

Thorsten Klinger, Knut Schwippert  
und Birgit Leiblein (Hrsg.)

# Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG

Planung und Realisierung eines  
Evaluationskonzepts



# FÖRMIG EDITION

Herausgegeben von

İnci Dirim, Ingrid Gogolin, Ursula Neumann,  
Hans H. Reich, Hans-Joachim Roth und Knut Schwippert

Band 4



Waxmann 2008  
Münster / New York / München / Berlin

Thorsten Klinger, Knut Schwippert  
und Birgit Leiblein (Hrsg.)

# Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG

Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts



Waxmann 2008  
Münster / New York / München / Berlin

## **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8309-1989-6

ISSN 1861-4108

© Waxmann Verlag GmbH, 2008

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Lektorat: Heike Poppendieker

Umschlaggestaltung: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Alle Rechte vorbehalten

# Inhalt

<i>Thorsten Klinger, Knut Schwippert und Birgit Leiblein</i> Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts .....	7
<i>Knut Schwippert und Thorsten Klinger</i> Das Evaluationskonzept von FÖRMIG Anlage und Durchführung – eine Zwischenbilanz .....	11
<i>Christoph Gantefort und Hans-Joachim Roth</i> Ein Sturz und seine Folgen. Zur Evaluation von Textkompetenz im narrativen Schreiben mit dem FÖRMIG-Instrument ‚Tulpenbeet‘ .....	29
<i>Agi Schröder-Lenzen und Stephan Mücke</i> Vernetzung von Evaluation und Intervention in FÖRMIG-Plus-Brandenburg .....	51
<i>Meike Heckt</i> Sprachförderung am Übergang in die Grundschule Zwischenbericht über eine biografische Fallstudie aus Hamburg .....	64
<i>Peter May</i> Family Literacy an Hamburger Schulen Konzept und erste Ergebnisse der Evaluation.....	74
<i>Tanja Kaseric</i> Fragebogengestützte Selbstreflexion und Dokumentation von Sprachförderkonzepten in NRW.....	86
<i>Anne von Oswald und Andrea Schmelz</i> Externe Evaluation als unterstützende Prozessbegleitung im Rahmen des FÖRMIG-Programms in Berlin .....	92
<i>Uwe Neugebauer und Sabine Rutten</i> Sprachfördernetzwerke in Schleswig-Holstein Netzwerkevaluation: Planung, Durchführung und Auswertung .....	101
<i>Johannes Miethner</i> Evaluation der FÖRMIG-Basiseinheiten in Bad Kreuznach.....	110

<i>Fahim Sobat und Katja Francesca Cantone</i> Das ‚Reflexionsraster‘ als Evaluationsinstrument für Performative Spiele.....	117
<i>Johannes Merkel</i> Erzählwerkstatt Bremen Prozessbegleitende Evaluation von sprachfördernden Erzählungen und ihre Nachbereitung im Unterricht .....	128
<i>Doris Jäger-Flor und Reinhold S. Jäger</i> Förderung und Dokumentation: Einführung einer Datenbank zur Analyse von Maßnahmen zur (Sprach-)Förderung .....	136
<i>Jana Dreyer und Andreas Heintze</i> Evaluation des prozessbegleitenden Sprachdiagnoseinstruments ‚Lerndokumentation Sprache‘ in der Schulanfangsphase.....	146
<i>Uta Meentzen, Matthias Stadler und Christian Ostermeier</i> Das Fachgruppenportfolio als Begleitinstrument für die Weiterentwicklung von Unterricht – Erfahrungen aus dem Programm SINUS-Transfer.....	158
<i>Anke Engelmann, Dagmar Jakob, Margit Maronde-Heyl und Kerstin Reitz</i> Prozessdokumentation mit der Hilfe von Evaluationsportfolios .....	169
<i>Regina Piontek</i> Portfolio Interkulturelle Kompetenz – Chance, das eigene Potential zu entdecken und es darzustellen .....	180
<i>Bernd Groot-Wilken</i> FÖRMIG auf dem Weg: Eine zusammenfassende Bestandsaufnahme .....	193
<i>Christiane von Schachtmeyer</i> Evaluation – und nun? Vom schwierigen Umgang mit Evaluationsergebnissen .....	199
Anhang .....	207
Autorenverzeichnis.....	239

*Thorsten Klinger, Knut Schwippert und Birgit Leiblein*

## Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG

### Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts

Ziel des Modellprogramms ‚Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FÖRMIG‘ ist die Entwicklung sowie die Evaluation innovativer Ansätze zur Optimierung sprachlicher Bildung und Förderung. Die Evaluation ist mit dieser Zielbestimmung als ein integraler Bestandteil des Programms konzipiert, sie soll bereits in den laufenden Prozess Steuerungswissen zurückspiegeln und die Basis für einen Transfer guter Praxis legen. Der vorliegende Band gibt einen Einblick in die Konzeption und die Realisierung der Evaluation von FÖRMIG. Er dokumentiert eine Tagung im Frühjahr 2007, die den Evaluationsaktivitäten auf allen Programmebenen (in den pädagogischen Einrichtungen, in den beteiligten Ländern und in der übergreifenden Perspektive) gewidmet war. Somit wird hier in der noch laufenden Programmzeit ein Zwischenstand dargestellt, der die verfolgten Konzeptionen und erste Ergebnisse aufzeigt, aber noch keine endgültigen Befunde und bewertenden Schlussfolgerungen. Letzteren Themen wird ein weiterer Band dieser FÖRMIG Edition gewidmet sein.

Das Modellprogramm FÖRMIG wird von 2004 bis 2009 durchgeführt; zehn Bundesländer<sup>1</sup> sind beteiligt. Programmträger ist das Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Zu den Kernaufgaben des Programmträgers zählen neben dem übergreifenden Programm- und Informationsmanagement, der Programmsteuerung und der Ergebnissicherung die zentrale Programmevaluation sowie die Beratung der Länder bei ihrer landeseigenen Evaluation.

Die Projekte der beteiligten Länder konzentrieren sich mit je unterschiedlichen Schwerpunkten auf Fördermaßnahmen in den Themenfeldern ‚Sprachdiagnostik‘ und ‚Durchgehende Sprachbildung in allen Unterrichtsfächern und Lernbereichen‘. Ein besonderes Augenmerk von FÖRMIG gilt der Sprachförderung an ‚Schnittstellen‘ im Bildungssystem. Damit sind zum einen bildungsbiografische Schnittstellen gemeint, also die Übergänge vom Elementar- in den Primarbereich, vom Primar- in den Sekundarbereich und von der Schule in den Beruf. Zum anderen werden

---

<sup>1</sup> Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen und Schleswig-Holstein.

als – horizontale – Schnittstellen Kooperationen und lokale Netzwerke unterschiedlicher Bildungsinstitutionen aufgefasst, die mit ihrer spezifischen Kompetenz zu einem umfassenden Sprachbildungskonzept beitragen.

Zur organisatorischen Umsetzung der Sprachförderung wird die Entwicklung lokaler Kooperationsverbünde angestrebt, in die die Beteiligten über das Instrument verbindlicher Zielvereinbarungen eingebunden sind. Als kleinste und zentrale kooperierende Arbeitseinheiten werden so genannte Basiseinheiten gebildet. Eine FÖRMIG-Basiseinheit besteht aus einer federführenden Institution sowie weiteren kooperierenden Institutionen des Bildungsbereichs (z.B. Kindertagesstätten, Schulen, Elterninitiativen). Die Mitglieder einer Basiseinheit treffen miteinander eine Zielvereinbarung, in der ihr Ansatz der sprachlichen Förderung konkretisiert und explizit gemacht wird. Diese Vereinbarung wird kontinuierlich weiterentwickelt. Die Basiseinheiten weiten im Verlaufe des Programms ihre Zusammenarbeit mit Partnern auf lokaler und regionaler Ebene aus; so lassen sich strategische Partner, die Expertenwissen und Unterstützung beisteuern können (z.B. Stadtteilbibliotheken, Theater, Unternehmen), in die Sprachförderung einbinden. Die entstehenden Entwicklungspartnerschaften sollen auch dazu dienen, dass Erreichtes und Bewährtes über die Laufzeit des Programms hinaus lokal oder regional gesichert werden kann.

Die Beiträge des vorliegenden Bandes thematisieren Konzeptionen und Realisierungen der FÖRMIG-Evaluation von der übergreifenden Programmebene über die landeseigenen Aktivitäten bis hin zu Formen der Selbstevaluation in den Basiseinheiten. Er reflektiert damit die Intention der Tagung, die von den Teilnehmern des Programms selbst gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse in den Vordergrund zu stellen. Daneben gibt es freilich auch anregende Erfahrungen von außen – etwa im Umgang mit besonderen Instrumenten oder mit Rückmeldungen von Evaluationsergebnissen sowie einen externen Blick auf die Evaluation in FÖRMIG insgesamt.

Der Band beginnt mit zwei Themen aus der Evaluation des Programmträgers. Einen einleitenden Überblick über die grundlegende Gestaltung der Evaluation in FÖRMIG gibt der Beitrag von Knut Schwippert und Thorsten Klinger. Neben der Gesamtkonzeption der Aktivitäten auf den unterschiedlichen Evaluationsebenen werden die besondere Perspektive der programmübergreifenden Evaluation des Programmträgers und das Modell der Rückmeldung von Evaluationsergebnissen erläutert.

Ein in der FÖRMIG-Evaluation eingesetztes Instrument zur Erfassung schriftsprachlicher Kompetenzen wird von Christoph Gantfort und Hans-Joachim Roth vertiefend behandelt. Sie beschreiben den konstruktiven Umgang mit dem Instrument, das sich in der Verwendung im

Längsschnitt nicht wie intendiert bewährt hat, so dass alternative Aspekte der sprachlichen Produktion in den Blick genommen werden mussten, um sprachliche Entwicklung zu identifizieren.

Die darauf folgenden Beiträge stammen ganz überwiegend aus den Zusammenhängen der von den beteiligten Ländern selbst initiierten und verantworteten Evaluationen. In einer Fußnote zu diesen Beiträgen wird eine Kurzinformation gegeben, die von den Autoren und Herausgebern kompakt zusammengestellte Informationen zu den jeweils vorgestellten Projekten beinhaltet. Die FÖRMIG-Projekte der Länder verfolgen jeweils unterschiedliche Teilziele und Förderstrategien, die auf Landesebene in Bezug auf diese spezifischen Ansätze evaluiert werden. Die von uns gewählte Reihenfolge der Beiträge orientiert sich an übergreifenden Themenfeldern, denen sie sich aber nicht immer exklusiv und trennscharf zuordnen lassen – andere Zusammenstellungen wären sicherlich ebenso denkbar.

Den Auftakt bilden Beiträge, die vor allem die Evaluation der Förderung in den Ländern thematisieren: Agi Schröder-Lenzen und Stephan Mücke stellen die komplexe Vernetzung von Evaluation und Interventionen im Landesprojekt FÖRMIG-Plus-Brandenburg dar; Meike Heckt erläutert die Evaluation der Sprachförderung am Übergang in die Grundschule im Hamburger Teilprojekt ‚HAVAS 5 im Kooperationsprojekt Kita und Schule‘ und Peter May beschreibt das Konzept und erste Ergebnisse für die Evaluation des zweiten Hamburger Teilprojekts ‚Family Literacy‘.

Der Beitrag von Tanja Kaseric, der die fragebogengestützte Selbstreflexion und Dokumentation von Sprachförderkonzepten in Nordrhein-Westfalen behandelt, leitet bereits zum zweiten Themenfeld über, das die Evaluation von kooperativen Prozessen in den Vordergrund stellt. Anne von Oswald und Andrea Schmelz stellen eine externe Evaluation als unterstützende Prozessbegleitung im Rahmen von FÖRMIG Berlin vor; aus Schleswig-Holstein berichten Uwe Neugebauer und Sabine Rutten, wie dort die Evaluation lokaler Netzwerke geplant, durchgeführt und ausgewertet wurde; Sprachfördernetzwerke sind auch das zentrale Thema der Evaluation im Bad Kreuznacher FÖRMIG-Projekt des Landes Rheinland-Pfalz, die Johannes Miethner erläutert.

Die gezielte Evaluation einzelner Fördermaßnahmen und Verfahren bildet den dritten Schwerpunkt der Länderbeiträge. Mit einem ‚Reflexionsraster‘ stellen Fahim Sobat und Katja Francesca Cantone ein Instrument zur Evaluation des Bremer Projekts ‚Performative Spiele‘ vor; Johannes Merkel beschreibt die Evaluation von sprachfördernden Erzählungen und ihre Nachbereitung im Unterricht im Rahmen des ebenfalls in Bremen durchgeführten FÖRMIG-Projekts ‚Erzählwerkstatt‘. Eine für das Projekt AMquiP (Rheinland-Pfalz) entwickelte Datenbank zur Analyse von Fördermaßnahmen im Übergang von der Schule in den Beruf ist

Gegenstand des Beitrags von Doris Jäger-Flor und Reinhold S. Jäger. Jana Dreyer und Andreas Heintze berichten von der Evaluation eines prozessbegleitenden Instruments zur Sprachdiagnose in der Schulanfangsphase, das im Rahmen von FÖRMIG Berlin eingesetzt und entwickelt wird.

Ein eigener Themenkomplex ist der Einsatz von Portfolios in der Evaluation, für die sich in FÖRMIG unterschiedliche Verwendungsmöglichkeiten bieten. Diesbezügliche Erfahrungen – nicht aus FÖRMIG heraus, sondern aus dem SINUS-Transfer-Programm, stellen Uta Meentzen, Matthias Stadler und Christian Ostermeier vom IPN Kiel vor. Ihr Beitrag bezieht sich auf ein Fachgruppenportfolio als Begleitinstrument für die Weiterentwicklung von Unterricht. Beispiele für die Nutzung eines Portfolios zur Prozessdokumentation in FÖRMIG-Basiseinheiten berichten Anke Engelmann, Dagmar Jakob, Margit Maronde-Heyl und Kerstin Reitz aus Mecklenburg-Vorpommern. Einen ganz anderen Nutzungsansatz der Portfolio-Methode zeigt Regina Piontek vom FÖRMIG-Projekt SuS aus Bremen mit dem Portfolio ‚Interkulturelle Kompetenz‘, das Schülern Chancen bietet, eigene Potentiale zu entdecken und darzustellen.

Den Abschluss des Bandes bilden zwei Beiträge von Autoren, die nicht am Modellprogramm FÖRMIG beteiligt sind. Bernd Groot-Wilken, der die Tagung als Moderator in der Rolle eines *critical friend* begleitete, zieht ein kollegiales, kritisches, aber gleichwohl konstruktives Resümee der Evaluation in FÖRMIG, in dem er wichtige Hinweise für das noch laufende Programm gibt. Schließlich meldet sich mit Christiane von Schachtmeyer, Schulleiterin des Gymnasiums Marienthal in Hamburg, eine von vielfältigen Evaluationen ‚Betroffene‘ zu Wort. Ausgehend von der Frage ‚Evaluation – und nun?‘ schildert sie den oft steinigem Wegabschnitt, den Pädagoginnen und Pädagogen gehen müssen, damit Evaluationsergebnisse einen produktiven Einfluss auf ihre Arbeit nehmen können.

Zum Schluss ein herzliches Dankeschön der Herausgeber an alle, die an der Tagung und am Zustandekommen dieses Bandes mitgewirkt haben. Das sind natürlich die Autorinnen und Autoren, die unsere Aufgabe mit ihrer konstruktiven und raschen Zusammenarbeit sehr unterstützt haben; besonderer Dank gilt aber auch Heike Poppendieker für die Korrektur des Manuskripts, Martin Goy für die kritische Durchsicht der Texte und Katja Repschläger für die Bearbeitung der Grafiken.

Die Herausgeber

Thorsten Klinger, Knut Schwippert und Birgit Leiblein  
Hamburg im Juni 2008

## Das Evaluationskonzept von FÖRMIG<sup>1</sup>

### Anlage und Durchführung – eine Zwischenbilanz

#### 1. Vorüberlegungen zur Konzeption der Evaluation in FÖRMIG

Im Allgemeinen soll eine Evaluation einen Diskurs über pädagogische Ziele initiieren und begleiten. Ziel der Evaluation ist somit unter anderem, über Wirkungen und (auch unerwartete) Nebenwirkungen des eigenen Handelns zu reflektieren. Dabei trägt die Evaluation dazu bei, dass Entscheidungen über Handlungsalternativen auf rationaler Basis gefällt werden können (vgl. Edelstein & Fauser, 2001). Die Evaluation stellt somit keinen Selbstzweck dar, der vorrangig der Legitimation desselben dienen soll, sondern sie zielt auf eine kontinuierliche Qualitätsverbesserung. Neben diesen konstruktiven Aspekten der Evaluation gibt es aber auch Vorbehalte: „Evaluation ist in der deutschen Bildungslandschaft immer noch ein Reizbegriff. Dahinter wird häufig ein Akt der Kontrolle, der fremdbestimmten Beurteilung oder gar Aburteilung vermutet. Fremd- und Selbstevaluation, prozessbezogene (formative) und bilanzierende (summative) Evaluation werden dann als Gegensätze verstanden“ (Edelstein & Fauser, 2001, S. 80). Diese Praxiseinschätzung vor Augen, wurde in FÖRMIG seit Beginn des Modellprogramms auf die Notwendigkeit und auch den Wert der zu realisierenden Evaluation hingewiesen. Gegenüber den Beteiligten wurde stets betont, dass Akteure im Bildungssystem Informationen über Ausgangsbedingungen, Prozesse und Wirkungen ihres Handelns benötigen, wenn sie ihr pädagogisches Wirken in Hinblick auf selbst gesetzte oder vorgegebene Ziele – oder auch die Ziele selbst – weiterentwickeln möchten. Was Horster und Rolf

---

1 Die Autoren – die für die Evaluation zuständigen Mitglieder des Programmträgers – stellen in diesem Beitrag das in FÖRMIG realisierte Evaluationskonzept vor, ergänzt um einen kurzen Überblick über seine pragmatischen und theoretischen Hintergründe. Da dieser Beitrag während der Laufzeit des FÖRMIG-Modellprogramms verfasst wurde, kann zunächst nur ein Zwischenstand präsentiert werden. Dabei beziehen sich die Verfasser insbesondere auf die Darstellung der zentral organisierten Evaluation; vertiefende Einblicke in die jeweils vor Ort ergänzend durchgeführten Evaluationsmaßnahmen werden in den nachfolgenden Beiträgen dieses Bandes dargestellt.

(2001) aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung im Bereich der Schulentwicklungsforschung fordern, gilt als Leitmotiv auch für FÖRMIG: Keine Innovation ohne Evaluation.

### 1.1 Auf dem Weg zur Evaluation – ein pragmatisches Definitionsangebot

Nach dem Verständnis von Wottawa und Thierau (1998) beschränken sich Evaluationen nicht darauf, Informationen über (Bildungs-)Prozesse lediglich zusammenzutragen, vielmehr sind sie handlungsinitiiierend. Jedoch sind, bevor handlungsinitiiierende Impulse oder Innovationen aus den neu gewonnenen Erkenntnissen generiert werden können, Informationen zu sammeln, zusammenzustellen und schließlich auch auszuwerten. Somit ist dieser zentrale Aspekt von Evaluationen in den meisten Vorhaben vielen Aktivitäten im Rahmen der Evaluation zeitlich nachgelagert. Es zeigt sich, dass sich einige der in diesem Band vorgestellten Evaluationsansätze aktuell noch in einem relativ frühen Stadium der Umsetzung befinden. Daher wird hier (zunächst) eine etwas liberalere Auslegung des Begriffs der Evaluation anzuerkennen sein: Beobachten, Informationsgewinnung und Dokumentation von Prozessen sind hier als notwendige Voraussetzungen der eigentlichen Evaluation zu würdigen. In einigen Beiträgen bleibt daher eine Diskrepanz zwischen wünschenswerten Evaluationsbedingungen und den letztlich in der Praxis relevanten und damit auch realisierten Evaluationsbemühungen bestehen. Das Merkmal der Informationsnutzung im Sinne einer Bewertung von Handlungsalternativen wird sich in einigen Maßnahmen noch anschließen müssen.

### 1.2 Interne und externe Evaluation: Ergänzende Perspektiven

Prinzipiell lassen sich unter anderem interne und externe Evaluation unterscheiden. Bei einer internen Evaluation kann sich eine Institution als Ganzes mit ihren Gremien und kollegialen Einrichtungen einer kritischen Selbstprüfung unterziehen. In diesem Rahmen können Mitglieder der Institution zum Beispiel Fördermaßnahmen oder unterrichtsrelevante Handlungen beobachten oder Schulprogramme durchsehen, um hierüber eine Beurteilung abzugeben. Wenn eine Evaluation zielführend durchgeführt wird, sollten im Vorwege die Kriterien festgelegt werden, anhand derer die Bildungseinrichtung oder das Programm beurteilt werden sollen (Klieme, Baumert & Schwippert, 2000). Ebenso scheint die Besprechung möglicher Handlungskonsequenzen vor der Durchführung

der jeweiligen Evaluationsschritte eine notwendige Voraussetzung dafür zu sein, auch überraschende oder unerfreuliche Konsequenzen zu akzeptieren und hierauf basierende neue Handlungsstrategien mit zu tragen. Rolff (2001) und Peek (2001) sehen einen Nachteil der internen Evaluation darin, dass aufgrund der kollegialen und auch freundschaftlichen Verbindungen der Mitglieder der Institution untereinander oftmals notwendige Kritik nicht geäußert wird. Hieraus kann sich eine wirksame kritische Diskussion nur eingeschränkt entwickeln. Der Vorteil einer internen Evaluation besteht darin, dass die Evaluatoren über Insiderwissen bezüglich der evaluierten Institution verfügen, das bei der Interpretation der Evaluationsergebnisse hilfreich ist.

Eine Möglichkeit, die Befunde einer Evaluation in ihrer Wirksamkeit nicht durch persönliche Befangenheit einzuschränken, bietet die externe Evaluation. Diese kann prinzipiell nach den gleichen Kriterien wie die interne durchgeführt werden, wobei die Evaluatoren Außenstehende sind, die in keiner persönlichen Beziehung zu den im Evaluationsprozess beobachteten Personen stehen. Dies können zum Beispiel Kollegen anderer Institutionen (kritische Freunde) im Rahmen eines so genannten Peer-Reviews oder Experten aus der Bildungsforschung sein (vgl. Peek, 2001). Ein Nachteil bei der externen Evaluation kann sein, dass die Evaluatoren keine Kenntnis über relevante Beziehungsgeflechte haben. So könnten zum Beispiel subtile zwischenmenschliche Konflikte von hierfür nicht sensibilisierten externen Evaluatoren unter Umständen übersehen werden. Eine mögliche Folge hieraus wäre, dass Interaktionen nicht angemessen beurteilt werden.

Aus den zuvor dargestellten Überlegungen ergibt sich, dass eine Kombination interner und externer Evaluationsverfahren sinnvoll sein kann. So können zusätzlich zu den im Rahmen einer externen Evaluation vereinbarten Evaluationskriterien durch die evaluierten Einrichtungen eigene Kriterien eingebracht werden, die aus einer spezifischen internen Sicht gegebenenfalls blinde Flecken der externen Evaluation aufhellen können. Auch im Modellprogramm FÖRMIG werden – je nach Evaluationsaspekt – verschiedene Perspektiven einbezogen (vgl. unten).

### 1.3 Vergleichsnormen

Im Rahmen einer Evaluation ist vorab nicht nur zu klären, ob sie aus einer internen, einer externen Perspektive oder aus einer Kombination beider erfolgen soll, es ist auch zu überlegen, nach welchem Vergleichsmaßstab die zu erwartenden Ergebnisse bewertet werden sollen. Bei der Beurteilung von Leistungen, Einstellungen oder Werthaltungen können im Wesentlichen drei Vergleichsperspektiven unterschieden werden:

ipsative, soziale und kriteriale Bezugsnormen (vgl. Rheinberg, 2001). Für Pädagoginnen und Pädagogen spielt die Perspektive des individuellen Lernzuwachses der Kinder und Jugendlichen bzw. der gesamten Fördergruppe eine besondere Rolle. Diese individuelle, im zeitlichen Verlauf angelegte Vergleichsorientierung wird auch als *ipsative Bezugsnorm* bezeichnet und wird immer dann angewandt, wenn individuelle Entwicklungen oder spezifische Stärken-Schwächen-Analysen vorgenommen werden sollen. Wenn die Frage beantwortet werden soll, inwieweit sich die Probanden innerhalb von Gruppen unterscheiden, wird eine *soziale Bezugsnorm* angelegt. Hierbei wird in den Blick genommen, wie sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer untereinander unterscheiden. Schließlich kann, wenn der Bezugsrahmen noch größer gesteckt wird, bei einer entsprechend vorliegenden Vergleichsgruppe von einer normorientierten Betrachtungsperspektive gesprochen werden (*normorientierte* bzw. *kriteriale Bezugsnorm*). Hierbei können sowohl Individuen als auch Gruppen mit Vergleichs-(bzw. Norm-)stichproben, die zum Beispiel für bestimmte Jahrgangs- oder Altersstufen repräsentativ sind, verglichen werden.

## 2. Das Evaluationskonzept von FÖRMIG

Die Evaluation von FÖRMIG wird als ein integrierter Bestandteil der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund verstanden und nicht als eine zusätzliche Aufgabe, die neben der ‚eigentlichen‘ praktischen Förderung auch noch zu realisieren ist. Durch klare Aussagen über den Zweck der Datenerhebung, über den Umgang mit Daten und über ihre Bedeutung kann sie einen wichtigen Beitrag für die Weiterentwicklung von Sprachfördermaßnahmen leisten. Wie oben bereits erwähnt, stellt die Evaluation im Modellprogramm keinen Selbstzweck dar, sie zielt auf eine kontinuierliche Qualitätsverbesserung der Förderansätze.

Ob ein Förderkonzept erfolgreich ist oder nicht, lässt sich anhand verschiedener Kriterien bewerten. Zum einen steht – ganz im Sinne von FÖRMIG – die sprachliche Förderung im Zentrum der Betrachtung. Im Interesse des Programms liegt aber auch die professionelle Verzahnung verschiedener Einrichtungen, die das gemeinsame Ziel der Förderung verfolgen. In FÖRMIG werden Förderkonzepte für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund entwickelt, für die insbesondere an den Gelenkstellen im deutschen Bildungssystem ein Handlungsbedarf erkannt worden ist. Langfristiges Ziel ist, durch die Identifizierung geeigneter Förderkonzepte Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund die gleichen Bildungsperspektiven zu eröffnen, die Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund auch haben.

Kriterien für die Evaluation des Programms FÖRMIG lassen sich aus den übergeordneten Zielen des Programms ableiten:

- Qualitätsverbesserung der sprachlichen Förderung;
- Klärung von Implementationsbedingungen verbesserter Konzepte der sprachlichen Förderung;
- Entwicklung von Transferstrategien;
- Vernetzung und Kooperation bei der sprachlichen Förderung;
- Fortschreibung und Entwicklung von Fortbildungskonzepten;
- curriculare Entwicklung im Bereich Deutsch als Zweitsprache und Förderung der Mehrsprachigkeit (Schwerpunkt Schnittstelle zum außerschulischen Bereich);
- Steigerung der Innovationsfähigkeit und -bereitschaft des pädagogischen Personals.

Diese allgemeinen Programmziele lassen sich zu drei Schwerpunkten zusammenfassen, die für die Evaluation handlungsleitend sind:

- (1) Zum einen ist es Ziel zu untersuchen, wie sich die einzelnen *Projekte zur Sprachentwicklungsförderung* vollziehen.
- (2) Zum anderen ist Gegenstand der Betrachtung die *Vernetzung* nicht nur innerhalb der einzelnen Basiseinheiten, sondern auch zwischen Basiseinheiten.
- (3) Das dritte übergreifende Programmziel besteht darin, besonders erfolgreiche Fördermaßnahmen und darüber hinaus auch *erfolgreiche Transferstrategien* zu identifizieren.

Vor dem Hintergrund dieser unterschiedlich gelagerten Ziele wird verständlich, dass im Rahmen der jeweiligen Projekte optimierte Strategien der Ergebnis- und Erfolgssicherung – also verschiedene Bezugsnormen und Evaluationstechniken – angewandt werden. Die Umsetzung in konkrete Evaluationsmaßnahmen möchten wir im Folgenden vorstellen.

## 2.1 Wie vollzieht sich die Sprachentwicklungsförderung?

Ausgangspunkt für die Beantwortung dieser zentralen Frage ist eine *Bestandsaufnahme* der sprachlichen und sozialen Situation der Zielgruppe vor Ort, der sprachlichen und pädagogischen Ressourcen der Mitarbeitenden sowie der regionalen Ressourcen, die in die eigene Förderung einbezogen werden können (z.B. Migrantenvereine, Sprachkursanbieter). Sie ist wichtig für die Planung der Förderungsaktivitäten in den Basiseinheiten und spielt eine Rolle bei der Konkretisierung von Förderzielen und -strategien. Sie ist aber nicht Gegenstand der zentralen Evaluation des Programmträgers.

Um die *Ergebnisse der Sprachförderung* einschätzen zu können, sind Sprachstandserhebungen jeweils zu Beginn und zum Abschluss einer Förderphase notwendig. Parallel dazu sind die jeweils gegebenen Bedingungen zu erfassen, unter denen die Sprachförderung stattfindet, vor allem die schulische und die soziale Position der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen, der Sprachgebrauch in den Familien, der Sprachentwicklungsstand im Deutschen und in der Herkunftssprache. Auch die Auswahlkriterien für die in die Förderung einbezogenen Kinder und Jugendlichen sind wichtige Informationen zur Abschätzung von Förderwirkungen. Die Erhebung dieser Sachverhalte ist wesentlicher Bestandteil der zentralen Evaluation durch den Programmträger.

Bezogen auf die *Prozesse der angewandten Fördermaßnahmen* sind jeweils Maßnahmeprofile zu erstellen („wer führt was mit wem durch?“), ergänzt um eine Dokumentation des zeitlichen Rahmens der Maßnahmen, der Teilnehmerzahlen und des Qualifikationsprofils der beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen. Zur Einschätzung dieser Prozesse sind auch die Erwartungen der Projektmitglieder an Fördereffekte, Kooperationen und Vernetzungen mit den späteren Einschätzungen des Ergebnisses in Beziehung zu setzen. Diese Fragen zum Prozessbezug der Fördermaßnahmen gehören zum Aufgabenbereich der zentralen Evaluation, sind aber auch für die interne Evaluation der Basiseinheiten von besonderer Bedeutung.

## 2.2 Wie vollzieht sich die Vernetzung?

Die Frage, wie sich die *Vernetzung innerhalb der Basiseinheiten* vollzieht, lässt sich anhand von Netzwerkprotokollen dokumentieren, die wesentliche Daten zu den Aktivitäten, zur Netzwerkbildung und -erweiterung sowie zur Kooperation und Kontaktpflege der Basiseinheiten festhalten. Mit einer regelmäßigen Protokollierung geht eine Reflexion über den aktuellen Stand der Zielerreichung, gegebenenfalls auch mit einer Weiterentwicklung bzw. Modifizierung der Zielvereinbarungen, einher. Desgleichen bezieht sie eine Einschätzung des Verhältnisses von Aufwand und Ertrag seitens der Netzwerkmitglieder ein. Die Netzwerkevaluation ist einerseits wichtiger Bestandteil der Selbstevaluation der Basiseinheiten, als zentraler Eckpunkt des Programms fließt sie auch in die externe Evaluation des Programmträgers mit ein.

Zur *Sicherstellung des Programmbezugs* wird in einer erweiterten Perspektive die Bewertung des Informationsflusses innerhalb des Modellprogramms sowie des Umfangs und der Qualität der Betreuung durch Landeskoordinatoren und Programmträger erhoben. Die Vergewisserung über das Funktionieren der Kommunikations- und Koordinationsstruk-

turen gehört zu den Selbstevaluationsaufgaben von Landeskoordination und Programmträger.

## 2.3 Wie funktionieren die Transferstrategien?

Der Erfolg des Modellprogramms FÖRMIG wird sich auch darin erweisen, inwieweit es gelingt, erfolgreiche Fördermaßnahmen und -strategien in die Fläche zu übertragen und damit für andere Bildungseinrichtungen nutzbar zu machen. Die Dokumentation des *tatsächlichen Transfers* ist ein wichtiger Bestandteil der Evaluation auf Projekt-, Landes- und Programmebene. Naturgemäß ist eine Nachbesserung laufender Fördermaßnahmen schwieriger als bei der Initiierung neu beginnender Fördermaßnahmen. Die Bedingungen für einen erfolgreichen Transfer werden nichtsdestoweniger schon während der Programmlaufzeit evaluiert.

Voraussetzung für einen gelingenden Transfer ist die Erzielung von Außenwirkung zunächst auf der Ebene der *Informationsvermittlung*. Eine wichtige Basis für eine Evaluation dieses Sachverhalts ist die Dokumentation von Aktivitäten und die Nutzung von Informationen, die auf Fachtagungen, im (FÖRMIG-)Intra- und im Internet und durch sonstige Öffentlichkeitsarbeit zur Verfügung gestellt werden. Im weiteren Verlauf der Förderung wird als wichtige Bedingung für einen Transfer die *Wahrnehmung und Akzeptanz* des FÖRMIG-Programms und der einzelnen Projekte im Nahbereich der Basiseinheiten wahrgenommen, insbesondere bei dem nicht am Programm beteiligten Fachpersonal in den Kindertagesstätten, Schulen und sonstigen Institutionen.

Im Programm FÖRMIG haben die Basiseinheiten eigene Strategien zur Evaluation entwickelt und umgesetzt. Ergebnisse aus externen Evaluationen konnten den Basiseinheiten nach Vereinbarung zur Verfügung gestellt werden. Ebenso optional wurden Beratungen angeboten, wie die verfügbaren Daten für eine Evaluation in den Basiseinheiten genutzt werden können.

Neben der Dokumentation, Ergebnissicherung und Begleitung des Entwicklungsprozesses in den einzelnen Projekten und der vergleichenden Auswertung für den Prozess der Projektentwicklung sowie den Ergebnissen ist, wie zuvor beschrieben, ein wichtiges Ziel der Evaluation darzulegen, welche der teilnehmenden Projekte Modellcharakter aufweisen und damit für einen Transfer geeignet erscheinen.

## 2.4 Evaluationsebenen in FÖRMIG

Die Evaluation bezieht sich auf unterschiedliche Ebenen der Projektarbeit:

Die *Prozessevaluation* ist sowohl intern in den Institutionen als auch zwischen Institutionen (z.B. zwischen den Basiseinheiten und ihren strategischen Partnern) und auch extern (z.B. auf Bundeslandebene) angelegt. Im idealen Fall ergänzen sich interne und externe Evaluationen. Prozessevaluationen begleiten die Förderung kontinuierlich und bieten damit fortwährend Informationen zur Weiterentwicklung der Maßnahmen.

Weil die *Vernetzung* für viele an FÖRMIG beteiligte Institutionen neu war, soll im Rahmen von Netzwerkevaluationen dokumentiert werden, wie diese funktioniert, welche Bedingungen eine sowohl im Ergebnis wie in der Organisation erfolgreiche und damit als Erleichterung empfundene Vernetzung gewährleisten und welche Faktoren in einer solchen Zusammenarbeit eher hemmend wirken.

*Kooperation* zwischen institutionellen Partnern, hierin sind Eltern eingeschlossen, ist ein Eckpfeiler des Programms. Es geht darum, bestehende Abgrenzungsstrukturen zwischen Institutionen zu überwinden sowie neue, flexiblere Formen des Informationsaustauschs und der Fördersteuerung in einer langfristigen Perspektive anzulegen. Dabei ist die sprachliche Förderung nicht allein an den Bildungsinstitutionen ausgerichtet, sondern auch an bildungsbiografischen Bedingungen und den Lebensumständen der zu Fördernden. Von daher konzentriert sich die Evaluation der Kooperation auf sich entwickelnde Prozesse, aber auch auf die Erfassung von institutionellen Rahmenbedingungen für solche Kooperationen. Dabei zeichnet sich ab, dass sich Kooperationsformen entwickeln, die von vielen der an FÖRMIG Beteiligten als hilfreich und fruchtbar empfunden werden.

Für die empirische Überprüfung von Interventionen (wie z.B. Sprachfördermaßnahmen) wird in der Statistik vorzugsweise ein so genanntes ‚experimentelles Design‘ gewählt. In FÖRMIG müssten dazu Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund nach dem Zufallsprinzip entweder einer Fördermaßnahme oder einer Vergleichsgruppe ohne Förderung zugewiesen werden. Aus dem Vergleich der Ergebnisse beider Gruppen ließe sich dann der Ertrag der Förderung abschätzen. Da in dem Modellprogramm ein solches Design nicht realisiert werden konnte (und forschungsethisch auch bedenklich ist) und bei der Evaluation die vorliegenden und damit (im statistischen Sinne) ‚unsystematisch‘ zusammengestellten Fördergruppen zu berücksichtigen waren, ist eine entsprechende empirisch abzusichernde Identifizierung nicht einfach. Bei dem Vergleich der vielfältigen Förderangebote sind zudem die mannigfaltigen

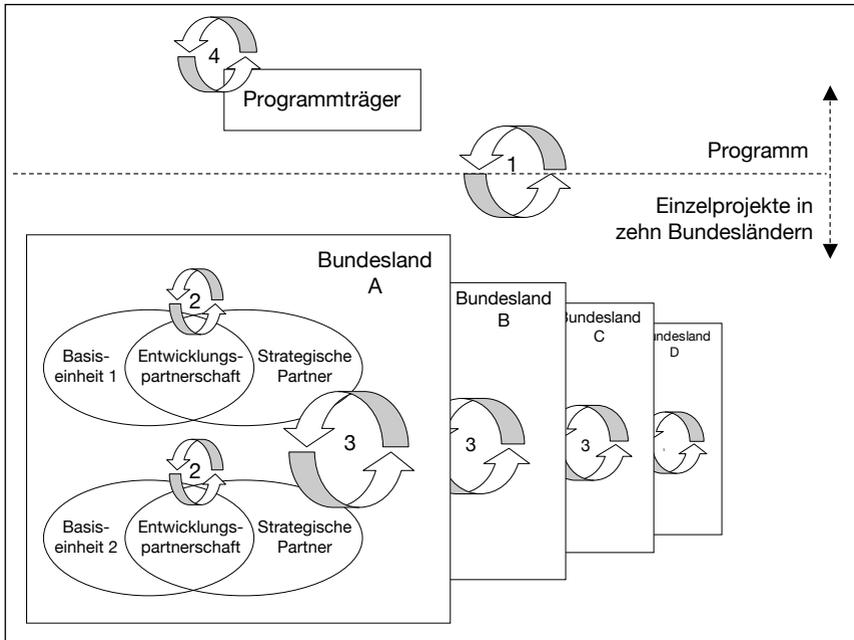
Formen und unterschiedlichen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Vergleichbarkeit im Ganzen und Berücksichtigung der lokalen und regionalen Gegebenheiten müssen bei der Evaluation gleichermaßen berücksichtigt werden. Dazu wurde eine Konzeption vorgesehen, die zum einen aus zentralen (externen) und zum anderen dezentralen (internen) Evaluationsinstanzen besteht.

Somit steht im FÖRMIG-Sprachgebrauch die *zentrale (summative) Evaluation* für die Überprüfung des Erfolgs des Gesamtprogramms: Bei dieser geht es um die zusammenfassende Ermittlung und Auswertung der Eingangsbedingungen, der Entwicklungsprozesse und der Ergebnisse der einzelnen Basiseinheiten. Ziele sind die Ergebnissicherung, die Feststellung von Handlungskonsequenzen und mögliche Entwicklungsperspektiven. Diese Evaluation wird mittel- bis langfristig auch auf den Programmträger und somit auch auf das gesamte Modellprogramm angewandt. Es gilt, eine weitere beurteilende Perspektive einzunehmen, die auch als Meta-Ebene der Programmevaluation bezeichnet werden kann.

Die *dezentrale Evaluation* fokussiert auf die Arbeit der Basiseinheiten, ihre Entwicklungsprozesse und Ergebnisse ausgehend von Ausgangslagen. Neben ergebnisorientierten Evaluationsmaßnahmen werden auch Evaluationsmaßnahmen realisiert, die sich auf den *Arbeitsprozess der Basiseinheiten* beziehen. Da das Programm von der Grundidee von den Basiseinheiten als vernetzten und kooperierenden Institutionen her konzipiert ist, ist der Prozess der Vernetzung selbst ein wichtiger Aspekt der Evaluation, da auf diese Weise die Bedingungen für das Gelingen (oder Scheitern) von Ansätzen dieser Art klar in den Blick genommen werden können. Die Evaluation dieser Prozesse wird sowohl extern wie intern umgesetzt.

Prinzipiell wird in FÖRMIG der Evaluationsprozess als eine Abfolge von Beobachtung, Auswertung, Interpretation, Handlung und wiederum Beobachtung verstanden. Aufgrund dieser kontinuierlichen Wiederholung der Handlungsschritte werden die verschiedenen Evaluationsprozesse in der Abbildung 1 als zirkuläre Doppelpfeile symbolisiert. Die zentrale Evaluation des Modellprogramms (1) ist beim Programmträger angesiedelt. Sie ist ein integraler Bestandteil von FÖRMIG und insoweit eine interne Evaluation für das Programm insgesamt. Den Basiseinheiten gegenüber stellt sie sich aber als etwas ‚von außen‘ Kommendes dar, also als eine externe Evaluation im oben dargestellten Sinne. Die dezentralen Evaluationstätigkeiten (2) erfolgen auf der Ebene der Basiseinheiten und sind als interne und prozessbegleitende (formative) Evaluation ausgelegt. Eine Zwischenstellung nehmen die in einigen der zehn Bundesländer realisierten landeseigenen Evaluationen ein (3). Hier werden die Basiseinheiten in den Ländern unter spezifischen Fragestellungen extern evaluiert. Aus Perspektive des Programmträgers wird diese Evaluation

Abbildung 1: Das Evaluationskonzept von FÖRMIG



als (Bundesland-),intern' angesehen, auch wenn sie aus Perspektive der Basiseinheiten wiederum als ,extern' wahrgenommen wird. Jede dieser Evaluationen, zentral wie dezentral, nimmt die Felder ,Sprachentwicklung', ,Vernetzung' und ,Transfer' in den Blick. Vorgesehen ist auch, externe Evaluatoren heranzuziehen, die das Gesamtprojekt durch eine Außenperspektive betrachten und bewerten werden. Handlungsleitendes Ziel dieser Meta-Evaluation (4) ist sowohl die zielgerichtete Weiterentwicklung des Gesamtkonzepts von FÖRMIG als auch die Generierung von generellen Hinweisen zur Initiierung, Organisation, Durchführung und Bewertung von Modellprogrammen.

Nicht alle Ziele werden mit standardisierten Tests eruiert. So werden einerseits Instrumente für die individuelle Sprachstandsdiagnostik und andererseits Instrumente für eine kriteriale Bezugsnormorientierung genutzt. Weitere Informationen werden durch Fragebögen erfasst, die an die Kinder, Jugendlichen bzw. deren Eltern gerichtet werden. Die so ermittelten Informationen eröffnen die Möglichkeit, bei späteren Analysen Fördermaßnahmen miteinander zu vergleichen, die unter unterschiedlichen Rahmenbedingungen durchgeführt werden. Hierbei hat sich für einen fairen Vergleich von Maßnahmen ein Bündel von Merkmalen etabliert, für die es bereits weit reichende Instrumente gibt. So werden

neben dem sozialen Umfeld auch Indikatoren zur Bildungsnähe der Familien und kognitive Grundvoraussetzungen mit erfasst (vgl. Kohler & Schrader, 2004; Kuper & Schneewind, 2006).

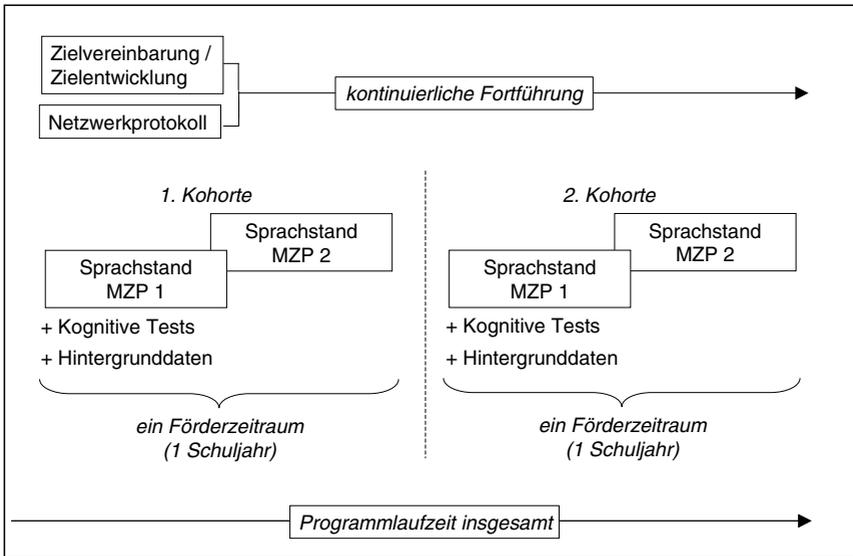
Einen wesentlichen Beitrag zum erfolgreichen Gelingen des gesamten Modellprogramms stellt die prozessorientierte Dokumentation der einzelnen Fördermaßnahmen dar. Im Rahmen der Netzwerkevaluationen soll die nötige Transparenz der Ziele und der praktischen Arbeit in den Maßnahmen erreicht werden, die einen angemessenen Vergleich und eine Implementation in andere Bildungseinrichtungen erlaubt. Hierbei geht es nicht nur um die Dokumentation von erfolgreichen Handlungssträngen: Gerade auch Irrwege und Fehlentscheidungen gilt es zu dokumentieren, damit andere Fördereinrichtungen von diesen lernen können und unter Vermeidung der erkannten Fehler eigene Ideen weitertragen und -entwickeln können.

Die durch den Programmträger initiierte *zentrale Evaluation* hat die Aufgabe, den Fortschritt in der Sprachförderung für jede der teilnehmenden Basiseinheiten anhand von Eingangs- und Ausgangserhebungen festzustellen (vgl. Abb. 2). Diese Evaluation ist so angelegt, dass mit dem ersten Messzeitpunkt die Situation zu Beginn der Förderung bestimmt wird, um dann mit dem zweiten Messzeitpunkt den relativen Fortschritt der Förderung jeder Basiseinheit bzw. Fördergruppe zu dokumentieren. Die zentrale Evaluation ist auf die Kooperation der Basiseinheiten angewiesen, sieht sich ihrerseits aber auch verpflichtet diese bei der Initiierung und Durchführung ihrer Evaluationen zu unterstützen. Das Evaluationskonzept sieht weiterhin vor, dass die dezentrale (nicht vom Programmträger durchgeführte) Evaluation die konkreten Fördermaßnahmen vor Ort in den Blick nimmt und sie im Rahmen einer formativen (internen oder externen) Evaluation (z.B. durch die Landesevaluatoren bzw. ‚kritische Freunde‘) begleitet und dokumentiert.

Somit bezieht sich die *summative Evaluation* des Programmträgers auf die erzielten Ergebnisse der sprachlichen Förderung. Der aktuelle Kenntnisstand der Kinder und Jugendlichen wird zu Beginn und zum Ende eines Schuljahres festgestellt. Aus dem Vergleich von Eingangs- und Ausgangssituation lässt sich der Bruttoeffekt der Förderung ablesen. Wie sich die Situation dieser Förderung im Vergleich mit anderen Basiseinheiten darstellt, die unter ähnlichen Rahmenbedingungen agieren, wird anhand eines so genannten „fairen Vergleiches“ empirisch abgeschätzt (vgl. Arnold, 1999). Hierbei wird eine Reihe von Rahmenbedingungen bei der Beurteilung des Förderfortschritts berücksichtigt, so dass ein relativer (Netto-)Fördereffekt ermittelt werden kann. Diese Informationen werden an die Basiseinheiten und ihre Fördergruppen zurückgemeldet.

Üblicherweise steht eine summative Evaluation am Ende einer Maßnahme und dient ihrer abschließenden Bewertung. In FÖRMIG werden die

Abbildung 2: Zeitliche Organisation der Evaluation in FÖRMIG



Informationen für die zentrale Evaluation des Programmträgers in zwei Durchläufen („Kohorten“) erhoben. Die Ergebnisse der ersten Kohorte, die die erste Programmphase erfasst, werden noch in der Laufzeit des Programms zurückgemeldet. Diese Strategie wird verfolgt, um den Basiseinheiten ein vergleichendes Bild ihrer Förderergebnisse aus programmübergreifender Perspektive zu bieten, auf dessen Basis sie gegebenenfalls Änderungen an ihren Fördermaßnahmen vornehmen können. In der zweiten Kohorte werden in einer fortgeschrittenen Phase des Programms nach dem gleichen Verfahren Daten erhoben, die dann ausschließlich der eigentlichen summativen Evaluation dienen.

Ausgangspunkt für die Evaluation der Basiseinheiten sind Zielvereinbarungen sowie Netzwerkprotokolle, die die Ausgangslage der Basiseinheit in der Gründungsphase dokumentieren. Über die Gesamtlaufzeit des Projekts war vorgesehen, die Entwicklung der Vernetzung und gegebenenfalls die Weiterentwicklung der Ziele in einem Halbjahresrhythmus zu protokollieren. Da sich der unmittelbare Nutzen dieser Dokumentation für die Beteiligten vor Ort nicht unmittelbar ergibt, sind hier Ausführungsdefizite festzustellen.

### 3. Das Rückmeldeformat in FÖRMIG

Im Rahmen des FÖRMIG-Programms wird innerhalb der Basiseinheiten vor allem eine individuelle und an Veränderungen orientierte, ipsative Bezugsnorm realisiert, wenn die Wirksamkeit von Förderungen betrachtet wird. Für die Identifizierung besonders wirksamer Fördermaßnahmen ist diese Perspektive durch einen Vergleich zwischen den Basiseinheiten erweitert worden, so dass zusätzlich auch eine soziale Bezugsnormorientierung möglich wird.

Das Rückmeldeformat in FÖRMIG orientiert sich an der Vorstellung des fairen Vergleichs. Kennzeichnend für derzeitige Rückmeldestrategien (z.B. im Rahmen von PISA, IGLU und VERA; vgl. hierzu Kohler & Schrader, 2004) ist, dass die Ergebnisse nicht einfach nach den erreichten Kenntnisniveaus sortiert dargestellt werden. Vielmehr hat es sich bewährt, die Bildungseinrichtungen durch Rückmeldungen über die durchschnittlichen Leistungen der Kinder bzw. Jugendlichen, über vergleichbare Klassen bzw. Schulen und über die Ergebnisse aller an der Untersuchung teilnehmenden Bildungseinrichtungen zu informieren. Je nach Anlage und Zielsetzung der Studie unterscheiden sich die Rückmeldeformate der verschiedenen Untersuchungen dabei etwas. Als zentrales Merkmal aber hat sich die Präsentation von Ergebnissen ‚vergleichbarer Gruppen‘ bzw. von so genannten ‚Erwartungswerten‘ etabliert. Sie erhöhen den Informationsgehalt für die Schulen und Lehrkräfte und steigern aufgrund der Fairness des Vergleichs die Akzeptanz der Befunde nachhaltig (Arnold, 1999). Neben leistungsbezogenen Daten werden bei Rückmeldungen vielfach zusätzliche Hintergrundinformationen zur Verfügung gestellt, die für die Einschätzung der Befunde relevant sind (Schwippert & Goy, 2008).

In den FÖRMIG-Rückmeldungen finden die Adressaten die erzielten Ergebnisse für die entsprechende Fördergruppe im Vergleich mit Erwartungswerten, die den Ergebnissen der übrigen FÖRMIG-Teilnehmer mit ähnlichen sozialen und kulturellen Hintergründen entsprechen. Somit wird vermieden, dass Fördereinrichtungen, in denen unter anerkannt schwierigen Umständen unterrichtet wird, mit solchen verglichen werden, die unter günstigeren Begleitumständen arbeiten. Zur Berechnung der Erwartungswerte wird auf die Methode der multiplen Regressionsanalyse zurückgegriffen. Dabei wird der Einfluss mehrerer Merkmale auf eine zu erklärende abhängige Variable untersucht. Somit kann zum Beispiel das Leseverständnis von Kindern durch Merkmale wie kognitive Voraussetzungen, sozialer Hintergrund, Einstellungen und Motivation erklärt werden. Die erklärenden Variablen werden hierbei so in das Analysemodell einbezogen, dass deren Einfluss auf Veränderungen der abhängigen Variable quantifizierbar wird. Entsprechende Berechnungen

lassen sich auch auf Gruppen beziehen, wie sie in FÖRMIG im Fokus stehen. Hier kann man aufgrund der Kenntnis von Rahmenbedingungen des Förderunterrichts (wie zum Beispiel des sozialen Hintergrunds der Schüler) den Fördererfolg (hier exemplarisch als Leseverständnis bezeichnet) bestimmen (vgl. Abb. 3). Diese Berechnung erlaubt es auch, Fördereinrichtungen miteinander zu vergleichen, die unter unterschiedlichen Umständen arbeiten. Die Auswahl der Rahmenbedingungen für einen solchen ‚fairen‘ Vergleich basiert auf Erfahrungen aus verschiedenen Untersuchungen, die ebenfalls Ergebnisse an beteiligte Bildungseinrichtungen zurückgemeldet haben (PISA, IGLU, QuaSUM, KESS etc.). Bei diesen Rückmeldungen werden insbesondere Merkmale ausgewählt, anhand derer Unterschiede zwischen Schülerleistungen erklärt werden können und auf die weder die Schulleitung noch das Kollegium einen Einfluss ausüben können. In FÖRMIG wurden vor diesem Hintergrund für die Eingangserhebung der soziale, migrationsbiografische und sprachliche Hintergrund der Kinder sowie ihre kognitiven Grundvoraussetzungen erfasst. Für die Berechnung fairer Vergleichswerte bezüglich des Förderfortschritts wurden zudem die Ausgangslage (Ergebnisse der Eingangserhebung) und die realisierte Förderdauer berücksichtigt. Letzteres wurde notwendig, da in den an FÖRMIG beteiligten Fördergruppen nicht überall der gleiche Förderzeitraum erfasst wurde.

Nach der Berechnung des Vergleichsmodells lassen sich auf Basis der jeweils vorherrschenden Umstände in den Fördereinrichtungen jeweils zu erwartende Ausgangswerte bestimmen. Stellt man diese berechneten Erwartungswerte den beobachteten Befunden gegenüber, so kann abgeschätzt werden, ob eine Fördereinrichtung erfolgreicher oder weniger erfolgreich arbeitete als erwartet. Weniger technisch ausgedrückt entspricht das dem Vergleich einer Fördergruppe (Beobachtungswert) mit einer fiktiven Vergleichsgruppe (Erwartungswert), die unter den gleichen Umständen arbeitet. Dieser so genannte ‚faire Vergleich‘ hat einen wesentlichen Vorteil: Auch Fördereinrichtungen, die unter objektiv schwierigen Umständen Schülerinnen und Schüler fördern (vgl. Abb. 3 – Schule ‚A‘), können – unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen – als erfolgreich identifiziert werden, wenn sie die rechnerisch unter den gegebenen Bedingungen erwartbaren Ergebnisse übertreffen. Es kann sich aber auch zeigen, dass in einer nominell gut abschneidenden Einrichtung unter den gegebenen Umständen ein besseres Ergebnis zu erwarten gewesen wäre (vgl. Abb. 3 – Schule ‚B‘).

Die Rückmeldung der ersten Kohorte (Schuljahr 2005/06) wurde den in FÖRMIG beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen jeweils für die von ihnen geförderten Gruppen zugesandt. Neben einem kurzen Begleitschreiben wurde ihnen eine Kurzbeschreibung vorgelegt, der zu entnehmen ist, welche Informationen die Rückmeldungen bieten und wie die