

# Hamburger Sprachförderkonzept

Bericht über das Monitoring der Fördermaßnahmen  
in den Schulen  
im Schuljahr 2007/08

Dr. Peter May  
Susanne Hunger  
Dr. Inge Büchner  
Stefanie Bach

Referat Standardsicherung und Testentwicklung

LIQ-1

09. 04. 2009

## Inhaltsverzeichnis

1	Zur Durchführung des Monitorings.....	3
2	Überblick über wichtige Befunde des Monitorings.....	4
3	Umsetzung der Fördermaßnahmen in den Schulen.....	8
3.1	Durchführung der Förderung.....	8
3.2	Schulinterne Kooperation.....	10
3.3	Elternarbeit.....	11
3.4	Schulinterne Evaluation.....	11
4	Durchführung der Diagnosen in den Schulen.....	13
4.1	Beschreibung der Stichprobe.....	13
4.1.1	Anzahl förderbedürftiger Schüler.....	14
4.1.2	Jungen und Mädchen.....	15
4.1.3	Migrationshintergrund und Herkunftssprachen.....	15
4.2	Durchführung der Diagnosen in den Schulen.....	17
4.3	Additiver Förderbedarf in den einzelnen Sprachlernbereichen.....	20
5	Förderung.....	23
5.1	Schulbezogene Daten zur Förderung.....	23
5.1.1	Ressourcen.....	23
5.1.2	Vergleich der Förderquoten mit Erwartungswerten nach KESS-Ergebnissen.....	29
5.2	Individuelle Förderpläne.....	30
5.2.1	Organisation der Förderung.....	31
5.2.2	Förderschwerpunkte.....	33
5.3	Nichtförderung: Ausmaß und Gründe.....	35
5.4	Förderung in den Vorbereitungsklassen.....	37
5.5	Förderung im TheaterSprachCamp.....	37
6	Fördererfolge.....	39
6.1	Bestimmung des Fördererfolgs im Rahmen des Monitorings.....	39
6.2	Hinweise auf förderliche Bedingungen in Schulen.....	44
6.3	Verknüpfung mit anderen längsschnittlichen Untersuchungen.....	50
6.3.1	KESS7 und KESS8.....	50
6.3.2	TheaterSprachCamp 2007 und 2008.....	50
6.3.3	Längsschnitt Viereinhalb bis Schulbeginn.....	50
7	Ausbildungsmaßnahmen für Sprachlernkoordinatoren.....	52
7.1	Teilnehmer der Ausbildungskurse.....	52
7.2	Struktur und Inhalte der Ausbildung.....	53
7.3	Evaluation der Ausbildung zur Umsetzung des Sprachförderkonzepts.....	54
8	Vorschläge für Maßnahmen zur Optimierung des Sprachförderkonzepts.....	63
Anhang.....		64
A1	Diagnosebogen	
A2	Berichtsbogen zur Implementierung des Sprachförderkonzepts	
A3	Bogen zur Bilanzierung und zum Einsatz der Ressourcen	
A4	Förderplanungsbogen	
A5	Fragebogen zur Evaluation der Fortbildung	

# 1 Zur Durchführung des Monitorings

Der folgende Bericht beinhaltet Ergebnisse des Monitorings zur Umsetzung des Sprachförderkonzepts in den Schulen im Schuljahr 2007/08. Er setzt die Berichterstattung über die Umsetzung des Konzepts fort, die im Schuljahr 2005/06 begonnen wurde.<sup>1</sup>

Zur Durchführung des Monitorings gehörten die Bereitstellung von Tests und Verfahren für die Diagnosen, von Instrumenten zur Dokumentation und internen Evaluation für die Schulen sowie die Auswertung der schulbezogenen Daten zu durchgeführten Maßnahmen. Im Schuljahr 2007/08 wurde das Angebot an Testverfahren zur Feststellung der sprachlichen Kompetenzen erheblich erweitert, denn einige im Zusammenhang mit den KESS- und Lernstand-Erhebungen erprobten Sprachtests konnten in das Monitoring eingestellt und von den Schulen eingesetzt werden. Bis auf die Klassenstufen 9 und 10 standen damit für alle Klassenstufen geeignete Sprachtests für die Feststellung der Förderbedürftigkeit zur Verfügung.

Die im Jahr zuvor eingerichtete Internetplattform [www.schulenfoerdern.de](http://www.schulenfoerdern.de) wurde im Schuljahr 2007/08 weiter ausgebaut. Alle für die Diagnose und die Förderplanung erforderlichen Instrumente und Protokollbögen standen den Schulen online zur Verfügung. Dieser Service wurde von den Schulen rege genutzt, sodass im Schuljahr 2007/08 bereits ca. 80 Prozent aller Lehrkräfte ihre eigenen Dokumentationen und die Eingaben für das Monitoring online tätigten.

Wie in den Vorjahren wird in diesem Bericht der Stand der Umsetzung des Sprachförderkonzepts in den Schulen beleuchtet. Grundlage dafür bilden die Berichtsbögen der Sprachlernkoordinatoren. Auch die Durchführung der Diagnosen in den Schulen und die Beschreibung der Gruppe der zu fördernden Schüler ist mittlerweile ein Standardthema für das Monitoring. Nachdem im ersten Monitoringbericht über das Schuljahr 2005/06 zunächst eher qualitativ über die Förderpläne in der Sprachförderung berichtet wurde, konnten im Schuljahr 2007/08 die Förderpläne auf breiterer Grundlage mithilfe von standardisierten Förderplanbögen und unter Hinzuziehung der von den Schulleitungen ausgefüllten Bilanzierungsbögen ausgewertet werden.

Nicht mehr berichtet werden Angaben zur Anzahl der integrativ geförderten Schüler, da das Monitoring diese Gruppe nicht systematisch erfasst und die Angaben in den Vorjahren vorwiegend auf relativ unvollständigen Datensätzen beruhen.

Neu im Bericht ist eine Analyse von Fördererfolgen in den Schulen und von Förderbedingungen, die mit einer höheren Erfolgsquote zusammenhängen. Da solche Wirkungsanalysen auf der Basis der Monitoringdaten aufgrund methodischer Probleme nur bedingt möglich sind, wurden erstmals auch Ergebnisse aus Längsschnitterhebungen einbezogen, um Effekte der Sprachfördermaßnahmen zu untersuchen.

Mittlerweile sind die im Monitoring eingesetzten Erfassungsinstrumente – wie Diagnose-, Planungs- und Bilanzierungsbögen – mehrfach erprobt und werden nur geringfügig angepasst, wenn sich einzelne Fragestellungen ändern. Infolgedessen können für die meisten Aspekte des Monitorings direkte Vergleiche zwischen den Ergebnissen des Vorjahres angestellt werden, sodass Veränderungen sichtbar werden.

---

<sup>1</sup> Siehe May, P. & Büchner, I. (2006): Sprachförderkonzept: Ergebnisse des Monitorings. Bericht über die Implementierung des Konzepts in den Schulen im Schuljahr 2005/06. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung; May, P., Büchner, I. & Hunger, S. (2007): Bericht über das Monitoring der Fördermaßnahmen in den Schulen im Schuljahr 2006/07. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

## 2 Überblick über wichtige Befunde des Monitorings

In das vom Landesinstitut im Auftrag der BBS durchgeführte Monitoring der Implementierung des Sprachförderkonzepts waren im Schuljahr 2007/08 insgesamt 306 Schulen einbezogen, die unter Verwendung gesondert zugewiesener Ressourcen Sprachfördermaßnahmen durchgeführt haben. Darunter sind 44 Gesamtschulen, 200 Grund-, Haupt- und Realschulen, 29 Gymnasien und 33 Sonderschulen.

- Umsetzung der Fördermaßnahmen in den Schulen

Nach den Angaben der Sprachlernkoordinatoren aus 291 Schulen (Schuljahr 2006/07: 277), die den Berichtsbogen zur Umsetzung des Förderkonzepts in den Schulen einreichten, wurde mittlerweile in 94,9 Prozent (2006/07: 95,3 Prozent) ein schulspezifisches Förderkonzept entwickelt.

Im Vergleich zum Schuljahr 2006/07 konnten nach den Angaben der Sprachlernkoordinatoren in allen Bereichen der Implementierung höhere Anteile von Schulen verzeichnet werden, in denen die Umsetzung der konzeptionellen Vorgaben des Sprachförderkonzepts gelungen ist.

Mit Ausnahme der Diagnosen in anderen Sprachen bei zweisprachigen Schülern, die erst in 6 Prozent der Schulen durchgeführt wurden (2006/07: 3 Prozent), wurden die konzeptionellen Ziele der *additiven Sprachförderung* (vor allem qualifizierte Diagnose, Förderplanung, Sicherung der Kontinuität und Kontrolle des Lernerfolgs) in den meisten Schulen weitgehend umgesetzt.

Demgegenüber stieß die Durchführung der *integrativen Förderung* noch immer auf größere Schwierigkeiten. Obwohl sich hier Verbesserungen gegenüber dem Vorjahr zeigten, konnten die meisten Aspekte eines integrativen Förderkonzepts nach Einschätzung der Sprachlernkoordinatoren erst in ca. der Hälfte der Schulen angemessen realisiert werden.

Bei der *schulinternen Kooperation* zur Sprachförderung gelingen in den meisten Schulen der Informationsaustausch und die koordinierenden Absprachen. Trotz feststellbarer Anstiege gegenüber dem Vorjahr sind gegenseitige Hospitationen noch immer selten (7 gegenüber vorher 3 Prozent) und auch die schulinterne Fortbildung zur Weiterentwicklung der Sprachförderung in verschiedenen Fächern (28 Prozent gegenüber vorher 19 Prozent) konnte in vielen Schulen noch nicht verankert werden.

Bei der *Einbeziehung der Eltern* in die Sprachförderung ergab sich ein erfreulicher Zuwachs bei den Schulen, in denen die Eltern über die Fördermaßnahmen informiert werden (68 Prozent gegenüber 54 Prozent). Jedoch werden Eltern in lediglich 42 Prozent der Schulen (2006/07: 33 Prozent) beraten, wie sie die sprachliche Lernentwicklung ihrer Kinder unterstützen können. Informationsveranstaltungen für Eltern zur Förderung finden nur in relativ wenigen Schulen (13 gegenüber 7 Prozent) regelmäßig statt. Trotz erkennbarer Fortschritte stößt die Elternarbeit demnach in vielen Schulen weiterhin auf Hürden.

Maßnahmen zur *schulinternen Evaluation* der Sprachförderung werden in den meisten Schulen konzeptgemäß durchgeführt, indem die Förderschwerpunkte dokumentiert und förderliche bzw. hemmende Faktoren identifiziert werden. Erfreulicherweise ist in den allermeisten Schulen (86 Prozent; Vorjahr 80 Prozent) die Schulleitung in den regelmäßigen Austausch über die Fördermaßnahmen einbezogen. Nur der Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen findet bisher nur in knapp der Hälfte der Schulen statt.

- Durchführung der Diagnosen

Erfasst wurden Diagnosebögen von 17.909 Schülern aus 275 Schulen (Schuljahr 2006/07: 14.322 Schüler aus 267 Schulen). Von den gemeldeten Schülern waren 12.134 Schüler additiv förderbedürftig. Besonders angestiegen ist die Zahl der in der Vorschule diagnostizierten Kinder mit Förderbedarf, deren Anteil von 1,0 Prozent im Vorjahr auf 7,6 Prozent

aller diagnostizierten Schüler stieg – eine Folge der Einführung der verpflichtenden Sprachförderung für Kinder im Vorschulalter.

Das Verhältnis von Jungen zu Mädchen beträgt, wie im Vorjahr, ca. 58:42.

Unter den Schülern mit ausgeprägtem Förderbedarf sprechen 53,0 Prozent (Vorjahr: 57,1 Prozent) der Schüler (auch) eine andere Sprache als Deutsch. Dieser Anteil liegt deutlich über dem Anteil von ca. 40 Prozent der Kinder, die beim Vorstellungsverfahren für Viereinhalbjährige als zweisprachig identifiziert wurden. Dies zeigt, dass der Anteil zweisprachiger Kinder und Jugendlicher unter den sprachförderbedürftigen Schülern deutlich erhöht ist.

Einige Herkunftssprachen (z.B. Türkisch, Albanisch und Portugiesisch) sind unter den förderbedürftigen Schülern deutlich überrepräsentiert, während andere relativ gering vertreten sind (z.B. Russisch und Polnisch).

In der Primarstufe stieg der Anteil von standardisierten Verfahren vom Schuljahr 2006/07 mit 64,3 Prozent auf 75,1 Prozent im Schuljahr 2007/08. In der Sekundarstufe ging der Anteil standardisierter Verfahren bei der Diagnose gegenüber dem Vorjahr etwas zurück.

Die Anzahl der bei zweisprachigen Schülern durchgeführten Sprachfeststellungen in der Herkunftssprache war auch im Schuljahr 2007/08 gering.

- Anzahl additiv geförderter Schüler

Die Gesamtzahl aller im Rahmen des Sprachförderkonzepts additiv geförderten Schüler betrug laut der im LI eingegangenen Förderpläne im Schuljahr 2007/08 18.960 (2006/07: 16.198; 2005/06: 13.221). Damit hat sich der Anteil der additiv geförderten Schüler von 11,0 Prozent im Schuljahr 2005/06 auf 14,7 Prozent im Schuljahr 2006/07 und auf 15,5 Prozent im Schuljahr 2007/08 kontinuierlich erhöht. Dieser Trend zeigt sich in allen Schulstufen.

- Verfügbare Förderstundenzahl pro Schüler in der Woche

Über alle Schulstufen hinweg stehen den Schulen durchschnittlich 28,4 Förderstunden pro Woche zur Verfügung. Damit werden im Mittel 62 Schüler sprachlich additiv gefördert. Das bedeutet, dass rechnerisch pro additiv geförderten Schüler etwa eine halbe Schulstunde zur Verfügung steht.

- Umfang der nicht zweckentsprechend verwendeten Förderstunden

War nach Angaben der Schulleitungen der Umfang der nicht zweckentsprechend eingesetzten Förderstunden im Schuljahr 2006/07 im Vergleich zum Schuljahr 2005/06 schon gesunken (um durchschnittlich 7 Stunden), so zeigt sich für das Schuljahr 2007/08 ein relativ großer Rückgang: von durchschnittlich 111,6 Stunden 2006/07 auf durchschnittlich 76,2 Stunden.

- Einschätzung der Qualifizierung der Lehrkräfte durch die Schulleitungen

Von 306 Schulleitungen, die entsprechende Angaben im Bilanzierungs- und Ressourcenbogen machen, schätzen 32,8 Prozent alle Förderlehrkräfte ihrer Schule als ausreichend qualifiziert für die Arbeit in der Sprachförderung ein; 54,6 Prozent der Schulleitungen halten die meisten ihrer Förderlehrkräfte für ausreichend qualifiziert; lediglich 12,5 Prozent finden, dass nur wenige ihrer Förderlehrkräfte einen ausreichenden Qualifikationsstatus für die gestellten Anforderungen haben. Keine einzige Schulleitung gibt an, dass die Schule überhaupt keine qualifizierte Lehrkraft für die Sprachförderung hat.

- Vergleich der Förderquoten mit Erwartungswerten nach KESS-Ergebnissen

Der Vergleich der Anteile additiv geförderter Schüler in den Schulen mit den nach der KESS-Untersuchung zu erwartenden Förderquoten ergibt für die Grundschulen ein überwiegend ausgeglichenes Verhältnis, d.h. die meisten Schulen fördern ungefähr so viele Schüler, wie nach den KESS-Ergebnissen zu erwarten wären. In der Sekundarstufe ergibt sich jedoch eine erhebliche Diskrepanz bei den Haupt- und Realschulen und den Gesamtschulen, in denen meist erwartungswidrig wenige Schüler additiv gefördert werden. Diese Diskrepanz entsteht jedoch hauptsächlich durch eine Verschiebung der Förderstunden in den Primarbereich, womit der konzeptionell angestrebten, möglichst frühen Förderung, Rechnung getragen wird. Für die Gymnasien ergibt sich überwiegend eine relativ hohe Förderquote.

- Umfang der Förderung

Aus den Angaben in den Förderplänen zur Länge einer Fördereinheit und zur festgelegten Häufigkeit (d. h., wie oft in der Woche der betreffende Schüler Förderung erhalten soll) lässt sich eine Gesamtförderzeit ermitteln, die für alle Schüler pro Woche durchschnittlich 86,7 Minuten beträgt.

Die Dauer der Förderung beträgt laut Förderplan bei ca. 70 Prozent der Schüler länger als ein Jahr, bei ca. einem Viertel sogar zwei Jahre oder länger.

Daraus ergibt sich eine durchschnittliche Gesamtförderdauer pro Schüler von knapp 46 Schulstunden von jeweils 45 Minuten Länge pro Schuljahr.

- Ausmaß und Gründe für Nichtförderung

Der Anteil der additiven Förderung, die trotz eines diagnostizierten Förderbedarfs nach Angaben in den Förderplänen nicht erfolgen kann, liegt in den verschiedenen Förderbereichen zwischen 7 (im Bereich Lesen) und 10 Prozent (im Bereich Rechtschreibung). Die häufigsten Gründe für die Nicht-Förderung sind bei individuell-organisatorischen Bedingungen (z.B. Umzug) zu suchen; unter den schulischen Gründen sind mangelnde Kapazitäten am häufigsten.

Hinweise auf einen systematisch erhöhten Ausschluss bestimmter Schülergruppen (Geschlecht, Migrationsstatus) aus der Förderung finden sich nicht.

- Fördererfolge

Der Anteil der additiv geförderten Schüler, die bei der Nachtestung nicht mehr additiv förderbedürftig sind, betrug im Schuljahr 2007/08 insgesamt 37,9 Prozent und ist gegenüber dem Vorjahr (35,5) leicht gestiegen.

Erste Auswertungen von Längsschnittuntersuchungen, in denen Schüler aus dem Monitoring identifiziert werden konnten, zeigen, dass die Sprachförderung die Kompetenzen der geförderten Kinder im Vergleich zu den übrigen Schülern erhöht. Dies zeigt sich sowohl bei Kindern im Vorschulbereich als auch bei Schülern der Sekundarstufe.

Die Auswertung des Theater-Sprach-Camps zeigt, dass intensive Sprachförderung wirkungsvoll ist, jedoch ohne entsprechende Nachsorge-Maßnahmen auf Dauer keine Nachhaltigkeit zeigt.

- Gefahr des Drehtüreffekts

Gegenüber dem Vorjahr ist der Anteil der Schüler deutlich gestiegen, die neu in die additive Förderung aufgenommen wurden, nachdem sie im Jahr zuvor nicht additiv förderbedürftig waren. Ein Teil dieser Schüler war zuvor schon einmal additiv gefördert und dann nach einem Anstieg der Leistungen aus der Förderung entlassen worden. Diese Schüler weisen

auf einen sog. „Drehtüreffekt“ in der Förderung hin, der eine reale Gefahr für die Effektivität der Förderung darstellt.

- Schulen mit hoher bzw. niedriger Erfolgsquote

Schulen mit niedriger Erfolgsquote bei der additiven Förderung sind insgesamt deutlich belasteter als Schulen mit höherer Erfolgsquote; dies zeigt sich in der Gesamtzahl der additiv zu fördernden Schüler, dem Anteil der Mehrfachdiagnosen und im durchschnittlich niedrigeren KESS-Sozialfaktor.

- Bedingungsfaktoren

Schulen mit höherer Erfolgsquote setzen im Rahmen ihrer insgesamt günstigeren Umfeldbedingungen das Sprachförderkonzept konsequenter um. Dies betrifft u.a. die Elternberatung, die Sicherung der Kontinuität der Förderung, die Koordination zwischen additiver und integrativer Förderung und die Einbeziehung der Schulleitung.

- Qualifizierung der Förderlehrkräfte

Die Rückmeldungen der Teilnehmer an den Ausbildungsseminaren für angehende Sprachlernkoordinatoren ergeben ein insgesamt positives Bild hinsichtlich der Zufriedenheit mit der Ausbildung. Die Sprachlernkoordinatoren fühlen sich insbesondere für die Wahrnehmung ihrer Aufgaben in den Schulen, für die Durchführung der Diagnosen und die Umsetzung der additiven Förderung gut qualifiziert. Einschränkungen ergeben sich bei der Einschätzung des eigenen Qualifikationsgrades hinsichtlich der Erstellung schulspezifischer Förderkonzepte, individueller Förderpläne und vor allem der Umsetzung der integrativen Förderung in den Schulen. Hier besteht weiterer Qualifizierungsbedarf.

### 3 Umsetzung der Fördermaßnahmen in den Schulen

Aus der Auswertung des offenen Fragebogens zur Implementierung des Sprachförderkonzepts in den Schulen im Schuljahr 2005/06 hatten sich fünf Schwerpunkte ergeben, mit denen wesentliche förderliche und hemmende Faktoren bei der Durchführung der Förderung erfasst werden können:

Durchführung der additiven Förderung (Diagnose, Förderung, Lernerfolgskontrolle, Dokumentation)

Umsetzung der integrativen Förderung (Berücksichtigung der Lernausgangslagen, durchgehende Sprachförderung, Individualisierung und Differenzierung, Beobachtung der Lernfortschritte und Koordination von additiver und integrativer Förderung)

schulinterne Kooperation (Koordination von Förder- und Regelunterricht, Fallkonferenzen, Qualifizierung der Lehrkräfte)

Elternarbeit (Information und Beratung betroffener Eltern, schulische Informationsveranstaltungen zum Spracherwerb)

schulinterne Evaluation (Dokumentation der Förderung, Analyse förderlicher und hemmender Faktoren, Zusammenarbeit mit der Schulleitung, Erfahrungsaustausch)

Zur Evaluation der weiteren Umsetzung des Sprachförderkonzepts wurde seitdem im Schuljahr 2006/07 auf dieser Grundlage ein Fragebogen mit vorgegebenen Antwortkategorien eingesetzt (siehe Anhang).<sup>2</sup> Zu den einzelnen Fragen sollte eine von drei Stufen der Umsetzung angekreuzt werden, nämlich ob der erfragte Aspekt des Konzepts bereits „erfolgreich realisiert“ (Stufe 2), bisher erst „teilweise realisiert“ (Stufe 1) oder „noch nicht realisiert“ (Stufe 0) wurde.

Aus insgesamt 291 Schulen (Schuljahr 2006/07: 277) liegen ausgefüllte Berichtsbögen zur Umsetzung vor. Durch die Verwendung des gleichen Befragungsbogens können die Ergebnisse des Schuljahres 2007/08 mit denen des Vorjahres verglichen werden.

Neben den verschiedenen Einzelaspekten zur Implementierung des Sprachförderkonzepts sollten die Sprachlernkoordinatoren angeben, ob in ihren Schulen ein schulspezifisches Förderkonzept vorliegt oder nicht. Von den 255 Schulen, die hier Angaben machten, haben 94,9 Prozent ein eigenes Konzept entwickelt. Dieser Wert liegt in gleicher Höhe wie im Jahr zuvor (95,3 Prozent). Aus den Erläuterungen der 13 Schulen, die noch kein eigenes Förderkonzept entwickelt haben, geht hervor, dass dies noch in der Entwicklung sei und dass sich die Erarbeitung aus verschiedenen Gründen (Zeitmangel, Wechsel der Sprachlernkoordinatoren) verzögere.

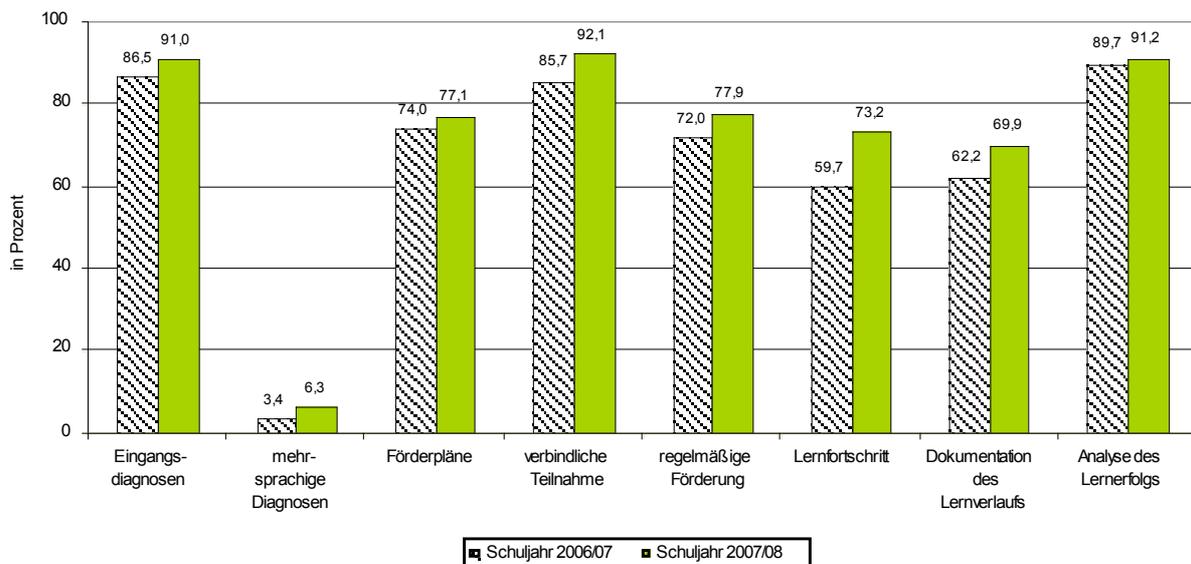
#### 3.1 Durchführung der Förderung

Die Abbildungen 3.1a und 3.1b zeigen die prozentualen Anteile der Schulen, in denen die vorgegebenen Kriterien für die additive und integrative Förderung nach Angaben der Sprachlernkoordinatoren erfolgreich erfüllt wurden.

---

<sup>2</sup> Der Fragebogen konnte von den Sprachlernkoordinatoren für die externe Evaluation zeitsparend angekreuzt werden und darüber hinaus für die interne Evaluation in den Schulen genutzt werden, indem zu den einzelnen Fragen Erläuterungen und Notizen eingetragen werden, die jedoch im Rahmen des Monitorings nicht schulbezogen ausgewertet wurden.

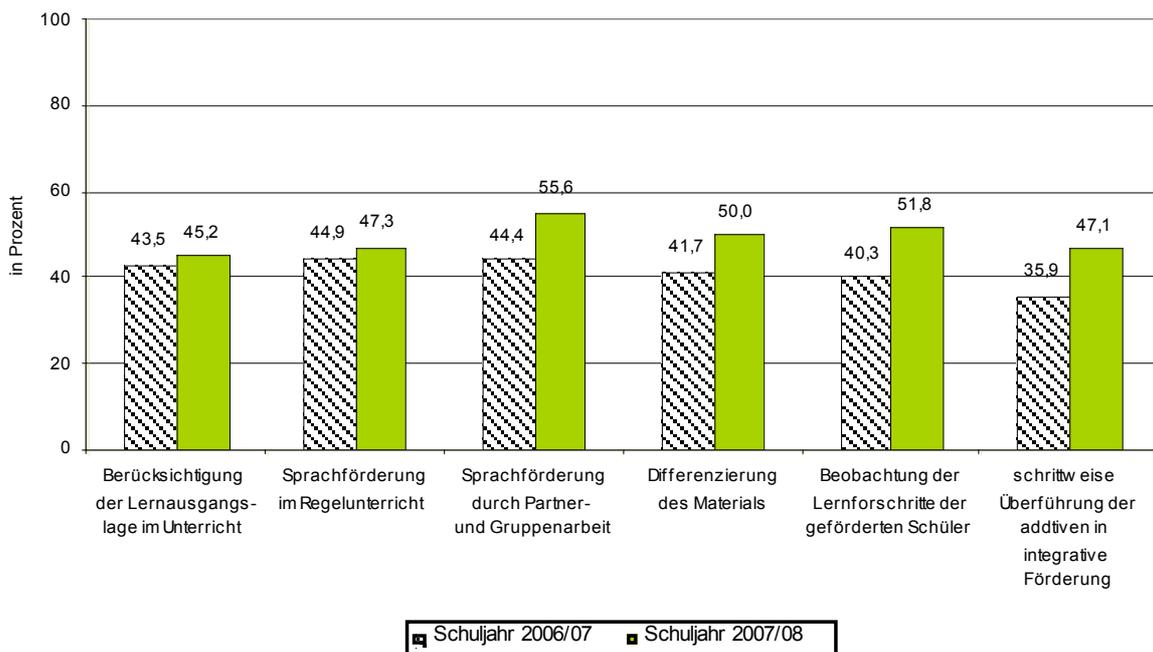
Abbildung 3.1a: Durchführung der additiven Sprachförderung



Der Grad der schulspezifischen Umsetzung des Sprachförderkonzepts hinsichtlich der additiven Förderung wird insgesamt als relativ hoch eingestuft. Insbesondere bei der Durchführung der Eingangsd Diagnosen und der Lernerfolgsfeststellung sowie bei der Sicherung der verbindlichen Teilnahme der Schüler an der Förderung werden die konzeptuellen Vorgaben von den allermeisten Schulen bereits realisiert. Gegenüber dem Vorjahr ergeben sich hier noch einmal leichte Steigerungen.

Wie bereits im Vorjahr stellt dagegen die Feststellung des Lernstandes bei zweisprachigen Schülern in ihrer Herkunftssprache ein gravierendes Problem dar. Zwar ergibt sich gegenüber dem Vorjahr ein Anstieg, jedoch ist der Anteil von 6,3 Prozent der Schulen, in denen Diagnosen in verschiedenen Sprachen durchgeführt werden, immer noch sehr gering.

Abbildung 3.1b: Durchführung der integrativen Sprachförderung

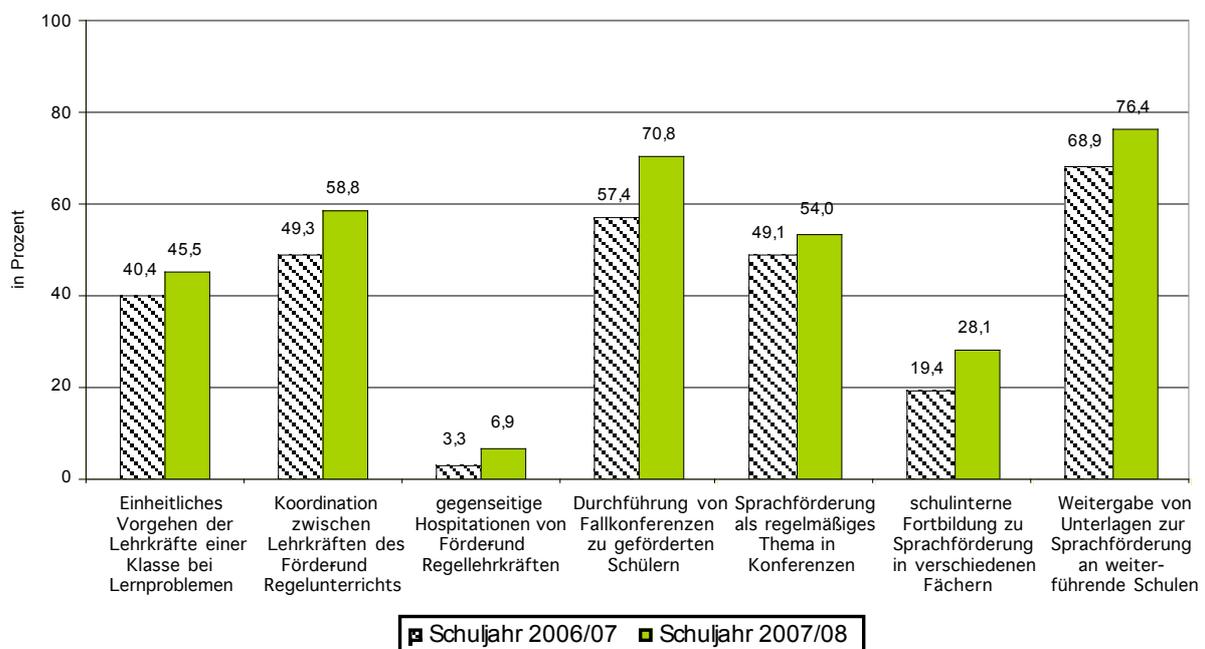


Im Unterschied zur weitgehenden Umsetzung des Sprachförderkonzepts in Bezug auf die additive Förderung stehen die Schulen hinsichtlich der integrativen Förderung immer noch vor deutlich größeren Schwierigkeiten. Gegenüber dem Vorjahr ergeben sich zwar bei allen Teilaspekten Steigerungen, jedoch beträgt der Anteil der Schulen, in denen die einzelnen Teilkonzepte der integrativen Förderung bereits realisiert wurden, auch für das Schuljahr 2007/08 nur knapp über bzw. unter 50 Prozent. Auch bei der Verknüpfung der additiven Form der Sprachförderung mit der integrativen Form zeigen sich bei vielen Schulen offenbar noch Probleme. Die Weiterführung der additiven Förderung innerhalb des regulären Unterrichts ist nach Angaben der Sprachlernkoordinatoren bisher erst in knapp der Hälfte der Schulen (47,1 Prozent) konzeptionell gelöst. Allerdings zeigt sich hier erfreulicherweise ein relativ großer Zuwachs gegenüber dem Vorjahr.

### 3.2 Schulinterne Kooperation

Die verschiedenen Aspekte der schulinternen Koordination und Kooperation bei der Umsetzung des Sprachförderkonzepts werden in unterschiedlichem Ausmaß bereits realisiert, wie die Werte in Abbildung 3.2 zeigen.

Abbildung 3.2: Schulinterne Kooperation bei der Sprachförderung



Die Weitergabe von Informationen über die bisher erhaltene Sprachförderung und über den noch bestehenden Förderbedarf von Schülern an weiterführende Schulen sowie die Durchführung von Fallkonferenzen wird in den meisten Schulen offenbar bereits routinemäßig praktiziert. Auch die Koordination zwischen Lehrkräften des Förder- und Regelunterrichts sowie die regelmäßige Thematisierung der Sprachförderung in Konferenzen wird nach Angabe der Sprachlernkoordinatoren jeweils in gut der Hälfte der Schulen realisiert. Die Anteile der Schulen, in denen die übrigen Aspekte bereits realisiert werden, liegen zwischen 45,5 und 6,9 Prozent.

Die Nutzung von Hospitationen zur Umsetzung des Förderkonzepts und auch schulinterne Fortbildungen zur Weiterentwicklung der Sprachförderung in verschiedenen Fächern finden immer noch selten statt.

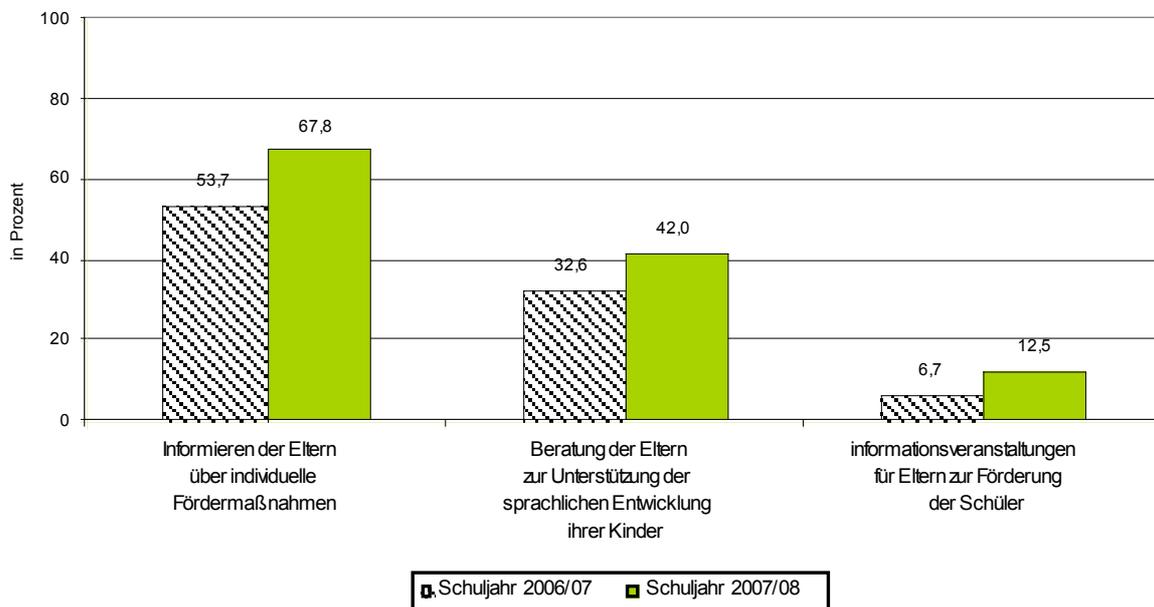
Bei allen Teilaspekten ergeben sich Steigerungen gegenüber dem Vorjahr.

### 3.3 Elternarbeit

Abbildung 3.3 zeigt die Anteile der Schulen, die nach Auskunft der Sprachlernkoordinatoren konzeptgemäß verschiedene Maßnahmen in Bezug auf die Elternarbeit durchführen. Während individuelle Informationsgespräche mit den Eltern der geförderten Schüler in etwa zwei Drittel der Schulen stattfinden, werden Beratungen der Eltern zur gezielten Unterstützung des Sprachlernens in der Mehrzahl der Schulen noch nicht durchgeführt. Themengebundene Informationsveranstaltungen für Eltern zur sprachlichen Förderung der Schüler sind immer noch sehr selten.

Gegenüber dem Vorjahr ergeben sich jedoch auch bei der Elternarbeit nach den Angaben der Sprachlernkoordinatoren erkennbare Fortschritte, jedoch besteht hier immer noch der größte Handlungsbedarf.

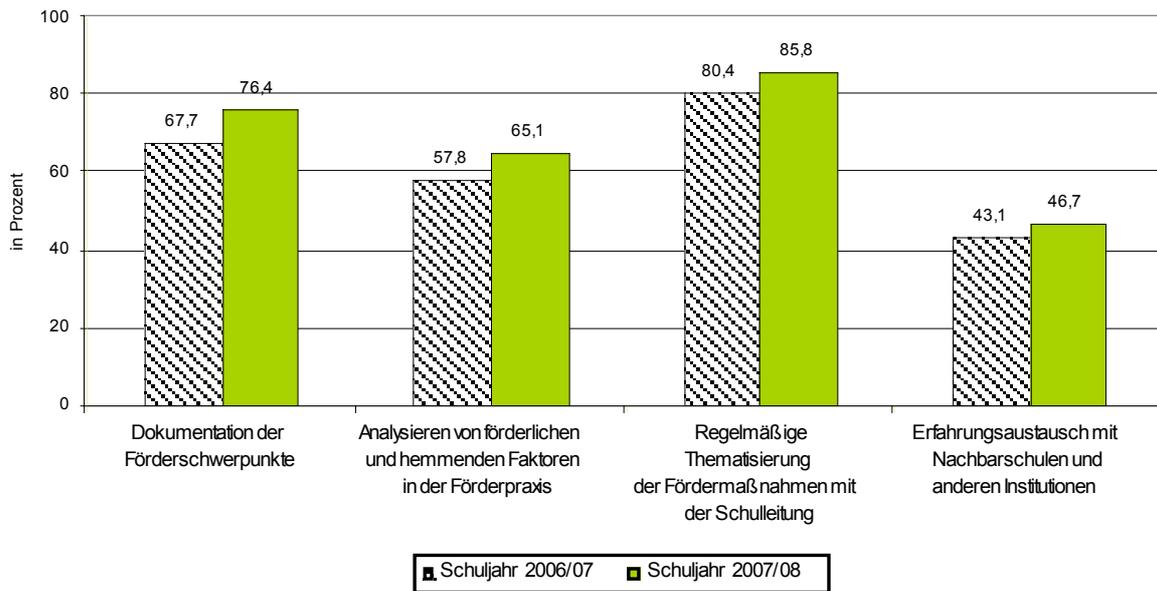
Abbildung 3.3: Elternarbeit zur Sprachförderung



### 3.4 Schulinterne Evaluation

Wie die Werte in Abbildung 3.4 zeigen, werden in den meisten Schulen konzeptgemäß Maßnahmen zur Dokumentation der Förderung und zur schulinternen Evaluation realisiert. Gegenüber dem Vorjahr ergeben sich hier noch einmal erkennbare Zuwächse bei der Umsetzung des Konzepts.

Abbildung 3.4: Schulinterne Evaluation der Sprachförderung



Abspraken zwischen Sprachlernkoordinatoren und Schulleitung zur Gestaltung der Fördermaßnahmen gehören offenbar in den meisten Schulen bereits zu den Regelaufgaben. Auch die Dokumentation der Förderschwerpunkte und die Reflexion der Bedingungsfaktoren für eine effektivere Förderung werden in der Mehrzahl der Schulen durchgeführt. Ein Erfahrungsaustausch mit externen Partnern (z.B. Nachbarschule) wird allerdings immer noch erst von knapp der Hälfte der Schulen regelmäßig durchgeführt.

## 4 Durchführung der Diagnosen in den Schulen

Das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Abteilung Qualitätsentwicklung und Standardsicherung (LIQ), hatte im dritten Jahr des Monitorings erneut die Aufgabe, die für „die verbindliche Durchführung von Sprachstandsanalysen zur Identifizierung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf“ entsprechenden Tests zur Verfügung zu stellen sowie die „Wirksamkeit der ergriffenen Maßnahmen auf der Grundlage diagnostischer Verfahren“<sup>3</sup> zu überprüfen. Dazu wurde vor allem im Bereich der Allgemeinen Sprachentwicklung eine ganze Reihe neuer Tests entwickelt, sodass nun für fast alle Klassenstufen (Ausnahmen: Stufen 9 und 10) geeignete Tests zur Überprüfung der sprachlichen und schriftsprachlichen Kompetenzen vorliegen.

Wie auch im vorangegangenen Schuljahr sollten die für die additive Sprachförderung vorgesehenen Schüler mit einem dafür geeigneten Diagnoseverfahren am Ende des Schuljahres 2007/08 in den Schulen erfasst und die Ergebnisse in einen Diagnosebogen eingetragen werden. Sofern die Schüler mit den im Rahmen des Sprachförderkonzepts zur Verfügung gestellten Ressourcen gefördert wurden, sollten die Angaben des Diagnosebogens an das LIQ zur Auswertung gesendet werden. Die am Monitoring teilnehmenden Schulen füllten die Diagnosebögen entweder in einer Onlinemaske aus (in 72 Prozent der Fälle) oder sendeten sie in Papierform an das LIQ. Hier wurden die Diagnosebögen digitalisiert und statistisch ausgewertet.

Die Diagnosebögen, die zur Dokumentation des Förderbedarfs für das Systemmonitoring bereits im vorangegangenen Schuljahr weiterentwickelt worden waren, konnten hinsichtlich ihrer Handhabbarkeit weiter optimiert werden (s. Anlage 1). Vor allem die Online-Eingabe der Diagnoseergebnisse wurde vereinfacht. Hier ist nur noch die Eingabe der Rohdaten (z. B. Gesamtpunktzahl des Tests) erforderlich, Prozenträge und T-Werte werden automatisch generiert, ebenso die Kategorisierung der Ergebnisse in die fünf Kompetenzbereiche „sehr sicher“, „sicher“, „ausgewogen“, „unsicher“ und „sehr unsicher“.

Mit der Auswertung der Diagnosebögen soll festgestellt werden,

- welche diagnostischen Instrumente in den Schulen eingesetzt werden,
- wie viele Schüler die Kriterien für die verschiedenen Bereiche der Förderung erfüllen,
- in welchen Fähigkeitsbereichen Förderbedarf besteht,
- wie sich der Förderbedarf bei einsprachig deutschen und mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen unterscheidet,
- in welchen Klassenstufen und Schulformen besonderer Förderbedarf besteht,
- wie sich der Förderbedarf im Vergleich zum vorangegangenen Schuljahr verändert hat,
- wie viele längsschnittlich erfasste, additiv geförderte Schüler nach einem Schuljahr nicht mehr als additiv förderbedürftig diagnostiziert wurden und
- wie sich die Schulen in ihren Fördererfolgen unterscheiden.

Darüber hinaus soll die Auswertung Hinweise geben, in welchen Bereichen die diagnostischen Instrumente ergänzt werden müssen und wie die Feststellung des Förderbedarfs verbessert werden kann.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Auswertung der Diagnosebögen dargestellt, die im Rahmen des Monitorings des Sprachförderkonzepts erhoben wurden.

### 4.1 Beschreibung der Stichprobe

Insgesamt wurden am Ende des Schuljahres 2007/08 Diagnosebögen von 17.909 Schülern aus 275 Schulen eingereicht. Im Bericht für das Schuljahr 2006/07 waren die Angaben für 14.322 Schüler aus 267 Schulen einbezogen worden.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Senatsdrucksache 2005/0706 vom 15. 06. 2005, Anlage 4 (Rahmenkonzept), S. 3f.

<sup>4</sup> Nach Abschluss der Auswertungsfrist waren noch zahlreiche weitere Diagnosebögen eingegangen, sodass im Schuljahr 2006/07 insgesamt 20.372 Schüler aus 294 Schulen vorlagen. Diese teilweise

#### 4.1.1 Anzahl förderbedürftiger Schüler

Da für die Förderpraxis in den Schulen in erster Linie die Zuordnung der Schüler zu der vorgesehenen Art der Förderung (integrative oder additive Förderung) wichtig ist, werden die beiden folgenden Gruppen unterschieden. Die Zuordnung ergibt sich aus der Einschätzung der Leistung.<sup>5</sup>

- Schüler mit ausgeprägtem Förderbedarf, für die individuelle Förderpläne erstellt und die additiv gefördert werden.
- Schüler mit Förderbedarf, für die keine individuellen Förderpläne erstellt und die integrativ gefördert werden.

Die Kategorien, nach denen die Lernstände eingeschätzt werden, entsprechen einer empirisch ermittelten Leistungsverteilung, die sich aus den Ergebnissen der PLUS-Studie ableitet (May, 2001). Danach werden die sprachlichen Kompetenzen als „sehr unsicher“ eingeordnet, wenn sie im Bereich der Prozentränge 10 und niedriger in der bundesweiten Leistungsverteilung liegen; d. h., die Leistungen werden von mindestens 90 Prozent der Altersgruppe überschritten. Als „unsicher“ werden Leistungen im Bereich der Prozentränge 11 bis 24 eingeordnet, als „ausgewogen“ gelten Leistungen im Bereich der Prozentränge 25 bis 75, als „sicher“ werden Leistungen eingeordnet, die einem Prozentrang von 76 bis 89 entsprechen, und als „sehr sicher“ gelten solche Leistungen, die einem Prozentrang von 90 und höher entsprechen<sup>6</sup>.

Bei der Auswertung der Diagnosebögen wurden die Angaben der Schulen zur Förderbedürftigkeit der Schüler im Allgemeinen übernommen, auch wenn nicht immer standardisierte Tests verwendet und somit die Förderbedürftigkeit auf der Grundlage informeller Verfahren bzw. nach subjektiver Einschätzung der Lehrkräfte festgelegt wurde. Obwohl es im Schuljahr 2007/08 erstmals für fast alle Jahrgänge standardisierte Testverfahren gab, wurde die Möglichkeit zur Verwendung standardisierter Tests bei weitem nicht ausgeschöpft.

Tabelle 4.1.1 gibt die Anzahl der additiv zu fördernden Schüler in den einzelnen Klassenstufen und Schulformen wieder. Bei der Verteilung der zu fördernden Schüler auf die Schulstufen ergibt sich für die additive Förderung ein ausgeprägter Schwerpunkt in den Vor- und Grundschulklassen. Insgesamt 68,4 Prozent der additiv zu fördernden Schüler gehören, laut Diagnosebogen, der Vorschule oder der Primarstufe an, während 31,6 Prozent die Sekundarstufe besuchen, was der Verteilung der Förderressourcen entspricht.

Besonders auffällig ist der erheblich gestiegene Anteil der Kinder, die in Vorschulen als sprachlich förderbedürftig ausgewiesen werden. Betrug der dem Monitoring gemeldete Anteil der Vorschulkinder mit additivem Sprachförderbedarf im Schuljahr 2006/07 noch 1,0 Prozent, so stieg dieser Anteil im Schuljahr 2007/08 auf beachtliche 7,6 Prozent (siehe Tabelle 4.1.1). Dies ist die Folge der Einführung der verpflichtenden Sprachförderung für Kinder, die im Rahmen des Vorstellungsverfahrens für Viereinhalbjährige eineinhalb Jahre vor Schulbeginn als ausgeprägt förderbedürftig identifiziert werden. Für diese Kinder gab es eine Ergänzung des Schulgesetzes (§28a), die eine Sprachförderung im letzten Jahr vor der Einschulung verbindlich vorsieht, wenn ein solcher Bedarf besteht.

Abweichend von den übrigen Schulformen zielt die Sprachförderung in den Förder- und Sonderschulen (hauptsächlich Sprachheilschulen) vor allem auf den Erwerb der deutschen Sprache als Zweitsprache (DaZ) in Ergänzung zur ohnehin erfolgenden Sprachförderung

---

sehr spät eingegangen Diagnosebögen wurden für die späteren Analysen berücksichtigt. Auch für das Schuljahr 2007/08 ist mit dem verspäteten Eingang zahlreicher weiterer Diagnosebögen zu rechnen, die jedoch im vorliegenden Bericht nicht mehr berücksichtigt werden können.

<sup>5</sup> Die Eingabefelder des Online-Diagnosebogens sind so eingerichtet, dass die Sprachfähigkeiten mit Hilfe der Testergebnisse automatisch in das Kriterienschema eingeordnet werden. Die Förderkräfte geben dazu nur die Rohwerte ein (in der Regel ist das die Gesamtpunktzahl des Tests).

<sup>6</sup> Die Normbereiche für die exklusiv für Hamburger Schulen entwickelten Tests wurden entsprechend der regionalen Leistungsverteilung an die Bundesverteilung angepasst.

ab. Der Anteil dieser Schüler beträgt 14,6 Prozent aller insgesamt additiv zu fördernden Schüler in Hamburg. Im Rahmen des Sprachförderkonzepts richtet sich die Diagnosepraxis in diesen Schulen vorwiegend auf die additiv zu fördernden Schüler mit Migrationshintergrund.

Beim Vergleich der Zahlenwerte zwischen verschiedenen Schulformen gilt es zu berücksichtigen, dass der Aufwand und die Schwierigkeiten bei der Förderung sehr unterschiedlich ausfallen können. So kann die Sprachförderung an einer Hauptschule beispielsweise eine ganz andere Problematik beinhalten als die Förderung der gleichen Zahl von Schülern an einem Gymnasium.

Tabelle 4.1.1: Schüler mit ausgeprägtem Förderbedarf (additive Förderung) am Ende des Schuljahres 2007/08, differenziert nach Schulform und Klassenstufen

	Primarstufe					Sekundarstufe					alle	
	VSK	1	2	3	4	5	6	7	8	9+	Anzahl	%
Grundschule	878	1.389	1.890	1.745	1.636						7.568	62,3
Beobachtungsstufe HR						335	232				567	4,7
Hauptschule								70	47	15	132	1,1
Realschule								14	9	6	29	0,2
HR integriert								57	45	10	112	0,9
Gesamtschule						701	337	183	85	20	1.326	11,0
Gymnasium (ab Kl. 5)						330	156	93	35	18	632	5,2
Förder- und Sonderschulen**	42	175	169	168	193	157	184	229	198	253	1.768	14,6
alle Schulformen	920	1.564	2.059	1.913	1.829	1.523	909	646	419	322	12.104	100,0
Prozentanteil	7,6	12,9	17,0	15,8	15,1	12,6	7,5	5,3	3,5	2,7	100,0	
nicht zuordenbar											30	
alle											12.134	

\*\* In den Sonderschulen wurden nur Schüler mit anderen Herkunftssprachen in die Diagnose einbezogen.

Die am Ende eines Schuljahres erstellten Diagnosebögen fungieren als Lernerfolgskontrollen nach der Förderung, gleichzeitig geben sie Auskunft über das Ausmaß und den Inhalt der im darauf folgenden Schuljahr durchzuführenden Förderung. Für das Schuljahr 2008/09 ergeben sich nach der Auswertung der Diagnosebögen 12.104 additiv zu fördernde Schüler. Das sind 9,2 Prozent der insgesamt 131.882 Schüler aller Schulen des Monitorings.<sup>7</sup>

#### 4.1.2 Jungen und Mädchen

Insgesamt liegen für 17.361 Schüler Angaben zum Geschlecht vor (97,0 Prozent). Dabei wurden fehlende Angaben – soweit es möglich war – über die längsschnittliche Erfassung der Schüler ergänzt. Der Anteil der nach den Diagnosebögen additiv förderbedürftigen Jungen liegt bei 57,7 Prozent, der Mädchenanteil beträgt entsprechend 42,3 Prozent. Diese Verteilung zwischen den Geschlechtern entspricht ungefähr den Werten der vorangegangenen Schuljahre und annähernd den Ergebnissen der PLUS-Studie aus dem Jahr 2001 im Bereich Schriftsprache, in der sich ein Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen mit Lernschwierigkeiten von 61:39 ergab.<sup>8</sup>

#### 4.1.3 Migrationshintergrund und Herkunftssprachen

Von den 17.909 diagnostizierten Schülern wurden nur für 12.446 Schüler Angaben zu der Frage „Seit wann lebt das Kind in Deutschland?“ gemacht. Davon sind 85,0 Prozent in Deutschland geboren. Gegenüber dem Vorjahr (79,4 Prozent) ist dieser Anteil erneut ge-

<sup>7</sup> Quelle: Amtliche Schulstatistik 2007.

<sup>8</sup> Vgl. May, P. (2001): Lernförderlicher Unterricht. Teil I: Untersuchung zur Wirksamkeit von Unterricht und Förderunterricht für den schriftsprachlichen Lernerfolg. Frankfurt: Lang.

stiegen. Dennoch liegt der Anteil der nicht in Deutschland geborenen Kinder unter den sprachförderbedürftigen Schülern erheblich höher als in der Population.<sup>9</sup>

Von den 15,0 Prozent zugewanderter Schüler leben 3,9 Prozent seit drei Jahren oder weniger als drei Jahren in Deutschland und 11,1 Prozent seit mehr als drei Jahren. 42,5 Prozent aller diagnostizierten Schüler wachsen einsprachig deutsch auf und haben keinen Migrationshintergrund. Ein großer Teil der zweisprachigen Schüler (53,8 Prozent) wurde in Deutschland geboren und ist hier aufgewachsen.

Bei der Angabe im Diagnosebogen, welche Sprache(n) die Schüler außer Deutsch sprechen, waren Mehrfachangaben möglich. Unter den 9.425 Schülern, von denen hierzu Angaben vorliegen, wird bei 97,4 Prozent eine weitere gesprochene Sprache genannt. 2,6 Prozent der Schüler sprechen außer Deutsch zwei oder drei weitere Sprachen.

Die Angabe einer weiteren gesprochenen Sprache außer Deutsch liegt bei insgesamt 6.436 Schülern mit additivem Förderbedarf vor. Das heißt, dass 53,0 Prozent aller additiv zu fördernden Schüler (auch) eine andere Sprache als Deutsch sprechen. Damit zeigt sich gegenüber dem Vorjahr (57,1 Prozent) ein leichter Rückgang. Dieser Anteil liegt erheblich über dem entsprechenden Anteil in der Gesamtschülerschaft, wie ein Vergleich mit den Ergebnissen der Viereinhalbjährigenuntersuchung zeigt. Dort hat sich zuletzt im Schuljahr 2007/08 ein Anteil von 39,7 Prozent an Kindern ergeben, die außer Deutsch mindestens eine weitere Sprache sprechen.<sup>10</sup>

Unter den zahlreichen Herkunftssprachen, die die Schüler im Elternhaus sprechen, werden in Tabelle 4.1.2 die in den Diagnosebögen am häufigsten genannten Sprachen aufgeführt. Angegeben sind die prozentualen Anteile der Schüler, die diese Sprachen sprechen. Zum Vergleich stehen daneben die jeweiligen Anteile dieser Sprachen im letzten Schuljahr und nach der Viereinhalbjährigenuntersuchung von 2006.

Der Vergleich der Angaben zur Häufigkeit der einzelnen Herkunftssprachen bei der Sprachförderdiagnose und nach der Viereinhalbjährigenuntersuchung zeigt erneut, dass Kinder mit bestimmten Herkunftssprachen bei der Sprachförderung deutlich überrepräsentiert sind. So ist der Anteil Türkisch sprechender Schüler bei der Sprachüberprüfung mit 38,6 Prozent um mehr als ein Drittel höher als in der Grundgesamtheit (27,5 Prozent). Ebenso sind die Serbisch, Kroatisch oder Bosnisch sprechenden Kinder um ein Drittel in der Sprachförderung überrepräsentiert (5,9 Prozent im Vergleich zu 4,4 Prozent in der Grundgesamtheit). Die Albanisch sprechenden Schüler sowie Schüler, die Portugiesisch sprechen, sind um ein Viertel überrepräsentiert (4,5 Prozent im Vergleich zu 3,5 Prozent in der Grundgesamtheit bzw. 2,3 Prozent zu 1,8 Prozent).

Auf der anderen Seite liegt zum Beispiel der Anteil Polnisch sprechender Schüler mit additivem Sprachförderbedarf mit 5,4 Prozent deutlich unter dem Anteil von 8,1 Prozent in der Gesamtschülerschaft; ähnlich verhält es sich mit Russisch, Englisch, Spanisch, Französisch und Chinesisch sprechenden Schülern. Bei den persischen Sprachen wiederum entspricht der Anteil förderbedürftiger Schüler in etwa dem Anteil in der Gesamtschülerschaft.

Dies weist darauf hin, dass der Sprachförderbedarf von Schülern mit anderen Herkunftssprachen differenziert zu betrachten ist, da er offenbar maßgeblich von weiteren soziokulturellen Faktoren mitbestimmt wird.

---

<sup>9</sup> Im Schuljahr 2005/06 waren insgesamt lediglich 3,6 Prozent der als Viereinhalbjährige vorgestellten Kinder nicht in Deutschland geboren (vgl. May, P. [2006]: Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger im Schuljahr 2005/06, Teil I: Bericht über die Auswertung der Ergebnisse. BBS: Landesinstitut).

<sup>10</sup> May, P. & Kinze, J. (2008): Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger. Bericht über die Auswertung der Ergebnisse im Schuljahr 2007/08. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

Tabelle 4.1.3: Herkunftssprachen von Schülern mit additivem Sprachförderbedarf  
Schüler mit einer anderen Sprache (einschließlich Mehrfachnennungen)

Angaben in Prozent	Diagnosebögen Sprach- förderung (2008)	Diagnosebögen Sprachförderung (2007)	Vorstellungsverfahren für 41/2 Jährige (2006)
* Türkisch	38,6	37,9	27,5
* Persische Sprachen**	13,1	11,4	12,8
* Russisch	9,1	9,6	12,2
* Polnisch	5,4	5,3	8,1
* Englisch	2,2	1,8	7,4
* Arabisch	3,2	3,0	5,1
* Serbisch/ Kroatisch/ Bosnisch	5,9	4,6	4,4
* Albanisch	4,5	4,6	3,5
* Spanisch	2,0	1,7	3,5
* Französisch	1,0	0,7	2,1
* Portugiesisch	2,3	1,7	1,8
* Chinesisch	0,3	0,2	1,2
andere Sprachen	12,3	17,4	17,0
Anzahl der Schüler, auf die sich die Prozent- angaben beziehen	6.606	7.819	839

\* Sprachen, für die es in Hamburg Fördermöglichkeiten in der Schule gibt.

\*\* Dari/Farsi/Pashto/ Urdu

## 4.2 Durchführung der Diagnosen in den Schulen

Im Schuljahr 2007/08 konnten den Schulen neue standardisierte Tests für verschiedene Klassenstufen und für folgende Sprachlernbereiche angeboten werden.

- Sprachentwicklung (SE),
- Vorläuferfertigkeiten für den Schriftspracherwerb (phonologische Bewusstheit – PB),
- Lesen (Les) und
- Rechtschreiben (RS)

In einigen Klassenstufen konnte nicht für alle Bereiche ein standardisierter Test empfohlen werden. Selbstverständlich konnten die im Diagnosebogen verzeichneten „empfohlenen Tests“ durch weitere standardisierte oder informelle diagnostische Instrumente ergänzt werden.

Auf den Diagnosebögen wurde nicht nur eingetragen, welcher Test verwendet und mit welchem Ergebnis die Überprüfung durchgeführt wurde, sondern es sollte auch bei Diagnosen, die ohne Tests erstellt wurden, angegeben werden, welches Diagnoseinstrument eingesetzt wurde bzw. auf welche Quelle sich die Einschätzung bezieht. Die Angaben zu den verwendeten Diagnoseverfahren wurden – wie im vorangegangenen Schuljahr – folgenden Kategorien zugeordnet:

Tabelle 4.2a Übersicht über die eingesetzten diagnostischen Verfahren

standardisierte Verfahren	Es wurden Tests angewendet, die vom Landesinstitut empfohlen wurden sowie andere standardisierte Tests oder informelle Verfahren mit testähnlichem Aufbau.
andere Grundlage:	Die Diagnose stützt sich auf sonderpädagogische oder andere fachliche Gutachten bzw. bezieht sich auf Vermerke in Zeugnissen oder sie stützt sich auf Alltagsbeobachtungen der Lehrkräfte im Unterricht (einschließlich Diktate und Aufsätze).
nur bei Schülern mit anderer Herkunftssprache	
standardisierter Test	Es wurden Tests in der Herkunftssprache angewendet, die vom Landesinstitut bereitgestellt wurden.
Einschätzung durch herkunftssprachige Lehrkräfte	Die Diagnose wurde von Herkunftssprachen-Lehrkräften gestellt.

Die Abbildungen 4.2a und 4.2b zeigen differenziert nach Primar- und Sekundarstufe, wie häufig standardisierte Verfahren bzw. Verfahren mit testähnlichem Aufbau in den einzelnen Sprachlernbereichen verwendet wurden und wie häufig die Diagnosen anhand anderer Grundlagen erfolgten.

Abbildung 4.2a Prozentanteile verwendeter Diagnoseinstrumente bei der Ermittlung der Förderbedürftigkeit in den Schuljahren 2005/06 (05) bis 2007/08 (08) für die Primarstufe

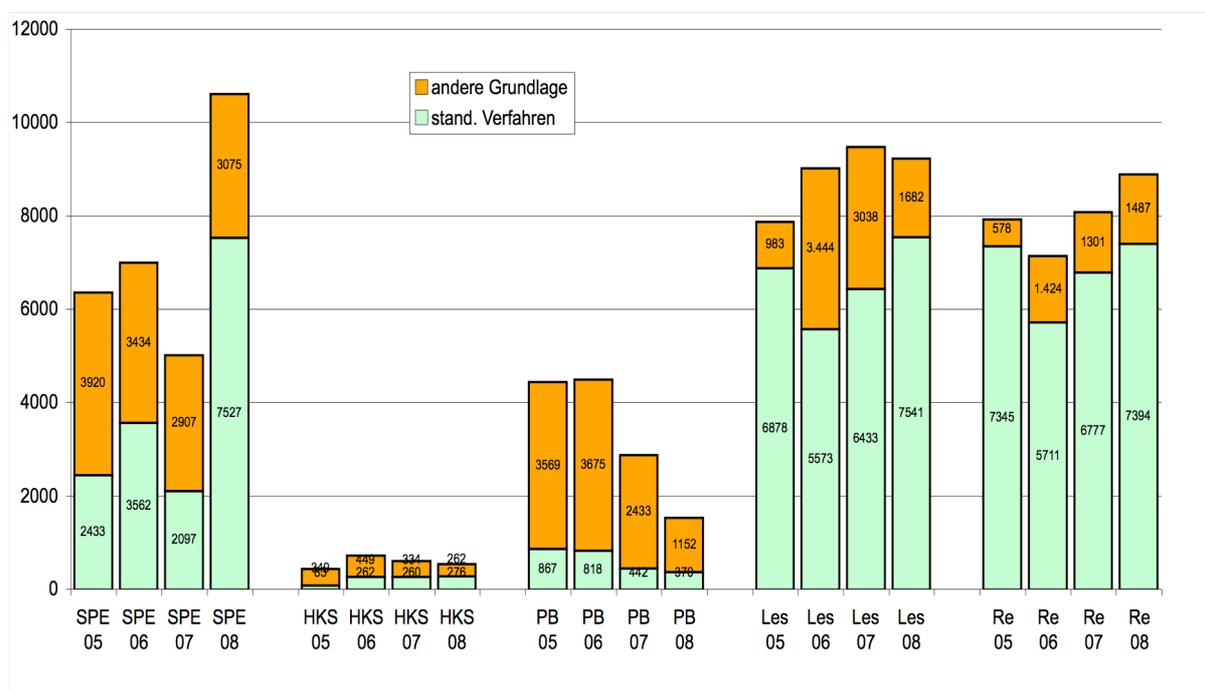
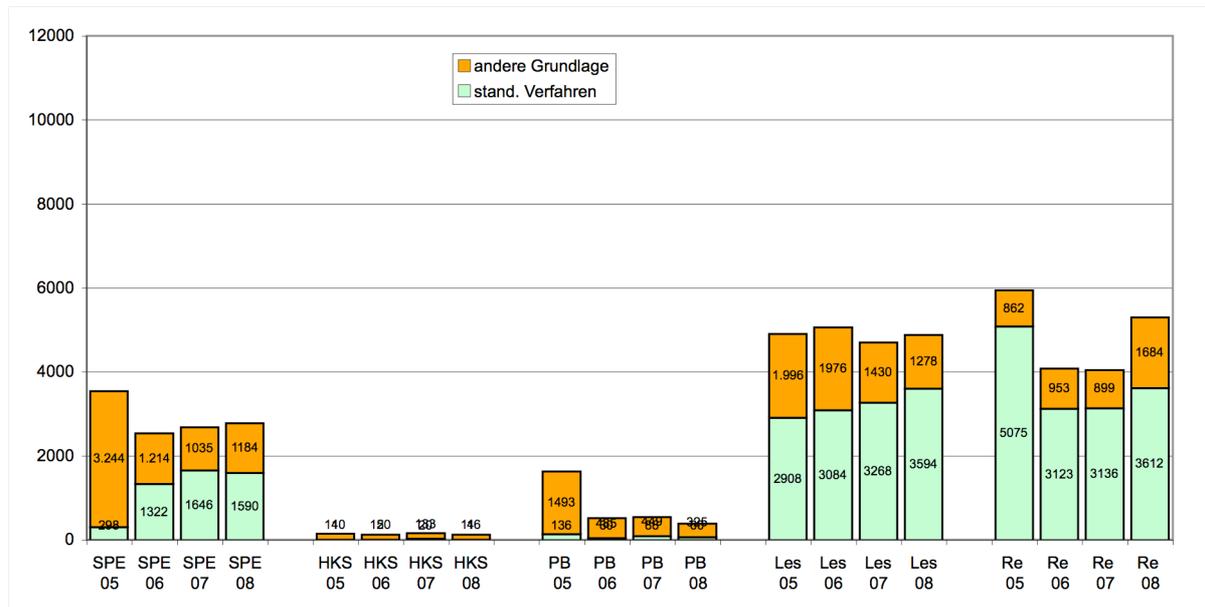


Abbildung 4.2b Prozentanteile verwendeter Diagnoseinstrumente bei der Ermittlung der Förderbedürftigkeit in den Schuljahren 2005/06 (05) bis 2007/08 (08) für die Sekundarstufe



- **Verwendete Diagnoseinstrumente in der Primar- und Sekundarstufe**

Wie die Werte in den Abbildungen 4.2b und 4.2c zeigen, unterscheiden sich die Anteile der Schüler, die mit Hilfe standardisierter Verfahren diagnostiziert wurden, zu den verschiedenen Erhebungszeitpunkten. Besonders in der Primarstufe ist ein deutliches Ansteigen des Anteils standardisierter Diagnosen feststellbar. Vor allem im Sprachlernbereich „Allgemeine Sprachentwicklung“ und geringfügig auch im „Lesen“ wurden im Vergleich zum Vorjahr prozentual mehr standardisierte Tests und Verfahren mit testähnlichem Aufbau eingesetzt. Für das Schuljahr 2006/07 war bereits ein deutlicher Zuwachs bei der Verwendung standardisierter Verfahren zu verzeichnen, allerdings war der Zuwachs damals nur auf die Bereiche Lesen und Rechtschreiben beschränkt. Im Schuljahr 2007/08 konnte nun aufgrund weiterer bereitgestellter Tests auch im Bereich der allgemeinen Sprachentwicklung der Anteil an standardisierten Verfahren erhöht werden. Einzig im Bereich der phonologischen Bewusstheit wurden die Diagnosen insgesamt immer noch häufiger ohne Standardverfahren vorgenommen.

Insgesamt stieg der Anteil standardisierter Verfahren in der Primarstufe vom Schuljahr 2005/06 mit 56,2 Prozent auf 75,1 Prozent im Schuljahr 2007/08.

Aber auch in der Sekundarstufe – hier vor allem in den Bereichen Lesen und Rechtschreiben – wurden insgesamt häufiger standardisierte Verfahren eingesetzt (2005/06: 61,4 Prozent und 2007/08: 65,9 Prozent), was vor allem mit der Verfügbarkeit entsprechender Tests zusammenhängt.<sup>11</sup>

- **Diagnosen in der deutschen Sprache**

Die Allgemeine Sprachentwicklung in der deutschen Sprache wurde auch in diesem Schuljahr über alle Klassenstufen hinweg in überwiegendem Maße mit Hilfe von standardisierten Tests bzw. Verfahren mit testähnlichem Aufbau eingeschätzt. Nimmt man die Zahlen für die Primar- und die Sekundarstufe zusammen, so gingen 68,2 Prozent der insgesamt

<sup>11</sup> Die Tatsache, dass für die Überprüfung der phonologischen Bewusstheit auch in der Sekundarstufe noch standardisierte Tests eingesetzt werden, hängt damit zusammen, dass in den Sonderschulen diese Tests auch noch bei älteren Schülern verwendet werden.

13.376 erfassten Diagnosen in diesem Bereich auf die Anwendung von standardisierten Tests und informellen Verfahren mit testähnlichem Aufbau zurück. Demnach werden 31,8 Prozent der Diagnosen ohne standardisierte Verfahren vorgenommen. In diesen Fällen stützen die Lehrer ihre Einschätzung unter anderem auf, Gutachten und Zeugnisse.

Dem leichten Übergewicht an informellen Verfahren bzw. subjektiven Einschätzungen, das zu Beginn des Schuljahres 2005/06 noch durch das Fehlen von Testverfahren zur Überprüfung der allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten von Schülern ab Klasse 1 bedingt war, konnte bereits im Schuljahr 2006/07 durch die Bereitstellung von neuen Testverfahren durch das LIQ für die Klassenstufen 3 bis 7 begegnet werden. Im letzten Schuljahr wurde das Testrepertoire für die Klassenstufen 3 bis 8 mit verschiedenen Grammatik- und Wortschatztests erheblich erweitert. Ebenso konnte für die Klassenstufe 1 das Verfahren KEKS (Kompetenzeinschätzung in Kitas und Schule) angeboten werden. Dabei handelt es sich um einen schriftunabhängigen Test und einen Einschätzungsbogen, mit dem über die sprachlichen Kompetenzen der Kinder hinaus auch deren Kompetenzen in anderen Bereichen – entsprechend den Bildungsstandards – eingeschätzt werden.

- Einschätzung der herkunftssprachigen Fähigkeiten

Die Beurteilung der Entwicklung in den Herkunftssprachen (insgesamt 658 Fälle) erfolgte – allerdings geringfügiger als im Schuljahr davor – vorwiegend durch informelle Verfahren, wie beispielsweise durch Beobachtungen der Lehrkräfte oder durch Gutachten und Zeugnisse. 57,4 Prozent der Diagnosen sind auf diese Weise entstanden. Auffallend ist wieder die unterschiedliche Handhabung in der Primar- und Sekundarstufe: Wurden in der Sekundarstufe im Schuljahr 2006/07 bereits nur 9,7 Prozent der herkunftssprachigen Diagnosen mit standardisierten Verfahren durchgeführt, sind es im Schuljahr 2007/08 nur noch 3,3 Prozent. In der Primarstufe hingegen konnten, wie im Vorjahr auch, knapp über 50 Prozent der herkunftssprachlichen Diagnosen mittels standardisierter Verfahren erfolgen. Die Differenz in der Anwendung der Diagnoseinstrumente zwischen Primar- und Sekundarstufe entsteht vor allem dadurch, dass nur für den Bereich der Allgemeinen Sprachentwicklung ein standardisiertes Verfahren (HAVAS 5) bereitsteht, welches überdies nur für die unteren Klassenstufen vorliegt. Das LIQ arbeitet an weiteren Tests in verschiedenen Sprachen, sowohl für die Primar- als auch für die Sekundarstufe.

Bemerkenswert ist, dass nur 13,5 Prozent der Einschätzungen der herkunftssprachigen Fähigkeiten von herkunftssprachigen Lehrkräften (HKS-Lehrern) getroffen wurden. Hier ist offensichtlich noch eine Lücke im System, die es in den nächsten Schuljahren zu schließen gilt.

Insgesamt zeigt die Auswertung der eingesetzten Diagnoseverfahren, dass die Schulen in relativ hohem Maße standardisierte Verfahren nutzten, sofern es eingeführte Tests für die betreffenden Bereiche gab und diese in den Schulen bekannt waren. Dies trifft vor allem für die Bereiche allgemeine Sprachentwicklung, Lesen und Rechtschreiben zu. Wurden am Ende des Schuljahres 2005/06 nur 57,8 Prozent aller Diagnosen mit standardisierten Verfahren durchgeführt, waren es am Ende des Schuljahres 2007/08 bereits 72,3 Prozent. Handlungsbedarf besteht für die Zukunft hinsichtlich der mehrsprachigen Diagnosen. Hier hat das Landesinstitut begonnen, Tests zu entwickeln, die auch von Lehrkräften durchgeführt werden können, die nicht mit der betreffenden Herkunftssprache vertraut sind. Dadurch könnte in Zukunft der Anteil der Sprachdiagnosen in Herkunftssprachen erhöht werden.

#### 4.3 Additiver Förderbedarf in den einzelnen Sprachlernbereichen

Aus den Einträgen in den Diagnosebögen wurde für die einzelnen Sprachlernbereiche ermittelt, wie viele Schüler einen „ausgeprägten Förderbedarf“ aufweisen, also gemäß dem Sprachförderkonzept in diesen Lernbereichen additiv gefördert werden sollten. Da sich die Tests und Einschätzungen für die einzelnen Sprachlernbereiche in der Regel auf mehrere

Teilleistungsaspekte beziehen, musste die Zuordnung für die Auswertung präzise operationalisiert werden:

Als additiv förderbedürftig wurden alle Schüler eingestuft, deren Ergebnisse in mindestens einem der Teilleistungsbereiche so schwach ausfallen, dass sie von mindestens 90 Prozent der Referenzgruppe (Schüler in Deutschland) überschritten werden (d. h., deren Leistungen einem Prozentrang  $\leq 10$  entsprechen). Sofern kein quantifizierbares Testergebnis vorlag, wurde die Einschätzung des Lernstandes durch die Lehrkräfte als „sehr unsicher“ zugrunde gelegt.

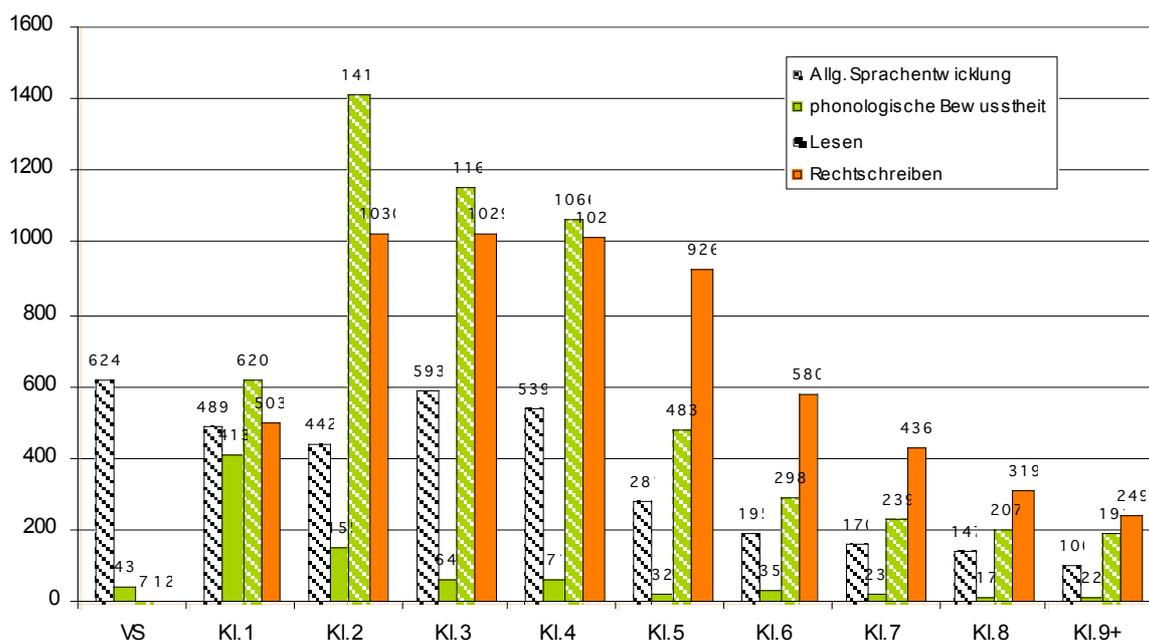
In den Diagnosebögen werden innerhalb der Sprachlernbereiche folgende Teilleistungsbereiche unterschieden:

Tabelle 4.3a Die Sprachlernbereiche mit ihren Teilleistungsbereichen

Sprachlernbereich	Teilleistungsbereich
allgemeine Sprachfähigkeit	Aufgabenbewältigung Gesprächsverhalten Wortschatz Satzgrammatik weitere sprachliche Auffälligkeiten
Vorläuferfertigkeiten für den Schrifterwerb	phonologische Bewusstheit im weiten und engen Sinne
Lesen	Lese-geschwindigkeit Leseverständnis
Rechtschreibung	allgemeine orthografische Kompetenz

Abbildung 4.3a zeigt die absoluten Zahlen der additiven Förderbedarfe in den vier Sprachlernbereichen für die einzelnen Klassenstufen am Ende des Schuljahres 2007/08.

Abbildung 4.3b Additive Förderbedarfe für das Schuljahr 2007/08 in den einzelnen Sprachlernbereichen nach Klassenstufen



Im Schuljahr 2007/08 wurde im Bereich Rechtschreiben mit insgesamt 6.105 Fällen am häufigsten ein ausgeprägter Förderbedarf diagnostiziert, mit 5.690 folgte an zweiter Stelle der Bereich Lesen. An dritter Stelle folgte der Förderbedarf in der Allgemeinen deutschen Sprachentwicklung mit 3.586 Fällen und mit deutlichem Abstand und mit wesentlich geringeren Fallzahlen als im Vorjahr die Phonologische Bewusstheit mit 875 Fällen.

Wie bereits in den vergangenen Schuljahren wird beim Vergleich der einzelnen Klassenstufen hinsichtlich der Verteilung der additiven Förderbedarfe in den Sprachlernbereichen deutlich, dass die Gewichtung der verschiedenen Lernbereiche deutlich altersabhängig ist. Während in der Vorschule und in der ersten Klasse vor allem Bedarfe in den Bereichen Allgemeine Sprachentwicklung und Phonologische Bewusstheit diagnostiziert werden, steigt mit dem fortschreitenden Schriftspracherwerb ab Klassenstufe 2 der Bedarf an Lese- und Rechtschreibförderung sprunghaft an. In der Sekundarstufe betrifft dies vor allem die Klassenstufen 5 und 6, jedoch fällt der Bedarf bereits ab Klassenstufe 5 merklich ab. Eine besondere Stellung nimmt die Phonologische Bewusstheit ein. Als Vorläuferfähigkeit für den Schriftspracherwerb ist sie vor allem beim Eintritt in die Schule förderrelevant, später jedoch als gesonderte Fähigkeit weitgehend bedeutungslos, da sie als Teilfähigkeit in die Bereiche Lesen und Rechtschreiben eingeht.

Wie bereits erwähnt, ergab sich aufgrund der Einführung der verbindlichen Sprachförderung in der Vorschule im Bereich „Allgemeine Sprachentwicklung“ ein neuer Schwerpunkt bei der Anzahl geförderter Kinder.

## 5 Förderung

### 5.1 Schulbezogene Daten zur Förderung

Für die Auswertung der in den Schulen für die Sprachförderung eingesetzten Ressourcen diente der „Bogen zur Bilanzierung und zum Einsatz der Ressourcen in der additiven Sprachförderung“ (siehe Anhang), der von den Schulleitungen am Ende des Schuljahres ausgefüllt wurde. Mit diesem Bogen wurden die verfügbaren Förderressourcen, die Anzahl der additiv geförderten Schüler und die Verwendung der Förderstunden für andere Zwecke erfasst. Zudem wurden die zum Zeitpunkt der Befragung vorhandenen Qualifikationen der Lehrkräfte für die Sprachförderung sowie die laufende Teilnahme an Maßnahmen zur Qualifizierung der mit der Förderung beauftragten Lehrkräfte erhoben.

#### 5.1.1 Ressourcen

Die Zuweisung der Förderressourcen an die Schulen erfolgte im Schuljahr 2007/08 wie in den beiden Vorjahren auf der Grundlage des Sozialindex, der die spezifischen soziokulturellen Rahmenbedingungen einer Schule abbildet.<sup>12</sup>

Insgesamt sind im LIQ 306 Bilanzierungs- und Ressourcenbögen eingegangen und ausgewertet worden. Entsprechend den Angaben der Schulleitungen beziehen sich einige der folgenden Auswertungen zum Ressourceneinsatz auf die Organisationseinheit „Schule“. Infolgedessen ist bei den schulbezogenen Angaben eine Differenzierung nach den Stufen Grundschule und Sekundarstufe innerhalb der Schulformen Gesamtschule und Grund-, Haupt- und Realschule nicht immer möglich.

- Anzahl additiv geförderter Schüler

Um die Anteile der in den verschiedenen Schulformen geförderten Schüler an der Gesamtschülerschaft zu ermitteln, wurden die Angaben der Schulen über die Anzahl der geförderten Schüler zur Gesamtschülerzahl in Beziehung gesetzt.

Die Werte in der Spalte „Anzahl Schüler insgesamt“ basieren auf den Angaben der BSB- (früher: BBS-)Statistik für die einzelnen Schulen<sup>13</sup>, die Werte für die Anzahl der geförderten Schüler stammen aus den Ressourcenbögen. Die Angaben beziehen sich nur auf die additive Förderung. Zu Vergleichszwecken sind neben den aktuellen Daten zum Schuljahr 2007/08 auch die Zahlen der Schuljahre 2006/07 und 2005/06 angegeben.

---

<sup>12</sup> Die aktuell verwendeten Sozialindices wurden auf der Grundlage der im Rahmen von KESS 4 und KESS 7 erhobenen Daten zur ökonomischen, sozialen und kulturellen Situation der Schüler berechnet.

<sup>13</sup> Quellen: Behörde für Bildung und Sport, Hamburg: Referat Unternehmensdaten und Statistik, Sachgebiet Statistik - <http://www.hamburg.de/contentblob/349074/data/ex-zahl-kl-schueler-schulform-2007-08.pdf>

Tabelle 5.1.1a: Anzahl additiv geförderter Schüler

		Anzahl Schüler insgesamt			additiv gefördert		
		2005/06	2006/07	2007/08	2005/06	2006/07	2007/08
Vorschule	Gesamtschulen	558	543	694	120	199	175
	GHR-Schulen	4.623	4.214	5.221	745	914	1.238
	Sonderschulen	92	92	74	20	32	61
	alle Vorschulen	5.273	4.849	5.989	885	1.145	1.474
Primarstufe	Gesamtschulen	5.799	5.291	5.923	1.025	1.318	1.161
	GHR-Schulen	47.463	43.522	45.177	6.623	6.917	7.983
	Sonderschulen	1.805	1.754	1.717	455	661	767
	alle Grundschulen	55.067	50.567	52.817	8.102	8.896	9.911
Sekundarstufe I	Gesamtschulen	26.372	24.981	28.885	1.015	2.413	2.842
	GHR-Schulen	20.338	18.560	16.703	1.678	1.702	2.085
	Sonderschulen	3.845	3.699	4.007	979	901	1.055
	Gymnasien	9.169	7.878	13.773	537	1.141	1.593
	alle Sek. I-Schulen	59.724	55.118	63.368	4.209	6.157	7.575
alle Stufen	Gesamtschulen	32.729	30.815	35.502	2.160	3.930	4.178
	GHR-Schulen	72.424	66.296	67.101	9.071	9.533	11.306
	Sonderschulen	5.742	5.545	5.798	1.454	1.594	1.883
	Gymnasien	9.169	7.878	13.773	537	1.141	1.593
	alle Schulen	120.064	110.534	122.174	13.221	16.198	18.960

Betrachtet man alle in das Monitoring einbezogenen Schulen mit Schülern aus Vorschule, Grundschule und Sekundarstufe, so beträgt im Schuljahr 2007/08 die Gesamtzahl aller im Rahmen des Sprachförderkonzepts additiv geförderten Schüler 18.960 (2006/07: 16.198; 2005/06: 13.221). Anhand der im Landesinstitut eingegangenen Diagnosebögen sind lediglich 12.134 Schüler (vgl. Abschnitt 4.1.1) additiv förderbedürftig. Diese Diskrepanz ergibt sich daraus, dass nicht für alle Schüler die tatsächlich gefördert werden ein Diagnosebogen vorliegt.

Tabelle 5.1.1b: Prozentanteil additiv geförderter Schüler

		Anteil geförderter Schüler (%)		
		2005/06	2006/07	2007/08
Vorschule	Gesamtschulen	21,5	36,6	25,2
	GHR-Schulen	16,1	21,7	23,7
	Sonderschulen	21,7	34,8	82,4
	alle Vorschulen	16,8	23,6	24,6
Primarstufe	Gesamtschulen	17,7	24,9	19,6
	GHR-Schulen	14,0	15,9	17,7
	Sonderschulen	25,2	37,7	44,7
	alle Grundschulen	14,7	17,6	18,8
Sekundarstufe I	Gesamtschulen	3,8	9,7	9,8
	GHR-Schulen	8,3	9,2	12,5
	Sonderschulen	25,5	24,4	26,3
	Gymnasien	5,9	14,5	11,6
	alle Sek. I-Schulen	7,0	11,2	12,0
alle Stufen	Gesamtschulen	6,6	12,8	11,8
	GHR-Schulen	12,5	14,4	16,8
	Sonderschulen	25,3	28,7	32,5
	Gymnasien	5,9	14,5	11,6
	alle Schulen	11,0	14,7	15,5

Da sich die Anzahl der Schulen und die absolute Anzahl der Schüler, auf die sich die Angaben zur Förderung beziehen, in den drei Schuljahren unterscheiden, sind mögliche Entwicklungstrends bei der Zahl der geförderten Schüler vor allem anhand der Prozentanteile geförderter Schüler an der Gesamtschülerschaft abzulesen.

Wie in Tabelle 5.1.1b ersichtlich, hat sich der Anteil aller additiv geförderten Schüler von 11,0 Prozent im Schuljahr 2005/06 auf 14,7 Prozent im Schuljahr 2006/07 und auf 15,5 Prozent im Schuljahr 2007/08 kontinuierlich erhöht. Dieser Trend zeigt sich in allen Schulstufen.

Die Anteile der additiv geförderten Schüler sind im Vorschulbereich mit 24,6 Prozent (2006/07: 23,6 Prozent, 2005/06: 16,8 Prozent) am höchsten. An zweiter Stelle liegt die Förderquote im Grundschulbereich (18,8 Prozent), während die Quote im Sekundarstufenbereich im Schuljahr 2007/08 bei 12,0 Prozent liegt. Damit wird die konzeptionell angestrebte Schwerpunktsetzung auf den möglichst frühen Beginn der Sprachförderung weiterhin umgesetzt.

- Schülerzahl und Anzahl der Förderstunden

Bezieht man nun die angegebenen Förderzahlen aus Tabelle 5.1.1a auf die zugeteilten Ressourcen der einzelnen Schulen, so lassen sich die durchschnittlichen Förderstunden errechnen, die für einen geförderten Schüler pro Woche zur Verfügung stehen (vgl. Tabelle 5.1.1c).

Dabei zeigt sich in der Primarstufe für die verschiedenen Schulformen ein recht einheitliches Bild. Für die Grundschulen beispielsweise kommen auf durchschnittlich 22,0 Förderstunden im Schnitt knapp 40 Kinder. Dies bedeutet, dass für jedes Kind circa eine halbe

Schulstunde des Förderunterrichts pro Woche zur Verfügung steht.<sup>14</sup> Eine ähnliche Verteilung zeigt sich für den Primarbereich auch in den Gesamt- und Sonderschulen. Die Gesamtschulen haben durchschnittlich 16,5 Förderstunden die Woche für durchschnittlich 26,4 Förderschüler, und die Förderschulen kommen auf 14,6 Stunden für durchschnittlich 23,2 Förderkinder.

In der Sekundarstufe hingegen ist die Förderzeit pro Kind in allen Schultypen geringer als im Primarbereich (außer in den Sonderschulen, in denen die Förderzeit pro Kind ungefähr den Werten der Primarstufe entspricht). In den Haupt- und Realschulen bleiben pro Schüler etwa 20 Minuten pro Woche, in den Gesamtschulen nur knapp eine Viertelstunde und in den Gymnasien sogar weniger als eine Viertelstunde.

Tabelle 5.1.1c: Verfügbare Förderstundenzahl pro Schüler in der Woche

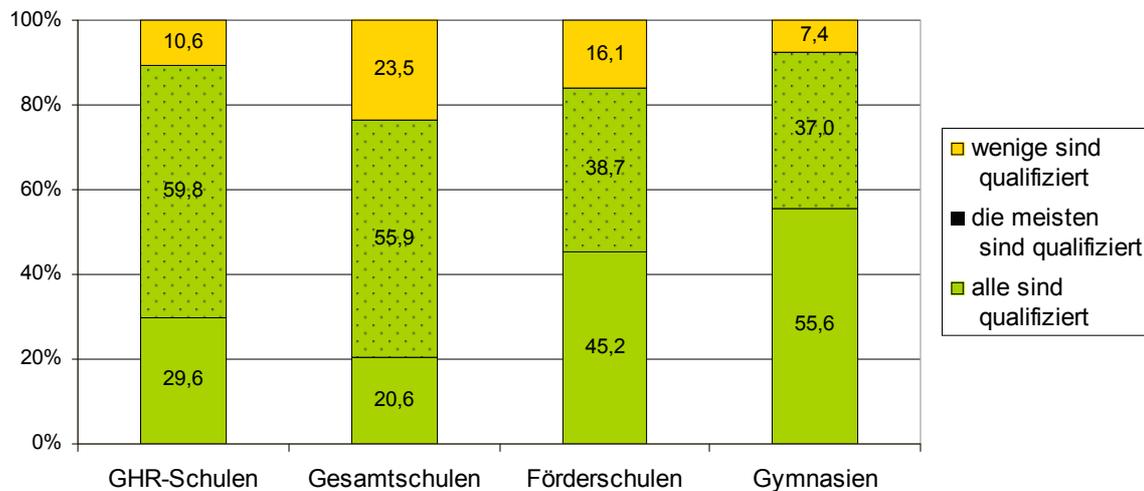
		Durchschnittliche Förderstunden pro Woche	Durchschnittliche Förderschülerzahl	Förderstunden pro Schüler in der Woche (in Stunden)
Vorschule	Gesamtschulen	3,3	4,0	0,8
	GHR-Schulen	3,8	6,2	0,6
	Sonderschulen	1,2	1,8	0,6
	alle Vorschulen	3,4	5,3	0,6
Primarstufe	Gesamtschulen	16,5	26,4	0,6
	GHR-Schulen	22,0	39,9	0,6
	Sonderschulen	14,6	23,2	0,6
	alle Grundschulen	20,2	35,8	0,6
Sekundarstufe I	Gesamtschulen	15,9	64,6	0,2
	GHR-Schulen	3,3	10,4	0,3
	Sonderschulen	18,1	32,0	0,6
	Gymnasien	6,4	54,9	0,1
	alle Sek. I-Schulen	7,0	24,8	0,3
alle Stufen	Gesamtschulen	35,7	95,0	0,4
	GHR-Schulen	29,0	56,5	0,5
	Sonderschulen	33,9	57,1	0,6
	Gymnasien	6,4	54,9	0,1
	alle Schulen	28,4	62,0	0,5

- Einschätzung der Qualifizierung der Lehrkräfte durch die Schulleitungen

Von 306 Schulleitungen, die entsprechende Angaben im Bilanzierungs- und Ressourcenbogen machen, schätzen 89 (32,8 Prozent) alle Förderlehrkräfte ihrer Schule als ausreichend qualifiziert für die Arbeit in der Sprachförderung ein. Von 148 Schulleitungen (54,6 Prozent) wird angegeben, dass die meisten ihrer Förderlehrkräfte ausreichend für die Förderarbeit qualifiziert seien. Lediglich 34 Schulleitungen (12,5 Prozent) finden, dass nur wenige ihrer Förderlehrkräfte einen ausreichenden Qualifikationsstatus für die gestellten Anforderungen haben. Von keiner einzigen der 306 Schulen, die in das Monitoring einbezogen sind, wird angegeben, dass sie überhaupt keine qualifizierte Lehrkraft für die Aufgabenwahrnehmung im Rahmen der Umsetzung des Sprachförderkonzepts haben.

<sup>14</sup> Die tatsächliche Förderstundenzahl ist natürlich deutlich höher, da der Förderunterricht in der Regel nicht als Einzelunterricht organisiert ist.

Abbildung 5.1.1d Angaben zur Qualifikation der Förderlehrkräfte, unterteilt nach Schulformen in Prozent (Quelle: Bilanzierungs- und Ressourcenbogen)



Unterteilt man diese Angaben nach den einzelnen Schulformen (vgl. Abbildung 5.1.1d), so haben die Gymnasien die positivste Bilanz zu verzeichnen. Über 50,0 Prozent der Schulleitungen der in das Monitoring einbezogenen Gymnasien sehen alle ihre Lehrkräfte als ausreichend qualifiziert für die Förderarbeit im Rahmen des Sprachförderkonzepts an. 37,0 Prozent dieser Schulleitungen geben an, dass die meisten der Lehrkräfte ausreichend qualifiziert seien. In den Sonderschulen sind in 45,2 Prozent der Fälle alle Lehrkräfte qualifiziert, in 38,7 Prozent die meisten und in 16,1 Prozent sind nur wenige Lehrkräfte ausreichend qualifiziert für die Förderarbeit. Etwa 30,0 Prozent der GHR-Schulleitungen sehen alle ihre Förderlehrkräfte als ausreichend qualifiziert an, fast 60,0 Prozent geben an, dass die meisten in ausreichender Weise qualifiziert seien und etwa 10 Prozent schätzen wenige Lehrkräfte als qualifiziert für die Wahrnehmung der Aufgaben ein.

Die ungünstigste Bilanz in der Qualifikation des Lehrpersonals ziehen die Schulleitungen der Gesamtschulen. Nur etwa 20,0 Prozent der in das Monitoring einbezogenen Gesamtschul-Leitungen sehen alle an der Förderung beteiligten Lehrkräfte als ausreichend qualifiziert an, und fast 56,0 Prozent der Gesamtschulen schätzen die meisten als ausreichend qualifiziert ein. 23,5 Prozent der Gesamtschulen gehen davon aus, dass nur wenige Förderlehrkräfte in ausreichendem Maße für die Umsetzung der Anforderungen in der Sprachförderung qualifiziert sind.

- Verwendung der Förderstunden

Die Schulleitungen waren im Bilanzierungs- und Ressourcenbogen erneut gebeten worden anzugeben, wie viele der insgesamt für Fördermaßnahmen bereitgestellten Unterrichtsstunden nicht zweckentsprechend verwendet wurden. Um auch einen Vergleich mit dem Schuljahr 2005/06 zu ermöglichen, dessen Referenzzeitraum lediglich ein halbes Schuljahr umfasste, wurden die Werte aus 2005/06 verdoppelt. Tabelle 5.1.1e zeigt die mittlere Anzahl von Förderstunden pro Schule in den einzelnen Schulformabteilungen, die für andere Zwecke als die Sprachförderung verwendet wurden.<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Während ein Teil der Schulleitungen bei allen vorgegebenen Antwortmöglichkeiten Einträge vornahmen und bei Nichtzutreffen eine „0“ eintrugen, fehlten bei etlichen Schulen die entsprechenden Einträge. Diese fehlenden Einträge wurden als „nicht zutreffend“ interpretiert und mit dem Wert 0 berechnet. Dies könnte zu einer Unterschätzung des tatsächlichen Ausmaßes der nicht zweckentspre-

War nach Angaben der Schulleitungen der Umfang der nicht zweckentsprechend eingesetzten Stunden im Schuljahr 2006/07 im Vergleich zum Schuljahr 2005/06 schon gesunken (um durchschnittlich 7 Stunden auf 111,6), so zeigt sich für das Schuljahr 2007/08 erneut ein Rückgang auf durchschnittlich 76,2 Stunden.

Tabelle 5.1.1e: Umfang der nicht zweckentsprechend verwendeten Förderstunden

Schulform	Ausgleich von Unterversorgung			Vertretung von Unterricht			Ausgleich von Unterfrequenzen		
	2005/06	2006/07	2007/08	2005/06	2006/07	2007/08	2005/06	2006/07	2007/08
Gesamtschulen	3,8	4,6	0,0	54,6	51,1	26,2	3,4	0,1	0,0
GHR-Schulen	11,4	15,9	20,4	76,2	51,4	49,7	20,4	7,4	9,2
Sonderschulen	20,8	5,9	10,8	36,8	56,0	33,7	0,0	8,2	8,5
Gymnasien	1,8	1,3	0,03	0,4	2,0	4,0	0,2	0,3	7,5
alle Schulen	10,8	12,2	14,5	64,6	48,4	40,3	14,8	6,0	6,9

Schulform	weitere Gründe			Summe zweckentfremdeter Stunden			Anzahl Schulen		
	2005/06	2006/07	2007/08	2005/06	2006/07	2007/08	2005/06	2006/07	2007/08
Gesamtschulen	32,2	5,9	2,0	94,0	146,4	28,3	40	38	44
GHR-Schulen	26,8	15,6	15,8	134,6	116,1	95,2	211	193	200
Sonderschulen	54,8	39,0	36,7	112,4	137,4	88,7	31	34	29
Gymnasien	1,6	0,0	0,03	4,0	3,9	4,1	19	20	33
alle Schulen	28,6	16,0	14,6	118,6	111,6	76,2	301	285	306

(Quelle: Bilanzierungs- und Ressourcenbogen)

Nach den Angaben der Schulleitungen stellte unter den nicht zweckentsprechend genutzten Förderstunden auch im Schuljahr 2007/08 die Unterrichtsvertretung den größten Anteil dar: Durchschnittlich 40,3 Förderstunden pro Schule (2006/07: 48,4; 2005/06: hochgerechnet 64,6 Stunden) wurden dafür verwendet. Mit weitem Abstand folgen der Ausgleich von Unterversorgung mit durchschnittlich 14,5 Stunden (2006/07: 12,2; 2005/06: 10,8 Stunden) und der Ausgleich von Unterfrequenzen mit 6,9 Stunden (2006/07: 6,0 Stunden; 2005/06: 14,8 Stunden). Durchschnittlich 14,6 Förderstunden wurden aus anderen Gründen zweckentfremdet genutzt. Genannt werden hier beispielsweise Krankheitsfälle von Lehrkräften, Schulveranstaltungen, Klassenreisen oder Projekte (2006/07: 16,0 Förderstunden, 2005/06: 28,6 Stunden).

Bezogen auf die nach Angaben der Schulleitungen durchschnittliche Gesamtzahl von 1135 Förderstunden pro Schule beträgt damit der Anteil der nicht zweckentsprechend verwendeten Förderstunden 6,7 Prozent (Schuljahr 2006/07: 8,4).

---

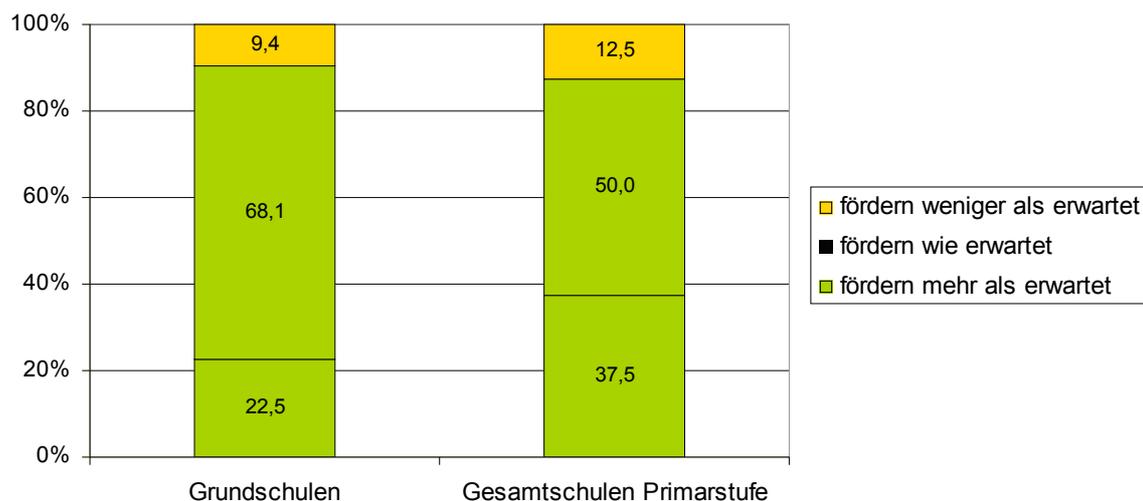
chenden Verwendung von Förderstunden geführt haben. Ein weiterer Grund für die mögliche Unterschätzung sind nicht quantifizierbare Angaben mancher Schulleitungen, die z.B. Angaben wie „viele Stunden“ machten.

### 5.1.2 Vergleich der Förderquoten mit Erwartungswerten nach KESS-Ergebnissen

Im Schuljahr 2007/08 wurden gemäß den im Landesinstitut eingegangenen Bilanzierungsbögen insgesamt 18.960 Schüler additiv gefördert. Um zu prüfen, inwieweit diese Förderzahlen für die einzelnen Schultypen in der Primar- und Sekundarstufe eher hoch oder niedrig ausfallen, wurden die flächendeckenden Hamburger Untersuchungen in den vierten und achten Klassen (KESS4 und KESS8) aus den Jahren 2003 und 2007 herangezogen.

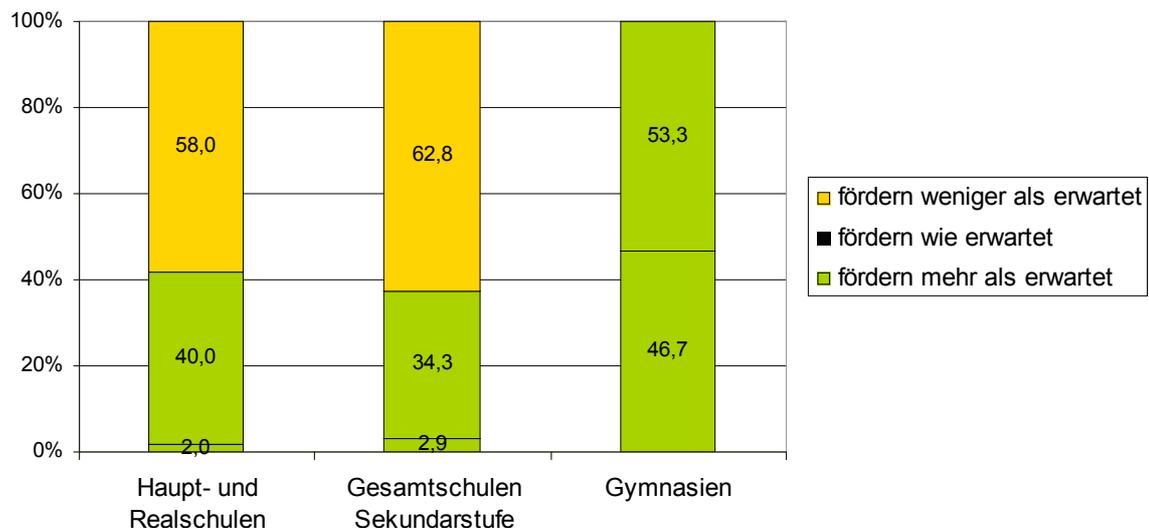
Auf der Grundlage der Ergebnisse in den Sprach-, Leseverständnis- und Rechtschreibtests in KESS4 (für den Primarbereich) bzw. KESS8 (für den Sekundarbereich) wurden für alle Schulen die Anteile der Schüler berechnet, deren Leistungen geringer als 12 Prozent der Population ausfielen, die also nach den Auswahlkriterien für die additive Sprachförderung vorzusehen gewesen wären. Diese rechnerische Förderquote wurde mit den tatsächlich gemeldeten Förderzahlen in Beziehung gebracht. Für jede Schule wurde nun berechnet, ob die tatsächliche Förderquote der rechnerisch zu erwartenden Quote entspricht oder deutlich davon abweicht. Als abweichend wurde eine Förderquote betrachtet, wenn sie mehr als 10 Prozent über oder unter der rechnerisch zu erwartenden Förderquote lag. Die Verteilungen der Schulen mit erwartungsgemäßer, relativ hoher oder relativ niedriger Förderquote zeigen die Abbildungen 5.1.2a für die Primarstufe und 5.1.2b für die Sekundarstufe.

Abbildung 5.1.2a Übereinstimmung von Förderquoten mit Schätzwerten nach KESS in der Primarstufe



Für den Primarbereich liegen dem Landesinstitut für 176 Schulen sowohl Daten aus KESS4 als auch aus dem Monitoring vor, was einen Vergleich für diese Fälle möglich macht. Für den Schultyp der Grundschulen zeigt sich, dass aufgrund der Leistungen der Schüler in KESS4 für 9,4 Prozent der Schulen eine höhere Förderquote zu erwarten gewesen wäre, 68,1 Prozent der Grundschulen erfüllen, was die Förderquote betrifft, in etwa die Erwartungen und 22,5 Prozent der hier herangezogenen Grundschulen fördern im Schuljahr 2007/08 mehr Schüler, als nach den Sprachtestergebnissen von KESS4 zu erwarten gewesen wäre. Bei den 16 Gesamtschul-Grundschulen, für die ein Vergleich mit KESS4 für die Primarstufe möglich ist, beträgt der Anteil der Schulen mit relativ hoher Förderquote 37,5 Prozent und der Anteil mit relativ geringer Förderquote 12,5 Prozent. Demnach fördern die meisten Schulen im Primarbereich etwa so viele Schüler, wie nach der KESS4-Untersuchung auch zu erwarten gewesen wäre. Bei den von diesen geschätzten Quoten abweichenden Schulen zeigt sich eher ein Trend zu einer höheren Förderquote.

Abbildung 5.1.2b Übereinstimmung von Förderquoten mit Schätzwerten nach KESS in der Sekundarstufe



Dagegen zeigt sich im Sekundarbereich bei den 50 Haupt- und Realschulen und den 35 Gesamtschulen, für die Schätzwerte aus KESS8 mit den Zahlen aus dem Monitoring verglichen werden konnten, ein ganz anderes Bild. Sowohl in der Gesamtschule als auch in den Haupt- und Realschulen werden in der Mehrzahl der Schulen deutlich weniger Schüler gefördert, als die Werte der Sprachtests aus KESS8 erwarten lassen. Im Sekundarbereich beschränkt sich die Förderung hauptsächlich auf die Klassenstufen 5 und 6. In den höheren Klassenstufen ist der Anteil der geförderten Schüler sehr gering. Allerdings bleibt es den GHR- und Gesamtschulen selbst überlassen, für welche Klassenstufen sie ihre zugewiesenen Förderstunden verwenden. 86 Prozent der GHR- und Gesamtschulen für die sowohl Vergleichszahlen zur Förderung in der Primarstufe als auch in Sekundarstufe vorliegen, fördern zwar in der Sekundarstufe weniger als erwartet, fördern aber gleichzeitig in der Primarstufe mehr als nach den KESS4 Ergebnissen zu erwarten gewesen wäre. Hier gibt es demnach eine Verschiebung der Förderstunden in den Primarbereich, was dem Konzept der Sprachförderung, die Förderung möglichst früh anzusetzen, entspricht.

Im Gegensatz zu den Gesamtschulen und den Haupt- und Realschulen fördern von den 15 Gymnasien, für die ein Vergleich möglich ist, knapp die Hälfte mehr Schüler, als auf der Grundlage der KESS8-Daten zu erwarten gewesen wäre, während die übrigen Gymnasien die rechnerisch ermittelte Förderquote in etwa treffen.

## 5.2 Individuelle Förderpläne

Das im Monitoring des Schuljahres 2007/08 verwendete Formular zur Erfassung der individuellen Förderpläne (siehe Anhang) ist identisch mit dem des Vorjahres. Es erfasst sowohl Angaben zu Art und Umfang der bisherigen Förderung sowie die Förderentscheidungen für das aktuelle Schulhalbjahr in den Bereichen „mündliche Sprache“, „Schriftsprache“ und „Herkunftssprache“.

In den individuellen Förderplänen gaben die Lehrkräfte an, ob die Förderung des betreffenden Schülers in der Gruppe, einzeln oder im Rahmen eines sog. Förderbandes stattfinden sollte. Außerdem gaben sie an, welchen Förderschwerpunkt sie für den betreffenden Schüler vorgesehen haben.

Zusätzlich war die Länge der Fördereinheit in Minuten, die Häufigkeit der Förderung pro Woche, die Dauer der Förderung im Schuljahr sowie die Tageszeit (Vormittag oder Nachmittag) anzugeben.

Für das Schuljahr 2007/08 gingen im LIQ individuelle Förderpläne für 11.910 Schüler ein, die für die Auswertung herangezogen wurden. Insgesamt fallen von den Förderplänen, die bis Januar 2008 eingereicht wurden, 5465 Förderentscheidungen auf den mündlichen Bereich, 9092 auf den Schriftsprachbereich und 141 auf den herkunftssprachlichen Bereich. Aufgrund der geringen Anzahl der herkunftssprachlichen Förderentscheidungen werden diese im Folgenden eine untergeordnete Rolle spielen, beziehungsweise in einigen Auswertungen keine Erwähnung finden.

Von den Schülern, für die im Landesinstitut ein Planungsbogen eingegangen ist, waren 6211 Schüler bereits zuvor in der additiven Förderung, 804 wurden bis zu diesem Zeitpunkt nur integrativ gefördert und 4895 wurden bisher weder additiv noch integrativ gefördert.<sup>16</sup>

### 5.2.1 Organisation der Förderung

Der Abschnitt „Organisation der Förderung“ umfasst die Bereiche Art der Förderung (additiver Förderunterricht in der Gruppe, im Förderband oder einzeln), Länge der Förderung (also den vorgesehenen Zeitraum, in dem sie stattfinden soll), die Förderzeit (vormittags oder nachmittags) und die Gesamtförderdauer.

- Art der Förderung

Tabelle 5.2.1a zeigt die prozentualen Anteile der unterschiedlichen Fördervarianten auch im Vergleich zum Schuljahr 2006/07.

Tabelle 5.2.1a Prozentanteile der Fördervarianten

	in der Gruppe	im Förderband	einzeln	kombiniert
2007/08	81,6	13,7	2,7	2,0
2006/07	80,5	16,6	1,3	1,5

(Quelle: Förderplan)

In 81,6 Prozent der Fälle soll die Förderung in der Gruppe erfolgen, wobei diese Gruppen im Durchschnitt 6 Teilnehmer umfassen. In 13,7 Prozent der Fälle soll im Rahmen des sogenannten Klassen- und zum Teil auch klassenstufenübergreifenden Förderbandes gefördert werden. In 2,7 Prozent der Fälle soll die Förderung in Form von Einzelunterricht geleistet werden, und 2,0 Prozent der Förderung soll laut Förderplan kombiniert werden, also sowohl einzeln als auch in der Gruppe stattfinden.

Größere Verschiebungen gegenüber dem Vorjahr sind nicht zu erkennen. Lediglich der Anteil der im sog. Förderband zu fördernden Schüler ist etwas zurückgegangen, während der Anteil einzeln zu fördernder Schüler leicht zugenommen hat, wenngleich dieser nach wie vor sehr gering ist.

- Förderdauer in Wochen

Aus den Angaben in den Förderplänen ist ersichtlich, dass in den meisten Fällen (ca. 80 Prozent) zunächst für eine Förderdauer von einem halben Schuljahr vorgesehen wird. Eher selten (ca. 16 Prozent) wird von vornherein bereits eine längere Förderdauer eingeplant, und nur in wenigen Fällen (ca. 4 Prozent) wird für die Förderung zunächst auf weniger als ein halbes Schuljahr angesetzt.

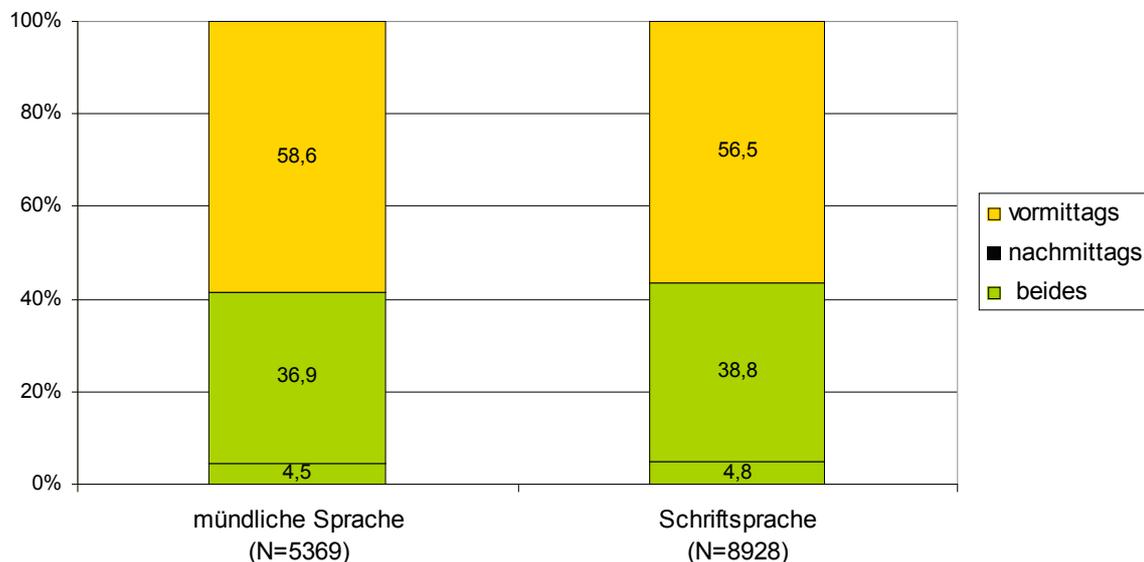
<sup>16</sup> Die Zahl der bisher nicht geförderten Schüler wird möglicherweise durch das Monitoring etwas überschätzt, da einige Pädagogen, die den Förderplan erstellten, eventuell nichts über die bisherige Förderung der Schüler wussten (z.B. bei Schulwechsel).

Bei der Ermittlung der tatsächlichen Förderdauer muss jedoch berücksichtigt werden, dass ein großer Teil der Schüler bereits vorher gefördert wurde und die aktuelle Förderplanung lediglich eine Fortsetzung der bereits laufenden Förderung darstellt. Nach der Auswertung der Förderpläne für das Schuljahr 2007/08 war bei 52,1 Prozent der Schüler vermerkt, dass sie auch im Schuljahr zuvor bereits additiv gefördert worden waren. Fasst man bei diesen Schülern die Angaben zur bisherigen Förderung mit den vorgesehenen Förderzeiten für das Schuljahr 2007/08 zusammen, so beträgt die durchschnittliche Gesamtdauer der Förderung 46,7 Wochen. Lediglich in 2,7 Prozent der Fälle beträgt die Förderdauer weniger als ein halbes Jahr. 28,2 Prozent der Schüler werden insgesamt zwischen einem halben Jahr und einem Jahr gefördert und 69,9 Prozent sind demnach länger als ein Jahr in der additiven Förderung. Von diesen 69,9 Prozent werden 37,8 Prozent der Schüler zwei Jahre und länger additiv gefördert. Die durchschnittliche Förderdauer dieser Schüler, die bereits

- Förderzeitpunkt

Im individuellen Förderplan sollte auch angegeben werden, ob ein Schüler am Vormittag oder am Nachmittag gefördert werden soll. Auch hier gab es für die Lehrkräfte die Möglichkeit, den Förderzeitpunkt differenziert nach einzelnen Sprachlernbereichen anzugeben. Dabei ergeben sich jedoch kaum Unterschiede zwischen den Bereichen der mündlichen und schriftlichen Sprachförderung (siehe Abbildung 5.2.1b). Im Bereich der mündlichen Sprache sollten 58,6 Prozent der Schüler am Vormittag, 36,9 Prozent am Nachmittag und entsprechend 4,5 Prozent der Schüler sowohl am Vormittag als auch am Nachmittag gefördert werden. Auch im schriftsprachlichen Bereich wurde der Hauptteil der Schüler – nämlich 56,5 Prozent – am Vormittag gefördert.

Abbildung 5.2.1b Förderzeitpunkt in Prozent



Wenn man bedenkt, dass sich im Berichtsjahr der Befund des Vorjahres bestätigte, dass nämlich Schüler, die weiterhin in der additiven Förderung verblieben, signifikant häufiger am Vormittag gefördert wurden als solche, die ihre Leistungen derart verbessern konnten, dass sie aus der additiven Förderung entlassen werden konnten (vgl. Abschnitt 6), so ist der Befund, dass noch immer die Mehrzahl der Förderungen vormittags stattfindet, als kritisch für die Effektivität des jeweiligen schulspezifischen Förderkonzepts anzusehen.

- Verteilung der Fördereinheiten in der Woche

In 70 Prozent der Fälle entscheiden sich die Pädagogen für eine Fördereinheit von 45 Minuten. Die häufigste im Förderplan genannte Variante des Bezuges von Förderleistungen ist die Erteilung der Förderung zweimal pro Woche für 45 Minuten. Die zweite, ähnlich häufig genutzte Fördervariante, ist die Förderung für 45 Minuten, aber nur einmal in der Woche. Nur in wenigen Fällen soll ein Schüler häufiger als zweimal in der Woche additiv gefördert werden. Bei Schülern mit gravierenden Defiziten wurden allerdings längere Förderzeiträume veranschlagt.

Die häufigsten Modelle der additiven Förderung sind demnach eine Förderung, die ein- bis zweimal in der Woche für 45 Minuten erfolgt und die, je nach Förderbedarf des Schülers, auf ein halbes oder ein ganzes Schuljahr angelegt ist.

- Gesamtförderdauer

Aus den Angaben zur Länge einer Fördereinheit und zur festgelegten Häufigkeit (d. h. wie oft in der Woche der betreffende Schüler Förderung erhalten soll) lässt sich eine durchschnittliche Wochenförderzeit von 86,7 Minuten errechnen; das entspricht knapp zwei Schulstunden pro Woche.

(Diese Aussagen sind irreführend, da nicht die tatsächliche Förderzeit erhoben wurde.)

## 5.2.2 Förderschwerpunkte

Die Lehrer waren im Rahmen der individuellen Förderplanung auch dazu aufgefordert, die inhaltlichen Förderschwerpunkte für die einzelnen Schüler im Schuljahr 2007/08 anzugeben. Dabei wurde zwischen mündlicher Sprache, Schriftsprache und Herkunftssprache unterschieden.<sup>17</sup> Die Schwerpunkte waren im Förderplan anzukreuzen. Weitere konnten hinzugefügt werden. Unter Letzteren wurden zu einem geringen Teil auch basale Schlüsselkompetenzen wie Wahrnehmung, Motivation und Konzentration angegeben, auf die an dieser Stelle aber nicht näher eingegangen werden soll.

Unter den insgesamt 11.249 Schülern, für die eine Angabe zum Förderschwerpunkt vorlag, waren bei 4.068 Schülern (36,2 Prozent) Mehrfachdiagnosen vorgekommen, d.h. der Schüler musste in mindestens zwei Sprachlernbereichen gefördert werden, darunter am häufigsten in der Kombination Lesen und Rechtschreibung (2.171 Schüler, d.h. 19,3 Prozent). Infolgedessen ergaben sich bei den Förderplanungen in etlichen Fällen Überschneidungen.

Im Bereich mündliche Sprache wurden 5.422 Einträge vorgenommen, im Bereich Schriftsprache waren es 9.044 Einträge. Die herkunftssprachliche Förderung spielt auch hier eine untergeordnete Rolle. Nur für sehr wenige Schüler wurde in diesem Bereich ein Förderplan aufgestellt. Sehr wenige waren in diesem Bereich diagnostiziert worden (siehe Kapitel 5.3).

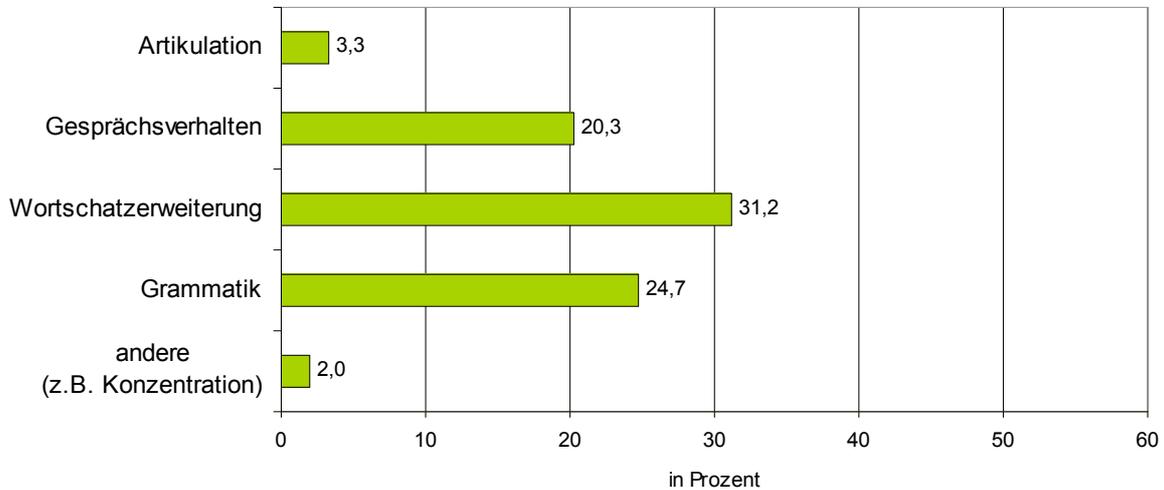
Abbildung 5.2.2a zeigt die prozentualen Häufigkeiten der im Förderplan genannten Schwerpunkte für den Bereich der mündlichen Sprache. Am häufigsten – nämlich in 31,2 Prozent der Fälle – wurde der Schwerpunkt „Wortschatzerweiterung“ angegeben, gefolgt von „Grammatik“ (24,7 Prozent) und „Gesprächsverhalten“ (20,3 Prozent). Lediglich 3,3

---

<sup>17</sup> Methodisch ist als Schwierigkeit anzumerken, dass die Einteilung der Förderschwerpunkte in einen mündlichen und einen schriftlichen Bereich nicht immer eindeutig möglich war. Wortschatzerweiterung, Grammatik, Lesen und Vorläuferfertigkeiten wurden beispielsweise von den Pädagogen sowohl als Schwerpunkte im mündlichen als auch im schriftlichen Bereich angegeben. Für die Auswertung im Monitoring wurden aus pragmatischen Gründen alle Förderentscheidungen für die Schwerpunkte Wortschatzerweiterung und Grammatik im Bereich der mündlichen Sprache zusammengefasst. Dagegen wurden alle Nennungen der Schwerpunkte Lesen und Vorläuferfertigkeiten in den Bereich der Schriftsprache eingeordnet, auch wenn sie im Förderplanbogen unter mündlicher Förderung auftauchten.

Prozent der Förderentscheidungen fallen im mündlichen Bereich auf den Schwerpunkt „Artikulation“. Es wurden weitere Förderschwerpunkte im Bereich der mündlichen Sprachförderung genannt, die hier unter „andere“ zusammengefasst werden.

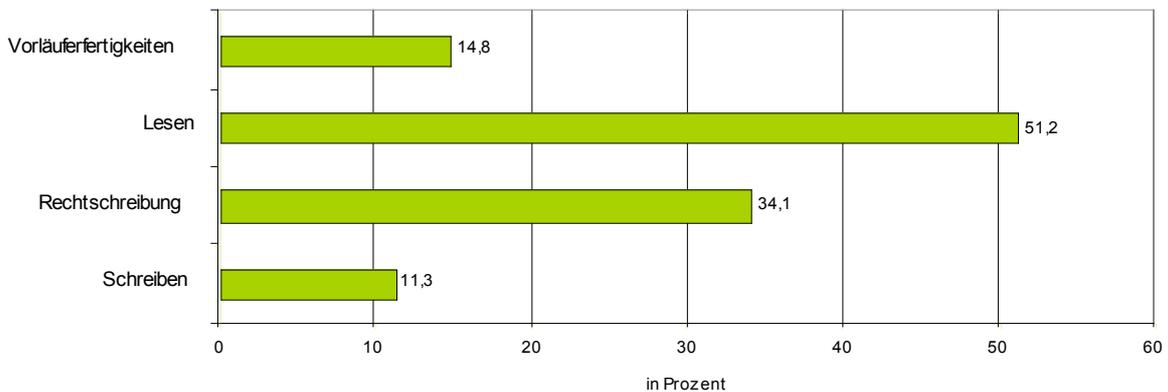
Abbildung 5.2.2a Förderschwerpunkte im Bereich der mündlichen Sprache



(Mehrfachnennungen möglich; Quelle: Förderplan)

Abbildung 5.2.2b zeigt die prozentuale Verteilung der Förderschwerpunkte im Bereich der Schriftsprache. Gut die Hälfte aller Angaben (51,2 Prozent) bezieht sich auf den Förderschwerpunkt „Lesen“. Der Schwerpunkt „Rechtschreibung“ wurde in 34,1 Prozent der Fälle angegeben, die „Vorläuferfertigkeiten“ in 14,8 Prozent und „Schreiben“ in 11,3 Prozent.

Abbildung 5.2.2b Förderschwerpunkte im Bereich der Schriftsprache



(Mehrfachnennungen möglich, Quelle: Förderplan)

- **Übereinstimmung von Diagnose und Förderplan**

Zur Überprüfung der Übereinstimmung zwischen dem diagnostizierten Förderbedarf und den ausgewiesenen Förderschwerpunkten wurden die Daten der 6.035 Schüler, für die sowohl ein Diagnosebogen als auch ein Förderplan zugeordnet und ausgewertet werden konnte, herangezogen.

Im Bereich der Sprachentwicklung ergab sich, dass von 2.868 Schülern, für die im Förderplan dieser Schwerpunkt genannt wurde, 1.823 Schüler auch in diesem Sprachlernbereich

diagnostiziert wurden. Dies entspricht einer Übereinstimmung von 63,5 Prozent. Für die Vorläuferfertigkeiten ergibt sich lediglich eine Übereinstimmung von 20,8 Prozent. Hier wurde für 985 Schüler im Förderplan angegeben, dass der Förderschwerpunkt auf den Vorläuferfertigkeiten liegen soll. Allerdings wurden nur 206 dieser Schüler auch in diesem Bereich diagnostiziert. Bei den Bereichen Lesen und Rechtschreibung ergibt sich wieder eine höhere Kongruenz. Im Lesen ergibt sich ein Wert von 84,5 Prozent und im Schwerpunkt Rechtschreibung sogar eine Deckungsgleichheit von 90,7 Prozent. Insgesamt wurde in 5.785 Fällen im Förderplan der Schwerpunkt angegeben, der auch der Diagnose entspricht. Dies bedeutet – alle Sprachlernbereiche zusammengenommen – eine Übereinstimmung von 63,9 Prozent (Mehrfachdiagnosen sind in diese Zahlen mit einbezogen).

### 5.3 Nichtförderung: Ausmaß und Gründe

Ein Schüler gilt als additiv förderbedürftig, wenn er mittels eines standardisierten Tests oder aufgrund der Einschätzung eines Pädagogen in einem der fünf Sprachlernbereiche als „sehr unsicher“ eingestuft wird. Im Anschluss an die Diagnose der verschiedenen Sprachlernbereiche sollen die Lehrkräfte in den Förderplanbogen eintragen, ob der Schüler in die additive Förderung aufgenommen werden soll, ob er ggf. weiterhin in ihr verbleibt, ob die Förderung beendet wird, oder ob die additive Förderung aus bestimmten Gründen nicht erfolgen kann. Für den Fall, dass die additive Förderung nicht erfolgen kann, wurden die Lehrkräfte gebeten, die Gründe für die Nichtförderung zu nennen.

Der Anteil der additiven Förderung, die trotz eines diagnostizierten additiven Förderbedarfs nicht erfolgen konnte, liegt im Bereich der Allgemeinen Sprachentwicklung bei 7,9 Prozent und bei den Vorläuferfertigkeiten bei 6,7 Prozent. Im Bereich Lesen konnten 7,3 Prozent von allen Kindern, die hier einen additiven Förderbedarf hatten, nicht gefördert werden. Der höchste Wert, mit knapp 10 Prozent, ist im Bereich Rechtschreibung zu verzeichnen.<sup>18</sup>

Die angegebenen Gründe für eine Unterlassung der Förderung wurden in sieben Kategorien zusammengefasst, darunter individuelle Verweigerung, individuell organisatorische Gründe, andersartige Förderung und schulorganisatorische Gründe.

Die Kategorie individuelle Verweigerung umfasst sowohl Testverweigerer, als auch Schulschwänzer oder Ablehnung der additiven Förderung von Seiten der Eltern. Die individuell organisatorischen Gründe beziehen sich auf förderbedürftige Schüler, die beispielsweise die Schule gewechselt haben, in eine niedrigere Klassenstufe versetzt wurden oder nicht mehr in Hamburg wohnen und aus diesen Gründen nicht mehr an der Sprachförderung teilnehmen.

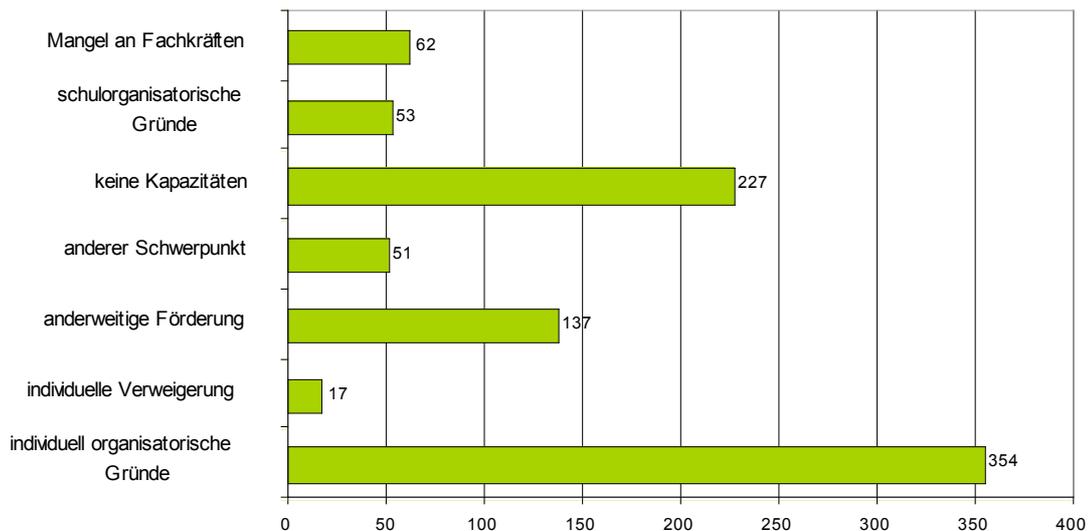
Bei den Angaben in der Kategorie „andersartige Förderung“ findet die Förderung entweder nicht im Rahmen des Hamburger Sprachförderkonzepts statt (sondern z.B. in einer schulexternen Einrichtung), oder die Förderung erfolgt lediglich integrativ. Bei den Angaben zu anderen Förderschwerpunkten handelt es sich um Fälle, bei denen die Schüler zwar additiv gefördert werden, jedoch nicht in allen Sprachlernbereichen, in denen eine additive Förderung aufgrund der Diagnose als notwendig erachtet wird.

Für Schlussfolgerungen zur Verbesserung der Umsetzung des Sprachförderkonzepts sind darüber hinaus die „schulischen Gründe“ relevant, die in die Kategorien „Mangel an Fachkräften“, „Mangel an Kapazitäten/ Ressourcen“ sowie „organisatorische Probleme innerhalb der Schule“ unterteilt wurden.

---

<sup>18</sup> Die im Monitoring erfassten Angaben für den Bereich Sprachentwicklung in der Herkunftssprache sind hier unplausibel. Obwohl nur in 80 Fällen die Diagnose „sehr unsicher“ gestellt worden war, somit also nur 80 Schüler in diesem Bereich additiv förderbedürftig waren, gaben die Pädagogen im Diagnosebogen in 86 Fällen an, dass die additive Förderung nicht erfolgen konnte. Möglicherweise haben die Pädagogen die eigentliche Fragestellung bewusst ignoriert, um auf die Unterversorgung ihrer Schule mit Lehrpersonal für den herkunftssprachlichen Förderbereich aufmerksam zu machen.

Abbildung 5.3: Gründe für die Nichtförderung



(Mehrfachnennungen möglich, Quelle: Diagnosebogen) angleichen an 5.10

Wie aus Abbildung 5.3 ersichtlich wird, beziehen sich die am häufigsten genannten Gründe für ein Unterlassen der Förderung trotz additiven Förderbedarfs auf individuell organisatorische Gründe wie Umzug oder Klassenwiederholung. In diesen Fällen ist es nicht auszuschließen, dass die additive Förderung weiterhin erfolgt, dies aber nicht in der Hand der den Diagnosebogen ausfüllenden Lehrkraft liegt. Die zweithäufigsten Nennungen fallen in die Kategorie der mangelnden Kapazitäten beziehungsweise Ressourcen. Der Mangel an Fachkräften bezieht sich in etwa 90 Prozent der Fälle auf den herkunftssprachlichen Förderbereich.

Die Schüler, die zwar einen additiven Förderbedarf aufweisen, aber nicht gefördert werden, wurden daraufhin untersucht, ob dieser Ausschluss aus der Förderung in Abhängigkeit zum Geschlecht oder zum Migrationshintergrund steht. Für diese Untersuchung wurden nur die Kategorien betrachtet, die einen intentionalen Ausschluss aus der Förderung zulassen. Somit entfallen die Angaben zu individuell organisatorischen Gründen, zur individuellen Verweigerung, zum Mangel an Fachkräften und zur anderweitigen Förderung. Fasst man nun die verbleibenden Kategorien zu den schulorganisatorischen Gründen, den nicht ausreichenden Kapazitäten und den Angaben zur Förderung in einem anderen Schwerpunkt zusammen, so zeigt

sich, dass der Anteil der Migranten (für alle Schüler bei 57,5 Prozent liegend), die nicht gefördert werden können, obwohl ein additiver Förderbedarf besteht, 56,1 Prozent (160 Schüler) beträgt. Hier ist also kein signifikanter Unterschied zur Verteilung innerhalb der Gesamtschülerzahl zu verzeichnen.

Was das Geschlecht betrifft, so liegt für alle Schüler, für die ein Diagnosebogen ausgefüllt wurde, der Anteil der Jungen bei 57,7 Prozent und der Mädchenanteil bei 42,3 Prozent. Bei den Schülern, die aus den oben angegebenen Gründen nicht gefördert werden, handelt es sich um 615 Jungen und um 404 Mädchen. Der Anteil der männlichen Schüler liegt somit bei 60,4 Prozent und derjenige der Mädchen bei 39,6. Angesichts dieser relativ geringen Unterschiede lässt sich eine Tendenz, Jungen eher von der additiven Sprachförderung auszuschließen als Mädchen, nicht empirisch gesichert konstatieren. In der großen Mehrzahl der Fälle fällt die Förderung offenbar „ohne Ansehen der Person“ aus.

## 5.4 Förderung in den Vorbereitungsklassen

Eine spezielle Schülergruppe stellen die Vorbereitungs- und ABC-Klassen dar, die nicht durch das allgemeine Monitoring erfasst wurden. Dennoch konnten in den letzten beiden Jahren gezielt einige Daten erhoben und Möglichkeiten der Darstellung des Lernerfolgs gefunden werden.

Auf der Grundlage eines „Planungsrasters zur Erstellung des schulischen Förderkonzeptes“ im Schuljahr 2006/07 wurden Daten von insgesamt 47 Klassen erhoben. Durch einen zusätzlich eingesetzten Fragebogen wurden Einschätzungen der Leistungen und die Verweildauer der Schüler erfasst.

Von den in diesen Klassen lernenden Schülern werden 52 verschiedene Sprachen gesprochen. Davon sind die Sprachen Polnisch, Russisch, Türkisch und Spanisch mit 12 bis 15 Prozent vertreten. Farsi wird zu 7 Prozent gesprochen. Weitere Sprachen mit 4 bis 6 Prozent sind Portugiesisch, Chinesisch und Englisch, andere Sprachen treten vereinzelt auf.

Die Verweildauer der Schüler in Vorbereitungsklassen beträgt in der Regel ein Jahr. 46 Prozent der Schüler, über die Angaben gemacht wurden,<sup>19</sup> nutzten diese Zeit. 25 Prozent konnten vorzeitig in Regelklassen übergehen. 29 Prozent blieben länger als ein Jahr in den Vorbereitungsklassen.

Die Verweildauer der Schüler in ABC- und Hauptschulabschlussklassen beträgt in der Regel zwei Jahre. 45 Prozent der Schüler, über die Angaben gemacht wurden<sup>20</sup>, blieben 2 Jahre in der Klasse, 50 Prozent der Schüler benötigten weniger als 2 Jahre und 5 Prozent mehr.

Am Ende des Schuljahres 2006/07 wurden die Lehrkräfte der Vorbereitungsklassen um eine Einschätzung der sprachlichen Entwicklung der Schüler gebeten. Darin haben die Lehrkräfte dem überwiegenden Teil der Schüler eine Entwicklung hin zu sicheren sprachlichen Kompetenzen bescheinigt.

Um genauere Angaben über die Leistungen zu erhalten, wurden im Schuljahr 2007/08 erstmals normierte Tests am Ende des Schuljahres eingesetzt, für die Vergleichswerte der Regelklassen vorliegen. Die Ergebnisse der Schüler in den VK fallen im Mittel in die Kategorien „unsicher“ und „sehr unsicher“. Somit ergibt sich eine Diskrepanz zwischen der Einschätzung der Lehrkräfte (Schuljahr 2006/07) und den Ergebnissen in den Tests (Schuljahr 2007/08). Während Lehrkräfte eher die Entwicklung der Persönlichkeit und deren Leistungssteigerung beurteilen, zeigen die Ergebnisse von Tests den Abstand zu Schülern in Regelklassen, in die diese Schüler zum großen Teil zu Beginn des Schuljahres 2008/09 umgeschult wurden.

Für den Unterricht in den Regelklassen bedeutet dieser Wechsel, dass in ihnen diese Schüler besondere Aufmerksamkeit erfahren müssen und die additive Förderung gesichert werden muss.

## 5.5 Förderung im TheaterSprachCamp

Seit zwei Jahren findet im Rahmen des Hamburger Sprachförderkonzepts eine besondere Art der Sprachförderung statt, das sog. TheaterSprachCamp. Die Besonderheit dieser Förderung ist die Verbindung von Freizeitgestaltung und Sprachlernen. Die förderbedürftigen Kinder fahren für drei Wochen zusammen mit Pädagogen aus den Bereichen Freizeit-, Sprach- und Theaterpädagogik in das Camp. Dieses Modell der gemeinsamen Übernachtung und des gemeinsamen Verbringens von Freizeit zusätzlich zum Lernen soll die Förderung intensivieren und förderlich für die Gruppenbildung sein.

Im Jahr 2007 haben 276 Dritt- und Viertklässler aus 70 Schulen Hamburgs am TheaterSprachCamp teilgenommen. 2008 waren es 213 Kinder derselben Klassenstufen aus 60

---

<sup>19</sup> Von 382 Schülern in den VK liegen Angaben vor.

<sup>20</sup> Von 38 Schülern liegen Angaben vor.

Schulen.<sup>21</sup> Die Auswahl der Campkinder war nicht zufällig, alle Kinder, die mit in das Camp führen, waren additiv sprachförderbedürftig. Die Diagnose des additiven Förderbedarfs erfolgte mittels der Diagnoseverfahren des Hamburger Sprachförderkonzepts. Es wurden jeweils vor dem Camp, kurz nach dem Camp und am Ende des Schuljahres, das auf das Camp folgte, Erhebungen zum Kenntnisstand der Kinder durchgeführt.

Der Fokus der Förderung im TheaterSprachCamp lag auf den Bereichen Grammatik und Lesemotivation. In beiden Durchgängen konnten positive Lerneffekte der teilnehmenden Kinder im Vergleich zu einer Kontrollgruppe nachgewiesen werden.<sup>22</sup> Allerdings konnten diese Lernvorteile der trainierten Campkinder bei der Nachtestung ein Jahr später nicht mehr festgestellt werden.

Als Erklärung für das Ausbleiben der nachhaltigen Trainingseffekte muss angenommen werden, dass die Lernbedingungen der Kinder im Anschluss an das Trainingscamp zu Hause und/oder in der Schule nicht geeignet waren, den „Schub“ des intensiven Sprachtrainings im Camp zu festigen, damit die Kinder auf Dauer gewinnbringender weiterlernen als Kinder, die nicht am Camp teilnahmen.

Aus diesem Grund werden die Lehrkräfte der Kinder, die am TheaterSprachCamp 2008 teilnahmen, von den Campbetreuern der Universität gezielt aufgesucht, um über die erfolgreichen Maßnahmen im Trainingscamp zu berichten und über eine Fortsetzung der Trainingsimpulse im Schulalltag zu sprechen.

---

<sup>21</sup> Als Gründe für die Abnahme der Teilnehmerzahl wird von beteiligten Lehrkräften sowohl das relativ langwierige Anmeldeverfahren als auch der zusätzliche Aufwand für die Evaluation angeführt.

<sup>22</sup> Siehe ausführlich: May, P. & Hunger, S. (2008); TheaterSprachCamp Sommer 2007. Erste Ergebnisse der Evaluation. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

## 6 Fördererfolge

Im Rahmen des Monitorings lassen sich direkte Erfolge und indirekte Wirkungen des Sprachförderkonzepts nur zum Teil erfassen. Dies liegt zum einen daran, dass im Monitoring nur Schüler erfasst werden, die additiv gefördert werden – förderliche Wirkungen, die sich z.B. bei Schülern mit etwas höherem Kompetenzniveau ergeben, können so nicht registriert werden. Zudem ist das „Messinstrument“ zur Erfassung des Fördererfolgs, nämlich die Tatsache, dass Schüler nach der Förderung nicht mehr additiv förderbedürftig sind, relativ grob – Lernerfolge, die noch nicht zum Ausscheiden aus der Fördermaßnahme reichen, werden so nicht erfasst. Drittens gibt es trotz erheblicher Anstrengungen und großer Bereitschaft auch auf Seiten der Schulen keine annähernd vollständige Datenlage. Dies liegt auch daran, dass in den Schulen die Diagnose in erster Linie der Zusammenstellung der Fördergruppen und der Förderplanung dient. Schüler, die im Laufe des Schuljahres aus der Förderung ausscheiden, werden häufig nicht noch einmal getestet, so dass bei vielen Schülern keine Längsschnittdaten vorliegen. Ein zusätzliches Problem bei der Evaluation eines flächendeckenden Förderprojekts stellt die fehlende Kontrollgruppe dar.

Trotz dieser methodischen Schwierigkeiten werden in den folgenden Abschnitten erste Ergebnisse der Erfolgsanalyse im Rahmen des Monitorings dargestellt. Um diese Aussagen jedoch weiter abzusichern, wurden im Schuljahr 2007/08 zusätzlich zu den Monitoring-Daten auch erste Ergebnisse analysiert, die im Rahmen von anderen Längsschnitterhebungen anfielen. Dazu gehören Ergebnisse aus KESS7 und KESS8, die Evaluation des TheaterSprachCamps sowie Längsschnittdaten von Kindern, die bei der Viereinhalbjährigen-Vorstellung erfasst wurden und für die erste Ergebnisse aus Lernausgangslagenerhebungen in der Schule vorliegen.

### 6.1 Bestimmung des Fördererfolgs im Rahmen des Monitorings

Im Schuljahr 2007/08 konnten im Monitoring die Längsschnittdaten von insgesamt 6.211 Schülern identifiziert und zusammengeführt werden. Aufgrund der Ergebnisse bei der Erst- und Zweitdiagnose (Vorher-/Nachher-Testung) wurden die Schüler in vier Gruppen eingeteilt. Tabelle 6.1 zeigt die Anteile der Gruppen für das Schuljahr 2007/08 sowie für die beiden vorherigen Schuljahre.<sup>23</sup>

- „Aufsteiger“ (Gruppe 1)

Bei insgesamt 1.896 Schülern (30,5 Prozent), die bei der Erstdiagnose als additiv förderbedürftig eingestuft worden waren, wurde bei der Zweittestung keine additive Förderbedürftigkeit mehr festgestellt. Diese Gruppe wurde sozusagen „geheilt“ aus der Förderung entlassen. Der Anteil dieser Gruppe lag im Schuljahr 2006/07 mit 31,4 Prozent noch etwas höher.

- „unverändert additiv zu Fördernde“ (Gruppe 2)

Bei 3.110 Schülern (50,1 Prozent; Schuljahr 2006/07: 57,0 Prozent) musste die Förderung im Schuljahr 2007/08 auch im zweiten Förderjahr fortgesetzt werden, da sie nach wie vor additiv förderbedürftig waren. Dieser relativ hohe Anteil ist angesichts der fundamentalen Schwierigkeiten dieser Schülergruppe keineswegs überraschend.

---

<sup>23</sup> Für das Schuljahr 2005/06 ist diese Analyse nur zum Teil aussagefähig, da sich zeigte, dass nicht genügend Zweittestungen bei Schülern nach Ausscheiden aus der additiven Förderung durchgeführt worden waren, sodass die Erfolgsquote vermutlich als zu gering erscheint. Der Anteil der Nachtestungen nach erfolgreicher Förderung konnte seither deutlich gesteigert werden, ist jedoch immer noch nicht befriedigend.

- „Absteiger“ (Gruppe 3)

Bei 10,7 Prozent der Schüler, deren Längsschnittergebnisse im Monitoring vorlagen und bei denen zum ersten Zeitpunkt keine additive Förderbedürftigkeit festgestellt worden war, lag am Ende des Schuljahres eine additive Förderbedürftigkeit vor. Diese Schüler mussten demnach neu in die additive Förderung aufgenommen werden. Diese Schüler bilden eine Risikogruppe, die sich aus zwei Teilgruppen zusammensetzt: Erstens Schüler mit einer relativ geringen Sprachkompetenz, deren Leistungen jedoch beim ersten Zeitpunkt „noch zu gut“ für die Aufnahme in die additive Förderung waren, später jedoch unter das Förderkriterium absanken. Zweitens Schüler, die zuvor schon einmal additiv gefördert und dann nach einem Anstieg der Leistungen aus der Förderung entlassen worden waren, jedoch zum späteren Erhebungszeitpunkt erneut die Kriterien der additiven Förderbedürftigkeit erfüllten. Diese Schüler unterliegen dem sog. Drehtüreffekt in der Förderung, der auch schon bei früheren Förderprojekten beobachtet wurde und der eine reale Gefahr für die Effektivität der Förderung darstellt.<sup>24</sup>

- „unverändert nicht additiv zu Fördernde“ (Gruppe 4)

Im Rahmen des Monitorings wurden auch insgesamt 540 Schüler (8,7 Prozent des Längsschnitts) erfasst, die weder bei ersten noch beim zweiten Zeitpunkt als additiv förderbedürftig eingestuft waren. Diese Schüler liegen eigentlich außerhalb des Blickwinkels des Monitorings, könnten jedoch zu einem späteren Zeitpunkt noch zur Gruppe 3 hinzukommen, falls sich ihre Leistungen im Laufe der Zeit verschlechtern.

Die reale Gefahr des erwähnten Drehtüreffekts wird deutlich, wenn man sich bewusst macht, dass unter den 1.896 Schülern der Gruppe 1 („Aufsteiger“) fast alle (95,3 Prozent) nach dem „erfolgreichen“ Ausscheiden aus der Gruppe der additiv zu Fördernden noch einen „ziemlich unsicheren Lernstand“ aufweisen, also weiterhin integrativ zu fördern sind. Und auch in der Gruppe 4 („unverändert nicht additiv zu Fördernde“) ist der Anteil der Schüler, deren Leistungsstand als „noch ziemlich unsicher“ eingestuft wird, die also integrativ förderbedürftig sind, mit 82,2 Prozent sehr hoch. Darüber, inwiefern diese integrative Form der Förderung tatsächlich stattfindet, kann im Rahmen des Monitorings keine weitere Aussage getroffen werden. Ob es sich dabei zum Teil um Schüler handelt, die später als sog. „Absteiger“ erneut in die additive Förderung kommen, werden weitere Erhebungen zeigen.

---

<sup>24</sup> Dieser als sog. Drehtüreffekt beschriebene „Förderzirkel“ wurde u.a. bei der früheren LRS-Einzelfallhilfe beobachtet, die dann konsequenterweise durch das PLUS-Projekt abgelöst wurde, bei dem die Schriftsprachberater auch dann noch für die Förderung der betreffenden Schüler verantwortlich waren, wenn sie bereits einen gewissen Fördererfolg aufwiesen (vgl. May 1994 und 2001).

Tabelle 6.1a: Längsschnittdaten im Monitoring der Schuljahre 2005/06 bis 2007/08

	Schuljahr 2007/08	Schuljahr 2006/07	Schuljahr 2005/06
im Längsschnitt zugeordnet (=Rücklauf)	6.211 (=100 %)	7.113 (=100 %)	6.612 (=100 %)
Gruppe 1: <i>Aufsteiger</i> : Schüler, die für das Schuljahr 2006/07 als additiv zu fördern eingestuft und für das Schuljahr 2007/08 als nicht mehr additiv förderungsbedürftig eingeschätzt wurden	1.896 (30,5%)	2.231 (31,4 %)	533 (8,1 %)
Gruppe 2: <i>unverändert additiv zu Fördernde</i> : Schüler, die sowohl für das Schuljahr 2006/07 als auch für das Schuljahr 2007/08 als additiv zu fördern eingestuft wurden	3.110 (50,1 %)	4.056 (57,0 %)	3.835 (58,0 %)
Gruppe 3: <i>Absteiger</i> : Schüler, die für das Schuljahr 2006/07 als nicht additiv zu fördern eingeschätzt, für das Schuljahr 2007/08 jedoch als additiv förderungsbedürftig eingestuft wurden	665 (10,7 %)	280 (3,9 %)	1.645 (24,9 %)
Gruppe 4: <i>unverändert nicht add. zu Fördernde</i> : Schüler, die sowohl für das Schuljahr 2006/07 als auch für das Schuljahr 2007/08 als nicht additiv förderungsbedürftig eingestuft wurden	540 (8,7 %)	546 (7,7 %)	599 (9,0 %)

- Anteil erfolgreich geförderter Schüler im Monitoring

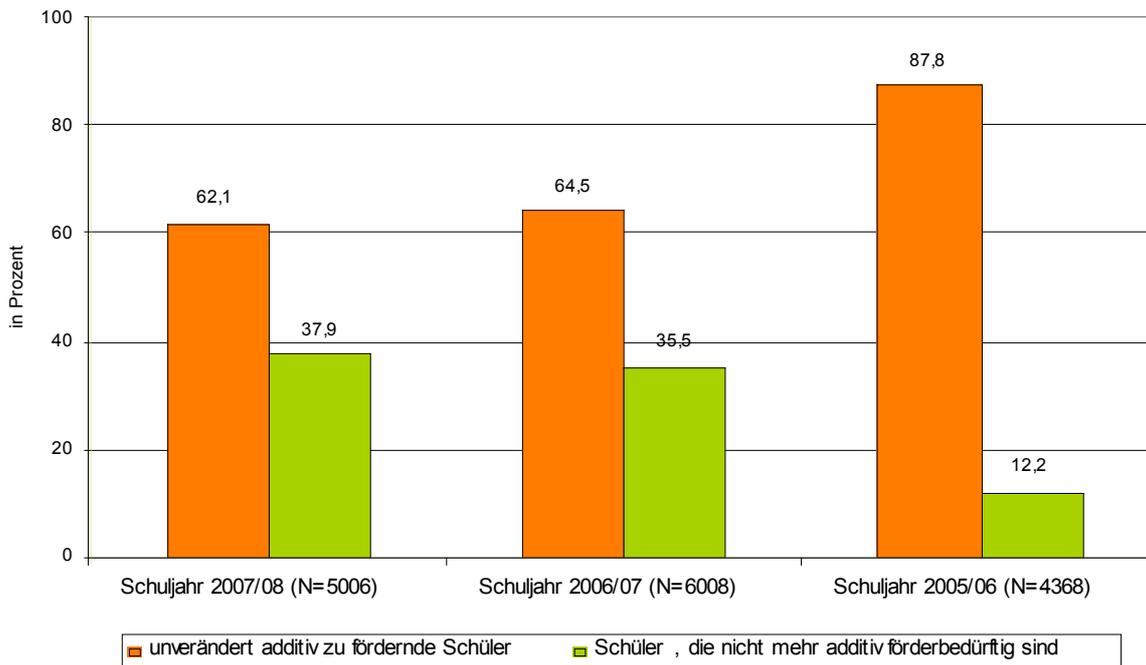
Da im Rahmen des Monitorings keine genaueren Angaben zum Leistungsstand der Schüler gemacht werden, sondern lediglich eingeschätzt wird, ob sie additiv förderbedürftig sind bzw. keiner zusätzlichen Förderung bedürfen, beschränken sich die Analysen zu den Fördererfolgen nur auf das Verhältnis des Anteils der Schüler, die sich nach einem Jahr Sprachförderung derart verbessert haben, dass sie aus der additiven Förderung herausfallen (Gruppe 1), und dem Anteil der Schüler, die weiterhin additiv gefördert werden (Gruppe 2).

Insgesamt ist der Anteil der aus der additiven Förderung nach Lernzuwachs ausgeschiedenen Schüler („Aufsteiger“) unter allen additiv geförderten Schüler im Schuljahr 2007/08 im Vergleich zum Vorjahr etwas gestiegen, umgekehrt konnte der Anteil von wiederholt als förderbedürftig getesteten Schülern leicht verringert werden.

Abbildung 6.1b zeigt grafisch das prozentuale Verhältnis der beiden Gruppen im Vergleich zu den Schuljahren 2006/07 und 2005/06.<sup>25</sup> Es wird deutlich, dass sich über die drei Jahre des Monitorings der Anteil der unverändert additiv zu fördernden Schüler verringert und der Anteil der Schüler, die aus der additiven Förderung entlassen werden konnten gleichzeitig vergrößert hat, was als Erfolg der Fördermaßnahmen zu bewerten ist.

<sup>25</sup> Die Unterschiede gegenüber Schuljahr 2005/06 fallen hier besonders hoch aus, weil am Ende des Schuljahres 2005/06 zunächst nur wenige Schulen der Aufforderung nachgekommen waren, auch die Testergebnisse der Schüler, die aus der Förderung entlassen werden konnten, erneut ins Monitoring einzustellen. Dies hat vermutlich zu einer vermeintlich geringeren Erfolgsquote geführt.

Abbildung 6.1b Anteil der im Schuljahr 2007/08 erfolgreich geförderten Schüler im Vergleich zu den Schuljahren 2006/07 und 2005/06



Eine tiefer gehende Analyse der Wirksamkeit der Fördermaßnahmen, die auch Leistungssteigerungen innerhalb der Gruppe der weiterhin additiv zu Fördernden differenziert auswertet, ist auch in diesem Schuljahr noch nicht möglich. Damit wird nur ein Teil der Veränderungen erfasst. Denn nach dem heutigen Stand erfasst das Monitoring noch nicht solche Veränderungen, bei denen sich ein Schüler im Laufe des Schuljahres zwar erkennbar verbessert, aber dennoch in der Kategorie „ausgeprägter Förderbedarf“ verbleibt, ein anderer Schüler hingegen schon bei relativ geringem Leistungszuwachs aus dieser Kategorie herausfällt, sodass seine Entwicklung als „Fördererfolg“ registriert wird.<sup>26</sup>

- Schulen mit hoher bzw. niedriger Erfolgsquote

Um zu untersuchen, ob es Bedingungsfaktoren in den Schulen gibt, die einen Fördererfolg begünstigen, wurde das Ausmaß des Fördererfolgs in den einzelnen Schulen bestimmt, um anschließend Schulen mit hoher bzw. niedriger Erfolgsquote vergleichen zu können. Da die Beteiligung der Schulen und die Gewissenhaftigkeit, mit der sie ihre schüler- und schulbezogenen Daten an das Monitoring melden, sehr unterschiedlich sind, wurden für diese Analyse nur Schulen ausgewählt, die sich in den drei Jahren des Monitorings – also seit Beginn des Schuljahres 2005/06 – als stabile „Kunden“ erwiesen haben. Es wurden demgemäß Schulen herausgesucht, die zum einen regelmäßig aktiv am Monitoring teilgenommen und zum anderen auch relativ viele Schüler im Längsschnitt gemeldet haben.

Die Gruppen von Schulen mit hoher bzw. niedriger Erfolgsquote wurden auf folgende Weise gebildet:

Zunächst wurden für jede einzelne Schule die Erfolgsquoten für die Schuljahre 2005/06, 2006/07 und 2007/08 sowie eine zusammengefasste Erfolgsquote für die letzten beiden Schuljahre berechnet. Diese Quote setzt die Zahl der Schüler, die am Ende des Schuljah-

<sup>26</sup> Im Schuljahr 2008/09 werden erstmals für alle Diagnosen die Gesamtpunktwerte und die standardisierten Werte (T-Werte) der Einzeltests erhoben und analysiert, so dass künftig differenziertere Aussagen zum Lernzuwachs getroffen werden können.

res nicht mehr als additiv förderbedürftig eingestuft wurden, ins Verhältnis zu der Gesamtzahl der zuvor additiv förderbedürftigen Schüler:

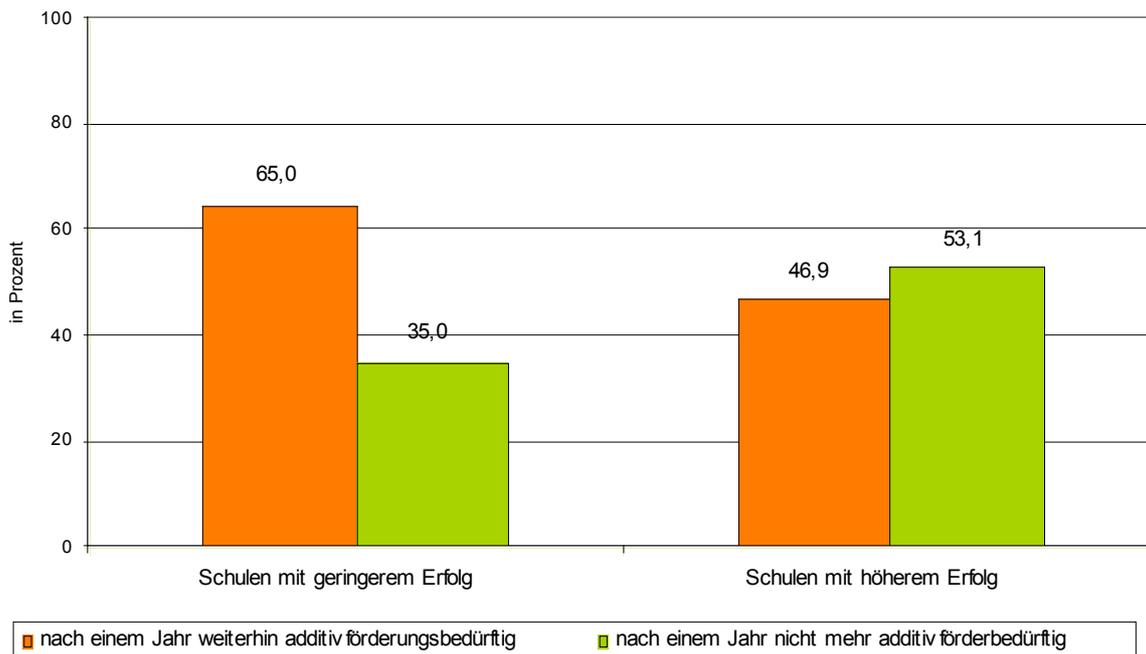
$$\text{Erfolgsquote (\%)} = \frac{100 * \text{Anteil der erfolgreich geförderten Schüler (Gruppe 1)}}{\text{Summe der erfolgreich geförderten Schüler (Gruppe 1) und der weiterhin additiv zu fördernden Schüler (Gruppe 2)}}$$

Für alle weiteren Vergleiche wurden solche Schulen ausgewählt, die in den drei Schuljahren 2005/06 bis 2007/08 einen Längsschnittsquote der erfassten Schüler von mindestens 30 Prozent sowie insgesamt mindestens 15 Schülern aufweisen konnten. Damit sollte vermieden werden, dass kurzfristige Effekte oder Zufallsergebnisse die Befunde überlagern. Insgesamt wurden 65 Schulen (das entspricht 24 Prozent aller im Monitoring erfassten Schulen) ausgewählt, die die genannten Bedingungen erfüllten.

Für die anschließenden Analysen zu den Bedingungsfaktoren erfolgreicher Sprachförderung wurden die 65 Schulen nach ihrer Erfolgsquote in eine Rangreihe eingeordnet und anhand des Medians in die Gruppen „Schulen mit höherer Erfolgsquote“ und „Schulen mit geringerer Erfolgsquote“ unterteilt. Anschließend wurden beide Gruppen hinsichtlich verschiedener Bedingungsvariablen verglichen, die sich aus den Angaben im Monitoring gewinnen lassen.

Um die Repräsentativität dieser Schulstichprobe für alle Schulen zu prüfen, wurde die Auswahl hinsichtlich verschiedener Merkmale mit allen Schulen im Monitoring verglichen: Die Schüler der ausgewählten Schulen unterscheiden sich von der Gesamtpopulation hinsichtlich des Geschlechterverhältnisses und des Anteils an Schülern mit Migrationshintergrund nicht bedeutsam. Allerdings sind, bezogen auf die Anteile der als additiv förderbedürftig diagnostizierten Schüler und solcher, die als nicht additiv förderbedürftig eingestuft werden, Unterschiede zur Gesamtpopulation festzustellen: integrativ Förderbedürftige sind in den ausgewählten Schulen geringfügig überrepräsentiert. Dies lässt sich dadurch erklären, dass die ausgewählten Schulen einen höheren Rücklauf haben und offensichtlich häufiger – so wie es im Sprachförderkonzept auch vorgesehen war – auch solche Schüler rückmelden, die aufgrund ihrer Diagnose aus der additiven Förderung herausgefallen sind. Insgesamt ergeben sich keine Hinweise darauf, dass es sich bei der selektierten Gruppe von Schulen um eine nicht repräsentative Stichprobe handelt.

Abbildung 6.1c Anteil der erfolgreich bzw. weniger erfolgreich geförderten Schüler an Schulen mit geringerem und an Schulen mit höherem Fördererfolg



Da sich bei Schulen mit integrierter Grundschule die Erfolgsquoten in der Primar- und Sekundarstufe erheblich unterscheiden können, wurden für einige Analysen die betreffenden Schulen zusätzlich nach Primarstufe und Sekundarstufe differenziert, sodass auf diese Weise insgesamt 84 Schulen nach den bereits genannten Kriterien ausgewählt und bezüglich ihrer Erfolgsquote in zwei Vergleichsgruppen unterteilt wurden.<sup>27</sup>

Abbildung 6.1c veranschaulicht den Unterschied zwischen beiden Schulgruppen durch das Verhältnis der Anzahl erfolgreich geförderter Schüler zur Zahl der weiterhin additiv zu fördernden Schüler. Der mittlere Anteil der erfolgreich geförderten Schüler liegt in den Schulen mit relativ hoher Erfolgsquote bei über 50 Prozent.

## 6.2 Hinweise auf förderliche Bedingungen in Schulen

In diesem Abschnitt soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern sich Bedingungen aufzeigen lassen, die mit einer höheren Erfolgsquote der Sprachförderung einhergehen. Dazu werden die Teilgruppen von Schulen mit relativ hoher bzw. niedriger Erfolgsquote hinsichtlich ihrer Bedingungen bei der Umsetzung des additiven Sprachförderkonzepts verglichen.

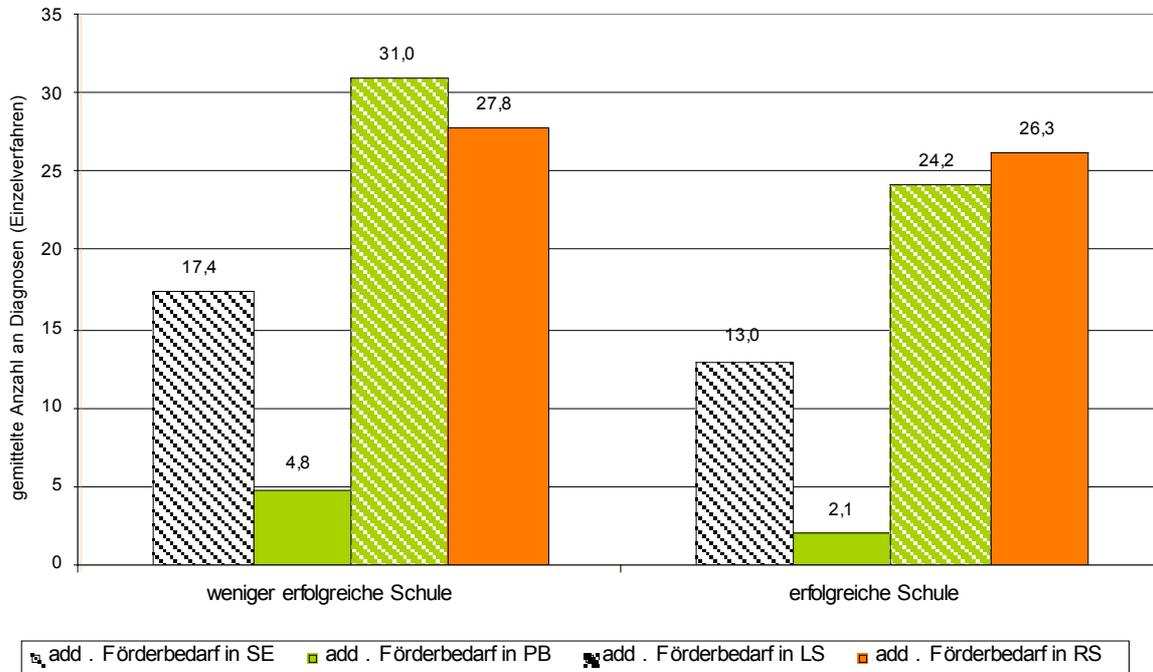
- Anzahl der förderbedürftigen Schüler

Abbildung 6.2a zeigt die mittlere Anzahl an diagnostizierten Schülern mit additivem Förderbedarf in den Lernbereichen „allgemeine Sprachentwicklung“ (SE), „Phonologische Be-

<sup>27</sup> Um ein noch genaueres Bild über Bedingungsfaktoren in Schulen mit höherem Fördererfolg und Schulen mit geringerem Fördererfolg zu erhalten, werden von den 84 ausgewählten Schulen insgesamt 15 Schulen für vertiefende Interviews ausgesucht. Zu diesem Zweck wird ein weiteres Kriterium für die Auswahl von Schulen mit höherem Fördererfolg ein Erfolgsquotient (gemittelt über die letzten beiden Schuljahre) von  $\geq 45$  Prozent festgelegt. Für Schulen mit geringem Fördererfolg wird ein Erfolgsquotient von  $\leq 25$  Prozent festgelegt. Die Interviews der so ausgewählten Schulen werden im Februar 2009 stattfinden und voraussichtlich detaillierter Informationen über Kriterien erfolgreicher Sprachförderung ergeben.

wusstheit“ (PB), „Lesen“ (LS) und „Rechtschreiben“ (RS) für die beiden Schulgruppen im Schuljahr 2007/08. Zwar bilden in beiden Schulgruppen Lesen und Rechtschreiben die Schwerpunkte bei der Sprachförderung, jedoch werden in den weniger erfolgreichen Schulen in allen Bereichen durchschnittlich mehr Schüler als additiv förderbedürftig diagnostiziert als an den erfolgreicheren Schulen. Dies gilt vor allem für die Bereiche Allgemeine Sprachentwicklung und Lesen.

Abbildung 6.2a Anzahl der Schüler mit additivem Förderbedarf im Schuljahr 2007/08



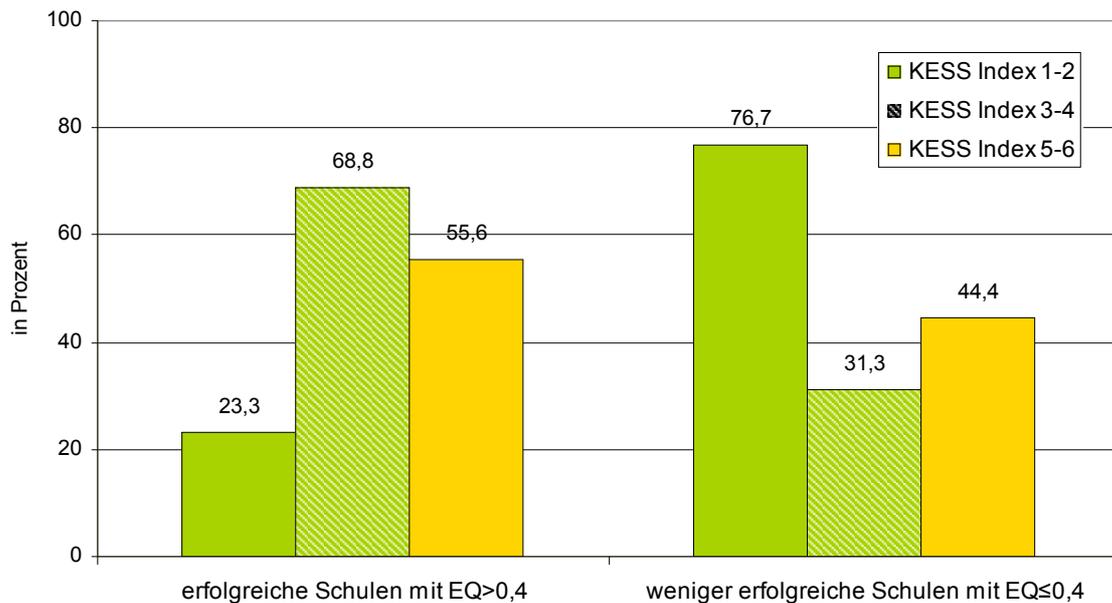
Diese Unterschiede zeigten sich bereits im Schuljahr 2006/07 und betreffen nicht nur die Gesamtzahl der additiv förderbedürftigen Schüler. In den Schulen mit geringerer Erfolgsquote werden insgesamt mehr Diagnosen durchgeführt: Weniger erfolgreiche Schulen haben nicht nur mehr Schüler, sondern darunter auch mehr Schüler zu fördern, die in mehreren Sprachlernbereichen auffällig sind.

- Soziale Hintergrundbedingungen

Abbildung 6.2b zeigt im Vergleich beider Schulgruppen hinsichtlich des Anteils der verschiedenen KESS-Indexkategorien, dass Schulen mit geringerer Erfolgsquote eine deutlich höhere sozioökonomische Belastung aufweisen als Schulen mit höherer Erfolgsquote. Der Anteil an Schulen mit einem KESS-Index<sup>28</sup> von 1 oder 2 ist unter den weniger erfolgreich fördernden Schulen erheblich höher.

<sup>28</sup> Der KESS-Index fasst rechnerisch eine Reihe von Umfeldbedingungen der Schulen zusammen, die im Rahmen der KESS-Studie ermittelt worden waren. Der Index reicht von 1 (sehr belastetes Umfeld) bis 6 (sehr günstiges Umfeld); zu den Berechnungsgrundlagen siehe Bürgerschafts-Drucksache Nr. 2007/1084 vom 14. 09. 2007.

Abbildung 6.2b KESS- Faktoren bei Schulen mit hoher bzw. niedriger Erfolgsquote im Schuljahr 2007/08



- Umsetzung der Vorgaben des Sprachförderkonzepts in den Schulen

Die Sprachlernkoordinatoren schätzten im Berichtsbogen ein, inwiefern in ihren Schulen die einzelnen Anteile des Sprachförderkonzepts bereits in die Realität umgesetzt wurden (vgl. Abschnitt 3). Sie konnten dabei zwischen den Antworten „noch nicht realisiert“, „teilweise realisiert“ und „erfolgreich realisiert“ wählen. Die Angaben der dreistufigen Skala wurden in Zahlenwerte umgewandelt, die von 0 (noch nicht realisiert) bis 2 (erfolgreich realisiert) reichten.

Vergleicht man beide Teilgruppen hinsichtlich der Angaben zur Realisierung des Sprachförderkonzepts, so ergeben sich in einigen Bereichen Unterschiede hinsichtlich der Implementierung. Abbildung 6.2c zeigt grafisch die mittlere Ausprägung der Aspekte bei der Implementierung, bei denen sich für das Berichtsjahr 2007/08 signifikante Unterschiede zwischen beiden Schulgruppen ergeben. Ergänzend dazu zeigt die Abbildung 6.2d diejenigen Faktoren, bei denen sich im Schuljahr 2006/07 entsprechende Unterschiede gezeigt hatten.

Abbildung 6.2c Stand der Implementierung des Sprachförderkonzepts im Schuljahr 2007/08

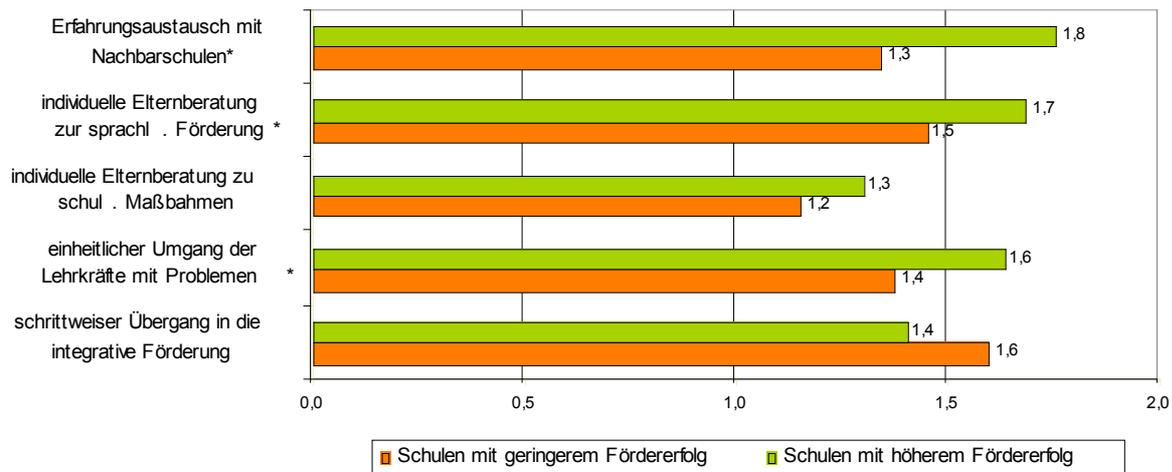
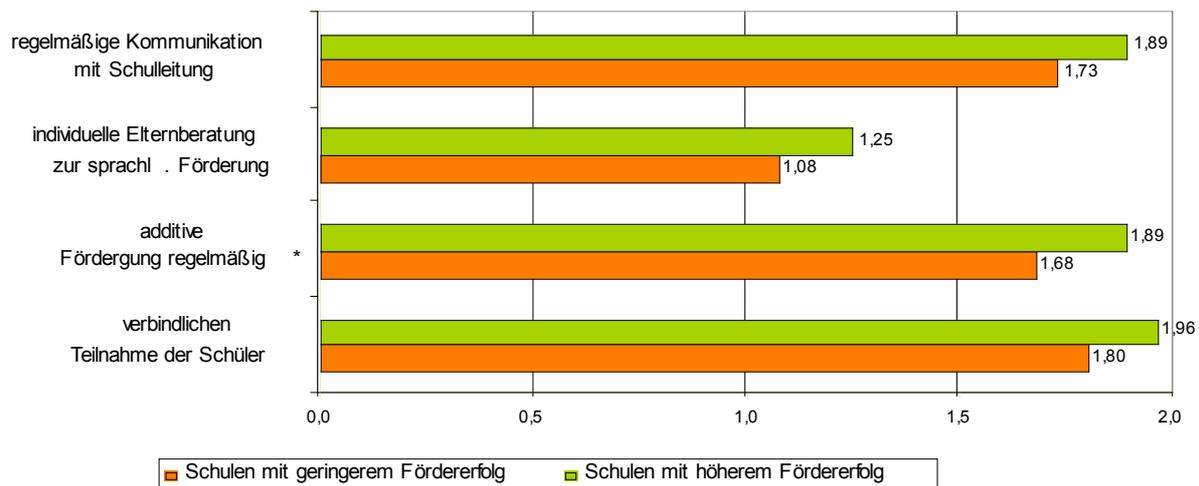


Abbildung 6.2d Grad der Implementierung des Sprachförderkonzepts im Schuljahr 2006/07



Nimmt man die Ergebnisse aus beiden Schuljahren zusammen, so ergeben sich Hinweise darauf, dass in den erfolgreicher fördernden Schulen die Elternberatung schon besser gelingt – sowohl bezüglich „der sprachlichen Entwicklung ihrer Kinder“ als auch hinsichtlich der Beratung „über die schulischen Maßnahmen zur sprachlichen Förderung“.

Ebenso gehen die Lehrkräfte einer Klasse an erfolgreichen Schulen eher „einheitlich mit Problemen [Sprache und Schrift] der Schüler“ um als solche Schulen, die eine geringere Erfolgsquote erzielten.

Aus dem Vorjahr ergeben sich Hinweise darauf, dass in den Schulen mit höherer Erfolgsquote die Kontinuität der Förderung besser gesichert werden konnte und dass die Schulleitung noch stärker involviert war. Auch pflegten erfolgreichere Schulen häufiger den Austausch von „Erfahrungen mit dem Förderkonzept mit Nachbarschulen und Institutionen“.

Der einzige Bereich, in dem die weniger erfolgreich fördernden Schulen durchschnittlich einen höheren Wert für die Konzeptrealisierung haben, ist der „schrittweise Übergang aus der additiven in die integrative Förderung“. Möglicherweise ist dies ein Hinweis darauf, dass in den weniger erfolgreichen Schulen eher die Tendenz besteht, die Schüler von der additiven Förderung früher wieder in die (insgesamt sicher weniger intensive) integrative Förderung zu überführen. Dass dies kein Erfolgsmerkmal darstellt, wird durch den Befund

auf der Ebene der Schülerdaten gezeigt, wonach Schüler, die als sog. „Aufsteiger“ aus der additiven Förderung entlassen werden konnten, zuvor prozentual häufiger über eine längere Zeit hinweg additiv gefördert worden waren als Schüler, die noch weiterhin in der additiven Förderung verbleiben. Aber es ist doch Kriterium für Erfolg!???? Wie geht das zusammen?

- Anteil qualifizierter Lehrkräfte in den Schulen

Es wurde ebenfalls überprüft, inwiefern sich die erfolgreichen von den weniger erfolgreichen Schulen hinsichtlich der ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen unterscheiden. Ein wichtiges Kriterium für den Erfolg ist die Ausbildung der Förderlehrkräfte, zu denen sich die Schulen im Bilanzierungs- und Ressourcenbogen äußern sollten. Diesbezüglich geben Schulen, die erfolgreicher fördern, tendenziell häufiger an, dass alle Förderlehrkräfte ausreichend qualifiziert sind.

- Ressourcenverwendung in den Schulen

Entsprechend der höheren Anzahl additiv zu fördernder Schüler erhalten Schulen mit geringerem Fördererfolg insgesamt erheblich mit durchschnittlich 77,2 WAZ mehr Ressourcen als Schulen, die erfolgreicher in der Sprachförderung waren (durchschnittlich 57,2 WAZ). Die höhere Ressourcenausstattung führt jedoch offenbar nicht zu einer besseren Umsetzung des Sprachförderkonzepts – im Gegenteil haben diese Schulen mehr Schwierigkeiten bei dessen Realisierung.

Ein wichtiger Punkt scheint dabei zu sein, dass in den Schulen mit geringerem Fördererfolg ein größerer Teil der vorgesehenen Förderstunden nicht in die Sprachförderung fließt, sondern in den Vertretungsunterricht (durchschnittlich 46,2 gegenüber 36,3 Wochenstunden). Der Anteil der tatsächlich genutzten Unterrichtsstunden ist dort folglich geringer als bei den erfolgreicheren Schulen.

Zu den nicht direkt für die Förderung genutzten Stunden gehört auch der Anteil der Zeitkontingente aus den 15 % Funktionsanteilen der zugewiesenen Sprachförderressourcen. Diese werden für die SLK sowie andere Förderlehrkräfte in den Schulen verteilt, um Aufgaben wie Diagnostik, Unterrichtsbeobachtung, Durchführung von Fallkonferenzen, Beratung und schulinterne Fortbildung zu bearbeiten. Der für diese Aufgaben verwendete Anteil der Förderstunden ist unter den Schulen mit geringer Erfolgsquote nicht nur absolut höher (20,1 gegenüber 8,2 WAZ), sondern auch im Verhältnis zur Gesamtzahl der zugewiesenen Ressourcen. Bei den Schulen mit niedrigerer Erfolgsquote beträgt der Anteil dieser Stunden 26,0 Prozent, bei den Schulen mit höherer Erfolgsquote jedoch nur 14,5 Prozent. Das bedeutet, dass die begleitenden Arbeiten der Förderung in den Schulen mit niedriger Erfolgsquote einen höheren Stellenwert einnehmen als in Schulen mit höherem Fördererfolg.

Der Anteil der Schulleitungen, die im Ressourcenbogen auf besondere Probleme mit Lehrerausfall bei der Umsetzung des Sprachförderkonzepts hinwiesen, lag bei den Schulen mit geringerer Erfolgsquote mit 64 Prozent über dem Anteil von 50 Prozent bei den erfolgreicher fördernden Schulen. Dies kann ebenso wie der höhere Verlust durch Vertretungsunterricht als Hinweis auf die besondere Belastung dieser Schulen interpretiert werden.

Nichtsdestotrotz ist anzumerken, dass die zusätzlichen Ressourcen, die den Schulen zugewiesen werden, ausschließlich für additiven Sprachunterricht verwendet werden sollten und der Anteil der zweckfremden Nutzung auch bei den Schulen mit höherer Erfolgsquote nicht akzeptabel ist, weil er die vorhandenen Probleme der Schüler tendenziell noch vergrößert.

- Dauer der Förderung

Ermittelt man aus den Angaben zur Länge der Fördereinheit und der Frequenz eine Gesamtförderzeit pro Woche in Minuten, so ergibt sich für die weniger erfolgreichen Schulen im Mittel mit 104 Minuten eine um 30 Minuten längere Förderzeit pro Kind und Woche (74 Minuten an den erfolgreicheren Schulen).

Bezogen auf die Dauer der Förderung, d.h. die Anzahl der Förderwochen, ergibt sich allerdings bei den erfolgreicheren Schulen insgesamt ein höherer Wert, d.h. die Schüler werden hier insgesamt länger gefördert.

- Sozialform der Förderung

In den Schulen mit höherer Erfolgsquote findet der Förderunterricht häufiger in der Gruppe statt, auch Einzelförderung ist häufiger, weniger wird dort mit dem Förderband gearbeitet. Dagegen veranstalten weniger erfolgreiche Schulen die Fördereinheiten häufiger im Rahmen von Förderbändern oder kombinieren Einzel- und Gruppenförderung.

- Tageszeit der Förderung

Im Schuljahr 2007/08 ergibt ein Vergleich der beiden Schulgruppen hinsichtlich der Tageszeit der Förderung ein unterschiedliches Ergebnis: In der mündlichen Sprache fördern die weniger erfolgreichen Schulen häufiger am Nachmittag; im schriftsprachlichen Bereich fördern die erfolgreicheren Schulen häufiger am Nachmittag.

Beim Vergleich auf der Schülerebene zwischen Schülern, die nach der Förderperiode nicht mehr additiv förderbedürftig waren, mit denjenigen, die weiterhin additiv zu fördern waren, zeigt sich sowohl im Schuljahr 2007/08 wie schon im Schuljahr 2006/07, dass bei den erfolgreicher geförderten Schülern die Förderung häufiger am Nachmittag stattfand.

Den gleichen Trend ergab die Auswertung der Förderpläne im Schuljahr 2006/07: Die Schulen mit höherer Erfolgsquote förderten signifikant häufiger am Nachmittag als die weniger erfolgreichen Schulen. Dies wird so interpretiert, dass es für Schulen mit vielen WAZ vermutlich schwieriger ist, alle anstehenden additiven Förderstunden auf den Nachmittag zu verteilen, sodass eher solche Konzepte der additiven Förderung (wie z.B. Förderung im Förderband) genutzt werden, die auch am Vormittag stattfinden können.

Zusammenfassend zeigen die Befunde zum Vergleich der beiden Teilgruppen, dass Schulen mit geringerer Erfolgsquote in der Regel ein erheblich schwierigeres Klientel zu fördern haben. Ein größerer Teil der Förderressourcen kommt in diesen Schulen nicht bei der gezielten Sprachförderung an.

Zu den Bedingungsfaktoren, die mit dem Erfolg der Sprachförderung zusammenhängen, zählen neben längeren Förderzeiträumen auch eine klare Einteilung der Sozialformen (Gruppen- oder Einzelförderung, aber weniger eine Kombination beider Formen oder Förderband). Darüber hinaus ist die zusätzliche Förderung am Nachmittag vermutlich erfolgsträchtiger als am Vormittag.

Bei der Realisierung des Förderkonzepts zeigen sich Vorteile von Schulen, die mit den Eltern der jeweiligen Schüler enger zusammenarbeiten, sie beraten und über die Maßnahmen in der Schule unterrichten, bei denen die Lehrkräfte sich im Umgang mit sprachlichen Problemen auf ein einheitliches Vorgehen verständigen, die Schulleitung stark involviert ist und bei denen ein regelmäßiger Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen stattfindet. Dagegen scheint ein früher Übergang von additiver zu integrativer Förderung wohl eher kontraindiziert.

## 6.3 Verknüpfung mit anderen längsschnittlichen Untersuchungen

### 6.3.1 KESS7 und KESS8

Im Rahmen der KESS-Untersuchung wurden Hamburger Schüler zu Beginn der siebten Klasse (2005) und zwei Jahre später am Ende der achten Klasse (2007) unter anderem mit verschiedenen Deutschtests untersucht. Somit liegt eine längsschnittliche Verankerung mit einem Teil der Kinder – nämlich der im Schuljahr 2007/08 befindlichen Achtklässler – aus dem Monitoring vor.

Bei einer Teilstichprobe von 168 Schülern, die im Monitoring registriert waren, konnte die Entwicklung im Bereich Lesen von KESS7 nach KESS8 verglichen werden. Dabei ergaben sich signifikant höhere Lernzuwächse der additiv geförderten Schüler im Vergleich zur Gesamtgruppe. Bei einer fallbezogenen Parallelisierung ergaben sich jedoch lediglich geringe Vorteile zugunsten der laut Monitoring geförderten Schülergruppe. Obwohl es sich hierbei um eine sehr kleine Stichprobe handelt, belegen die Befunde erste Erfolge der Sprachförderung, die durch unabhängige Testungen bestätigt werden.

### 6.3.2 TheaterSprachCamp 2007 und 2008

In einer weiteren Analyse wurden die schulischen Förderbedingungen der Kinder, die an der TheaterSprachCamp-Untersuchung teilgenommen haben, anhand der Angaben im Monitoring des Sprachförderkonzepts untersucht.

Von insgesamt 184 Camp- und Kontrollkindern lagen Testdaten aus allen drei Erhebungen der Sommercampuntersuchung 2007 vor. Die Kinder wurden kurz vor dem Camp im Juni 2007, kurz nach dem Camp im September 2007 und ein drittes Mal im Juni 2008 – also ein Jahr später – mit verschiedenen Sprachtests untersucht. Von den 184 Kindern sind 94 ins TheaterSprachCamp gefahren, 90 Kinder gehörten zur Kontrollgruppe. Von den 94 Campkindern konnten 63 (67%) im Monitoring des Sprachförderkonzepts identifiziert werden<sup>29</sup>.

Die Analyse der schulischen Förderbedingungen der Kinder zeigt deutliche Unterschiede in der Gesamtförderdauer. Diejenigen Campkinder, die über das vierte Schuljahr hinweg einen höheren Lernfortschritt erzielen konnten, wurden im Schnitt fast 40 Minuten pro Woche länger gefördert als diejenigen, die einen geringeren Lernfortschritt erzielten. Diese Ergebnisse basieren zwar auf relativ geringen Fallzahlen und sind zudem auch wenig überraschend, sie verdeutlichen aber, wie wichtig die schulische Förderung im Anschluss an das TheaterSprachCamp ist. Eine nachhaltige Wirkung der positiven Effekte des Camps kann nur durch die Kombination mit nachfolgender intensiver Förderung erzielt werden.

### 6.3.3 Längsschnitt Viereinhalb bis Schulbeginn

Im Rahmen einer Längsschnitterhebung zur Kompetenzentwicklung im Elementarbereich wurden die sprachlichen Kompetenzen von Kindern im Alter von fünf Jahren, die bei der Viereinhalbjährigen-Vorstellung oder zuvor in den Kitas eingeschätzt worden waren, mit sprachlichen Leistungen am Beginn der Klasse 1 verglichen.<sup>30</sup> Es konnten insgesamt 407

---

<sup>29</sup> Siehe ausführlich: May, P. & Hunger, S. (2008): Theater-Sprachcamp Sommer 2007. Erste Ergebnisse der Evaluation. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung; Kinze, J & May, P. (2009): TheaterSprachCamp 2008: Ergebnisse der Evaluation. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

<sup>30</sup> Bei der Viereinhalbjährigen-Vorstellung wurde der Sprachstand der Kinder von Schulpädagogen eingeschätzt, bei einem Teil der Kinder lag auch die Einschätzung der Kita-Pädagogen zum Sprachstand vor, die mit Hilfe eines Einschätzungsbogens vorgenommen worden war. Zu Beginn der ersten Klasse wurden sprachliche Leistungen entweder mit dem Instrument LeA1 oder mit KEKS1 erfasst.

Kinder längsschnittlich zugeordnet werden, die ca. eineinhalb Jahre vor Schulbeginn nach Einschätzung der Pädagogen einen ausgeprägten Sprachförderbedarf aufwiesen. Bei 93 Kindern konnte anhand der Daten aus dem Monitoring festgestellt werden, dass sie in der Vorschule eine additive Sprachförderung erhalten hatten. Bei den übrigen Kindern ist nichts über die vorschulische Förderung bekannt. Vergleicht man die Sprachleistungen der Kinder, die laut Monitoring-Eintrag vor der Schule eine gezielte Sprachförderung erhielten, am Beginn der ersten Klasse mit den Sprachleistungen der übrigen Kinder, die eineinhalb Jahre zuvor ebenfalls einen ausgeprägten Sprachförderbedarf aufwiesen, so ergeben sich leichte Vorteile der geförderten Kinder. Sie wiesen in den Bereichen allgemeines Sprachverständnis und phonologische Bewusstheit ein höheres Kompetenzniveau auf als die Kinder, von denen über eine vorschulische Förderung nichts bekannt ist.<sup>31</sup> Dieser Befund spricht für die Wirksamkeit der vorschulischen Sprachförderung im Hinblick auf relevante Sprachkompetenzen zu Beginn der Schule.

---

<sup>31</sup> Da nicht alle Kinder, die in der Vorschule sprachlich gefördert wurden, im Monitoring auftauchen, kann es durchaus sein, dass ein Teil der Kinder, die nicht im Monitoring erscheinen, dennoch sprachlich gefördert wurde.

## 7 Ausbildungsmaßnahmen für Sprachlernkoordinatoren

Seit dem Schuljahr 2005/06 werden in Hamburg Sprachlernkoordinatoren für alle allgemein bildenden Schulen ausgebildet. Dieser Berichtsteil soll Tendenzen, die sich in diesen drei Jahren bei der Ausbildung abzeichnen, aufzeigen. Dabei werden zunächst Aussagen über Anzahl und Zusammensetzung der Teilnehmer getroffen und anschließend Ergebnisse von Befragungen der auszubildenden Lehrkräfte dargestellt. Da die Fragebögen in den Schuljahren 2006/07 und 2007/08 identisch waren, können Ergebnisse direkt miteinander verglichen werden. Soweit möglich, werden die im Schuljahr 2005/06 gewonnenen Daten hinzugezogen.

### 7.1 Teilnehmer der Ausbildungskurse

Auch im dritten Jahr der Umsetzung des Sprachförderkonzepts wurden am Landesinstitut durch die Fortbildungsgruppe (LIF 11) weitere Sprachlernkoordinatoren ausgebildet, sei es, um ausscheidende Kollegen an einer Schule zu ersetzen oder um dort eine zusätzliche Person in diese Aufgabe einzubeziehen. Es gibt also immer einige Teilnehmer, die neu anfangen und einige Teilnehmer, die im zweiten Ausbildungsjahr sind, und es gibt viele, die mit der Ausbildung fertig sind.

- Anzahl der bisher ausgebildeten Sprachlernkoordinatoren

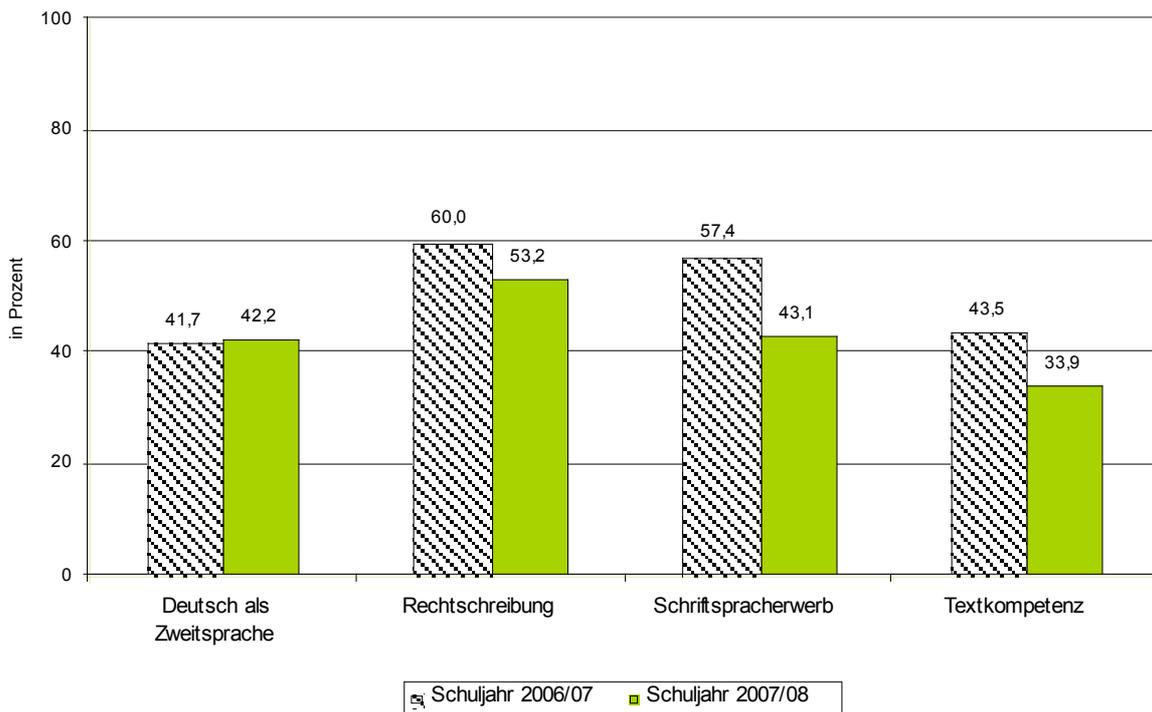
Seit dem Schuljahr 2005/06 haben insgesamt 502 Lehrkräfte eine Ausbildung zu Sprachlernkoordinatoren begonnen. Im Schuljahr 2005/06 betrug die Anzahl der Personen, die eine Ausbildung begonnen haben, 355. Im Schuljahr 2006/07 waren es 89, und im Schuljahr 2007/08 schließlich 58 neu auszubildende Lehrkräfte.

- Mitgebrachte Kompetenzen der Teilnehmer

Nach eigenen Angaben haben die Teilnehmer in verschiedenen Bereichen Kompetenzen in die Ausbildung eingebracht, die sie für die Ausübung der Tätigkeiten als SLK qualifizierten (Abb. 7.1).

Im Schuljahr 2006/07 gaben im Bereich Rechtschreibung 60,0 Prozent der Teilnehmer, 2007/08 noch 53,2 Prozent diese Qualifikation an. Für den Bereich Schriftspracherwerb waren es 57,4 Prozent im Jahre 2006/07 und 43,1 Prozent im Jahre 2007/08. Auch bei der Textkompetenz liegen die Angaben für das dritte Ausbildungsjahr niedriger als für das davor liegende: 2006/07 waren es 43,5 Prozent, 2007/08 noch 33,9 Prozent. Der Vergleich der beiden Jahre zeigt – bis auf die Kompetenz Deutsch als Zweitsprache (jeweils knapp 42 Prozent) – einen Rückgang bei Angaben zur mitgebrachten Kompetenz. Das kann ein Hinweis darauf sein, dass mit Fortschreiten des Sprachförderkonzepts zunehmend Lehrkräfte in die Ausbildung kommen, die vorher weniger Gelegenheit zur Qualifizierung auf diesen Gebieten hatten.

Abb. 7.1 In welchen Bereichen haben Sie Kompetenzen in die Ausbildung mitgebracht?



(einschließlich Mehrfachnennungen)

- Zertifizierung der Sprachlernkoordinatoren

Durch die Ausbildung können die Teilnehmer wahlweise ein Zertifikat oder einen Ausbildungsnachweis erhalten. Ein Zertifikat haben bisher 130 Sprachlernkoordinatoren erworben, einen Nachweis erhielten 283 Personen. Die Zertifizierung beinhaltet über die regelmäßige, aktive Teilnahme an der Ausbildung und der Mitarbeit in den Praxisbegleitgruppen hinaus eine ausführliche Darstellung von Vorhaben im Sprachförderkonzept zur additiven und integrativen Förderung sowie zu geplanten Vorhaben an der jeweiligen Schule. Zum Teil dienen die Darstellungen als Grundlage für weitere Fortbildungsangebote, sodass Beispiele erfolgreichen Handelns in den Schulen größere Verbreitung finden können.

## 7.2 Struktur und Inhalte der Ausbildung

Die berufsbegleitende zweijährige Ausbildung der Sprachlernkoordinatoren umfasst 51 verpflichtende Seminarstunden (10 Seminare im ersten und 7 im zweiten Jahr) und bedarfsorientierte Fortbildung im Umfang von bis zu 29 Stunden. Insgesamt hat die Ausbildung – in Form von Seminaren und Praxisbegleitgruppen – einen Umfang von 80 Stunden für die einzelnen Teilnehmer.

Von Beginn der Ausbildung an arbeiten die Lehrkräfte in Regionalgruppen (sog. Praxisbegleitgruppen), in denen ein fachlicher Austausch stattfindet und regional bedingte Besonderheiten des Einzugsgebietes reflektiert werden. Die inzwischen auf eine Anzahl von 20 angewachsenen Praxisbegleitgruppen treffen sich nach der zweijährigen Ausbildung viermal im Jahr, um Erfahrungen auszutauschen. Die Gruppen werden von 13 Moderatoren geleitet, hinzu kommen 20 Fortbildner für den fachlichen Bereich.

Die Ausbildung umfasst vier Module:

- I Aufgabenbeschreibung eines SLK
  - Vorstellung des Hamburger Sprachförderkonzepts
  - Rechte und Aufgaben der SLK
  - Funktion und Rolle der SLK
  - Bestandsaufnahme schulspezifischer Konzepte zur Sprachförderung
  - Grundlagen des Projektmanagements: Vom Sprachförderkonzept zur Umsetzung
- II Grundlagenwissen zur Diagnostik, Förderung und Evaluation
  - Diagnoseinstrumente und Diagnosebogen
  - Von der Diagnose zur Sprachförderung: Fallkonferenzen und individuelle Förderpläne
  - Additive Sprachförderung und sprachdidaktische Materialien
  - Integrative Sprachförderung
  - Überarbeitung eines schulischen Förderkonzeptes nach dem Hamburger Sprachförderkonzept; Evaluation / Reflexion der Förderung und Planung des zweiten Jahres
- III Sprachwissenschaftliche und methodisch-didaktische Grundlagen
  - Basiswissen Deutsch als Zweitsprache
  - Basiswissen Schriftspracherwerb
  - Lesekompetenz
  - Sprache im Fachunterricht
  - Weitere Themen (bedarfsorientiert)
- IV Umsetzung des Hamburger Sprachförderkonzepts
  - Vorstellung der Planungsschwerpunkte der schulischen Konzepte
  - Rechte und Aufgaben der SLK (Hindernisse und Erfolge)
  - Kollegiale Fallberatung (z. B. Fallkonferenzen)
  - Projektmanagement zu Schwerpunktthemen
  - Förderung konkret: Additive Sprachförderung
  - Förderung konkret: Integrative Sprachförderung in allen Fächern
  - Rückblick auf Aufgabe und Rolle der SLK  
Evaluation, ZLV für das neue Schuljahr, Ausblick

### 7.3 Evaluation der Ausbildung zur Umsetzung des Sprachförderkonzepts

Nach Beendigung eines jeden Ausbildungsjahres werden die Lehrkräfte schriftlich zu einzelnen Punkten der Ausbildung befragt. Die Grundlage für die Evaluation im Schuljahr 2007/08 bildete ein Fragebogen, der bereits im Schuljahr 2006/07 eingesetzt worden war (vgl. Anlage 5), sodass die Ergebnisse aus den beiden Jahren miteinander verglichen werden können. Ein direkter Vergleich der Teilnehmer-Rückmeldungen mit denen des ersten Jahres ist nur eingeschränkt möglich, da im ersten Implementierungsjahr teilweise andere Fragen gestellt worden waren, die sich stärker auf den Prozess und die inhaltliche Gestaltung der Fortbildung bezogen. Dagegen wurde im zweiten und dritten Implementierungsjahr stärkeres Gewicht auf den tatsächlichen Grad der Qualifizierung der SLK gelegt. Die Befragung wurde anonym durchgeführt, die Teilnehmer nutzten zum größten Teil die Internetversion. An der Befragung der letzten beiden Jahre haben sich 115 (2006/07) und 109 (2007/08) Teilnehmer beteiligt.

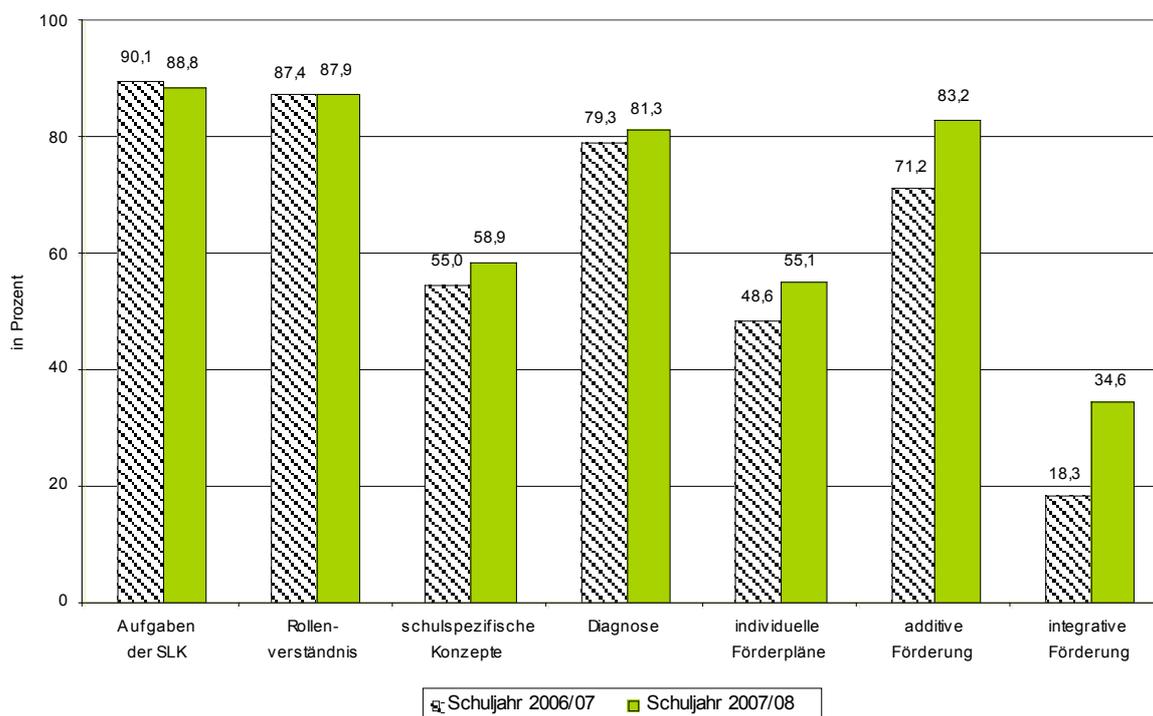
Dem Auswertungsraster liegt eine vierstufige Skala zugrunde, die von „++“ („sehr hoch“) über „+“ und „-“ bis „--“ („sehr niedrig“) reicht. Im Folgenden wird dargestellt, in welchem Maße die Teilnehmerinnen mit den Angeboten zufrieden waren. Dazu wurden die hohen (+) und sehr hohen Einschätzungen (++) herangezogen.

- Beurteilung der Qualifizierung durch die Ausbildung

Sprachlernkoordinatoren sollen schulinterne Entwickler und Vermittler, Koordinatoren, Unterstützer und Manager der Sprachförderung an ihren Schulen sein. Sie sind für die Umsetzung der Maßnahmen zuständig, wie den Einsatz diagnostischer Verfahren, die Erstellung individueller Förderpläne, die Durchführung von Fallkonferenzen und den Einsatz von Evaluationsinstrumenten für die durchgeführten Fördermaßnahmen. Für diese Aufgaben qualifizieren sie sich in der Ausbildung.

Die Teilnehmer wurden gefragt, wie sie den Grad der Qualifizierung für diese Tätigkeit durch die Ausbildung einschätzen.

Abbildung 7.3a: In welchem Maße fühlen Sie sich in Bezug auf die Aufgaben als SLK durch die Ausbildung qualifiziert?



Wie die in Abbildung 7.3a wiedergegebenen prozentualen Anteile, die auf die einzelnen Antwortkategorien entfallen, zeigen, setzt sich der positive Trend der Teilnehmerrückmeldung aus dem vergangenen Schuljahr fort, allerdings ergeben sich nach wie vor deutliche Unterschiede hinsichtlich der Einführung in einzelne Aufgabenschwerpunkte.

Während die Ausbildung in den Bereichen „Rechte und Aufgaben der SLK“ (90,1 und 88,8 Prozent), „Rollenverständnis“ (87,4 und 87,9 Prozent), „Durchführung von Diagnosen“ (79,3 und 81,3 Prozent) und „Umsetzung der additiven Förderung“ (71,2 und 83,2 Prozent) ausgesprochen positiv bewertet wird, gibt es in den Bereichen „Erstellung schulspezifischer Konzepte“ (55,0 und 58,9 Prozent) und „Erstellung individueller Förderpläne“ (48,6 und 55,1 Prozent) bei einem größeren Teil der Teilnehmer zurückhaltende Rückmeldungen, jedoch liegen sie im Vergleich zum ersten Ausbildungsjahr deutlich höher (2005/06 waren es bei Schulkonzepten 27,4 Prozent, bei Förderplänen 36,1 Prozent). Das spricht für eine intensivere Ausbildungstätigkeit in den letzten beiden Jahren und für Kontinuität der Fortbildungsangebote in diesen Bereichen.

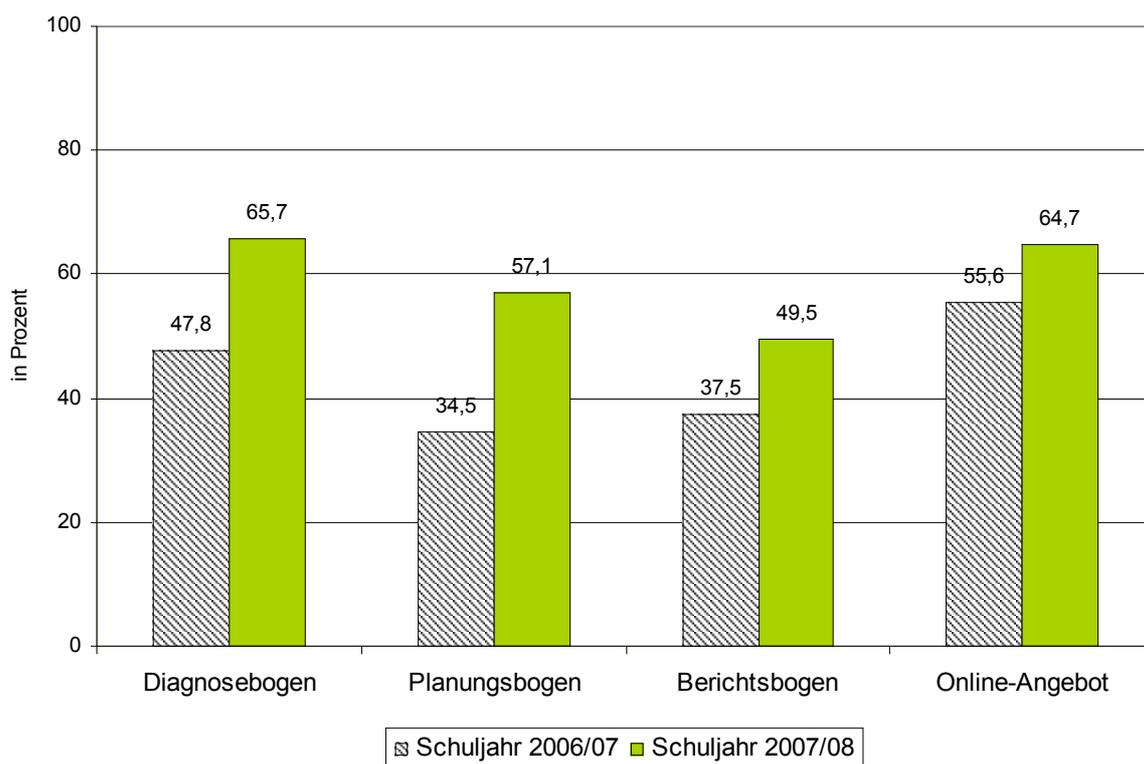
Von Beginn der Implementierung des Sprachförderkonzepts an ist es eine Aufgabe der Schulen, sprachförderliche Bedingungen für den gesamten Bereich des Regelunterrichts zu schaffen, das heißt, in jedem Unterricht das sprachliche Lernen der Schüler zu unterstützen. Diese Forderung konnte konzeptionell noch nicht zufrieden stellend umgesetzt

werden. Überwiegend kritische Einschätzungen gab es daher im Schuljahr 2006/07 im Bereich der integrativen Förderung. Nur 18 Prozent der Teilnehmer äußerten sich positiv dazu. Dieser Anteil hat sich im Schuljahr 2007/08 nahezu verdoppelt (35 Prozent), jedoch muss das Thema „integrative Förderung“ ein Schwerpunkt der Bemühungen der Ausbildungsgruppe bleiben, wenn sich nur ein Drittel der Teilnehmer positiv äußert.

- Nützlichkeit der Unterlagen des LIQ

In engem Zusammenhang zur Qualifizierung für die Aufgaben der SLK stehen die Einweisungen in Instrumente für das Monitoring, das vom LIQ durchgeführt wird. Die Teilnehmer der Ausbildung wurden in die Handhabung der Bögen eingeführt und mussten sie in ihrer zeitgleich übernommenen Rolle als SLK an den Schulen einsetzen. Dazu gehörte zum Beispiel, dass sie Testergebnisse ihrer Förderlehrkräfte in Bögen für das Monitoring eintragen bzw. in das Netz eingeben und Planungsbögen zur Förderung auf Fallkonferenzen für additiv zu fördernde Schüler mitentwickeln mussten. Die Komplexität der Anforderungen führte bei einem Teil der Teilnehmer offenbar zu Zweifeln an der Nützlichkeit der Bögen und damit zu deren Ablehnung.

Abbildung 7.3b Wie beurteilen Sie die zur Verfügung gestellten Unterlagen in Bezug auf die Nützlichkeit?

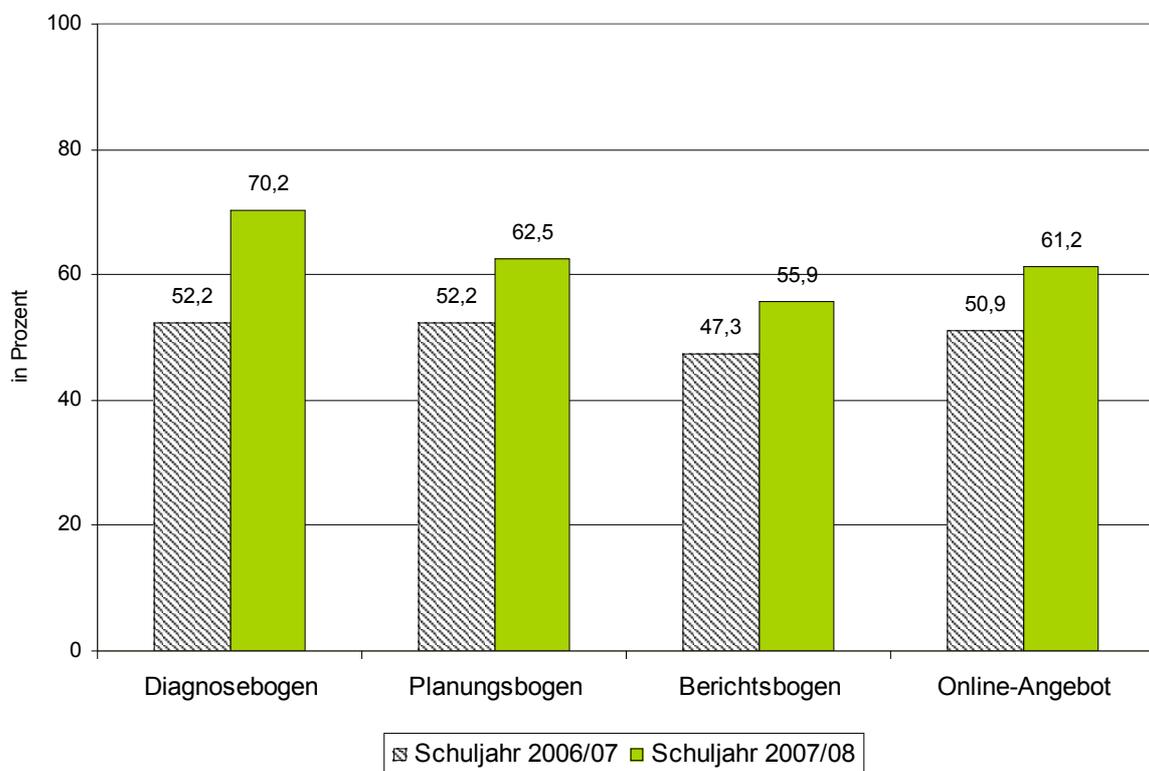


In der Ausbildung ist es gelungen, die Teilnehmer zur Arbeit mit den Bögen zu befähigen und deren Akzeptanz zu erhöhen, sodass im dritten Jahr der Ausbildung gut die Hälfte der Lehrkräfte eine positive Einschätzung der Nützlichkeit gibt. Während im Schuljahr 2006/07 nur 47,8 Prozent der Lehrkräfte die Nützlichkeit der Diagnosebögen positiv bewertete, waren es im Schuljahr 2007/08 bereits 65,7 Prozent. Das Online-Angebot erreichte ähnliche Werte (64,7 Prozent), wobei bereits im Schuljahr 2006/07 mit 56 Prozent positiver Aussagen ein guter Wert erzielt worden war. Die Planungsbögen und die Berichtsbögen wurden noch im Schuljahr 2006/07 mit 34,5 bzw. 37,5 Prozent sehr zurückhaltend beurteilt, im Jahr darauf erhöhte sich der Anteil positiver Rückmeldungen auf 57,1 Prozent bei den Planungsbögen und auf 49,5 Prozent bei den Berichtsbögen.

- Handhabbarkeit der Unterlagen des LIQ

Die Einschätzungen der Handhabbarkeit der Unterlagen fallen größtenteils etwas positiver aus als die der Nützlichkeit. Sie profitiert offensichtlich von der Qualifizierung in der Ausbildung. Zu dieser Einschätzung hat wohl aber auch beigetragen, dass die Bögen in der Laufzeit des Sprachförderkonzepts stabiler blieben, d.h., dass sie vom LIQ an Erfordernisse und Erfahrungen der Teilnehmer angepasst, aber nicht mehr grundlegend verändert wurden, was in der Anfangsphase der Implementierung vorkam. Gestützt wurde die Arbeit mit den Bögen und im Internet durch persönliche Beratungen des Datenmanagements und durch den regelmäßig erscheinenden Newsletter, der im Berichtszeitraum von den Fortbildnern des LIF und des LIQ gemeinsam zur Mitte eines jeden Monats herausgegeben und von 200 Personen abonniert wurde. Eine weitere Möglichkeit der Information und des Austausches bot das Forum auf der Seite des LIQ ([www.schulenfoerdern.de](http://www.schulenfoerdern.de)), das in den letzten beiden Schuljahren im Durchschnitt von 600 Personen pro Eintrag besucht wurde.

Abbildung 7.3c Wie beurteilen Sie die zur Verfügung gestellten Unterlagen in Bezug auf die Handhabbarkeit?



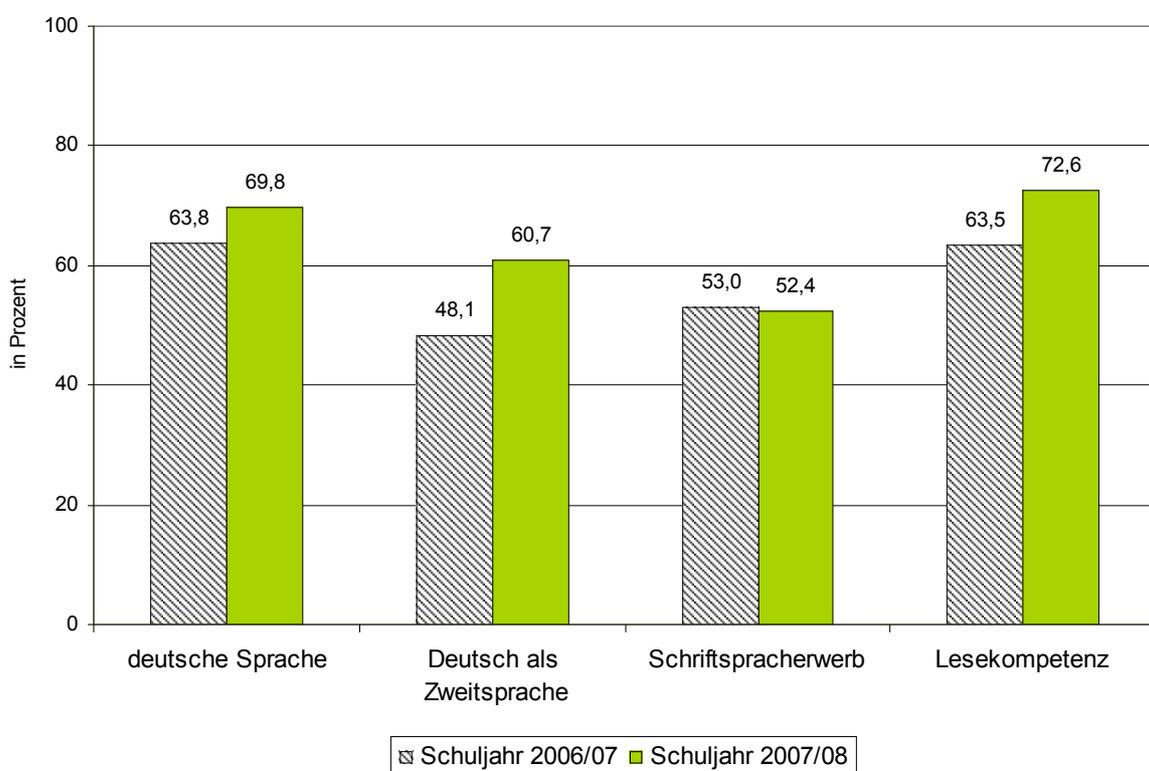
Während im Schuljahr 2006/07 die Handhabbarkeit der Unterlagen durchschnittlich von der Hälfte der Teilnehmer positiv bewertet worden war, stieg dieser Anteil im darauf folgenden Schuljahr in allen Bereichen. Dabei erhöhte sich der Anteil bei den Diagnosebögen von 52,2 Prozent auf 70,2 Prozent. Die Planungsbögen und die Berichtsbögen wurden im Schuljahr 2006/07 von 52,2 bzw. 47,3 Prozent der Lehrkräfte positiv beurteilt, im Jahr darauf erhöhte sich der Anteil positiver Rückmeldungen auf 62,5 Prozent bei den Planungsbögen und auf 55,9 Prozent bei den Berichtsbögen. Das Online-Angebot erreichte im Schuljahr 2006/07 mit 50,9 Prozent positiver Aussagen ebenfalls einen mittleren Wert, der im Jahr 2007/08 auf 61,2 Prozent stieg. Damit ist das Online-Angebot ein Bereich, der in der Handhabbarkeit etwas niedrigere Ergebnisse als in der Nützlichkeit (64,7 Prozent) aufweist. Auch wenn mehr als die Hälfte der SLK seine Handhabbarkeit mit guten Werten ein-

schätzt, kann dies – perspektivisch gesehen – nicht genügen. Hier bedarf es weiterer Fortbildungen und technischer Stabilität.

- Fachliche Qualifizierung durch das LIF

Im dritten Modul des Ausbildungsprogramms (s.o.) ging es um sprachwissenschaftliche und methodisch-didaktische Grundlagen, die die Teilnehmer sich teilweise bedarfsorientiert in Fortbildungsangeboten des LIF aneigneten. Die Rückmeldungen zu diesen Aspekten der Fortbildung fallen überwiegend positiv aus, die Unterschiede zwischen den einzelnen Inhaltsbereichen sind hier weniger stark ausgeprägt als bei den Rückmeldungen im Bereich Aufgabenwahrnehmung.

Abbildung 7.3d: In welchem Maße fühlen Sie sich in fachlicher Hinsicht durch die Ausbildung qualifiziert?



Geht man vom Anteil der Teilnehmer aus, die ihre fachliche Qualifikation als „hoch“ bzw. „ziemlich hoch“ einschätzen, so fühlen sich die SLK vor allem in den Bereichen „deutsche Sprache“ (63,8 bzw. 69,8 Prozent) und „Lesekompetenz“ (63,5 bzw. 72,6 Prozent) mehrheitlich gut qualifiziert, während in den Bereichen „Deutsch als Zweitsprache“ (48,1 bzw. 60,7 Prozent) und „Schriftspracherwerb“ (53,0 bzw. 52,4 Prozent) der prozentuale Anteil der Teilnehmerinnen mit noch geringer bzw. ziemlich geringer Einschätzung ihrer fachlichen Qualifizierung höher ausfällt.

- Nützlichkeit und Handhabbarkeit der Unterlagen des LIF

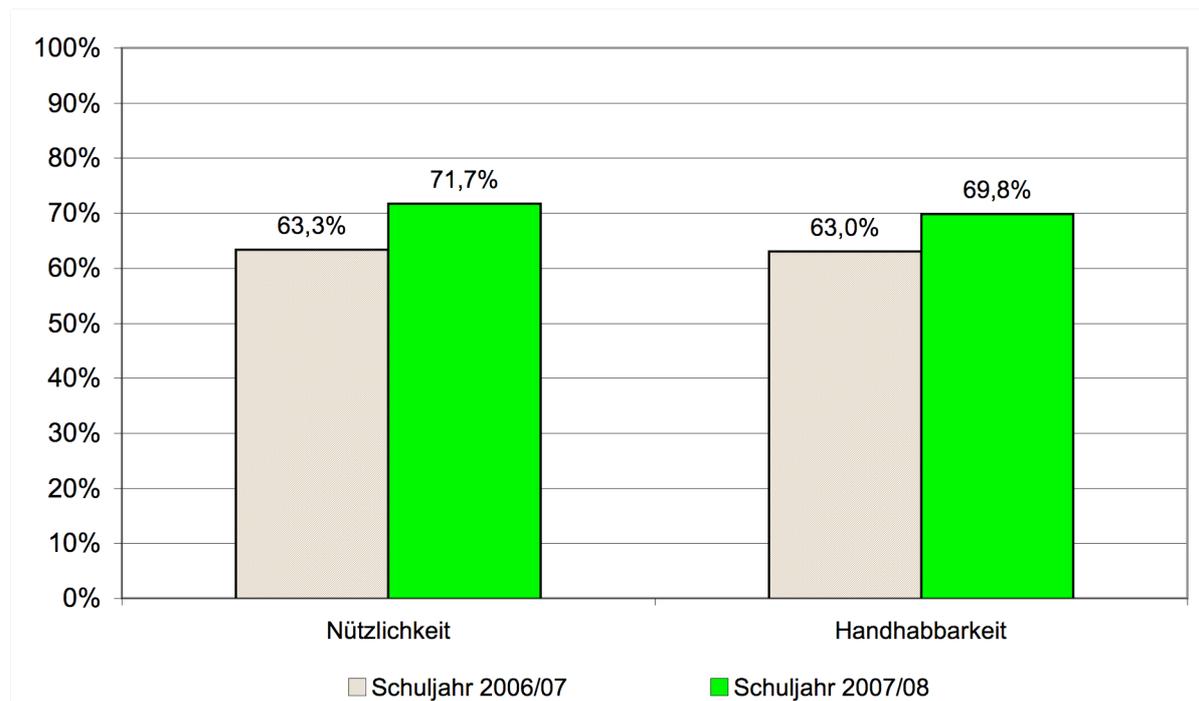
Die Teilnehmer wurden gebeten, auch die Unterlagen, die sie in der Ausbildung erhielten, auf ihre Nützlichkeit und Handhabbarkeit hin zu bewerten. Dabei ging es neben Materialien, die für das jeweilige Thema ein Beispiel, eine Weiterführung oder eine theoretische Fundierung gaben, auch um Materialien, die von der Fortbildungsgruppe entwickelt worden sind. Diese Unterlagen sind in Kooperation mit dem FÖRMIG- und dem FLY-Projekt ent-

standen und wurden den Sprachlernkoordinatoren für ihre Arbeit ausgehändigt. Dazu zählten folgende Materialien zur Sprachförderung:

- Materialien zur frühkindlichen Sprachförderung (Ordner und Materialienpaket)
- Konzept zur Sprachförderung mit Bildern im Elementar- und Primarbereich
- Sprachförderung mit naturwissenschaftlichen Experimenten

Die Materialien stellen beispielhaft in der Praxis erprobte Möglichkeiten der Sprachförderung dar. Sie enthalten wichtige Bausteine für die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen<sup>32</sup>.

Abbildung 7.3e Wie beurteilen Sie die in den fachlichen Seminaren zur Verfügung gestellten Unterlagen in Bezug auf Nützlichkeit und Handhabbarkeit?



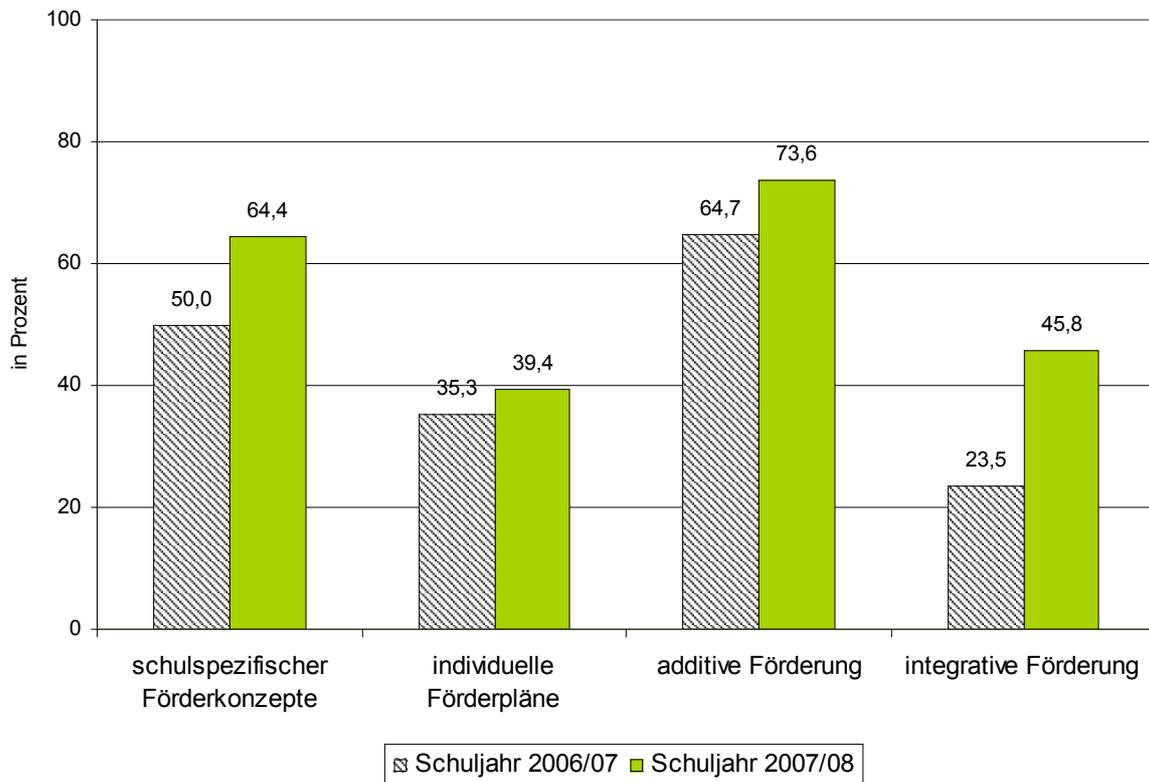
Mehr als die Hälfte der Teilnehmer (jeweils circa 63 Prozent) schätzte die Materialien im Schuljahr 2006/07 sowohl in der Nützlichkeit als auch in der Handhabbarkeit positiv ein. Dieser Anteil erhöhte sich im Schuljahr 2007/08 auf 71,7 Prozent in Bezug auf die Nützlichkeit und 69,8 Prozent in Bezug auf die Handhabbarkeit.

<sup>32</sup> Die Unterlagen können im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung erworben werden.

- Unterstützung durch die Moderatorinnen

Die Teilnehmerinnen wurden gebeten, die Unterstützung, die sie durch die Ausbilderinnen erhielten, einzuschätzen.

Abbildung 7.3f Wie schätzen Sie die Unterstützung Ihrer Arbeit durch die Moderatoren in den Praxisbegleitgruppen ein?

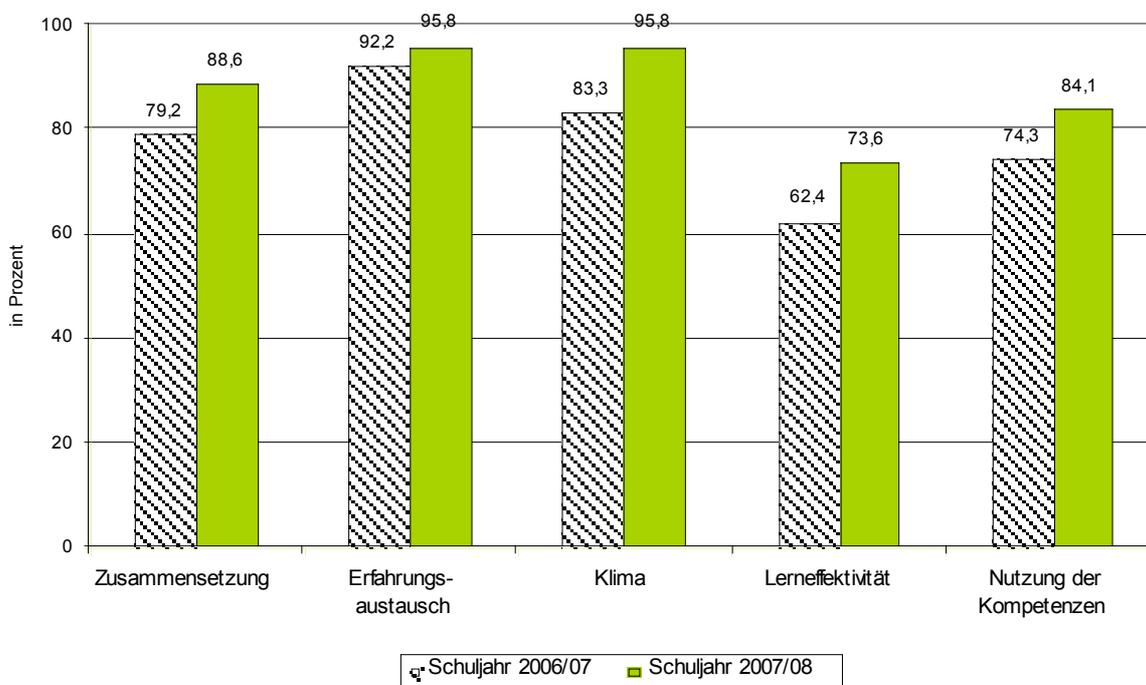


Die Teilnehmer schätzten die Unterstützung bei der Umsetzung der additiven Förderung mit 64,7 Prozent positiver Rückmeldungen bereits im Schuljahr 2006/07 am höchsten ein. Dies setzte sich 2007/08 mit 73,6 Prozent weiter fort. Auch die Erstellung schulspezifischer Konzepte wurde mit 50,0 Prozent im Schuljahr 2006/07 und 64,4 Prozent im Schuljahr 2007/08 eher positiv bewertet. Dagegen zeigt sich in der Erstellung individueller Förderpläne trotz leichten Anstiegs (von 35,3 auf 39,4 Prozent), wie groß hier der Bedarf an Weiterentwicklung ist. Den größten Sprung in der Bewertung hat die Unterstützung der Umsetzung der integrativen Förderung erfahren. Während im Schuljahr 2006/07 nur 23,5 Prozent der Teilnehmer eine positive Rückmeldung gaben, schätzte im Schuljahr 2007/08 knapp die Hälfte der Teilnehmer (45,8 Prozent) die Unterstützung in diesem Bereich positiv ein. Trotz dieser Steigerung bleibt die integrative Förderung sowohl in der theoretischen Ausbildung (s.o.) als auch in der praktischen Umsetzung ein Bereich, in dem große Anstrengungen unternommen werden müssen.

- Zusammenarbeit in den Praxisbegleitgruppen

Besonders wichtig für den Erfahrungsaustausch und die Kommunikation unter den einzelnen Schulen sind die Praxisbegleitgruppen, die sich viermal im Schuljahr treffen. Hier werden Konzepte vorgestellt, Erfahrungen aus den Schulen ausgetauscht und Unterstützungsangebote bei Problemen gemacht.

Abbildung 7.3g Wie schätzen Sie die Zusammenarbeit in der Praxisbegleitgruppe ein?



Wie wichtig die Praxisbegleitgruppen für die Teilnehmer in der Ausbildung sind, zeigen die hohen Werte für die Zufriedenheit. Offensichtlich erleben die Teilnehmer hier, wie ihre Erfahrungen gewürdigt und für andere als nützlich empfunden werden. So wird von Beginn an (2005/06: 84,2 Prozent) mit 92,2 Prozent im Schuljahr 2006/07 und 95,8 Prozent im Schuljahr 2007/08 auch der Erfahrungsaustausch besonders positiv eingeschätzt. Dazu trug wohl auch das unterstützende Klima bei, das mit 95,8 Prozent im Jahr 2007/08 eine ebenso hohe Bewertung erfuhr, aber auch im Jahr 2006/07 bereits 83,3 Prozent und im ersten Jahr 78,1 Prozent überwiegend positive Aussagen hatte. Etwas reservierter verhielten sich die Teilnehmer bei der Bewertung der Zusammensetzung der Gruppen von 2005/06 bis 2007/08 (80,0), 79,2 bzw. 88,6 Prozent). Hier schlägt sich vermutlich der mehrfach geäußerte Wunsch nach homogeneren Gruppen (s.u.) nieder.

Auch mit der Nutzung ihrer Kompetenzen zeigen sich die Teilnehmer überwiegend zufrieden. Im Jahre 2005/06 waren es 66,3 Prozent, 74,3 Prozent im Jahre 2006/07 und im Jahre 2007/08 bereits 84,1 Prozent der Lehrkräfte, die ihre Kompetenzen wertgeschätzt und sich einbezogen fühlten. Die niedrigsten Werte bekam wiederum die Einschätzung der Lerneffektivität, doch zeigen die ansteigenden positiven Bewertungen, dass sich in den Gruppen etwas verändert hat. Während 2005/06 nur knapp die Hälfte der Teilnehmer (49,2 Prozent) die Lerneffektivität positiv einschätzte, waren es 2006/07 bereits 62,4 Prozent und 73,6 Prozent im Jahre 2007/08.

- Erwartungen der Teilnehmer

Die Fragebögen der letzten drei Jahre enthielten immer auch die Möglichkeit, persönliche Wünsche zu äußern bzw. kritische Anmerkungen verbal zu äußern – über die Bewertung in Skalen hinaus. Im Folgenden werden besonders häufig auftretende Äußerungen im Verlauf der drei Ausbildungsjahre aufgeführt.

Wünsche der Teilnehmer bezogen sich im ersten Ausbildungsjahr noch häufig auf Hilfen bei der Erstellung von Plänen, auf Unterstützung bei der Organisation der Förderung an den Schulen, auf Konkretisierung des schulischen Förderkonzepts und auf Bitten um Kontinuität und Ruhe im Ablauf der Ausbildung und der Implementierung des Förderkonzepts.

Während diese Angaben im Schuljahr 2006/07 kaum noch vorkamen, wurden nun Wünsche geäußert, die sich auf Eingabemöglichkeiten im Internet bezogen, auf die Berücksichtigung sonderpädagogischer Aspekte in der Ausbildung, auf eine qualitative Verbesserung der Ausbildung insgesamt und insbesondere zur integrativen Förderung und auf den Abbau von „Papierflut“, womit die Abgabe von Bögen für das Monitoring gemeint war.

Im Schuljahr 2007/08 wurden – anders als in den Vorjahren – auch förderliche Aspekte der Ausbildung hervorgehoben, wie die strukturierte Ausbildung und die gute Seminarleitung, der Austausch mit den anderen Sprachlernkoordinatoren und die Vorstellung von neuen Tests. Aber auch in diesem Schuljahr wurde der Wunsch nach stärkerer Berücksichtigung der integrativen Förderung in der Ausbildung mehrmals geäußert. Nach wie vor wird auch der Verwaltungsaufwand als zu hoch angesehen.

## 8 Vorschläge für Maßnahmen zur Optimierung des Sprachförderkonzepts

Das Monitoring für das Schuljahr 2007/08 ergibt insgesamt, dass die Implementierung des Sprachförderkonzepts erfolgreich abgeschlossen wurde und dass das Konzept in den meisten Schulen zunehmend besser umgesetzt wird. Daneben zeigen sich auch Hinweise auf noch vorhandene Schwachstellen sowie Risiken, die mit dem Förderkonzept zusammenhängen.

(1) Wenngleich sich bei der *Einbeziehung der Eltern* in die Sprachförderung ein Zuwachs gegenüber dem Vorjahr zeigte, stößt die Elternarbeit in vielen Schulen weiterhin auf erhebliche Hürden und wird noch nicht als integraler Teil des Sprachförderkonzepts angesehen.

Daher wird empfohlen, dass die Informations- und Beratungsgespräche für alle Eltern von additiv geförderten Schülern zum verbindlichen Teil des schulischen Sprachförderkonzepts gemacht werden. Darüber hinaus sollte das Konzept von Family Literacy, das sich auf freiwilliger Basis im Rahmen des Projekts Förderung von Migrantenkindern und – jugendlichen (FörMig) bewährt hat, systematisch mit der Sprachförderung in den Schulen zu verbinden. Dazu sollte den Eltern der Kinder, die in der Vorschule additiv gefördert werden, gezielt ein Angebot für Family Literacy gemacht werden.

(2) Angesichts der sich ergebenden Hinweise auf systematische Unterschiede zwischen Schulen mit höherer bzw. niedrigerer Erfolgsquote bei der Durchführung der additiven Förderung sollten der Erfahrungsaustausch und die Kooperation zwischen den Schulen verstärkt werden. Beispiele und Modelle für die erfolgreiche Umsetzung des Sprachförderkonzepts und die Realisierung einer hohen Erfolgsquote sollten von der Fortbildungsgruppe (LIF 11) zusammengestellt und verbreitet werden. Dazu kann auch die Fachtagung im Mai 2009 beitragen.

Schulen, die wesentliche Komponenten des Sprachförderkonzepts nicht genügend umsetzen können oder mit der Förderarbeit einen geringen Erfolg zeitigen, sollten eine gezielte Konzeptberatung durch Schulaufsicht und Fortbildungsgruppe erhalten. Dazu sollte das LIQ beauftragt werden, eine Checkliste mit kritischen Punkten für die Umsetzung des Sprachförderkonzepts aufzustellen und den Grad der Realisierung für die einzelnen Schulen auszuweisen.

(3) Da die Durchführung der *integrativen Förderung* trotz Verbesserungen gegenüber dem Vorjahr noch immer auf große Schwierigkeiten in vielen Schulen stößt, sollte die Sprachförderung in allen Fächern als Teil der Fortbildungsoffensive intensiv thematisiert werden. Die Fortbildungsgruppe im LIF sollte beauftragt werden, ein Rahmenkonzept für eine erfolgreiche integrative Sprachförderung aufzustellen, das „Mindeststandards“ für die Sprachförderung in allen Fächern beschreibt.

(4) Da die Sprachfeststellungen bei zweisprachigen Schülern in ihrer Herkunftssprache immer noch sehr selten durchgeführt werden, weil es in den Schulen zu wenige herkunftssprachige Lehrkräfte gibt, sollte das LIQ beauftragt werden, mehrsprachige Tests zu entwickeln, die auch für Lehrkräfte anwendbar sind, die die betreffende Sprache selbst nicht sprechen.

(5) Gegenüber dem Vorjahr ist der Anteil der Schüler deutlich gestiegen, die neu in die additive Förderung aufgenommen wurden, nachdem sie im Jahr zuvor nicht additiv förderbedürftig waren. Ein Teil dieser Schüler war zuvor schon einmal additiv gefördert und dann nach einem Anstieg der Leistungen aus der Förderung entlassen worden. Diese Schüler weisen auf einen sog. „Drehtüreffekt“ in der Förderung hin, der eine reale Gefahr für die Effektivität der Förderung darstellt.

Der Gefahr des sog. Drehtüreffekts sollte begegnet werden, indem die additive Förderung auch nach ersten Lernerfolgen genügend lange durchgeführt wird. Es wird vorgeschlagen, dass die Förderdauer für Schüler mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf in der Regel auf zwei Jahre geplant wird. Falls innerhalb dieser Zeitspanne die additive Förderung beendet werden kann, soll weiterhin eine verbindliche integrative Förderung auf der Grundlage individueller Förderpläne erfolgen und der Lernfortschritt diagnostiziert werden.

## Anhang