....	64
4.3 Umsetzung institutioneller Regelungen rund um den Deutsch-Niveauunterricht .....	64
4.4 Akzeptanz des Niveauunterrichts bei den Kindern, Lehrpersonen und Eltern .....	64
4.5 Leistungen und Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler in Deutsch .....	65
4.6 Emotionales Erleben der Schülerinnen und Schüler im Deutschunterricht .....	66
4.7 Weiterbildung und Weiterentwicklung der Praxis des Niveauunterrichts .....	67
<b>5 Handlungsfelder für die Praxis</b> .....	<b>68</b>
<b>6 Referenzen</b> .....	<b>69</b>
<b>7 Verzeichnis der Tabellen</b> .....	<b>70</b>

<b>8</b>	<b>Anhänge.....</b>	<b>73</b>
	Anhang I: Interpretationshilfe zu den Ergebnisprofilen der Hamburger Schreibprobe pro Schülerin oder Schüler .....	73
	Anhang II: Beispiel einer Rückmeldung an die Lehrperson über die individuelle Leistung einer Schülerin oder eines Schülers im Leseverständnistest ELFE (mittlere Leistung) .....	75
	Anhang III: Beispiel einer Rückmeldung an die Lehrperson über die individuelle Leistung einer Schülerin oder eines Schülers im Rechtschreibetest HSP .....	77
	Anhang IV: Beispiel einer Rückmeldung an die Lehrperson über die Leistung ihrer Klasse im Vergleich mit dem Mittelwert ihrer Schulgemeinde.....	77
	Anhang V: Beispiel einer Rückmeldung an die Lehrperson über die mittlere Einschätzung ihrer Schülerinnen und Schüler bezüglich Unterrichtsmerkmalen .....	79

# 1 Ausgangslage

1997 wurde im Schulhaus Wehrli der Primarschulgemeinde Kreuzlingen der Unterricht in Deutsch als Zweitsprache reorganisiert. Diese Massnahme erfolgte in Zusammenhang mit der Voraussetzung, dass ein hoher Anteil an Schülerinnen und Schülern des Schulhauses mehrsprachig aufwächst. In der vierten bis sechsten Klasse werden seither zwei der sechs Wochenlektionen in Deutsch in kleineren und in sich leistungshomogeneren Lerngruppen unterrichtet.

Am 5. Juni 2001 beschloss die Schulbehörde, den Niveauunterricht auf die gesamte Mittelstufe auszuweiten. Die Gruppen werden je nach der Anzahl paralleler Jahrgangsklassen im Schulzentrum aus einer oder zwei Klassen gebildet. Wird eine Klasse aufgeteilt, erfolgt der Niveauunterricht in zwei Gruppen, werden zwei Klassen aufgeteilt, in drei Gruppen. Die restlichen Deutschlektionen besuchen die Schülerinnen und Schüler in ihren heterogenen Stammklassen. Die Lektionen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) wurden auf der Mittelstufe aufgehoben. Für neu zugezogene Schülerinnen und Schüler ohne oder mit nur marginalen Deutschkenntnissen besteht jedoch nach wie vor ein Angebot für Intensivunterricht in Deutsch. Eine interne Umfrage in den verschiedenen Schulhäusern im Sommer 2006 zeigte, dass die Praxis des Deutsch-Niveauunterrichts zwischen den Klassen und Gruppen divergiert.

Seitens der Lehrpersonen und Schulleitungen wurden in der Folge Stimmen laut, die eine Weiterentwicklung des Angebots forderten. Nachdem das Angebot in der Vergangenheit institutionell wenig geregelt war, erarbeitete die „Deutschkommission“ der Primarschulgemeinde ein Konzept zur Institutionalisierung und Weiterentwicklung des Angebotes, in dem Ziele und Praxis des Niveauunterrichts definiert werden sollten. Die Primarschulbehörde verabschiedete im Dezember 2007 ein Reglement, das den „Gruppenunterricht Deutsch und Deutsch als Zweitsprache“ für den Kindergarten sowie die ersten bis sechsten Klassen regelt. Um die Prozesse und Wirkungen des Niveauunterrichts zu reflektieren und zu optimieren, beauftragte die Primarschulgemeinde Kreuzlingen die Fachstelle Schulevaluation des Amtes für Volksschule des Kantons Thurgau sowie die Forschungsabteilung der Pädagogischen Hochschule Thurgau (PHTG) mit der Durchführung einer Evaluation. Die Untersuchung wurde von der Primarschulgemeinde Kreuzlingen, der Abteilung Schulentwicklung des Amtes für Volksschule und der PHTG finanziert.

Der vorliegende Schlussbericht ergänzt den Zwischenbericht über die erste Erhebung im Jahr 2008 (Kreis & Wick, 2008) sowie die bereits der Behörde und den Schulzentren Wehrli und Seetal überreichten Berichte der Fachstelle Schulevaluation des Amtes für Volksschule des Kantons Thurgau (2008a, 2008b). Es erfolgt die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse der zweiten Erhebungsphase im Vergleich mit jenen der ersten.

Wir möchten uns an dieser Stelle ganz herzlich bei allen an der Untersuchung beteiligten Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern für ihr Engagement bedanken. Den Kontaktpersonen der beiden Primarschulgemeinden sprechen wir unseren Dank aus für die hervorragende Zusammenarbeit. Es sind dies die beiden Schulpräsidenten, Jürg Schenkel aus Kreuzlingen und Andreas Wirth aus Frauenfeld, als Vertreterin der Schulbehörde Kreuzlingen Silvia Meier sowie die Schulleiter der vier beteiligten Schulen, Beat Goldinger, Hans-Jürgen Michael, Lorenz Odermatt und Michael Zogg. Ebenfalls herzlich bedanken möchten wir uns bei den Beteiligten der Fachstelle Schulevaluation, Iddamarie

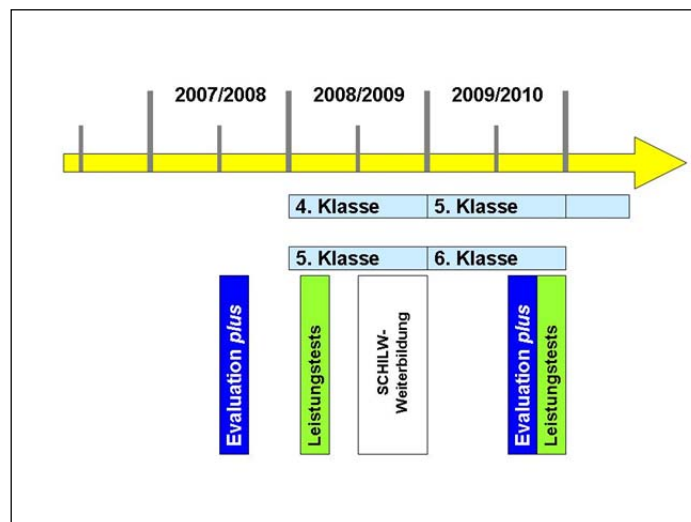
Felkay, Heidi Gäwiler-Heim, Judith Rieser, Matthias Peters, Jean-Philippe Gerber und dem Leiter, Markus Hunziker, für die hervorragende Zusammenarbeit. Unser Dank gilt auch Marco Bachmann und Stephan Nänny, beide Fachdidaktiker für Deutsch an der PHTG sowie bei Astrid Hungerbühler und Carmen Kosorok (beide PHTG Forschung) für ihre tatkräftige Unterstützung bei den Datenerhebungen.

## 2 Untersuchungsanlage und Fragestellungen

### 2.1 Untersuchungsanlage

Die Untersuchung erfolgte in drei Phasen und in einem Kontrollgruppendesign. Als Kontroll- oder Vergleichsgruppen beteiligen sich Mittelstufenklassen aus zwei Frauenfelder Schulzentren. In einer ersten Phase wurde im zweiten Semester des Schuljahres 2007/2008 die Praxis des Deutschunterrichts und Leistungsdaten von Schülerinnen und Schülern der Mittelstufe erhoben und analysiert. Auf der Basis der Ergebnisse wurde in Zusammenarbeit mit der PHTG eine dreitägige, gezielte und fachspezifische Weiterbildung konzipiert und durchgeführt, welche die Umsetzung der Ziele und Regelungen der Schulbehörde sowie eine Optimierung der Praxis gewährleisten sollte. Die Weiterbildungen fanden im Verlauf der Schuljahre 08/09 und 09/10 statt.

Am Ende des Schuljahres 09/10, im Juni 2010, erfolgte die zweite Phase der Datenerhebungen. Dabei wurden erneut dieselben Merkmale untersucht und mit den Daten der ersten Erhebung von 2008 verglichen. Daraus lassen sich Rückschlüsse ziehen über Veränderungen in den Kreuzlinger und Frauenfelder Schulen in Zusammenhang mit der Durchführung von Deutsch im Niveauunterricht sowie der spezifischen Weiterbildung der Lehrpersonen. Die folgende Abbildung 1 zeigt den Untersuchungsverlauf im Überblick.



**Abbildung 1:** Zeitplan mit den drei Phasen der Evaluationsstudie "Deutschunterricht an multikulturellen Schulen - DIMS"

Als Kontrollgruppe, in der Deutsch nicht in Niveaugruppen unterrichtet wird, konnten die beiden Schulzentren *Langdorf* und *Ergaten/Kurzdorf* in Frauenfeld gewonnen werden. Die beiden Schulzentren wurden als Vergleichsgruppen in die Untersuchung einbezogen, nachdem auf Angaben der Klassenlehrpersonen getroffene Vorabklärungen eine hohe Übereinstimmung dieser Schulen mit den Kreuzlinger Schulen bezüglich der Verteilung von Kontextmerkmalen wie *städtischem Umfeld*, *Mehrsprachigkeit*, *Bildungsnähe* und *sozio-oekonomischem Status* der Familien ergaben.



## 2.2 Fragestellungen

Die Fragestellungen wurden zu zwei Erhebungszeitpunkten in einem Kontrollgruppendesign untersucht. Dies erlaubt Aussagen über Unterschiede sowohl zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten als auch zwischen der Kreuzlinger Stichprobe und der Frauenfelder Vergleichsgruppe. Zu beiden Erhebungszeitpunkten standen die Qualität von Lehr-Lernprozessen im Niveauunterricht und im regulären Unterricht, Prozesse der Zuweisung zu den Niveaugruppen, das emotionale Erleben der Kinder während des Deutschunterrichts sowie Leistungsdaten der Schülerinnen und Schüler in Deutsch im Mittelpunkt. Mit der Studie wurden folgende Fragen untersucht:

---

<b>Unterrichtsqualität</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Wie gestalten Lehrpersonen den Deutschunterricht in den Niveaugruppen und im Klassenverband?</li><li>2. Wie werden die institutionellen Regelungen rund um den Deutsch-Niveauunterricht umgesetzt?</li><li>3. Welche Veränderungen finden sich in Folge der Intervention in der Gestaltung des Deutschunterrichts in den Niveaugruppen und im Klassenverband?</li></ol>
<b>Akzeptanz</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>4. Wie akzeptiert ist der Ansatz des Niveauunterrichts bei den Kindern und den Lehrpersonen?</li></ol>
<b>Emotionales Erleben der Schülerinnen und Schüler im Deutschunterricht</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>5. Unterscheidet sich das emotionale Erleben der Kreuzlinger Schülerinnen und Schüler bezüglich „Langeweile“ und „Unbehagen“ im Niveauunterricht von jenem im Deutsch-Klassenunterricht?</li></ol>
<b>Leistungen und Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler in Deutsch</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>6. Welche Leistungen erzielen die Kinder in den Bereichen Leseverständnis und Rechtschreibung in Deutsch?</li><li>7. Welche Unterschiede finden sich im Leistungszuwachs in Deutsch zwischen den Kreuzlinger Kindern und jenen der Vergleichsklassen?</li><li>8. Gibt es Unterschiede zwischen den Angaben der Kreuzlinger und Frauenfelder Schülerinnen und Schüler bezüglich ihres Selbstkonzepts in Deutsch?</li></ol>

---

## 2.3 Beteiligte

An der Untersuchung beteiligen sich die beiden Kreuzlinger Schulzentren *Wehrli* und *Seetal* mit ihren Schulleitern, Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler aus vier 4./5. Klassen und vier 5./6. Klassen. Während der Erhebung 2008 waren die untersuchten Schülerinnen und Schüler in der 4. oder 5. Klasse, im Jahr 2010 besuchten dieselben Kinder dann die 5. oder 6. Klasse. Weiterhin interviewt wurden die Schulleiter, Behördenvertreterinnen und -vertreter, schulische Heilpädagoginnen, Gruppenlehrkräfte der Mittel- und Unterstufe sowie DaZ-Lehrpersonen. Der Fokus in dieser Untersuchung liegt auf der Praxis der Mittelstufe. Aussagen von Beteiligten der Anschlussstufen werden berichtet, sofern sie die Schnittstellen zwischen den Stufen betreffen.

In der Frauenfelder Kontrollgruppe beteiligten sich rund 20 Lehrpersonen und 150 Schülerinnen und Schüler aus je vier 4. Klassen und vier 5. Klassen an der Untersuchung. Aus Ressourcengründen wurden in Frauenfeld lediglich Leistungsdaten der Schülerinnen und Schüler erhoben sowie schriftliche Befragungen mit Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen durchgeführt. Interviews und Unterrichtsbeobachtungen wurden nicht durchgeführt. Im Jahr 2010 wurden die beiden Schulleiter und der Schulpräsident zusätzlich interviewt, um Kontextinformationen über die Deutschförderung zu erhalten.

## 2.4 Datenerhebungen und Auswertungen

Um unter Berücksichtigung der verschiedenen Perspektiven möglichst aussagekräftige Antworten hinsichtlich der Fragestellungen zu gewinnen, kommen im Projekt verschiedene Methoden zur Anwendung. Dabei wurden die Fragen möglichst so gestellt, dass eine Triangulation der Ergebnisse aus den unterschiedlichen Quellen möglich ist. Der Itempool für die spezifischen Fragen zum Deutschunterricht an Schulen mit hohem Anteil an mehrsprachig aufwachsenden Kindern wurde in Zusammenarbeit mit einer Expertengruppe von Deutsch-Fachdidaktikerinnen und -didaktikern zusammengestellt<sup>1</sup>. Zahlreiche Aussagen stammen auch aus den Veröffentlichungen zu Qualitätsmerkmalen in multikulturellen Schulen des Volksschulamts des Kantons Zürich (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2007), aus den Sprachprofilen für die Volksschule des Kantons Basel Stadt<sup>2</sup> (Nodari, 2007) sowie aus den Empfehlungen des Amtes für Volksschule des Kantons Thurgau für den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (Amt für Volksschule und Kindergarten Kanton Thurgau, 2007a) und für die Sprach- und Leseförderung (Amt für Volksschule und Kindergarten Kanton Thurgau, 2007b).

Es gelangten folgende Methoden zur Anwendung:

- *Dokumentenanalyse*
- *Unterrichtsbeobachtungen* im Deutsch-Niveauunterricht und Dokumentation der Beobachtungen mit Hilfe eines Beobachtungsbogens der Fachstelle Schulevaluation und einer Checkliste zur Erfassung von allgemein- und fachdidaktischen Aspekten zum Deutschunterricht in mehrsprachigen Schulen.
- *Teilstrukturierte Gruppeninterviews* mit Lehrpersonen (Klassen- und Gruppenlehrpersonen, DaZ-Lehrerinnen, schulische Heilpädagoginnen), Schülerinnen und Schülern der Mittelstufe und mit je zwei Behördenvertreterinnen und -vertretern. Die Interviews wurden transkribiert und einer strukturierenden Inhaltsanalyse unterzogen.
- *Einzelinterviews* mit den Schulleitern
- *Ratingkonferenzen* mit Elternvertreterinnen und -vertretern<sup>3</sup>

Diese Methoden gehören, mit Ausnahme der Checkliste für die Erfassung von Unterrichtsmerkmalen für Deutschunterricht, zu den Standardverfahren der Fachstelle für Schulevaluation und wurden

---

<sup>1</sup> Wir bedanken uns bei Marco Bachmann, Tonia Dercourt, Jean-Philippe Gerber, Nadja Langenegger, Stephan Nänny und Reto Stocker für ihre wertvolle Mitarbeit.

<sup>2</sup> Die Sprachprofile für die Volksschule des Kantons Basel Stadt sind erhältlich unter [http://www.edubs.ch/die\\_schulen/schulen\\_bs/sprachunterricht/sprachprofile.pt](http://www.edubs.ch/die_schulen/schulen_bs/sprachunterricht/sprachprofile.pt) [20. November 2008]

<sup>3</sup> Im Jahr 2008 nahmen im Schulzentrum Wehrli 48 Eltern teil, im Schulzentrum Seetal deren 37. Im Jahr 2010 nahmen in den Schulzentren Wehrli und Seetal lediglich noch je acht Eltern teil.

bereits 2008 in den Evaluationsberichten an die beiden Kreuzlinger Schulzentren dargestellt (Amt für Volksschule und Kindergarten Kanton Thurgau, 2008a, 2008b).

Im September 2008 sowie Juni 2010 wurden mit den Schülerinnen und Schülern der 4. respektive 5. Klassen sowie 5. respektive 6. Klassen die Leistungstests sowie die schriftlichen Befragungen der Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler durchgeführt.

- *Schriftliche Befragung der Lehrpersonen:* An insgesamt 73 Lehrpersonen der vier beteiligten Schulen wurden im September 2008 und Juni 2010 Fragebogen zu fachspezifischen Unterrichtsmerkmalen, Kooperation im Kollegium und mit den Eltern sowie zu Weiterbildungsaktivitäten versendet.<sup>4</sup> In die Befragung 2008 einbezogen waren die Klassenlehrkräfte der Unter- und Mittelstufe sowie Personen mit einem spezifischen Förderauftrag für schulische Heilpädagogik, Deutsch als Zweitsprache, Gruppen- oder Niveauunterricht. Lehrpersonen im Jobsharing erhielten zusammen einen Fragebogen ( $N_{2008} = 73$ ; Rücklauf<sub>2008</sub> = 74 %). Die Lehrpersonen der Mittelstufe wurden 2008 befragt, um pro Schulzentrum einen Eindruck über die Situation der Schülerinnen und Schüler vor ihrem Übertritt in die Mittelstufe zu erhalten. 2010 wurden nur noch die Klassen-, Förder- und DaZ-Lehrpersonen der Mittelstufe befragt ( $N_{2010} = 29$ ; Rücklauf<sub>2010</sub> = 90 %). Der Rücklauf kann für beide Erhebungszeitpunkte als gut bewertet werden. Für 13 der 16 am Leistungstest beteiligten Klassen liegen zu beiden Erhebungszeitpunkten Fragebogendaten der entsprechenden Lehrpersonen vor.
- *Schriftliche Befragung der Schülerinnen und Schüler:* Anlässlich der Erhebung der Leistungsdaten 2008 und 2010 füllten die Schülerinnen und Schüler einen Fragebogen aus zu soziometrischen Fragen, Unterrichtsmerkmalen, zum emotionalen Empfinden während des Deutschunterrichts und zum Selbstkonzept in Deutsch.<sup>5</sup> Der Rücklauf beträgt jeweils 100 Prozent. Einigen Kindern mit schwacher Lesekompetenz bereitete das Ausfüllen erwartungsgemäss Mühe. Der Fragebogen wurde deshalb klassenweise mit Unterstützung der anwesenden Forscherinnen ausgefüllt. Wenn Kinder eine Frage gar nicht verstanden, wurden sie aufgefordert, diese nicht zu beantworten. Dies wirkt sich in fehlenden Werten für einige Items aus. Von allen Schülerinnen und Schülern der beteiligten vierten und fünften Klassen, mit denen auch Leistungsdaten erhoben wurden, liegen ausgefüllte Fragebogen vor ( $N_{2008} = 292$ , davon 136 aus Kreuzlingen, 156 aus Frauenfeld;  $N_{2010} = 283$ , davon 130 aus Kreuzlingen, 153 aus Frauenfeld). Komplette Datensätze für 2008 und 2010 stehen für 123 Kreuzlinger Kinder sowie 141 Frauenfelder Kinder zur Verfügung.
- *Leistungen der Schülerinnen und Schüler* wurden mit dem standardisierten Leseverständnistest „ELFE“ (**E**in Leseverständnistest für **E**rst- bis Sechstklässler; Lenhard & Schneider, 2006) und dem ebenfalls standardisierten Test zur Rechtschreibung „Hamburger Schreibprobe“ (HSP; May, 2001) geprüft. Eine ausführlichere Beschreibung der Tests erfolgt im Ergebnisbericht in Kapitel 3.3. Die Tests wurden in den Schulzentren unter Anleitung von Mitarbeiterinnen der PHTG sowie eines Vertreters der Fachstelle Schulevaluation jeweils an Vormittagen durchgeführt. Die Schülerinnen und Schüler absolvierten ELFE an Laptops und lösten die

---

<sup>4</sup> Der Fragebogen wurde vorgängig mit 25 Lehrpersonen erprobt und die Items und Skalen hinsichtlich ihrer Reliabilität geprüft. Die Itemdokumentation kann bei der Projektleiterin eingesehen werden.

<sup>5</sup> Der Fragebogen wurde vorgängig mit 105 Schülerinnen und Schülern erprobt. Auch die Itemdokumentation zum Schülerfragebogen kann bei der Projektleiterin eingesehen werden.

Hamburger Schreibprobe mit Papier und Bleistift. Die Lehrpersonen aller beteiligten Klassen erhielten über beide Erhebungen persönliche Rückmeldungen bezüglich der individuellen Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler sowie bezüglich des Vergleichs der mittleren Leistung ihrer Klasse mit der mittleren Leistung der übrigen Klassen der Schulgemeinde. Entsprechende Beispiele können in den Anhängen I und II nachgelesen werden.

## 3 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus der zweiten Evaluationsphase berichtet und mit jenen der ersten verglichen. Die Kapitel sind nach den angewendeten Methoden strukturiert. Ergebnisse aus den Interviews in den Kreuzlinger Schulen werden in Textform dargestellt. Die Ergebnisse aus den Fragebogen, Checklisten und Leistungstests umfassen auch quantitative Angaben. Die Daten aus Leistungstests und Fragebogen lassen Vergleiche zwischen der Interventions- und der Kontrollgruppe zu. In Kapitel 3 werden die Ergebnisse aus den verschiedenen Analysen beschreibend dargestellt und sodann in Kapitel 4 hinsichtlich der Fragestellungen zusammengeführt und diskutiert.

### 3.1 Ergebnisse aus Gruppeninterviews mit Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern, Eltern sowie Behördenvertretungen

Die Ergebnisse aus den Gruppeninterviews mit Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern, Behördenmitgliedern und Schulleitungsmitglieder werden für die beiden Schulen separat dargestellt. Die Interviews wurden nach einem Leitfaden geführt, der es auch erlaubte, auf spontan von den Befragten eingebrachte Themen einzugehen. Die Sicht der Eltern hinsichtlich verschiedener Aspekte der Sprachförderung und der diesbezüglichen Kommunikation zwischen Schule und Eltern wurde erfasst, indem eine Auswahl von Eltern der beiden Schulzentren in je drei Gruppen anlässlich einer Abendveranstaltung befragt wurde.

#### 3.1.1 Einschätzungen aus dem Schulzentrum Seetal

##### Akzeptanz, Vor- und Nachteile des Niveauunterrichts

Sowohl Lehrkräfte als auch Schülerinnen und Schüler und deren Eltern akzeptieren den Niveauunterricht und schätzen ihn mit wenigen Ausnahmen deutlich positiv ein. Diesbezüglich findet sich kein Unterschied zwischen der ersten und der zweiten Erhebung. Die Lehrpersonen befürchten, dass der Niveauunterricht aufgrund der Evaluationsergebnisse abgeschafft werden könnte, was ausserordentlich bedauert würde. Insbesondere geschätzt wird sowohl von den Schülerinnen und Schülern als auch von den Lehrpersonen und Eltern die grössere Leistungshomogenität. Die Lehrpersonen sehen es als Vorteil,

- dass die Schülerinnen und Schüler dank der kleineren Gruppen aktiver in den Unterricht eingebunden sind.
- dass sie für einzelne Schülerinnen und Schüler mehr Zeit haben.
- dass die Niveaugruppen-Lehrpersonen sich auf die spezifischen Bedürfnisse der unterschiedlichen Schülergruppen spezialisieren können.
- dass der Niveauunterricht weniger stigmatisierend ist als dies Förderlektionen ausserhalb der Klasse für einzelne Kinder sind.

Im leistungsstarken Niveau, das von Klassenlehrpersonen unterrichtet wird, ist die Klassenführung weniger anspruchsvoll. Im tieferen Niveau, welches meist von Lehrpersonen ohne Klassenlehrerstatus unterrichtet wird und in dem oftmals auch die Motivation der Schülerinnen und Schüler geringer ist, stellt die Klassenführung teilweise eine Herausforderungen dar. Dass für den Unterricht in

den Niveaugruppen Schülerinnen und Schüler aus zwei Klassen gemischt werden, führt nach Aussagen der Lehrpersonen teilweise zu gruppendynamischer Unruhe. Andere wiederum sagten, dass schwache und verhaltensauffällige Kinder im Niveauunterricht weniger ein Problem seien als in der Klasse, weil sie da die nötige Aufmerksamkeit erhielten.

2008 wollten einige wenige Schülerinnen und Schüler lieber immer in der Klasse arbeiten (Niveau ist langweiliger, es gibt strengere Noten, man lernt weniger). Auch 2010 ist dies der Fall, wobei dies vor allem von Kindern geäußert wird, die der dritten Leistungsstufe mit den geringsten Anforderungen zugeteilt sind. Einige Kinder fanden, man müsste einfach das dritte Niveau abschaffen.

### **Unterrichtsgestaltung und Lerninhalte**

Unterschiede zwischen der Gestaltung des Deutschunterrichts mit der ganzen Klasse und mit den Niveaugruppen bestehen auch 2010 vor allem im Lerntempo, der Anzahl Wiederholungen, dem Anforderungsniveau sowie höheren Ansprüchen bezüglich Fehlern. Aufgrund der Interviewaussagen lassen sich hinsichtlich der im Niveauunterricht angewendeten Lernformen kaum Unterschiede zum Klassenunterricht feststellen.

Bei den im Niveauunterricht bearbeiteten Inhalten war 2010 gegenüber 2008 eine Veränderung zu beobachten. Es werden nach wie vor oft Themen aus der Grammatik bearbeitet und Texte verfasst. Allerdings achten mehr Jahrgangsteams darauf, dass sie mit den kleineren und homogeneren Niveaugruppen auch mündlich arbeiten und Themen behandeln, in denen die Situation der kleineren und homogeneren Gruppe produktiv genutzt werden kann. Aktivitäten, die genauso gut in der Klasse durchgeführt werden können (z.B. Diktat oder Aufsatz schreiben), werden tendenziell nicht mehr im Niveauunterricht bearbeitet. Mehrere Lehrpersonen berichten, dass sie jeweils ein Thema pro Schulperiode zwischen den Ferien bearbeiten würden. Die befragten Eltern sind mit der Qualität des Deutschunterrichts zufrieden.

Während 2008 noch zahlreiche Lehrpersonen beklagten, dass es kein geeignetes Lehrmittel für den Deutschunterricht gebe, zeigt sich die Situation 2010 verändert: in den meisten Klassen wird nun mit dem neuen Lehrmittel „Die Sprachstarken“ gearbeitet. Einige Lehrpersonen vertreten die Auffassung, dass Aufgabenstellungen aus dem Lehrmittel – und dabei insbesondere metakognitive Aufgaben – für schwache Schülerinnen und Schüler zu anspruchsvoll seien. In einigen Klassen wird ein Programm zur Förderung der Rechtschreibung angewendet. Dieses erfolgt jedoch nicht im Niveau- sondern im Klassenunterricht.

### **Fördermassnahmen zusätzlich zum regulären Unterricht**

Bei Bedarf erhalten die Schülerinnen und Schüler Förderstunden bei der schulischen Heilpädagogin. Für fremdsprachige Kinder, die neu in die Schweiz gezogen sind, besteht auf Antrag ein Angebot zur Intensivförderung in Deutsch. Gemäss Reglement wird diese Massnahme von einem privaten Lernatelier mit dem Namen „aha capito“ durchgeführt. Zum ersten Erhebungszeitpunkt 2008 beanspruchte kein Kind der Schule dieses Angebot. Während der Erhebung 2010 besucht ein Kind aus der vierten Klasse den DaZ-Unterricht, der allerdings in einem anderen Schulzentrum und nicht von „aha capito“ durchgeführt wird.

Auf der Mittelstufe gibt es dreimal pro Woche ein Angebot für Aufgabenhilfe, das von je zwei bis drei Kindern pro Klasse genutzt wird. Der Besuch findet auf Wunsch der Eltern oder verordnet durch die Klassenlehrperson statt und ist kostenpflichtig.

Bei der Erhebung 2010 brachten einige Eltern und auch Lehrpersonen zum Ausdruck, dass sie die Fördermassnahmen für Fremdsprachige in Deutsch als unzureichend einschätzen. Auch bestünden zu wenige Förderangebote für begabte Schülerinnen und Schüler. Einige Lehrpersonen sind der Meinung, dass vermehrt Betreuungsmassnahmen ausserhalb der Schulzeit, speziell auch schon vor Schuleintritt (z.B. vorschulische Spielgruppen analog jener im Seetal oder Kinderkrippen) erforderlich wären, um mehrsprachig aufwachsende Kinder frühzeitig zu fördern.

### **Diagnose der Leistungen der Schülerinnen und Schüler und Gruppeneinteilung**

Je nach Anzahl der Klassen gibt es pro Klasse zwei Halbgruppen oder für zwei Klassen drei Niveaugruppen. Die Einteilung einer Klasse in zwei Halbgruppen wird von den Lehrpersonen bevorzugt, weil so weniger Wechsel in der Gruppenzusammensetzung und damit gruppendynamisch bedingte Unruhe entstehe. Zum Zeitpunkt der ersten Erhebung arbeiteten alle drei Jahrgangsteams mit leistungshomogeneren Niveaugruppen. Während der Erhebung 2010 arbeitete ein Jahrgangsteam neu mit heterogenen Gruppen, weil der bearbeitete Inhalt (Texte verfassen) in leistungsheterogenen Gruppen produktiver behandelt werden kann.

Die Diagnose des Lernstands erfolgt in den verschiedenen Teams auf unterschiedliche Weise, anhand unterschiedlicher Kriterien und in unterschiedlicher Häufigkeit. Als Kriterien für die Gruppeneinteilung dienen Bewertungen aus Aufsätzen, Diktaten, Vergleichsarbeiten oder lernzielorientierten Lernstandserfassungen. Üblicherweise werden in den Niveaugruppen unterschiedliche Prüfungen durchgeführt. Es kommt aber auch vor, dass in allen drei Niveaugruppen parallele Prüfungen realisiert werden, was Vergleiche der Leistungen auch zwischen den Gruppen zulässt. Einige Lehrpersonen erwähnten bei der ersten Befragung, nicht mehr jedoch 2010, dass sie die Ergebnisse des Klassenscockpits berücksichtigen, dessen Durchführung in der Primarschulgemeinde Kreuzlingen obligatorisch ist. Eine Lehrperson berichtet, dass sie in Zusammenarbeit mit der schulischen Heilpädagogin auch standardisierte Tests zur Lernstandserfassung anwende. Gemäss Aussage des Schulleiters in der Befragung 2010 sollen neu regelmässig Screenings mit der Hamburger Schreibprobe und mit ELFE – den in dieser Untersuchung angewendeten Tests – durchgeführt werden. Auch die Frage der Benotung wird heterogen gehandhabt: während die einen Lehrpersonen in den Niveaugruppen keine Noten erteilen, tun dies andere, wobei als Referenz die Gruppe oder die Stammklasse gewählt wird.

In allen Klassen erfolgt zu Beginn der vierten Klasse die Zuteilung zu einer Gruppe. Nach dieser ersten Zuteilung gibt es in zwei der drei Jahrgangsteams nur noch wenige Wechsel, die Gruppen bleiben relativ stabil. Einige Lehrpersonen und auch Kinder sprechen von zwei bis drei Wechseln pro Jahr. Es gibt aber auch Gruppen, in denen gar keine Wechsel stattfinden. In einem anderen Jahrgangsteam werden jedes Quartal, gleichzeitig mit einem Themenwechsel, Tests und Neuzuteilungen durchgeführt. Die Kinder haben so bei jedem Themenwechsel eine neue Chance für einen Wechsel in ein anderes Niveau, was auch von den Eltern begrüsst wird. Einige Eltern schätzen diese häufigen, mit Prüfungen verbundenen Wechsel als belastend ein für ihre Kinder. Während in den einen Klassen nicht darüber gesprochen wird, dass die Gruppen nach unterschiedlichem Leistungsvermögen zusammengesetzt sind, werden in einem anderen Extremfall Ranglisten nach Leistungen

veröffentlich. Bezüglich der Praxis der Zuteilung und von Wechseln zwischen den Niveaugruppen lassen sich im Seetal keine Veränderungen zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten beobachten.

### **Dokumentation der Leistungsdaten**

Die Lehrpersonen dokumentieren die Ergebnisse der Lernstandsdiagnosen individuell für ihre Schülerinnen und Schüler. Eine einheitliche Regelung besteht diesbezüglich weder 2008 noch 2010. Inwiefern Bewertungen aus den Niveaugruppen ins Zeugnis einfließen, wird durch die jeweiligen Jahrgangsteams abgesprochen. Eine schulweite Regelung besteht 2010 nicht.

### **Umsetzung institutioneller Regelungen zum Niveauunterricht Deutsch**

Der Niveauunterricht wird hinsichtlich Anzahl der Lektionen und Aufteilung der Klassen gemäss Reglement durchgeführt. Seitens interviewter Behördenvertreterinnen und -vertreter besteht die Forderung nach einer stärkeren Vereinheitlichung des Niveauunterrichts. Seitens der Lehrpersonen gibt es unterschiedliche Positionen. Einige betonen die Wichtigkeit ihrer Methodenfreiheit, andere möchten gerne mehr Verbindlichkeiten mit dem Ziel der Qualitätssteigerung an der Schule. Der Anhang des Reglements mit didaktischen und pädagogischen Anregungen zur Sprachförderung von Neugebauer und Nodari (1999) spielt im Seetal wie bereits 2008 auch 2010 keine erkennbare Rolle.

### **Kommunikation und Kooperation zwischen Lehrkräften**

Die Zusammenarbeit zwischen den Deutsch- und Klassenlehrkräften ist nicht verbindlich geregelt und verläuft unterschiedlich bezüglich Form, Inhalten und Intensität. Die schwächste Form der Zusammenarbeit besteht darin, dass grob die Themen in Absprache festgelegt werden und danach alle Beteiligten mehr oder weniger unabhängig mit ihren Gruppen daran arbeiten. Es gibt aber auch Lehrpersonen, die intensiv zusammenarbeiten. Sie treffen sich mehrmals pro Semester, tauschen Material aus und bereiten sogar gemeinsam vor. Diese Heterogenität bezüglich der Kooperation zwischen Lehrpersonen wurde bereits in der ersten Erhebung festgestellt und bestand 2010 nach wie vor. Einige Lehrpersonen äusserten sich, dass Differenzen in den Grundauffassungen zu Schwierigkeiten führten in der Koordination der Jahrgangsteams. Es entsteht der Eindruck, dass diejenigen Lehrpersonen miteinander kooperieren, die grundlegende Überzeugungen teilen. In Fällen, wo diese Voraussetzung fehlt, laufen die Niveaugruppen relativ unkoordiniert parallel und vermag damit Professionalitätsansprüchen nicht zu genügen.

Die an der Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen beteiligten schulischen Heilpädagoginnen, Logopädinnen und Klassenlehrpersonen sprechen sich untereinander ab. In Bezug auf den Niveauunterricht auf der Mittelstufe findet bisher keine systematische Koordination zwischen den unterschiedlichen Massnahmen zur Deutschförderung statt. Zum ersten wie auch zweiten Erhebungszeitpunkt waren die schulischen Heilpädagoginnen nicht ins Konzept Gruppenunterricht Deutsch eingebunden. 2010 sind sie jedoch neu in der Deutschkommission der Primarschulgemeinde Kreuzlingen vertreten. Ob die Förderung von Kindern mit speziellen Bedürfnissen in den Niveaugruppen mit jener in den SHP-Lektionen<sup>6</sup> abgestimmt ist, bleibt nach wie vor der persönlichen Entscheidung der Lehrpersonen überlassen und wird nur durch einzelne Personen geleistet. In Konsequenz entstehen teilweise unproduktive Doppelspurigkeiten. Zu bemerken ist, dass der Auf-

---

<sup>6</sup> SHP steht für schulische Heilpädagogik.



wand für eine Abstimmung der Fördermassnahmen pro Kind in den drei Unterrichts- respektive Fördergefässen beträchtlich wäre.

Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) findet in verschiedenen Kreuzlinger Schulanlagen statt. Im der Schulanlage Seetal werden HSK-Kurse in Italienisch und Serbisch durchgeführt. Es besteht keine systematische Zusammenarbeit zwischen den HSK-Lehrpersonen und der Schule. Erschwerend wirkt sich dabei aus, dass die HSK-Lehrpersonen immer wieder wechseln und eher ausnahmsweise selbst den Kontakt suchen. Die wenigen Kontakte, die anlässlich von raumorganisatorischen Fragen oder in Zusammenhang mit der Notenabgabe bestehen, gestalten sich als eher schwierig. Auf Ebene der Schulbehörde besteht ein regelmässiger Kontakt hinsichtlich organisatorischer Raumfragen.

### **Kommunikation mit Eltern und Elternarbeit bezüglich Deutschförderung**

In den meisten Fällen führen die Klassenlehrpersonen pro Jahr ein Elterngespräch, nach Bedarf können es auch mehrere sein. Die Förderlehrpersonen und schulischen Heilpädagoginnen sind nur in Ausnahmefällen an den Elterngesprächen beteiligt, die Kommunikation läuft in erster Linie über die Klassenlehrperson. Nach Bedarf findet der Kontakt zwischen Lehrpersonen und Eltern auch telefonisch oder per E-Mail statt. Einige Eltern wünschen sich mehr Transparenz und Informationen darüber, wie sie ihr Kind zuhause fördern können. Eltern, deren Kinder in einer Klasse sind, die mit dem Leseförderprogramm „Antolin“<sup>7</sup> arbeitet, vermerken dieses ausdrücklich als positiv.

Informationen werden sowohl von der Schulleitung als auch von den Klassenlehrpersonen üblicherweise in deutscher Sprache abgegeben. Sofern dies nötig ist, übersetzen die Kinder für ihre Eltern. Bei wichtigen Gesprächen, beispielsweise hinsichtlich des Übertritts in die Sekundarstufe I, werden Dolmetscher beigezogen. Auch für Informationen der Schulberatung der Primarschulgemeinde Kreuzlingen gibt es Übersetzungen.

Auf Schul- oder Gemeindeebene gab es in den letzten zwei Jahren keine Veranstaltungen für Eltern zum Thema Sprachförderung in Deutsch. Auf Schulebene würden entsprechende Aktivitäten über eine Kommission vorbereitet. Eine solche Kommission gibt es zurzeit nicht. Die Einschätzungen der Lehrpersonen dazu, inwieweit Eltern Interesse und Kapazitäten haben, ihre Kinder auch zuhause zu fördern, sind ambivalent. Während einige Lehrpersonen aufgrund ihrer Erfahrungen wenig Erfolg erwarten von einer diesbezüglichen Kooperation mit Eltern, berichten andere positive Erfahrungen mit Eltern, die auch aus eigener Initiative auf sie zukämen, um sich Unterstützung zu holen. Einige Lehrpersonen sehen eine Schwierigkeit darin, dass gerade Eltern von Kindern mit Förderbedarf oft über wenig Kapazität verfügen, um ihre Kinder zuhause zu fördern, weil sie beispielsweise beide berufstätig sind, Schicht arbeiten und selbst sprachliche Defizite in Deutsch hätten. Als positiv beschrieben wurde in der ersten Erhebung die Zusammenarbeit mit sozialpädagogischen Grossfamilien, in denen einige der Schülerinnen und Schüler wohnen.

Speziell zu erwähnen ist, dass zwei Lehrpersonen eine Homepage für ihre Klassen betreiben und wöchentlich einen elektronischen Newsletter an die Familien versenden. Gemäss Aussage diverser Lehrpersonen verfügen praktisch alle Familien über einen Computer und sind damit via elektroni-

---

<sup>7</sup> [www.antolin.ch](http://www.antolin.ch)

sche Kommunikationsmittel erreichbar. In Bezug auf die Kommunikation der Lehrpersonen und Schulleitung mit den Eltern ist seit 2008 keine Veränderung zu beobachten.

### **Weiterbildung im Projekt DIMS**

Die drei SCHILF-Veranstaltungen mit Stephan Nänny und Marco Bachmann, beide Deutschdidaktiker an der PHTG, wurden mehrheitlich positiv aufgenommen. Die Lehrpersonen schätzen, dass sie praxisbezogene und brauchbare Anregungen erhielten. Sie berichten in den Interviews, dass sie einiges in ihrem Unterricht ausprobierten, was auch in den Unterrichtsbeobachtungen sichtbar wurde (vgl. Kap. 3.2.1 ab S. 24). Als kritische beurteilt wurde von den Lehrpersonen teilweise, dass in den Weiterbildungen nur ansatzweise auf die spezifische Situation des Niveauunterrichts eingetreten wurde. Die ebenfalls anwesenden Lehrpersonen der Unterstufe kritisierten, dass die Inhalte sich vor allem an die Mittelstufe richteten. Die befragten Lehrpersonen besuchten im Jahr vor der Erhebung 2010 keine zusätzlichen Weiterbildungen zur Deutschförderung.

### **3.1.2 Einschätzungen aus dem Schulzentrum Wehrli**

#### **Akzeptanz, Vor- und Nachteile des Niveauunterrichts**

Der Niveauunterricht wird von den Lehrpersonen für starke und mittlere Schülerinnen und Schüler als sinnvoll bezeichnet, da man mit einer leistungshomogeneren Gruppe schneller vorwärts arbeiten kann. Den Lehrpersonen der leistungsstärksten Gruppe bereitet das Unterrichten mehr Freude, weil diese Schülerinnen und Schüler motivierter sind. Gemäss Aussagen der Schülerinnen und Schüler herrscht im Niveauunterricht eine ruhigere und konzentriertere Lernatmosphäre als im Klassenunterricht. Einige Lehrpersonen wiesen jedoch auf die Schwierigkeit hin, dass die Förderung im homogenen leistungsschwachen tiefsten Niveau weniger gewährleistet sei, da unter anderem auch die „Zugpferdchen“ fehlten. Einige Lehrpersonen kritisieren auch, dass die Förderung spezifisch für mehrsprachig aufwachsende Kinder auf der Mittelstufe mit dem aktuellen Konzept zu kurz komme. Laut Aussagen der schulischen Heilpädagoginnen suggeriert der Niveauunterricht zu stark Homogenität und berücksichtigt die Fähigkeiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu wenig. Sie erachten es als wichtig, dass auch im Niveauunterricht Differenzierung mit gezielter Förderung stattfindet.

Bei den Schülerinnen und Schülern ist der Niveauunterricht beliebt, da wegen des Unterrichts in kleineren Gruppen ein schnelleres Vorwärtskommen, eine grössere mündliche Beteiligung, eine höhere Konzentration und geringere Wartezeiten gewährleistet sind. Im Weiteren bezeichnen die Schülerinnen und Schüler den Niveauunterricht als abwechslungsreicher und interessanter. Auch die Eltern schätzen den Niveauunterricht grundsätzlich positiv ein. Als kritisch erwähnten sie, dass es schwierig sei, die Niveaugruppe zu wechseln und dass die Gruppeneinteilung teilweise als Druckmittel empfunden werde. Seitens der Behördenmitglieder wird zum Teil die Meinung vertreten, dass eine angemessene Förderung auch ohne Niveauunterricht während des Klassenunterrichts möglich sein sollte.

Viele Lehrpersonen sind der Meinung, dass die Schule bezüglich Massnahmen zur Kompensation herkunftsbedingter Leistungsdefizite der Schülerinnen und Schüler nicht noch mehr leisten könne und am Limit sei. Weil die Schule fehlende Tagesstrukturen nicht kompensieren kann, wird der Wunsch nach einem Mittagstisch und nach zusätzlichen, während der Freizeit stattfindenden Förderangeboten geäussert. Zudem wünschen sich Lehrpersonen und Schulleitung Massnahmen im

vorschulischen Bereich für Kinder mit Migrationshintergrund. Obwohl das Angebot einer Hausaufgabenhilfe besteht, werde es allerdings nur wenig genutzt. Als Entwicklungsmöglichkeit wird die Einbindung von Seniorinnen und Senioren zur Unterstützung während des Unterrichts erwähnt.

## **Unterrichtsgestaltung und Lerninhalte**

Im Niveauunterricht wird hauptsächlich an der Grammatik und an den Lesefertigkeiten gearbeitet. Texte werden vorwiegend im Klassenunterricht geschrieben. Es werden über alle Niveaus hinweg dieselben Lerninhalte behandelt. Während jedoch im höchsten Niveau eine vertiefte und ausführliche Auseinandersetzung mit den Lerninhalten angestrebt wird, werden im tiefsten Niveau vor allem sprachliche Grundstrukturen vermittelt. Bezüglich der Unterrichtsgestaltung sind aufgrund der kleineren Gruppengrößen die mündlichen und spielerischen Anteile im Niveauunterricht grösser als im Klassenunterricht. Die Schülerinnen und Schüler sehen im Niveauunterricht insofern einen Vorteil, als sie sich besser konzentrieren können und die Lehrperson besser auf die Bedürfnisse der einzelnen Kinder eingehen kann. Die Eltern schätzen die Unterrichtsgestaltung durchwegs positiv ein.

Unterschiede zwischen dem Jahr 2008 und 2010 lassen sich auf inhaltlicher Ebene insofern feststellen, als dass während dem Niveauunterricht neben Grammatik vermehrt auch die Lesekompetenzen der Schülerinnen und Schüler gefördert werden. Die spezifische Arbeit an der Rechtschreibung während des Niveauunterrichts wird im Gegensatz zur ersten Erhebung bei der zweiten Befragung nicht mehr erwähnt.

## **Diagnose der Leistungen der Schülerinnen und Schüler und Gruppeneinteilung**

Die Zuteilung der Schülerinnen und Schüler in die jeweiligen Niveaugruppen erfolgt zu Beginn der vierten Klasse auf der Grundlage eines Einstufungstests, der Grammatik, Leseverständnis und Rechtschreibung beinhaltet. Zum Teil wird die bestehende Einteilung aus der Unterstufe übernommen und allenfalls angepasst.

Die Durchführung von Prüfungen im Zusammenhang mit dem Niveauunterricht ist nicht einheitlich geregelt. So werden in den einen Jahrgangsteams jeweils nach Abschluss eines Themas einheitliche Tests über alle Niveaugruppen hinweg durchgeführt, in anderen Jahrgängen gelangen in den Niveaugruppen unterschiedliche Prüfungen zum Einsatz. Eine schulische Heilpädagogin setzt Screeningverfahren ein, um die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schülern genauer verfolgen zu können. Diese Verfahren werden jedoch selten mit einer ganzen Klasse durchgeführt.

Laut Aussagen von Lehrpersonen sind die Niveaugruppen relativ stabil, was bedeutet dass nur wenige Wechsel zwischen den einzelnen Niveaugruppen stattfinden. Dabei spielt die Grösse der jeweiligen Gruppen ebenfalls eine Rolle. Eine Aufstufung kann nur erfolgen, wenn gleichzeitig eine Abstufung stattfindet. Die meisten Schülerinnen und Schüler sind mit ihrer Zuteilung zufrieden. Trotzdem sind sie der Meinung, dass zu wenige Möglichkeiten bestehen, das Niveau zu wechseln. Zudem ist es für die Schülerinnen und Schüler nicht klar, welche Leistungen für einen Niveauwechsel erforderlich sind. Die Eltern äusserten den Wunsch nach mehr Information über die Niveaugruppenzuteilung und allfällige Wechsel. Sie werden gemäss Aussagen der Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler meistens von ihren Kindern persönlich über die Niveaueinteilung informiert. Die Behördenmitglieder beurteilen die Zuteilung aufgrund von Tests und die relativ stabilen Gruppenzusammensetzungen eher negativ. Sie sprechen sich für eine flexiblere Lösung der Zuteilung aus.

Ein Vergleich der Interviewdaten aus dem Jahre 2008 mit denjenigen von 2010 lassen auf wenig oder keine Veränderungen im Zusammenhang mit der Leistungsdiagnostik und Gruppenzuteilung der Schülerinnen und Schüler schliessen. So erfolgt die Zuteilung in ein Niveau weiterhin mittels eines Einstufungstests zu Beginn der 4. Klasse. Ein Wechsel zwischen den Niveaus ist prinzipiell möglich, wird aber selten praktiziert. Laut den Interviewaussagen existiert keine einheitliche Regelung im Zusammenhang mit der Prüfungspraxis. Screeningverfahren werden weiterhin nur sporadisch von der schulischen Heilpädagogin eingesetzt. Auf Seiten der Eltern besteht der Wunsch nach mehr Informationen im Zusammenhang mit der Niveauezuteilung und den damit verbundenen Wechselmöglichkeiten.

### **Dokumentation der Leistungsdaten**

Die gängige Praxis bezüglich Dokumentation der Leistungsdaten zeigt, dass Noten aus dem Niveauunterricht in der Regel nicht in die Zeugnisnote einfließen, wohl aber ein verbaler Kurzbericht. Zusätzlich wird das besuchte Niveau eingetragen. In der 6. Klasse werden Bewertungen aus dem Niveauunterricht für das Zeugnis berücksichtigt.

Im Gegensatz zu der Befragung im 2008 hat im Bereich der Dokumentation der Leistungsdaten eine Veränderung stattgefunden. Während es bei der ersten Befragung noch keine verbindliche schulinterne Regelung gab, wurde mit der Einführung des neuen Zeugnisses die oben dargelegte Praxis bezüglich Dokumentation der Leistungsdaten beschlossen.

### **Umsetzung institutioneller Regelungen zum Niveauunterricht Deutsch**

Die Vorgaben bezüglich Anzahl und Dauer der Lektionen sowie Schülerzahlen gemäss Reglement der Schulbehörde zum Niveauunterricht Deutsch werden umgesetzt. Der Anhang des Reglements mit didaktischen und pädagogischen Anregungen zur Sprachförderung nach Neugebauer und Nodari (1999) spielt an der Schule bisher noch keine Rolle. In Bezug auf die Umsetzung der institutionellen Regelungen lassen sich keine Unterschiede zwischen der ersten und zweiten Erhebung erkennen.

### **Kommunikation und Kooperation zwischen Lehrkräften**

Ausmass und Häufigkeiten von Absprachen und Kooperation zwischen den am Niveauunterricht beteiligten Lehrpersonen variieren von halbjährlichen Absprachen bis zu intensiver gemeinsamer Planung, Themenabsprache und Austausch von Unterrichtsmaterialien. Der Umfang der Zusammenarbeit hängt von persönlichen Beziehungen und der Kooperationsbereitschaft der einzelnen Lehrpersonen ab. Für die Lehrperson, welche das tiefste Niveau unterrichtet, verläuft die Zusammenarbeit je nach Klassenlehrpersonen unterschiedlich. So arbeiten auch nicht alle Lehrpersonen mit dem neuen Lehrmittel „Die Sprachstarken“. Die schulischen Heilpädagoginnen sind nicht verbindlich in den Niveauunterricht involviert. Gemäss ihren Aussagen entspricht das Anforderungsniveau des Niveauunterrichts nicht immer den Lernvoraussetzungen der entsprechenden Schülerinnen und Schüler. Sie bezeichnen ihre Situation insofern als unbefriedigend, als ihre Rolle aus Sicht der Lehrpersonen vor allem in der punktuellen Defizitbehebung und weniger in der Förderung hinsichtlich eines individuellen Profils der Schülerinnen und Schüler aufgefasst wird.

Unterrichtsmaterialien werden aktuell selten über die Jahrgangsteams hinweg ausgetauscht. Gemäss Aussagen der Schulleitung wird ein vermehrter Austausch von Unterrichtsmaterial über das neu eingerichtete computerbasierte Schulnetzwerk angestrebt.

Auf Schulebene befasst sich keine spezifische Arbeitsgruppe mit der Sprachförderung. Es wird der Abschlussbericht von DIMS abgewartet. Seit 2008 haben im Bereich Kommunikation und Kooperation zwischen Lehrkräften nur wenige Veränderungen stattgefunden. Die Häufigkeit und Intensität von Kooperation hängen weiterhin von den persönlichen Beziehungen der einzelnen Lehrpersonen ab und die schulischen Heilpädagoginnen sind nicht systematisch in die Deutschförderung im Zusammenhang mit dem Niveauunterricht integriert.

### **Kommunikation mit Eltern, Elternarbeit bezüglich Deutschförderung**

Die Kommunikation mit den Eltern erfolgt über die Klassenlehrpersonen in Elterngesprächen oder mittels Elternkontaktheften. Die Lehrpersonen, welche ausschliesslich im Niveauunterricht tätig sind, treten kaum mit den Eltern in Kontakt. Ob die schulischen Heilpädagoginnen an Elterngesprächen beteiligt sind, hängt von den entsprechenden Klassenlehrpersonen ab. Die Klassenlehrpersonen weisen Eltern auf Unterstützungs- und Fördermöglichkeiten im Zusammenhang mit Sprachkompetenzen in Deutsch hin. Die befragten Eltern fühlen sich bezüglich Möglichkeiten zur Förderung zuhause gut informiert. Bezüglich Art und Form der Kommunikation mit den Eltern hat sich zwischen der ersten und zweiten Befragung nichts verändert. Die Kommunikation mit den Eltern wird nach wie vor hauptsächlich von den Klassenlehrpersonen geleistet.

Auf Ebene der Schulgemeinde fand das interkulturelle Projekt „Maralam“ statt, ein integratives Theater zum Thema Integration. Ansonsten gab es seit 2008 auf Ebene der Schule oder Schulgemeinde keine Entwicklungsprojekte in Zusammenhang mit der Deutschförderung oder interkulturelle Projekte, in die Eltern involviert waren.

### **Weiterbildung im Projekt DIMS**

Aus Sicht der Behörden und der Schulleitung wurden die Weiterbildungsveranstaltungen grundsätzlich positiv aufgenommen. Die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen sei dank Arbeitsaufträgen besser geworden, es konnte eine geteilte Sprache aufgebaut werden. So wurde auch die schulweite Einführung des neuen Lehrmittels „Die Sprachstarken“ beschlossen.

Seitens der Lehrpersonen werden vor allem die in der Weiterbildung vermittelten Ideen und Anregungen und deren konkrete Umsetzungsmöglichkeiten positiv erwähnt. Negativ wird beurteilt, dass zu wenig auf die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse der einzelnen Lehrpersonen Rücksicht genommen wurde. Weiter wäre es als sinnvoll erachtet worden, wenn der Einsatz des Lehrmittels „Die Sprachstarken“ vermehrt spezifisch in Bezug auf den Niveauunterricht betrachtet worden wäre.

### **3.1.3 Kontextinformationen zur Primarschulgemeinde Frauenfeld**

Im Rahmen von Interviews mit dem Schulpräsidenten und zwei Schulleitern wurden Kontextinformationen zur literalen Förderung in der Schulgemeinde Frauenfeld sowie spezifisch den beiden an der Untersuchung beteiligten Schulzentren erhoben. Diese dienen vor allem als Hintergrund für die Interpretation der vergleichenden Ergebnisse aus den Leistungstests und den Fragebogen zu Aktivitäten im Deutschunterricht (vgl. Kapitel 3.2.2, 3.2.3 und 3.3).

Als sprachliche Fördermassnahmen für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler stehen in Frauenfeld eine sogenannte Integrationsklasse, DaZ-Unterricht sowie Stütz- und Förderunterricht zur Verfügung. In der Integrationsklasse sollen fremdsprachige, neu in den deutschen Sprachraum zugewanderte und bereits alphabetisierte Kinder in ihren sprachlichen Kompetenzen so gefördert werden, dass ein möglichst baldiger Unterrichtsbesuch in einer Regelklasse erfolgen kann. Die Förderung im Zusammenhang mit dem DaZ-Unterricht beginnt in der Kindergartenstufe und wird in der Primarschule mit Ausnahme des ersten Semesters der ersten Klasse je nach Bedarf für vier weitere Semester fortgeführt. Sowohl die DaZ-Lehrpersonen des Kindergartens als auch der Unterstufe verfügen über eine obligatorische DaZ-Weiterbildung. Als Bestandteil eines gemischten SHP-Konzeptes werden einzelnen Schuleinheiten und Klassen nach Bedarf Stütz- und Förderstunden zugewiesen. Auf der Mittelstufe steht regulär keine DaZ-Förderung mehr zur Verfügung, zusätzliche Deutschförderung kann jedoch über die Stütz- und Förderstunden erfolgen. Seitens eines Schulleiters wurde der Wunsch geäussert, den DaZ-Unterricht bei Bedarf auch auf der Mittelstufe weiterführen zu können. Zusätzlich zu den Stütz- und Förderstunden werden die Klassenlehrpersonen zeitweise durch Unterrichtsassistenten (Maturandinnen, Berufspraktikanten oder Senioren) unterstützt. Als zusätzliches Unterstützungsangebot wird dreimal wöchentlich eine kostenpflichtige Hausaufgabenhilfe angeboten. Haben die Eltern Schwierigkeiten, dies zu finanzieren, besteht durch Vermittlung des Schulleiters die Möglichkeit, einen Unterstützungsbeitrag beim Rotary-Club zu beantragen.

Auch wenn laut Aussagen der beiden Schulleiter die literale Förderung zurzeit nicht explizit ein Schulentwicklungsthema ist, fokussiert die eine Schuleinheit aktuell die Leseförderung, während bei der anderen Schuleinheit Gesprächsführung und Gesprächskultur im Zentrum stehen.

Grundsätzlich strebt die Schulgemeinde Frauenfeld an, Kinder mit Migrationshintergrund möglichst früh und koordiniert sprachlich zu fördern und arbeitet dabei mit dem Sozialdienst der Stadt Frauenfeld zusammen. Das Projekt Frühintervention und Prävention der Stadt Frauenfeld verfolgt das Ziel, sprachliche, aber auch andere Defizite möglichst früh zu diagnostizieren. Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang die Sprachspielgruppe, die vor einigen Jahren mit dem Ziel sprachlicher Frühförderung ins Leben gerufen wurde und durch eine breite Trägerschaft von Stadt, Schulgemeinde, Kanton abgestützt ist.

## **3.2 Qualität des Klassen- und Niveauunterrichts in Deutsch**

Über die Qualität des Niveauunterrichts im Fach Deutsch in den beiden Kreuzlinger Schulzentren geben Aufzeichnungen aus Unterrichtsbeobachtungen durch Expertinnen und Experten der Fachstelle Schulevaluation und der PHTG Auskunft. Für die 4./5. bzw. 5./6. Klassen der Kreuzlinger und Frauenfelder Schulen stehen zudem schriftliche Einschätzungen zu Unterrichtsaktivitäten aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler zur Verfügung. Zudem wurden die Lehrpersonen der vier Schulzentren schriftlich zu ihren Aktivitäten bezüglich des Deutschunterrichts befragt (vgl. Kapitel 2.4). In den folgenden Teilkapiteln werden die Ergebnisse aus der zweiten Erhebung im Jahr 2010 sowie Unterschiede zur ersten Erhebung dargestellt.

### 3.2.1 Unterrichtsbeobachtungen

In den beiden Schulzentren Wehrli und Seetal wurden in allen Deutsch-Niveaugruppen jeweils zwei Lektionen beobachtet und anhand zweier verschiedener Erhebungsinstrumente protokolliert. Dabei verwendeten wir den *Beobachtungsbogen* der Fachstelle Schulevaluation sowie eine fachspezifische *Checkliste für Deutschunterricht*. Auf einen expliziten Vergleich zwischen den beiden Schulen verzichteten wir gemäss Vereinbarung. Alle Lehrpersonen, deren Unterricht beobachtet wurde, hatten 2010 Gelegenheit, von den jeweiligen Beobachterinnen oder Beobachtern ein fundiertes und differenziertes Feedback zu erhalten. Dieses Angebot nahmen denn auch einige Lehrpersonen wahr.

Im Folgenden werden die Ergebnisse für den zweiten Erhebungszeitpunkt berichtet, die sich auf Beobachtungen jeweils einer Doppellektion von Niveauunterricht bei 15 Mittelstufenlehrpersonen beziehen (fünf Doppellektionen leistungsstarkes Niveau, vier Doppellektionen mittleres Niveau, vier Doppellektionen leistungsschwaches Niveau, drei Doppellektionen heterogene Gruppen, insgesamt 32 Lektionen). Zu beachten ist, dass diese Beobachtungen Momentaufnahmen sind, die lediglich einen Einblick in einen Ausschnitt der Praxis des Niveauunterrichts zu geben vermögen. Eine breitere Sicht auf den Deutschunterricht soll mittels der schriftlichen Befragungen der Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler geschaffen werden (vgl. Kapitel 3.2.2 und 3.2.3).

#### Ergebnisse aus dem Beobachtungsbogen zur Einschätzung der Unterrichtsqualität

Der *Beobachtungsbogen* enthält ein kurzes Unterrichtsprotokoll sowie Beobachtungen und Einschätzungen zu allgemeindidaktischen Merkmalen von Unterrichtsqualität (Lernklima, Klassenführung, Unterrichtssprache, Klarheit, Zeitnutzung, Lernzielorientierung, Lehr-Lernarrangement). Der beobachtete Unterricht wurde pro Merkmale auf einer vierstufigen Skala bewertet (Symbole: ++, +, -, --). In Tabelle 1 sind die Einschätzungen aller beobachteten Lektionen der Erhebung 2010 dargestellt.

**Tabelle 1:** Einschätzung von Merkmalen der Unterrichtsqualität im beobachteten Niveauunterricht zum zweiten Erhebungszeitpunkt 2010 (Werte entsprechen der Anzahl von Lektionen, deren Qualität entsprechend eingeschätzt wurde)

Qualitätsmerkmal	++	+	-	--
<b>Lernklima</b> Die Lehrperson schafft ein motivierendes und anregendes Lernklima.	15	13	2	2
<b>Klassenführung</b> Die Lehrperson orientiert sich in ihrer Klassenführung an klaren, adäquaten Regeln und greift bei Unterrichtsstörungen angemessen ein.	22	6	4	0
<b>Unterrichtssprache</b> Lehrpersonen und Schülerinnen/Schüler verwenden die Standardsprache bzw. Zielsprache.	20	11	1	0
<b>Klarheit</b> Die Lehrperson drückt sich klar und korrekt aus.	22	8	2	0
<b>Zeitnutzung</b> Die Unterrichtszeit wird effizient genutzt.	15	16	0	0
<b>Lernzielorientierung</b> Der Unterricht ist lernzielorientiert.	6	12	4	5
<b>Aktivierung</b> Die Lehrperson fördert eine hohe Lernaktivität der Schülerinnen und Schüler.	11	16	3	0

Qualitätsmerkmal	++	+	-	--
<b>Differenzierung</b> Die Lehrperson macht den Schülerinnen und Schülern differenzierte Lernangebote unter Berücksichtigung der Heterogenität der Klasse.	5	12	6	10
<b>Gesamteindruck der Lektion</b>	8	13	10	0

Deutlich positiv bis sehr positiv eingeschätzt wurden die *Klassenführung*, die *Verwendung der Standardsprache* und die *Klarheit des Ausdrucks der Lehrperson*. Mehrheitlich, jedoch mit einer etwas grösseren Streuung positiv eingeschätzt wurden ein *motivierendes und anregendes Lernklima*, die *Zeitnutzung*, die *Anregung von Lernaktivität* bei den Schülerinnen und Schülern und die *Vermittlung von Inhalten in angemessenen Lernarrangements*. Lernziele wurden nur selten explizit bekannt gegeben, waren aber in den meisten Lektionen implizit erkennbar. Am unterschiedlichsten mit einem deutlichen Ausschlag auf die negative Seite fallen die Einschätzungen bezüglich *Differenzierung* aus. Die Einschätzung des Gesamteindrucks der Lektionen wiederum fällt relativ breit aus, wobei keiner Lektion die vierte und schwächste Bewertung (--) beigemessen wurde.

Veränderungen in der Einschätzung der Unterrichtsqualität gegenüber dem ersten Erhebungszeitpunkt werden in dieser stark zusammenfassenden Darstellung über zwei Schulen und 15 Lehrpersonen hinweg nicht sichtbar.

## Ergebnisse aus der Checkliste zur Erfassung von Aktivitäten im Deutschunterricht

Die *Checkliste* wurde in Zusammenarbeit mit einer Expertengruppe für Deutschdidaktik erarbeitet. Sie erfasst fachdidaktische Aspekte der Sprachförderung in Deutsch mit einem Fokus auf Besonderheiten von Unterricht in Schulen mit einem hohen Anteil an mehrsprachig aufwachsenden Schülerinnen und Schülern. Mit der Checkliste wird festgehalten, ob die jeweiligen Unterrichtsaktivitäten beobachtet wurden.

Tabelle 2 zeigt, dass in den beobachteten Lektionen zum zweiten Erhebungszeitpunkt wie bereits in der ersten Erhebung 2008 am häufigsten Grammatik bearbeitet wurde. In je rund einem Viertel der Lektionen spielte auch der mündliche und schriftliche Ausdruck in der deutschen Sprache eine Rolle. Den geringsten Anteil nimmt 2010 die Rechtschreibung ein. Insgesamt fällt auf, dass die prozentualen Werte 2010 für alle bearbeiteten Inhalte tiefer ausfallen als 2008. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass in den 2010 beobachteten Lektionen weniger verschiedene Inhalte, diese dafür länger bearbeitet wurden.

**Tabelle 2:** Bearbeitete Inhalte im beobachteten Niveauunterricht (Mehrfachnennungen sind möglich)

Unterrichtsinhalt	Nennungen 2008 in %	Nennungen 2010 in %	Nennungen absolut 2010
Grammatik	86	59	19
Lesen	29	25	8
Sprache mündlich (z. B. erzählen, informieren, erklären, diskutieren)	57	22	7
Texte schreiben	43	19	6



<b>Unterrichtsinhalt</b>	<b>Nennungen 2008 in %</b>	<b>Nennungen 2010 in %</b>	<b>Nennungen absolut 2010</b>
Rechtschreiben	29	6	2
Andere (Hören, Wortschatz)	14	19	6

Grundgesamtheit 2008: 16 beobachtete Lektionen Niveauunterricht in Deutsch  
Grundgesamtheit 2010: 32 beobachtete Lektionen Niveauunterricht in Deutsch

In der folgenden Tabelle 3 wird dargestellt, welche allgemein-didaktischen Aspekte sich in den Lektionen beobachtet liessen.

**Tabelle 3:** Allgemein-didaktische Aspekte der Unterrichtsgestaltung im beobachteten Niveauunterricht

<b>Allgemeindidaktische Aspekte des Deutschunterrichts</b>	<b>Nennungen 2008 in %</b>	<b>Nennungen 2010 in %</b>	<b>Nennungen absolut 2010</b>
Handelndes Lernen hat im Unterricht einen angemessenen Stellenwert.	57	44	14
Die Lehrperson passt die Lerneinheiten dem sprachlichen Niveau individueller Schüler/innen an.	0	25	8
Die Lehrperson passt die Lerneinheiten dem sprachlichen Niveau der Gruppe an.	100	34	11
Die Lehrpersonen stellt den Schüler/innen Lektüre und Schreibangebote zur Verfügung, die sich an deren Kompetenzen und Interessen orientieren.	-	22	7
Schüler/innen unterstützen Mitschüler/innen als Expert/innen.	14	22	7
Die Schüler/innen reflektieren ihre Sprachprodukte in einem Lernjournal, Portfolio oder ähnlichen Dokument.	14	0	0
Die Lehrperson korrigiert die Kinder adäquat, wenn sie im mündlichen Unterricht einen Fehler machen.	71	53	17

Grundgesamtheit 2008: 16 beobachtete Lektionen Niveauunterricht in Deutsch  
Grundgesamtheit 2010: 32 beobachtete Lektionen Niveauunterricht in Deutsch

Verglichen mit der Erhebung 2008 wurde 2010 in mehr Lektionen beobachtet, dass Lehrpersonen die Lerneinheit dem sprachlichen Niveau individueller Schülerinnen und Schüler anpassten, dass sie Lektüre und Schreibangebote bereit stellten, die sich an den Interessen der Kinder orientieren und dass Kinder ihre Mitschülerinnen und Mitschüler als Experten unterstützten. Etwas weniger oft liessen sich handelnde Lernsituationen beobachten sowie adäquate Korrekturen durch die Lehrpersonen bei Fehlern der Schülerinnen und Schüler im mündlichen Unterricht. Deutlich kritischer eingeschätzt als 2008 wird die Anpassung der Lerneinheiten an das sprachliche Niveau der Gruppe. In keiner Gruppe konnte beobachtet werden, dass Schüler/innen ihre Sprachprodukte in einem Lernjournal, Portfolio oder ähnlichen Dokument reflektieren.

Während gezielte Leseförderung 2008 in keiner der beobachteten Doppellektionen ein zentraler Inhalt war, und somit die in der Checkliste aufgeführten Aspekte der Leseförderung im Niveauunterricht nicht beobachtet werden konnten, liessen sich 2010 einige diesbezügliche Aktivitäten beobachten (vgl. Tabelle 4).

**Tabelle 4:** Auftreten von Aktivitäten zur Leseförderung im beobachteten Niveauunterricht

Leseförderung	Nennungen 2008 in %	Nennungen absolut 2010
Die Lehrperson liest den Schüler/innen vor.	3	1
Die Lehrperson stellt den Schüler/innen Zeit zum freien Lesen zur Verfügung.	6	2
Die Lehrperson lässt die Schüler/innen Gespräche über Gelesenes führen.	19	6
Die Lehrperson stellt den Schüler/innen Lesetexte mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden zur Verfügung.	3	1
Die Lehrperson vermittelt den Schüler/innen Strategien zum Textverstehen.	9	3
Die Lehrperson berät die Schüler/innen bei der Auswahl des individuellen Lese- stoffs.	0	0
Die Lehrperson stellt Aufgaben, die zu einer vertieften Auseinandersetzung mit Gelesenem führen.	13	4
Die Lehrperson berät die Schüler/innen bei der Wahl individueller Lektüre.	6	2

Grundgesamtheit 2008: 16 beobachtete Lektionen Niveauunterricht in Deutsch

Grundgesamtheit 2010: 32 beobachtete Lektionen Niveauunterricht in Deutsch

Bezüglich Leseförderung zu beobachten waren vor allem Aktivitäten, in denen *über Gelesenes gesprochen wird*, sowie *Aufgaben, die zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Gelesenen führen*. Das Auftreten mündlich-sprachlicher Aktivitäten in den Niveaugruppen in Zusammenhang mit Leseförderung ist aus zwei Gründen als Verbesserung gegenüber 2008 zu interpretieren. Erstens wird damit die Gelegenheit genutzt, dass sich die Kinder in den kleineren Niveaugruppen häufiger äussern können als im Regelklassenunterricht mit grösserer Anzahl Schülerinnen und Schüler. Zweitens ist zu erwarten, dass sich vor allem leistungsschwache Kinder in einer Niveaugruppe, in der die Leistungsdiskrepanz zu den Mitschülerinnen und -schülern geringer ist als in der Klasse, stärker an mündlichem Unterricht beteiligen. Sie sind somit tendenziell intensiver an Lernprozessen beteiligt.

Auch gezielte Schreibförderung wurde 2010 in mehr Lektionen durchgeführt als 2008 und entsprechende Aktivitäten liessen sich durchwegs häufiger beobachten (vgl. Tabelle 5). Von den in der Checkliste aufgeführten Aspekten der Schreibförderung konnten deren zwei (*inhaltliche Zielvorgaben zur Textproduktion* und *Aufbau und Struktur von Texten*) in mehr als 10 Prozent der Lektionen beobachtet werden. Wie bereits 2008 liessen sich auch 2010 keine Aktivitäten zur Förderung der Rechtschreibung beobachten.

**Tabelle 5:** Auftreten von Aktivitäten zur Schreibförderung im beobachteten Niveauunterricht

Schreibförderung	Nennungen 2008 in %	Nennungen 2010 in %	Nennungen absolut 2010
Die Lehrperson gibt vor dem Schreiben von Texten die Beurteilungskriterien bekannt.	0	6	2
Die Lehrperson gibt den Schüler/innen inhaltliche Zielvorgaben zur Textproduktion.	14	16	5
Die Lehrperson thematisiert im Unterricht Aufbau und Struktur von Texten.	0	19	6
Die Lehrperson regt die Schüler/innen zur differenzierten Überarbeitung von Texten an: Textgestaltung, formale Klarheit.	0	6	2
Die Lehrperson fördert die individuelle Rechtschreibung der Schü-	0	0	0

Schreibförderung	Nennungen 2008 in %	Nennungen 2010 in %	Nennungen absolut 2010
ler/innen mit einem individuellen Förderprogramm.			
Die Lehrperson arbeitet mit der ganzen Klasse/Gruppe mit einem Rechtschreibprogramm.	0	0	0
Die Lehrperson gibt den Schüler/innen zu selbst verfassten Texten ein schriftliches Feedback über deren Qualität mit Bezug zum Text.	0	6	2
Die Lehrperson gibt den Schüler/innen zu selbst verfassten Texten ein schriftliches Feedback mit individuellen Entwicklungshinweisen.	0	0	0
Die Lehrperson stellt den Schüler/innen Zeitgefäße für die freie Textproduktion zur Verfügung.	14	6	2

Grundgesamtheit 2008: 16 beobachtete Lektionen Niveauunterricht in Deutsch  
Grundgesamtheit 2010: 32 beobachtete Lektionen Niveauunterricht in Deutsch

Wie die folgende Tabelle 6 zeigt, wurden im beobachteten Niveauunterricht 2010 wie bereits 2008 *unbekannte Begriffe* und *Schlüsselwörter geklärt*. Auch sozio-linguistische Themen (*Anstands- und Verhaltensregeln* sowie *gesellschaftliche Verhaltensmuster thematisieren*) wurden in rund 20 Prozent der Lektionen angesprochen. In vier Lektionen war 2010 neu zu beobachten, dass Schülerinnen oder Schüler andere Kinder als *Experten* bei der Arbeit mit Texten unterstützten. Ebenfalls häufiger zu beobachten waren Aktivitäten verstehensorientierter sprachlicher Reflexion. Hingegen war in keiner Lektion zu beobachten, dass besonders begabte Schülerinnen oder Schüler spezielle Aufgaben erhalten. Übungen zur Wortschatzerweiterung waren 2010 weniger häufig zu beobachten als 2008.

**Tabelle 6:** Förderung der Schülerinnen und Schüler allgemein im beobachteten Niveauunterricht

Förderung der Schülerinnen und Schüler im Deutschunterricht allgemein	Nennungen 2008 in %	Nennungen 2010 in %	Nennungen absolut 2010
Die Lehrperson klärt in Lesesequenzen mit der Klasse oder Gruppe Schlüsselwörter.	29	19	6
Die Lehrperson klärt mit Schüler/innen unbekannte Begriffe.	43	41	13
Die Lehrperson macht Übungen zur Wortschatzerweiterung.	43	25	8
Die Lehrperson regt die Schüler/innen zum selbstständigen Lesen an.	0	9	3
Die Lehrperson reflektiert mit den Schüler/innen sprachliche Äusserungen verstehensorientiert.	14	34	11
Die Lehrperson macht die Schüler/innen darauf aufmerksam, wenn sie sich nicht an gesellschaftliche Verhaltensmuster halten.	14	19	1
Die Lehrperson thematisiert im besuchten Unterricht Anstands- und Verhaltensregeln.	29	22	7
Schüler/innen, die ein Lernziel erreicht haben, müssen nicht mehr weiterüben.	14	6	2
Begabte Schüler/innen erhalten anstelle von Übungsaufgaben offene Aufträge.	0	0	0
Begabte Schüler/innen unterstützen Mitschüler/innen als Expert/innen bei der Arbeit mit Texten (z.B. beim Überarbeiten).	0	13	4
Begabte Schüler/innen erhalten Aufträge, die das alltägliche Textschreiben in Umgang und Komplexität übertreffen.	0	0	0

<b>Förderung der Schülerinnen und Schüler im Deutschunterricht allgemein</b>	<b>Nennungen 2008 in %</b>	<b>Nennungen 2010 in %</b>	<b>Nennungen absolut 2010</b>
Besonders begabte Schüler/innen haben die Möglichkeit, selbst gewählte Themen eigenständig zu recherchieren, zu bearbeiten und Ergebnisse zu präsentieren.	0	0	0
Die Schüler/innen setzen verschiedene Medien für die Recherche von selbst gewählten Themen ein.	0	0	0

Grundgesamtheit 2008: 16 beobachtete Lektionen Niveauunterricht in Deutsch  
Grundgesamtheit 2010: 32 beobachtete Lektionen Niveauunterricht in Deutsch

Wie bereits 2008 konnten spezifische Aspekte der *Förderung von Deutsch als Zweitsprache* nur in wenigen Lektionen, vor allem im dritten und schwächsten Niveau, beobachtet werden. Keine der besuchten Lektionen war explizit auf Unterricht in Deutsch als Zweitsprache ausgerichtet. Verglichen mit der ersten Erhebung 2008 wurden 2010 weniger Aspekte beobachtet.

**Tabelle 7:** Deutsch als Zweitsprache im beobachteten Niveauunterricht

<b>Deutsch als Zweitsprache</b>	<b>Nennungen 2008 in %</b>	<b>Nennungen 2010 in %</b>	<b>Nennungen absolut 2010</b>
Die Lehrperson achtet zugunsten von DaZ-Schüler/innen darauf, dass sie an Themen anknüpft, die diese aus ihrer Erfahrungswelt kennen.	14	19	6
Die Lehrperson visualisiert Begriffe zugunsten von DaZ-Schüler/innen.	29	0	0
Die Lehrperson gestaltet zugunsten von DaZ-Schüler/innen handlungsorientierte Lernarrangements.	29	16	5
Die Lehrperson artikuliert zugunsten von DaZ-Schüler/innen langsam und deutlich.	29	19	6
Die Lehrperson stellt in der Sprachreflexion Aufgaben zum Vergleich der Strukturen verschiedener Sprachen.	0	0	0

Grundgesamtheit 2008: 16 beobachtete Lektionen Niveauunterricht in Deutsch  
Grundgesamtheit 2010: 32 beobachtete Lektionen Niveauunterricht in Deutsch

Auch 2010 spielte die Diagnose des Leistungsstands der Schülerinnen und Schüler eine untergeordnete Rolle. Dennoch konnten 2010 mehr entsprechende Aktivitäten beobachtet werden. 2008 diagnostizierte eine Lehrperson den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler anhand selbst produzierter Texte. Weitere Aktivitäten konnten nicht beobachtet werden. 2010 liessen sich mehr verschiedene Aktivitäten beobachten (vgl. Tabelle 8).

**Tabelle 8:** Aktivitäten zur Diagnose des Leistungsstandes der Schülerinnen und Schüler im beobachteten Niveauunterricht

<b>Die Lehrperson diagnostiziert den Leistungsstand der Schüler/innen anhand ...</b>	<b>Nennungen 2010 in %</b>	<b>Nennungen absolut 2010</b>
... eines übernommenen Beurteilungsinstrumentes (z.B. Linguoskop).	0	0
... einer Schüler/innen-Dokumentation wie z.B. Portfolio, Lerntagbuch.	0	0
... einer Lernkontrolle (z.B. Diktat, Prüfung).	6	2
... selbst produzierter Texte wie beispielsweise Aufsatz oder Brief.	6	2

<b>Die Lehrperson diagnostiziert den Leistungsstand der Schüler/innen indem sie ...</b>	<b>Nennungen 2010 in %</b>	<b>Nennungen absolut 2010</b>
... zu sprachlichen Ausdrücken Verständnisfragen stellt.	19	6
... Wortschatzübungen durchführt.	16	5

Grundgesamtheit 2008: 16 beobachtete Lektionen Niveauunterricht in Deutsch  
Grundgesamtheit 2010: 32 beobachtete Lektionen Niveauunterricht in Deutsch

Auch bei den verwendeten offiziellen Lehrmitteln zeigen sich Unterschiede zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten: 2008 wurde in keiner der beobachteten Lektionen ein offizielles Lehrmittel verwendet. 2010 gelangte in 44 Prozent der Lektionen das neue Deutschlehrmittel „Die Sprachstarken“ zum Einsatz. Die starke Verbreitung des Lehrmittels „Die Sprachstarken“ mag damit zusammenhängen, dass das Lehrmittel seit der ersten Erhebung neu eingeführt wurde und der Dozent, der zwei der drei Weiterbildungsveranstaltungen leitete und auch Unterrichtsbeobachtungen durchführte, als Mitautor an dessen Erarbeitung beteiligt war. Ebenfalls anzutreffen war das ältere Lehrmittel „Treffpunkt Sprache“ (in 13 %, respektive 4 von 32 Lektionen).

**Tabelle 9:** Weitere im beobachteten Niveauunterricht eingesetzte Medien

<b>Die Lehrpersonen setzten in der beobachteten Sequenz folgendes Lehrmittel ein:</b>	<b>Nennungen 2008 in %</b>	<b>Nennungen 2010 in %</b>	<b>Nennungen absolut 2010</b>
von Lehrperson gestaltete Medien (z. B. Arbeitsblätter, Geschichten, Lieder, ...)	71	56	18
Eigene Produkte der Schüler/innen	29	9	3
Lernsoftware	14	6	2
Rollenspiel	14	6	2
Zeitung	0	13	4
weitere: Buch im Klassensatz oder individuell, Comic, Hörbuch, Hörspiel, Karteien, Theater, Video, webbasierte Textproduktion (z. B. MyMoment, Netzgeschichten, digitale Eigenprodukte (z.B. Podcast, Video, Powerpoint-Präsentation) jeweils zusätzlich zu Lehrmitteln	je 0	je 0	je 0

Grundgesamtheit 2008: 16 beobachtete Lektionen Niveauunterricht in Deutsch  
Grundgesamtheit 2010: 32 beobachtete Lektionen Niveauunterricht in Deutsch

Am häufigsten setzten die Lehrpersonen 2010 wie bereits 2008 von ihnen selbst gestaltete Arbeitsmaterialien ein (vgl. Tabelle 9). In wenigen weiteren Lektionen wurde mit von den Kindern produzierten Materialien gearbeitet. Mit Ausnahme von „Revoca“ (Lernsoftware), das wie bereits 2008 in einer Gruppe eingesetzt wurde sowie von Zeitungen, sind sämtliche Medien papierbasiert und schultypisch. Kreativere und der Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler nahe Medien, wie sie in der letzten Zeile in Tabelle 9 aufgeführt sind, kamen nicht zum Einsatz. Im Gegensatz zur Erhebung 2008 verfügen die Primarschulen in Kreuzlingen neu in allen Schulzimmern über Computer. Bezüglich der Infrastruktur fiel in beiden Schulen auf, dass die Gruppen des tiefsten Leistungs-niveaus in Nebenräumen unterrichtet wurden, die teilweise nicht über eine ausreichende Infrastruktur verfügen.

Zusammenfassend ergibt die Auswertung der während Unterrichtsbeobachtungen von Expertinnen und Experten ausgefüllten Beobachtungsbogen und Checklisten folgendes Bild: Die Gesamtein-

schätzung der Unterrichtsqualität der 32 beobachteten Lektionen fällt heterogen aus: es waren sehr gute (--), gute (-) und mittelmässige bis schlechte (-) Lektionen zu beobachten. Keine der 32 Lektionen wurde mit der geringstmöglichen Einschätzung (--) bewertet. Praktisch durchwegs positiv eingeschätzt wurden Lernklima, Klassenführung, Unterrichtssprache, Klarheit, Zeitnutzung, Lernaktivierung und Angemessenheit der Lernarrangements. Heterogener und tendenziell auch kritischer fallen 2010 die Einschätzungen bezüglich der Merkmale Lernzielorientierung und Differenzierung aus. Gegenüber der ersten Erhebung konnten 2010 dennoch mehr Aktivitäten zur internen Differenzierung beobachtet werden. Im Niveauunterricht wird vor allem an Grammatik, jedoch auch häufig am mündlichen und schriftlichen Ausdruck gearbeitet. Spezifische Aspekte zur DaZ-Förderung konnten nur selten, und dann vor allem im schwächsten Niveau beobachtet werden. Von den Lehrpersonen selbst gestaltete und kopierte Arbeitsblätter nehmen auch 2010 noch einen hohen Anteil an den verwendeten Lehrmedien ein. In beiden Schulzentren wurde jedoch in vielen Lektionen mit dem neuen Deutschlehrmittel „Die Sprachstarken“ gearbeitet.

### 3.2.2 Schriftliche Befragungen der Lehrpersonen

Den Lehrpersonen der beteiligten Kreuzlinger und Frauenfelder Schulen wurde zu zwei Erhebungszeitpunkten (Anfangs Schuljahr 2008/09 und Ende Schuljahr 2009/10) ein Fragebogen mit Merkmalen zur Unterrichtsqualität vorgelegt. Sie wurden gebeten anzukreuzen, wie häufig die aufgeführten Aktivitäten in ihrem Deutschunterricht vorkämen. Die Mittelstufenlehrpersonen in Kreuzlingen nahmen diese Einschätzungen auch für den Niveauunterricht vor. Die im Folgenden berichteten Skalen zu Unterrichtsmerkmalen wurden jeweils aus mindestens drei bis maximal elf Einzelaussagen berechnet, die zum selben Aspekt variierende Inhalte enthielten. So berechnet sich beispielsweise die Skala „bekannte Lernziele“ aus den Werten bezüglich folgender Aussagen:

- In meinem Unterricht gebe ich den Kindern die Lernziele bekannt.
- Ich gebe die Arbeitsschritte zu Beginn der Unterrichtssequenz bekannt.
- Ich gebe den Schüler/innen vor dem Schreiben von Texten die Beurteilungskriterien bekannt.
- Ich stelle Schüler/innen inhaltliche Zielvorgaben für die Textproduktion zur Verfügung.

Für jede dieser Aussage gaben die Lehrpersonen an, wie häufig die entsprechende Aktivität in ihrem Unterricht vorkommt. Die Antwortformate umfassen ‚selten oder nie‘ (1), ‚manchmal‘ (2), ‚häufig‘ (3), ‚meistens‘ (4) und ‚regelmässig oder immer‘ (5).

In der folgenden Tabelle 10 werden nun die Mittelwerte der Antworten für die Kreuzlinger und Frauenfelder Lehrpersonen zu den beiden Erhebungszeitpunkten 2008 und 2010 dargestellt.

**Tabelle 10:** Mittlere Häufigkeit des Auftretens der jeweiligen Unterrichtsmerkmale gemäss Angaben der Kreuzlinger und Frauenfelder Lehrpersonen zu den Erhebungszeitpunkten 2008 und 2010

Unterrichtsmerkmal	Gruppe	N <sub>2008</sub>	N <sub>2010</sub>	M <sub>2008</sub>	M <sub>2010</sub>	Diff. sig-2008	Diff. sig-2010
Verwendung der Standardsprache	Kreuzlingen	29	9	4.20	4.20	n.s.	n.s.
	Frauenfeld	23	10	4.10	4.00		
Bekannte Lernziele	Kreuzlingen	28	9	3.20	3.86	n.s.	n.s.
	Frauenfeld	22	10	3.33	3.78		

Unterrichtsmerkmal	Gruppe	N <sub>2008</sub>	N <sub>2010</sub>	M <sub>2008</sub>	M <sub>2010</sub>	Diff. sig-2008	Diff. sig-2010
Interne Differenzierung allgemein	Kreuzlingen	12	7	3.25	3.40	n.s.	n.s.
	Frauenfeld	17	11	3.04	3.14		
Differenzierung hinsichtlich besonders Begabter	Kreuzlingen	23	6	2.72	2.83	n.s.	n.s.
	Frauenfeld	22	11	2.70	3.09		
Diagnose als Grundlage für interne Differenzierung	Kreuzlingen	27	9	3.64	3.22	n.s.	n.s.
	Frauenfeld	23	11	3.57	4.00		
Beschaffung von Informationen	Kreuzlingen	24	7	2.14	2.91	.000	n.s.
	Frauenfeld	23	11	2.97	3.15		
Förderung von Metakognition, Feedbackkultur	Kreuzlingen	22	7	2.26	3.05	.011	n.s.
	Frauenfeld	21	10	2.70	3.11		
Vielfältige Anlässe zur Textproduktion	Kreuzlingen	27	9	2.73	3.09	.002	n.s.
	Frauenfeld	21	11	3.33	3.33		
Vermittlung von Strategien zur Textproduktion	Kreuzlingen	26	9	3.08	3.89	n.s.	n.s.
	Frauenfeld	19	10	3.36	3.52		
Förderung des Interesses an Textproduktion	Kreuzlingen	28	9	3.07	3.44	n.s.	n.s.
	Frauenfeld	24	11	3.15	3.00		
Förderung des Textverständnisses	Kreuzlingen	6	9	3.37	3.62		.038
	Frauenfeld	0 <sub>a</sub>	11	.	3.20		
Leseanlässe mit differenzierendem Anspruchsniveau	Kreuzlingen	22	7	3.28	3.17	n.s.	n.s.
	Frauenfeld	23	11	3.14	3.33		
Vermittlung von Lesestrategien	Kreuzlingen	26	8	3.06	3.79	n.s.	n.s.
	Frauenfeld	23	10	3.28	3.37		
Förderung der Lesemotivation und -häufigkeit	Kreuzlingen	25	8	3.45	3.70	.043	n.s.
	Frauenfeld	23	11	3.88	3.93		
Rechtschreibung	Kreuzlingen	23	9	3.21	3.71	n.s.	n.s.
	Frauenfeld	22	11	3.33	3.39		
Wortschatzerweiterung allgemein	Kreuzlingen	28	9	3.64	3.93	n.s.	n.s.
	Frauenfeld	23	11	3.72	3.64		
Gezielte Unterstützung zur Wortschatzerweiterung bei Schwächen	Kreuzlingen	27	9	3.65	3.54	n.s.	n.s.
	Frauenfeld	23	11	3.28	3.11		
Bezug zur Erstsprache im Unterricht	Kreuzlingen	27	8	1.80	2.44	.029	n.s.
	Frauenfeld	22	9	2.36	2.67		
Bezug zur Erstsprache allgemein	Kreuzlingen	25	8	1.50	2.13	n.s.	n.s.
	Frauenfeld	20	9	1.81	1.93		
Förderung soziolinguistischer Kompetenzen	Kreuzlingen	26	9	3.70	4.36	n.s.	n.s.
	Frauenfeld	21	11	3.97	4.18		
Instrumente zur Erfassung des Lernstandes in Deutsch allgemein	Kreuzlingen	24	8	3.08	3.50	n.s.	n.s.
	Frauenfeld	23	0	3.21			

Unterrichtsmerkmal	Gruppe	N <sub>2008</sub>	N <sub>2010</sub>	M <sub>2008</sub>	M <sub>2010</sub>	Diff. sig-2008	Diff. sig-2010
Instrumente zur Erfassung des Lernstandes bei DaZ-Schüler/innen	Kreuzlingen	16	8	1.92	1.91	n.s.	n.s.
	Frauenfeld	4	0	2.44			
Nutzung von Lernstandsdiagnose	Kreuzlingen	26	9	3.80	3.70	n.s.	n.s.
	Frauenfeld	22	11	3.84	4.27		
Anpassung des Unterrichtshandelns an Anforderungen von DaZ-Schülerinnen und -Schülern	Kreuzlingen	26	8	3.32	3.50	.003	.007
	Frauenfeld	23	11	2.79	2.73		

a Wert kann nicht berechnet werden, da mindestens eine der Gruppen leer ist.

N<sub>2008/2010</sub> = Stichprobengrösse bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

M<sub>2008/2010</sub> = Mittelwert bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

Diff. sig<sub>-2008/2010</sub> = Angabe eines signifikanten Unterschiedes ( $p < .005$ ) bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

n.s. = nicht signifikant

Da die Stichprobengrösse vor allem beim zweiten Erhebungszeitpunkt relativ gering ist, dürfen die Unterschiede lediglich als Hinweise auf Tendenzen verstanden werden. Von 24 berechneten Merkmalsskalen fallen beim ersten Erhebungszeitpunkt die Angaben der Frauenfelder Lehrpersonen für fünf Merkmale signifikant höher aus<sup>8</sup>: „Beschaffung von Informationen“, „Förderung von Metakognition“, „Feedbackkultur“, „Vielfältige Anlässe zur Textproduktion“, Förderung der Lesemotivation und -häufigkeit“ und „Bezug zur Erstsprache im Unterricht“. Durch die zweite Erhebung werden diese Unterschiede jedoch nicht bestätigt.

Für das Merkmal „Anpassung des Unterrichtshandelns an Anforderungen von DaZ-Schüler/innen und Schülern“ fällt die Häufigkeitseinschätzung der Kreuzlinger Lehrpersonen sowohl beim ersten als auch beim zweiten Erhebungszeitpunkt signifikant höher aus als jene der Frauenfelder Vergleichsgruppe. Dies macht in Anbetracht des höheren Anteils an mehrsprachig aufwachsenden Kindern in den Kreuzlinger Klassen auch Sinn. Beim zweiten Erhebungszeitpunkt schätzen sich die Kreuzlinger Lehrpersonen bezüglich des Unterrichtsmerkmals „Förderung des Textverständnisse“ signifikant höher ein als die Lehrpersonen aus Frauenfeld. Die Skalenmittelwerte sind nicht nur bei der ersten sondern auch bei der zweiten Erhebung relativ hoch (zwischen ‚häufig‘ (3), ‚meistens‘ (4) und ‚regelmässig oder immer‘ (5)).

Die folgenden beiden Tabellen 11 und 12 zeigen die Einschätzungen von Unterrichtsqualitätsmerkmalen der Lehrpersonen der beiden Schulgemeinden im Vergleich zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten.

**Tabelle 11:** Häufigkeitseinschätzungen von Unterrichtsqualitätsmerkmalen der **Kreuzlinger** Lehrpersonen im Vergleich zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt

Unterrichtsmerkmal	Gruppe	N <sub>2008</sub>	N <sub>2010</sub>	M <sub>2008</sub>	M <sub>2010</sub>	Diff. sig.
Verwendung der Standardsprache	Kreuzlingen	9	9	4.20	4.20	n.s.
Bekannte Lernziele	Kreuzlingen	9	9	3.36	3.86	n.s.
Interne Differenzierung allgemein	Kreuzlingen	7	7	3.10	3.40	n.s.

<sup>8</sup> Ein Unterschied oder ein Zusammenhang gelten als statistisch signifikant, wenn der Zufall als Ursache des Effekts mit einer Fehlerwahrscheinlichkeit von höchstens fünf Prozent ausgeschlossen werden kann.



Unterrichtsmerkmal	Gruppe	N <sub>2008</sub>	N <sub>2010</sub>	M <sub>2008</sub>	M <sub>2010</sub>	Diff. sig.
Differenzierung hinsichtlich besonders Begabter	Kreuzlingen	6	6	2.61	2.83	n.s.
Diagnose als Grundlage für interne Differenzierung	Kreuzlingen	9	9	3.37	3.22	n.s.
Beschaffung von Informationen	Kreuzlingen	7	7	2.66	2.91	n.s.
Förderung von Metakognition, Feedbackkultur	Kreuzlingen	7	7	2.46	3.05	.006
Vielfältige Anlässe zur Textproduktion	Kreuzlingen	8	8	2.88	3.19	n.s.
Vermittlung von Strategien zur Textproduktion	Kreuzlingen	9	9	3.46	3.89	n.s.
Förderung des Interesses an Textproduktion	Kreuzlingen	9	9	3.11	3.44	n.s.
Förderung des Textverständnisses	Kreuzlingen	5	5	3.28	3.56	n.s.
Leseanlässe mit differenzierendem Anspruchsniveau	Kreuzlingen	7	7	3.40	3.17	n.s.
Vermittlung von Lesestrategien	Kreuzlingen	8	8	3.21	3.79	n.s.
Förderung der Lesemotivation und -häufigkeit	Kreuzlingen	7	7	3.80	3.77	n.s.
Rechtschreibung	Kreuzlingen	9	9	3.79	3.71	n.s.
Wortschatzerweiterung allgemein	Kreuzlingen	9	9	3.93	3.93	n.s.
Gezielte Unterstützung zur Wortschatzerweiterung bei Schwächen	Kreuzlingen	9	9	3.61	3.54	n.s.
Bezug zur Erstsprache im Unterricht	Kreuzlingen	8	8	1.56	2.44	0.036
Bezug zur Erstsprache allgemein	Kreuzlingen	8	8	1.55	2.13	0.023
Förderung soziolinguistischer Kompetenzen	Kreuzlingen	8	8	4.03	4.45	n.s.
Instrumente zur Erfassung des Lernstandes in Deutsch allgemein	Kreuzlingen	8	8	1.75	3.50	.003
Instrumente zur Erfassung des Lernstandes bei DaZ-Schüler/innen	Kreuzlingen	8	8	1.38	1.91	n.s.
Nutzung von Lernstandsdiagnose	Kreuzlingen	8	8	3.95	3.95	n.s.
Anpassung des Unterrichtshandelns an Anforderungen von DaZ-Schülerinnen und -Schülern	Kreuzlingen	8	8	3.45	3.50	n.s.

N<sub>2008/2010</sub> = Stichprobengrösse bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

M<sub>2008/2010</sub> = Mittelwert bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

Diff. sig. = Angabe eines signifikanten Unterschiedes ( $p < .005$ ) von der ersten zur zweiten Erhebung

n.s. = nicht signifikant

Bei den vier Merkmalsskalen „Förderung von Metakognition, Feedbackkultur“, „Bezug zur Erstsprache im Unterricht“, „Bezug zur Erstsprache allgemein“ und „Instrumente zur Erfassung des Lernstandes in Deutsch allgemein“ treten zwischen der Einschätzung vom ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt signifikante Unterschiede auf. Beim zweiten Erhebungszeitpunkt sind die Skalenmittelwerte höher. Die Werte der Skala „Instrumente zur Erfassung des Lernstandes bei DaZ-Schüler/innen“ fallen zu beiden Zeitpunkten relativ tief aus.

**Tabelle 12:** Häufigkeitseinschätzungen von Unterrichtsqualitätsmerkmalen der **Frauenfelder** Lehrpersonen im Vergleich zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt

Unterrichtsmerkmal	Gruppe	N <sub>2008</sub>	N <sub>2010</sub>	M <sub>2008</sub>	M <sub>2010</sub>	Diff. sig.
Verwendung der Standardsprache	Frauenfeld	9	9	4.17	4.02	n.s.
Bekannte Lernziele	Frauenfeld	9	9	3.31	3.69	n.s.
Interne Differenzierung allgemein	Frauenfeld	10	10	2.94	3.05	n.s.
Differenzierung hinsichtlich besonders Begabter	Frauenfeld	10	10	2.70	3.07	n.s.
Diagnose als Grundlage für interne Differenzierung	Frauenfeld	10	10	3.60	4.00	n.s.
Beschaffung von Informationen	Frauenfeld	10	10	3.06	3.20	n.s.
Förderung von Metakognition, Feedbackkultur	Frauenfeld	9	9	2.95	3.14	n.s.
Vielfältige Anlässe zur Textproduktion	Frauenfeld	10	10	3.58	3.33	n.s.
Vermittlung von Strategien zur Textproduktion	Frauenfeld	8	8	3.50	3.52	n.s.
Förderung des Interesses an Textproduktion	Frauenfeld	11	11	3.50	3.00	n.s.
Leseanlässe mit differenzierendem Anspruchsniveau	Frauenfeld	10	10	2.76	3.18	0.005
Vermittlung von Lesestrategien	Frauenfeld	9	9	3.30	3.44	n.s.
Förderung der Lesemotivation und -häufigkeit	Frauenfeld	11	11	4.00	3.93	n.s.
Rechtschreibung	Frauenfeld	10	10	3.44	3.46	n.s.
Wortschatzerweiterung allgemein	Frauenfeld	10	10	3.33	3.70	0.034
Gezielte Unterstützung zur Wortschatzerweiterung	Frauenfeld	10	10	2.77	3.08	n.s.
Bezug zur Erstsprache im Unterricht	Frauenfeld	8	8	2.56	2.84	n.s.
Bezug zur Erstsprache allgemein	Frauenfeld	8	8	2.05	2.05	n.s.
Förderung soziolinguistischer Kompetenzen	Frauenfeld	9	9	3.89	4.09	n.s.
Instrumente zur Erfassung des Lernstandes in Deutsch allgemein	Frauenfeld	0 <sub>a</sub>	0 <sub>a</sub>			
Instrumente zur Erfassung des Lernstandes bei DaZ-Schüler/innen	Frauenfeld	0 <sub>a</sub>	0 <sub>a</sub>			
Nutzung von Lernstandsdiagnose	Frauenfeld	9	9	3.91	4.22	n.s.
Anpassung des Unterrichtshandelns an Anforderungen von DaZ-Schülerinnen und -Schülern	Frauenfeld	10	10	2.52	2.76	n.s.

a Wert kann nicht berechnet werden, da mindestens eine der Gruppen leer ist.

N<sub>2008/2010</sub> = Stichprobengrösse bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

M<sub>2008/2010</sub> = Mittelwert bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

Diff. sig. = Angabe eines signifikanten Unterschiedes ( $p < .005$ ) von der ersten zur zweiten Erhebung

n.s. = nicht signifikant

Bei der Frauenfelder Stichprobe treten bei den beiden Skalen „Leseanlässe mit differenzierendem Anspruchsniveau“ und „Wortschatzerweiterung allgemein“ signifikante Unterschiede zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt auf. Diese Unterschiede beruhen auf einem höheren Mittelwert beim zweiten Erhebungszeitpunkt. Über beide Erhebungszeitpunkte hinweg präsentieren sich die beiden Mittelwerte der Skala „Bezug zur Erstsprache“ als relativ tief.

Die folgende Tabelle 13 zeigt Äusserungen von Lehrpersonen bezüglich ihrer Aktivitäten zur Kooperation und Kommunikation mit Kolleginnen und Kollegen sowie mit den Eltern. Die Werte bewegen sich in einem mittleren bis hohen Bereich. Die Angaben der Frauenfelder und Kreuzlinger Lehrpersonen unterscheiden sich weder beim ersten noch beim zweiten Erhebungszeitpunkt überzufällig.

**Tabelle 13:** Mittlere Häufigkeit des Auftretens der Aktivität zur Kommunikation gemäss Angaben der Kreuzlinger und Frauenfelder Lehrpersonen zu den Erhebungszeitpunkten 2008 und 2010

Unterrichtsmerkmal	Gruppe	N <sub>2008</sub>	N <sub>2010</sub>	M <sub>2008</sub>	M <sub>2010</sub>	Diff. sig.-2008	Diff. sig.-2010
Eigene Kommunikation mit beteiligten Lehrpersonen	Kreuzlingen	14	9	3.63	3.51	n.s.	
	Frauenfeld	4	0 <sup>a</sup>	2.57			
Kommunikation zwischen beteiligten Lehrpersonen auf Schulebene	Kreuzlingen	22	8	3.25	3.38	n.s.	n.s.
	Frauenfeld	20	9	3.08	3.15		
Formen der Kommunikation mit Eltern	Kreuzlingen	13	6	2.77	2.44	n.s.	
	Frauenfeld	4	0 <sup>a</sup>	2.89			

<sup>a</sup> Wert kann nicht berechnet werden, da mindestens eine der Gruppen leer ist.

N<sub>2008/2010</sub> = Stichprobengrösse bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

M<sub>2008/2010</sub> = Mittelwert bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

Diff. sig.-2008/2010 = Angabe eines signifikanten Unterschiedes (p < .005) bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

n.s. = nicht signifikant

Den beiden folgenden Tabellen 14 und 15 kann entnommen werden, dass sich die Kommunikations- und Kooperationsaktivitäten sowohl bei der Kreuzlinger als auch bei der Frauenfelder Stichprobe zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten nicht signifikant voneinander unterscheiden.

**Tabelle 14:** Vergleich der Häufigkeitseinschätzungen von Kommunikationsaktivitäten der **Kreuzlinger** Lehrpersonen zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt

Unterrichtsmerkmal	Gruppe	N <sub>2008</sub>	N <sub>2010</sub>	M <sub>2008</sub>	M <sub>2010</sub>	Diff. sig.
Eigene Kommunikation mit beteiligten Lehrpersonen	Kreuzlingen	6	6	3.50	3.79	n.s.
Kommunikation zwischen beteiligten Lehrpersonen auf Schulebene	Kreuzlingen	6	6	3.19	3.60	n.s.
Formen der Kommunikation mit Eltern	Kreuzlingen	4	4	2.53	3.08	n.s.

N<sub>2008/2010</sub> = Stichprobengrösse bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

M<sub>2008/2010</sub> = Mittelwert bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

Diff. sig. = Angabe eines signifikanten Unterschiedes (p < .005) von der ersten zur zweiten Erhebung

n.s. = nicht signifikant

**Tabelle 15:** Vergleich der Häufigkeitseinschätzungen von Kommunikationsaktivitäten der **Frauenfelder** Lehrpersonen zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt

Unterrichtsmerkmal	Gruppe	N <sub>2008</sub>	N <sub>2010</sub>	M <sub>2008</sub>	M <sub>2010</sub>	Diff. sig.
Eigene Kommunikation mit beteiligten Lehrpersonen	Frauenfeld	0 <sub>a</sub>	0 <sub>a</sub>			n.s.
Kommunikation zwischen beteiligten Lehrpersonen auf Schulebene	Frauenfeld	8	8	3.11	3.23	n.s.
Formen der Kommunikation mit Eltern	Frauenfeld	0 <sub>a</sub>	0 <sub>a</sub>			n.s.

<sup>a</sup> Wert kann nicht berechnet werden, da mindestens eine der Gruppen leer ist. Ein Vergleich der Frauenfelder Stichprobe zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten ist auf Grund der geringen Stichprobengrösse nur für das Merkmal „Kommunikation zwischen beteiligten Lehrpersonen auf Schulebene“ möglich.

N<sub>2008/2010</sub> = Stichprobengrösse bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

M<sub>2008/2010</sub> = Mittelwert bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

Diff. sig. = Angabe eines signifikanten Unterschiedes ( $p < .005$ ) von der ersten zur zweiten Erhebung

n.s. = nicht signifikant

Die Kreuzlinger Mittelstufenlehrpersonen schätzten die Unterrichtsmerkmale zu beiden Erhebungszeitpunkten nicht nur für den Klassenunterricht sondern auch für den Niveauunterricht ein (vgl. Tabelle 16). Da entsprechende Einschätzungen nur von sechs bzw. sieben Personen, welche Klassen- und Niveauunterricht erteilen, vorliegen, sind die Ergebnisse mit entsprechender Vorsicht zu interpretieren.

**Tabelle 16:** Einschätzungen zu Unterrichtsmerkmalen durch die **Kreuzlinger** Lehrpersonen für den Klassen- und Niveauunterricht in Deutsch zu den Erhebungszeitpunkten 2008 und 2010

Unterrichtsmerkmal	Gruppe	N <sub>2008</sub>	N <sub>2010</sub>	M <sub>2008</sub>	M <sub>2010</sub>	Diff. sig.-2008	Diff. sig.-2010
Verwendung der Standardsprache	Klasse	6	7	4.28 <sub>a</sub>	4.07	n.s.	.047
	Niveau	6	7	4.28 <sub>a</sub>	4.19		
Bekannte Lernziele	Klasse	6	7	3.38	3.86	n.s.	n.s.
	Niveau	6	7	3.46	3.89		
Interne Differenzierung allgemein	Klasse	5	6	3.15	3.36	n.s.	n.s.
	Niveau	5	6	3.13	3.06		
Differenzierung hinsichtlich besonders Begabter	Klasse	6	6	2.94	2.83	n.s.	n.s.
	Niveau	6	6	2.28	2.39		
Diagnose als Grundlage für interne Differenzierung	Klasse	6	6	3.61	3.33	n.s.	n.s.
	Niveau	6	6	2.83	2.39		
Beschaffung von Information	Klasse	6	7	2.77	2.91	.029	.020
	Niveau	6	7	2.21	2.37		
Förderung von Metakognition, Feedbackkultur	Klasse	6	7	2.54	3.05	n.s.	n.s.
	Niveau	6	7	2.42	2.75		
Vielfältige Anlässe zur Textproduktion	Klasse	5	6	2.93	3.11	n.s.	n.s.
	Niveau	5	6	2.47	2.61		

Unterrichtsmerkmal	Gruppe	N <sub>2008</sub>	N <sub>2010</sub>	M <sub>2008</sub>	M <sub>2010</sub>	Diff. sig. <sub>2008</sub>	Diff. sig. <sub>2010</sub>
Vermittlung von Strategien zur Textproduktion	Klasse	6	6	3.72	4.14	n.s.	n.s.
	Niveau	6	6	3.64	4.56		
Förderung des Interesses an Textproduktion	Klasse	6	6	3.08	3.58	n.s.	n.s.
	Niveau	6	6	2.67	2.58		
Förderung des Textverständnisses	Klasse	6	7	3.37 <sub>a</sub>	3.54	n.s.	n.s.
	Niveau	6	7	3.37 <sub>a</sub>	3.37		
Leseanlässe mit differenzierendem Anspruchsniveau	Klasse	6	7	3.43	3.17	n.s.	n.s.
	Niveau	6	7	2.97	2.60		
Vermittlung von Lesestrategien	Klasse	6	6	3.39	3.78	n.s.	n.s.
	Niveau	6	6	3.33	3.72		
Förderung der Lesemotivation und -häufigkeit	Klasse	5	6	3.83	3.73	n.s.	n.s.
	Niveau	5	6	2.74	2.85		
Rechtschreibung	Klasse	5	6	3.95	3.79	.026	.014
	Niveau	5	6	3.53	3.46		
Wortschatzerweiterung allgemein	Klasse	6	7	3.86	3.90	n.s.	n.s.
	Niveau	6	7	3.81	3.90		
gezielte Unterstützung zur Wortschatzerweiterung bei Schwächen	Klasse	5	7	3.40	3.36	n.s.	n.s.
	Niveau	5	7	3.37	3.10		
Bezug zur Erstsprache im Unterricht	Klasse	6	6	1.71	2.46	n.s.	n.s.
	Niveau	6	6	1.44	1.89		
Bezug zur Erstsprache allgemein	Klasse	5	6	1.36	2.20	n.s.	n.s.
	Niveau	5	6	1.10	1.50		
Förderung soziolinguistischer Kompetenzen	Klasse	6	7	4.13	4.51	n.s.	.018
	Niveau	6	7	3.70	4.03		
Instrumente zur Erfassung des Lernstandes in Deutsch allgemein	Klasse	6	5	3.33	3.60	n.s.	.033
	Niveau	6	5	2.83	2.89		
Nutzung von Lernstandsdiagnose	Klasse	6	6	4.03	3.92	n.s.	n.s.
	Niveau	6	6	3.50	3.31		
Eigene Kommunikation mit beteiligten Lehrpersonen	Klasse	4	4	3.71	3.67	n.s.	n.s.
	Niveau	4	4	2.94	3.39		

<sup>a</sup> Korrelation und T können nicht berechnet werden, da der Standardfehler der Differenz gleich 0 ist.

N<sub>2008/2010</sub> = Stichprobengröße bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

M<sub>2008/2010</sub> = Mittelwert bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

Diff. sig.<sub>2008/2010</sub> = Angabe eines signifikanten Unterschiedes (p < .005) bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

n.s. = nicht signifikant

Während sich zum ersten Erhebungszeitpunkt bei zwei Aktivitäten („Rechtschreibung“ und „Beschaffung von Informationen“) signifikante Unterschiede zwischen Klassen- und Niveauunterricht finden, treten beim zweiten Erhebungszeitpunkt fünf signifikante Unterschiede auf. Es bestätigt sich, dass „Rechtschreibung“ und „Beschaffung von Informationen“ im Regelklassenunterricht häufiger stattfinden. Auch „Förderung soziolinguistischer Kompetenzen“ und „Instrumente zur Erfassung des Lernstandes in Deutsch allgemein“ werden im Regelklassenunterricht signifikant häufiger eingesetzt als im Niveauunterricht. Einzig der Wert für die „Verwendung der Standardsprache“ ist beim zweiten Messpunkt signifikant höher im Niveauunterricht als im Regelklassenunterricht. Dies erstaunt, weil beispielsweise für „Wortschatzerweiterung allgemein“ sowie „gezielte Unterstützung zur Wortschatzerweiterung bei Schwächen“, aber auch „Kommunikation mit beteiligten Lehrpersonen“ Unterschiede zwischen Aktivitäten im Klassen- und Niveauunterricht zu erwarten gewesen wären.

Im Weiteren interessiert, ob sich die Einschätzungen von Unterrichtsmerkmalen im Zusammenhang mit dem Niveauunterricht zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt unterscheiden. Tabelle 17 gibt einen Überblick. Bei den drei Skalen „Vermittlung von Strategien zur Textproduktion“, „Instrumente zur Erfassung des Lernstandes in Deutsch allgemein“ und „Kommunikation mit beteiligten Lehrpersonen“ fallen die Mittelwerte bei der zweiten Erhebung signifikant höher aus. Die Werte der beiden Skalen „Bezug zur Erstsprache im Unterricht“ und „Bezug zur Erstsprache allgemein“ liegen bei beiden Erhebungszeitpunkten relativ tief.

**Tabelle 17:** Unterschiede in der Häufigkeitseinschätzung im Zusammenhang mit dem Niveauunterricht in Kreuzlingen zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt

Unterrichtsmerkmal	Gruppe	N <sub>2008</sub>	N <sub>2010</sub>	M <sub>2008</sub>	M <sub>2010</sub>	Diff. sig.
Verwendung der Standardsprache	Niveau	6	6	4.28	4.22	n.s.
Bekannte Lernziele	Niveau	6	6	3.46	3.88	n.s.
Interne Differenzierung allgemein	Niveau	5	5	3.13	3.11	n.s.
Differenzierung hinsichtlich besonders Begabter	Niveau	5	5	2.33	2.40	n.s.
Diagnose als Grundlage für interne Differenzierung	Niveau	5	5	2.87	2.67	n.s.
Beschaffung von Informationen	Niveau	6	6	2.21	2.53	n.s.
Förderung von Metakognition, Feedbackkultur	Niveau	6	6	2.42	2.67	n.s.
Vielfältige Anlässe zur Textproduktion	Niveau	5	5	2.47	2.67	n.s.
Vermittlung von Strategien zur Textproduktion	Niveau	5	5	3.60	4.13	.035
Förderung des Interesses an Textproduktion	Niveau	5	5	2.70	2.40	n.s.
Förderung des Textverständnisses	Niveau	5	5	3.28	3.40	n.s.
Leseanlässe mit differenzierendem Anspruchsniveau	Niveau	6	6	2.97	2.67	n.s.
Vermittlung von Lesestrategien	Niveau	5	5	3.33	3.80	n.s.
Förderung der Lesemotivation und -häufigkeit	Niveau	5	5	2.74	2.98	n.s.
Rechtschreibung	Niveau	5	5	3.53	3.45	n.s.
Wortschatzerweiterung allgemein	Niveau	6	6	3.81	3.86	n.s.

Unterrichtsmerkmal	Gruppe	N <sub>2008</sub>	N <sub>2010</sub>	M <sub>2008</sub>	M <sub>2010</sub>	Diff. sig.
Gezielte Unterstützung zur Wortschatzerweiterung bei Schwächen	Niveau	5	5	3.37	3.23	n.s.
Bezug zur Erstsprache im Unterricht	Niveau	6	6	1.44	2.11	n.s.
Bezug zur Erstsprache allgemein	Niveau	5	5	1.10	1.40	n.s.
Förderung soziolinguistischer Kompetenzen	Niveau	6	6	3.70	3.97	n.s.
Instrumente zur Erfassung des Lernstandes in Deutsch allgemein	Niveau	5	5	1.60	3.17	.003
Nutzung von Lernstandsdiagnose	Niveau	5	5	3.37	3.43	n.s.
Kommunikation mit beteiligten Lehrpersonen	Niveau	5	5	2.85	3.75	.029

N<sub>2008/2010</sub> = Stichprobengrösse bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

M<sub>2008/2010</sub> = Mittelwert bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

Diff. sig. = Angabe eines signifikanten Unterschiedes ( $p < .005$ ) von der ersten zur zweiten Erhebung

n.s. = nicht signifikant

### 3.2.3 Schriftliche Befragungen der Schülerinnen und Schüler

Den Kindern der 4./5. bzw. 5./6. Klassen der vier beteiligten Schulanlagen wurden zu den beiden Erhebungszeitpunkten in einem stark reduzierten Umfang und in einer sprachlich angepassten Version sieben Skalen zu Unterrichtsmerkmalen zur schriftlichen Einschätzung vorgelegt. Wie ihre Lehrpersonen schätzten auch die Kinder pro Unterrichtsmerkmal anhand mehrerer Aussagen ein, wie häufig diese im von ihnen besuchten Unterricht auftreten. Die Skala „Bekannte Lernziele“ beispielsweise wurde aus den Angaben zu folgenden vier Einzelaussagen berechnet:

- Unsere Lehrperson sagt uns, was wir bei einem Deutschthema (z. B. „Das Adjektiv“ oder „Briefe schreiben“) genau lernen werden.
- Unsere Lehrperson sagt uns zu Beginn der Stunde, was wir in dieser Stunde lernen werden.
- Unsere Lehrperson sagt uns vorher, worauf sie bei der Benotung von geschriebenen Texten schaut.
- Unsere Lehrperson sagt uns, welche Ziele wir beim Bearbeiten eines Deutschthemas erreichen sollen.

Die Schülerinnen und Schüler kreuzen für jede dieser Aussagen auf einer fünfstufigen Skala an, wie häufig die entsprechende Aktivität im von ihnen besuchten Unterricht vorkommt. Die Antwortformate umfassen ‚selten oder nie‘ (1), ‚manchmal‘ (2), ‚häufig‘ (3), ‚meistens‘ (4) und ‚regelmässig oder immer‘ (5). In Tabelle 18 werden die Antwortverteilungen der Kreuzlinger und Frauenfelder Schülerinnen und Schüler für die beiden Erhebungszeitpunkte dargestellt.

Aus Tabelle 18 ist ersichtlich, dass zwischen den Angaben der Kreuzlinger und Frauenfelder Schülerinnen und Schüler beim ersten Erhebungszeitpunkt keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Angaben zu Aktivitäten im Deutschunterricht bestehen.

**Tabelle 18:** Mittlere Häufigkeit des Auftretens der jeweiligen Unterrichtsmerkmale gemäss Angaben der Kreuzlinger und Frauenfelder Schülerinnen und Schüler der 4./5. bzw. 5./6. Klassen zu den beiden Erhebungszeitpunkten

Unterrichtsmerkmal	Gruppe	N <sub>2008</sub>	N <sub>2010</sub>	M <sub>2008</sub>	M <sub>2010</sub>	Diff. sig.-2008	Diff. sig.-2010
Verwendung der Standardsprache	Kreuzlingen	130	131	3.88	3.77	n.s.	n.s.
	Frauenfeld	146	147	4.00	3.90		
Bekannte Lernziele	Kreuzlingen	111	128	3.82	3.83	n.s.	n.s.
	Frauenfeld	122	145	3.89	3.64		
Interne Differenzierung allgemein	Kreuzlingen	119	127	3.41	3.38	n.s.	n.s.
	Frauenfeld	132	138	3.62	3.31		
Beschaffung von Informationen	Kreuzlingen	122	125	2.59	2.67	n.s.	n.s.
	Frauenfeld	137	150	2.75	2.82		
Förderung von Metakognition, Feedbackkultur	Kreuzlingen	106	124	3.72	3.46	n.s.	n.s.
	Frauenfeld	118	137	3.71	3.41		
Lesenanlässe mit differenzierendem Anspruchsniveau	Kreuzlingen	122	126	2.50	2.20	n.s.	n.s.
	Frauenfeld	129	133	2.50	2.27		
Förderung der Lesemotivation und Häufigkeit	Kreuzlingen	118	129	2.58	2.24	n.s.	.040
	Frauenfeld	128	141	2.74	2.47		

N<sub>2008/2010</sub> = Stichprobengrösse bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

M<sub>2008/2010</sub> = Mittelwert bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

Diff. sig.-2008/2010 = Angabe eines signifikanten Unterschiedes ( $p < .005$ ) bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

n.s. = nicht signifikant

Beim zweiten Erhebungszeitpunkt unterscheiden sich die Daten der Skala „Förderung der Lesemotivation und Häufigkeit“ signifikant voneinander: Die Mittelwerte der Frauenfelder Schülerinnen und Schüler liegen über jenen der Schülerinnen und Schüler aus Kreuzlingen. Ausser beim Unterrichtsmerkmal „Beschaffung von Informationen“ schätzen die Kinder aus beiden Schulgemeinden den Unterricht zum zweiten Erhebungszeitpunkt generell gleich oder tiefer ein.

Im Folgenden werden die Einschätzungen der Schülerinnen- und Schüler aus Kreuzlingen (vgl. Tabelle 19) und Frauenfeld (vgl. Tabelle 20) vergleichend für den ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt dargestellt.

**Tabelle 19:** Unterschiede in der Häufigkeitseinschätzung von Unterrichtsaktivitäten der **Kreuzlinger** Schülerinnen und Schüler zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt

Unterrichtsmerkmal	Gruppe	N <sub>2008</sub>	N <sub>2010</sub>	M <sub>2008</sub>	M <sub>2010</sub>	Diff. sig.
Verwendung der Standardsprache	Kreuzlingen	116	116	3.83	3.73	n.s.
Bekannte Lernziele	Kreuzlingen	97	97	3.78	3.82	n.s.
Interne Differenzierung allgemein	Kreuzlingen	105	105	3.43	3.33	n.s.
Beschaffung von Informationen	Kreuzlingen	105	105	2.55	2.71	n.s.
Förderung von Metakognition, Feedbackkultur	Kreuzlingen	90	90	3.70	3.50	n.s.



Unterrichtsmerkmal	Gruppe	N <sub>2008</sub>	N <sub>2010</sub>	M <sub>2008</sub>	M <sub>2010</sub>	Diff. sig.
Lesenanlässe mit differenzierendem Anspruchsniveau	Kreuzlingen	107	107	2.45	2.18	.031
Förderung der Lesemotivation und Häufigkeit	Kreuzlingen	105	105	2.58	2.25	.006

N<sub>2008/2010</sub> = Stichprobengrösse bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

M<sub>2008/2010</sub> = Mittelwert bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

Diff. sig. = Angabe eines signifikanten Unterschiedes ( $p < .005$ ) von der ersten zur zweiten Erhebung

n.s. = nicht signifikant

Die Kreuzlinger Schülerinnen und Schüler schätzen von den sieben Unterrichtsaktivitäten die beiden Skalen „Bekannte Lernziele“ und „Beschaffung von Informationen“ beim zweiten Erhebungszeitpunkt höher ein. Die anderen fünf Skalen werden beim zweiten Zeitpunkt tiefer eingeschätzt als beim ersten. Allerdings fällt dieser Unterschied lediglich für die Skalen „Lesenanlässe mit differenzierendem Anspruchsniveau“ und „Förderung der Lesemotivation und Häufigkeit“ signifikant aus.

**Tabelle 20:** Unterschiede in der Häufigkeitseinschätzung von Unterrichtsaktivitäten der **Frauenfelder** Schülerinnen und Schüler zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt

Unterrichtsmerkmal	Gruppe	N <sub>2008</sub>	N <sub>2010</sub>	M <sub>2008</sub>	M <sub>2010</sub>	Diff. sig.
Verwendung der Standardsprache	Frauenfeld	126	126	3.99	3.88	n.s.
Bekannte Lernziele	Frauenfeld	107	107	3.89	3.64	.026
Interne Differenzierung allgemein	Frauenfeld	107	107	3.58	3.27	.004
Beschaffung von Informationen	Frauenfeld	120	120	2.75	2.87	n.s.
Förderung von Metakognition, Feedbackkultur	Frauenfeld	96	96	3.77	3.44	.006
Lesenanlässe mit differenzierendem Anspruchsniveau	Frauenfeld	102	102	2.46	2.29	n.s.
Förderung der Lesemotivation und Häufigkeit	Frauenfeld	107	107	2.68	2.45	.028

N<sub>2008/2010</sub> = Stichprobengrösse bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

M<sub>2008/2010</sub> = Mittelwert bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

Diff. sig. = Angabe eines signifikanten Unterschiedes ( $p < .005$ ) von der ersten zur zweiten Erhebung

n.s. = nicht signifikant

Auch die Befragung der Frauenfelder Schülerinnen und Schüler ergibt beim zweiten Erhebungszeitpunkt tiefere Angaben als beim ersten. Einzig bei der Skala „Beschaffung von Informationen“ ist eine Zunahme feststellbar. Die restlichen sechs Skalen werden tiefer eingeschätzt, bei den vier Skalen „Bekannte Lernziele“, „Interne Differenzierung allgemein“, „Förderung von Metakognition, Feedbackkultur“ und „Förderung der Lesemotivation und Häufigkeit“ ist der Unterschied zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt signifikant.

Die Unterschiede in den Angaben der Schülerinnen und Schüler zu den Unterrichtsmerkmalen für den Klassen- und Niveauunterricht sind beim zweiten Erhebungszeitpunkt mit einer Ausnahme („Verwendung der Standardsprache“) statistisch signifikant. Die Unterschiede zwischen den Mittelwerten des zweiten Erhebungszeitpunkts sind zwar im Vergleich zum ersten grösser, die Signifikanzen kommen jedoch aufgrund der grossen Stichprobe zustande und sind damit lediglich als Hinweis auf Tendenzen zu verstehen.

Vergleicht man die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler mit denjenigen der Lehrpersonen, werden diese Tendenzen grundsätzlich bestätigt (vgl. Tabelle 21). So wird sowohl nach Aussagen der Lehrkräfte als auch der Schülerinnen und Schüler im Niveauunterricht häufiger Standardsprache gesprochen. Weiter bestätigen die Angaben der beiden Stichproben die Tendenzen, dass „Interne Differenzierung“, „Beschaffung von Informationen“, „Förderung von Metakognition, Feedbackkultur“, „Leseanlässe mit differenzierendem Anspruchsniveau“ und „Förderung der Lesemotivation und Häufigkeit“ im Niveauunterricht weniger praktiziert werden als im Klassenunterricht. Einzig bei der Skala „Bekannte Lernziele“ sind diese Angaben widersprüchlich, da die Schülerinnen und Schüler angeben, dass dies häufiger im Klassenunterricht stattfindet als im Niveauunterricht. Gemäss den Lehrpersonen besteht diesbezüglich kein Unterschied.

Da beim ersten Erhebungszeitpunkt zu Beginn des Schuljahres 2008/09 die damaligen Schülerinnen und Schüler der 4. Klasse noch kaum über Erfahrungen im Zusammenhang mit dem Niveauunterricht verfügten und diesen somit nur schwer bewerten konnten, wurden ihre Einschätzungen bei der ersten Erhebung nicht berücksichtigt. Bei der zweiten Befragung am Ende des Schuljahres 2009/10 wurden die Werte derselben Schülerinnen und Schüler jedoch mit einbezogen.

**Tabelle 21:** Einschätzungen zu Unterrichtsmerkmalen für den Klassen- und Niveauunterricht in Deutsch durch Schülerinnen und Schüler aus den vier 5. Klassen<sup>9</sup> bzw. der 5./6. Klassen der beteiligten **Kreuzlinger** Schulzentren zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt

Unterrichtsmerkmal	Gruppe	N <sub>2008</sub>	N <sub>2010</sub>	M <sub>2008</sub>	M <sub>2010</sub>	Diff. sig.-2008	Diff. sig.-2010
Verwendung der Standardsprache	Klasse	62	128	3.73	3.77	.041	.245
	Niveau	62	128	3.84	3.83		
Bekannte Lernziele	Klasse	55	128	3.56	3.83	.130	.000
	Niveau	55	128	3.46	3.52		
Interne Differenzierung allgemein	Klasse	55	126	3.29	3.38	.003	.000
	Niveau	55	126	3.16	3.16		
Beschaffung von Informationen	Klasse	52	121	2.59	2.66	.006	.000
	Niveau	52	121	2.33	2.26		
Förderung von Metakognition, Feedbackkultur	Klasse	53	122	3.50	3.47	.156	.000
	Niveau	53	122	3.41	3.18		
Leseanlässe mit differenzierendem Anspruchsniveau	Klasse	58	123	2.50	2.22	.007	.000
	Niveau	58	123	2.30	1.94		
Förderung der Lesemotivation und Häufigkeit	Klasse	58	127	2.29	2.26	.000	.000
	Niveau	58	127	1.98	1.78		

N<sub>2008/2010</sub> = Stichprobengrösse bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

M<sub>2008/2010</sub> = Mittelwert bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

Diff. sig.-2008/2010 = Angabe eines signifikanten Unterschiedes ( $p < .005$ ) bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

n.s. = nicht signifikant

<sup>9</sup> Während bei der ersten Erhebung die Daten der vier 5. Klassen berücksichtigt wurden, sind zum zweiten Erhebungszeitpunkt die Daten aller Kreuzlinger Schülerinnen und Schüler in die Untersuchung miteinbezogen worden.

Auch im Hinblick auf Unterschiede in der Einschätzung von Aktivitäten im Niveauunterricht bestätigen sich die Tendenzen, dass die Angaben der Schülerinnen und Schüler beim zweiten Erhebungszeitpunkt tiefer ausfallen als beim ersten (vgl. Tabelle 22).

**Tabelle 22:** Unterschiede in den Häufigkeitseinschätzungen zu Unterrichtsaktivitäten für den Klassen- und Niveauunterricht in Deutsch durch Schülerinnen und Schüler aus den vier 5. bzw. vier 6. Klassen der beteiligten **Kreuzlinger** Schulzentren zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt

Unterrichtsmerkmal	Gruppe	N <sub>2008</sub>	N <sub>2010</sub>	M <sub>2008</sub>	M <sub>2010</sub>	Diff. sig.
Verwendung der Standardsprache	Kreuzlingen	55	55	3.75	3.65	n.s.
Bekannte Lernziele	Kreuzlingen	48	48	3.44	3.40	n.s.
Interne Differenzierung allgemein	Kreuzlingen	51	51	3.15	2.99	n.s.
Beschaffung von Informationen	Kreuzlingen	46	46	2.36	2.33	n.s.
Förderung von Metakognition, Feedbackkultur	Kreuzlingen	45	45	3.41	3.06	.045
Lesenanlässe mit differenzierendem Anspruchsniveau	Kreuzlingen	51	51	2.29	1.95	.026
Förderung der Lesemotivation und Häufigkeit	Kreuzlingen	53	53	2.03	1.94	n.s.

N<sub>2008/2010</sub> = Stichprobengröße bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

M<sub>2008/2010</sub> = Mittelwert bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

Diff. sig. = Angabe eines signifikanten Unterschiedes ( $p < .005$ ) von der ersten zur zweiten Erhebung

n.s. = nicht signifikant

Interessant wäre aus methodischer Sicht die Frage, inwiefern die Angaben der Schülerinnen und Schüler mit jenen ihrer Lehrpersonen zusammenhängen. Vollständige Angaben hinsichtlich der Einschätzungen von Merkmalen des Unterrichts liegen von den Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern von 13 der 16 beteiligten Klassen vor. Damit ist die Stichprobe zu klein, um Zusammenhänge zu berechnen.

### 3.3 Leistungen der Schülerinnen und Schüler

Die Leistungen der Viert- und Fünftklässler bzw. Fünft- und Sechstklässler bezüglich Rechtschreibung und Leseverständnis wurden mit zwei standardisierten Tests erfasst. Für die Rechtschreibleistung gelangte die Hamburger Schreibprobe (HSP) zum Einsatz, für das Leseverständnis ELFE (**Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler**). Die Ergebnisse aus den beiden Tests werden in den Kapiteln 3.3.2 und 3.3.3 berichtet, wobei hier vor allem der Vergleich des Leistungszuwachses zwischen den Kreuzlinger und Frauenfelder Schülerinnen und Schülern interessiert. Weiter wird auf den spezifischen Leistungszuwachs der beiden Stichprobengruppen eingegangen. Für die Kreuzlinger Stichprobe interessiert insbesondere, ob Unterschiede im Leistungszuwachs zwischen den Niveaugruppen vorhanden sind.

Im Anhang dieses Berichts sind die an die Klassenlehrpersonen abgegebenen Rückmeldungen pro Schülerin oder Schüler im Zusammenhang mit deren Lese- bzw. Rechtschreibleistung ersichtlich.

Kompetenzen und Leistungen von Schülerinnen und Schülern entstehen immer in einem komplexen multi-faktoriellen Umfeld. Bekanntermassen sind neben Unterrichtsmerkmalen vor allem die *Bildungsnähe* und der *sozio-oekonomische Status* der Herkunftsfamilie wichtige Faktoren für Schülerleistungen. Für diese Untersuchung ebenfalls relevant sind die Sprachsozialisation respektive die

Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler. Aus diesem Grund wurden entsprechende Kontextvariablen in der Befragung der Schülerinnen und Schüler miterhoben und in die Analysen der Leistungsdaten miteinbezogen.

### 3.3.1 Kontextfaktoren für die Leistungen der Schülerinnen und Schüler

Als Indikatoren zur Messung von Kontextfaktoren erfasst wurden das jeweilige „Geburtsland“ des Kindes und seiner Eltern (deutschsprachig oder nicht), seine „Alltagssprache“, d. h. wie oft das Kind mit der Familie und mit Freunden Deutsch spricht (Bos et al., 2005) sowie die „Muttersprache“. Als Indikator für den sozio-oekonomischen Hintergrund und die Bildungsnähe wurden Fragen zum Besitz von „Kulturgütern“ vorgelegt (Kunter et al., 2002).<sup>10</sup> Aus den entsprechenden Angaben werden jene zur Anzahl vorhandener Bücher im Haushalt des Kindes in die weiteren Berechnungen einbezogen. Die übrigen Angaben erweisen sich als wenig hilfreich für die Bildung von Gruppen, weil die Angaben der Kinder kaum variierten. Die Frage nach der Anzahl der Bücher in der Familie erwies sich in zahlreichen Studien als zuverlässigster Indikator für die Bildungsnähe der Familien. Den Kindern wurden folgende Antwortmöglichkeiten schriftlich und anschaulich beschrieben vorgelegt:

Wie viele Bücher habt ihr zu Hause (Zeitschriften zählen nicht mit)?

1 = keine oder wenige (0-10 Bücher)

2 = genug, um ein Regalbrett zu füllen (11-50 Bücher)

3 = genug, um ein Büchergestell zu füllen (51-200 Bücher)

4 = genug, um zwei Büchergestelle zu füllen (200-400 Bücher)

5 = genug, um drei Büchergestelle oder mehr zu füllen

In der folgenden Tabelle 23 ist der jeweilige prozentuale Anteil an Schülerinnen und Schülern aufgeführt, für welche der entsprechende Kontextfaktor zutrifft. Die Angaben stammen aus der schriftlichen Befragung der Schülerinnen und Schüler der 4. und 5. Klassen vom September 2008. Die Werte zeigen, dass diesbezüglich bedeutsame Unterschiede bestehen zwischen den Frauenfelder und Kreuzlinger Schulen. In den untersuchten Kreuzlinger Schulen ist der Anteil an mehrsprachig aufwachsenden Kindern grösser und die Bildungsnähe der Herkunftsfamilien der Kinder geringer als in den beteiligten Frauenfelder Schulen.

**Tabelle 23:** Angaben der beteiligten Schülerinnen und Schüler aus Kreuzlingen und Frauenfeld zu Herkunftsmerkmalen und Sprache ihrer Familien

Kontextmerkmal	N <sub>K</sub>	Prozent Kreuzlingen	N <sub>F</sub>	Prozent Frauenfeld	Signifikanz Unterschiede <sup>11</sup>
Kind im nicht-deutschsprachigen Ausland geboren	135	9.6	156	4.5	n.s.
Vater und Mutter im nicht-deutschsprachigen Ausland geboren	130	45.4	146	34.2	n.s.
Vater oder Mutter im nicht-deutschsprachigen Ausland geboren	130	41.5	146	47.3	n.s.

<sup>10</sup> Anlässlich der zweiten Erhebung wurden die sozio-kulturellen Kontextdaten zwecks Validierung nochmals erhoben. Die Angaben der Schülerinnen und Schüler stimmen weitgehend mit jenen aus der ersten Erhebung überein.

<sup>11</sup> Chi<sup>2</sup>-Test

Kontextmerkmal	N <sub>K</sub>	Prozent Kreuzlingen	N <sub>F</sub>	Prozent Frauenfeld	Signifikanz Unterschiede <sup>11</sup>
Andere Erstsprache als Deutsch	134	57.5	156	43.6	.018
Mehrsprachigkeit im Alltag	132	44.7	156	54.5	n.s.

N<sub>K</sub> = Stichprobengrösse der befragten Kinder aus Kreuzlingen

N<sub>F</sub> = Stichprobengrösse der befragten Kinder aus Frauenfeld

Diff. sig. = Angabe eines signifikanten Unterschiedes ( $p < .005$ ) zwischen den beiden Schulgemeinden

n.s. = nicht signifikant

Aus der folgenden Tabelle 24 ist ersichtlich, dass es keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Schulgemeinden bezüglich des Besuchs des Unterrichts für Heimatliche Sprache und Kultur gibt. Tendenziell wird dieses Angebot von Schülerinnen und Schülern beider Orte vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt weniger genutzt.

Die Angaben der Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit der Anzahl der Bücher im Haushalt variieren in der jeweiligen Schulgemeinde vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt nur gering, was auf zuverlässige Angaben der Kinder schliessen lässt. Auch bei der zweiten Erhebung muss davon ausgegangen werden, dass die Frauenfelder Schülerinnen und Schüler tendenziell über mehr Bücher im Haushalt verfügen als die Schülerinnen und Schüler aus Kreuzlingen.

**Tabelle 24:** Angaben der beteiligten Schülerinnen und Schüler aus Kreuzlingen und Frauenfeld zu Merkmalen ihrer Familie mit einem Vergleich vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt

Kontextmerkmale	Gruppe	N <sub>2008</sub>	N <sub>2010</sub>	Prozent <sub>2008</sub>	Prozent <sub>2010</sub>	Diff. sig. <sub>2008</sub>	Diff. sig. <sub>2010</sub>
Besuch des Unterrichts für Heimatliche Sprache und Kultur aktuell	Kreuzlingen	131	131	23.7	11.5	n.s.	n.s.
	Frauenfeld	154	155	18.8	14.8		
Anzahl der Bücher im Haushalt des Kindes (als Indikator für die Bildungsnähe der Familie, Anteil der Kinder die angeben, zuhause zwei oder mehr Gestelle - ca. 6 Regale à 1 m - voll Bücher zu haben)	Kreuzlingen	133	131	20.3	19.8	.022	.043
	Frauenfeld	155	155	32.3	30.3		

N<sub>2008/2010</sub> = Stichprobengrösse bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

Prozent<sub>2008/2010</sub> = Prozentwert bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

Diff. sig.<sub>2008/2010</sub> = Angabe eines signifikanten Unterschiedes ( $p < .005$ ) bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

n.s. = nicht signifikant

Die Indikatoren für die Bildungsnähe der Familie, das Geburtsland des Kindes respektive seiner Eltern sowie die Alltagssprache des Kindes hängen alle höchst signifikant zusammen. Am stärksten ist der Zusammenhang zwischen dem *Herkunftsland* (Geburtsland des Kindes sowie seiner Eltern) und der *Muttersprache* ( $r = .707^{**}$ )<sup>12</sup>, zwischen dem *Herkunftsland* und der *Alltagssprache* ( $r = .660^{**}$ ) sowie zwischen dem *Herkunftsland* und der *Anzahl Bücher* ( $r = -.423^{**}$ ). Auch zwischen der *Alltagssprache*<sup>13</sup> und der *Anzahl Bücher* besteht ein höchst signifikanter Zusammenhang ( $r = -.363^{**}$ ). Diese Zusammenhänge werden durch die Daten aus der zweiten Erhebung bestätigt.

<sup>12</sup> Der Korrelationskoeffizient  $r$  nimmt einen Wert zwischen -1 und 1 ein. Ist er 0 besteht gar kein Zusammenhang, eine Korrelation von 1 oder -1 würde einen totalen positiven respektive negativen Zusammenhang bedeuten.

<sup>13</sup> Je höher der Wert desto seltener spricht das Kind im Alltag mit Familie und Freunden Deutsch.

Je mehr Personen der Kernfamilie des Kindes somit in der Schweiz geboren wurden und je öfter das Kind im Alltag Deutsch spricht, desto bildungsnäher ist im Mittel der familiäre Kontext des Kindes. Die Indikatoren für die Mehrsprachigkeit und die Bildungsnähe der Schülerinnen und Schüler werden in den Analysen der Leistungsdaten mit berücksichtigt.

### **3.3.2 Leseverständnis der Schülerinnen und Schüler der 4./5. bzw. 5./6.Klassen**

Das Leseverständnis der Schülerinnen und Schüler wurde mit dem standardisierten Test ELFE<sup>14</sup> geprüft (Lenhard & Schneider, 2006). ELFE prüft das Wort-, Satz- und Textverständnis von Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen 1 bis 6 und bietet damit erstens eine Grundlage zur Diagnose und Förderung des Leseverständnisses einzelner Kinder, zweitens aber auch für einen Vergleich zwischen Gruppen von Kindern.

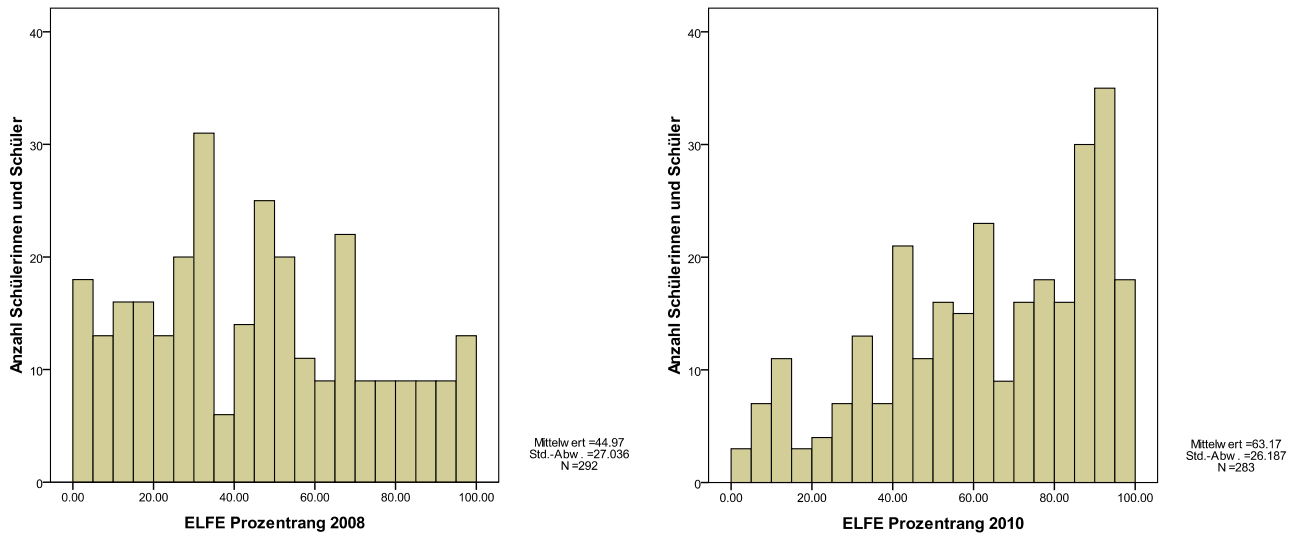
Im Folgenden werden die Verteilungen der Schülerleistungen in den Interventions- und Kontrollgruppen dargestellt.<sup>15</sup> Es werden die Prozentränge berichtet, welche von den Schülerinnen und Schülern im Mittel erreicht wurden. Der Prozentrang gibt Auskunft darüber, wie viel Prozent der Kinder aus der Vergleichsgruppe (Normierungsstichprobe) genauso viele oder weniger Aufgaben korrekt bearbeitet haben wie das getestete Kind. Dabei ist die Leistung des Kindes umso besser, je höher der entsprechende Prozentrangplatz ist. Ein Prozentrang von 48 bedeutet somit, dass 52 Prozent der Kinder der Vergleichsstichprobe eine höhere Leistung erreichen. Ein Prozentrang von 85 beispielsweise bedeutet, dass 85 % der Kinder aus der Normierungsstichprobe eine gleich gute oder schlechtere Leistung zeigten. Das betreffende Kind hat also überdurchschnittlich gut abgeschnitten. Ein Prozentrang von 10 oder weniger wird allgemein als gefährdeter Bereich angesehen. Abbildung 2 veranschaulicht, dass die mittleren Leistungen der Gesamtstichprobe der in dieser Studie geprüften Kreuzlinger und Frauenfelder Schülerinnen und Schüler zum ersten Erhebungszeitpunkt (2008) leicht unter dem Durchschnitt (Prozentrang von 50) der Normierungsstichprobe liegen. Die Standardabweichungen von 26 bzw. 27 Prozent sind gemäss Manual zu beiden Erhebungszeitpunkten als normal zu betrachten (Lenhard & Schneider, 2006, S. 10). Weiter ist ersichtlich, dass 33 Schülerinnen und Schüler der Gesamtstichprobe einen Prozentrang bis 10 erreichen und somit als gefährdet in Bezug auf ihr Leseverständnis gelten. In den Rückmeldungen pro Schülerin oder Schüler, welche an die Klassenlehrpersonen abgegeben wurden, ist dies speziell vermerkt. In der Interventionsgruppe betrifft dies 16 Kinder, in der Kontrollgruppe deren 17 (vgl. Anhang II).

Aus Abbildung 2 wird zudem eine allgemeine Leistungssteigerung im Leseverständnis der Schülerinnen und Schüler beim zweiten Erhebungszeitpunkt (2010) sichtbar. Die Anzahl der Kinder, deren Leistung über dem durchschnittlichen Prozentrang 50 liegt, ist gestiegen. Ausserdem lässt sich erkennen, dass die Anzahl an im Zusammenhang mit dem Leseverständnis gefährdeten Kindern (Prozentrang kleiner als 10) bei der zweiten Erhebung geringer ist. Dies trifft auf insgesamt 10 Schülerinnen und Schüler, 6 aus der Interventions- und 4 aus der Kontrollgruppe, zu. Wiederum wurden die entsprechenden Lehrpersonen speziell darauf hingewiesen.

---

<sup>14</sup> ELFE steht für „Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler“, weitere Informationen unter <http://www.elfe-lesestest.de/>

<sup>15</sup> Die Lehrpersonen der Interventions- und Kontrollgruppe erhielten im Anschluss an beide Erhebungen eine Rückmeldung über die individuellen Testergebnisse ihrer Schülerinnen und Schüler sowie die Position ihrer Klasse im Leistungsvergleich mit den anderen Klassen.



**Abbildung 2:** Verteilung der erreichten Prozenträge in der Gesamtstichprobe (Interventions- und Kontrollgruppe) für den Wort-, Satz- und Lesetest sowie den Mittelwert der drei Untertests zu den beiden Erhebungszeitpunkten t1 und t2.

Bei der zum zweiten Erhebungszeitpunkt festgestellten rückläufigen Anzahl an gefährdeten Schülerinnen und Schülern stellt sich die Frage, was mit den entsprechenden Kindern, welche bei der ersten Erhebung bezüglich Leseverständnis als gefährdet eingestuft wurden, geschehen ist. Es zeigt sich, dass je rund 16% der Schülerinnen und Schüler, welche bei der ersten Erhebung einen Prozentrang von 10 oder weniger erreichten bei der zweiten Erhebung entweder nicht mehr diese Schule besuchen oder weiterhin eine Leseleistung erbringen, welche als gefährdet betrachtet werden muss. 28% Prozent der ehemals als gefährdet betrachteten Kinder fallen auch bei der zweiten Testung durch eine eher schwache Leseleistung auf (Prozentrang von 10-20). Ein Viertel der zuvor als gefährdet eingestuften Schülerinnen und Schüler weisen beim zweiten Durchgang einen Prozentrang zwischen 20 und 40 auf. Rund 15% der Kinder erreichen beim zweiten Testdurchgang einen Prozentrang über 40. Zwei der einst als gefährdet eingestuften Kinder repetieren eine Klasse.

Die folgende Tabelle 25 zeigt die Mittelwerte der Prozenträge pro Teilttest für die Kreuzlinger und Frauenfelder Schülerinnen und Schüler zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt. Die mittleren Leistungen der Kreuzlinger Schülerinnen und Schüler fallen sowohl zum ersten als auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt etwas tiefer aus als jene der Frauenfelder Vergleichsgruppe. Diese Differenzen sind jedoch nicht signifikant und lassen sich durch die Unterschiede im Kontextfaktor „Bildungsnähe“ erklären.

**Tabelle 25:** Verteilungen der Ergebnisse des Leseverständnistests ELFE für die Schülerinnen und Schüler der Interventions- und Kontrollgruppe zu den Erhebungszeitpunkten 2008 und 2010

Prozentrang	Gruppe	N <sub>2008</sub>	N <sub>2010</sub>	M	M	Diff. sig.-2008	Diff. sig.-2010
				Prozentrang <sub>2008</sub>	Prozentrang <sub>2010</sub>		
Wortverständnis	Kreuzlingen	136	131	51.15	67.48	n.s.	n.s.
	Frauenfeld	156	154	52.39	68.28		

Prozentrang	Gruppe	N <sub>2008</sub>	N <sub>2010</sub>	M	M	Diff. sig.-2008	Diff. sig.-2010
				Prozent-rang <sub>2008</sub>	Prozent-rang <sub>2010</sub>		
Satzverständnis	Kreuzlingen	136	131	44.01	56.02	n.s.	n.s.
	Frauenfeld	156	154	46.17	59.09		
Textverständnis	Kreuzlingen	136	131	46.33	66.27	n.s.	n.s.
	Frauenfeld	156	154	49.78	69.97		
Mittelwert der Ergebnisse aus den drei Teiltests	Kreuzlingen	136	130	43.68	61.46	n.s.	n.s.
	Frauenfeld	156	153	46.08	64.62		

N<sub>2008/2010</sub> = Stichprobengrösse bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

M Prozentrang<sub>2008/2010</sub> = Mittelwert des Prozentranges bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

Diff. sig.<sub>2008/2010</sub> = Angabe eines signifikanten Unterschiedes ( $p < .005$ ) bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

n.s. = nicht signifikant

Aus den beiden folgenden Tabellen 26 und 27 wird ersichtlich, dass bei beiden Stichproben über den Zeitraum von der ersten zur zweiten Durchführung des Leseverständnistests ELFE bei allen Untertests ein signifikanter Zuwachs der Mittelwerte stattgefunden hat. Das bedeutet, dass sowohl die Schülerinnen und Schüler aus Kreuzlingen als auch aus Frauenfeld einen Leistungszuwachs im Bereich Lesekompetenz aufweisen, welcher mit einer 95prozentiger Wahrscheinlichkeit nicht durch Zufall begründet werden kann. Im Vergleich zu der Normierungsstichprobe weisen die Kinder aus beiden Schulgemeinden zum zweiten Erhebungszeitpunkt einen höheren Mittelwert der Prozentranges auf. Während bei der ersten Erhebung der Mittelwert des Prozentranges um 45 lag (d.h. ca. 55% der Normierungsstichprobe waren besser), befindet sich der Mittelwert des Prozentranges bei der zweiten Erhebung bei 63 (d.h. ca. 37% der Normierungsstichprobe sind besser).

**Tabelle 26:** Veränderungen der Mittelwerte im Leseverständnistest ELFE der **Kreuzlinger** Schülerinnen und Schüler vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt

Prozentrang	Gruppe	N <sub>2008</sub>	N <sub>2010</sub>	M	M	Diff. sig.
				Prozent-rang <sub>2008</sub>	Prozent-rang <sub>2010</sub>	
Wortverständnis	Kreuzlingen	123	123	51.16	67.71	.000
Satzverständnis	Kreuzlingen	123	123	44.65	56.06	.000
Textverständnis	Kreuzlingen	123	123	46.36	65.63	.000
Mittelwert der Ergebnisse aus den drei Teiltests	Kreuzlingen	122	122	44.18	61.31	.000

N<sub>2008/2010</sub> = Stichprobengrösse bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

M Prozentrang<sub>2008/2010</sub> = Mittelwert des Prozentranges bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

Diff. sig. = Angabe eines signifikanten Unterschiedes ( $p < .005$ ) von der ersten zur zweiten Erhebung

n.s. = nicht signifikant



**Tabelle 27:** Veränderungen der Mittelwerte im Leseverständnistest ELFE der **Frauenfelder** Schülerinnen und Schüler vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt

Prozentrang	Gruppe	N <sub>2008</sub>	N <sub>2010</sub>	M Prozent- rang <sub>2008</sub>	M Prozent- rang <sub>2010</sub>	Diff. sig.
Wortverständnis	Frauenfeld	141	141	52.73	68.28	.000
Satzverständnis	Frauenfeld	141	141	46.82	58.77	.000
Textverständnis	Frauenfeld	141	141	49.71	70.32	.000
Mittelwert der Ergebnisse aus den drei Teiltests	Frauenfeld	140	140	46.76	64.69	.000

N<sub>2008/2010</sub> = Stichprobengrösse bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

M Prozentrang<sub>2008/2010</sub> = Mittelwert des Prozentranges bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

Diff. sig. = Angabe eines signifikanten Unterschiedes ( $p < .005$ ) von der ersten zur zweiten Erhebung

In der untenstehenden Tabelle 28 ist der Leistungszuwachs im Leseverständnis vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt abgebildet. Als Leistungszuwachs wird im Folgenden die Differenz zwischen dem Testergebnis der zweiten und der ersten Erhebung bezeichnet. Auch bei einer Fokussierung des auf diese Art berechneten Leistungszuwachses gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern aus Kreuzlingen und Frauenfeld.

**Tabelle 28:** Vergleich des Leistungszuwachses im Leseverständnistest ELFE zwischen der Kreuzlinger und Frauenfelder Stichprobe

Prozentrang	Gruppe	N	M Zuwachs des Prozent- rangs	Diff. sig.
Wortverständnis	Kreuzlingen	123	16.55	n.s.
	Frauenfeld	141	15.54	
Satzverständnis	Kreuzlingen	123	11.41	n.s.
	Frauenfeld	141	11.95	
Textverständnis	Kreuzlingen	123	19.27	n.s.
	Frauenfeld	141	20.61	
Mittelwert der Ergebnisse aus den drei Teiltests	Kreuzlingen	122	17.13	n.s.
	Frauenfeld	140	17.94	

N = Stichprobengrösse der jeweiligen Schulgemeinde

M Zuwachs des Prozentrangs = mittlerer Zuwachs des Prozentranges im Lesetest

Diff. sig. = Angabe eines signifikanten Unterschiedes ( $p < .005$ ) zwischen den beiden Gruppen

n.s. = nicht signifikant

Im Folgenden interessiert die Frage, ob sich die Schülerinnen und Schüler aus den unterschiedlichen Leistungsgruppen im Hinblick auf den Leistungszuwachs unterscheiden. Bei einem Vergleich zwischen den Kreuzlinger Schülerinnen und Schülern aus dem leistungsstärksten und leistungsschwächsten Niveau, zeigt die folgende Tabelle 29, dass sich die beiden Gruppen bezüglich Leistungszuwachses im Leseverständnis nicht signifikant voneinander unterscheiden. Tendenziell ist der Leistungszuwachs bei Schülerinnen und Schülern aus dem tieferen Niveau aber grösser.

**Tabelle 29:** Vergleich des Leistungszuwachses im Leseverständnistest ELFE zwischen Kreuzlinger Schülerinnen und Schüler aus dem höchsten und tiefsten Niveau

Prozentrang	Gruppe	N	M Zuwachs des Prozent- rangs	Diff. sig.
Wortverständnis	Niveau 1	26	16.63	n.s.
	Niveau 3	58	16.75	
Satzverständnis	Niveau 1	26	8.49	n.s.
	Niveau 3	58	12.53	
Textverständnis	Niveau 1	26	16.32	n.s.
	Niveau 3	58	18.99	
Mittelwert der Ergebnisse aus den drei Teiltests	Niveau 1	26	13.03	n.s.
	Niveau 3	27	18.29	

N = Stichprobengrösse des jeweiligen Niveaus

M Zuwachs des Prozentrangs = mittlerer Zuwachs des Prozentranges im Lesetest

Diff. sig. = Angabe eines signifikanten Unterschiedes ( $p < .005$ ) zwischen den beiden Gruppen

n.s. = nicht signifikant

Es stellt sich die Frage, ob die Ursachen für den höheren Leistungszuwachs der Schülerinnen und Schüler aus dem leistungsschwächeren Niveau im Niveauunterricht liegen oder ob andere Gründe dafür verantwortlich sind. Um dieses Problem genauer einzugrenzen, haben wir die Frauenfelder Stichprobe auf der Grundlage der ELFE-Testergebnisse zum ersten Erhebungszeitpunkt in vier Leistungsgruppen, sog. Quartile eingeteilt. Dabei umfasst das 4. Quartil die Gruppe mit den schwächsten ELFE-Resultaten und das 1. Quartil diejenige mit den besten Resultaten. Die folgende Tabelle 30 zeigt auf, dass auch bei der Frauenfelder Stichprobe der Leistungszuwachs bei den zum ersten Zeitpunkt schwächsten Schülerinnen und Schülern signifikant grösser ist als bei den besten. Ein wesentlicher Grund für diese Tatsache könnte in einem sogenannten „Deckeneffekt“ im Messinstrument liegen, was bedeutet, dass der Leistungszuwachs der besten Schülerinnen und Schüler durch die Tests nur unzureichend abgebildet wird. Es kann somit angenommen werden, dass der tendenziell höhere Leistungszuwachs der Schülerinnen und Schüler aus dem leistungsschwächeren Niveau eher durch das Messinstrument ELFE bedingt ist als durch den Niveauunterricht.

**Tabelle 30:** Vergleich des Leistungszuwachses im Leseverständnistest ELFE zwischen Frauenfelder Schülerinnen und Schüler aus dem 1. und 4. Quartil

Prozentrang	Gruppe	N	M Zuwachs des Prozent- rangs	Diff. sig.
Wortverständnis	Quartil 1	34	2.18	.000
	Quartil 4	34	21.32	
Satzverständnis	Quartil 1	34	2.13	.000
	Quartil 4	34	17.97	

Prozentrang	Gruppe	N	M Zuwachs des Prozent- rangs	Diff. sig.
Textverständnis	Quartil 1	34	8.78	.000
	Quartil 4	34	26.41	
Mittelwert der Ergebnisse aus den drei Teiltests	Quartil 1	34	4.95	.000
	Quartil 4	33	22.01	

N = Stichprobengrösse des jeweiligen Quartils

M Zuwachs des Prozentrangs = mittlerer Zuwachs des Prozentranges im Lesetest

Diff. sig. = Angabe eines signifikanten Unterschiedes ( $p < .005$ ) zwischen den beiden Gruppen

n.s. = nicht signifikant

### 3.3.3 Rechtschreibleistungen der Schülerinnen und Schüler der 4./5. bzw. 5./6. Klassen

Als zweite Leistungsdimension wurden die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler in Rechtschreibung geprüft. Dabei gelangte mit der Hamburger Schreibprobe (HSP)<sup>16</sup> ebenfalls ein standardisierter Test zur Anwendung (May, 2001). Mit dem Test zur Rechtschreibung wurde, soweit dies im Rahmen der vorhandenen Ressourcen möglich war, dem Wunsch entsprochen, auch Kompetenzen bezüglich der Schriftsprache zu testen. Die Hamburger Schreibprobe lässt Aussagen bezüglich der richtig geschriebenen *Grapheme* und *Wörter* sowie bezüglich *Rechtschreibstrategien* zu (alphabetische, orthographische, morphemische, wortübergreifende Strategie). Eine Beschreibung der Strategien findet sich in der an die Lehrpersonen abgegebenen Interpretationshilfe zum Lesen der individuellen Ergebnisse pro Schülerin oder Schüler (vgl. Anhang I). Die Ergebnisse sagen jedoch nichts aus über die Voraussetzungen der Kinder zur Textproduktion wie beispielsweise „Wissen über Textmuster“ oder die „Planung von Texten“. Diese für die Textproduktion relevanten Aspekte lassen sich mit einem standardisierten Test nicht prüfen und konnten somit mit den vorhandenen Ressourcen nicht erhoben werden. Tabelle 31 stellt die Ergebnisse für die beiden Schulgemeinden im Überblick dar.

An erster Stelle finden sich in der Tabelle 31 die mittleren Prozentränge für die Kreuzlinger und Frauenfelder Schülerinnen und Schüler bezüglich *Graphemtreffer*. Der Prozentrang gibt bei der Hamburger Schreibprobe wie bereits beim Leseverständnistest ELFE Auskunft darüber, wie viel Prozent der Kinder aus der Normierungsstichprobe derselben Klassenstufe genauso viele oder weniger Aufgaben korrekt bearbeitet haben wie das getestete Kind. Dabei ist die Leistung des Kindes umso besser, je höher der entsprechende Prozentrang ist. Die *Graphemtreffer* bezeichnen die Anzahl richtig geschriebener Grapheme und sind der entscheidende Wert für einen Vergleich zwischen den Leistungen grosser Gruppen. Als zweiter Wert ist der mittlere Prozentrang bezüglich der Anzahl richtig geschriebener Wörter aufgeführt.

<sup>16</sup> Weitere Angaben auch unter <http://www.vpmonline.de> [20. November 2008]. Der Test wurde mit den Kindern in der Papierversion durchgeführt und elektronisch ausgewertet.

**Tabelle 31:** Verteilung der Werte des Rechtschreibetests und signifikante Unterschiede zwischen den Verteilungen der Interventions- und Kontrollgruppe zu den Erhebungszeitpunkten 2008 und 2010

<b>Rechtschreibstrategie</b>	<b>Gruppe</b>	<b>N<sub>2008</sub></b>	<b>N<sub>2010</sub></b>	<b>M Prozent- rang<sub>2008</sub></b>	<b>M Prozent- rang<sub>2010</sub></b>	<b>Diff. sig.-2008</b>	<b>Diff. sig.-2010</b>
<b>Graphemtreffer</b> „Anzahl richtig geschriebener Wortbausteine“	Kreuzlingen	136	131	37.67	48.95	n.s.	n.s.
	Frauenfeld	156	154	43.06	47.91		
<b>Worttreffer</b> „Anzahl richtig geschriebener Wörter“	Kreuzlingen	136	131	39.09	53.18	n.s.	n.s.
	Frauenfeld	156	154	45.58	50.38		
<b>Alphabetische Strategie</b> „Schreiben was ich höre“	Kreuzlingen	136	131	50.53	50.63	n.s.	.008
	Frauenfeld	156	154	49.90	43.70		
<b>Orthographische Strategie</b> „Nutzung bekannter Regeln“	Kreuzlingen	136	131	43.52	48.99	n.s.	n.s.
	Frauenfeld	156	154	49.30	49.21		
<b>Morphematische Strategie</b> „Ableiten von bekanntem Wortstamm“	Kreuzlingen	136	131	38.60	56.21	n.s.	n.s.
	Frauenfeld	156	154	42.57	55.41		
<b>Wortübergreifende Strategie</b> „Einbezug des Satzes bzw. Textes“	Kreuzlingen	136	131	48.58	56.36	n.s.	n.s.
	Frauenfeld	156	154	50.07	56.63		

N<sub>2008/2010</sub> = Stichprobengrösse bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

M Prozentrang<sub>2008/2010</sub> = Mittelwert des Prozentranges bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

Diff. sig.-2008/2010 = Angabe eines signifikanten Unterschiedes ( $p < .005$ ) bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

n.s. = nicht signifikant

Während beim ersten Erhebungszeitpunkt die Schülerinnen und Schüler der Frauenfelder Vergleichsgruppe im Mittel leicht höhere Werte im Rechtschreibetest erreichten als die Kinder der Kreuzlinger Gruppe, hat sich diese Tendenz bei der zweiten Erhebung nicht bestätigt. Bei drei von vier geprüften Rechtschreibstrategien (orthografische, morphematische und wortübergreifende Strategie) bestehen geringe, jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den im Mittel erreichten Prozenträngen der Kreuzlinger und Frauenfelder Schülerinnen und Schüler. Einzig bei der „alphabetischen Strategie“ tritt im Vergleich zwischen den beiden Gruppen ein signifikanter Unterschied zugunsten der Kreuzlinger Stichprobe hervor. Der Unterschied kommt allerdings durch einen geringeren Mittelwert der Frauenfelder Stichprobe beim zweiten Erhebungszeitpunkt zustande.

Die folgenden beiden Tabellen 32 und 33 geben einen Überblick über die Ergebnisse der Kreuzlinger und Frauenfelder Schülerinnen und Schüler im Rechtschreibetest in der ersten und zweiten Erhebung. Grundsätzlich ist der Mittelwert bei beiden Stichproben der zweiten Erhebung höher. Ausgeschlossen davon ist jedoch die „Alphabetische Strategie“, bei der es bei der Frauenfelder Stichprobe zu einer signifikanten Abnahme kommt.

**Tabelle 32:** Unterschiede zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt in den mittleren Prozenträngen aus dem Rechtschreibetest der **Kreuzlinger** Schülerinnen und Schüler

Rechtschreibstrategie	Gruppe	N <sub>2008</sub>	N <sub>2010</sub>	M Prozent- rang <sub>2008</sub>	M Prozent- rang <sub>2010</sub>	Diff. sig.
<b>Graphemtreffer</b> „Anzahl richtig geschriebener Wortbausteine“	Kreuzlingen	123	123	38.20	49.36	.000
<b>Worttreffer</b> „Anzahl richtig geschriebener Wörter“	Kreuzlingen	123	123	39.61	53.76	.000
<b>Alphabetische Strategie</b> „Schreiben was ich höre“	Kreuzlingen	123	123	50.79	49.80	n.s.
<b>Orthographische Strategie</b> „Nutzung bekannter Regeln“	Kreuzlingen	123	123	44.33	49.77	.003
<b>Morphematische Strategie</b> „Ableiten von bekanntem Wortstamm“	Kreuzlingen	123	123	38.99	56.81	.000
<b>Wortübergreifende Strategie</b> „Einbezug des Satzes bzw. Textes“	Kreuzlingen	123	123	49.92	57.27	.015

N<sub>2008/2010</sub> = Stichprobengrösse bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

M Prozentrang<sub>2008/2010</sub> = Mittelwert des Prozentranges (p < .005) bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

Diff. sig. = Angabe eines signifikanten Unterschiedes von der ersten zur zweiten Erhebung

n.s. = nicht signifikant

**Tabelle 33:** Unterschiede zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt in den mittleren Prozenträngen aus dem Rechtschreibetest der **Frauenfelder** Schülerinnen und Schüler

Rechtschreibstrategie	Gruppe	N <sub>2008</sub>	N <sub>2010</sub>	M Prozent- rang <sub>2008</sub>	M Prozent- rang <sub>2010</sub>	Diff. sig.
<b>Graphemtreffer</b> „Anzahl richtig geschriebener Wortbausteine“	Frauenfeld	141	141	43.13	48.91	.000
<b>Worttreffer</b> „Anzahl richtig geschriebener Wörter“	Frauenfeld	141	141	45.52	51.43	.000
<b>Alphabetische Strategie</b> „Schreiben was ich höre“	Frauenfeld	141	141	49.69	43.96	.009
<b>Orthographische Strategie</b> „Nutzung bekannter Regeln“	Frauenfeld	141	141	49.67	50.40	n.s.
<b>Morphematische Strategie</b> „Ableiten von bekanntem Wortstamm“	Frauenfeld	141	141	42.66	56.29	.000
<b>Wortübergreifende Strategie</b> „Einbezug des Satzes bzw. Textes“	Frauenfeld	141	141	50.30	57.90	.003

N<sub>2008/2010</sub> = Stichprobengrösse bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

M Prozentrang<sub>2008/2010</sub> = Mittelwert des Prozentranges bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

Diff. sig. = Angabe eines signifikanten Unterschiedes (p < .005) von der ersten zur zweiten Erhebung

n.s. = nicht signifikant

Ein Vergleich des Leistungszuwachses in der Tabelle 34 zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler aus Kreuzlingen in den Bereichen „Graphemtreffer“ und „Worttreffer“ einen signifikant höheren Leistungszuwachs erzielten als diejenigen aus Frauenfeld. Weiter kommt es bei beiden Stichproben bei der „Alphabetischen Strategie“ zu einem signifikant tieferen Wert. Dieser ist allerdings bedingt durch die Testkonstruktion: Fehler bezüglich der Anwendung der alphabetischen Strategie reduzieren den Prozentrang stärker als Fehler bezüglich der anderen Strategien.<sup>17</sup>

**Tabelle 34:** Vergleich des Leistungszuwachses in der Rechtschreibung zwischen der Kreuzlinger und Frauenfelder Stichprobe

Rechtschreibstrategie	Gruppe	N	M Zuwachs des Prozent- rangs	Diff. sig.
<b>Graphemtreffer</b> „Anzahl richtig geschriebener Wortbausteine“	Kreuzlingen	123	11.17	.021
	Frauenfeld	141	5.78	
<b>Worttreffer</b> „Anzahl richtig geschriebener Wörter“	Kreuzlingen	123	14.16	.000
	Frauenfeld	141	5.91	
<b>Alphabetische Strategie</b> „Schreiben was ich höre“	Kreuzlingen	123	-0.99	n.s.
	Frauenfeld	141	-5.73	
<b>Orthographische Strategie</b> „Nutzung bekannter Regeln“	Kreuzlingen	123	5.45	n.s.
	Frauenfeld	141	0.73	
<b>Morphematische Strategie</b> „Ableiten von bekanntem Wortstamm“	Kreuzlingen	123	17.82	n.s.
	Frauenfeld	141	13.62	
<b>Wortübergreifende Strategie</b> „Einbezug des Satzes bzw. Textes“	Kreuzlingen	123	7.35	n.s.
	Frauenfeld	141	7.61	

N= Stichprobengrösse der jeweiligen Schulgemeinde

M Zuwachs des Prozentrangs = mittlerer Zuwachs des Prozentranges im Rechtschreibetest

Diff. sig. = Angabe eines signifikanten Unterschiedes ( $p < .005$ ) zwischen den beiden Gruppen

n.s. = nicht signifikant

Wie auch bei der Leseleistung wird im Folgenden der Leistungszuwachs derjenigen Kreuzlinger Kinder je aus dem leistungsstärksten und leistungsschwächsten Niveau gegenübergestellt. Auch bei diesem Vergleich bezüglich Rechtschreibung zwischen dem leistungsstärksten und leistungsschwächsten Niveau bestätigt sich die Tendenz, dass das unterste Niveau im Verhältnis einen grösseren Lernzuwachs aufweist als das höchste Niveau. In zwei Fällen („Graphemtreffer“ und „Wortübergreifende Strategie“) sind diese Unterschiede überzufällig.

<sup>17</sup> An dieser Stelle sei Marco Bachmann herzlich gedankt für seine Unterstützung in der Interpretation der Ergebnisse aus den Leistungstests.

**Tabelle 35:** Vergleich des Leistungszuwachses in der Rechtschreibung zwischen Kreuzlinger Schülerinnen und Schüler aus dem Niveau 1 und Niveau 3

Rechtschreibstrategie	Gruppe	N	M Zuwachs des Prozent- rangs	Diff. sig.
<b>Graphemtreffer</b> „Anzahl richtig geschriebener Wortbausteine“	Niveau 1	26	4.22	.017
	Niveau 3	58	15.53	
<b>Worttreffer</b> „Anzahl richtig geschriebener Wörter“	Niveau 1	26	8.79	n.s.
	Niveau 3	58	15.78	
<b>Alphabetische Strategie</b> „Schreiben was ich höre“	Niveau 1	26	-1.69	n.s.
	Niveau 3	58	-3.64	
<b>Orthographische Strategie</b> „Nutzung bekannter Regeln“	Niveau 1	26	-2.08	n.s.
	Niveau 3	58	6.59	
<b>Morphematische Strategie</b> „Ableiten von bekanntem Wortstamm“	Niveau 1	26	14.50	n.s.
	Niveau 3	58	22.44	
<b>Wortübergreifende Strategie</b> „Einbezug des Satzes bzw. Textes“	Niveau 1	26	-5.22	.000
	Niveau 3	58	18.86	

N = Stichprobengrösse des jeweiligen Niveaus

M Zuwachs des Prozentrangs = mittlerer Zuwachs des Prozentranges im Rechtschreibetest

Diff. sig. = Angabe eines signifikanten Unterschiedes ( $p < .005$ ) zwischen den beiden Gruppen

n.s. = nicht signifikant

Auch wenn sich die Tendenz des grösseren Leistungszuwachses der Schülerinnen und Schüler aus dem leistungsschwächsten Niveau bei der Rechtschreibleistung nicht so stark zeigt wie bei der Leseleistung, wurde zur Kontrolle dieses Effektes die Frauenfelder Stichprobe auf der Grundlage der Rechtschreibleistung zum ersten Erhebungszeitpunkt wiederum in vier Gruppen eingeteilt. Das erste Quartil umfasst die besten Schülerinnen und Schüler, während das vierte die bezüglich Rechtschreibleistung schwächsten Schülerinnen und Schüler enthält. Betrachtet man die folgende Tabelle 36 fällt auf, dass einzig bei der „Wortübergreifenden Strategie“ ein signifikanter Unterschied besteht. Vergleichbar mit den Kreuzlinger Schülerinnen und Schüler aus dem leistungsschwächsten Niveau verzeichnen auch die eher leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler aus Frauenfeld bezüglich dieser Strategie einen überzufällig höheren Leistungszuwachs als die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler. Ansonsten ist der Leistungszuwachs bei den leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler aus Frauenfeld höher als bei den leistungsschwächeren.

**Tabelle 36:** Vergleich des Leistungszuwachses in der Rechtschreibung zwischen Frauenfelder Schülerinnen und Schüler aus dem 1. und 4. Quartil

Rechtschreibstrategie	Gruppe	N	M Zuwachs des Prozent- rangs	Diff. sig.
<b>Graphemtreffer</b> „Anzahl richtig geschriebener Wortbausteine“	Quartil 1	27	14.33	n.s.
	Quartil 4	36	5.96	
<b>Worttreffer</b> „Anzahl richtig geschriebener Wörter“	Quartil 1	27	13.19	n.s.
	Quartil 4	36	8.66	

Rechtschreibstrategie	Gruppe	N	M Zuwachs des Prozent- rangs	Diff. sig.
<b>Alphabetische Strategie</b> „Schreiben was ich höre“	Quartil 1	27	-2.19	n.s.
	Quartil 4	36	-2.81	
<b>Orthographische Strategie</b> „Nutzung bekannter Regeln“	Quartil 1	27	1.70	n.s.
	Quartil 4	36	-0.17	
<b>Morphematische Strategie</b> „Ableiten von bekanntem Wortstamm“	Quartil 1	27	20.44	n.s.
	Quartil 4	36	14.97	
<b>Wortübergreifende Strategie</b> „Einbezug des Satzes bzw. Textes“	Quartil 1	27	-8.93	.000
	Quartil 4	36	29.02	

N = Stichprobengröße des jeweiligen Quartils

M Zuwachs des Prozentrangs = mittlerer Zuwachs des Prozentranges im Rechtschreibetest

Diff. sig. = Angabe eines signifikanten Unterschiedes ( $p < .005$ ) zwischen den beiden Gruppen

n.s. = nicht signifikant

### 3.4 Emotionales Erleben der Schülerinnen und Schüler und Selbstkonzept in Deutsch

Den Kindern wurden zusätzlich zu den Unterrichtsmerkmalen auch drei Skalen zu den Bereichen „Langeweile im Deutschunterricht“, „Unbehagen im Deutschunterricht“ und „Selbstkonzept in Deutsch“ vorgelegt. Die Skalen, die hinsichtlich des Zutreffens wiederum fünfstufig eingeschätzt werden<sup>18</sup>, setzen sich aus folgenden Einzelaussagen zusammen:

#### Langeweile im Deutschunterricht:

- Ich finde den Deutschunterricht langweilig.
- Vor Langeweile schalte ich im Deutschunterricht ab.
- Vor Langeweile kann ich mich im Deutschunterricht kaum wach halten.
- Schon der Gedanke an den Deutschunterricht langweilt mich.

#### Unbehagen im Deutschunterricht

- Wenn ich an den Deutschunterricht denke, bin ich beunruhigt.
- Ich mache mir Sorgen, ob das alles viel zu schwierig für mich ist im Deutsch-Unterricht.
- Wenn ich an den Deutsch-Unterricht denke, bekomme ich ein komisches Gefühl im Magen.
- Aus Unbehagen vor Deutsch würde ich am liebsten nicht in die Schule gehen.

#### Selbstkonzept in Deutsch

- Im Fach Deutsch bekomme ich gute Noten.
- Deutsch ist eines meiner besten Fächer.
- Ich war schon immer gut in Deutsch.
- Im Fach Deutsch bin ich ein hoffnungsloser Fall.

<sup>18</sup> stimmt gar nicht (1), stimmt kaum (2), stimmt teilweise (3), stimmt überwiegend (4), stimmt (5)



**Tabelle 37:** Mittlere Zustimmung gemäss Angaben der Kreuzlinger und Frauenfelder Schülerinnen und Schüler der 4./5. bzw. 5./6. Klassen zu Aussagen bezüglich "Langeweile" und "Unbehagen" im Deutschunterricht sowie Selbstkonzept in Deutsch

Merkmal	Gruppe	N <sub>2008</sub>	N <sub>2010</sub>	M <sub>2008</sub>	M <sub>2010</sub>	Diff. sig.-2008	Diff. sig.-2010
Langeweile im Deutschunterricht	Kreuzlingen	129	126	1.78	2.07	n.s.	n.s.
	Frauenfeld	152	152	1.80	2.08		
Unbehagen im Deutschunterricht	Kreuzlingen	131	128	1.64	1.59	n.s.	n.s.
	Frauenfeld	149	150	1.68	1.61		
Selbstkonzept in Deutsch	Kreuzlingen	126	128	3.59	3.55	n.s.	n.s.
	Frauenfeld	141	150	3.51	3.45		

N<sub>2008/2010</sub> = Stichprobengrösse bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

M<sub>2008/2010</sub> = Mittelwert bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

Diff. sig.-2008/2010 = Angabe eines signifikanten Unterschiedes ( $p < .005$ ) bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

n.s. = nicht signifikant

Aus der Tabelle 37 wird ersichtlich, dass die Mittelwerte für „Langeweile“ bei beiden Stichproben vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt zwar leicht zunehmen, aber mit Werten um 2 (‚stimmt kaum‘) immer noch relativ tief liegen. Das bedeutet, dass sich die Kinder beider Schulgemeinden im Deutschunterricht kaum langweilen. Die Mittelwerte der beiden Skalen „Unbehagen“ und „Selbstkonzept in Deutsch“ präsentieren sich bei beiden Stichproben über beide Erhebungszeitpunkte relativ konstant. Dabei liegen die Werte der Skala „Unbehagen“ deutlich unter 2. Die Kinder verspüren im Deutschunterricht somit kaum Unbehagen. Die Tendenz einer positiven Einschätzung der Fähigkeiten im Fach Deutsch (Selbstkonzept in Deutsch) zeigt sich sowohl bei der ersten als auch bei der zweiten Erhebung.

Für die beiden Skalen „Langeweile im Deutschunterricht“ und „Unbehagen im Deutschunterricht“ können für die Kreuzlinger Stichprobe in Tabelle 38 die Mittelwerte der Einschätzungen in Bezug auf den Klassenunterricht in Deutsch und den Niveauunterricht verglichen werden. Die Tendenz der Schülerinnen- und Schülereinschätzung aus der ersten Erhebung, dass „Langeweile“ und „Unbehagen“ im Niveauunterricht etwas höher bewertet wird, bestätigt sich auch in der zweiten Erhebung. Die Tatsache, dass beim zweiten Erhebungszeitpunkt keine signifikanten Unterschiede auftreten, deutet darauf hin, dass es sich lediglich um Tendenzen handelt für die keine Wirkzusammenhänge interpretiert werden dürfen.

**Tabelle 38:** Unterschiede bezüglich der Einschätzungen zum Erleben von Langeweile und Unbehagen für den Klassen- und Niveauunterricht in Deutsch zu den beiden Erhebungszeitpunkten

Merkmal	Gruppe	N <sub>2008</sub>	N <sub>2010</sub>	M <sub>2008</sub>	M <sub>2010</sub>	Diff. sig.-2008	Diff. sig.-2010
Langeweile im Deutschunterricht	Klasse	62	125	1.87	2.07	.029	n.s.
	Niveau	62	125	2.04	2.21		
Unbehagen im Deutschunterricht	Klasse	64	127	1.55	1.59	.029	n.s.
	Niveau	64	127	1.71	1.62		

N<sub>2008/2010</sub> = Stichprobengrösse bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

M<sub>2008/2010</sub> = Mittelwert bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

Diff. sig.-2008/2010 = Angabe eines signifikanten Unterschiedes (p < .005) bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

n.s. = nicht signifikant

Die beiden folgenden Tabellen 39 und 40 zeigen für beide Stichproben aus Kreuzlingen und Frauenfeld auf, dass die „Langeweile im Deutschunterricht“ über den Erhebungszeitraum hinweg zunimmt und das „Unbehagen“ tendenziell abnimmt. Das „Selbstkonzept“ im Fach Deutsch (Einschätzung der eigenen Fähigkeiten) der Schülerinnen und Schüler nimmt über die beiden Erhebungen hinweg zu.

**Tabelle 39:** Mittlere Zustimmung gemäss Angaben der **Kreuzlinger** Schülerinnen und Schüler der 4./5. bzw. 5./6. Klassen zu Aussagen bezüglich "Langeweile" und "Unbehagen" im Deutschunterricht sowie Selbstkonzept in Deutsch zu den beiden Erhebungszeitpunkten

Merkmal	Gruppe	N <sub>2008</sub>	N <sub>2010</sub>	M <sub>2008</sub>	M <sub>2010</sub>	Diff. sig.
Langeweile im Deutschunterricht	Kreuzlingen	112	112	1.76	2.11	.003
Unbehagen im Deutschunterricht	Kreuzlingen	115	115	1.62	1.59	n.s.
Selbstkonzept in Deutsch	Kreuzlingen	111	111	2.91	3.54	.000

N<sub>2008/2010</sub> = Stichprobengrösse bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

M<sub>2008/2010</sub> = Mittelwert bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

Diff. sig. = Angabe eines signifikanten Unterschiedes (p < .005) von der ersten zur zweiten Erhebung

n.s. = nicht signifikant

**Tabelle 40:** Mittlere Zustimmung gemäss Angaben der **Frauenfelder** Schülerinnen und Schüler der 4./5. bzw. 5./6. Klassen zu Aussagen bezüglich "Langeweile" und "Unbehagen" im Deutschunterricht sowie Selbstkonzept in Deutsch zu den beiden Erhebungszeitpunkten

Merkmal	Gruppe	N <sub>2008</sub>	N <sub>2010</sub>	M <sub>2008</sub>	M <sub>2010</sub>	Diff. sig.
Langeweile im Deutschunterricht	Frauenfeld	137	137	1.82	2.05	.009
Unbehagen im Deutschunterricht	Frauenfeld	133	133	1.69	1.54	.046
Selbstkonzept in Deutsch	Frauenfeld	127	127	3.01	3.35	.000

N<sub>2008/2010</sub> = Stichprobengrösse bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

M<sub>2008/2010</sub> = Mittelwert bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

Diff. sig. = Angabe eines signifikanten Unterschiedes (p < .005) von der ersten zur zweiten Erhebung

n.s. = nicht signifikant

Diese Tendenz zeigt sich ebenfalls, wenn der Niveauunterricht im Besonderen fokussiert wird. Aus der Tabelle 41 wird ersichtlich, dass auch dort die „Langeweile“ tendenziell zu- und das „Unbehagen“ abnehmen.

**Tabelle 41:** Mittlere Zustimmung gemäss Angaben der **Kreuzlinger** Schülerinnen und Schüler der 4./5. bzw. 5./6. Klassen zu Aussagen bezüglich "Langeweile" und "Unbehagen" im Deutschunterricht sowie Selbstkonzept in Deutsch im Zusammenhang mit dem **Niveauunterricht** zu den beiden Erhebungszeitpunkten

Merkmal	Gruppe	N <sub>2008</sub>	N <sub>2010</sub>	M <sub>2008</sub>	M <sub>2010</sub>	Diff. sig.
Langeweile im Deutschunterricht	Niveau	55	55	2.03	2.50	.005
Unbehagen im Deutschunterricht	Niveau	56	56	1.73	1.60	n.s.

N<sub>2008/2010</sub> = Stichprobengrösse bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

M<sub>2008/2010</sub> = Mittelwert bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

Diff. sig. = Angabe eines signifikanten Unterschiedes ( $p < .005$ ) von der ersten zur zweiten Erhebung

n.s. = nicht signifikant

### 3.5 Weiterbildungsaktivitäten der Lehrpersonen

Im Fragebogen wurden den Lehrpersonen nebst den Aussagen über Unterrichtsmerkmale auch Fragen zu ihren Weiterbildungsaktivitäten gestellt. Die folgende Tabelle 42 zeigt im Überblick, wie viele Tage die Lehrpersonen im Mittel während der letzten zwei Jahre für das entsprechende Weiterbildungsformat aufwendeten.

**Tabelle 42:** Weiterbildungsaktivitäten der Kreuzlinger und Frauenfelder Lehrpersonen Mittlere Anzahl Tage zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt

Teilnahme an Weiterbildung oder eigenes Weiterbildungsangebot	Gruppe	N <sub>2008</sub>	N <sub>2010</sub>	M <sub>2008</sub>	M <sub>2010</sub>
Schulhausinterne obligatorische Fortbildung	Kreuzlingen	28	9	4.50	4.67
	Frauenfeld	21	11	6.00	6.09
Schulinterne Weiterbildung zur Sprachförderung in mehrsprachigen Klassen	Kreuzlingen	28	8	.50	0.63
	Frauenfeld	21	11	0	0.82
Schulexterne Weiterbildung zur Sprachförderung in mehrsprachigen Klassen	Kreuzlingen	28	9	1.00	0.22
	Frauenfeld	21	11	1.38	0.82

N<sub>2008/2010</sub> = Stichprobengrösse bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

M<sub>2008/2010</sub> = Mittelwert bei der ersten bzw. zweiten Erhebung im Jahre 2008 bzw. 2010

Die Unterschiede zwischen den Mittelwerten der Frauenfelder und Kreuzlinger Lehrpersonen sind weder zum ersten noch zum zweiten Erhebungszeitpunkt statistisch bedeutsam. Sowohl beim ersten als auch beim zweiten Erhebungszeitpunkt irritieren die uneinheitlichen Angaben für schulinterne Weiterbildung. Beim ersten Erhebungszeitpunkt lassen sich die Abweichungen möglicherweise darauf zurückführen, dass SCHILW-Kurse in grossen Schulen an einen ausgewählten Personenkreis gerichtet sind und nicht unbedingt alle Lehrpersonen daran teilnehmen. Da beim zweiten Erhebungszeitpunkt die Stichprobe der befragten Lehrpersonen kleiner war und sich vor allem auf die Mittelstufenlehrpersonen beschränkte, lassen sich diese Abweichungen und besonders Werte von sieben bis zehn Tagen nicht mehr plausibel erklären. Die Werte der schulinternen Weiterbildung

bezüglich Sprachförderung mehrsprachiger Kinder sind in beiden Schulgemeinden bei der zweiten Erhebung leicht höher, aber dennoch gering. Dies ist umso erstaunlicher, als die Lehrpersonen aus Kreuzlingen im Rahmen dieser Evaluationsstudie in diesem Bereich weitergebildet wurden.

Während bei der ersten Befragung fünf Lehrpersonen der Kreuzlinger Schulen und zwei der Frauenfelder Schulen angeben, über eine Zusatzqualifikation als DaZ-Lehrperson zu verfügen, sind es bei der zweiten Befragung in Kreuzlingen neun und in Frauenfeld zehn Lehrkräfte, welche über eine entsprechende Ausbildung verfügen. Damit ist die Anzahl weitergebildeter DAZ-Lehrpersonen 2010 in beiden Schulgemeinden grösser als 2008.

## 4 Diskussion

Im Folgenden werden die berichteten Ergebnisse orientiert an den Fragestellungen zusammengefasst und diskutiert.

### 4.1 Gestaltung des Deutschunterrichts in den Niveaugruppen und im Klassenverband

Die selbstberichteten Angaben zur Unterrichtspraxis in Deutsch aus Sicht der Lehrpersonen sowie der Schülerinnen und Schüler ergeben sowohl beim ersten als auch beim zweiten Erhebungszeitpunkt für die meisten Unterrichtsmerkmale relativ hohe Werte. Diese Einschätzungen werden durch die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen in den Niveaugruppen tendenziell bestätigt. Bei der ersten Erhebung bestehen zwischen der Einschätzung der Kreuzlinger und Frauenfelder Lehrpersonen fünf signifikante Unterschiede mit jeweils höheren Werten für Frauenfeld (vgl. Kreis & Wick, 2008). In den Ergebnissen der zweiten Erhebung bestehen diese Unterschiede mit einer Ausnahme nicht mehr: Einzig das Unterrichtsmerkmal „Anpassung des Unterrichtshandelns an Anforderungen von DaZ-Schülerinnen und –Schüler“ wird zu beiden Zeitpunkten von den Kreuzlinger Lehrpersonen signifikant höher eingeschätzt als von den Frauenfelder Lehrkräften. Dies ist angesichts der Tatsache, dass in den beteiligten Kreuzlinger Klassen der Anteil an mehrsprachig aufwachsenden Kindern höher ist als in den Frauenfelder Vergleichsklassen plausibel und kann als Hinweis auf eine erhöhte Sensibilität gegenüber dem Thema Mehrsprachigkeit verstanden werden. Allerdings wird dieser Befund durch die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen relativiert: Spezifische Aspekte zur DaZ-Förderung konnten nur selten, und dann vor allem in den leistungsschwächsten Niveaugruppen beobachtet werden.

Aus der Sicht der Kreuzlinger Lehrpersonen werden die vier Unterrichtsmerkmale „Förderung von Metakognitionen, Feedbackkultur“, „Bezug zur Erstsprache im Unterricht“, „Bezug zur Erstsprache allgemein“ und „Instrumente zur Erfassung des Lernstandes in Deutsch allgemein“ bei der zweiten Befragung signifikant höher eingeschätzt als bei der ersten. Auch dies ist ein Hinweis auf eine Sensibilisierung in diesen hochrelevanten Bereichen. Bei den Lehrpersonen aus Frauenfeld weisen signifikante Unterschiede vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt in den Aspekten „Leseanlässe mit differenzierendem Anspruchsniveau“ und „Wortschatzerweiterung allgemein“ auf Veränderungen hin. Der einzige signifikante Unterschied in den Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler aus Kreuzlingen und Frauenfeld findet sich bei der zweiten Erhebung beim Merkmal „Förderung der Lesemotivation und Häufigkeit“, das von den Frauenfelder Kindern als häufiger auftretend eingeschätzt wird.

Vergleichen wir die Einschätzungen der Lehrpersonen mit jenen der Schülerinnen und Schüler, fällt ein Unterschied auf. Während die Unterrichtsmerkmale bei der zweiten Befragung von Lehrpersonen tendenziell höher eingeschätzt werden, fallen die Werte der Schülerinnen und Schüler aus der Befragung 2010 in der Tendenz niedriger – und damit kritischer – aus als jene von 2008. Bei der Kreuzlinger Stichprobe der Schülerinnen und Schüler kommt es bei einem Vergleich der Einschätzungen von der ersten zur zweiten Erhebung bei den Unterrichtsmerkmalen „Leseanlässe mit differenzierendem Anspruchsniveau“ und „Förderung der Lesemotivation und Häufigkeit“ zu einer signifikanten Abnahme. Dies irritiert, weil durch die Teilnahme an der Untersuchung eine grössere Sensibilität gegenüber Sprachförderung allgemein, aber auch Leseförderung im Besonderen zu

erwarten gewesen wäre. Von den Frauenfelder Schülerinnen und Schülern wurden zum zweiten Erhebungszeitpunkt die Merkmale „Bekannte Lernziele“, „Interne Differenzierung allgemein“, Förderung von Metakognition, Feedbackkultur“ und – wie ebenfalls in Kreuzlingen – „Förderung der Lesemotivation und Häufigkeit“ signifikant tiefer eingeschätzt. Es stellt sich die Frage nach einer Erklärung für diese Unterschiede. Erfolgt zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt tatsächlich eine Abnahme entsprechender Unterrichtsaktivitäten? Oder schätzen die zwei Jahre älteren und schulerfahreneren Schülerinnen und Schüler den Unterricht in ihren Klassen kritischer ein? Die Abnahme in den Ergebnissen aus der Befragung der Kinder stimmt allerdings tendenziell mit den Ergebnissen aus den Unterrichtsbeobachtungen überein, was eher für die erstgenannte Ursache spricht.

### **Unterschiede zwischen Klassen- und Niveauunterricht**

Die Angaben der Lehrpersonen und der 4./5.- und 5./6. Klässler aus den schriftlichen Befragungen und den Gruppeninterviews deuten darauf hin, dass es kaum Unterschiede zwischen der Unterrichtsgestaltung im Niveau- und im Klassenunterricht gibt. Ausser dem Unterrichtsmerkmal „Verwendung der Standardsprache“ werden die Unterrichtsmerkmale für den Niveauunterricht von den Schülerinnen und Schülern signifikant und von den Lehrpersonen tendenziell tiefer eingeschätzt als für den Klassenunterricht. In den Unterrichtsbeobachtungen konnten 2010 verglichen mit der ersten Erhebung 2008 mehr Aktivitäten zur internen Differenzierung beobachtet werden. Im Niveauunterricht wird vor allem an Grammatik, 2010 jedoch auch häufiger am mündlichen und schriftlichen Ausdruck gearbeitet. Über die thematischen Zielsetzungen des Niveauunterrichts besteht in den beiden Schulen momentan keine geteilte Auffassung der Kollegien. Die Spannweite der bearbeiteten Inhalte ist auch 2010 entsprechend gross. Bezüglich Unterrichtsgestaltung werden vor allem das Unterrichtstempo, das Anspruchsniveau und die Anzahl der Wiederholungen variiert, nicht aber die Unterrichtsmethoden. Bei einigen Lehrpersonen ist allerdings verglichen mit der ersten Erhebung eine gezieltere Nutzung des Niveauunterrichts zu beobachten. Insgesamt besteht jedoch in beiden Schulen Optimierungsbedarf: der Unterricht in Niveaugruppen weist gegenüber jenem im Klassenverband vor allem dann Vorteile auf, wenn die Unterrichtsarrangements und Lerninhalte gezielt auf die Schülerzahl, Chancen und Bedürfnisse der Gruppen ausgerichtet werden.

### **Zuteilung zu den Niveaugruppen**

Fragen der Zuteilung zu den zwei bis drei Gruppen werden innerhalb der Schulen auch 2010 je nach Jahrgangsteam verschieden gehandhabt. Es unterscheiden sich sowohl die Verfahren zur Diagnose als auch die Häufigkeit der Diagnose und Neueinteilung der Gruppen. Nicht nur für die Kinder sondern auch für ihre Eltern sind die Zuteilungskriterien nicht immer transparent. Besonders problematisch wird es, wenn Schülerinnen und Schüler aufgrund der Schülerzahlen in den Gruppen einem tieferen Niveau zugeteilt sind, als es ihrer Leistungsfähigkeit entspräche. Zur Frage, inwieweit Leistungsbewertungen aus den Niveaugruppen als Eintrag ins Zeugnis einfließen sollen, bestehen unterschiedliche Auffassungen und auch unterschiedliche Lösungen. Hier besteht Bedarf nach Klärung und verbindlicher Vereinheitlichung pro Schule unter Berücksichtigung möglicher Folgen eines Zeugniseintrags oder dessen Ausbleibens.

## **4.2 Absprachen zwischen den Beteiligten**

An der Förderung derselben Schülerin oder desselben Schülers ist durch den Niveauunterricht eine zusätzliche Person beteiligt. Falls ein Kind den Niveauunterricht nicht bei seiner Klassenlehrperson besucht und zusätzlich schulische Heilpädagogik beansprucht, sind mindestens drei Personen mit seiner gezielten Förderung beauftragt. Eine Koordination entsprechender Aktivitäten ist notwendig. Bisher bleibt es den Lehrpersonen überlassen, inwieweit sie ihre Aktivitäten koordinieren. Absprachen zwischen den am Niveauunterricht Beteiligten erfolgen denn auch in unterschiedlicher Intensität. Die Praxis reicht von einer ungefähren Einigung hinsichtlich der zu bearbeitenden Themengebiete bis hin zu einer ausführlichen gemeinsamen Quartalsplanung mit laufenden Absprachen, und teilweise sogar gemeinsamer Unterrichtsplanung bezüglich von Details. Eine lose Koordination resultiert im schlechtesten Fall in zufälligen Doppelspurigkeiten und in Unterricht, der nicht gezielt an den Bedarf der Schülerinnen und Schüler angepasst ist.

Die schulischen Heilpädagoginnen sind – je nach den Überzeugungen der Klassenlehrpersonen – bisher nur punktuell in Aktivitäten rund um den Niveauunterricht eingebunden. Eine Verbesserung gegenüber der ersten Erhebung besteht darin, dass seit Sommer 2008 eine schulische Heilpädagogin in der Deutschkommission vertreten ist. Auch eine Koordination der Aktivitäten im leistungsschwächsten Niveau mit jenen der schulischen Heilpädagoginnen findet zwar bei einigen Klassen statt, dies ist jedoch nicht systematisch der Fall. Als Spezialistinnen mit einem Auftrag zur Förderung leistungsschwacher Kinder kommt den schulischen Heilpädagoginnen jedoch eine zentrale Bedeutung in Bezug auf die literale Förderung mehrsprachig aufwachsender Kinder zu. Eine Koordination der Aktivitäten in den Niveaugruppen mit jenen der schulischen Heilpädagoginnen sowie ein diesbezüglicher Austausch sind deshalb insbesondere bezüglich der leistungsschwächsten Kinder dringend zu empfehlen.

## **4.3 Umsetzung institutioneller Regelungen rund um den Deutsch-Niveauunterricht**

Die institutionellen Regelungen bezüglich Stunden- und Schülerzahlen werden an beiden Schulen umgesetzt.

## **4.4 Akzeptanz des Niveauunterrichts bei den Kindern, Lehrpersonen und Eltern**

Die Tatsache, dass zwei von sechs Wochenstunden in Deutsch in Niveaugruppen unterrichtet werden, erfährt seitens der Schülerinnen und Schüler, ihrer Eltern und der Lehrpersonen weitgehend Akzeptanz.

Als wichtigen Vorteil sehen die Lehrpersonen sowie die Schülerinnen und Schüler die grössere Leistungshomogenität und geringere Schülerzahl in den Niveaugruppen. Insgesamt betrachten es die Lehrpersonen als Vorteil, dass sie in den kleineren Gruppen mehr Zeit haben, um sich einzelnen Schülerinnen und Schülern zu widmen und auf deren spezifische Bedürfnisse einzugehen. Die Ergebnisse der Gruppeninterviews mit Schülerinnen und Schülern deuten darauf hin, dass die Kinder der leistungsstärksten Gruppe am meisten vom Niveauunterricht profitieren, weil sie während zwei Lektionen pro Woche ungestört und ohne warten zu müssen lernen können.

Einwände betreffen die Zuweisung von Kindern in das leistungsschwächste Niveau und die damit verbundene mögliche Stigmatisierung und auch Resignation der Kinder hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit. Einige der an der Befragung beteiligten Eltern wünschen sich mehr Informationen bezüglich der Zuteilung zu den Niveaugruppen.

Eine Separation der Kinder in Niveaugruppen erfordert pro Schuleinheit klare, faire, transparente und für alle Lehrpersonen verbindliche Verfahren und Regelungen. Soll das System neben einer gezielten Förderung auch einen positiven Einfluss auf die Leistungsmotivation der Schülerinnen und Schüler haben, muss es durchlässig sein. Dies bedeutet, dass für einen möglichst hohen Anteil der Schülerinnen und Schüler, die in eine mittlere oder schwache Niveaugruppe eingeteilt sind, ein Wechsel in ein höheres Leistungsniveau möglich sein sollte, sofern sie ihre Leistungen mit Referenz der Niveaugruppe überdurchschnittlich verbessern.

## **4.5 Leistungen und Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler in Deutsch**

Zur Erfassung der Leistungen der Frauenfelder und Kreuzlinger Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Leseverständnis und Rechtschreibung wurden zwei standardisierte Tests eingesetzt. Die mittleren Leistungen der beiden Gruppen liegen bei der ersten Erhebung leicht unter, bei der zweiten Erhebung leicht über dem Mittel der Normierungsstichprobe. Sie unterscheiden sich nicht bedeutsam voneinander. Dieser im Vergleich mit der Normierungsstichprobe grössere Leistungszuwachs an allen vier Schulen ist sehr erfreulich.

In der Analyse wurden die Voraussetzungen der Kinder bezüglich Mehrsprachigkeit (Muttersprache, Mehrsprachigkeit im Alltag, Herkunft der Familienmitglieder) und Bildungsnähe ihrer Herkunftsfamilie untersucht. In den beteiligten Kreuzlinger Schulzentren Wehrli und Seetal ist der Anteil an mehrsprachig aufwachsenden Kindern grösser und die Bildungsnähe der Herkunftsfamilien der Kinder geringer als in den beteiligten Frauenfelder Schulen. Diese Kontextinformationen müssen in der Interpretation der Leistungsergebnisse mitberücksichtigt werden. Vor allem die Bildungsnähe der Herkunftsfamilie gilt als wichtiger Prädiktor für schulische Leistungen.

Beide Stichproben erreichen im Bereich Leseverständnis zum zweiten Erhebungszeitpunkt einen signifikant höheren Wert als bei der ersten Erhebung. Ein Vergleich des Leistungszuwachses im Bereich Leseverständnis zwischen den Schülerinnen und Schülern aus Kreuzlingen und Frauenfeld zeigt keine überzufälligen Unterschiede auf. Wird innerhalb der Kreuzlinger Stichprobe der Leistungszuwachs der Schülerinnen und Schülern des leistungsstärksten Niveaus mit demjenigen des leistungsschwächsten verglichen, fällt auf, dass die Kinder aus dem tieferen Niveau tendenziell einen höheren Leistungszuwachs erreichen. Signifikant sind dies Unterschiede allerdings nicht und sie sind ausserdem durch die beiden Testinstrumente bedingt, die vor allem im unteren Leistungsbereich differenzieren.

Zum ersten Erhebungszeitpunkt erreichen insgesamt 33 der rund 300 untersuchten Kinder eine sehr schwache Leistung im Leseverständnis, die auf eine Gefährdung hinweist. Obwohl dies bei der zweiten Erhebung nur noch auf 10 Schülerinnen und Schüler zutrifft, stellen diese Kinder weiterhin eine grosse Herausforderung für die Lehrpersonen und die Schule dar. Das System vermag offenbar



trotz schulischer Heilpädagogik und mit oder ohne Niveauunterricht nicht zu verhindern, dass eine gewisse Anzahl von Kindern gegen Ende der Mittelstufe ein sehr geringes Leseverständnis erreicht hat.

Bezüglich Rechtschreibkompetenz kann festgestellt werden, dass grundsätzlich bei den Schülerinnen und Schülern beider Schulgemeinden ein Leistungszuwachs stattgefunden hat. Bei den beiden Bereichen „Graphemtreffer“ und „Worttreffer“ ist der Leistungszuwachs bei den Schülerinnen und Schülern aus Kreuzlingen überzufällig höher als bei der Frauenfelder Vergleichsgruppe. Da im Niveauunterricht kaum Rechtschreibung trainiert wird, kann dieser Unterschied jedoch nicht durch diese Massnahme erklärt werden.

Die Angaben der Schülerinnen und Schüler zu ihrem Selbstkonzept in Deutsch bewegen sich knapp über einem mittleren Wert. Es finden sich diesbezüglich zu keinem Zeitpunkt Unterschiede zwischen den beiden Stichproben. Werden die beiden Gruppen gesondert betrachtet, kann sowohl bei der Kreuzlinger als auch bei der Frauenfelder Stichprobe eine Zunahme bezüglich des Selbstkonzepts in Deutsch während des Erhebungszeitraums beobachtet werden. Die Schülerinnen und Schüler schätzen ihre Fähigkeiten somit eher positiv ein, was sehr erfreulich ist, weil dies tendenziell positive Auswirkung auf die Leistungsmotivation hat. Zwischen der Einschätzung des Selbstkonzepts und den erbrachten Leistungen im Leseverständnis- und Rechtschreibetest besteht ein hoher Zusammenhang. Dies kann dahingehend gedeutet werden, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeiten realistisch einschätzen.

## **4.6 Emotionales Erleben der Schülerinnen und Schüler im Deutschunterricht**

Die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler bezüglich des Erlebens von Langeweile und Unbehagen im Klassenunterricht in Deutsch – in Kreuzlingen zusätzlich im Niveauunterricht – fällt zu beiden Erhebungszeitpunkten allgemein tief aus. Die Kinder langweilen sich erfreulicherweise kaum und fühlen sich auch kaum unbehaglich. Über den Zeitraum zwischen der ersten und zweiten Befragung zeigt sich bei den Schülerinnen und Schülern aus beiden Schulgemeinden, dass die „Langeweile im Deutschunterricht“ signifikant zunimmt und das „Unbehagen im Deutschunterricht“ tendenziell abnimmt. Zwischen den Angaben der Frauenfelder und jenen der Kreuzlinger 4./5. bzw. 5./6. Klässler bestehen zu beiden Erhebungszeitpunkten keine signifikanten Unterschiede. Zwischen dem Erleben von Langeweile und Unbehagen besteht ein starker Zusammenhang. Wer angibt, sich zu langweilen, fühlt sich gleichzeitig auch unbehaglicher. Dass das Ausmass an Langeweile in der zweiten Erhebung etwas höher ist als in der ersten, muss nicht beunruhigen. Es kann davon ausgegangen werden, dass dies mit den beiden im Schuljahr unterschiedlich positionierten Erhebungszeitpunkten zusammenhängt. Es zeigte sich in diversen Studien, dass sich Schülerinnen und Schüler gegen Ende des Schuljahres stärker langweilen als zu Beginn des Schuljahres. Aus methodischen Gründen – zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten sollte innerhalb der Mittelstufe ein möglichst langer Zeitraum liegen – wurde die erste Erhebung am Anfang, die zweite am Ende des jeweiligen Schuljahres durchgeführt.

Die Kreuzlinger Schülerinnen und Schüler schätzten zusätzlich zum Klassenunterricht ihr Erleben von Langeweile und Unbehagen im Niveauunterricht ein. Es besteht sowohl bei der ersten als auch bei der zweiten Erhebung eine leichte Tendenz hin zu höheren Werten für den Niveauunterricht,

wobei die Zustimmung immer noch sehr tief ist. Die Angaben aus den Gruppeninterviews mit Schülerinnen und Schülern deuten darauf hin, dass die Kinder des leistungsstärksten Niveaus es schätzen, dass zügig vorwärts gearbeitet werden kann und weniger Wartezeiten entstehen. Ein Zusammenhang zwischen den Ergebnissen in den Leistungstests und dem Erleben von Langeweile und Unbehagen im Niveauunterricht besteht jedoch nicht.

## **4.7 Weiterbildung und Weiterentwicklung der Praxis des Niveauunterrichts**

Die beiden Schulzentren Wehrli und Seetal befassten sich zwischen der ersten und zweiten Erhebung in drei SCHILW-Veranstaltungen mit der Sprachförderung in Deutsch. Im Übrigen war Deutschunterricht in den letzten beiden Jahren kein Thema individueller Weiterbildungsaktivitäten der Lehrpersonen der Mittelstufe. Das fachspezifische und fachdidaktische Wissen im Hinblick auf den Deutschunterricht mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern ist innerhalb und zwischen den beiden Teams in unterschiedlichem Ausmass vorhanden.

Auch in Bezug auf das Wissen über geeignete Lehrmedien für den Deutschunterricht in der Mittelstufe einer mehrsprachigen Schule bestehen in den Kollegien unterschiedliche Voraussetzungen und entsprechend auch Entwicklungspotential. Eine gewisse Entspannung lässt sich durch die Einführung des neuen Lehrmittels „Die Sprachstarken“ erkennen. Das Lehrmittel genießt bei den befragten Lehrpersonen praktisch durchwegs hohe Akzeptanz und wird in beiden Schulzentren flächendeckend angewendet, soweit die klassenspezifischen Bände bereits vorhanden sind.

Sowohl die Rückmeldungen an die Lehrpersonen über die Einschätzungen ihrer Klasse aus der ersten Erhebung 2008 als auch die gezielte Weiterbildung mit den beiden Kreuzlinger Schulen zur Sprachförderung hätten als Ausgangspunkt zur Identifikation individueller oder kollektiver Entwicklungsziele genutzt werden können. Im Unterricht einzelner Lehrpersonen war denn auch eine Veränderung gegenüber der ersten Erhebung sichtbar. Sprachförderung in Deutsch war jedoch in keiner der beteiligten Schulen Thema eines schulweiten Prozesses von Unterrichtsentwicklung. Die Interviewaussagen aus den Kreuzlinger Schulen deuten darauf hin, dass anderen Projekten wie der Einführung von Computern und von Frühenglisch Priorität zukam und die Ressourcen für gezielte, das ganze Schulzentrum involvierende Unterrichtsentwicklung hinsichtlich Sprachförderung in Deutsch fehlten. Dies mag erklären, dass sich bezüglich Unterrichtsgestaltung lediglich Tendenzen einer positiven Veränderung anlässlich der zweiten Erhebung finden liessen.

Von den Schulleitern und Behördenmitgliedern wurde in den Interviews die Absicht geäußert, das Konzept und die Praxis des Niveauunterrichts in Folge dieses Schlussberichts zu überarbeiten. Das letzte Kapitel gibt Hinweise auf Handlungsfelder für zukünftige Aktivitäten der Entwicklung.

## 5 Handlungsfelder für die Praxis

Die folgenden Handlungsfelder leiten wir aus den Ergebnissen der Untersuchung ab. Die knappe Darstellung wurde im Sinne eines raschen und nutzungsfreundlichen Zugriffs gewählt.

<b>Frühe Sprachförderung</b>	Eine möglichst frühe Sprachförderung mehrsprachig aufwachsender Kinder ist vielversprechend. Deshalb ist es positiv, dass in den Kreuzlinger Kindergärten systematisch Sprachförderprogramme eingesetzt werden. Dies sollte unbedingt weiterhin im Fokus der Aktivitäten zur Schulentwicklung bleiben und mit der anschliessenden Unterstufe koordiniert werden.
<b>Entlastung der Lehrpersonen</b>	Während dem separierenden Unterricht in Niveaugruppen sind die Lehrpersonen entlastet, weil die Gruppen kleiner und homogener sind als die Stammklassen. Denkbar sind auch Formen der inklusiven Entlastung wie die Einbindung von Unterrichtsassistenten (z.B. Senioren, Berufspraktikantinnen/-praktikanten).
<b>Koordination</b>	Die zeitweise Aufteilung von Klassen in (Niveau-) Gruppen, die von unterschiedlichen Lehrpersonen unterrichtet werden, erfordert einen höheren Koordinationsaufwand, als dies beim Klassenunterricht notwendig ist. Kooperationsaktivitäten, wie sie in wenigen Jahrgangsteams bereits zu beobachten sind, und in denen eine bezüglich Inhalten und Zielen abgestimmte Planung, oder gar zeitweise gemeinsame Unterrichtsplanung für die Niveaugruppen stattfindet, sind auch in den anderen Jahrgangsteams zu verstärken. Es stellt sich sonst die Frage, ob die Nachteile der Separierung (vgl. Diskussion, S. 62 ff.) nicht überwiegen und ob die Kosten gerechtfertigt sind.
<b>Unterrichtsentwicklung</b>	Eine produktive Nutzung des Niveauunterrichts, in dem die Vorteile gegenüber der grösseren und heterogeneren Klasse genutzt werden, muss Thema der schulischen Unterrichtsentwicklung (z.B. bezüglich Diagnostik, adaptive Förderung aller Schülerinnen und Schüler) sein, wenn diese Massnahme adäquat genutzt werden soll.
<b>Personelle Besetzung</b>	Soll der Niveauunterricht auch für die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler produktiver sein als der Klassenunterricht, ist es erforderlich, dass auch in den schwächsten Niveaugruppen Lehrpersonen unterrichten, die über hohe Unterrichtskompetenz spezifisch für diese Zielgruppe verfügen (DaZ, Sonderpädagogik).
<b>Zuteilungsprozesse und Diagnostik</b>	Die Kriterien für die Gruppenteilung sowie die Praxis der Notengebung und Zeugniseinträge sind pro Schule verbindlich auszuhandeln und den Schülerinnen und Schülern sowie Eltern transparent zu kommunizieren.
<b>Schulische Heilpädagogik</b>	Vor allem in den leistungsschwächsten Gruppen ist eine zielgerichtete Förderung der Kinder mit den Aktivitäten der schulischen Heilpädagogik abzustimmen (z.B. durch gemeinsame Förderplanung).
<b>Infrastruktur</b>	Unterricht mit den leistungsschwächsten Gruppen findet meist in Nebenräumen statt, die nicht über dieselbe und damit eine geeignete Infrastruktur verfügen wie die Klassenzimmer. Dies ist zu überdenken.
<b>Ausserschulische Betreuung</b>	In den beiden untersuchten Kreuzlinger Schulzentren mit ihrem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Familien wären ausserschulische Strukturen und Angebote wünschbar.

## 6 Referenzen

- Amt für Volksschule und Kindergarten Kanton Thurgau (2007a). *Kantonale Empfehlungen zum Unterricht „Deutsch als Zweitsprache*. Frauenfeld: Amt für Volksschule, Schulentwicklung.
- Amt für Volksschule und Kindergarten Kanton Thurgau (2007b). *Sprach- und Leseförderung*. Frauenfeld: Amt für Volksschule, Schulevaluation.
- Amt für Volksschule und Kindergarten Kanton Thurgau (2008a). *Evaluationsbericht Primarschulzentrum Seetal, Kreuzlingen*. Frauenfeld: Amt für Volksschule, Fachstelle Schulevaluation.
- Amt für Volksschule und Kindergarten Kanton Thurgau (2008b). *Evaluationsbericht Primarschulzentrum Wehrli, Kreuzlingen*. Frauenfeld: Amt für Volksschule, Fachstelle Schulevaluation.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2007). *Umsetzung Volksschulgesetz. Qualitätsmerkmale zum Handlungsfeld "Sprachförderung". Ein Instrument für die Schulentwicklung*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt.
- Bos, W., Lankes, E., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R., Voss, A. & Walther, G. (2005). *IGLU. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Kreis, A. & Wick, J. (2008). *Deutschunterricht an multikulturellen Schulen. Zwischenbericht über die erste Erhebung*. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau.
- Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, I., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K. & Weiss, M. (2002). *PISA 2000. Dokumentation der Erhebungsinstrumente (72)*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Lenhard, W. & Schneider, W. (2006). *ELFE 1-6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler. Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- May, P. (2001). *HSP 4 -5 Hamburger Schreibprobe. Hinweise zur Durchführung und Auswertung*. Seelze: Verlag für Pädagogische Medien.
- Neugebauer, C. & Nodari, C. (1999). Aspekte der Sprachförderung. In: M. Gyger & B. Heckendorn-Heiniman (Hrsg.), *Erfolgreich integriert? Fremd- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz* (S. 161 – 175). Bern: Bernischer Lehrmittel- und Medienverlag.
- Nodari, C. (2007). Sprachprofile – Ein Konzept zur stufen- und fächerübergreifenden Sprachförderung an den Schulen Basel-Stadt. In: S. Schmölzer-Eibinger & G. Weidacher (Hrsg.), *Textkompetenz – Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung* (S. 223 – 227). Tübingen: G. Narr-Verlag.
- Primarschulbehörde Kreuzlingen (2007). *Reglement für den Gruppenunterricht Deutsch und Deutsch als Zweitsprache in der Primarschule*. Erarbeitet von der Deutschkommission, im Dezember 2007 von der Schulbehörde verabschiedet.

## 7 Verzeichnis der Tabellen

<b>Tabelle 1:</b>	Einschätzung von Merkmalen der Unterrichtsqualität im beobachteten Niveauunterricht zum zweiten Erhebungszeitpunkt 2010 (Werte entsprechen der Anzahl von Lektionen, deren Qualität entsprechend eingeschätzt wurde) ..... 24
<b>Tabelle 2:</b>	Bearbeitete Inhalte im beobachteten Niveauunterricht (Mehrfachnennungen sind möglich) ..... 25
<b>Tabelle 3:</b>	Allgemein-didaktische Aspekte der Unterrichtsgestaltung im beobachteten Niveauunterricht ..... 26
<b>Tabelle 4:</b>	Auftreten von Aktivitäten zur Leseförderung im beobachteten Niveauunterricht 27
<b>Tabelle 5:</b>	Auftreten von Aktivitäten zur Schreibförderung im beobachteten Niveauunterricht ..... 27
<b>Tabelle 6:</b>	Förderung der Schülerinnen und Schüler allgemein im beobachteten Niveauunterricht ..... 28
<b>Tabelle 7:</b>	Deutsch als Zweitsprache im beobachteten Niveauunterricht ..... 29
<b>Tabelle 8:</b>	Aktivitäten zur Diagnose des Leistungsstandes der Schülerinnen und Schüler im beobachteten Niveauunterricht..... 29
<b>Tabelle 9:</b>	Weitere im beobachteten Niveauunterricht eingesetzte Medien ..... 30
<b>Tabelle 10:</b>	Mittlere Häufigkeit des Auftretens der jeweiligen Unterrichtsmerkmale gemäss Angaben der Kreuzlinger und Frauenfelder Lehrpersonen zu den Erhebungszeitpunkten 2008 und 2010 ..... 31
<b>Tabelle 11:</b>	Häufigkeitseinschätzungen von Unterrichtsqualitätsmerkmalen der <b>Kreuzlinger</b> Lehrpersonen im Vergleich zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt..... 33
<b>Tabelle 12:</b>	Häufigkeitseinschätzungen von Unterrichtsqualitätsmerkmalen der <b>Frauenfelder</b> Lehrpersonen im Vergleich zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt..... 35
<b>Tabelle 13:</b>	Mittlere Häufigkeit des Auftretens der Aktivität zur Kommunikation gemäss Angaben der Kreuzlinger und Frauenfelder Lehrpersonen zu den Erhebungszeitpunkten 2008 und 2010 ..... 36
<b>Tabelle 14:</b>	Vergleich der Häufigkeitseinschätzungen von Kommunikationsaktivitäten der <b>Kreuzlinger</b> Lehrpersonen zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt..... 36
<b>Tabelle 15:</b>	Vergleich der Häufigkeitseinschätzungen von Kommunikationsaktivitäten der <b>Frauenfelder</b> Lehrpersonen zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt..... 37
<b>Tabelle 16:</b>	Einschätzungen zu Unterrichtsmerkmalen durch die <b>Kreuzlinger</b> Lehrpersonen für den Klassen- und Niveauunterricht in Deutsch zu den Erhebungszeitpunkten 2008 und 2010..... 37
<b>Tabelle 17:</b>	Unterschiede in der Häufigkeitseinschätzung im Zusammenhang mit dem Niveauunterricht in Kreuzlingen zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt..... 39

<b>Tabelle 18:</b>	Mittlere Häufigkeit des Auftretens der jeweiligen Unterrichtsmerkmale gemäss Angaben der Kreuzlinger und Frauenfelder Schülerinnen und Schüler der 4./5. bzw. 5./6. Klassen zu den beiden Erhebungszeitpunkten .....	41
<b>Tabelle 19:</b>	Unterschiede in der Häufigkeitseinschätzung von Unterrichtsaktivitäten der <b>Kreuzlinger</b> Schülerinnen und Schüler zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt.....	41
<b>Tabelle 20:</b>	Unterschiede in der Häufigkeitseinschätzung von Unterrichtsaktivitäten der <b>Frauenfelder</b> Schülerinnen und Schüler zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt.....	42
<b>Tabelle 21:</b>	Einschätzungen zu Unterrichtsmerkmalen für den Klassen- und Niveauunterricht in Deutsch durch Schülerinnen und Schüler aus den vier 5. Klassen bzw. der 5./6. Klassen der beteiligten <b>Kreuzlinger</b> Schulzentren zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt.....	43
<b>Tabelle 22:</b>	Unterschiede in den Häufigkeitseinschätzungen zu Unterrichtsaktivitäten für den Klassen- und Niveauunterricht in Deutsch durch Schülerinnen und Schüler aus den vier 5. bzw. vier 6. Klassen der beteiligten <b>Kreuzlinger</b> Schulzentren zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt.....	44
<b>Tabelle 23:</b>	Angaben der beteiligten Schülerinnen und Schüler aus Kreuzlingen und Frauenfeld zu Herkunftsmerkmalen und Sprache ihrer Familien .....	45
<b>Tabelle 24:</b>	Angaben der beteiligten Schülerinnen und Schüler aus Kreuzlingen und Frauenfeld zu Merkmalen ihrer Familie mit einem Vergleich vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt.....	46
<b>Tabelle 25:</b>	Verteilungen der Ergebnisse des Leseverständnistests ELFE für die Schülerinnen und Schüler der Interventions- und Kontrollgruppe zu den Erhebungszeitpunkten 2008 und 2010.....	48
<b>Tabelle 26:</b>	Veränderungen der Mittelwerte im Leseverständnistest ELFE der <b>Kreuzlinger</b> Schülerinnen und Schüler vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt .....	49
<b>Tabelle 27:</b>	Veränderungen der Mittelwerte im Leseverständnistest ELFE der <b>Frauenfelder</b> Schülerinnen und Schüler vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt .....	50
<b>Tabelle 28:</b>	Vergleich des Leistungszuwachses im Leseverständnistest ELFE zwischen der Kreuzlinger und Frauenfelder Stichprobe .....	50
<b>Tabelle 29:</b>	Vergleich des Leistungszuwachses im Leseverständnistest ELFE zwischen Kreuzlinger Schülerinnen und Schüler aus dem höchsten und tiefsten Niveau ....	51
<b>Tabelle 30:</b>	Vergleich des Leistungszuwachses im Leseverständnistest ELFE zwischen Frauenfelder Schülerinnen und Schüler aus dem 1. und 4. Quartil .....	51
<b>Tabelle 31:</b>	Verteilung der Werte des Rechtschreibetests und signifikante Unterschiede zwischen den Verteilungen der Interventions- und Kontrollgruppe zu den Erhebungszeitpunkten 2008 und 2010.....	53
<b>Tabelle 32:</b>	Unterschiede zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt in den mittleren Prozenträngen aus dem Rechtschreibetest der <b>Kreuzlinger</b> Schülerinnen und Schüler .....	54
<b>Tabelle 33:</b>	Unterschiede zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt in den mittleren Prozenträngen aus dem Rechtschreibetest der <b>Frauenfelder</b> Schülerinnen und Schüler .....	54
<b>Tabelle 34:</b>	Vergleich des Leistungszuwachses in der Rechtschreibung zwischen der Kreuzlinger und Frauenfelder Stichprobe .....	55

<b>Tabelle 35:</b>	Vergleich des Leistungszuwachses in der Rechtschreibung zwischen Kreuzlinger Schülerinnen und Schüler aus dem Niveau 1 und Niveau 3 .....	56
<b>Tabelle 36:</b>	Vergleich des Leistungszuwachses in der Rechtschreibung zwischen Frauenfelder Schülerinnen und Schüler aus dem 1. und 4. Quartil .....	56
<b>Tabelle 37:</b>	Mittlere Zustimmung gemäss Angaben der Kreuzlinger und Frauenfelder Schülerinnen und Schüler der 4./5. bzw. 5./6. Klassen zu Aussagen bezüglich "Langeweile" und "Unbehagen" im Deutschunterricht sowie Selbstkonzept in Deutsch .....	58
<b>Tabelle 38:</b>	Unterschiede bezüglich der Einschätzungen zum Erleben von Langeweile und Unbehagen für den Klassen- und Niveauunterricht in Deutsch zu den beiden Erhebungszeitpunkten .....	59
<b>Tabelle 39:</b>	Mittlere Zustimmung gemäss Angaben der <b>Kreuzlinger</b> Schülerinnen und Schüler der 4./5. bzw. 5./6. Klassen zu Aussagen bezüglich "Langeweile" und "Unbehagen" im Deutschunterricht sowie Selbstkonzept in Deutsch zu den beiden Erhebungszeitpunkten .....	59
<b>Tabelle 40:</b>	Mittlere Zustimmung gemäss Angaben der <b>Frauenfelder</b> Schülerinnen und Schüler der 4./5. bzw. 5./6. Klassen zu Aussagen bezüglich "Langeweile" und "Unbehagen" im Deutschunterricht sowie Selbstkonzept in Deutsch zu den beiden Erhebungszeitpunkten .....	59
<b>Tabelle 41:</b>	Mittlere Zustimmung gemäss Angaben der <b>Kreuzlinger</b> Schülerinnen und Schüler der 4./5. bzw. 5./6. Klassen zu Aussagen bezüglich "Langeweile" und "Unbehagen" im Deutschunterricht sowie Selbstkonzept in Deutsch im Zusammenhang mit dem <b>Niveauunterricht</b> zu den beiden Erhebungszeitpunkten .....	60
<b>Tabelle 42:</b>	Weiterbildungsaktivitäten der Kreuzlinger und Frauenfelder Lehrpersonen Mittlere Anzahl Tage zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt .....	60

## 8 Anhänge

### Anhang I: Interpretationshilfe zu den Ergebnisprofilen der Hamburger Schreibprobe pro Schülerin oder Schüler

#### Pädagogische Hochschule Thurgau. *Lehre Weiterbildung Forschung*

Prorektorat Forschung und Wissensmanagement  
annelies.kreis

#### Interpretationshilfe zum Ergebnisprofil der Hamburger Schreibprobe

Ihre Klasse nahm im vergangenen September an einer Erhebung zum Leseverständnis (ELFE) und zur Rechtschreibung (Hamburger Schreibprobe) teil. Die Auswertungen zum Leseverständnistest ELFE erhielten Sie bereits anlässlich einer Veranstaltung mit Marco Bachmann. Beiliegend erhalten Sie die Auswertungen der Hamburger Schreibprobe in Form individueller Profile pro Schülerin und Schüler Ihrer Klasse. Aus dem Leistungsprofil lassen sich die Prozentränge des jeweiligen Kindes für die Anzahl richtig geschriebener Grapheme (GT) sowie für vier Rechtschreibstrategien lesen (alphabetische, orthografische, morphematische, wortübergreifende Strategie). Der Prozentrang gibt Auskunft darüber, wie viel Prozent der Kinder aus der Normierungsstichprobe derselben Klassenstufe genau so viele oder weniger Aufgaben korrekt bearbeitet haben wie das getestete Kind. Dabei ist die Leistung des Kindes umso besser, je höher der entsprechende Prozentrang ist.<sup>1</sup> Bitte beachten Sie, dass auch ein wissenschaftlich standardisierter Test die Fähigkeiten eines Kindes nicht genau zu erfassen vermag und dass mit einem Fehler von rund plus/minus fünf Prozent gerechnet werden muss. Die folgenden Angaben sollen Ihnen das Lesen der Profile erleichtern.<sup>2</sup>

<b>Graphemtreffer (GT)</b>	bezeichnet die Anzahl richtig geschriebener Grapheme <sup>3</sup> und ist der <b>Hauptkennwert</b> der Hamburger Schreibprobe. Die Zahl richtig geschriebener Grapheme dient der Einschätzung des erreichten Niveaus des Rechtschreibkönnens. „Dieses Verfahren trägt, im Unterschied zu Verfahren, die nur die Anzahl richtig bzw. falsch geschriebener Wörter ermitteln, der Tatsache Rechnung, dass Lernende sich die orthographischen Prinzipien schrittweise aneignen. Lernpsychologisch bedeutsam ist es, auch teilweise richtige Lösungen zu erfassen, denn in den Teillösungen zeigen sich fast immer gelungene Operationen.“ (May, 2001, S. 19)
<b>Alphabetische Strategie (A)</b>	erfasst die Fähigkeit, den Lautstrom der Wörter aufzuschließen und mit Hilfe von Buchstaben bzw. Buchstabenkombinationen schriftlich festzuhalten. Diese fundamentale Zugriffsweise basiert also auf der Analyse des eigenen Sprechens ("Verschriftlichen der eigenen Artikulation").

<sup>1</sup> Der T-Wert wird vom System standardmässig ausgegeben. Er stellt eine Umwandlung der Prozentränge in Standardwerte dar und liefert keine weiteren relevanten Informationen für die Interpretation der Ergebnisse.

<sup>2</sup> Ausführlichere Angaben finden Sie unter <http://www.vpmonline.de/> oder

May, P. (2001). *HSP 4-5 Hamburger Schreibprobe. Hinweise zur Durchführung und Auswertung*. Seelze: Verlag für Pädagogische Medien.

<sup>3</sup> Grapheme sind die kleinsten im Schreibfluss aufeinanderfolgenden bedeutungsunterscheidenden, aber nicht bedeutungstragenden Einheiten des Schriftsystems einer bestimmten Sprache, z. B. pf in „Nil[pf]erd“ oder „schim[pf]en“.

Pädagogische Hochschule Thurgau  
Nationalstrasse 19  
Postfach  
CH-8280 Kreuzlingen 1  
Schweiz/Switzerland

Tel. +41 (0)71 678 56 56  
Fax +41 (0)71 678 56 57  
office@phtg.ch  
www.phtg.ch





<b>Orthographische Strategie (O)</b>	erfasst die Fähigkeit, die Laut-Buchstaben-Beziehungen unter Beachtung bestimmter orthographischer Prinzipien und Regeln anzupassen. Zu diesen orthographischen Elementen gehören sowohl "Merkelemente", die sich Lernende merken müssen (z.B. Längezeichen bei Zahn, Vater, Hexe) als auch "Regelemente", deren Verwendung hergeleitet werden kann (z.B. Koffer, stehen, Hand).
<b>Morphematische Strategie (M)</b>	erfasst die Fähigkeit, bei der Herleitung der Schreibweisen die morphematische Struktur <sup>4</sup> der Wörter zu beachten. Sie erfordert sowohl die Erschließung des jeweiligen Wortstammes wie bei Staubsauger und Räuber (morphosemantisches Bedeutungswissen) wie auch die Zerlegung komplexer Wörter in Wortteile wie bei Fahrrad und Geburtstag (morphologisches Strukturwissen).
<b>Wortübergreifende Strategie (WUE)</b>	erfasst die Fähigkeit, beim Schreiben von Sätzen und Texten weitere sprachliche Aspekte zu beachten bzw. größere sprachliche Einheiten einzubeziehen: u. a. die Wortart für die Herleitung der Groß- bzw. Kleinschreibung, die Wortsemantik für die Zusammen- bzw. Getrennschreibung, die Satzgrammatik z.B. für die Kommasetzung oder die "dass"-Schreibung und die Verwendungsart eines Satzes z. B. in der wörtlichen Rede.

<sup>4</sup> Morpheme sind die kleinste bedeutungstragende Einheit der Sprache auf der Inhalts- und Formebene im Sprachsystem.

**Anhang II:** Beispiel einer Rückmeldung an die Lehrperson über die individuelle Leistung einer Schülerin oder eines Schülers im Leseverständnistest ELFE (mittlere Leistung)

Aufgabenprotokoll für Andreas Muster

**a) Ergebnisse**

**Leseverständnis**

	Punktzahl	z-Wert	t-Wert	Prozentrang	Konfidenzintervall	signifikante Stärke / Schwäche
<b>Wortverständnistest</b>	52	0.75	57.5	77.7 %	72.3 % - 81.3 %	Stärke
<b>Satzverständnistest</b>	20	0.11	51.1	54.5 %	48.4 % - 59.2 %	-
<b>Textverständnistest</b>	12	0.03	50.3	51.3 %	45.3 % - 56.1 %	-
<b>Gesamt</b>		<b>0.21</b>	<b>52.1</b>	<b>58.5 %</b>	<b>52.5 % - 63.1 %</b>	

Das Kind erreichte insgesamt einen Prozentrang von 58.5%.

**Das Kind verfügt über ein völlig normal ausgeprägtes Leseverständnis. (Konfidenzkoeffizient: 90%)**

**Lesegeschwindigkeit**

	erreichte Darbietungsgeschwindigkeit	z-Wert	t-Wert	Prozentrang	Konfidenzintervall
<b>Lesegeschwindigkeitstest</b>	130	2.77	77.7	100.0 %	98.8 % - 100.0 %

**b) Differentielle Auswertung**

**1. Wortverständniss**

Insgesamt wurden 55 von 72 Aufgaben bearbeitet. 52 der bearbeiteten Aufgaben wurden richtig beantwortet. Der Prozentsatz richtiger Lösungen beträgt 94.5%. Aufschlüsselung nach Silbenanzahl:

- 13 von 13 Stimuli bei einer Wortlänge von 1 Silbe (entspricht 100.0%)
- 13 von 14 Aufgaben bei einer Wortlänge von 2 Silben (entspricht 92.9%)
- 13 von 13 Aufgaben bei einer Wortlänge von 3 Silben (entspricht 100.0%)
- 13 von 15 Aufgaben bei einer Wortlänge von 4 Silben (entspricht 86.7%)

## **Bewertung**

Adrian erreichte einen Prozentrang von 77.7%. Dies bedeutet, dass das Kind besser abschnitt als 77.7% der Kinder in der gleichen Klassenstufe.

### **2. Lesegeschwindigkeit**

Die Darbietungsdauer der Namen im Lesegeschwindigkeitstest begann mit 900 ms und pendelte sich im Laufe des Tests auf 130 ms ein.

28 von 32 Aufgaben wurden richtig beantwortet. Das entspricht einem Prozentsatz richtiger Lösungen von 87.5%.

## **Bewertung**

Adrian erreichte einen Prozentrang von 100.0%. Dies bedeutet, dass das Kind besser abschnitt als 100.0% der Kinder in der gleichen Klassenstufe.

### **3. Satzverständnis**

Insgesamt wurden 22 von 28 Aufgaben bearbeitet. 20 der bearbeiteten Aufgaben wurden richtig beantwortet. Der Prozentsatz richtiger Lösungen beträgt 90.9%.

Aufschlüsselung nach Wortarten:

- 6 von 6 Adjektiven (entspricht 100.0%)
- 3 von 3 Verben (entspricht 100.0%)
- 6 von 6 Substantiven (entspricht 100.0%)
- 2 von 3 Konjunktionen (entspricht 66.7%)
- 3 von 4 Präpositionen (entspricht 75.0%)

## **Bewertung**

Adrian erreichte einen Prozentrang von 54.5%. Dies bedeutet, dass das Kind besser abschnitt als 54.5% der Kinder in der gleichen Klassenstufe.

### **4. Textverständnis**

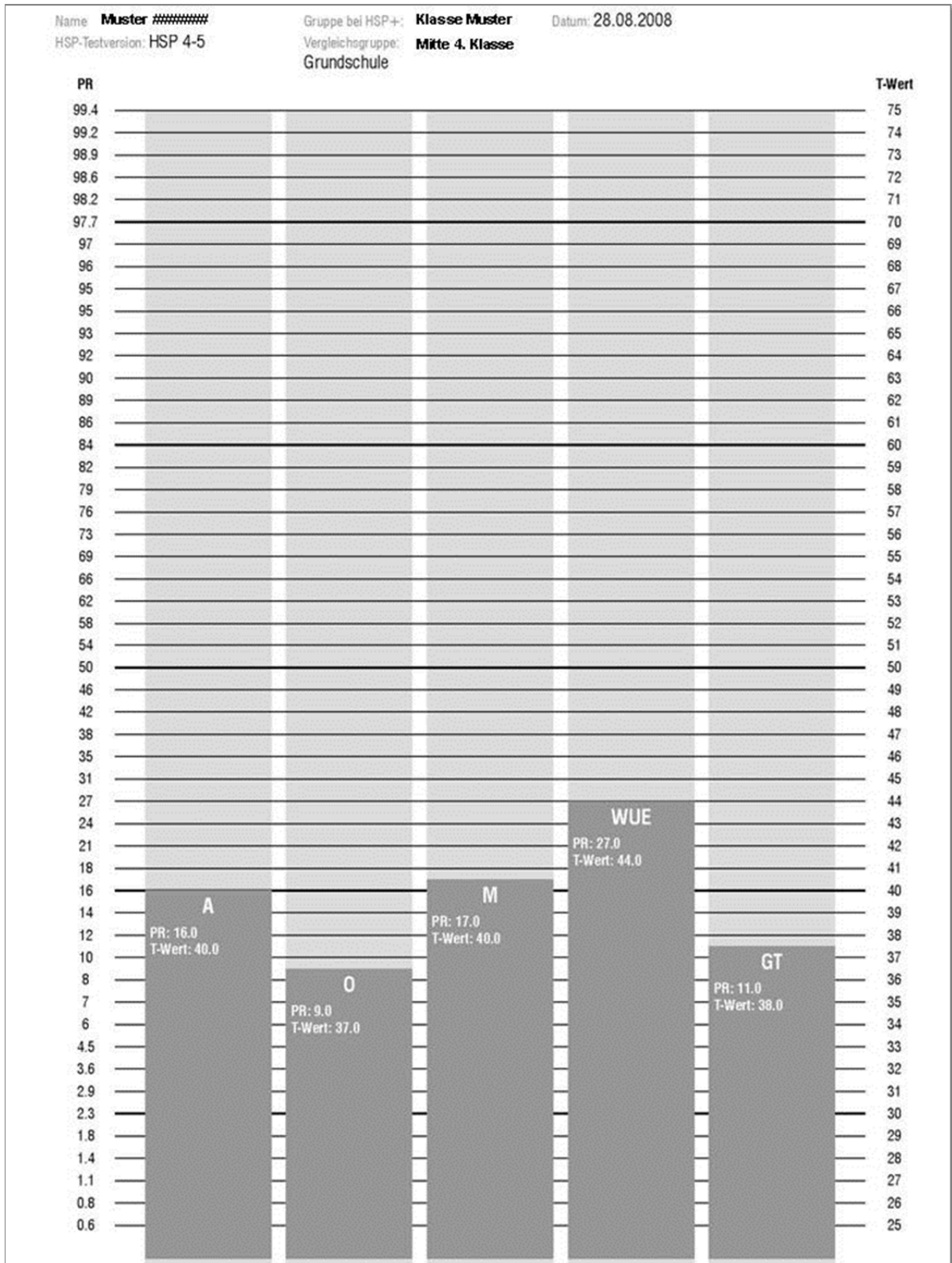
Insgesamt wurden 17 von 20 Aufgaben bearbeitet. 12 der bearbeiteten Aufgaben wurden richtig beantwortet. Der Prozentsatz richtiger Lösungen beträgt 70.6%. Aufschlüsselung nach Textarten:

- 4 von 5 Aufgaben wurden richtig beantwortet, die das Auffinden isolierter Informationen erforderten (entspricht 80.0%).
- 3 von 5 Aufgaben wurden richtig beantwortet, die zudem die Herstellung anaphorischer Bezüge (satzübergreifendes Lesen) erforderten (entspricht 60.0%).
- 4 von 6 Aufgaben wurden richtig beantwortet, die darüber hinaus die Bildung von Inferenzen (schlussfolgerndes Denken) erforderten (entspricht 66.7%).

## **Bewertung**

Adrian erreichte einen Prozentrang von 51.3%. Dies bedeutet, dass das Kind besser abschnitt als 51.3% der Kinder in der gleichen Klassenstufe.

**Anhang III:** Beispiel einer Rückmeldung an die Lehrperson über die individuelle Leistung einer Schülerin oder eines Schülers im Rechtschreibtest HSP

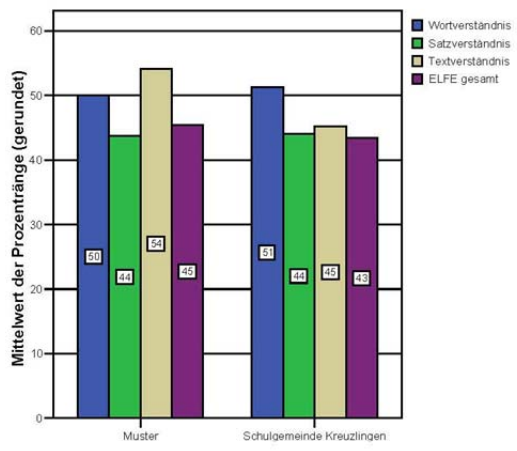


# Anhang IV: Beispiel einer Rückmeldung an die Lehrperson über die Leistung ihrer Klasse im Vergleich mit dem Mittelwert ihrer Schulgemeinde<sup>19</sup>

## Vergleich der Klasse Muster mit den restlichen Klassen der Schulgemeinde Kreuzlingen<sup>1</sup>

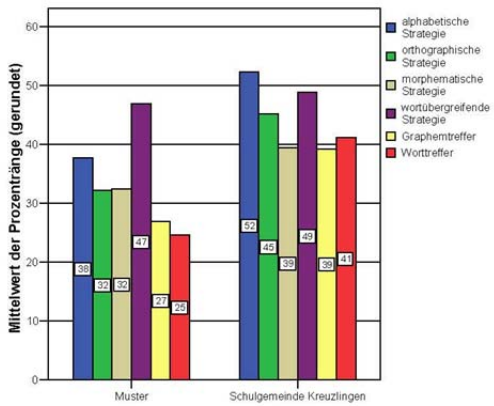
### 1. Leistungstest ELFE

Leistungstest ELFE: Vergleich Klasse Muster-Schulgemeinde Kreuzlingen



### 2. Leistungstest HSP

Leistungstest HSP: Vergleich Klasse Muster-Schulgemeinde Kreuzlingen



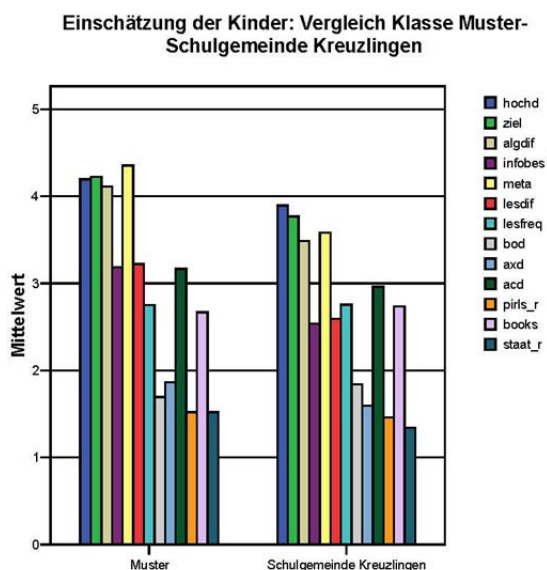
(vgl. Interpretationshilfe)

<sup>1</sup> Vergleich mit den restlichen 7 Klassen der Schulgemeinde Kreuzlingen, welche an der Untersuchung teilnehmen.

<sup>19</sup> Original farbig

## Anhang V: Beispiel einer Rückmeldung an die Lehrperson über die mittlere Einschätzung ihrer Schülerinnen und Schüler bezüglich Unterrichtsmerkmalen<sup>20</sup>

### 3. Einschätzung der Kinder bezüglich der Unterrichtsqualität



hochd	Verwendung der Standardsprache	je höher der Wert, desto häufiger ist dessen Vorkommen
ziel	Bekanntgabe der Lernziele	
algdif	Interne Differenzierung allgemein	
infobes	Beschaffung von Informationen	
meta	Förderung der Metakognition, Feedbackkultur	
lesdif	Leseanlässe mit differenzierendem Anspruchsniveau	
lesfreq	Förderung der Lesemotivation und –häufigkeit	
bod	Langeweile im Deutschunterricht (je höher der Wert, desto grösser ist die Zustimmung)	
axd	Angst im Deutschunterricht (je höher der Wert, desto grösser ist die Zustimmung)	
acd	Selbstkonzept im Deutschunterricht (je höher der Wert, desto besser ist das Selbstkonzept)	
pirls_r	Deutsch als Familiensprache (je höher der Wert, desto weniger wird zu Hause Deutsch gesprochen)	
books	Menge der zu Hause vorhandenen Bücher, wobei 1 = keine oder wenige (0-10 Bücher) 2 = genug, um ein Regalbrett zu füllen (11-50 Bücher) 3 = genug, um ein Büchergestell zu füllen (51-200 Bücher) 4 = genug, um zwei Büchergestelle zu füllen (200-400 Bücher) 5 = genug, um drei Büchergestelle oder mehr zu füllen	
staat_r	Herkunftsstaat Kind/Eltern (je tiefer der Wert, desto häufiger sind die Mutter, der Vater und das Kind in einem deutschsprachigen Land geboren)	

<sup>20</sup> Original farbig

**Pädagogische Hochschule Thurgau**

**Forschung**

**Unterer Schulweg 3**

Postfach

CH-8280 Kreuzlingen 2

Schweiz/Switzerland

Tel. +41 (0)71 678 56 56

Fax +41 (0)71 678 56 57

[office@phtg.ch](mailto:office@phtg.ch)

[www.phtg.ch](http://www.phtg.ch)

[annelies.kreis@phtg.ch](mailto:annelies.kreis@phtg.ch), Projektleitung und -bearbeitung

[jeannette.wick@phtg.ch](mailto:jeannette.wick@phtg.ch), Projektbearbeitung