

Hamburger Sprachförderkonzept

Bericht über das Monitoring der Fördermaßnahmen
in den Schulen
im Schuljahr 2008/09 (*)

Dr. Peter May
Stefanie Bach
Carina Berger
Dr. Inge Büchner

unter Mitarbeit von:
Jasmine Bennöhr
Julia Kinze
Dr. Meike Heckt
Marita Müller-Krätzschmar (LIF 11)

Referat Standardsicherung und Testentwicklung

LIQ 1

23. 04. 2010

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung: Vier Jahre Hamburger Sprachförderkonzept	1
2	Beschreibung der Problemlage	4
2.1	Anzahl förderbedürftiger Schüler	4
2.2	Vergleich der Förderquoten mit Erwartungswerten nach KESS-Ergebnissen	7
2.3	Jungen und Mädchen	9
2.4	Migrationshintergrund und Herkunftssprachen.....	9
2.5	Förderbedarf in einzelnen Sprachlernbereichen.....	10
3	Rahmenbedingungen für die Förderung.....	13
3.1	Verteilung der Ressourcen.....	13
3.2	Qualifizierung der Förderlehrkräfte.....	15
4	Konzeptimplementierung und -realisierung	18
4.1	Durchführung der Förderung.....	19
4.1.1	Durchgängige Sprachförderung	19
4.1.2	Integrative Sprachförderung	21
4.1.3	Additive Sprachförderung	23
4.2	Schulinterne Kooperation.....	25
4.3	Elternarbeit	28
4.4	Schulinterne Evaluation	30
4.5	Probleme bei der Umsetzung aus Sicht der Schulleitungen.....	32
4.6	Ausbildung der Sprachlernkoordinatoren	33
4.6.1	Teilnehmer der Ausbildungsmaßnahme	34
4.6.2	Struktur und Inhalte der Ausbildung	35
4.6.3	Evaluation der Ausbildungskurse	37
4.6.4	Praxisbegleitgruppen für ausgebildete Sprachlernkoordinatoren.....	41
5	Durchführung der Fördermaßnahmen.....	44
5.1	Vorschulische Sprachförderung	44
5.2	Sprachförderung in zusätzlicher Lernzeit	47
5.2.1	Organisation der Förderung	47
5.2.2	Förderschwerpunkte	50
5.2.3	Nichtförderung: Ausmaß und Gründe.....	52
5.3	Sprachförderung in Sonderschulen.....	54
5.4	Sprachförderung in Vorbereitungsklassen (VK)	55
5.5	TheaterSprachCamp.....	56
5.6	Family Literacy (FLY).....	57
5.6.1	Grundlagen der Elternarbeit	57
5.6.2	Ergebnisse der bisherigen Evaluation	58
5.6.3	Weiterentwicklung des FLY-Konzepts	59
5.7	Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen unter Mitwirkung von Grundschullehrkräften.....	60
5.8	Sprach- und Kulturmittler	61
6	Fördererfolge	63
6.1	Individueller Lernerfolg.....	63
6.1.1	Methoden zur Bestimmung des Fördererfolgs.....	63
6.1.2	Fördererfolg I: Erfolgreich geförderte Schüler.....	64
6.1.3	Fördererfolg II: Verbesserung der Testleistung	67
6.2	Bestimmung erfolgreicher bzw. weniger erfolgreicher Schulen	70

6.3	Hinweise auf förderliche Bedingungen in Schulen	72
6.4	Verknüpfung mit anderen längsschnittlichen Untersuchungen	77
6.4.1	KESS 7 und KESS 8	77
6.4.2	Lernstand 3 und Lernausgangslage 5	78
6.4.3	Längsschnitt Viereinhalb bis Schulbeginn (I): Additive Sprachförderung und Family Literacy	79
6.4.4	Dauer des Kita-Besuchs und Kompetenzentwicklung in der Schule	80
6.4.5	Längsschnitt Viereinhalb bis Schulbeginn (II): Vergleich der Kompetenzentwicklung in Kindertagesstätten und Vorschulklassen	81
6.5	Qualitative Erhebung von Merkmalen erfolgreicher Sprachförderung	85
7	Entwicklung des Monitorings.....	91
8	Überblick über wichtige Befunde des Monitorings im Schuljahr 2008/09.....	97
9	Vorschläge zur weiteren Optimierung des Sprachförderkonzepts	103
Anhang	106
A1	Diagnosebogen.....	106
A2	Planungsbogen (additive Förderung)	113
A3	Implementierungsbogen	114
A4	Bilanzierungsbogen	118
A5	Fortbildungsbogen	123
A6	Beispiel-Rückmeldung über die Sprachfördermaßnahmen an der Schule.....	126
A7	FLY-Standorte	145

1 Einleitung: Vier Jahre Hamburger Sprachförderkonzept

Mit der Implementierung des Sprachförderkonzepts im Schuljahr 2005/06 wurde in Hamburg die Tradition der Stärkung der sprachlichen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen fortgesetzt.¹ Während im BLK-Modellversuch „Prävention von Analphabetismus“ nur einzelne Schulen beteiligt waren und im PLUS-Projekt die Entwicklung der Schriftsprache im Fokus stand, sind im Sprachförderkonzept alle Schüler von der Vorschule bis zum Ende der Sekundarstufe I einbezogen und zwar mit ihrer gesamten (schrift-)sprachlichen Entwicklung.

Auf der Grundlage der Erfahrungen mit seinen Vorläufern wurden durch die Bereitstellung zweckgebundener Ressourcen durch die BBS/BSB zusätzliche Lernzeiten für Schüler bereitgestellt. Seit seiner Implementierung vor fünf Jahren hat die Umsetzung der Grundgedanken des Sprachförderkonzepts in den Schulen eine Sensibilisierung für die sprachlichen Probleme bewirkt, die stärker und umfassender ist als bei den Vorgängern. Dazu trug die Ausbildung von Sprachlernkoordinatoren für jede Schule ebenso bei wie die Installation des Monitorings, das die Umsetzung des Sprachförderkonzepts begleitet. Während in der Vergangenheit die Förderstunden oft für andere Zwecke genutzt wurden, wird heute die Verwendung der Ressourcen für die additive Förderung in hohem Maße eingehalten. Für die Einhaltung sorgen vor allem die Sprachlernkoordinatoren. Hinzu kommen die Durchsetzung von Vereinbarungen wie ZLV (Ziel- und Leistungsvereinbarungen), die Rechenschaftslegung in Bilanzierungsgesprächen vonseiten der Schulleitungen, die Einhaltung von Förderplänen und Festlegungen der Fallkonferenzen durch die Förderlehrkräfte. Da das Thema Sprachliche Entwicklung in den Schulen nicht mehr nur die Förderlehrkräfte betrifft, wird in vielen Schulen bereits an der durchgängige Sprachförderung gearbeitet, d.h. sprachförderliche Bedingungen für den gesamten Bereich des Regelunterrichts zu schaffen (). Zu der erfolgreichen Implementierung des Sprachförderkonzepts haben außerdem das dreiwöchige, jährlich in den Sommerferien stattfindende TheaterSprachCamp und die Einbeziehung der Eltern in die Förderarbeit beigetragen – eine Anregung aus dem FörMig-Projekt².

• Eckpfeiler des Konzepts

Wenn heute das Hamburger Sprachförderkonzept bundesweites Interesse für den eingeschlagenen Weg und Anerkennung über die erreichten Erfolge findet, dann liegt dies nicht daran, dass hier völlig neue Aspekte der Sprachförderung eingeführt worden sind. Es wurde nicht „das Rad“ neu erfunden – alle Elemente sind in dieser oder jener Form auch anderswo zu finden. Neu und vorbildlich ist jedoch die Reichweite und Systematik des Konzepts und die Konsequenz, mit der die verschiedenen Einzelmaßnahmen aufeinander bezogen werden. Es handelt sich demnach nicht um eine Aneinanderreihung einzelner Fördermaßnahmen, sondern die Zusammenführung bewährter Ansätze in einem Gesamtkonzept zur Sprachförderung und Sprachbildung.

Eckpfeiler des Konzepts sind vor allem

- ein früher Beginn (fast zwei Jahre vor der Einschulung),
- die sehr große Reichweite (bis zum Ende der Sekundarstufe),
- ein umfassender Förderansatz, der mündliche und schriftliche Sprache einbezieht,
- einheitliche Vorgaben für Diagnose, Förderplanung und Durchführung,
- konsequentes Festhalten am Prinzip der zusätzlichen (additiven) Lernzeit,
- gründliche Qualifizierung der Sprachlernkoordinatoren,
- systematisches Monitoring und empirisch gestützte Evaluation.

¹ Vorläufer waren der BLK-Modellversuch zur Prävention von Analphabetismus und das PLUS-Projekt zur Entwicklung der Schriftsprache.

² BLK-Modellversuch „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“

Auf dieser Grundlage ist Hamburg nach den bisher bekannten Evaluationsergebnissen das erste Bundesland, in dem die Wirksamkeit eines flächendeckenden Förderkonzepts empirisch belegt werden konnte.

- Paradigmenwechsel

Dass es zu dieser erfolgreichen Umsetzung kommen konnte, ist nicht zuletzt dem Paradigmenwechsel in der Förderung selbst zu verdanken. Die Entwicklung verlief von einer eher sporadischen Förderung hin zu einer diagnosegestützten Förderung mit Eingangs- und Erfolgskontrollen. Für die Bereitstellung von diagnostischen Verfahren ist das LIQ zuständig. Während im Implementierungsschuljahr nur wenige Tests zur Verfügung standen, wurden im Laufe der vier Jahre für nahezu alle Klassenstufen Tests entwickelt und online zur Verfügung gestellt.

Gleichwohl gibt es noch immer einen Schwachpunkt bei der Diagnose der Kinder mit Migrationshintergrund. Obwohl mit dem Sprachförderkonzept der Anspruch erhoben wird, einen Beitrag zur sprachlichen Entwicklung aller Schüler zu leisten, also auf die Schüler mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch besonderes Augenmerk zu legen, setzt sich erst langsam die Einsicht durch, dass dazu auch die Erfassung der Sprachkompetenz in der jeweiligen Sprache gehört. Das zeigt sich einerseits in der nicht ausreichenden Nutzung von bereits angebotenen Tests in anderen Sprachen (HAVAS, LUST) als auch in der zögerlichen Entwicklung derartiger Tests durch das LIQ. Jedoch wurde mit dem Multi-KEKS-Projekt³ begonnen, diese Lücke zu schließen.

- Von der Sprachförderung zur Sprachbildung

Mit dem Sprachförderkonzept werden vor allem Kinder und Jugendliche in den Blick genommen, die einen ausgeprägten Förderbedarf haben. Die Implementierung dieser *additiven* Förderung ist nach den vorliegenden Ergebnissen weit gehend gelungen. Die Entwicklung der Schüler mit geringeren Schwächen wurde bisher nicht in gleichem Maße berücksichtigt. Dies zeigt sich vor allem in der Unsicherheit bei der Umsetzung der *integrativen* Förderung. Jedoch zeigen sich Tendenzen in den Schulen, Schüler mit weniger ausgeprägtem Sprachförderbedarf in additive Gruppen aufzunehmen, sodass diese oft auch zu groß werden. Dahinter steht der Präventionsgedanke, der verhindern soll, dass Schüler mit dem sogenannten Drehtüreffekt nach Ausscheiden aus der additiven Fördergruppe bald wieder unter die ausgeprägt Förderbedürftigen fallen. Dies wirft Fragen nach der Nachhaltigkeit der Förderung auf. Möglicherweise bieten Methoden, die im TheaterSprachCamp genutzt werden, mehr Potenzial, als bisher allgemein bekannt ist. Erste Ansätze der Verbreitung sind an einigen Schulen erkennbar.

Während heute viele Schüler nach einem relativ kurzen Schub, den sie durch die additive Förderung erhalten, in ihrer Entwicklung vorangebracht werden können, gibt es eine Reihe von Schülern, die in mehreren Bereichen der sprachlichen Entwicklung große Probleme haben. Jedoch sind ihre sprachlichen Probleme häufig von sozial-familiären Problemen überlagert. Diese Schüler verbleiben lange in den Gruppen, können dort aber nicht so profitieren, wie es nötig wäre. Oft lässt ihr Verhalten eine reguläre Förderarbeit nicht zu. Hier muss weiter nach Konzepten gesucht werden, um auch diese Schüler in ihrer Entwicklung voranzubringen zu können.

Besonders in Schulen mit dem KESS-Faktor 1 und 2 lernen sehr viele Schüler, die einen ausgeprägten Förderbedarf haben. Ihr Bedarf beschränkt sich nicht auf einen Bereich. Für diese Schulen ist die Konzipierung von Unterricht und Schulleben insgesamt weiterzuentwickeln. Der Erfolg des Sprachförderkonzepts wird daher in hohem Maße mit davon abhängen,

³ Hierbei handelt es sich um Tests in verschiedenen Herkunftssprachen und für die Fremdsprache Englisch, die auch von Lehrkräften durchgeführt werden können, die diese Sprachen nicht beherrschen.

wie es gelingt, in den Schulen eine allgemein lernförderliche Atmosphäre und der kulturellen Teilhabe am Leben im Stadtteil zu entfalten.

2 Beschreibung der Problemlage

Das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Abteilung Qualitätsentwicklung und Standardsicherung (LIQ), hatte im vierten 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“⁴ zu überprüfen. Dazu entwickelte das LIQ in den letzten Jahren zahlreiche neue Tests, sodass nun für fast alle Klassenstufen (Ausnahmen: Stufen 9 und 10) geeignete Tests zur Überprüfung der sprachlichen und schriftsprachlichen Kompetenzen vorliegen.⁵

Wie auch in den vorangegangenen Schuljahren sind die Schulen nach den Konzeptvorgaben gehalten, die Lernstände der Schüler mit einem geeigneten Diagnoseverfahren am Ende des Schuljahrs 2008/09 zu erfassen und die Testwerte in einen individualisierten Diagnosebogen (siehe Anhang A1) einzutragen. Sofern die Schüler mit den im Rahmen des Sprachförderkonzepts zur Verfügung gestellten Ressourcen gefördert wurden, sollen die Angaben des Diagnosebogens an das LIQ zur Auswertung übergeben werden.⁶ Neben den Diagnosebögen reichen alle Schulleitungen, deren Schule zusätzliche Ressourcen für die additive Sprachförderung erhalten, einen Bilanzierungsbogen zur Verwendung der bereitgestellten Ressourcen im LIQ ein. Diese Selbstauskünfte werden vom LIQ ausgewertet und ergeben eine Beschreibung der geförderten Schülerschaft bezüglich der Anzahl der Förderschüler, der Geschlechterverteilung, des Migrationshintergrunds und der Herkunftssprachen sowie über die Verteilung der Förderschwerpunkte.

2.1 Anzahl förderbedürftiger 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. Tabelle 2.1.a zeigt die Anzahl der additiv geförderten Schüler in den einzelnen Schulformen.

Die Werte in der Spalte „Anzahl Schüler insgesamt“ basieren auf den Angaben der BSB-Statistik für die einzelnen Schulen⁷, die Werte für die Anzahl der geförderten Schüler stammen aus den Bilanzierungsbögen, die von den Schulleitungen ausgefüllt wurden. Die Angaben beziehen sich nur auf die additive Förderung. Zu Vergleichszwecken sind neben den aktuellen Daten zum Schuljahr 2008/09 auch die Zahlen der vorherigen Schuljahre angegeben.

⁴ Senatsdrucksache, Rahmenkonzept, S. 3f.

⁵ Zurzeit wird im LIQ die Testreihe *KEKS (Kompetenz-Erfassung in Kita und Schule)* entwickelt, die mit Tests und Einschätzungsbögen für fachliche und überfachliche Kompetenzen für 4- bis 16-Jährige auch das Testangebot zur Sprachstandsdiagnostik für die Schulen komplettiert. Dazu gehören u. a. auch Tests in sechs Sprachen für Kinder und Jugendliche nicht-deutscher Muttersprache, die auch von Lehrkräften ohne Kenntnisse in der jeweiligen Sprache angewendet werden können.

⁶ Mittlerweile werden die Diagnosebögen überwiegend online ausgefüllt (in 89,6 Prozent der Fälle, 2007/08: 72 Prozent). Es ist jedoch immer noch möglich, die Bögen in Papierform einzusenden, sodass die Daten im LIQ digitalisiert und statistisch ausgewertet werden.

⁷ Quellen: Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburg: Referat Unternehmensdaten und Statistik, Sachgebiet Statistik – <http://www.hamburg.de/schulstatistiken>

Tabelle 2.1.a: Anzahl additiv geförderter Schüler

		Anzahl Schüler insgesamt				additiv gefördert			
		2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
VSK ⁸	Gesamtschulen	558	543	694	520	120	199	175	124
	GHR-Schulen	4.623	4.214	5.221	5.238	745	914	1.238	1.376
	Sonderschulen	92	92	74	82	20	32	61	76
	alle VSKn	5.273	4.849	5.989	5.840	885	1.145	1.474	1.576
Primarstufe	Gesamtschulen	5.799	5.291	5.923	4.769	1.025	1.318	1.161	933
	GHR-Schulen	47.463	43.522	45.177	45.229	6.623	6.917	7.983	9.429
	Sonderschulen	1.805	1.754	1.717	1.937	455	661	767	916
	alle Grundschulen	55.067	50.567	52.817	51.935	8.102	8.896	9.911	11.278
Sekundarstufe I	Gesamtschulen	26.372	24.981	28.885	27.478	1.015	2.413	2.842	2.668
	GHR-Schulen	20.338	18.560	16.703	15.144	1.678	1.702	2.085	2.159
	Sonderschulen	3.845	3.699	4.007	4.543	979	901	1.055	1.166
	Gymnasien	9.169	7.878	13.773	12.169	537	1.141	1.593	1.254
	alle Sek. I-Schulen	59.724	55.118	63.368	59.334	4.209	6.157	7.575	7.246
alle Stufen	Gesamtschulen	32.729	30.815	35.502	32.761	2.160	3.930	4.178	3.725
	GHR-Schulen	72.424	66.296	67.101	65.611	9.071	9.533	11.306	12.964
	Sonderschulen	5.742	5.545	5.798	6562	1.454	1.594	1.883	2.158
	Gymnasien	9.169	7.878	13.773	12.169	537	1.141	1.593	1.254
	alle Schulen	120.064	110.534	122.174	117.103	13.221	16.198	18.960	20.101

(Quelle: Bogen zur Bilanzierung und zum Einsatz der Ressourcen in der additiven Sprachförderung)

Betrachtet man alle in das Monitoring einbezogenen Schulen mit Schülern aus dem Vorschulbereich, der Grundschule und der Sekundarstufe, so beträgt im Schuljahr 2008/09 die Gesamtzahl aller im Rahmen des Sprachförderkonzepts additiv geförderter Schüler 20.101 (2007/08: 18.960; 2006/07: 16.198; 2005/06: 13.221). Anhand der im Landesinstitut eingegangenen Diagnosebögen sind lediglich 11.806 Schüler additiv förderbedürftig. Diese Diskrepanz ergibt sich daraus, dass nicht für alle Schüler, die tatsächlich gefördert werden, ein Diagnosebogen vorliegt bzw. dass ein Teil der tatsächlich geförderten Schüler nach den Angaben im Diagnosebogen nicht die Kriterien für die additive Förderung erfüllt und daher im Monitoring nicht unter den förderbedürftigen Schülern geführt wird.

Bei der Verteilung der zu fördernden Schüler auf die Schulstufen ergibt sich für die additive Förderung ein Schwerpunkt in den Vor- und Grundschulklassen. Insgesamt 63,9 Prozent der additiv geförderten Schüler gehören laut Bilanzierungsbogen der Vorschulklasse oder der Primarstufe an (2007/08: 60,0 Prozent; 2006/07: 62,0 Prozent; 2005/06: 68,0 Prozent), was der im Sprachförderkonzept verankerten Forderung einer möglichst frühen Förderung der Schüler entspricht.

Da die Anzahl der Schulen und die Grundgesamtheit der Schüler, auf die sich die Angaben zur Förderung beziehen, in den drei Schuljahren variieren, sind mögliche Entwicklungstrends bei der Zahl der geförderten Schüler vor allem anhand der Prozentanteile geförderter Schüler an der Gesamtschülerschaft abzulesen. Tabelle 2.1.b zeigt die prozentualen Anteile der additiv geförderten Schüler unterteilt nach Schulstufen und Schulform.

⁸ VSK = Vorschulklasse

Tabelle 2.1.b: Prozentanteil additiv geförderter Schüler

		Anteil geförderter Schüler (in Prozent)			
		2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
VSK	Gesamtschulen	21,5	36,6	25,2	23,8
	GHR-Schulen	16,1	21,7	23,7	26,3
	Sonderschulen	21,7	34,8	82,4	92,7
	alle VSK	16,8	23,6	24,6	27,0
Primarstufe	Gesamtschulen	17,7	24,9	19,6	19,6
	GHR-Schulen	14,0	15,9	17,7	20,8
	Sonderschulen	25,2	37,7	44,7	47,3
	alle Grundschulen	14,7	17,6	18,8	21,7
Sekundarstufe I	Gesamtschulen	3,8	9,7	9,8	9,7
	GHR-Schulen	8,3	9,2	12,5	14,3
	Sonderschulen	25,5	24,4	26,3	25,7
	Gymnasien	5,9	14,5	11,6	10,3
	alle Sek. I-Schulen	7,0	11,2	12,0	12,2
alle Schulen		11,0	14,7	15,5	17,2

Wie in Tabelle 2.1.b ersichtlich, hat sich der Anteil aller additiv geförderten Schüler von 11,0 Prozent im Schuljahr 2005/06 über 14,7 Prozent im Schuljahr 2006/07 und über 15,5 Prozent im Schuljahr 2007/08 auf 17,2 Prozent im Schuljahr 2008/09 kontinuierlich erhöht.

Während der Anteil der additiven Förderschüler in der Sekundarstufe im Vergleich zum Vorjahr nahezu konstant bleibt, gibt es einen erheblich gestiegenen Anteil an Kindern, die in Vorschulklassen und in den Grundschulen als sprachlich förderbedürftig ausgewiesen werden. Betrug der dem Monitoring gemeldete Anteil der Vorschulklassenkinder mit additivem Sprachförderbedarf im Schuljahr 2005/06 noch 16,8 Prozent, so stieg dieser Anteil über alle vom Monitoring begleiteten Schuljahre hinweg stetig an und erreicht im Berichtsjahr 27,0 Prozent. Dies ist eine direkte 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. Damit wird die konzeptionell angestrebte Schwerpunktsetzung auf den möglichst frühen Beginn der Sprachförderung weiterhin umgesetzt.

An zweiter Stelle liegt die Förderquote im Primarbereich, die im Berichtsjahr 21,7 Prozent erreicht hat. Auch dies entspricht dem Konzept der Frühförderung. Hier steigt der Anteil der Förderbedarfe in den GHR-Schulen deutlich an, wohingegen die Gesamtschulen einen im Vergleich zum Vorjahr nahezu unveränderten Bedarf haben.

Während die Quote im Sekundarstufenbereich im Schuljahr 2008/09 mit 12,2 Prozent insgesamt fast auf dem gleichen Niveau wie in den beiden Vorjahren bleibt, zeigt sich in den HR-Schulen ein starker Zuwachs des Anteils geförderter Schüler (2005/06: 8,3 Prozent; 2006/07: 9,2 Prozent; 2007/08: 12,5 Prozent; 2008/09: 14,3 Prozent). Dies ist als Zeichen eines gestiegenen Förderbedarfs unter den dieser Schulform zugewiesenen Schülern anzusehen, denn in der gleichen Zeit hat sich der Anteil der Schüler in dieser Schulform an der Gesamtpopulation überproportional verringert, nämlich von 34 auf circa 25 Prozent. Angesichts des in dieser Zeit deutlich gestiegenen Anteils der Schüler im Gymnasium ist demnach in den HR-Schulen eine höhere Konzentration leistungsschwächerer Schüler entstanden. Dafür spricht auch der weiter ansteigende Anteil der geförderten Schüler mit Migrationshintergrund (siehe Abschnitt 2.4).

In den Sonderschulen ist der Anteil der förderbedürftigen Schüler im Schuljahr 2008/09 nur leicht angestiegen. Abweichend von den übrigen Schulformen zielt die aus additiven Fördermitteln finanzierte Sprachförderung in den Förder- und Sonderschulen auf den Erwerb der deutschen Sprache als Zweitsprache (DaZ) in Ergänzung zur ohnehin erfolgenden Sprachförderung ab. Der Anteil dieser Schüler beträgt 10,7 Prozent aller im Schuljahr 2008/09 insgesamt additiv geförderten Schüler in Hamburg. Im Rahmen des Sprachförderkonzepts sind die zusätzlichen Mittel in diesen Schulen für die additiv zu fördernden Schüler mit Migrationshintergrund zu verwenden.

Für die Gesamtschulen ergeben sich für die letzten drei Schuljahre etwa gleich hohe Anteile der geförderten Schüler an der Gesamtschülerzahl. An den Gymnasien gibt es dagegen einen leichten Rückgang. Dort sind im Schuljahr 2008/09 prozentual weniger Schüler gefördert worden als in den Schuljahren 2007/08 und 2006/07.

Beim Vergleich der Zahlenwerte zwischen verschiedenen Schulformen gilt es allerdings 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.

Die Angaben zu Geschlecht, zu Migrationshintergrund und Herkunftssprachen, zu den einzelnen Sprachlernbereichen sowie zur Verwendung der Diagnoseinstrumente wurden den im LIQ eingegangenen Diagnosebögen entnommen. Insgesamt konnten bis Dezember 2009 Diagnosebögen von 18.192 Schülern aus 260 Schulen in der Monitoring-Datenbank erfasst werden. Im Schuljahr 2007/08 waren es 17.909 Schüler aus 275 Schulen und im Schuljahr 2006/07 14.322 Schüler aus 267 Schulen.⁹

2.2 Vergleich der Förderquoten mit Erwartungswerten nach KESS-Ergebnissen

Im Schuljahr 2008/09 wurden gemäß den im Landesinstitut eingegangenen Bilanzierungsbögen insgesamt 20.101 Schüler additiv gefördert. Um zu prüfen, inwieweit diese Förderzahlen in etwa den tatsächlichen Förderbedarfen in den einzelnen Schulformen in der Primar- und Sekundarstufe entsprechen, wurden Ergebnisse der flächendeckenden Hamburger Untersuchungen in den vierten und achten Klassen (KESS 4 und KESS 8) aus den Jahren 2003 und 2007 herangezogen.

Auf der Grundlage der Ergebnisse in den Sprach-, Leseverständnis- und Rechtschreibtests in KESS 4 (für den Primarbereich) bzw. KESS 8 (für den Sekundarbereich) wurden für alle Schulen die Anteile der Schüler berechnet, deren Leistungen nicht höher als die Leistungen der schwächsten 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 verglichen. Für alle Schulen, für die entsprechende Werte aus KESS 4 bzw. KESS 7 vorliegen, wurde berechnet, inwieweit die tatsächlichen Förderquoten den rechnerisch zu erwartenden Quoten entsprechen oder ob sie deutlich davon abweichen. Als abweichend wurde eine Förderquote betrachtet, wenn sie mehr als 10 Prozent über oder unter der rechnerisch zu erwartenden Förderquote lag.

Für den Primarbereich liegen dem Landesinstitut für 207 Schulen sowohl Daten aus KESS 4 als auch aus dem Monitoring vor, was einen Vergleich für diese Fälle möglich macht. Für die Sekundarstufe liegen entsprechende Daten aus 122 Schulen vor.

⁹ In den vergangenen Schuljahren waren nach Abschluss der Auswertungsfrist noch zahlreiche Diagnosebögen eingegangen, die erst bei den nachfolgenden Analysen berücksichtigt werden konnten. Auch für das Schuljahr 2008/09 ist mit dem verspäteten Eingang weiterer Diagnosebögen zu rechnen, die jedoch im vorliegenden Bericht nicht mehr berücksichtigt werden können.

Die Verteilungen der Schulen mit erwartungsgemäßer, relativ hoher oder relativ niedriger Förderquote zeigt die Abbildung 2.1 für die Schulen der Primarstufe und die verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe.

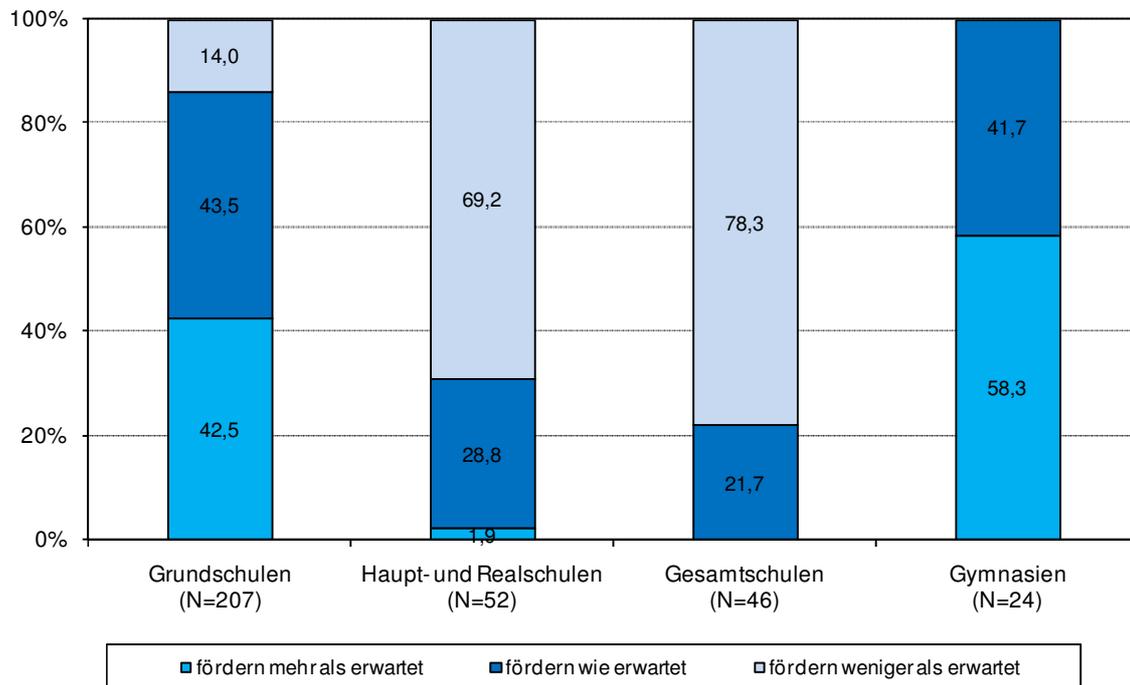


Abbildung 2.1: Übereinstimmung von Förderquoten mit Schätzwerten nach KESS

Unter den 207 analysierten Grundschulen fördern 43,5 Prozent (Vorjahr: 68,1 Prozent) ungefähr so viele Schüler, wie aufgrund der KESS 4-Ergebnisse zu erwarten wären. In 14,0 Prozent der Grundschulen (Vorjahr: 9,4 Prozent) werden weniger Schüler gefördert, als rechnerisch zu erwarten wären. Dagegen werden in 42,5 Prozent der Grundschulen (Vorjahr: 22,5 Prozent) mehr Schüler gefördert, als nach den KESS 4-Ergebnissen zu erwarten wären. Im Vergleich zum Vorjahr hat sich danach der Anteil der Grundschulen mit einer relativ hohen Förderquote deutlich vergrößert.

Im Bereich der Sekundarschulen, bei denen Vergleichsergebnisse aus KESS 8 für die Haupt- und Realschulen, Gesamtschulen und Gymnasien vorliegen, ergeben sich deutliche Unterschiede. Während sich die Ergebnisse für die 52 Haupt- und Realschulen und für die 46 Gesamtschulen, für die Schätzwerte aus KESS 8 mit den Zahlen aus dem Monitoring verglichen werden konnten, stark ähneln, ergibt sich für die 24 analysierten Gymnasien ein ganz anderes Bild.¹⁰

Wie schon die Ergebnisse des Vorjahrs zeigten, werden auch im Schuljahr 2008/09 in der Mehrzahl der Gesamtschulen und in den meisten Haupt- und Realschulen deutlich weniger Schüler gefördert, als die Werte der Sprachtests aus KESS 8 erwarten lassen. Wie die Verteilung der Förderzahlen auf die einzelnen Klassenstufen (siehe dazu Abbildung 2.5) zeigt, konzentriert sich die Förderung im Sekundarbereich hauptsächlich auf die Klassenstufen 5 und 6. In den höheren Klassenstufen ist der Anteil der geförderten Schüler deutlich geringer. Offensichtlich entscheiden sich die Schulen bei knappen Förderressourcen eher für die Förderung in den unteren Klassenstufen. Das zeigt die Analyse in den GHR- und Gesamtschulen, für die Vergleichszahlen zur Förderung sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe vorliegen. In den meisten dieser Schulen werden zwar in der Sekundarstufe weniger

¹⁰ Da die Sonderschulen nicht an KESS 4 und KESS 8 teilnahmen, können hier keine Erwartungswerte berechnet werden.

Schüler als erwartet gefördert, in der Primarstufe jedoch mehr Schüler, als nach den KESS 4-Ergebnissen zu erwarten gewesen wären. Hier zeigt sich eine Schwerpunktsetzung der Förderressourcen im Primarbereich, was dem Konzept der Sprachförderung, die Förderung möglichst früh anzusetzen, entspricht.

Im Unterschied dazu fördern von den 24 Gymnasien, für die ein Vergleich möglich ist, 58 Prozent mehr Schüler, als auf der Grundlage der KESS 8-Daten zu erwarten gewesen wäre, während in 42 der betrachteten Gymnasien die rechnerisch ermittelte Förderquote in etwa getroffen wird.

2.3 Jungen und Mädchen

Insgesamt liegen für 17.742 Schüler Angaben zum Geschlecht vor (97,5 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 58,6 Prozent (Vorjahr: 57,7 Prozent), der Mädchenanteil beträgt entsprechend 41,4 Prozent (Vorjahr: 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.¹¹ Dieses Geschlechterverhältnis bei Sprachentwicklungsproblemen scheint relativ zeitstabil zu sein, wie sich bei der letzten Auswertung des Vorstellungsverfahrens für Viereinhalbjährige im Schuljahr 2008/09 zeigte: Bei Kindern mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf ergab sich ein Verhältnis der Jungen und Mädchen von 57:43.¹²

2.4 Migrationshintergrund und Herkunftssprachen

Für insgesamt 7.189 Schüler, die laut Diagnose einen additiven Förderbedarf aufweisen, liegt eine Angabe zu einer weiteren gesprochenen Sprache außer Deutsch vor. Das heißt, dass 60,9 Prozent aller additiv zu fördernden Schüler (auch) eine andere Sprache als Deutsch sprechen. Damit zeigt sich gegenüber dem Vorjahr (53,0 Prozent) ein Anstieg.

In der im Schuljahr 2008/09 durchgeführten Viereinhalbjährigenuntersuchung lag der Anteil an Kindern, die außer Deutsch mindestens eine weitere Sprache sprechen, bei 42,4 Prozent.¹³ Der Anteil von Schülern mit einer weiteren Sprache als Deutsch, die im Monitoring 2008/09 einen ausgeprägten Sprachförderbedarf aufweisen, liegt demnach erheblich über dem entsprechenden Anteil in der Gesamtschülerschaft.

Unter den zahlreichen Herkunftssprachen, die die Schüler im Elternhaus sprechen, werden in Tabelle 2.2 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 in den letzten Schuljahren und nach der Viereinhalbjährigenuntersuchung im Schuljahr 2008/09.

Der Vergleich der Angaben zur Häufigkeit der einzelnen Herkunftssprachen bei der Sprachförderdiagnose und nach der Viereinhalbjährigenuntersuchung, die eine Vollerhebung aller Hamburger Kinder eineinhalb Jahre vor Schuleintritt darstellt, und somit, was das Sprachenspektrum der Hamburger Kinder vor Schuleintritt betrifft, als repräsentativ gelten kann, zeigt erneut, dass Kinder mit bestimmten Herkunftssprachen bei der Sprachförderung deutlich

¹¹ Vgl. May, P. (2001): Lernförderlicher Unterricht. Teil I: Untersuchung zur Wirksamkeit von Unterricht und Förderunterricht für den schriftsprachlichen Lernerfolg. Frankfurt: Lang.

¹² Vgl. May, P. (2010): Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger. Bericht über die Auswertung der Ergebnisse im Schuljahr 2008/09. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

¹³ Vgl. May, P. (2010): Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger. Bericht über die Auswertung der Ergebnisse im Schuljahr 2008/09. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

überrepräsentiert sind. So ist der Anteil Türkisch sprechender Schüler bei der Sprachüberprüfung mit 35,8 Prozent zwar im Vergleich zum Vorjahr innerhalb der Sprachförderung gesunken, aber er ist nach wie vor in etwa dreimal höher als in der Grundgesamtheit (10,3 Prozent). Ähnliches gilt auch für die persischen Sprachen und für Albanisch (12,4 Prozent im Vergleich zu 4,4 Prozent in der Grundgesamtheit bzw. 4,3 Prozent zu 1,5 Prozent).

Auf der anderen Seite liegt der Anteil Englisch sprechender Schüler mit additivem Sprachförderbedarf mit 2,3 Prozent deutlich unter dem Anteil von 4,1 Prozent in der Gesamtschülerschaft. Bei den Sprachen Chinesisch, Französisch und Spanisch 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.

Tabelle 2.2: Herkunftssprachen von Schülern mit additivem Sprachförderbedarf (einschließlich Mehrfachnennungen)

Angaben in Prozent	Diagnosebögen 2009	Diagnosebögen 2008	Diagnosebögen 2007	Viereinhalb-jährige 2008/09
* Türkisch	35,8	38,6	37,9	10,3
* Persische Sprachen**	12,4	13,1	11,4	4,4
* Russisch	8,1	9,1	9,6	5,7
* Polnisch	5,1	5,4	5,3	2,9
* Englisch	2,3	2,2	1,8	4,1
* Arabisch	3,3	3,2	3,0	2,1
* Serbisch/Kroatisch/Bosnisch	4,9	5,9	4,6	1,8
* Albanisch	4,3	4,5	4,6	1,5
* Spanisch	2,0	2,0	1,7	1,9
* Französisch	1,4	1,0	0,7	1,5
* Portugiesisch	2,7	2,3	1,7	1,1
* Chinesisch	0,2	0,3	0,2	0,3
andere Sprachen	21,9	12,3	17,4	7,8
Anzahl der Schüler, auf die sich die Prozentangaben beziehen	7.189	6.606	7.819	12.211

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

** Dari/Farsi/Pashto/Urdu

2.5 Förderbedarf in 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 sollen. 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 (das heißt, deren Leistungen einem Prozentrang ≤ 10 entsprechen). Sofern kein quantifizierbares Testergebnis vorlag, wurde die Einschätzung des Lernstands durch die Lehrkräfte als „sehr unsicher“ zugrunde gelegt.

In den Diagnosebögen werden innerhalb der Sprachlernbereiche folgende Teilleistungsbereiche unterschieden:

Tabelle 2.3: 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	Lese­geschwindigkeit Lese­verständnis
Rechtschreibung	allgemeine orthografische Kompetenz

Die Abbildung 2.2 zeigt die absoluten Zahlen der additiven Förderbedarfe in den vier Sprachlernbereichen für die einzelnen Klassenstufen am Ende des Schuljahrs 2008/09.

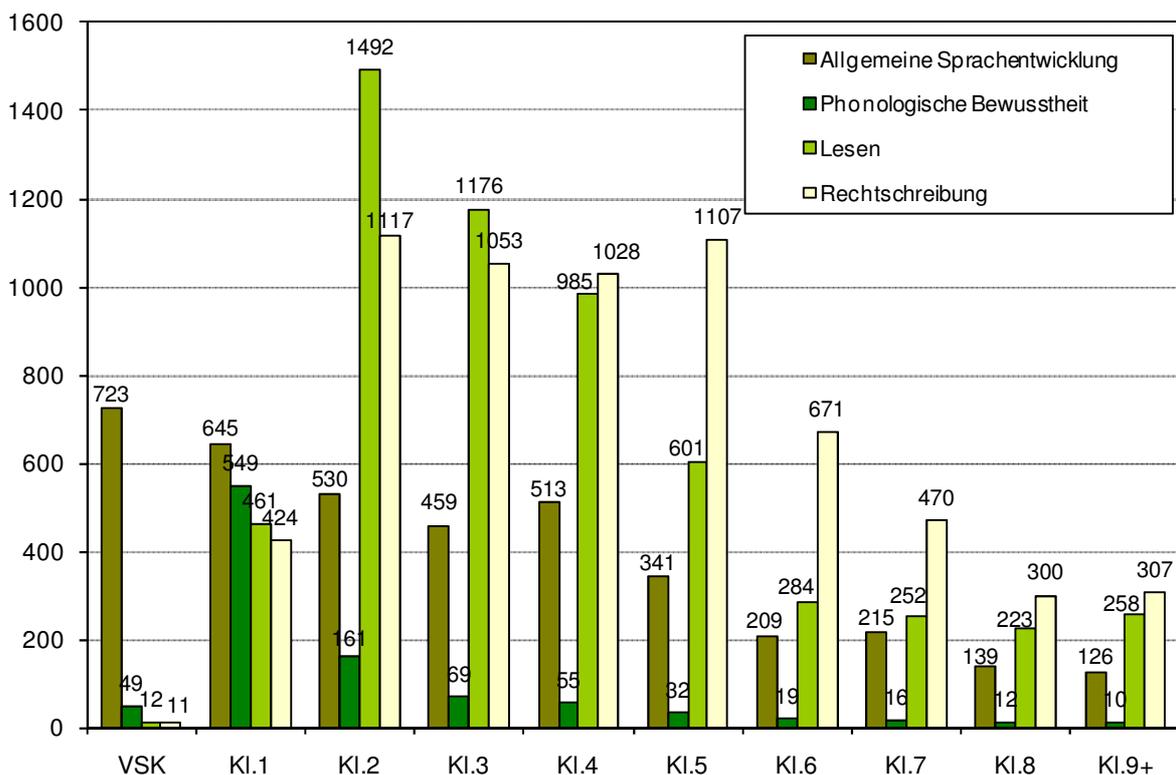


Abbildung 2.2: Additive Förderbedarfe am Ende des Schuljahrs 2008/09 in den einzelnen Sprachlernbereichen nach Klassenstufen

Am Ende des Schuljahrs 2008/09 wurde im Bereich Rechtschreiben mit insgesamt 6.488 Fällen am häufigsten ein ausgeprägter Förderbedarf diagnostiziert, mit 5.744 folgte an zweiter Stelle der Bereich Lesen. An dritter Stelle folgte der Förderbedarf in der Allgemeinen Sprachentwicklung (Deutsch) mit 3.900 Fällen und mit deutlichem Abstand und mit wesentlich geringeren Fallzahlen als in den anderen Bereichen die Phonologische Bewusstheit mit 972 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 sehr altersabhängig ist. Während im Vorschulbereich und in der ersten Klasse vor allem Bedarfe in den Bereichen Allgemeine Sprachentwicklung und Phonologische Bewusstheit diagnostiziert werden, steigt mit fortschreitendem 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 ab Klassenstufe 6 merklich ab. Eine besondere Stellung nimmt die Phonologische Bewusstheit ein: Als Vorläuferfähigkeit für den Schriftspracherwerb ist sie vor allem bei Eintritt in die Schule förderrelevant, später jedoch als gesonderte Fähigkeit weitgehend bedeutungslos, da sie als Teilfähigkeit in die Bereiche Lesen und Rechtschreiben ein- geht.

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

3 Rahmenbedingungen für die 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 A4), der von den Schulleitungen am Ende des Schuljahrs 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.

Insgesamt konnten 319 Bilanzierungs- und Ressourcenbögen ausgewertet werden, die aus 303 Schulen stammen, von denen 16 Schulen für Grund- und Sekundarstufe gesonderte Bögen ausgefüllt hatten. Bei einigen Schulen mit Grund- und Sekundarstufe sind Differenzierungen zwischen den beiden Stufen nicht möglich, da sich die Angaben lediglich auf die Organisationseinheit „Schule“ beziehen.

3.1 Verteilung der Ressourcen

Die Zuweisung der Förderressourcen an die Schulen erfolgte im Schuljahr 2008/09 wie in den Vorjahren auf der Grundlage des Sozialindex, der die spezifischen soziokulturellen Rahmenbedingungen einer Schule abbildet.¹⁴

- Schülerzahl und Anzahl der Förderstunden

Aus den Angaben in den Bilanzierungsbögen zur Anzahl der pro Woche verfügbaren Stunden für die Sprachförderung und zur Anzahl der geförderten Schüler lässt sich für die einzelnen Schulen errechnen, wie viele Förderstunden für einen geförderten Schüler pro Woche durchschnittlich zur Verfügung stehen (siehe Tabelle 3.1).

Vergleicht man die durchschnittliche Förderstundenzahl pro Schüler in den einzelnen Jahrgangsbereichen, so ergibt sich für die Förderung für Kinder im Vorschulalter mit durchschnittlich 0,72 Wochenstunden (Vorjahr: 0,86 Stunden) die höchste Förderdauer. In den Vorschulklassen beträgt die durchschnittliche Wochenstundenzahl pro geförderten Schüler 0,72 Stunden (Vorjahr: 0,86 Stunden). In der Grundschule sind es mit 0,54 Stunden (Vorjahr: 0,61 Stunden) weniger und die geringste durchschnittliche Wochenstundenzahl pro Schüler ergibt sich in der Sekundarstufe I mit 0,40 Wochenstunden (Vorjahr: 0,35 Stunden). Das heißt, hier erhalten die Schüler nur gut halb so viele Stunden wie in der Vorschulklasse. Die Tatsache, dass jüngere Kinder durchschnittlich mit einer höheren Wochenstundenzahl gefördert werden als ältere Schüler, entspricht der angestrebten Schwerpunktsetzung auf die Frühförderung.

Mit Ausnahme der Förderung im Vorschulalter ergeben sich die höchsten Werte für die durchschnittliche Wochenstundenzahl pro Schüler für die Sonderschulen; über alle Schulstufen hinweg ergibt sich hier ein durchschnittlicher Wert von 0,69 Wochenstunden. Für die GHR-Schulen und für Gesamtschulen liegt dieser Wert mit 0,48 bzw. 0,38 Wochenstunden pro Schüler niedriger. Deutlich niedriger liegt die durchschnittliche Wochenstundenzahl pro Schüler in den Gymnasien mit 0,14 Wochenstunden.

Über alle Schulformen und -stufen hinweg ergibt sich ein durchschnittlicher Wert pro geförderten Schüler von 0,47 Wochenstunden (Vorjahr: 0,50 Stunden). Das heißt, für jeden geför-

¹⁴ 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. Die Angaben zum Sozialindex der einzelnen Schulen sind der Antwort des Senats auf die Schriftliche Kleine Anfrage der Abgeordneten Britta Ernst und Carola Veit – Drucksache 18/6927 der Bürgerschaft vom 14. 09. 2007 zu entnehmen.

derden Schüler steht circa eine halbe Schulstunde des Förderunterrichts pro Woche zur Verfügung.¹⁵ Wie die Werte der Tabelle 3.1 in Klammern zeigen, ergeben sich gegenüber dem Vorjahr insgesamt keine gravierenden Änderungen bei den zugewiesenen Förderstunden, der Anzahl der geförderten Schüler und damit auch bei der durchschnittlichen Wochenstundenzahl pro geförderten Schüler.

Tabelle 3.1: Durchschnittlich verfügbare Förderstundenzahl pro Schüler in der Woche

		Förderstunden pro Woche 2008/09 (in Klammern: 2007/08)	Förderschülerzahl 2008/09 (in Klammern: 2007/08)	Förderstunden pro Schüler in der Woche 2008/09 (in Klammern: 2007/08)	Anzahl Schulen 2008/09
VSK	Gesamtschulen	4,95	8,86	0,61	14
	GHR-Schulen	6,04	9,69	0,73	142
	Sonderschulen	4,50	8,44	0,56	9
	alle VSKn	5,86 (5,73)	9,55 (9,33)	0,72 (0,86)	165 (158)
Primarstufe	Gesamtschulen	27,59	54,85	0,50	17
	GHR-Schulen	25,57	51,22	0,50	184
	Sonderschulen	14,29	23,48	0,76	39
	alle Grundschulen	23,88 (24,22)	46,97 (43,66)	0,54 (0,61)	240 (227)
Sekundarstufe I	Gesamtschulen	18,73	72,08	0,34	37
	GHR-Schulen	13,88	40,74	0,37	53
	Gymnasien	7,06	57,00	0,14	22
	Sonderschulen	20,93	33,31	0,67	35
	alle Sek. I-Schulen	15,76 (15,04)	49,29 (55,29)	0,40 (0,35)	147 (137)
alle Stufen	Gesamtschulen	25,86	77,57	0,38	39
	GHR-Schulen	31,35	64,48	0,48	201
	Gymnasien	7,06	57,00	0,14	22
	Sonderschulen	34,10	55,33	0,69	39
	alle Schulen	29,12 (29,33)	64,82 (65,38)	0,47 (0,50)	301 ¹⁶ (290)

- 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. Tabelle 3.2 zeigt die mittlere Anzahl von Förderstunden pro Schule in den einzelnen Schulformabteilungen, die für andere Zwecke als die Sprachförderung verwendet wurden.¹⁷

Betrachtet man die Gesamtzahl der nicht zweckentsprechend eingesetzten Stunden über die vier Schuljahre seit 2005/06 hinweg, so ergibt sich nach Angaben der Schulleitungen ein deutlicher Rückgang und im Vergleich zum Vorjahr ungefähr die gleiche Summe von durchschnittlich 77,5 bzw. 76,2 nicht zweckentsprechend eingesetzten Förderstunden. Besonders

¹⁵ Die tatsächliche Förderstundenzahl ist natürlich deutlich höher, da der Förderunterricht in der Regel nicht als Einzelunterricht organisiert ist.

¹⁶ Anzahl der Schulen, für die diesbezüglich auswertbare Daten vorliegen

¹⁷ Während ein Teil der Schulleitungen bei allen vorgegebenen Antwortmöglichkeiten Einträge vornahm und bei Nichtzutreffen eine „0“ eintrug, 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 zweckentsprechenden Verwendung von Förderstunden geführt haben.

im Bereich der Unterrichtsvertretung, der den größten Teil der zweckentfremdet eingesetzten Förderstunden ausmacht, ergibt sich seit Beginn des Sprachförderkonzepts im Schuljahr 2005/06 ein Rückgang von 64,6 auf 35,8 Stunden. Ebenfalls ein deutlicher Rückgang zeigt sich beim Ausgleich von Unterfrequenzen. Dagegen ergibt sich über die vier Berichtsjahre ein Anstieg der zum Zwecke des Ausgleichs von Unterversorgung eingesetzten Förderstunden von durchschnittlich 10,8 im Schuljahr 2005/06 auf 19,6 Stunden im Schuljahr 2008/09.

Tabelle 3.2: Umfang der nicht zweckentsprechend verwendeten Förderstunden

Schulform	Ausgleich von Unterversorgung				Vertretung von Unterricht				Ausgleich von Unterfrequenzen			
	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
Gesamtschulen	3,8	4,6	0,0	0,1	54,6	51,1	26,2	15,8	3,4	0,1	0,0	0,2
GHR-Schulen	11,4	15,9	20,4	28,0	76,2	51,4	49,7	42,0	20,4	7,4	9,2	8,1
Gymnasien	1,8	1,3	0,03	0,0	0,4	2,0	4,0	0,0	0,2	0,3	7,5	0,0
Sonderschulen	20,8	5,9	10,8	11,7	36,8	56,0	33,7	50,1	0,0	8,2	8,5	3,5
alle Schulen	10,8	12,2	14,5	19,6	64,6	48,4	40,3	35,8	14,8	6,0	6,9	5,7

Schulform	weitere Gründe				Summe zweckentfremdeter Stunden				Anzahl Schulen			
	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
Gesamtschulen	32,2	5,9	2,0	4,2	94,0	146,4	28,3	20,4	40	38	44	49
GHR-Schulen	26,8	15,6	15,8	17,2	134,6	116,1	95,2	95,4	211	193	200	207
Gymnasien	1,6	0,0	0,03	0,0	4,0	3,9	4,1	0,0	19	20	33	24
Sonderschulen	54,8	39,0	36,7	36,8	112,4	137,4	88,7	102,0	31	34	29	39
alle Schulen	28,6	16,0	14,6	16,3	118,6	111,6	76,2	77,5	301	285	306	319

(Quelle: Bilanzierungs- und Ressourcenbogen)

Durchschnittlich 16,3 Förderstunden wurden aus anderen Gründen zweckentfremdet genutzt, die Höhe liegt auf etwa dem gleichen Niveau wie in den beiden Vorjahren. Genannt werden hier beispielsweise Krankheitsfälle von Lehrkräften, Schulveranstaltungen, Klassenreisen oder Projekte.

Bezogen auf die nach Angaben der Schulleitungen durchschnittliche Gesamtzahl von 1.165 Förderstunden pro Schule, beträgt damit der Anteil der nicht zweckentsprechend verwendeten Förderstunden wie im Vorjahr 6,7 Prozent (Schuljahr 2006/07: 8,4). Dieser Anteil zweckentfremdeter Förderstunden unterscheidet sich bei den einzelnen Schulformen: Mit einem durchschnittlichen Anteil von 7,6 Prozent fällt der Wert für die GHR-Schulen am höchsten aus, dicht gefolgt von den Sonderschulen mit einem Anteil von 7,5 Prozent. In den Gesamtschulen liegt dieser Anteil nach Angaben der Schulleitungen bei nur 2,0 Prozent und bei den Gymnasien werden nach diesen Angaben gar keine Förderstunden zweckentfremdet.

3.2 Qualifizierung der Förderlehrkräfte

Die Schulleitungen waren wie in den Vorjahren gebeten worden, im Bilanzierungsbogen anzugeben, wie viele Lehrkräfte an Fortbildungsangeboten für die Sprachfördertätigkeit teilgenommen haben und wie sie den Grad der Qualifiziertheit in ihrer Schule einschätzen.

- Stand der Qualifizierung der Lehrkräfte für die Sprachförderung in den Schulen

Aus 319 Schulen liegen Angaben zur Qualifikation der Förderlehrkräfte vor: In etwa der Hälfte der Schulen (50,5 Prozent; Vorjahr: 42,8 Prozent) gibt es mindestens eine Lehrperson, die ein Zertifikat für die Ausbildung als Sprachlernkoordinator (SLK) erworben hat. In 62,5 Prozent (Vorjahr: 61,4 Prozent) der Schulen gibt es mindestens eine Lehrperson, die ohne Zertifizierung an der SLK-Ausbildung teilgenommen hat. Insgesamt ist an 95,9 Prozent (Vorjahr: 92,5 Prozent) der Schulen mindestens eine Lehrperson mit einer SLK-Ausbildung vorhanden.

Neben dem SLK-Ausbildungskurs gibt es verschiedene Qualifikationsangebote, die für die Tätigkeit als SLK und als andere Förderlehrkraft erforderliche Kompetenzen anbieten. Dazu gehören v. a. die Ausbildung zum Schriftsprachkoordinator im Rahmen des früheren PLUS-Projekts sowie die Ausbildung zur DaZ-Lehrkraft. Insgesamt 66,1 Prozent der Schulen verfügen über mindestens eine Lehrkraft, die als PLUS-Förderlehrkraft qualifiziert wurde, und in 65,2 Prozent der Schulen gibt es mindestens eine Lehrkraft mit einer Qualifikation als DaZ-Lehrkraft. Daneben gibt es verschiedene andere Arten von Qualifikationen, die einschlägige Kompetenzen von Lehrkräften für die Sprachförderung an den Schulen gewährleisten. Dazu gehören u. a. HAVAS-Fortbildung, LRS-Lehrer-Ausbildung, Sonderpädagogische und Sprachheilpädagogische Ausbildungen. Der Anteil von Förderlehrkräften, die ihre Qualifikation auf andere Weise als durch die offiziellen Ausbildungskurse für SLK erworben haben, ist in Sonderschulen deutlich höher als in den übrigen Schulformen.

Nimmt man alle Ausbildungen zusammen, so ist in 99,1 Prozent der Schulen mindestens eine Lehrkraft spezifisch für die Sprachförderung qualifiziert. Über alle Schulformen hinweg sind im Durchschnitt 4 bis 5 einschlägig qualifizierte Pädagogen an den einzelnen Schulen tätig; in den Gymnasien sind es meist 3 Lehrkräfte, an den Sonderschulen mit durchschnittlich 8 bis 9 Lehrkräften deutlich mehr.

- Einschätzung der Qualifizierung der Lehrkräfte durch die Schulleitungen

Von 316 Schulleitungen, die entsprechende Angaben im Bilanzierungs- und Ressourcenbogen gemacht haben, schätzen 105 (das entspricht 33,2 Prozent; Vorjahr: 32,8 Prozent) alle Förderlehrkräfte ihrer Schule als ausreichend qualifiziert für die Arbeit in der Sprachförderung ein. Von 174 Schulleitungen (55,1 Prozent; Vorjahr: 54,6 Prozent) wird angegeben, dass die meisten ihrer Förderlehrkräfte ausreichend für die Förderarbeit qualifiziert seien. Von insgesamt 35 Schulleitungen (11,1 Prozent; Vorjahr: 12,5 Prozent) wird eingeschätzt, dass nur wenige ihrer Förderlehrkräfte einen ausreichenden Qualifikationsstatus für die gestellten Anforderungen haben. Lediglich 2 Schulleitungen (0,6 Prozent; Vorjahr: 0,0 Prozent) geben an, dass es überhaupt keine für die Sprachförderung qualifizierte Lehrkraft an der Schule gibt.

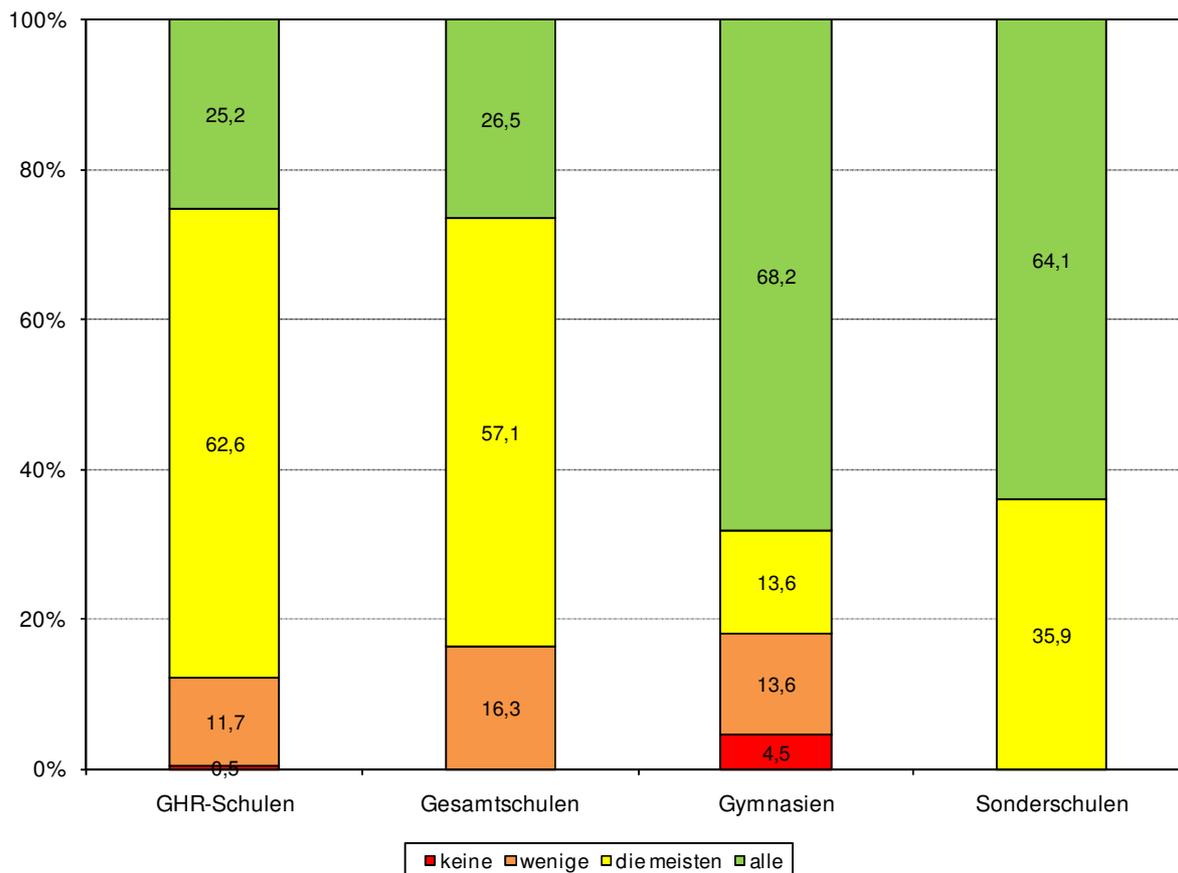


Abbildung 3.1: Anteil ausreichend qualifizierter Förderlehrkräfte nach Einschätzung der Schulleitungen (Quelle: Bilanzierungs- und Ressourcenbogen)

Differenziert man diese Angaben nach verschiedenen Schulformen (siehe Abbildung 3.1), so ergeben sich an Gymnasien und Sonderschulen mit 64,1 bzw. 68,2 Prozent höhere Anteile qualifizierter Lehrkräfte als im Bereich der GHR- und Gesamtschulen. Nach diesen Angaben sind an allen Sonderschulen alle oder die meisten Lehrkräfte für die Sprachförderung qualifiziert. Erheblich skeptischer schätzen die meisten Schulleitungen an GHR- bzw. Gesamtschulen den Stand der Qualifikation in ihren Kollegien ein. Lediglich 25,2 bzw. 26,5 Prozent geben an, dass alle mit der Aufgabe betrauten Lehrkräfte ausreichend qualifiziert sind, in weiteren 62,6 bzw. 57,1 Prozent der GHR- bzw. Gesamtschulen halten die Schulleitungen immerhin die meisten Förderlehrkräfte für ausreichend qualifiziert. Jedoch schätzen 12,2 Prozent der Schulleitungen in GHR-Schulen und 16,3 Prozent in Gesamtschulen nur wenige oder sogar keine der Förderlehrkräfte für ausreichend qualifiziert ein. Auch in Gymnasien schätzen immerhin 18,1 Prozent der Schulleitungen ein, dass nur wenige oder keine Förderlehrkräfte über eine angemessene Qualifikation verfügen.

Vergleicht man die Prozentangaben mit denen des Schuljahrs 2007/08, so ergeben sich für die GHR- und Gesamtschulen sehr ähnliche Verteilungen, bei den Gymnasien und Sonderschulen zeigt sich gegenüber dem Vorjahr ein deutlicher Anstieg des Anteils der Schulleitungen, die alle Förderlehrkräfte für ausreichend qualifiziert halten.

4 Konzeptimplementierung und -realisierung

Neben den Diagnose- und Förderbögen für die einzelnen Schüler und den Bilanzierungsbögen der Schulleitungen bilden die Berichte der Sprachlernkoordinatoren (SLK) über den Stand der Implementierung der Fördermaßnahmen an den einzelnen Schulen eine wesentliche Quelle zur Evaluation des Sprachförderkonzepts. Für die Erhebung der SLK-Berichte waren im Rahmen des Monitorings zunächst offene Fragebögen zum Einsatz gekommen, aus deren Auswertung sich Themenbereiche ergaben, die seit dem Schuljahr 2006/07 mithilfe von Fragebögen mit vorgegebenen Antwortkategorien abgefragt werden. Infolgedessen können die Ergebnisse der Abfragen seit dem Schuljahr 2006/07 auch quantitativ miteinander verglichen werden, sodass Entwicklungstendenzen hinsichtlich der Implementierung des Förderkonzepts erkennbar werden.

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

- Umsetzung der durchgängigen Förderung
- Umsetzung der integrativen Förderung
- Durchführung der additiven Förderung
- Schulinterne Kooperation
- Elternarbeit
- Schulinterne Evaluation

Zur Evaluation der Umsetzung des Sprachförderkonzepts wurde seitdem auf dieser Grundlage ein Fragebogen mit vorgegebenen Antwortkategorien eingesetzt (siehe Anhang A3).¹⁸ 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.

Da das Sprachförderkonzept ständig weiterentwickelt wird, ergab sich für die Abfrage im Schuljahr 2008/09 eine weitere Differenzierung in Form der durchgängigen Sprachförderung, die im Zusammenhang mit der integrativen Förderung zwar bereits in den Implementierungsbogen aufgenommen wurde, aber erst im Schuljahr 2009/10 zum festen Bestandteil der Förderarbeit wird. Die dreifache Unterscheidung ist der Kern einer Konzeptbeschreibung der Behörde für Schule und Berufsbildung zur Weiterentwicklung des Sprachförderkonzepts.¹⁹ Seine Grundideen haben bereits Eingang in die Praxis gefunden (siehe Kasten).

¹⁸ 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 wurden, die jedoch im Rahmen des Monitorings nicht schulbezogen ausgewertet wurden.

¹⁹ Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung, B 52-1 i.V. (09. 08. 2009): Weiterentwicklung des Sprachförderkonzepts 2009/10, S. 1.

Durchgängige, integrative und additive Sprachförderung

Die Förderung der sprachlichen Kompetenzen der Schüler ist Aufgabe allen Unterrichts: **durchgängige Sprachförderung**. Die Schüler erwerben mit den fachlichen Inhalten zugleich auch die sprachlichen Mittel für deren Verständnis und Bearbeitung, seien es Fachbegriffe, besondere Wendungen oder Textsorten. Hieraus erwächst für jede Lehrkraft die Aufgabe, ihren Unterricht sprachbewusst zu gestalten und der Erarbeitung der jeweils erforderlichen sprachlichen Mittel genügend Raum zu geben.

Aus den unterschiedlich ausgeprägten sprachlichen Fähigkeiten der Schüler können sich weitere Anforderungen an die Gestaltung des Unterrichts ergeben. Schüler mit verzögerter sprachlicher Entwicklung oder nicht ausreichenden Deutschkenntnissen bedürfen unter Umständen ergänzender Unterstützung. Sofern solche Maßnahmen Bestandteil einer individuellen Förderplanung sind, wird von **integrativer Sprachförderung** gesprochen. Sie erfolgt im Rahmen des Regelunterrichts und zielt darauf, die sprachlichen Anforderungen des Unterrichts auf die spezifischen Lernbedürfnisse abzustimmen.

Sofern diese Maßnahmen nicht ausreichen, sind zusätzliche Fördermaßnahmen einzuleiten, die außerhalb des Regelunterrichts bzw. den Regelunterricht ergänzend durchgeführt werden. Der Schüler erarbeitet sich nach einem individuellen Förderplan die sprachlichen Mittel, die er für die erfolgreiche Teilnahme am Unterricht in allen Fächern benötigt. Da es sich um zusätzliche Lernzeiten handelt, wird von **additiver Sprachförderung** gesprochen. Sie kann dem planvollen Erwerb von Deutschkenntnissen dienen oder dem Erlernen von Methoden der Texterschließung oder der Entwicklung sprachanalytischer Fähigkeiten.

Aus insgesamt 313 Schulen (Schuljahr 2007/08: 291; Schuljahr 2006/07: 277) liegen ausgefüllte Berichtsbögen zur Umsetzung vor. Durch die Verwendung des gleichen Befragungsbogens können die Ergebnisse des Schuljahrs 2008/09 mit denen der Vorjahre verglichen werden.

Neben den verschiedenen Einzelaspekten zur Implementierung des Sprachförderkonzepts sollten die Sprachlernkoordinatoren angeben, ob in ihren Schulen ein schulspezifisches Förderkonzept vorliegt oder nicht. Danach wurde mittlerweile in insgesamt 304 Schulen ein schulspezifisches Förderkonzept entwickelt (Schuljahr 2007/08: 286 Schulen; 2006/07: 265 Schulen).

4.1 Durchführung der Förderung

Zur genaueren Betrachtung der bisherigen Umsetzung der sprachförderlichen Maßnahmen in Bezug auf den Sprach(förder)unterricht und die strukturellen Rahmenbedingungen in den einzelnen Schulen wurde neben der quantitativen Auswertung der Ankreuzantworten eine Auswertung der Kommentare der Sprachlernkoordinatoren, die zu jeder Frage möglich sind, vorgenommen.

4.1.1 Durchgängige Sprachförderung

Die Abbildung 4.1 zeigt die prozentualen Anteile der Schulen, in denen die vorgegebenen Kriterien für die *durchgängige* Sprachförderung nach Angaben der Sprachlernkoordinatoren erfolgreich erfüllt wurden.

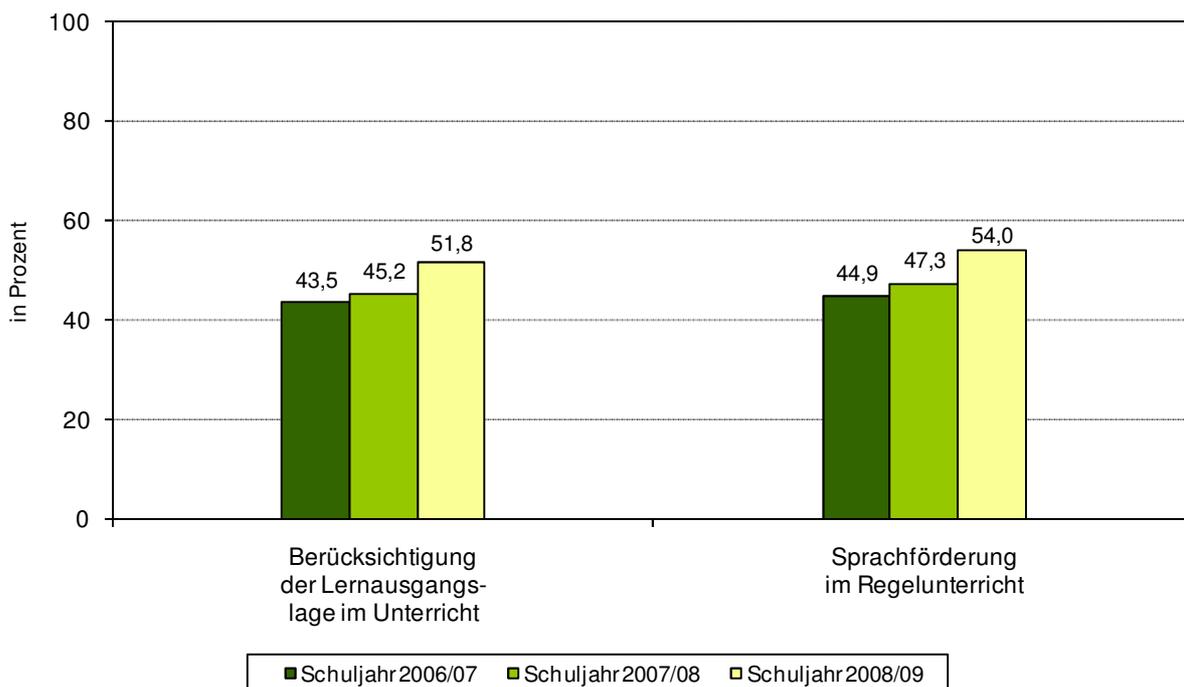


Abbildung 4.1: Durchführung der durchgängigen Sprachförderung

Die Implementierung der durchgängigen Sprachförderung hat sich im Vergleich zu den Vorjahren zwar erneut verbessert, erreicht jedoch auch im Berichtsjahr erst einen Prozentwert von knapp über 50. Gab es zwischen den Schuljahren 2006/07 und 2007/08 nur einen leichten Anstieg von etwa 2 Prozent, ist im Jahr 2008/09 im Vergleich zum Vorjahr eine Steigerung von 7 Prozent zu bemerken. Das heißt, die Berücksichtigung der Lernausgangslage im Unterricht findet nun in etwa der Hälfte der Schulen statt und die Sprachförderung im Regelunterricht erfolgt in 54 Prozent.

Die offenen Antworten aus diesem Fragebogen zeigen ein sehr heterogenes Bild der Schulen bei der Umsetzung der durchgängigen Sprachförderung. Zum Teil ist sie in allen Klassen bereits Unterrichtsprinzip. In diesen Fällen ist die Lernausgangslage von jedem Schüler allen Lehrkräften bekannt, und auf Fallkonferenzen werden die integrativen und additiven Maßnahmen mit dem gesamten Lehrpersonal besprochen. Die Testergebnisse, Förderpläne und Beobachtungslisten werden an die Lehrkräfte des Regelunterrichts übergeben, sodass alle Lehrkräfte über die Lernausgangslage und die Förderung der Schüler informiert sind und so auch im Regelunterricht sprachförderliche Aspekte auf der Grundlage des differenzierten Sprachstands der Klasse einfließen lassen können. Grundsätzlich ist das gesamte Kollegium für die Sprachförderung sensibilisiert, und es herrscht eine Akzeptanz bezüglich der Notwendigkeit der Maßnahmen. Es wird darauf geachtet, dass Texte gemeinsam erschlossen, bzw. spezielles Fachvokabular geklärt wird, wenn dies nötig ist, oder es werden auf der Grundlage der Förderpläne spezielle Unterrichtssequenzen für die gesamte Klasse entwickelt. In einigen Schulen informieren die Sprachlernkoordinatoren die anderen Lehrkräfte über geeignete Arbeitsmaterialien und Methoden zur Sprachförderung. Außerdem sind Möglichkeiten für sprachförderliche Aspekte im Unterricht regelmäßig Thema in den Lehrerkonferenzen. Weiterhin gibt es regelmäßig Fortbildungen zu diesem Bereich, an denen ein Großteil des Kollegiums teilnimmt. Die Methoden zur Berücksichtigung sprachförderlicher Aspekte im Unterricht reichen neben der Klärung von Fachvokabular, hohen Sprechanteilen der Schüler durch Kleingruppenarbeit über Unterrichtsgespräche, das Erklären von Arbeitsergebnissen in allen Fächern, das freie Halten von Referaten bis hin zum Einbezug sprachlicher Leistungen in die Benotung.

Auf der anderen Seite fällt den Kollegien in einigen Schulen die spezielle Beachtung der sprachlichen Aspekte im Regelunterricht weiterhin schwer. Als Grund hierfür wird beispielsweise genannt, dass die Klassen zu groß seien, um die Lernausgangslage der Schülerschaft im Blick zu behalten, oder dass verhaltensauffällige Schüler die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte in dem Maße binden, dass die Sprachförderung in den Hintergrund gerät. Ebenfalls wird geschildert, dass sich zwar das Bewusstsein für die Notwendigkeit einer durchgängigen Sprachförderung innerhalb des Kollegiums geschärft habe, aber diesbezüglich noch keine verbindlichen Absprachen existieren. Es gibt in einigen Fächern Ansätze zur Umsetzung, aber dies ist stark von der jeweils unterrichtenden Lehrkraft abhängig und kein (durchgängiges) Unterrichtsprinzip. Im Bereich der Rechtschreibung scheint es eher den Konsens zu geben, diese auch in jedem Fachunterricht zu beachten, wohingegen Lesefertigkeiten und die Erweiterung eines speziellen Fachwortschatzes zum Teil noch wenig Beachtung finden. Laut den Aussagen einiger Sprachlernkoordinatoren besteht im Bereich der durchgängigen Sprachförderung in allen Fächern ein Fortbildungsbedarf des Kollegiums.

4.1.2 Integrative Sprachförderung

Die Abbildung 4.2 zeigt die prozentualen Anteile der Schulen, in denen die vorgegebenen Kriterien für die integrative Förderung nach Angaben der Sprachlernkoordinatoren erfolgreich erfüllt wurden.

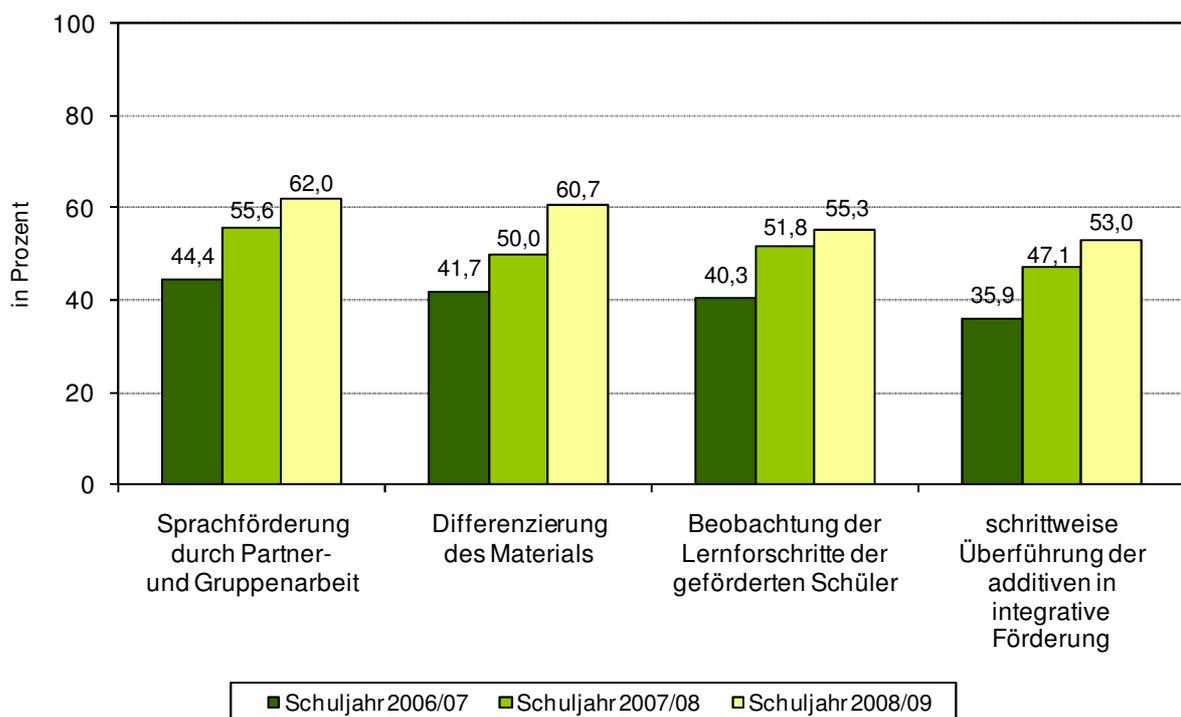


Abbildung 4.2: Durchführung der integrativen Sprachförderung

Im Unterschied zur weitgehenden Umsetzung des Sprachförderkonzepts in Bezug auf die additive Förderung (siehe weiter unten) stehen die Schulen hinsichtlich der integrativen Förderung immer noch vor deutlich größeren Schwierigkeiten. Gegenüber den Vorjahren lässt sich allerdings eine deutliche Steigerung in allen Teilaspekten beobachten, sodass nun der Anteil der Schulen, in denen die einzelnen Teilkonzepte der integrativen Förderung bereits realisiert wurden, über 50 Prozent, zum Teil über 60 Prozent steigt. Die größten Schwierigkeiten zeigen sich noch beim Übergang der Schüler von der additiven in die integrative Sprachförderung.

- Partner- und Gruppenarbeit

Die offenen Antworten der Lehrkräfte zu den Fragen des Implementierungsbogens, die sich auf die integrative Förderung beziehen, zeigen, dass Unterrichtsformen der Partner- und Gruppenarbeit im Hinblick auf sprachliche Förderung zunehmend im Unterricht eingesetzt werden und zum Teil verbindlicher Bestandteil des Unterrichts sind. Ein Großteil der Lehrkräfte hat bereits an Fortbildungen zu kooperativen Lernformen teilgenommen. Häufig findet die Gruppenzusammensetzung nach bestimmten Kriterien statt; so werden beispielsweise gezielt leistungshomogene bzw. -heterogene Gruppen gebildet. Dabei stehen sprachförderliche Aspekte im Vordergrund. Doch sind kooperative Lernformen zum Teil noch wenig bekannt und ihr Einsatz ist abhängig von der einzelnen Lehrkraft, die evtl. noch Fortbildungsbedarf in diesem Bereich hat.

- Differenzierung des Materials

Viele Schulen verwenden für die integrative Förderung Material, welches zwischen den einzelnen Schülern differenziert. Dabei wird oft auf speziell dafür entwickeltes Material zurückgegriffen, und die Aufgaben werden in ihrer Schwierigkeit so angepasst, dass sie für die jeweilige Schülerschaft geeignet sind. Lernkarteien, Stationsarbeit, Lernwerkstätten und vieles andere mehr gehören in der Regel fest zum Unterricht dazu. Durch Fachkonferenzen und die Fortbildungsoffensive „H/R-Integration“ wird der Bereich stets weiterentwickelt. Allerdings spielt auch hier wieder die Lehrkraft eine entscheidende Rolle, wie und in welchem Maße differenziertes Material eingesetzt wird.

- Beobachtung der Lernfortschritte

Durch Fallkonferenzen und die Kommunikation zwischen Förderlehrern, Sprachlernkoordinatoren und den Klassenlehrern wird in den meisten Schulen gesichert, dass alle Lehrer über den jeweiligen Lernstand und -fortschritt der Schüler informiert sind. Die Entwicklung der geförderten Schüler wird auch anhand von standardisierten und/oder informellen Leistungsmessungen festgestellt und kommuniziert. Dadurch wissen die Lehrer, welche Schülerschaft sie im Regelunterricht besonders berücksichtigen müssen. Eine regelmäßige Dokumentation der Lernfortschritte, verbunden mit Leistungsmessungen, findet allerdings nicht in allen Schulen statt. So wird eine Lernfortschrittsbeobachtung in Klassen mit 27-30 Schülern als äußerst schwierig empfunden. Manchmal lassen sich auch nur Vermutungen darüber äußern, dass die Lernfortschritte im Regelunterricht beobachtet werden, und die Kommunikation zwischen Lehrkräften über Fortschritte ist zum Teil personenabhängig und erfolgt nur punktuell.

- Planvolle Überführung in die integrative Förderung

Eine planvolle Überführung der Schüler aus der additiven in die integrative Förderung findet nur zum Teil in den Schulen statt. Eine positive Überführung gelingt durch Beratungen auf Fallkonferenzen und Absprachen zwischen den Förder- und Lehrkräften. Auch der Abgleich des Fördermaterials ermöglicht diesen Schritt. Wenn die additive und die integrative Förderung in der Schule nah beieinander liegen (zum Beispiel durch die gleiche Lehrkraft für die additive und integrative Förderung), ist ein Übergang leichter realisierbar. Sofern es die Testergebnisse der additiv geförderten Schüler ermöglichen, wird diese Förderung schrittweise beendet. Verlassen die Schüler den additiven Förderbereich, sollen sie gezielt und durch Förderpläne unterstützt im Regelunterricht gefördert werden. Einige Schulen müssen auch feststellen, dass sie Schüler zu früh aus der additiven Sprachförderung entlassen haben. Sofern noch Platz in der Fördergruppe ist, bleiben die Schüler noch etwas länger dabei, um dem „Drehtüreffekt“ vorzubeugen. Auch regelmäßige Leistungsmessungen können Hinweise darauf geben, ob ein Schüler zu früh aus der additiven Förderung entlassen wurde. Eine ständige Beobachtung dieser Schülergruppe wird vielfach als notwendig angesehen. In

manchen Schulen gibt es jedoch noch kein einheitliches Vorgehen, und die einzelne Lehrkraft entscheidet über die Überführung aus der additiven in die integrative Förderung. Zum Teil herrscht allerdings auch ein extrem hoher Sprachförderbedarf, sodass nur wenige Schüler die additive Förderung verlassen können. Darüber hinaus fehlen nötige Absprachen zwischen Förderkräften und Deutschlehrern, da die Lehrkräfte des Regelunterrichts meist, aufgrund fehlender Fortbildungsmaßnahmen, noch nicht selbstständig Unterrichtseinheiten entwickelt haben, die die integrative bzw. die durchgängige Sprachförderung implizieren. Eine ausführliche Beratung zwischen den Lehrkräften des Regelunterrichts und den Förderlehrkräften wäre notwendig, findet aber nicht immer statt.

4.1.3 Additive Sprachförderung

Die Abbildung 4.3 zeigt die prozentualen Anteile der Schulen, in denen die vorgegebenen Kriterien für die additive Förderung nach Angaben der Sprachlernkoordinatoren erfolgreich erfüllt wurden.

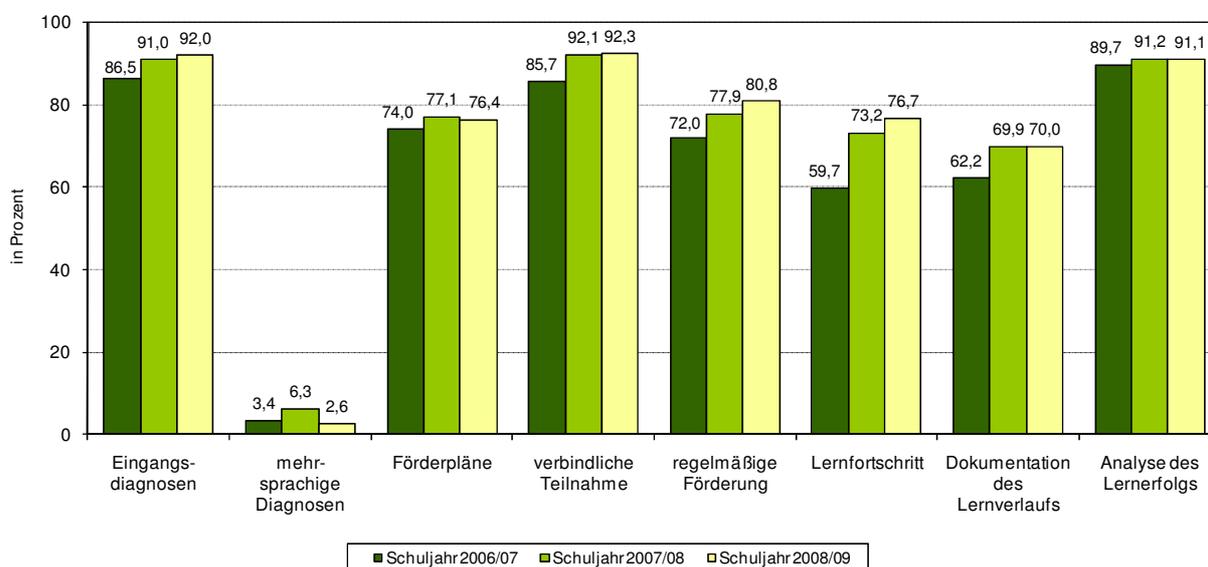


Abbildung 4.3: Durchführung der additiven Sprachförderung

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 Lernerfolgsanalyse sowie bei der Sicherung der verbindlichen Teilnahme der Schüler an der Förderung werden die konzeptuellen Vorgaben von den allermeisten Schulen bereits realisiert. Gegenüber den Vorjahren ergeben sich hier in den meisten Fällen noch einmal leichte Steigerungen.

- Verwendung der standardisierten Tests

Insgesamt ist, laut den offenen Antworten der Sprachlernkoordinatoren im Implementierungsbogen, für den Bereich der additiven Sprachförderung, insbesondere was die Verwendung der standardisierten Tests zur Lernstandsmessung betrifft, mittlerweile eine hohe Akzeptanz in den Schulen feststellbar. Alle Sprachlernkoordinatoren, die den Berichtsbogen ausgefüllt haben – mit Ausnahme der Kollegen der Sonderschulen –, geben an, regelmäßig standardisierte Diagnoseinstrumente einzusetzen. Häufig genannt werden hier HAVAS für die vorschulische Diagnostik, die Hamburger Schreibprobe (HSP) und der Stolperwörterlese-

test.²⁰ In einigen Schulen werden die Tests regelhaft in allen Klassenstufen zu Beginn oder zum Ende des Schuljahrs genutzt, um den Lernstand aller Schüler zu ermitteln. In den additiven Sprachfördergruppen werden zudem individuelle Diagnoseverfahren bzw. erneute Screeningtests zum Halbjahr eingesetzt, um den Lernverlauf der Schülergruppe mit besonderen sprachlichen Schwierigkeiten konstant zu begleiten. Neben den standardisierten Tests werden weiterhin eigene Einschätzungen der Lehrkräfte für Förderentscheidungen herangezogen. Einzelne Schulen haben auch eigene schulinterne Diagnoseverfahren entwickelt und bringen diese zum Einsatz. Allerdings ist festzustellen, dass der Lernstand in einigen Bereichen, wie beispielsweise der Phonologischen Bewusstheit, noch selten mit standardisierten Verfahren überprüft wird. Hier entwickelt das LIQ seit zwei Jahren die Testserie KEKS, die u. a. einen Screeningtest für diesen Sprachlernbereich anbietet. Zum Teil werden einzelne Diagnoseinstrumente von den Lehrkräften kritisiert. Die Kritik liegt in der Handhabbarkeit oder in der Aussagekraft der Verfahren. Das LIQ wird die Liste der vorgeschlagenen Testverfahren in Absprache mit dem LIF auf diese Kritikpunkte hin prüfen.

Problematisch ist die Verwendung der standardisierten Tests weiterhin für die Förderschulen. Es gibt teilweise keine förderschulspezifischen Auswertungstabellen und geeignete Tests, die im Diagnosebogen sinnvoll eingetragen werden können. Das LIQ wird im laufenden Schuljahr Verfahren prüfen, die für die Förderschulen, laut Aussage einiger Förderschulpädagogen, positiv bewertet werden (siehe auch Abschnitt 5.3) und diese Verfahren in die Testliste des Diagnosebogens aufnehmen.

- Feststellung des Lernstands bei zweisprachigen Schülern

Wie bereits in den Vorjahren stellt die Feststellung des Lernstands bei zweisprachigen Schülern in ihrer Herkunftssprache ein gravierendes Problem dar. Bisher wird für die Messung der Sprachkompetenz in der Herkunftssprache – vorausgesetzt, es besteht Bedarf – am häufigsten HAVAS 5 eingesetzt, manchmal auch der Stolperwörterlesetest oder der Para-/Sofa-Test. Oftmals wird der Lernstand auch durch eigene Diagnoseinstrumente und informelle Verfahren der Herkunftssprachenlehrkräfte ermittelt. Auch wenn es in manchen Schulen bereits ein Bewusstsein dafür gibt, dass die Messung des Sprachstands eines Schülers in seiner Herkunftssprache durchaus Erklärungspotenzial für Schwierigkeiten in der deutschen Sprache bieten kann, besteht an vielen Schulen noch Handlungsbedarf. Oftmals wird nicht die Notwendigkeit gesehen, Kompetenzen in der Muttersprache testen zu müssen, wenn die Kinder ausreichend Deutsch sprechen. Dass Probleme im Deutschen aber möglicherweise durch die Betrachtung des Sprachstands in der Herkunftssprache besser interpretiert werden können, wird teilweise noch nicht erkannt. Als häufigste Ursachen, warum keine Tests in der Herkunftssprache durchgeführt werden, werden aber fehlendes Personal, fehlende Ressourcen, fehlende Tests und ein zu hoher Aufwand genannt. Kritisiert wird, dass HAVAS 5 nur in wenigen Sprachen zur Verfügung steht und aufgrund der großen Nachfrage nicht an allen Schulen durchgeführt werden kann. Die Erfassung des Sprachstands in der Herkunftssprache geschieht in der Regel also nur, wenn Tests vorhanden sind, deren Einsatz mit möglichst wenig Aufwand verbunden ist. Am häufigsten werden zurzeit Schüler in ihrer Herkunftssprache getestet, deren Muttersprache Türkisch ist.

Um den momentan sehr großen Aufwand der Testungen in der Herkunftssprache zu reduzieren, entwickelt das LIQ zurzeit die Testserie Multi-KEKS. Im Moment werden Tests für die Sprachen Russisch, Türkisch, Polnisch, Spanisch, Italienisch und Farsi in der ersten Klasse erprobt, weitere Sprachen und Klassenstufen folgen. Das Besondere an diesen Tests ist, dass sie zukünftig auch von Nicht-Muttersprachlern durchgeführt werden können. Somit sind keine externen Testleiter erforderlich, und auch der Aufwand wird weitgehend gering gehalten.

²⁰ Weitere Nennungen: NESSIE, ELFE, BAKO, C-Tests, Hamburger Leseprobe (HLP), KEKS, LeA, Eingangserhebung (sogenannter Sofa-Test), Münsteraner Screening (MÜSC), TheaterSprachCamp und das Schulprojekt ELLI

- Sicherstellung der Teilnahme an der Förderung

Wurde ein Schüler mithilfe eigener Einschätzung der Lehrkraft oder standardisierter Tests als additiv förderbedürftig diagnostiziert, gilt der Besuch der additiven Sprachförderkurse als verpflichtend, wobei ein Nichterscheinen von Schülern unterschiedlich gehandhabt wird. In den meisten Fällen werden die Eltern vor Beginn der Förderung über den Termin des Förderkurses in Kenntnis gesetzt, und es wird den Erziehungsberechtigten mitgeteilt, dass die Förderung verbindlich ist. Erscheint ein Schüler nicht, werden in der Regel dessen Klassenlehrer sowie seine Eltern informiert. Vor allem, wenn die Förderung am Nachmittag stattfindet und die Eltern die Sprachförderung in zusätzlicher Lernzeit nicht unterstützen, kann die Teilnahme nicht immer sichergestellt werden. Wie in Abbildung 4.3 ersichtlich wird, ist sie es aber zu 92,3 Prozent.

- Regelmäßigkeit der Förderung

Laut Aussage der Sprachlernkoordinatoren findet die additive Förderung in den meisten Schulen regelmäßig statt; nur Ereignisse wie Klassenfahrten oder Projektwochen verhindern die Förderung. Ist die Förderlehrkraft erkrankt, fällt in einigen Schulen die Förderung ersatzlos aus; die meisten Schulen bemühen sich allerdings um eine Vertretung oder es wird überlegt, wie die Schüler dennoch profitieren können (zum Beispiel durch Unterbringung in anderen Kursen).

- Beobachtung des Lernverlaufs

Auf Fallkonferenzen und in Gesprächen zwischen dem Sprachlernkoordinator, dem Klassenlehrer und der Förderlehrkraft wird über den aktuellen Lernstand gesprochen, und die Förderpläne werden gegebenenfalls angepasst. Neben der Dokumentation des Lernverlaufs über Diagnosebögen und Förderpläne werden Kurshefte, Fördermappen und Portfolios angelegt.

Förderpläne werden an den einzelnen Schulen überwiegend in Fallkonferenzen erstellt und besprochen, in der Regel einmal pro Schulhalbjahr. Auch die Erstellung durch Klassenlehrer (in Absprache mit der Förderlehrkraft und/oder dem Sprachlernkoordinator) hat sich als sinnvoll erwiesen. Dabei gibt es unterschiedliche Herangehensweisen bezüglich des Aufbaus der Förderpläne, wobei meistens aber nur Förderschwerpunkte und Lernziele festgelegt werden. Neben Förderplänen für die individuelle Förderung sind auch Gruppenförderpläne beliebt, wenn die Fördergruppen aufgrund inhaltlicher Schwerpunkte zusammengesetzt werden. Allerdings ist, wie in Abbildung 4.3 ersichtlich, bei der Umsetzung der Förderung nach einem verbindlichen Förderplan für jedes förderbedürftig diagnostizierte Kind noch ein Defizit sichtbar. Nur 76,4 Prozent der Sprachlernkoordinatoren geben an, immer einen verbindlichen Förderplan für die individuelle Förderung eines Schülers zu erstellen und ihn dem individuellen Lernverlauf kontinuierlich anzupassen.

4.2 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 4.4 zeigen.

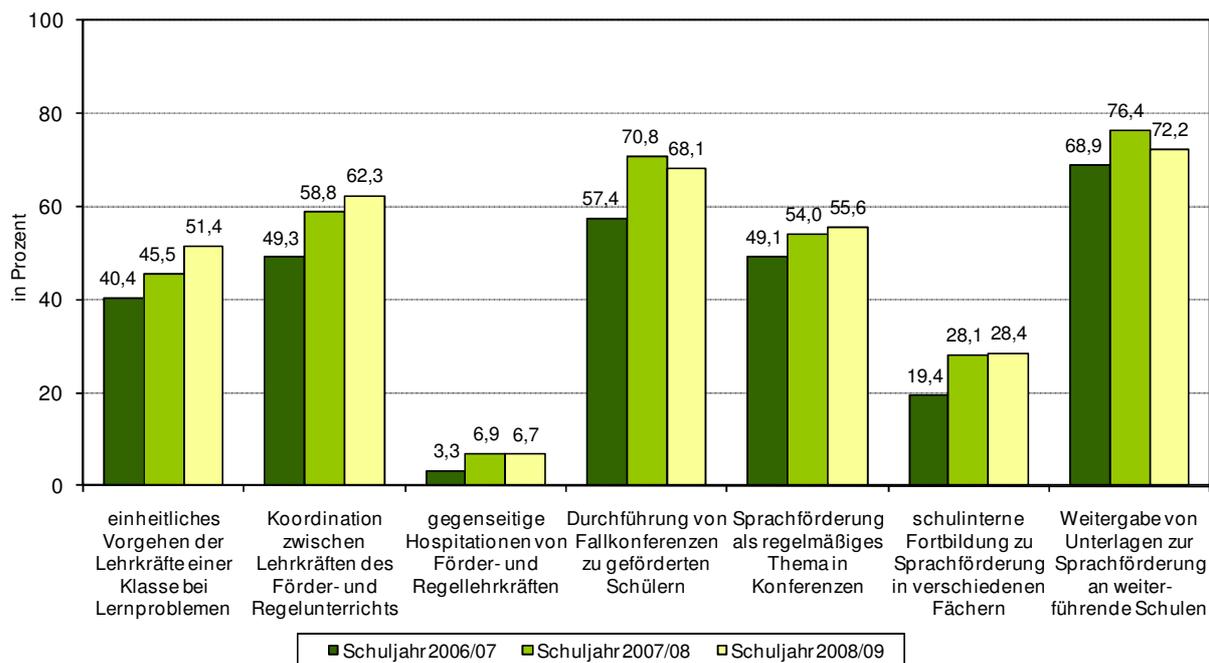


Abbildung 4.4: Schulinterne Kooperation bei der Sprachförderung

Bei allen Teilaspekten ergeben sich Steigerungen gegenüber dem Schuljahr 2006/07, bei den meisten auch gegenüber dem letzten Schuljahr.

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 werden in den meisten Schulen offenbar bereits routinemäßig praktiziert, auch wenn in beiden Fällen ein leichter Rückgang der Zahlen festzustellen ist. Die Koordination zwischen Lehrkräften des Förder- und Regelunterrichts, die regelmäßige Thematisierung der Sprachförderung in Konferenzen sowie ein einheitliches Vorgehen der Lehrkräfte einer Klasse bei Lernproblemen wird nach Angabe der Sprachlernkoordinatoren jeweils in gut der Hälfte der Schulen realisiert.

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

- Einheitliche Vorgehensweise bei Problemen in Sprache und Schrift

Bei der Forderung nach einer einheitlichen Vorgehensweise der Lehrkräfte einer Klasse mit Problemen der Schüler in Sprache und Schrift ist in circa der Hälfte der Schulen noch ein klarer interner Handlungsbedarf zu erkennen. Das Problem bei der Umsetzung liegt laut den Sprachlernkoordinatoren, die den Berichtsbogen ausgefüllt haben, an den zu großen Klassen, aber auch an den zu knappen zeitlichen Ressourcen, da eine solche Koordination des Unterrichts im Arbeitszeitmodell nicht vorgesehen ist. Ein weiteres Problem ist, dass sich Lehrkräfte zum Teil nicht in ihrer Methodenfreiheit beschränken lassen wollen und sich der Forderung nach einem einheitlichen Vorgehen widersetzen. Des Weiteren erschweren häufige Wechsel im Lehrpersonal die Umsetzung.

Einen positiven Einfluss auf die Entwicklung hin zu einem einheitlichen Umgang mit den Problemen der Schüler in Sprache und Schrift haben Fortbildungen zu diesem Thema. Durch die Teilnahme der Lehrkräfte an den Fortbildungsveranstaltungen entwickelt sich ein gemeinsam abgestimmter Umgang mit den Schwierigkeiten. Es werden Absprachen über Diagnostik, Konsequenzen und Material getroffen.

- Koordination der Vorgehensweise zwischen Förderlehrkräften und Lehrkräften des Regelunterrichts

Die offenen Antworten zu dieser Frage zeigen, in welchem unterschiedlichem Ausmaß die einzelnen Schulen die Arbeitsweise des Regelunterrichts mit der Sprachförderung koordinieren. Förderpläne, Testergebnisse und Inhalte von Unterrichtseinheiten werden in Fallkonferenzen angesprochen oder es gibt eigens anberaumte Teamsitzungen, deren Absprachen dokumentiert und allen Lehrkräften zugänglich gemacht werden. Zum Teil basiert die Koordination auf informellen Absprachen. Ist die Koordination nicht strukturell angelegt, dann besteht die Gefahr, dass das Zustandekommen von Absprachen stark von der Offenheit der beteiligten Lehrkräfte abhängig ist, alternative Unterrichtsmethoden auszuprobieren und in ihren Unterricht zu übernehmen. Um Absprachen unnötig zu machen, setzen manche Schulen dieselbe Lehrkraft sowohl für den Deutsch- als auch für den Förderunterricht ein. Andere Schulen geben an, nicht ausreichend Zeit für kontinuierlich angelegte Absprachen zur Verfügung zu haben. Wenn für die additive Sprachförderung Honorarkräfte eingesetzt werden, ergibt sich das Problem einer hohen Fluktuation und dass die Honorarkräfte durch die oft geringe Wochenstundenzahl nicht genügend in den Schulalltag eingebunden sind, um eine Koordination zwischen Förder- und Regelunterricht in ausreichendem Maße zu gewährleisten.

- Gegenseitige Hospitationen der Lehrkräfte

Im Bereich der gegenseitigen Hospitationen der Lehrkräfte herrscht noch ein großer Handlungsbedarf. Weniger als 10 Prozent der Schulen, die zu dieser Frage Angaben im Berichtsbogen gemacht haben, haben diese Maßnahme bereits erfolgreich umgesetzt. Schulen, in denen es nicht üblich ist, dass die Lehrkräfte untereinander hospitieren, begründen dies mit mangelnden zeitlichen und personellen Ressourcen. Laut den Aussagen der Sprachlernkoordinatoren im Berichtsbogen ist die Bereitschaft und das Interesse zu hospitieren zwar vorhanden, aus organisatorischen Gründen ist dies aber nur sehr begrenzt möglich. Zum Teil erhalten die Lehrkräfte einen Einblick in den Unterricht anderer Kollegen, wenn die Stunden in Doppelbesetzung organisiert sind. Häufig wird angegeben, dass der Sprachlernkoordinator als einzige Lehrkraft der Schule im Regelunterricht hospitiert, um sich ein Bild der Sprachförderschüler im regulären Unterrichtsgeschehen machen zu können; für das restliche Kollegium ist dies aus oben genannten Gründen nicht möglich. Neben den genannten Sachzwängen behindern zum Teil Vorbehalte gegen die Beobachtung und Beurteilung des Unterrichts durch Kollegen die gegenseitigen Hospitationen. Hier müssen Berührungspunkte weiter abgebaut werden.

- Verbindliche Durchführung von Fallkonferenzen

Die Verbindlichkeit der Durchführung der Fallkonferenzen ist größtenteils sichergestellt. Die Modalitäten, also die Häufigkeit bzw. die Einbindung der Fallkonferenzen in anderweitige schulinterne Veranstaltungen, handhaben die verschiedenen Schulen sehr unterschiedlich: zu Schuljahresbeginn, nach der Einteilung der Fördergruppen, nach Bedarf auch mehrfach im Schuljahr, im Rahmen der Klassenkonferenzen oder der wöchentlichen Teamsitzungen. Als Gründe für die nicht regelmäßige Durchführung von Fallkonferenzen werden Zeitmangel und Kommunikationsprobleme im Kollegium angegeben. Die Fallkonferenzen sind nicht regelmäßig in den Schulalltag integriert, es gibt im Kollegium aber informelle Absprachen zu Sprachförderschülern.

- Sprachförderung als regelmäßiges Thema in Konferenzen

Die Bandbreite des Umgangs der Schulen mit dem Thema Sprachförderung auf Konferenzen ist ebenfalls sehr groß. Zum Teil gibt es mehrfach im Jahr eigene Sprachförder- oder DaZ-Konferenzen, die speziell auf die Thematik der Sprachförderung ausgerichtet sind. Die-

se speziellen Konferenzen werden auch als interne Fortbildungseinheiten verstanden, da hier methodisch-didaktische Anregungen gegeben werden. Auf den Lehrerkonferenzen wird die Sprachförderung auch regelmäßig thematisiert, und es werden organisatorische Fragen der Sprachförderung besprochen bzw. der Sprachlernkoordinator informiert über neue Projekte. In Schulen, deren Klassenformen aufgrund einer Mischung von Integrations-, Kombi- und Regelklassen sehr unterschiedlich sind und in denen das Thema Sprachförderung in den Klassen sehr heterogen angegangen wird, werden individuelle Gespräche vorgezogen. Themen, die die Sprachförderung betreffen, werden zunächst im kleinen Kreis besprochen und, wenn die Thematik als interessant für das gesamte Kollegium angesehen wird, in eine Konferenz eingebracht. Teilweise wird die Sprachförderthematik aufgrund von aktuellen Themen aus den Konferenzen verdrängt.

- Schulinterne Fortbildungen zum Thema Sprachförderung in verschiedenen Fächern

Die Schulen bemühen sich um die Ausweitung dieser Fortbildungen. Zum Teil gibt der Sprachlernkoordinator schulinterne Fortbildungen zur durchgängigen Sprachförderung in allen Fächern. Schulinterne Fortbildungen bestehen häufig darin, dass neue Testverfahren vorgestellt und diskutiert werden und die Kollegien im laufenden Schuljahr über neu angeschaffte Fördermaterialien informiert und in die Verwendung der Materialien eingeführt werden. Oft sind schulinterne Fortbildungen jedoch noch nicht implementiert, doch es besteht der Wunsch, in den kommenden Schuljahren ein solches Angebot auf- und auszubauen.

- Weitergabe von Sprachförderunterlagen an aufnehmende Schulen

Zur Weitergabe der Sprachförderinformationen eines Schülers benutzen die Schulen den dafür vorgesehenen Protokollbogen des LIQ zur Weitergabe bei Schul-, Klassen- oder Lehrerwechsel. Dieser wird an die Schülerakte geheftet. Probleme werden zum Teil im Informationsfluss zwischen den Schulen gesehen, aber auch beim Ausfüllen der Bögen. Da den Lehrkräften der Protokollbogen teilweise nicht bekannt ist, muss die Weitergabe von Informationen zur Sprachförderung an die aufnehmenden Schulen über die Sprachlernkoordinatoren gesichert werden.²¹ Rechtlich besteht nach Ansicht einiger Sprachlernkoordinatoren eine Grauzone bezüglich der Frage, welche Informationen weitergegeben werden dürfen. Der Protokollbogen wird an die Aufnahmeschule weitergereicht, die Testunterlagen eines Schülers jedoch nicht. Diese verbleiben in der abgebenden Schule und können lediglich vor Ort eingesehen werden. Vor allem die Sekundarschulen haben selten Übergaben, da es nur in wenigen Fällen zu Schulwechseln kommt.

4.3 Elternarbeit

Abbildung 4.5 zeigt die Anteile der Schulen, die nach Auskunft der Sprachlernkoordinatoren konzeptgemäß verschiedene Maßnahmen in Bezug auf die Elternarbeit durchführen.

²¹ Im online-gestützten Monitoring können die Daten von der aufnehmenden Schule abgerufen werden.

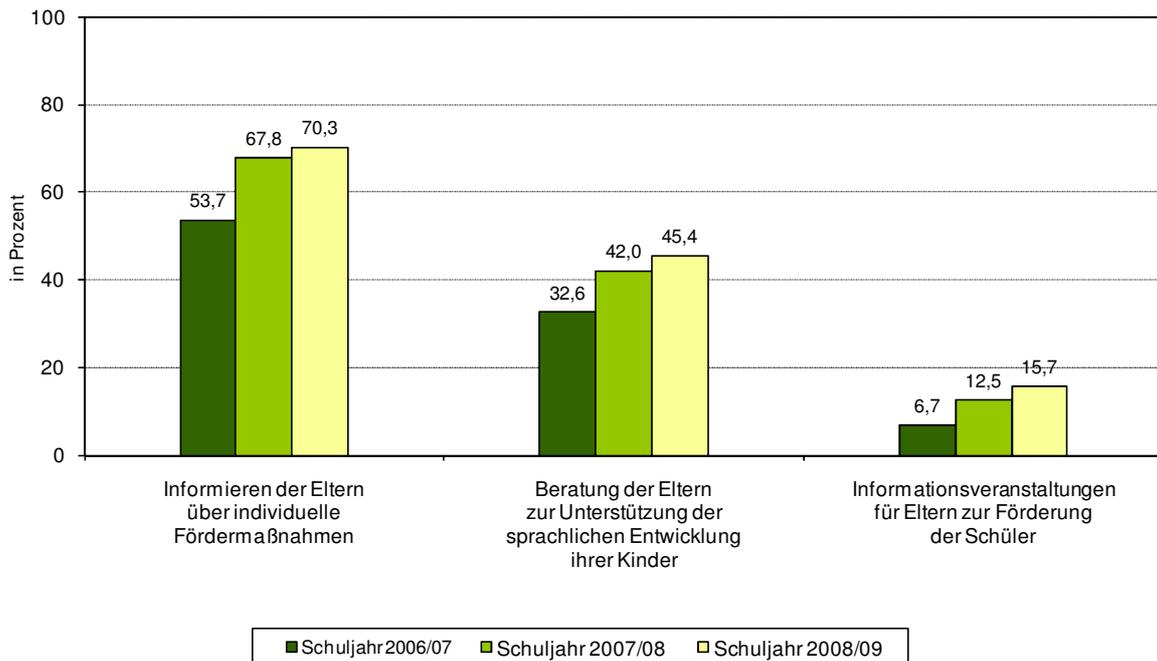


Abbildung 4.5: Elternarbeit zur Sprachförderung

Während individuelle Informationsgespräche mit den Eltern der geförderten Schüler in über 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 den Vorjahren ergeben sich jedoch auch bei der Elternarbeit nach den Angaben der Sprachlernkoordinatoren erkennbare Fortschritte, auch wenn hier immer noch großer Handlungsbedarf besteht.

In den letzten Jahren hat sich durch die Evaluation der Hamburger Sprachförderung gezeigt, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern einen positiven Einfluss auf das Gelingen der Sprachfördermaßnahmen hat. Aus diesem Grund wurde der Berichtsbogen um die Frage nach Angeboten zu Family Literacy (FLY) erweitert. Bisher haben 6,4 Prozent der Schulen ein FLY-Angebot.

- Individuelle Information

In den meisten Schulen werden die Eltern individuell über die schulischen Maßnahmen zur sprachlichen Förderung ihrer Kinder informiert, vereinzelt geschieht dies nur bei Bedarf. In Elternbriefen (mit überwiegend allgemeinen Informationen), Elterngesprächen (zum Beispiel in Form von Elternabenden oder Elternsprechtagen) und auf Zeugnissen erfahren die Eltern etwas über die Sprachförderung. Besonders für die Förderung in der ersten Klasse wird eine Reihe von Informationsveranstaltungen angeboten. Die persönliche Beratung findet meist durch die Klassen- oder Deutschlehrkräfte, manchmal auch durch Sprachlernkoordinatoren statt. Kritisiert wird, dass manche Eltern die Beratungsangebote nicht wahrnehmen, sei es aus Desinteresse oder Überforderung, und dass, selbst wenn Dolmetscher zur Verfügung stehen, viele Eltern die Problematik nicht nachvollziehen können. Hier ist auch weiterhin nach alternativen Wegen zu suchen, um die Eltern zu erreichen.

- Individuelle Beratung

Eine spezielle Beratung darüber, wie Eltern geförderter Schüler die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder unterstützen können, erhalten die Eltern in der Regel auf Nachfrage. Beratungsgespräche (zu Schuljahresbeginn, Beginn der Förderung oder auch an Elternsprechtagen) führen Klassen- oder Deutschlehrkräfte, in manchen Fällen auch die Sprachlernkoordinatoren durch. Jedoch zeigen sich hier nur wenige Eltern interessiert und nehmen Angebote an; die meisten scheinen aus Sicht der Schule überfordert, vor allem, wenn sie die deutsche Sprache nicht beherrschen. Nur wenige Schulen bieten noch keine Beratungsgespräche an, die Planung dafür besteht aber.

- Informationsveranstaltungen

Zur Förderung der Schüler in Sprache und Schrift finden Informationsveranstaltungen für Eltern statt, insbesondere in der ersten Klasse, zu Schuljahresbeginn und meistens in Form von Elternabenden, sofern sich Einzelgespräche nicht als vorteilhafter erwiesen haben. Allerdings zeigt sich auch hier, dass der Bedarf nicht an allen Schulen gleich hoch ist bzw. nicht alle Eltern auf diesem Weg erreicht werden. Interessierte Eltern förderbedürftiger Kinder werden in Einzelgesprächen informiert. Eltern von Schülern, für die solche Veranstaltungen besonders wichtig wären, nehmen diese Angebote nur selten in Anspruch. Oftmals finden Informationsveranstaltungen auch nur im Rahmen der Elternratssitzungen statt.

- Angebote zu Family Literacy (FLY)

Einige Schulen bieten bereits regelmäßig Angebote zu Family Literacy an, bei anderen ist die Planung dafür noch nicht abgeschlossen²². Ein Wunsch dazu besteht aber, sofern er sich mit den vorhandenen Ressourcen verwirklichen lässt. Für einen Großteil der Schulen besteht kein Bedarf an solchen Angeboten. Family Literacy gibt es am häufigsten für Vorschulklassen, soll aber – sofern möglich – auch für weitere Klassen ausgebaut werden. Meist gibt es alternative Möglichkeiten in Form von Beratungen, Volkshochschulkursen für Mütter, die die deutsche Sprache erlernen möchten, Elterncafés, Leseaktionen und Ähnlichem.

4.4 Schulinterne Evaluation

Wie die Werte in Abbildung 4.6 zeigen, werden in den meisten Schulen konzeptgemäß Maßnahmen zur Dokumentation der Förderung und zur schulinternen Evaluation realisiert. Gegenüber dem Vorjahr ergeben sich hier jedoch – wenn überhaupt – nur leichte Zuwächse bei der Umsetzung des Konzepts.

²² Dabei ist zu beachten, dass zunächst nur einige Schulen in dieses Konzept eingebunden waren. Im Zuge der Übertragbarkeit der Ergebnisse von FörMig wird sich diese Art der Elternarbeit weiter verbreiten.

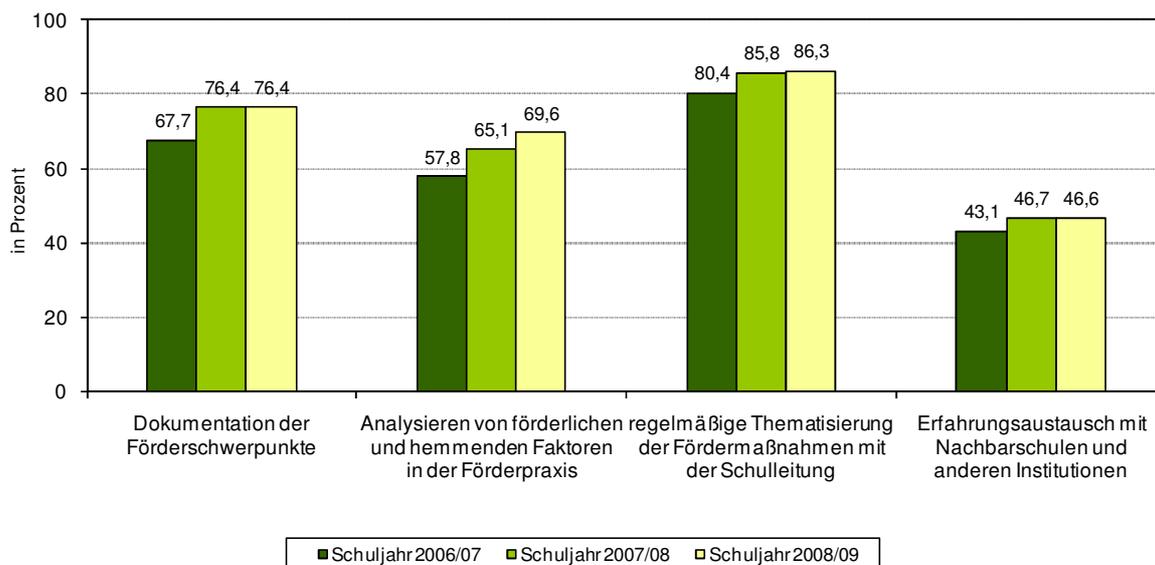


Abbildung 4.6: Schulinterne Evaluation der Sprachförderung

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 (zum Beispiel Nachbarschule) wird allerdings immer noch erst von weniger als der Hälfte der Schulen regelmäßig durchgeführt.

- Dokumentation der Förderschwerpunkte

Die Schwerpunkte der Förderung werden in vielen Schulen dokumentiert und bei Bedarf modifiziert. Dazu dienen häufig Förderpläne, Konferenzen (mit Kurslehrkräften, Sprachlernkoordinatoren), Ziel- und Leistungsvereinbarungen (ZLV), speziell dafür angefertigte Fördermappen und Ähnliches. Zum Teil arbeiten Schulen noch an einer Systematisierung der Dokumentation.

- Analyse förderlicher/hemmender Faktoren

Konferenzen werden zum Teil genutzt, um förderliche und hemmende Faktoren in der Förderpraxis zu analysieren und zu bearbeiten. Für eine Evaluation werden aber auch Gespräche zwischen Sprachlernkoordinatoren und der Schulleitung geführt oder Fragebögen eingesetzt. Einige Schulen geben allerdings an, dass ein Austausch über förderliche und hemmende Faktoren noch verbessert werden kann, sofern die dafür erforderlichen Ressourcen vorhanden sind. Zwar findet eine Analyse in der Regel statt, doch die Bearbeitung von hemmenden Faktoren gelingt aufgrund von später Unterrichtszeit, Lehrerausfall, Gruppengröße oder fehlender Elternunterstützung nicht immer.

- Regelmäßige Thematisierung der Sprachförderung mit der Schulleitung

In regelmäßigen Besprechungen zwischen Sprachlernkoordinatoren und Schulleitung wird über die verbindliche Durchführung der Fördermaßnahmen gesprochen, wobei die Häufigkeit des Austauschs in den einzelnen Schulen unterschiedlich ist. Sofern Angaben darüber gemacht wurden, findet eine Besprechung wenigstens einmal pro Halbjahr statt, in anderen Schulen monatlich oder sogar wöchentlich.

- Erfahrungsaustausch mit Nachbarschulen/Institutionen

Ein Austausch über Erfahrungen zum Förderkonzept mit Nachbarschulen, Institutionen (zum Beispiel Kita, Hort) findet bei Bedarf und ausreichender Zeit überwiegend regional statt. Sehr häufig werden auch Fortbildungen und Praxisbegleitgruppen der Sprachlernkoordinatoren zum Erfahrungsaustausch genutzt. Kontakte mit anderen Schulen aus der Ausbildungsgruppe bleiben ebenfalls bestehen. Noch recht wenige Schulen nutzen die Möglichkeit, über informelle Kontakte Erfahrungen mit dem Förderkonzept auszutauschen. Nur wenige Schulen arbeiten bisher an einem intensiveren Austausch.

4.5 Probleme bei der Umsetzung aus Sicht der Schulleitungen

Am Ende des Bogens zur Bilanzierung der Sprachfördermaßnahmen in der Schule hatten die Schulleitungen Gelegenheit, die Probleme zu benennen, die bei der Umsetzung des Sprachförderkonzepts auftraten.

Neben vorgegebenen Antwortkategorien (siehe Abbildung 4.7) konnten auch weitere Problembereiche offen benannt werden. Dabei waren Mehrfachnennungen möglich. Über alle 319 Schulen hinweg, aus denen die Beantwortung vorliegt, ergibt sich als am häufigsten angegebenes Problem der Lehrerausfall (57 Prozent der Schulen; Vorjahr: 51 Prozent). An zweiter Stelle mit 37 Prozent (wie im Vorjahr) rangiert das Problemfeld Vertretungsunterricht, dicht gefolgt von fehlenden Ressourcen (34 Prozent; Vorjahr: 35 Prozent). Probleme mit dem Einsatz der Diagnoseverfahren werden von 15 Prozent (Vorjahr: 11 Prozent) der Schulleitungen eher nachrangig angegeben. Aus 24 Prozent (Vorjahr: 27 Prozent) der Schulen werden andere Probleme angegeben.

Unter den weiteren Problemen finden sich Hinweise auf folgende Bereiche:

- Ballung von Problemen auf Schüler- und Elternseite (zum Beispiel allgemeiner Schulstress, hohe Anzahl von Förderschülern, geringe Lernmotivation und mangelnde Unterstützung von Elternseite)
- Personalprobleme (zum Beispiel fehlende Sprachlernkoordinatoren, mangelnde Förderqualifikation, Fluktuation der Lehrkräfte, Langzeiterkrankungen, Motivationsmangel auf Seiten der Lehrkräfte aufgrund zu geringer Faktorisierung des Förderunterrichts, Schwierigkeiten mit Honorarkräften)
- Stundenplan- und Organisationsprobleme (zum Beispiel Schwierigkeiten mit additiven Förderstunden im Ganztagsbetrieb, Randstundenlage der Förderung, Unterbrechung der Förderung durch Klassenfahrten und Projektwochen, allgemein zu hoher Verwaltungsaufwand für Diagnostik, Organisation und Dokumentation)

Eine schulformbezogene Auswertung der angegebenen Problembereiche zeigt, dass in den verschiedenen Schulformen durchaus unterschiedliche Handlungsfelder bestehen. Abbildung 4.7 zeigt den Anteil der Schulen in den einzelnen Schulformen, die die vorgegebenen Problemfelder als vorhanden angekreuzt haben (einschließlich Mehrfachnennungen).

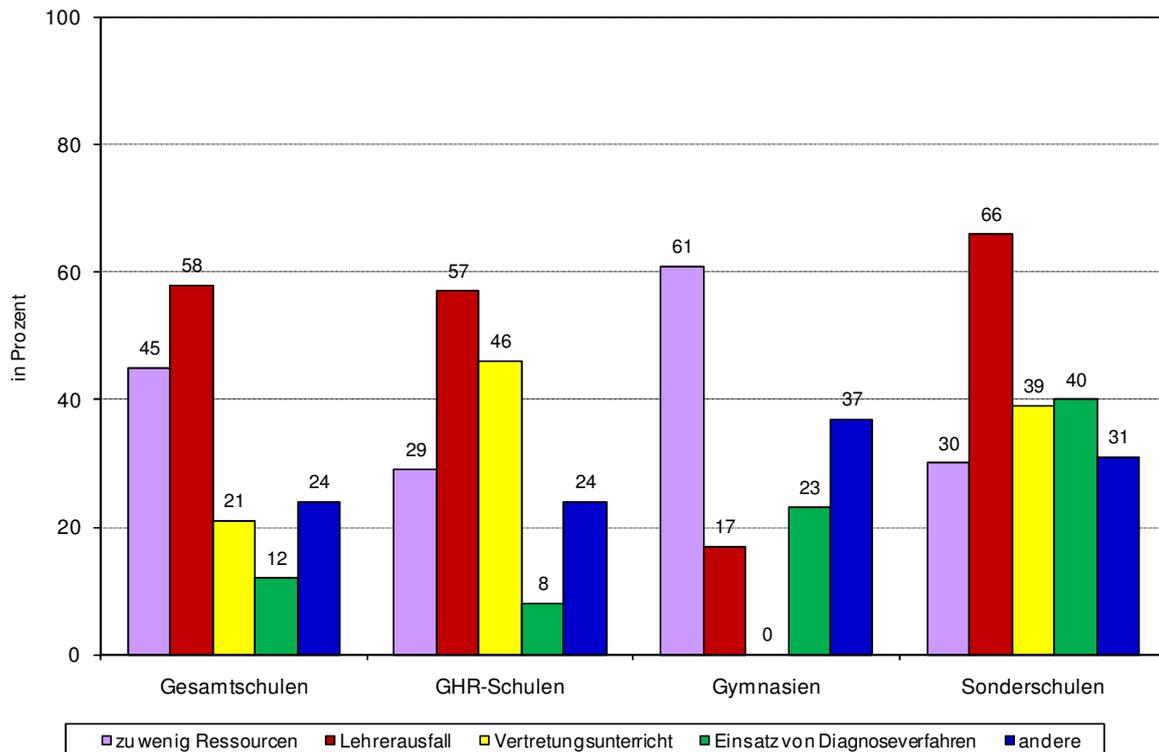


Abbildung 4.7: Umsetzungsprobleme der Sprachförderung aus Sicht der Schulleitungen

Während in den Gesamtschulen, GHR- und Sonderschulen Probleme mit Lehrerausfall die höchsten Anteile an Nennungen aufweisen, spielen diese in den Gymnasien eine untergeordnete Rolle, und Probleme mit dem Vertretungsunterricht tauchen dort gar nicht auf. Nimmt man die Probleme mit Lehrerausfall und Vertretungsunterricht zusammen als Probleme bei der Realisierung der geplanten Förderung durch das dazu bestimmte Personal, so dominiert dieses Problemfeld in allen Schulformen mit Ausnahme der Gymnasien.

Dagegen ist das Hauptthema aus Sicht der Schulleitungen der beteiligten Gymnasien, dass sie insgesamt zu wenig Ressourcen für die Sprachförderung zur Verfügung haben. Dieses Problemfeld wird in den Gesamtschulen an zweiter Stelle genannt und rangiert in den GHR- und Sonderschulen erst an dritter oder vierter Stelle.

Das Problemfeld nicht geeigneter Diagnoseverfahren taucht in den Gesamt- und GHR-Schulen kaum auf, dagegen ist es ein relevantes Thema in Gymnasien und Sonderschulen. Der Grund dafür ist, dass die meisten vorhandenen Diagnoseverfahren auf die Differenzierung schwächerer Leistungen innerhalb der Normalpopulation ausgerichtet sind. Dagegen liegen die Kompetenzen der zu fördernden Schüler in Sonderschulen im extrem schwachen Bereich, und die zu fördernden Schüler am Gymnasium weisen nach den üblichen Testkriterien immer noch „zu hohe“ Leistungen für eine Förderbedürftigkeit auf. Hier gilt es zu prüfen, ob besser geeignete Diagnosemittel zur Verfügung stehen bzw. ob die Kriterien für die Förderbedürftigkeit auch schulformspezifisch ausgerichtet sein sollen.

4.6 Ausbildung der Sprachlernkoordinatoren²³

Seit dem Schuljahr 2005/06 werden in Hamburg Sprachlernkoordinatoren (SLK) für alle allgemein bildenden Schulen ausgebildet. Dieser Berichtsteil soll Tendenzen, die sich seit 2005/06 bei der Ausbildung abzeichnen, aufzeigen. Dabei werden zunächst Aussagen über

²³ Die Darstellung der Struktur und Inhalte der Ausbildung lieferte Marita Müller-Krätzschmar (LIF 11).

Anzahl und Zusammensetzung der Teilnehmer getroffen und anschließend Ergebnisse von Befragungen der auszubildenden Lehrkräfte dargestellt. Da die Fragebögen in den Schuljahren 2006/07, 2007/08 und 2008/09 identisch waren, können Ergebnisse direkt miteinander verglichen werden. Soweit möglich, werden die im Schuljahr 2005/06 gewonnenen Daten hinzugezogen.

4.6.1 Teilnehmer der Ausbildungsmaßnahme

Auch im vierten 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 Lehrkraft in diese Aufgabe einzubeziehen.

- Anzahl der ausgebildeten Sprachlernkoordinatoren

Seit dem Schuljahr 2005/06 haben insgesamt circa 500 Lehrkräfte eine SLK-Ausbildung begonnen. Im Schuljahr 2005/06 betrug die Anzahl der Lehrkräfte, die eine Ausbildung begonnen haben, circa 350. Im Schuljahr 2006/07 begannen 89 und im Schuljahr 2007/08 58 Lehrkräfte mit einer SLK-Ausbildung. Im Berichtsjahr betrug die Zahl 43.

- Mitgebrachte Kompetenzen der Teilnehmer

Nach eigenen Angaben haben Lehrkräfte in verschiedenen Bereichen Kompetenzen in die Ausbildung eingebracht, die sie für die Ausübung der Tätigkeiten als Sprachlernkoordinator qualifizierten (Abbildung 4.8).

Im Schuljahr 2006/07 gaben im Bereich Rechtschreibung 60,0 Prozent der Teilnehmer, 2007/08 noch 53,2 Prozent und 2008/09 55,7 Prozent diese Qualifikation an. Für den Bereich Schriftspracherwerb waren es 57,4 Prozent im Jahr 2006/07 und 43,1 Prozent im Jahr 2007/08; 2008/09 brachten 59,8 Prozent diese Kompetenz mit. Wie im Bereich Rechtschreibung liegen auch bei der Textkompetenz die Angaben für 2008/09 niedriger als für 2006/07, jedoch höher als im Vorjahr: So waren es 2006/07 43,5 Prozent, 2007/08 nur noch 33,9 Prozent und 2008/09 schließlich 36,1 Prozent. Der Vergleich der drei Jahre zeigt – abgesehen von der Kompetenz Deutsch als Zweitsprache (jeweils um 42,0 Prozent) – einen zum Teil recht starken Rückgang bei Angaben zu den mitgebrachten Kompetenzen im Schuljahr 2007/08, worauf dann im folgenden Jahr wieder eine Zunahme folgt, die allerdings – außer in den Bereichen Schriftspracherwerb und Deutsch als Zweitsprache – den Wert aus dem Schuljahr 2006/07 nicht übersteigt. 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.

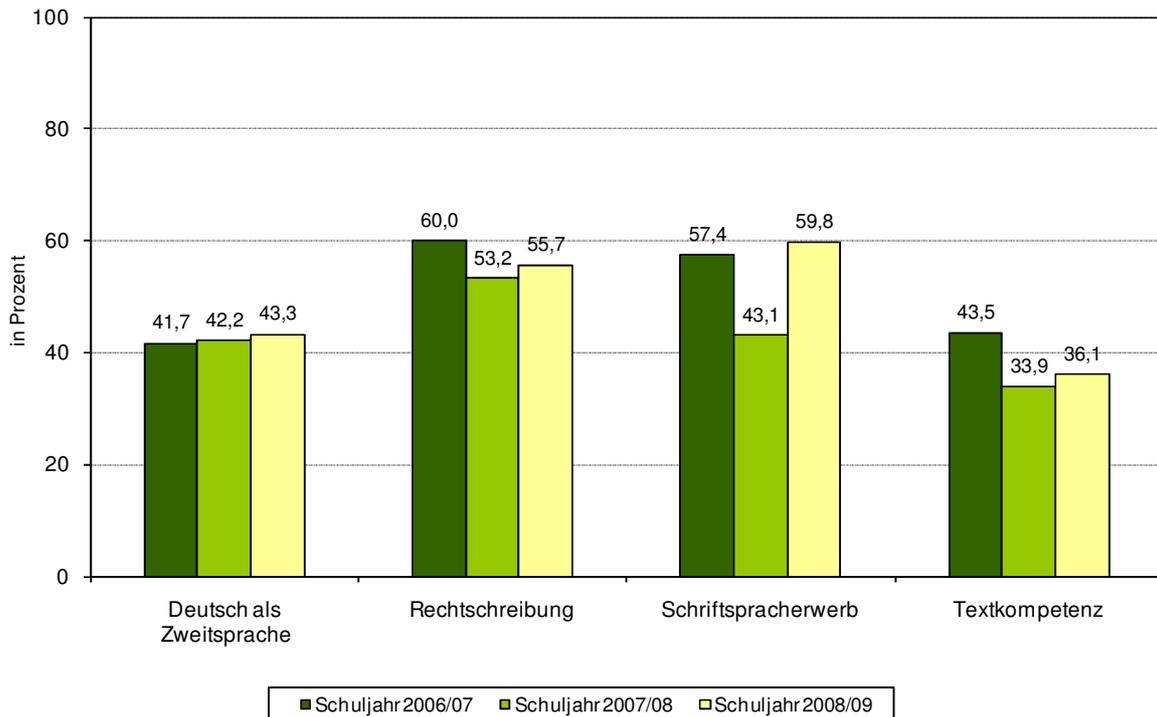


Abbildung 4.8: In welchen Bereichen haben Sie Kompetenzen in die Ausbildung mitgebracht? (einschließlich Mehrfachnennungen)

- **Zertifizierung der Sprachlernkoordinatoren**

Durch die Ausbildung können die Teilnehmer wahlweise einen Ausbildungsnachweis oder ein Zertifikat erhalten. Ein Zertifikat haben bisher 160 Sprachlernkoordinatoren erworben, einen Nachweis erhielten 301 Personen. Die Zertifizierung beinhaltet über die regelmäßige, aktive Teilnahme an den Veranstaltungen der Ausbildung hinaus eine schriftliche Darstellung von schulischen Maßnahmen zur additiven und integrativen Förderung sowie zu weiteren geplanten Vorhaben aus dem Hamburger Sprachförderkonzept. Zum Teil dienen die Darstellungen als Grundlage für weitere Fortbildungsangebote, sodass Beispiele erfolgreichen Handelns in den Schulen größere Verbreitung finden können.

4.6.2 Struktur und Inhalte der Ausbildung

Um die Sprachlernkoordinatoren für die Umsetzung des Hamburger Sprachförderkonzepts an ihren Schulen zu befähigen, brauchen sie neben einer fachlichen Ausbildung vor allem eine Unterstützung ihrer steuernden Rolle in der Schule.

Sie brauchen Kenntnisse über ihre Funktion und Rolle und die damit verbundenen Erwartungen der verschiedenen Personengruppen an ihre Tätigkeiten sowie Wissen zu sprachwissenschaftlichen und methodisch-didaktischen Grundlagen im Bereich der Sprachförderung.

Die begleitende zweijährige SLK-Ausbildung umfasst insgesamt 80 Stunden, 51 verpflichtende Veranstaltungsstunden sowie bedarfsorientierte Fortbildung im Umfang von bis zu 29 Stunden.

Die Ausbildungsinhalte wurden im Schuljahr 2008/09 inhaltlich überarbeitet. Erstmals können die Teilnehmer mithilfe eines sogenannten Laufzettels fehlende Themen flexibel nachholen und anerkennen lassen.

Inhalte der SLK-Ausbildung:

1. Ausbildungsjahr

a) Aufgaben und Funktion der Sprachlernkoordinatoren (SLK)

- Vorstellung des Hamburger Sprachförderkonzepts
- Funktion und Rollen der SLK im Kollegium
- Aktualisierte Bestandsaufnahme der schulspezifischen Konzepte und der ZLV

b) Grundlagenwissen zur Diagnostik, Förderung und Evaluation

- Einführung in die Diagnoseinstrumente und den Diagnosebogen
- Von der Diagnose zur Sprachförderung: Fallkonferenzen und individuelle Förderpläne
- Additive Sprachförderung – Inhalte und Organisation, Fördermaterialien
- Durchgängige und integrative Sprachförderung – Prinzipien und Methoden, Praxisbeispiele
- Evaluation der ZLV/Planung des zweiten Ausbildungsjahrs
- Sprachwissenschaftliche und methodisch-didaktische Grundlagen I:
 - Basiswissen Deutsch als Zweitsprache
 - Basiswissen Schriftspracherwerb/Schreibkompetenz
 - Lesekompetenz
 - Sprache im Fachunterricht
 - Elternarbeit
 - Projektmanagement, interkulturelle Arbeit usw.

2. Ausbildungsjahr

c) Umsetzung des schulischen Sprachförderkonzepts

- Planung von Vorhaben und Umsetzungsmöglichkeiten mit den Instrumenten des Projektmanagements
- Funktion und Rollen als SLK in der Zusammenarbeit mit dem Kollegium und der Schulleitung
- Gelingensbedingungen der additiven Sprachförderung
- Gelingensbedingungen der durchgängigen und integrativen Sprachförderung
- Elternarbeit
- Präsentation schulspezifischer Konzepte
- Sprachwissenschaftliche und methodisch-didaktische Grundlagen II:
 - Basiswissen Deutsch als Zweitsprache
 - Basiswissen Schriftspracherwerb/Schreibkompetenz
 - Lesekompetenz
 - Sprache im Fachunterricht
 - Elternarbeit
 - Projektmanagement, interkulturelle Arbeit usw.

3. Nach der Ausbildung: Praxisbegleitgruppen – vierteljährliches Treffen der nach Schulkreisen zusammengestellten Praxisbegleitgruppen zur Thematisierung

- der Implementierung des Sprachförderkonzepts an den Schulen
- der Qualifizierung der SLK für die Prozessbegleitung
- neuer Impulse.

4.6.3 Evaluation der Ausbildungskurse

Nach Beendigung eines jeden Ausbildungsjahrs werden die Teilnehmer schriftlich zu einzelnen Punkten der Ausbildung befragt. Die Grundlage für die Evaluation in den Schuljahren 2007/08 und 2008/09 bildete ein Fragebogen, der bereits im Schuljahr 2006/07 eingesetzt worden war (siehe Anhang A5), sodass die Ergebnisse aus den drei Jahren miteinander verglichen werden können. Ein direkter Vergleich der Rückmeldungen der Teilnehmer mit denen des ersten Jahrs 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 seit dem zweiten Implementierungsjahr stärkeres Gewicht auf den tatsächlichen Grad der Qualifizierung der Sprachlernkoordinatoren gelegt. Die Befragung wurde anonym durchgeführt, die Teilnehmer nutzten zum größten Teil die Internetversion. An der Befragung der letzten Jahre haben sich 115 (2006/07), 109 (2007/08) und 69 (2008/09) Sprachlernkoordinatoren beteiligt.²⁴

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 Teilnehmer mit den Angeboten zufrieden waren. Als Maß für den Grad der Zufriedenheit wird der Anteil der hohen (+) und sehr hohen (++) Einschätzungen verwendet.

- Beurteilung der Qualifizierung durch die Ausbildung

Sprachlernkoordinatoren sollen schulinterne Entwickler und Vermittler, Unterstützer und Manager der Sprachförderung an ihren Schulen sein. Sie sind für die Umsetzung der Maßnahmen des Hamburger Sprachförderkonzepts zuständig, wie zum Beispiel 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 durch die Ausbildung für diese Tätigkeit einschätzen. Bei der Interpretation der Daten ist darauf zu achten, dass ein Großteil der an der Umfrage 2008/09 teilnehmenden Sprachlernkoordinatoren bereits die Ausbildung in den vorangegangenen Jahren abgeschlossen hat. Aus diesem Grund hat diese Gruppe eventuell einen anderen Blick auf die Ausbildung.

²⁴ Die im Vergleich zu den übrigen im Monitoring eingesetzten Evaluationsinstrumenten geringe Rücklaufquote hat seinen Grund u. a. darin, dass es dem LIQ nicht möglich ist, die Teilnehmer der einzelnen Ausbildungskurse direkt und persönlich anzusprechen, sondern dass die Teilnehmer lediglich über den Newsletter und über Vermittlung der Kursleitungen angesprochen werden können. Es ist zu vermuten, dass dadurch ein größerer Teil der Teilnehmer bei der Befragung nicht erreicht wird.

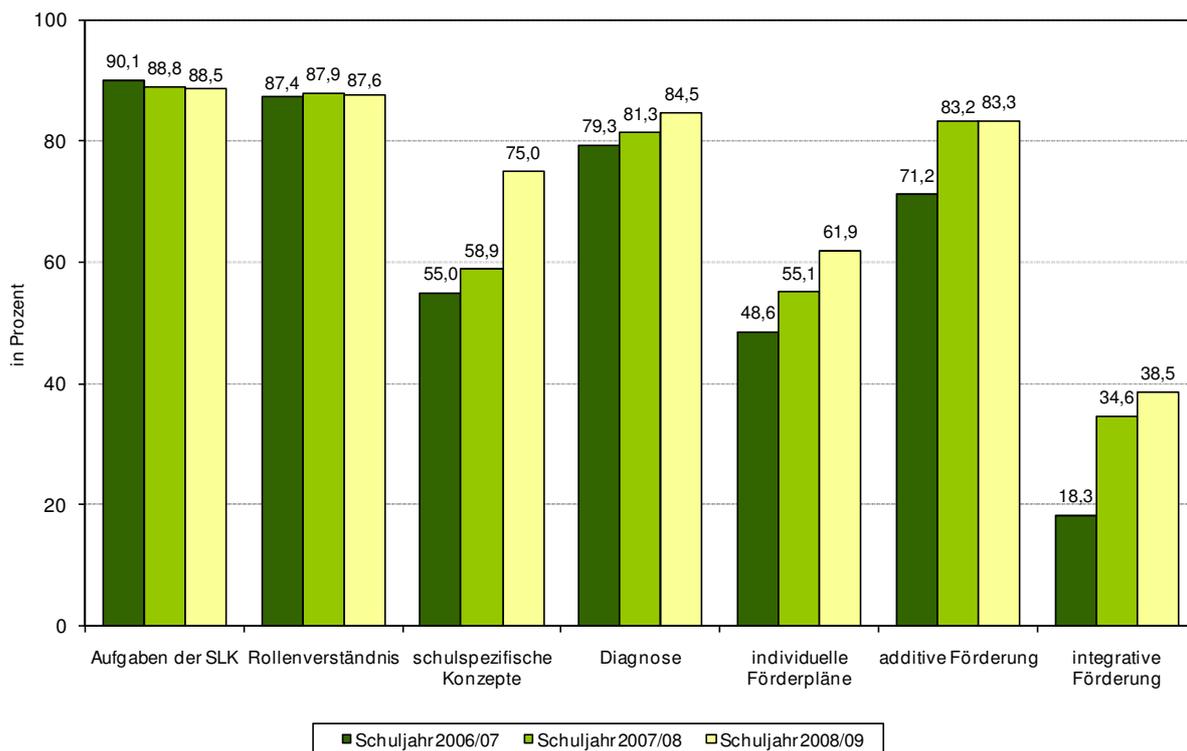


Abbildung 4.9: In welchem Maße fühlen Sie sich in Bezug auf die Aufgaben als SLK durch die Ausbildung qualifiziert?

Wie die in Abbildung 4.9 wiedergegebenen prozentualen Anteile, die auf die einzelnen Antwortkategorien entfallen, zeigen, setzt sich der positive Trend der Rückmeldung der Teilnehmer aus dem vergangenen Schuljahr überwiegend fort, allerdings ergeben sich nach wie vor deutliche Unterschiede hinsichtlich der Einführung in einzelne Aufgabenschwerpunkte.

Während die Ausbildung im Schuljahr 2008/09 in den Bereichen Rechte und Aufgaben der SLK (88,5 Prozent), Rollenverständnis (87,6 Prozent), Durchführung von Diagnosen (84,5 Prozent) und Umsetzung der additiven Förderung (83,3 Prozent) ausgesprochen positiv bewertet wird, könnten die Bereiche Erstellung schulspezifischer Konzepte (75,0 Prozent) und Erstellung individueller Förderpläne (61,9 Prozent) noch stärker hervorgehoben werden. Allerdings liegen diese Werte 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 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 (durchgängige Sprachförderung) und vor allem in jedem Unterricht das sprachliche Lernen der besonders förderbedürftigen Schüler zu unterstützen (integrative Sprachförderung). Die Umsetzung der durchgängigen und der integrativen Sprachförderung ist eine Aufgabe, die alle Lehrkräfte einer Schule betrifft und die durch die Sprachlernkoordinatoren angeregt und koordiniert wird. Diese Anforderung ist in die Schul- und Unterrichtsentwicklung einer Schule eingebunden. Die Sprachlernkoordinatoren entwickeln gemeinsam mit Lehrkräften eines Fachs oder einer Schulstufe zunächst Vorhaben und Projekte, in denen integrative Sprachförderung umgesetzt wird. Ausgehend von diesen Modellen und Beispielen wird die Ausweitung auf alle Fächer angestrebt. Diese neue und die ganze Schule betreffende Entwicklungsarbeit ist auch im Schuljahr 2008/09 in den Schulen unterschiedlich ausgeprägt.

Aus Vergleichsgründen wurde im Fragebogen im Schuljahr 2008/09 nur nach der integrativen Förderung gefragt. Überwiegend kritische Einschätzungen hatte es im Schuljahr 2006/07 zur

Ausbildung im Bereich der integrativen Förderung gegeben: lediglich 18,3 Prozent der Teilnehmer äußerten sich positiv dazu. Dieser Anteil hat sich in den letzten beiden Schuljahren nahezu verdoppelt (34,6 Prozent und 38,5 Prozent), jedoch muss das Thema der integrativen Förderung weiterhin ein Schwerpunkt der Bemühungen der Ausbildungsgruppe bleiben, wenn sich nur gut ein Drittel der Teilnehmer positiv dazu äußert.

- Fachliche Qualifizierung durch das LIF

Die fachliche Qualifizierung ist in die beiden Ausbildungsjahre integriert (siehe Kasten zur Ausbildung). Sie wird zentral für Förderlehrkräfte und Fachlehrkräfte angeboten. Der Besuch dieser Veranstaltungen ist nur dann verpflichtend, wenn die Lehrkräfte keine entsprechenden Vorkenntnisse in den vorgeschriebenen Bereichen, in denen es um sprachwissenschaftliche und methodisch-didaktische Grundlagen geht, mitbringen.

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.

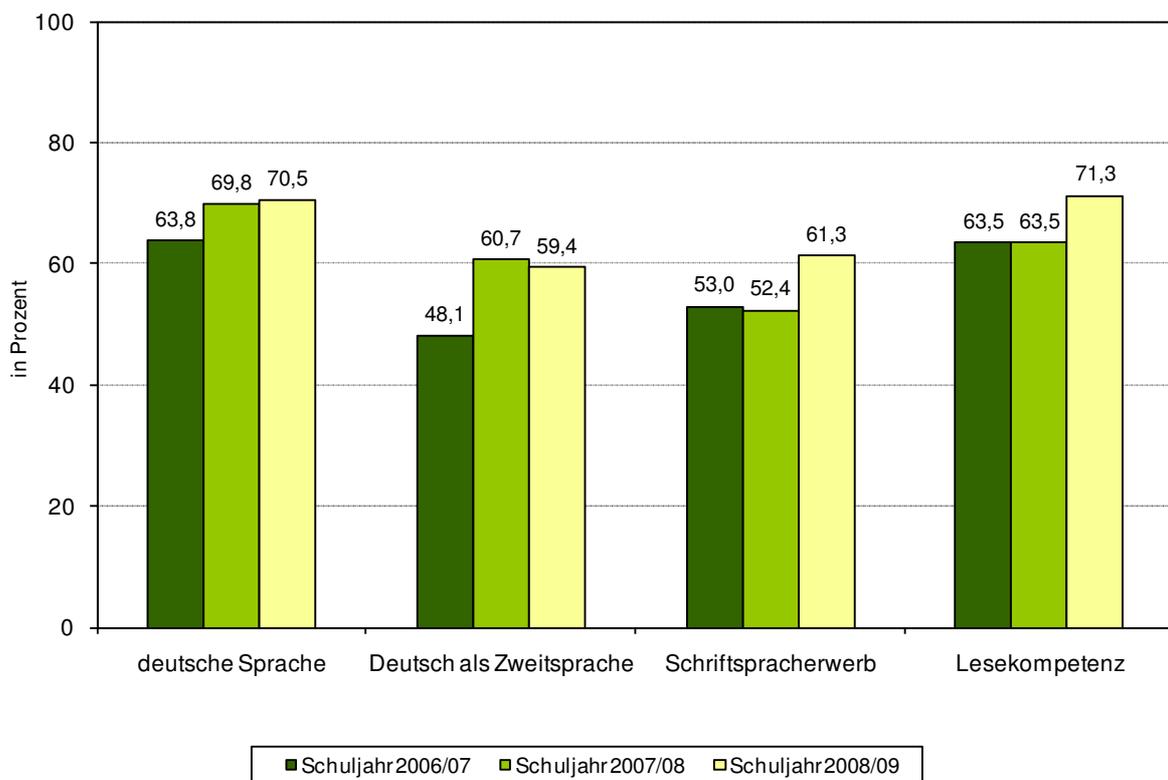


Abbildung 4.10: In welchem Maße fühlen Sie sich in fachlicher Hinsicht durch die Ausbildung qualifiziert?

Geht man vom Anteil der Teilnehmer aus, die ihre fachliche Qualifikation als „hoch“ bzw. „ziemlich hoch“ einschätzen, so fühlen sich die Sprachlernkoordinatoren vor allem in den Bereichen deutsche Sprache (63,8 bis 70,5 Prozent) und Lesekompetenz (63,5 bis 71,3 Prozent) mehrheitlich gut qualifiziert, während in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache (48,1 bis 59,4 Prozent) und Schriftspracherwerb (53,0 bis 61,3 Prozent) die positiven Einschätzungen geringer ausfallen.

Neue Aspekte im Fragebogen waren die Frage nach der Rechtschreibkompetenz und der Textkompetenz. Bezüglich der Rechtschreibkompetenz fühlen sich bereits 70,5 Prozent in fachlicher Hinsicht durch die Ausbildung qualifiziert, bezüglich der Textkompetenz sind es 56,8 Prozent.

- Nützlichkeit und Handhabbarkeit der Unterlagen des LIF

Die Teilnehmer wurden gebeten, auch die Unterlagen, die sie in der Ausbildung oder in der fachlichen Fortbildung 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 Ausbildungsgruppe entwickelt worden sind.

Die in Kooperation mit den Projekten HAVAS 5 und Family Literacy des BLK-Modellprogramms FörMig entstandenen Materialien wurden den Sprachlernkoordinatoren für ihre Arbeit ausgehändigt. Dazu zählten u. a. folgende Materialien zur Sprachförderung:

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

Die Materialien stellen beispielhaft in der Praxis erprobte Möglichkeiten der Sprachförderung dar. Sie enthalten wichtige Bausteine für die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen.²⁵

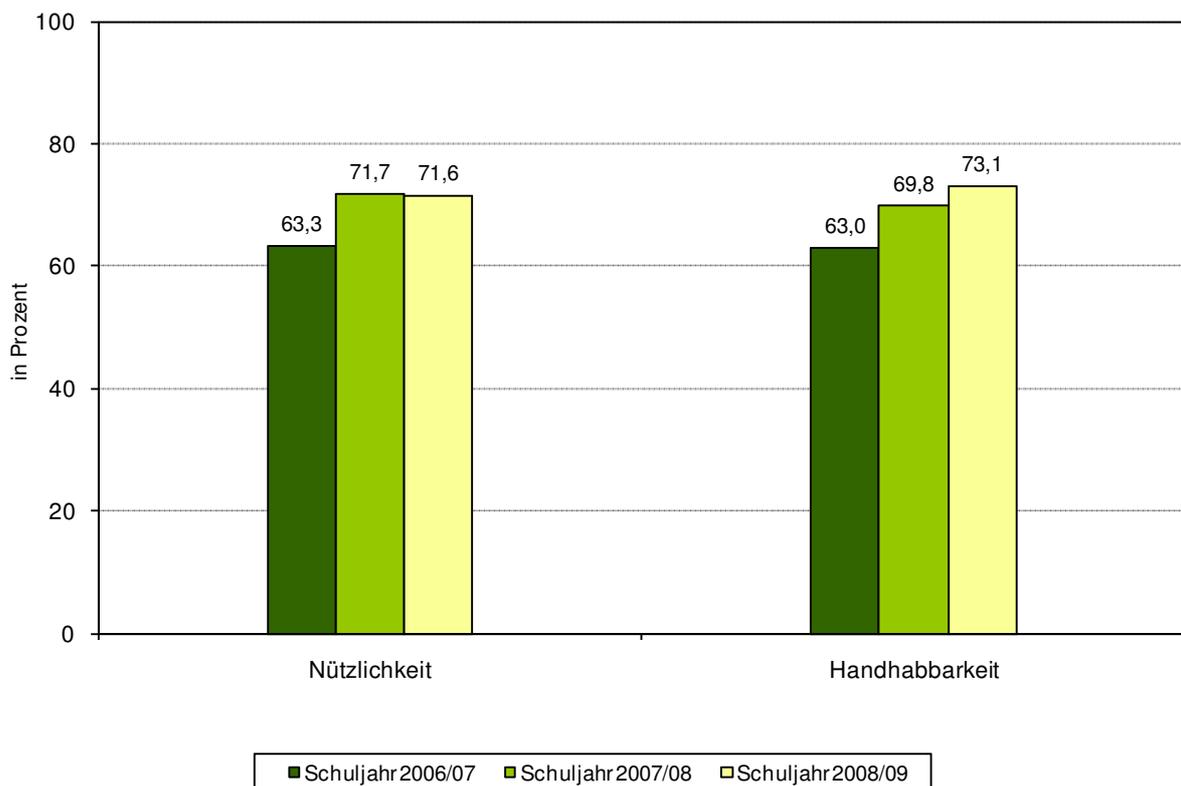


Abbildung 4.11: Wie beurteilen Sie die in den fachlichen Seminaren zur Verfügung gestellten Unterlagen in Bezug auf Nützlichkeit und Handhabbarkeit?

Mehr als die Hälfte der Teilnehmer (jeweils circa 63 Prozent) schätzte die Materialien bereits 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

²⁵ Die Unterlagen können im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung erworben werden.

keit und auf 69,8 Prozent in Bezug auf die Handhabbarkeit und steht 2008/09 bei 71,6 Prozent für die Nützlichkeit und bei 73,1 Prozent für die Handhabbarkeit.

- Erwartungen der Teilnehmer

Die Fragebögen der letzten vier Jahre enthielten immer auch die Möglichkeit, persönliche Wünsche bzw. kritische Anmerkungen verbal zu äußern – über die Bewertung in Skalen hinaus. Im Folgenden werden besonders häufig auftretende Äußerungen im Verlauf der vier 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 sowie 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 sowie die Vorstellung von neuen Tests. Es wurde auch mehrmals der Wunsch nach stärkerer Berücksichtigung der integrativen Förderung in der Ausbildung geäußert. Nach wie vor wird auch der Verwaltungsaufwand als zu hoch angesehen.

Als Ergebnis des letzten Fragebogens für das Schuljahr 2008/09 lässt sich festhalten, dass – wie auch im Vorjahr – der Austausch mit anderen ein wichtiges Element der Fortbildung darstellt. Kritisiert wurde neben den Aspekten aus dem Vorjahr (hoher Verwaltungsaufwand, zu wenig Austausch zur Umsetzung der integrativen Förderung), dass der Praxisbezug oft zu kurz kam und es zu wenig Fortbildungsangebote vom Landesinstitut für die Sprachlernkoordinatoren gibt. Für die Zukunft sind Seminare gewünscht, die zwischen Anfängern und Fortgeschrittenen differenzieren (homogenere Gruppen) und die eine effiziente Zeitnutzung bieten. Es gibt auch den Wunsch nach (kostenlosen) Unterrichts- und Fördermaterialien und klaren Übersichten (Arbeitsschritte, Handlungsvorgaben usw.) sowie externen Referenten, die aus der Praxis berichten können.

4.6.4 Praxisbegleitgruppen für ausgebildete Sprachlernkoordinatoren

Nach der zweijährigen Ausbildung treffen sich die Sprachlernkoordinatoren viermal im Jahr in Praxisbegleitgruppen. Diese sind nach Schulkreisen zusammengestellt, zum Teil auch nach Schulstufen getrennt. Für die Sprachlernkoordinatoren an Gymnasien gibt es eigene Praxisbegleitgruppen.

Ziele der Praxisbegleitgruppen sind, den Prozess der Implementierung des Sprachförderkonzepts an den Schulen weiterhin zu begleiten, für die Prozessbegleitung zu qualifizieren und neue Impulse einzugeben.

Die 21 Praxisbegleitgruppen werden von 11 Moderatoren unter Federführung des Landesinstituts, Abteilung Fortbildung (LIF 11), geleitet. In den Praxisbegleitgruppen findet ein fachlicher Austausch über die schulspezifischen Sprachförderkonzepte statt, die Sprachlernkoordinatoren erhalten Unterstützung bei der Umsetzung von Vorhaben, arbeiten an regional bedingten Themen und werden über neue Maßnahmen oder Schwerpunktsetzungen aus der BSB informiert. Vor allem bieten die Treffen die Möglichkeit der Vernetzung der Sprachlernkoordinatoren untereinander.

- Unterstützung durch die Moderatoren

Die Sprachlernkoordinatoren wurden gebeten, die Unterstützung, die sie in den Praxisbegleitgruppen durch die Moderatoren erhalten haben, einzuschätzen.

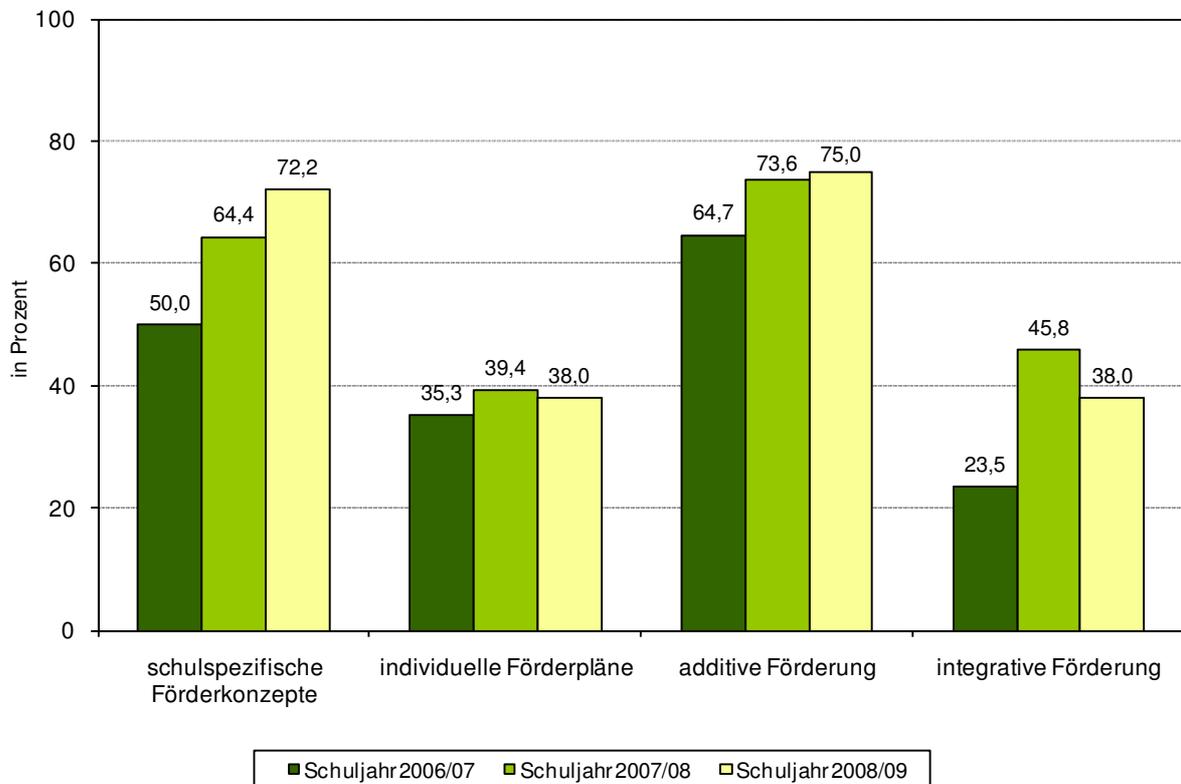


Abbildung 4.12: Wie schätzen Sie die Unterstützung Ihrer Arbeit durch die Moderatorinnen und Moderatoren in den Praxisbegleitgruppen ein?

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 und erreicht schließlich im Schuljahr 2008/09 einen Wert von 75,0 Prozent. Auch die Erstellung schulspezifischer Konzepte wurde mit 50,0 Prozent im Schuljahr 2006/07, 64,4 Prozent im Schuljahr 2007/08 und 72,2 Prozent in 2008/09 relativ positiv bewertet. Dagegen zeigt sich in der Erstellung individueller Förderpläne trotz eines insgesamt leichten Anstiegs (von 35,3 über 39,4 auf 38,0 Prozent), wie groß hier der Bedarf an Weiterentwicklung ist. Zunächst mit einem großen Sprung in der Bewertung ist die Unterstützung der Umsetzung der integrativen Förderung im Jahr 2007/08 aufgefallen. 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. Dieser Wert kann sich jedoch nicht halten und landet im Schuljahr 2008/09 bei nur noch 38,0 Prozent. Die integrative Förderung bleibt daher sowohl in der Ausbildung als auch in der praktischen Umsetzung ein wichtiges Entwicklungsthema.

Als neue Aspekte wurde im Schuljahr 2008/09 erstmals nach Management für Sprachförderung und Organisationskompetenz gefragt. Beide Aspekte erreichen mit 68,8 Prozent (Management) und 71,3 Prozent (Organisationskompetenz) verhältnismäßig hohe Werte.

- Zusammenarbeit in den Praxisbegleitgruppen

Die Effektivität der Zusammenarbeit der Sprachlernkoordinatoren ist auch von der Zusammensetzung in der Praxisbegleitgruppe abhängig.

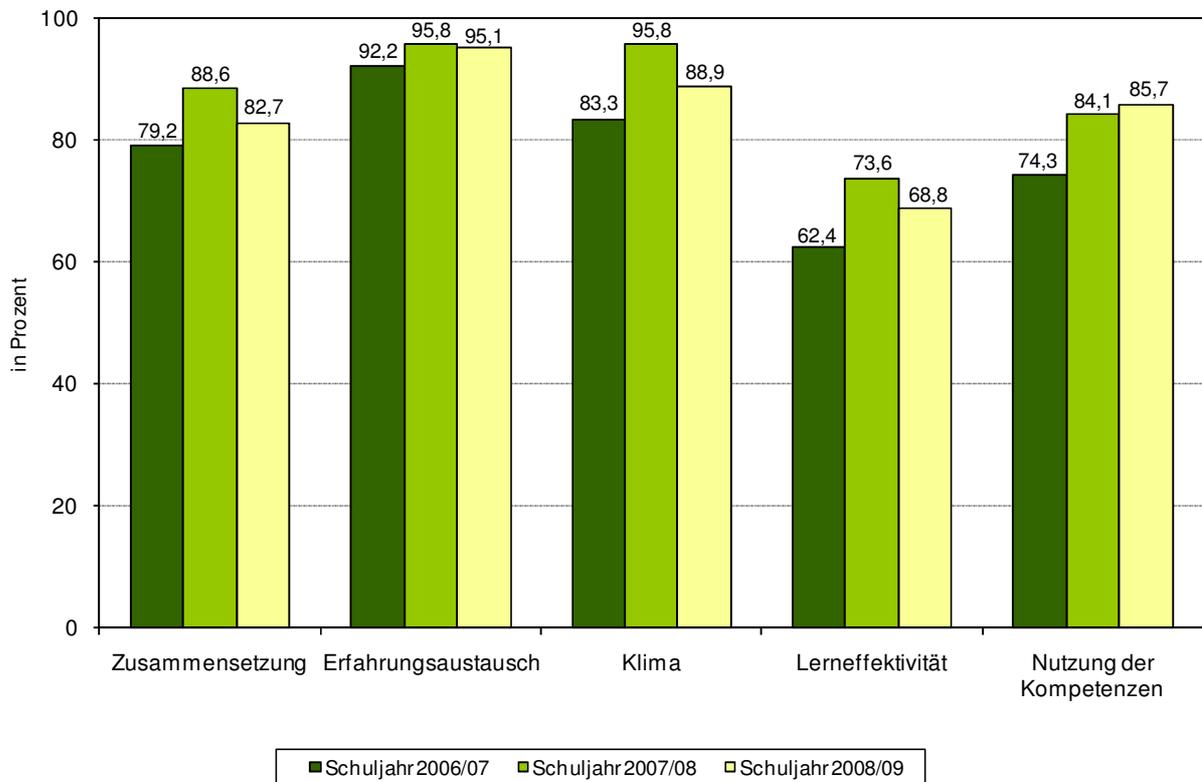


Abbildung 4.13: Wie schätzen Sie die Zusammenarbeit in der Praxisbegleitgruppe ein?

Wie wichtig die Praxisbegleitgruppen für die Sprachlernkoordinatoren sind, zeigen die insgesamt hohen Werte für die Zufriedenheit mit der dortigen Zusammenarbeit (siehe Abbildung 4.13). 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 95,1 Prozent im Schuljahr 2008/09, der Erfahrungsaustausch besonders positiv eingeschätzt. Dazu trug wohl auch das unterstützende Klima bei, das mit 88,9 Prozent im Jahr 2008/09 eine ebenfalls recht 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 2008/09 (80,0 bis 82,7 Prozent).

Auch mit der Nutzung ihrer Kompetenzen zeigen sich die Sprachlernkoordinatoren überwiegend zufrieden. Im Jahr 2005/06 waren es 66,3 Prozent, 74,3 Prozent ein Jahr später, es folgten 84,1 Prozent und im Jahr 2008/09 sind es schließlich 85,7 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 Jahr 2007/08. Leider setzt sich der Aufwärtstrend nicht fort, sodass der Wert im Jahr 2008/09 nur noch 68,8 Prozent beträgt.

5 Durchführung der Fördermaßnahmen

Im Zusammenhang mit dem Hamburger Sprachförderkonzept wurden in den letzten Jahren diverse Maßnahmen zur Erfassung und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Sprachlernproblemen eingeführt, die ein ganzes System von Förderangeboten im Elementar-, Primar- und Sekundarbereich des Bildungswesens bilden. Dazu gehören u. a. folgende Maßnahmen und Förderangebote:

- Vorstellung der Viereinhalbjährigen eineinhalb Jahre vor Schuleintritt
- verpflichtende Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung
- Sprachförderung in zusätzlicher Lernzeit in den Regelschulen
- zusätzliche Sprachförderung in den Sonderschulen
- Vorbereitungsklassen für Schüler mit Migrationshintergrund
- Sprach- und Kulturmittler für Schüler mit Migrationshintergrund
- TheaterSprachCamp
- Family Literacy

In den folgenden Abschnitten werden die einzelnen Maßnahmen beschrieben.

5.1 Vorschulische Sprachförderung

Eineinhalb Jahre vor ihrem Schulbeginn werden alle Kinder, die zu dem Zeitpunkt circa 4 ½ Jahre alt sind, in den Schulen vorgestellt. Ein besonderes Interesse gilt dabei der sprachlichen Entwicklung der Kinder. Sollte sich herausstellen, dass ein Kind eineinhalb Jahre vor der Einschulung nicht über Kompetenzen in der deutschen Sprache verfügt, die es ihm ermöglichen, später erfolgreich am Unterricht teilzunehmen, wird mit diesem Kind eine Sprachstandserhebung durchgeführt. Dabei wird dem Kind ein Bildimpuls, bestehend aus vier Bildern, vorgelegt, über den es zum zusammenhängenden Sprechen animiert wird. Stellt sich heraus, dass das Kind einen „ausgeprägten Sprachförderbedarf“ hat, wird es laut § 28a des Hamburger Schulgesetzes schulpflichtig, das heißt, es ist verpflichtet, im folgenden Jahr an einer vierstündigen additiven Förderung pro Woche teilzunehmen. Im Schuljahr 2007/08 wurde bei 1330 Kindern ein ausgeprägter Sprachförderbedarf festgestellt, der zur Teilnahme an den additiven Fördergruppen im Schuljahr 2008/09 verpflichtete.

Die Vorstellung der Viereinhalbjährigen ist inzwischen zu einem festen Bestandteil der Prävention von Schulversagen geworden. Das Verfahren hat dazu geführt, dass die Kollegien an den Schulen sensibler für die umfangreichen Probleme der Kinder wurden. Sie sorgen daher sehr intensiv dafür, dass alle Kinder mit „ausgeprägtem Förderbedarf“ an den Förderereinheiten teilnehmen. Lehrkräfte klären mit den Eltern, wie die Kinder den Förderort erreichen können. Schaffen es die Eltern nicht selbst, werden die Kinder zum Teil aus den umliegenden Einrichtungen abgeholt und wieder gebracht. Da die Kita-Leitungen über den Förderbedarf informiert sind, ist die Teilnahme der Kinder in den meisten Fällen sichergestellt. Probleme treten immer dann auf, wenn Lehrkräfte, Erzieherinnen und Eltern nicht gemeinsam handeln und sich nicht über Störungen verständigen. Wenn Probleme bei der Regelmäßigkeit der additiven Förderung der § 28a-Kinder auftreten, dann handelt es sich meist um Abstimmungsprobleme zwischen Kita und Vorschulklasse. Durch die in Hamburg nebeneinander existierenden Systeme der vorschulischen Förderung ist eine Konkurrenzsituation entstanden, die eine Zusammenarbeit nicht immer selbstverständlich macht.

Die Lehrkräfte führen zu Beginn der Förderung HAVAS durch, ein Verfahren, das für Fünfjährige entwickelt worden ist. Von insgesamt 763 Kindern, die bei der Vorstellung einen ausgeprägten Förderbedarf hatten, liegen Ergebnisse von diesen Sprachstandserhebungen im Monitoring vor. In dieses Verfahren werden weitere Kinder einbezogen, die bei der vorhergehenden Untersuchung nicht aufgefallen sind, aber von den Förderlehrkräften als förderbe-

dürftig eingeschätzt werden. Zwar sind aus der Systematik der HAVAS-Auswertung bereits Förderschwerpunkte für das einzelne Kind ableitbar, dennoch besteht ein Bedarf an noch genauerer Diagnostik, um die sprachlichen Schwierigkeiten der Kinder noch differenzierter bestimmen zu können. Lehrkräfte schätzen die sprachlichen Probleme der Kinder im Schulalltag häufig gravierender ein, als HAVAS sie abbildet.

Um den Lernzuwachs messen zu können, wurde auch am Ende des Schuljahrs der Sprachstand erhoben. Im Monitoring liegen 223 Eingangs- und Enddiagnosen vor. Die Eingangsdiagnosen wurden nach den Herbstferien durchgeführt, die Enddiagnosen vor den Sommerferien; dazwischen liegt also ein gutes halbes Jahr Lernzeit.

Das Instrument, mit dem die Beherrschung der deutschen Sprache im Vorschulbereich ermittelt wird, ist HAVAS 5. Folgende Einschätzungen werden vorgenommen: Allgemeine Aufgabenbewältigung, Gesprächsverhalten und Sprechweise, Wortschatz (Anzahl der Verben) und Grammatik (Stellung des Verbs im Satz).

Abbildung 5.1 zeigt für die 223 ausgewerteten Kinder die durchschnittlichen Punktzahlen der Eingangs- und Enddiagnose in den einzelnen Bereichen.

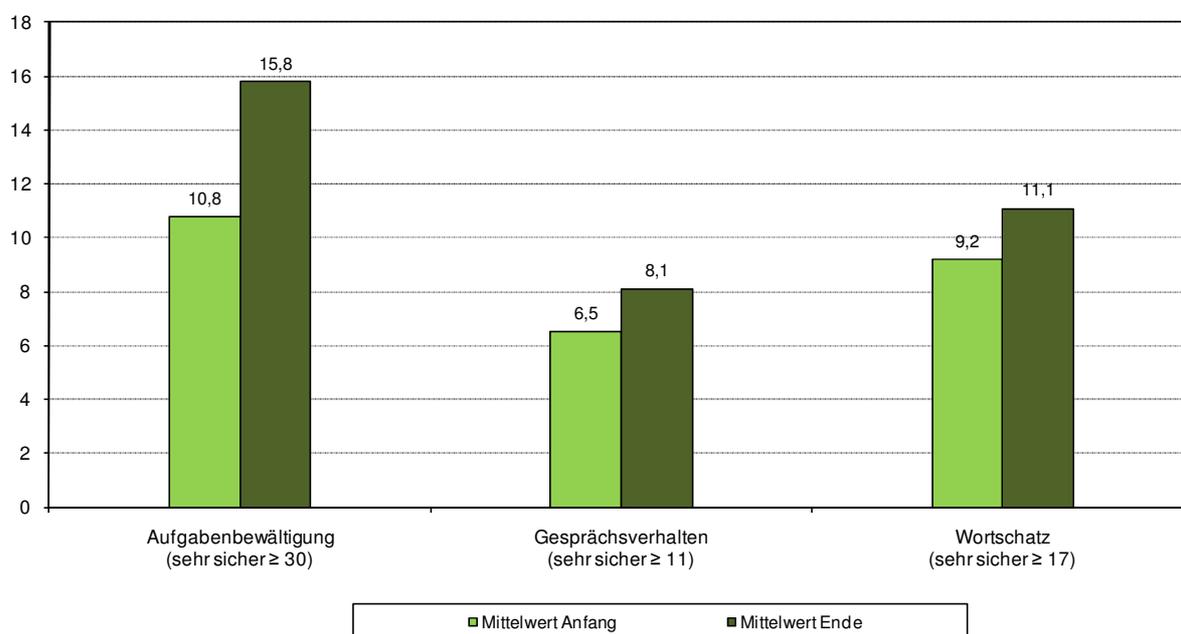


Abbildung 5.1: HAVAS-Ergebnisse von 223 Vorschulkindern vor und nach der Förderung

Die Mittelwerte zeigen in allen Bereichen einen Anstieg am Ende der Förderung. In der Bewältigung der Aufgabe sind insgesamt 36 Punkte in einer Skala von 0 bis 3 zu vergeben. Hier erreichten die Kinder zu Beginn der Förderung im Durchschnitt 10,8 Punkte. Eine sprachliche Aufgabe zu verstehen und zu lösen ist eine grundlegende Leistung und zeigt, wie die Kinder ihre Sprachkenntnisse einsetzen können. Dies gelingt den Kindern am Ende der Förderung mit durchschnittlich 15,8 Punkten deutlich besser.

Für die Einschätzung des Gesprächsverhaltens liegt ebenfalls eine Skala von 0 bis 3 zugrunde; insgesamt sind 12 Punkte zu erzielen. Die Ergebnisse für die hier vorliegenden Kriterien, wie Initiative des Kindes während des Gesprächs, die Kontinuität und Flüssigkeit seines Sprechens und die Deutlichkeit der Aussprache, weisen darauf hin, dass auch am Ende der Förderung viele Kinder auf helfende Impulse während der Erzählung angewiesen sind und ihre Aussprache noch undeutlich ist. Dies ist häufig auch ein Hinweis auf den sprachheilpädagogischen Bedarf der Kinder. Von den insgesamt möglichen 12 Punkten erreichten die Kinder zu Beginn der Förderung durchschnittlich 6,5 und am Ende 8,1 Punkte.

Der Umfang und die Differenziertheit des Wortschatzes ist ein wichtiger Indikator für den Entwicklungsstand in der Sprache. Die in HAVAS vorliegende Konzentration auf die Verben

lässt Rückschlüsse auf den Umfang des Wortschatzes insgesamt zu. Der Gebrauch der Verben wird in seiner Differenziertheit betrachtet, das heißt, dass neben der Anzahl der Verben insgesamt auch die Unterschiedlichkeit der Verben analysiert wird. Die Kinder haben am Anfang der Förderung durchschnittlich 9 verschiedene Verben in ihrer Erzählung benutzt (das bedeutet die Zuordnung zur Kategorie „unsicher“), während sie am Ende der Förderung im Durchschnitt 11 unterschiedliche gebrauchten (dies entspricht der Kategorie „ausgewogen“). Der relativ gering erscheinende Zuwachs ist ein Zeichen für den langwierigen Prozess der Entfaltung sprachlicher Fähigkeiten. Eine sprunghafte Erweiterung der sprachlichen Möglichkeiten in einem halben Jahr ist nur in wenigen Fällen zu erwarten.

Die Kinder wurden nach einem individuellen Plan zweimal in der Woche für zwei Stunden additiv gefördert. Nach den Angaben der ausgewerteten Förderpläne standen vor allem folgende Bereiche im Zentrum: Wortschatz (bei 87,8 Prozent der Kinder), Hörverstehen (67,2 Prozent), Gesprächsverhalten (61,1 Prozent), Artikulation (57,8 Prozent), Grammatik (57,2 Prozent).

Die Förderung fand in Gruppen statt, wobei auf die individuellen Schwierigkeiten der Kinder besonderes Augenmerk gelegt wurde. Gemäß den Vorgaben des Sprachförderkonzepts fand die Förderung in zusätzlicher Lernzeit statt. 87,4 Prozent der Kinder wurden laut Förderplan das gesamte Schuljahr gefördert, 11,5 Prozent wurden ein Halbjahr gefördert und 1,1 Prozent weniger als ein halbes Schuljahr.

Neben der Auswertung der Diagnosebögen und Förderpläne wurden zur Evaluation der vorschulischen Sprachförderung leitfadengestützte Interviews mit Förderlehrkräften geführt, um näheren Aufschluss über die Praxis der Förderung und bestehende Schwierigkeiten zu erhalten.

Nach Aussagen der befragten Vorschulpädagogen werden im Verlauf der Förderung bei einigen Kindern Probleme deutlich, die nicht unmittelbar etwas mit der Sprachentwicklung zu tun haben. Dabei handelt es sich um Verhaltensstörungen, um Wahrnehmungsprobleme und/oder logopädische Probleme. Das heißt, dass die additive Sprachfördergruppe nicht die angemessene Institution für diese Kinder ist. Für einen Teil der Kinder kommt die Förderung zu spät und entspricht nicht dem tatsächlichen Bedarf, der in früher therapeutischer Arbeit mit dem Kind bestanden hätte. Da Eltern diese Bedarfe häufig übersehen und Kinderärzte zögerlich Therapien verschreiben, verschlimmern sich die Probleme der Kinder zum Teil dramatisch. Die Förderlehrkräfte haben es dann weniger mit sprachlichen als mit allgemeinen Lern- und Verhaltensproblemen zu tun. Für die Lehrkräfte bedeutet das, ihren Blick in Fortbildungen auf diese Probleme zu weiten und geeignete Hilfe einzubeziehen. Häufig ist es ihrer Aufmerksamkeit zu verdanken, dass Kindern eine qualifizierte logopädische oder andersartige Therapie zukommt. Bis ein anderes System die Arbeit mit diesen Kindern aufgenommen hat, verbleiben sie jedoch in den additiven Sprachfördergruppen.

Am Ende der Vorschulzeit waren von den 223 Kindern in der additiven Förderung 62 Kinder weiterhin förderbedürftig, sodass sie auch in der ersten Klasse (Schuljahr 2009/10) an additiver Förderung teilnehmen. Dies geschieht häufig als Präventionsmaßnahme, um einen drohenden Drehtüreffekt zu verhindern und die Kinder beim Einstieg in den Schriffterwerb intensiver begleiten zu können.

- Weiterentwicklung der vorschulischen Sprachförderung

Um die Qualität der Förderung weiter verbessern zu können, ist es erforderlich, die begonnene gute Arbeit mit den Eltern fortzuführen und auszuweiten. Die an vielen Standorten bereits vorliegenden Ergebnisse mit dem Projekt Family Literacy (FLY) zeigen die Wirksamkeit einer intensiven Arbeit mit den Eltern besonders der Kinder, die sprachliche Schwierigkeiten haben (siehe dazu Abschnitt 5.6). Die Herstellung einer engen Verzahnung von FLY und der Förderung der § 28a-Kinder gehört damit zu den wichtigen Ergebnissen des letzten Schuljahrs und gleichzeitig zu den Aufgaben für die künftige Förderung. Da zusätzliche Lernzeiten für diese Kinder besonders wichtig sind, wird es darum gehen, neue Wege der Förderung zu beschreiten. Erlebnisse unterschiedlichster Art, die diese Kinder bisher vermissen, können

die sprachlichen Fähigkeiten auf andere Weise befruchten, als es eine bloße Fortführung der Förderung mit denselben Mitteln des Unterrichts bewirken kann. Hierzu wird ein regelmäßiger Erfahrungsaustausch zwischen den Förderlehrkräften neue Impulse setzen.²⁶

Zu einer Prävention zählt auch der frühe Eintritt der Kinder, die zu Hause wenig (Deutsch) sprechen, in eine Einrichtung, in der sie sprachlich gefördert werden. So ist es ratsam, sie mit zwei Jahren in eine Kita aufzunehmen, damit sprachliche Probleme und möglicherweise auch andere Schwierigkeiten sich nicht verfestigen können bzw. frühzeitig professionelle Hilfe eingeschaltet werden kann.

Für die Förderung ist es dringend erforderlich, dafür qualifizierte Lehrkräfte über einen längeren Zeitraum einzusetzen. Dabei sollten Lehrkräfte und Sozialpädagogen ihre unterschiedlichen Ausgangsqualifikationen nutzen und im Interesse der Kinder eng zusammenarbeiten.

5.2 Sprachförderung in zusätzlicher Lernzeit

Der im Monitoring des Schuljahrs 2008/09 verwendete Fragebogen zur Erfassung der individuellen Förderpläne (siehe Anhang A2) ist gegenüber dem Vorjahr stark reduziert worden. Er erfasst nach wie vor Angaben zu Art und Umfang der Förderentscheidungen; die Bereiche Mündliche Sprache und Schriftsprache wurden aber zusammengefasst. Die Trennung zwischen deutscher Sprache und Herkunftssprache bleibt im aktuellen Förderplan weiterhin bestehen. Der Förderplan wurde im Vergleich zu den Vorjahren vereinfacht. Er bietet kaum noch die Möglichkeit zu freien Einträgen, was sowohl die Arbeit der ausfüllenden Lehrkräfte als auch die Auswertung erleichtert.

In den individuellen Förderplänen gaben die Lehrkräfte auch im Schuljahr 2008/09 an, ob die Förderung einzeln, in der Gruppe, im Rahmen eines sogenannten Förderbands oder in einer Kombination dieser drei Organisationsformen stattfinden sollte. Außerdem wurde angegeben, welcher inhaltliche Förderschwerpunkt für den betreffenden Schüler vorgesehen wurde. 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 2008/09 gingen im LIQ individuelle Förderpläne für 12.218 Schüler ein, die für die Auswertung herangezogen wurden. Insgesamt fallen 12.031 Förderentscheidungen in den Bereich der deutschen Sprache (das entspricht 98,5 Prozent); in nur 169 Fällen (1,4 Prozent) wird die Herkunftssprache als Förderschwerpunkt genannt – fast immer wurde in diesen Fällen gleichzeitig auch ein Förderplan in der deutschen Sprache erstellt. In 18 Fällen (0,1 Prozent) wurde im Förderplan kein Förderschwerpunkt angegeben.

Aufgrund der geringen Anzahl der herkunftssprachlichen Förderentscheidungen werden diese in nur einen kleinen Teil der Auswertungen einbezogen.

5.2.1 Organisation der Förderung

Unter dem Begriff „Organisation der Förderung“ sind hier die Bereiche Art der Förderung (additiver Förderunterricht in der Gruppe, im Förderband, einzeln oder in Kombination), Länge der Förderung (vorgesehener Zeitraum), Förderzeit (vormittags oder nachmittags) und Gesamtförderdauer gefasst.

Tabelle 5.1 zeigt die prozentualen Anteile der unterschiedlichen Fördervarianten im Vergleich zu den Schuljahren 2007/08 und 2006/07.

²⁶ Das LIF bietet bereits zweimal im Jahr derartige Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch an.

Tabelle 5.1: Prozentanteile der Fördervarianten

Schuljahr	in der Gruppe	im Förderband	einzelnen	kombiniert
2008/09	79,1	3,6	1,4	14,0
2007/08	81,6	13,7	2,7	2,0
2006/07	80,5	16,6	1,3	1,5

(Quelle: Förderplan)

In 79,1 Prozent der Fälle erfolgt die Förderung in der Gruppe. In 3,6 Prozent der Fälle soll im Rahmen des sogenannten Förderbands gefördert werden; hier gibt es klassenbezogene, klassenübergreifende und teilweise auch klassenstufenübergreifende Formen. Die Differenz zu den Angaben der Vorjahre resultiert hier hauptsächlich daraus, dass im neuen Förderplan die Angabe möglich war, kombiniert in der Gruppe und im Förderband zu fördern. Dadurch ergibt sich in der Spalte „kombiniert“ ein Anstieg auf 14,0 Prozent. In 1,4 Prozent der Fälle soll die Förderung in Form von Einzelunterricht durchgeführt werden.

- Förderzeitpunkt

Im Förderplan sollte weiterhin angegeben werden, ob ein Schüler am Vormittag, am Nachmittag oder vor dem Unterricht gefördert wird. In den früheren Förderplänen wurde nicht nach der Förderung vor dem Unterricht gefragt. Diese Frage wurde nun in den Förderplan aufgenommen, um Schulen, die die offene Eingangsphase als Sprachförderzeit nutzen, Gelegenheit zu geben, den Förderzeitpunkt differenzierter anzugeben. Da in den Vorjahren festgestellt wurde, dass 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, wurde hier eine Differenzierung für nötig erachtet. Die Förderung vor dem Unterricht und die Förderung am Nachmittag entsprechen der Vorgabe, die additive Sprachförderung in zusätzlicher Lernzeit durchzuführen, während der Förderunterricht am Vormittag während der regulären Unterrichtszeit, also (in den meisten Fällen) nicht in zusätzlicher Lernzeit, stattfindet.

Im Schuljahr 2008/09 fand 50,6 Prozent der additiven Sprachförderung am Nachmittag statt (Vorjahr: 37,9), 11,3 Prozent vor dem Unterricht und 38,1 Prozent (Vorjahr: 57,5 Prozent) während des Vormittags, parallel zum Regelunterricht. Förderstunden, die am Vormittag parallel zum Regelunterricht stattfinden, sind im eigentlichen Sinn nicht als additive Sprachförderung zu werten, da der Regelunterricht versäumt wird. Das heißt, 61,9 Prozent der additiven Förderstunden werden, so wie es vom Konzept vorgesehen ist, in zusätzlicher Lernzeit außerhalb des Regelunterrichts erteilt. Ein direkter Vergleich mit den Vorjahren ist wegen der Änderung der Erfassungskategorien erschwert. Wenn man jedoch bedenkt, dass im Vorjahr der Anteil der nachmittags erteilten Förderstunden bei 37,9 Prozent lag und bei weiteren 4,6 Prozent der Schüler als Förderzeit sowohl vormittags als auch nachmittags angegeben war, so betrug der Anteil der konzeptgemäß erteilten Förderung außerhalb des Regelunterrichts im Vorjahr deutlich weniger als 50 Prozent. Demnach ist im Schuljahr 2008/09 eine deutliche Steigerung bei der Realisierung einer konzeptgemäßen Förderzeit außerhalb des Regelunterrichts gegenüber dem Vorjahr zu verzeichnen. Angesichts der empirisch nachgewiesenen Tatsache, dass die zusätzliche Lernzeit zur Steigerung der Kompetenz beiträgt, ist dieser Befund als wichtiger Erfolg bei der Umsetzung des Sprachförderkonzepts zu betrachten.

- Häufigkeit der Fördereinheiten in der Woche

Ein Großteil der Förderschüler wird einmal (35,7 Prozent) oder zweimal (41,4 Prozent) wöchentlich additiv gefördert. Die Länge einer Fördereinheit beträgt in der Regel 45 Minuten, also eine Schulstunde. Betrachtet man die Frequenz der Förderung in den einzelnen Klas-

senstufen, so zeigt sich vor allem für die Vorschulklassen, aber auch für den Primarbereich, dass die Fördereinheiten mehrheitlich häufiger als einmal pro Woche stattfinden. In den Vorschulklassen werden 89,7 Prozent der förderbedürftigen Kinder häufiger als einmal pro Woche additiv gefördert. In den Klassen 1 bis 4 liegt dieser Anteil noch in etwa zwischen 65 und 70 Prozent. In den höheren Klassen nimmt der Anteil an Schülern, die zweimal oder häufiger pro Woche an additiven Sprachförderkursen teilnehmen, weiter ab (siehe Abbildung 5.2).

Bis einschließlich der vierten Klasse wird also die Mehrheit der Schüler mit additivem Sprachförderbedarf mehr als einmal pro Woche gefördert, wohingegen den Schülern ab Klasse 5 mehrheitlich lediglich einmal pro Woche additiver Sprachförderunterricht erteilt wird.

Aus lernpsychologischer Sicht bestimmt sich die Wirksamkeit einer Förderung unter sonst gleichen Bedingungen vor allem durch die Wiederholungsfrequenz. Gerade beim Aufbau neuer Strategien und für die Festigung von Wortschätzen ist daher eine möglichst hohe Frequenz der Förderung empfehlenswert. Die Durchführung der Sprachförderung in Form von mindestens zwei Einheiten pro Woche ist daher als Mindeststandard für eine möglichst rasche Behebung von grundlegenden Defiziten anzusehen. In diesem Sinne erfüllt die Sprachförderung im Vor- und Grundschulalter die Anforderungen, während die geringere Förderfrequenz in der Sekundarstufe Gefahr läuft, dass Lernfortschritte durch zu geringe Wiederholungen gefährdet werden.

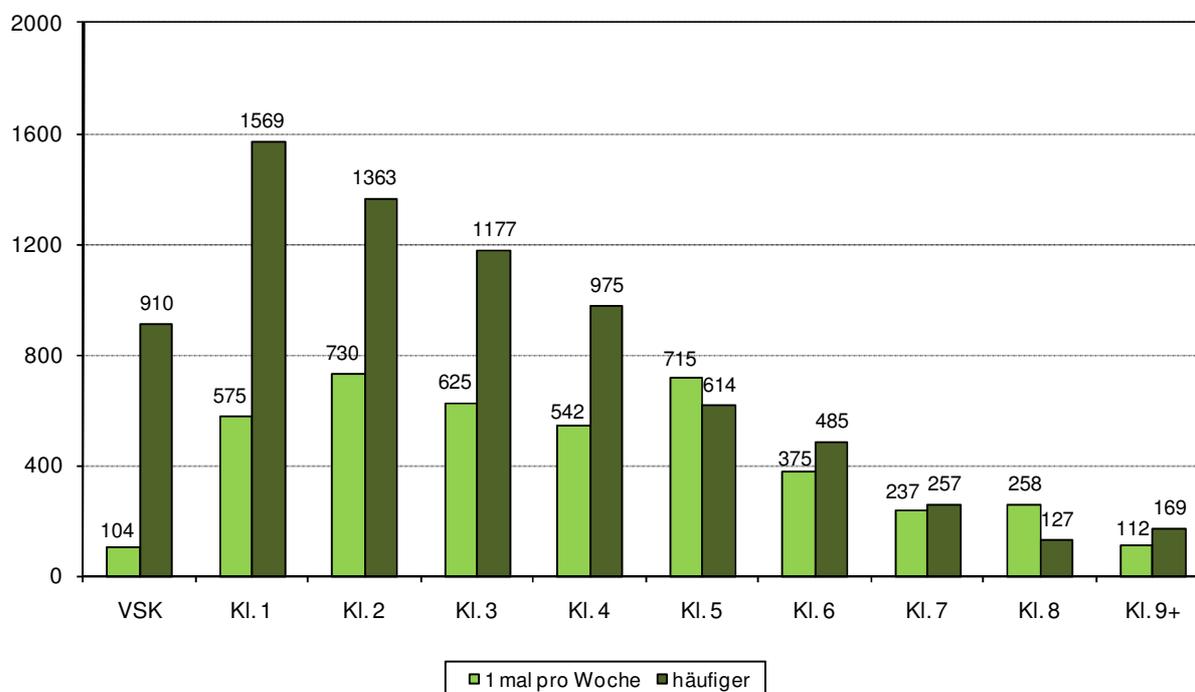


Abbildung 5.2: Häufigkeit der Fördereinheiten pro Woche nach Klassenstufen

- Gesamtförderdauer

Da der Förderplan für ein Schuljahr erstellt wird, betragen die Angaben zur Länge der Förderung im Förderplan maximal ein Jahr. Wie lange ein Schüler zuvor schon additiv gefördert wurde, lässt sich nur über die Verknüpfung von alten und neuen Förderplänen ermitteln; dies ist jedoch nicht in allen Fällen möglich. Weiterhin wird die Förderung in einigen Fällen noch über das Schuljahr 2008/09 hinaus weitergeführt, und es kann vorkommen, dass die Förderung später wieder aufgenommen werden muss (siehe Abschnitt 6.1.2 zum sogenannten Drehtüreffekt). Insofern sind Aussagen über die durchschnittliche Gesamtförderdauer der additiven Sprachförderung mit Unsicherheiten behaftet.

In 4.260 Fällen war eine Verknüpfung der Förderpläne aus den Schuljahren 2007/08 und 2008/09 möglich. Benutzt man diese Datengrundlage zur Bestimmung der durchschnittlichen

Gesamtförderlänge der Schüler, so beträgt diese im Schnitt 66 Wochen, also etwas mehr als eineinhalb Schuljahre.

Aus den Angaben zur Länge einer Fördereinheit und zur festgelegten Häufigkeit (das heißt, 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. Dieser Wert hat sich gegenüber dem Vorjahr nicht verändert.

5.2.2 Förderschwerpunkte

Die Lehrer waren im Rahmen der individuellen Förderplanung auch dazu aufgefordert, die inhaltlichen Förderschwerpunkte für die einzelnen Schüler im Schuljahr 2008/09 anzugeben. Dabei wurde zwischen deutscher Sprache und Herkunftssprache unterschieden. In beiden Bereichen wurden zehn Schwerpunkte zum Ankreuzen vorgegeben: Hörverstehen, Artikulation, Gesprächsverhalten, (freies) Sprechen, Wortschatz, Grammatik, Phonologische Bewusstheit, Lesen, Rechtschreibung und Textproduktion. Neben diesen vorgegebenen Förderschwerpunkten hatten die Lehrkräfte auch die Möglichkeit eines freien Eintrags. Bei den freien Einträgen wurden zu einem geringen Teil auch basale Kompetenzen wie Wahrnehmung, Motivation und Konzentration angegeben, auf die an dieser Stelle aber nicht näher eingegangen werden soll.

Unter den insgesamt 12.031 Schülern, für die im Förderplan eine Angabe zum Förderschwerpunkt Deutsch vorlag, waren bei 9.397 Schülern mehr als ein Förderschwerpunkt angegeben, das entspricht 78,1 Prozent (2007/08: 36,2 Prozent). Dieser enorme Anstieg an genannten Förderschwerpunkten im Vergleich zum Vorjahr resultiert in erster Linie daraus, dass die Förderschwerpunkte nun vorgegeben waren und nicht frei eingetragen werden mussten.²⁷

Wurden zwei oder mehr Sprachlernbereiche als Förderschwerpunkt angegeben, so war die häufigste Kombination, wie auch im Vorjahr, eine Förderkombination aus Lesen und Rechtschreibung (evtl. auch in Kombination mit weiteren Schwerpunkten). 3.756 zu fördernde Schüler sollten, laut den im LIQ eingegangenen Förderplänen, in diesen beiden Bereichen eine additive Förderung erhalten; dies entspricht 30,7 Prozent (2007/08: 19,3 Prozent). Infolgedessen ergaben sich bei den Förderplanungen in etlichen Fällen Überschneidungen.

Wie zuvor schon erwähnt, spielt die herkunftssprachliche Förderung eine untergeordnete Rolle. Nur für sehr wenige Schüler wurde in diesem Bereich ein Förderplan aufgestellt, und sehr wenige sind in diesem Bereich diagnostiziert worden (siehe Abschnitt 4.1.3).

Abbildung 5.3 zeigt die prozentualen Häufigkeiten der im Förderplan genannten Schwerpunkte für den Bereich der deutschen Sprache im Vergleich zum Schuljahr 2007/08 (einschließlich Mehrfachnennungen).

²⁷ Durch die voreingestellten Themenschwerpunkte wurde ein Spektrum vorgegeben, welches die Lehrkräfte selbst möglicherweise nicht in dieser Breite berücksichtigt hätten, und zudem wird das Kombinieren verschiedener Schwerpunkte durch das bloße Anklicken deutlich erleichtert. Wo in den Förderplänen der Vorjahre möglicherweise lediglich ein einziger Schwerpunkt aufgeführt wurde, werden jetzt Förderschwerpunkte differenzierter und vielfältiger in den Förderplan eingetragen.

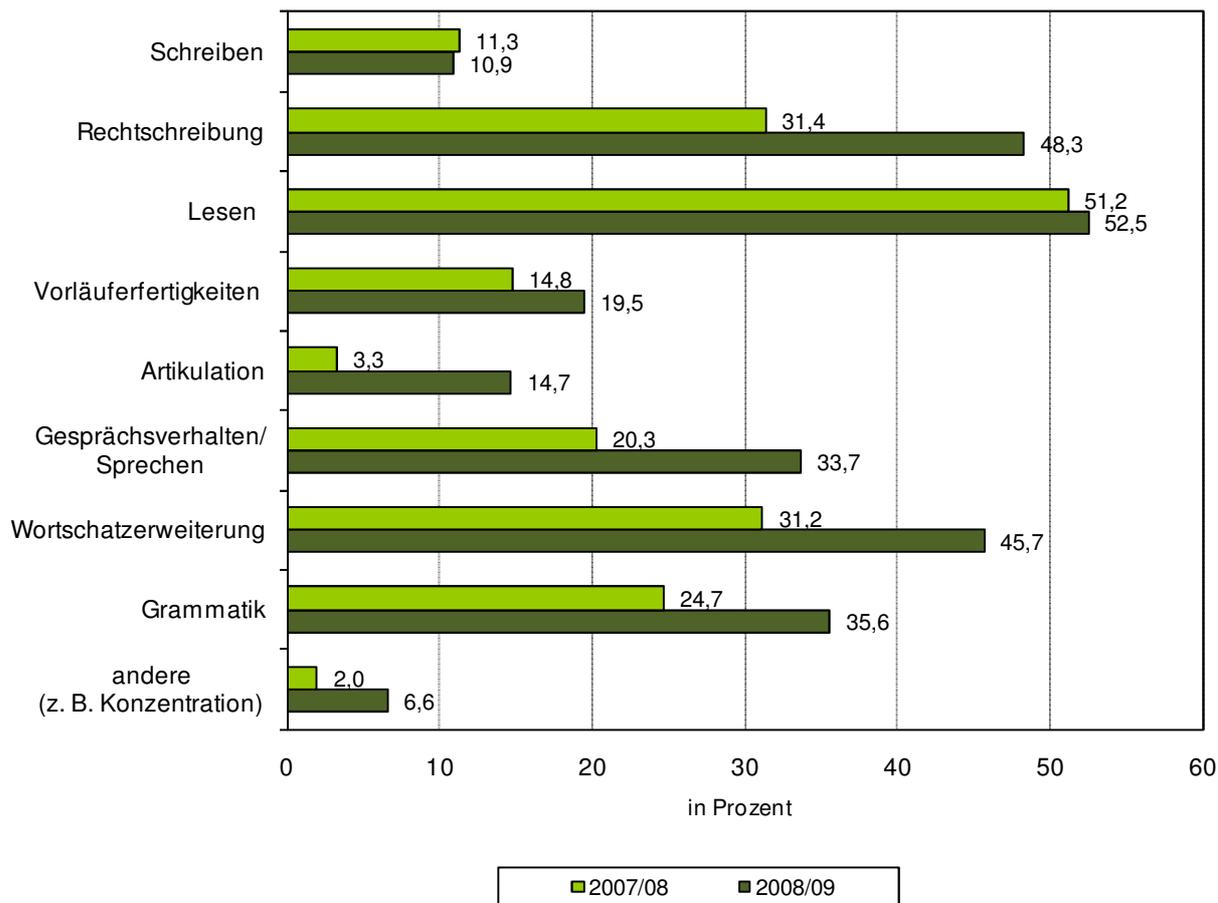


Abbildung 5.3: Häufigkeiten der im Förderplan genannten Schwerpunkte für den Bereich der deutschen Sprache (in Prozent)

Die am häufigsten genannten Bereiche sind Lesen, Rechtschreibung und Wortschatzerweiterung, daneben gewinnen die Bereiche Gesprächsverhalten und Grammatik ein höheres Gewicht als im Vorjahr.

Der insgesamt erkennbare deutliche Anstieg der angegebenen Förderschwerpunkte in nahezu allen Bereichen gegenüber dem Vorjahr (Ausnahme: Schreiben, hier ist ein leichter Rückgang zu verzeichnen) ist, wie oben bereits erwähnt, mit hoher Wahrscheinlichkeit auf die standardisierte Vorgabe von Förderschwerpunkten zurückzuführen.

- Übereinstimmung von Diagnose und Förderplan

Zur Überprüfung der Übereinstimmung zwischen dem diagnostizierten Förderbedarf und den ausgewiesenen Förderschwerpunkten wurden die Daten der 8.991 Schüler, für die sowohl ein Diagnosebogen als auch ein Förderplan zugeordnet und ausgewertet werden konnte, herangezogen.

Im Bereich der Allgemeinen Sprachentwicklung ergab sich, dass von 2.291 Schülern, für die im Förderplan dieser Schwerpunkt genannt wurde, 2.069 Schüler auch in diesem Sprachlernbereich als additiv förderbedürftig diagnostiziert worden waren. Dies entspricht einer Übereinstimmung von 90,7 (2007/08: 63,5 Prozent). Die geringste Übereinstimmung zwischen dem diagnostizierten Förderbedarf und dem im Planungsbogen angegebenen Förderschwerpunkt zeigt sich mit 66,1 Prozent für die Vorläuferfertigkeiten (2007/08: 20,8 Prozent). In den Bereichen Lesen und Rechtschreibung ergibt sich wieder eine höhere Kongruenz. Im Bereich Rechtschreibung stimmen Diagnose und Förderentscheidung zu 77,0 Prozent überein (2007/08: 90,7 Prozent) und im Schwerpunkt Lesen beträgt die Deckungsgleichheit 85,8

Prozent (2007/08: 84,5 Prozent). Insgesamt wurde in 8.675 Fällen im Förderplan der Schwerpunkt angegeben, der auch der Diagnose entspricht. Dies bedeutet – für alle Sprachlernbereiche zusammengenommen – eine Übereinstimmung von 82,3 Prozent (2007/08: 63,9 Prozent).²⁸

Interessant ist in diesem Zusammenhang, ob bei Mehrfachdiagnosen die Förderung gewisser Sprachlernbereiche eher vernachlässigt wird als die anderer. Hierzu wurden die insgesamt 2.733 Mehrfachdiagnosen, die mit einem Förderplan verknüpft werden konnten, daraufhin ausgewertet, inwiefern die multiplen diagnostizierten Förderbedarfe im Förderplan eine Entsprechung im festgelegten Förderschwerpunkt finden.

Bei Mehrfachdiagnosen, die den Sprachlernbereich Lesen oder Allgemeine Sprachentwicklung beinhalten, wird in etwa 90 Prozent der Fälle auch dieser Bereich gefördert. Analog beträgt dieser Wert im Bereich Rechtschreibung 71,4 Prozent. Das heißt, eine Förderung der orthografischen Fähigkeiten wird in Fällen, in denen auch andere Förderbedarfe diagnostiziert wurden, eher zurückgestellt, als dies in den Bereichen Lesen und Allgemeine Sprachentwicklung der Fall ist.

Weiterhin wurden 488 Mehrfachdiagnosen in das Monitoring eingestellt, die einen Förderbedarf in den Vorläuferfertigkeiten implizieren. Von diesen 488 Fällen wurde bei 37,9 Prozent im Förderplan der Förderschwerpunkt Phonologische Bewusstheit nicht angegeben. Das bedeutet, dass 185 Schüler, trotz eines diagnostizierten additiven Förderbedarfs in der Phonologischen Bewusstheit, nicht in diesem Bereich, sondern in einem oder mehreren anderen Sprachlernbereichen gefördert wurden. Dies ist insofern problematisch, als die Vorläuferfertigkeiten grundlegende Fähigkeiten im Schriftspracherwerb darstellen.

5.2.3 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 Diagnosebogen eintragen, ob der Schüler in die additive Förderung aufgenommen werden soll, ob er gegebenenfalls 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 6,9 Prozent (2007/08: 7,9 Prozent) und bei den Vorläuferfertigkeiten bei 5,3 Prozent (2007/08: 6,7 Prozent). Im Bereich Lesen konnten 6,2 Prozent (2007/08: 7,3 Prozent) von allen Kindern, die, laut Diagnose, in dieser Domäne einen additiven Förderbedarf hatten, nicht gefördert werden. Im Bereich Rechtschreibung handelt es sich um 6,6 Prozent (2007/08: 10,0 Prozent) aller förderbedürftigen Schüler der Domäne Rechtschreibung.

In allen Domänen ist demnach das Ausmaß der Nichtförderung im Vergleich zum Schuljahr 2007/08 zurückgegangen. Das heißt, die Erfüllung des Förderauftrags gegenüber förderbedürftigen Schülern, die bereits im Schuljahr 2007/08 auf einem hohen Niveau registriert werden konnte, wurde von den Schulen im Schuljahr 2008/09 in noch höherem Maße geleistet.

Im Bereich der Allgemeinen Sprachentwicklung in der Herkunftssprache liegen Tests von 129 Kindern mit additivem Förderbedarf vor. 12,4 Prozent dieser Kinder können nicht gefördert werden. Als Grund hierfür wird hauptsächlich der Mangel an ausgebildeten Fachkräften für die jeweilige Herkunftssprache des additiv förderbedürftigen Kindes genannt.

²⁸ Mehrfachdiagnosen sind in diesen Zahlen enthalten.

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 vonseiten 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 zum Beispiel 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 auch 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 (siehe dazu auch Abschnitt 4.5).

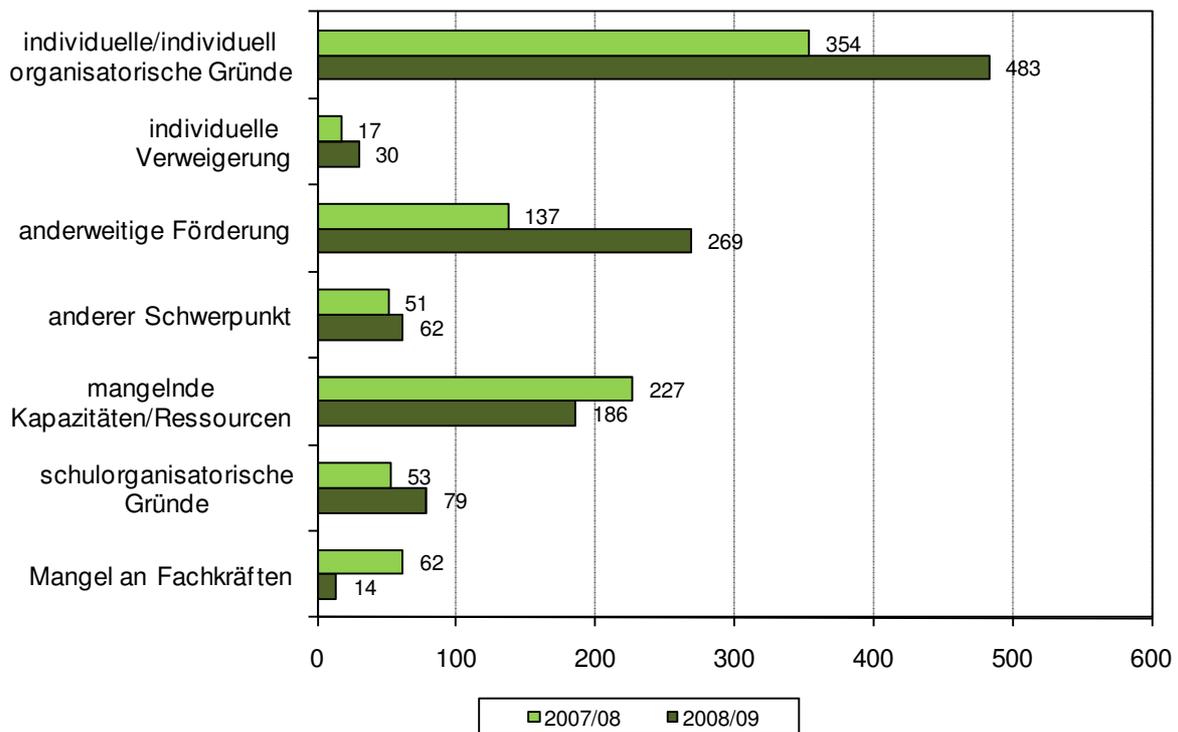


Abbildung 5.4: Häufigkeiten der genannten Gründe für die Nichtförderung (Mehrfachnennungen möglich, Quelle: Diagnosebogen)

Wie aus Abbildung 5.4 ersichtlich wird, beziehen sich die am häufigsten genannten Gründe für ein Unterlassen der Förderung trotz diagnostizierten additiven Förderbedarfs auf individuelle organisatorische Gründe wie Umzug oder Klassenwiederholung. In diesen Fällen ist nicht auszuschließen, dass die additive Förderung weiterhin erfolgt, dies aber nicht in der Hand der den Diagnosebogen ausfüllenden Lehrkraft liegt. Nicht mehr so häufig wie im Vorjahr werden mangelnde Kapazitäten bzw. Ressourcen als Ursache genannt, wohingegen die Förderung außerhalb der additiven Sprachförderung in der Schule ein häufigerer Grund für die Nichtförderung ist, als dies im Schuljahr 2007/08 der Fall war.

Die Angaben zu Schülern, 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 59,6 Prozent liegend), die nicht gefördert werden können, obwohl ein additiver Förderbedarf besteht, 65,3 Prozent (154 Schüler) beträgt. Hier ist also ein leichter Unterschied zur Verteilung innerhalb der Gesamtschülerzahl zu verzeichnen; tendenziell werden mehr Migranten als einsprachig deutsche Kinder aus der additiven Förderung ausgeschlossen.

Was das Geschlecht betrifft, so liegt für alle Schüler, für die Ende 2008/09 ein Diagnosebogen ausgefüllt wurde, der Anteil der Jungen bei 58,6 Prozent und der Mädchenanteil bei 41,4 Prozent. Bei den Schülern, die aus den oben angegebenen Gründen nicht gefördert werden, beträgt der Anteil der männlichen Schüler 61,1 Prozent und derjenige der Mädchen 38,9. Angesichts dieser relativ geringen Unterschiede lässt sich eine Tendenz, Jungen eher von der additiven Sprachförderung auszuschließen als Mädchen, nicht empirisch belegen. In der großen Mehrzahl der Fälle fällt die Förderung offenbar „ohne Ansehen der Person“ aus.

5.3 Sprachförderung in Sonderschulen

Die in den Sonderschulen mit zusätzlich bereitgestellten Ressourcen ausgestattete Sprachförderung stellt einen Sonderfall des Hamburger Sprachförderkonzepts dar. Die Schüler der speziellen Sonderschulen und der Förderschulen lernen in einer Schulform, in der die Förderung der sprachlichen Kompetenz der Schüler im Allgemeinen ein verankertes Unterrichtsprinzip ist.

Aus diesem Grund ist auch der Bezug der zusätzlichen Ressourcen für die additive Sprachförderung für diese Schulen eigens geregelt. Die Zuweisung der Ressourcen für die speziellen Sonderschulen und für die Förderschulen wird nicht, wie in den anderen Schulformen, über den KESS-Faktor ermittelt, sondern es stehen 45 Lehrerplanstellen zur Verfügung, die nach Bedarf an die verschiedenen Standorte zugewiesen werden.²⁹

Im Gegensatz zu den anderen Schulformen erhalten in den speziellen Sonderschulen und in den Förderschulen nur Schüler mit Migrationshintergrund Sprachförderunterricht in zusätzlicher Lernzeit. Dies ist damit begründet, dass Sprachförderung in den Sonderschulen ohnehin ein durchgängiges Unterrichtsprinzip für alle Schüler ist, die Gruppe der Migranten aber einen erhöhten Förderbedarf im Bereich der deutschen Sprache aufweist, da Deutsch nicht ihre Muttersprache ist.

Bezogen auf das Monitoring der Sprachförderung muss dieser speziellen Fördersituation, vor allem der speziellen Sonderschulen, Rechnung getragen werden. Der standardisierte Diagnosebogen sowie der Fragebogen zur Förderplanung waren in der Vergangenheit nicht auf die besonderen Gegebenheiten der Sonderschulen zugeschnitten, deren Schülergruppe sich in weiten Teilen von denen anderer Schulformen unterscheidet. Die entsprechende Kritik der für die Sprachförderung an Sonderschulen zuständigen Lehrkräfte führte in Absprache mit der BSB zu einer Neuregelung für das Monitoring. Ab dem Schuljahr 2009/10 sind die spe-

²⁹ Die Ermittlung des Förderbedarfs über den KESS-Faktor ist ein standortbezogenes Verfahren, welches das soziokulturelle Umfeld einer Schule mittels verschiedener Indikatoren beschreibt und somit den voraussichtlichen Förderbedarf der jeweiligen Schule einschätzt und festlegt. Der KESS-Faktor kann aber keine Aussagen dahingehend treffen, wie groß der Anteil der Schülerschaft mit großen Lernschwierigkeiten oder mit geistigen bzw. körperlichen Behinderungen im größeren Einzugsgebiet einer Sonderschule ist.

ziellen Sonderschulen lediglich verpflichtet, den Bilanzierungsbogen, in welchem die Schulen über die Verwendung der zugeteilten Ressourcen Rechenschaft ablegen, und den Berichtsbogen, der die Implementierung des Sprachförderkonzepts abfragt, einzureichen. Die Einträge der Testergebnisse in den Diagnosebögen und das Ausfüllen der Förderpläne erfolgen in den speziellen Sonderschulen auf freiwilliger Basis.

Für die Förderschulen wird das LIQ für das kommende Schuljahr eigene Diagnosebögen, Förderpläne und Berichtsbögen entwickeln, sodass die besonderen Gegebenheiten der dort additiv zu fördernden Schüler besser abgebildet werden können. Ebenso wird das LIQ spezielle Testverfahren, die nach Einschätzung der dortigen Förderlehrkräfte besser auf die Lernausgangslage der additiven Förderschüler in den Sonderschulen zugeschnitten sind, sichten und gegebenenfalls in die Liste der zu empfehlenden Tests aufnehmen.

Die Feststellung eines Fördererfolgs dieser Schülergruppe war in den vergangenen Jahren mithilfe des Monitorings nur begrenzt möglich, da bisher lediglich von einem Fördererfolg gesprochen werden konnte, wenn ein Schüler seine Leistungen in dem Maße verbessert, dass er den additiven Förderbereich verlassen konnte. Dies trifft bei dieser speziellen Schülergruppe nur relativ selten zu. Seit dem Schuljahr 2007/08 wird im Monitoring auch das konkrete Testergebnis (in Form von T-Werten) erfasst, sodass ein Vergleich der Vorher- und Nachtestung auch innerhalb des additiven Förderbereichs möglich ist und Leistungssteigerungen ausgewiesen werden können (siehe dazu Kapitel 6).

Am Ende des Schuljahrs 2008/09 sind am LIQ Diagnosebögen von 2.175 Schülern der speziellen Sonderschulen und Förderschulen eingegangen. Davon konnten 1.426 Schüler aufgrund eines Code-Abgleichs im Schuljahr 2007/08 wiedergefunden und ihre Testleistungen verglichen werden (Ergebnisse siehe Abschnitte 6.1.2 und 6.1.3).

5.4 Sprachförderung in Vorbereitungsklassen (VK)

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

Die Verweildauer der Schüler in Vorbereitungsklassen beträgt in der Regel ein Jahr. Etwa die Hälfte der Schüler nutzt diese Zeit, ein Viertel konnte vorzeitig in die Regelklasse übergehen. Ein weiteres Viertel bleibt dagegen länger als ein Jahr in der Vorbereitungsklasse.

Die Verweildauer der Schüler in ABC- und Hauptschulabschlussklassen beträgt in der Regel zwei Jahre.

Während im Schuljahr 2006/07 die sprachliche Entwicklung der Schüler noch durch Lehrer eingeschätzt wurde, werden seit dem Schuljahr 2007/08 auch standardisierte Tests eingesetzt, für die Vergleichswerte der Regelklassen vorliegen. Im Schuljahr 2008/09 wurde die Erhebung mit Tests noch ausgeweitet.

Erstmals kam zusätzlich zu den Regelklassentests ein speziell für die VK-Schüler entwickelter Test (VK-Basistest) zum Einsatz. Darüber hinaus konnte der Lernfortschritt von circa 100 Schülern durch die Auswertung von Längsschnittdaten ermittelt werden.

Für die Längsschnittuntersuchung gab es einen Erhebungszeitpunkt im März und einen weiteren im Juli 2009. Die Ergebnisse fielen zum ersten Erhebungszeitpunkt im Mittel in die Kategorie „sehr unsicher“ (dies entspricht einem Prozentrang bis 10, das heißt, die Kompetenzen werden von mindestens 90 Prozent der Schüler in Regelklassen übertroffen). Vier Monate später konnte eine deutliche Verbesserung beobachtet werden mit einer durchschnittlichen Einstufung in die Kategorie „unsicher“ (dies entspricht dem Prozentrangbereich von 10 bis 25). Damit liegen die stärkeren VK-Schüler am oberen Rand des unteren Viertels der Regelklassen, womit bei weiteren Fortschritten ein Anschluss an die Regelklasse gegeben sein sollte.

Beim erstmals im Schuljahr 2008/09 eingesetzten VK-Basistest, der insbesondere bei Schülern mit sehr geringen Kenntnissen differenzierte Ergebnisse liefert, konnte im Mittel eine Steigerung um 20 Punkte innerhalb von vier Monaten beobachtet werden.

Im Schuljahr 2006/07 bescheinigten Lehrkräfte dem überwiegenden Teil der Schüler eine Entwicklung hin zu sicheren sprachlichen Kompetenzen. Die Diskrepanz zwischen der Einschätzung der Lehrkräfte (Schuljahr 2006/07) und den Ergebnissen in den Tests (Schuljahr 2007/08) wird mit den aktuellen Testergebnissen weiter untermauert.

Während Lehrkräfte eher die Entwicklung der Persönlichkeit und die Leistungssteigerung beurteilen, zeigen die Ergebnisse der Tests, dass die Schüler nur ein sprachliches Leistungsniveau im unteren Viertel der entsprechenden Regelklassen erreicht haben. Das bedeutet, dass die Mehrzahl dieser Schüler nach dem Übergang in die Regelklasse weiterhin besonderer Aufmerksamkeit bedarf und im Allgemeinen eine additive Förderung benötigt.

Bisher werden die Einstufung von neuen Schülern und die Übergangsentscheidung zur Regelklasse an jeder Schule unterschiedlich gehandhabt. Es sollte eine einheitliche Regelung für die Einstufung und den Übergang in Regelklassen gefunden werden.

Um festzustellen, in welchem Umfang Schüler aus Vorbereitungsklassen an TheaterSprachCamps (siehe Abschnitt 5.5) teilnehmen, wurden die Lehrkräfte nach der Teilnahme befragt. Das Ergebnis war jedoch eher ernüchternd: Obwohl im TheaterSprachCamp bereits im vierten Jahr Schüler mit sprachlichen Problemen erfolgreich gefördert werden, haben laut Angaben der Lehrkräfte bisher nur etwa 3 Prozent ihrer Schüler an einem solchen Camp teilgenommen. In Vorbereitungsklassen (Klasse 3/4) sollte daher verstärkt Werbung für diese Art der sprachlichen Förderung gemacht werden.

5.5 TheaterSprachCamp

Seit 2007 gibt es als besondere Sprachfördermaßnahme im Rahmen des Hamburger Sprachförderkonzepts das TheaterSprachCamp, das in Kooperation mit der Universität Hamburg und dem Jugenderholungswerk Hamburg e.V. durchgeführt wird. Jeweils etwa 280 Kinder, die zuvor die dritte Klasse besucht haben, fahren in der zweiten Hälfte der Sommerferien für drei Wochen in das Camp, das an acht Standorten in Norddeutschland durchgeführt wird. Sie werden dort von Pädagogen mit freizeit-, sprach- oder theaterpädagogischem Hintergrund betreut. Durch die Verbindung der drei Elemente Freizeitpädagogik, Sprachförderung und theatrale Methoden sowie die vergleichsweise lange gemeinsam verbrachte Zeit gelingt eine besondere Intensität der Förderung. Der Fokus der Förderung im TheaterSprachCamp lag in den vergangenen Jahren auf den Bereichen Grammatik und Lesemotivation.

Voraussetzung für die Teilnahme am TheaterSprachCamp ist ein diagnostizierter additiver Sprachförderbedarf. Die Diagnose des additiven Förderbedarfs erfolgt mittels der Diagnoseverfahren des Hamburger Sprachförderkonzepts. Die Lehrkräfte werden zum Jahresbeginn darum gebeten, den Eltern geeigneter Kinder eine Anmeldung vorzuschlagen.

Für die Evaluation der Wirkungen des TheaterSprachCamps wurden jeweils vor dem Camp, kurz nach dem Camp und am Ende des auf das Camp folgenden Schuljahrs Erhebungen zum Lernstand sowie zu den Einstellungen der Campkinder durchgeführt.

Es konnten positive Lerneffekte der teilnehmenden Kinder im Vergleich zu einer Kontrollgruppe nachgewiesen werden.³⁰ Allerdings nehmen diese Lernvorteile der trainierten Campkinder bis zur Nachtestung ein Jahr später deutlich ab; es liegt also ein Nachhaltigkeitsproblem der Campwirkungen vor. 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

³⁰ Vgl. May, P. & Kinze, J. (2008ff.): Berichte zur Evaluation des TheaterSprachCamps – <http://www.schulfoerdern.de/schulportal/index.php?page=39>

intensiven Sprachtrainings im Camp zu festigen, damit die Kinder auf Dauer gewinnbringender weiterlernen als Kinder, die nicht am Camp teilnehmen.

Um dem Problem der geringen Nachhaltigkeit zu begegnen, wurden Maßnahmen erwogen, um eine bessere Verbindung zwischen der Sprachförderung im TheaterSprachCamp und im schulischen Alltag zu gewährleisten. Es gibt bereits Ansatzpunkte für einen stärkeren Weitertransport der Campinhalte in die Schulen: So sollen die Lehrkräfte in Workshops die Methoden aus dem TheaterSprachCamp kennenlernen. Auch das für jedes Kind während des Campaufenthalts individuell geführte „Ich-Buch“ (Portfolio) soll vor allem die Kommunikation zwischen Kindern und Lehrkräften über die Arbeit im Camp anregen. Die Lehrkräfte sollen auf diese Weise erfahren, an welchen Inhalten und mit welchen Methoden die Kinder während des Camps erfolgreich gelernt haben und wie sie an dem dort erreichten Lernstand anknüpfen können.

Im Jahr 2009 wurde das Konzept der Förderung im TheaterSprachCamp zugunsten eines Lesetrainings verändert, das einen stärkeren Fokus auf sinnerfassendes Lesen legt. Auch diese Förderung zeigt in der ersten Nacherhebung nach Abschluss des Camps einen deutlichen Lernzuwachs bei den trainierten Kindern.

5.6 Family Literacy (FLY)

Das im Jahr 2005 mit Beginn des KMK-Modellversuchs FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) an Hamburger Grundschulen und Kitas initiierte Projekt Family Literacy (FLY) wurde auch im Schuljahr 2008/09 an den bestehenden 7 Standorten weitergeführt und an einigen neuen Standorten neu aufgebaut und vorbereitet, sodass im Schuljahr 2009/10 insgesamt 29 Standorte FLY-Kurse für Eltern und Kinder anbieten (siehe Anhang A7).

Ziel des Hamburger Family-Literacy-Projekts ist die Anbahnung von Sprach- und Schriftkultur durch niedrigschwellige, persönlichkeits- und handlungsorientierte Angebote. Diese richten sich an Eltern von Kindern im Vorschulalter und Erstklässlern. Die Eltern werden als Partner verstanden und aktiv in die Unterstützung der Kinder einbezogen. In der Kursarbeit haben sie die Möglichkeit, konkrete Strategien und Methoden kennenzulernen, um ihre Kinder zu Hause beim Lernen zu unterstützen. Die bestehenden elterlichen Kompetenzen werden genutzt und gestärkt, neue Anregungen kommen hinzu. Die Eltern werden motiviert, mit den Pädagogen zusammenzuarbeiten und zu Hause in unterschiedlichster Form den Umgang mit der Sprache und Schriftsprache zu pflegen. Family Literacy strebt die Öffnung der Schulen für die Eltern an, um so die Kooperation zwischen Schule und Familien bei der Sprachförderung zu verbessern.

5.6.1 Grundlagen der Elternarbeit

Family Literacy stützt sich konzeptionell auf drei Formen der Arbeit mit den Eltern: Eine Säule der FLY-Arbeit basiert darauf, dass Eltern zu bestimmten Zeiten mit den Kindern gemeinsam im Unterricht Lernaktivitäten entfalten. Sie beteiligen sich aktiv an den Aufgaben; beispielsweise lesen sie den Kindern etwas vor, übernehmen im Stationsverfahren eine Kindergruppe, spielen mit ihnen ein Spiel oder sie basteln mit den Kindern. Die zweite Säule bildet die Elternarbeit parallel zum Unterricht. Dazu trifft sich die Elterngruppe allein, ohne die Kinder. Hier können die Eltern Materialien vorbereiten, die später mit den Kindern in der Schule oder zu Hause weiter bearbeitet werden. Eine dritte Form, die punktuell stattfindet, sind gemeinsame außerschulische Aktivitäten. Zu diesen Aktivitäten gehören Museums- oder Bücherhallenbesuche, die „Buchstabenjagd“ im Stadtteil oder Feste, die in der Schule organisiert werden.

Geleitet werden die FLY-Gruppen durch sogenannte Multiplikatoren, die sich einmal monatlich zu Fortbildungsseminaren treffen, in denen auch Konzepte und Materialien für die Arbeit in den FLY-Gruppen ausgetauscht werden.

5.6.2 Ergebnisse der bisherigen Evaluation

Im Rahmen des Modellversuchs FörMig wurde die Implementierung des Hamburger Teilprojekts Family Literacy vom LIQ prozessbegleitend evaluiert.³¹ Dazu fanden teilnehmende Beobachtungen, Befragungen der Eltern und Multiplikatoren sowie Auswertungsgespräche mit den Projektverantwortlichen im Landesinstitut und in den Schulen statt. Daraus ergaben sich nicht nur ein überwiegend positives Bild für die Nützlichkeit und Handhabbarkeit des Konzepts Family Literacy in Kita und Schulen, sondern auch Ansatzpunkte für die systematische Verknüpfung des Konzepts mit der additiven Sprachförderung.

- Sicht der Eltern

In den Befragungen gaben die beteiligten Eltern nach der Teilnahme an den FLY-Kursen in hohem Maße ihre Zufriedenheit mit dem Angebot kund. Auf einer dreistufigen Skala schätzten die Eltern ein, in welchem Ausmaß (wenig – etwas – viel) sie von den Kursen profitierten. Die Verteilung der Antworten (siehe Abbildung 5.5) zeigt, dass die Eltern vor allem die Verbesserung der Zusammenarbeit mit der Schule und eine verbesserte Kommunikation mit dem eigenen Kind sowie den Zugewinn an Sicherheit beim Unterstützen des kindlichen Lernens positiv einschätzten.

³¹ Vgl. dazu: May, P. & Eickmeyer, A. (2007): Das FLY-Projekt aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung. In: Elfert, M. & Rabkin, G. (Hg.): Gemeinsam in Sprache baden: Family Literacy (S. 58-64). Stuttgart: Klett; May, P. (2008): Family Literacy an Hamburger Schulen. Konzept und erste Ergebnisse der Evaluation. In: Klinger, T; Schwippert, K. & Leiblein, B. (Hg.): Evaluation im Modellprogramm FörMig. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts. (S. 74-85). Münster: Waxmann.

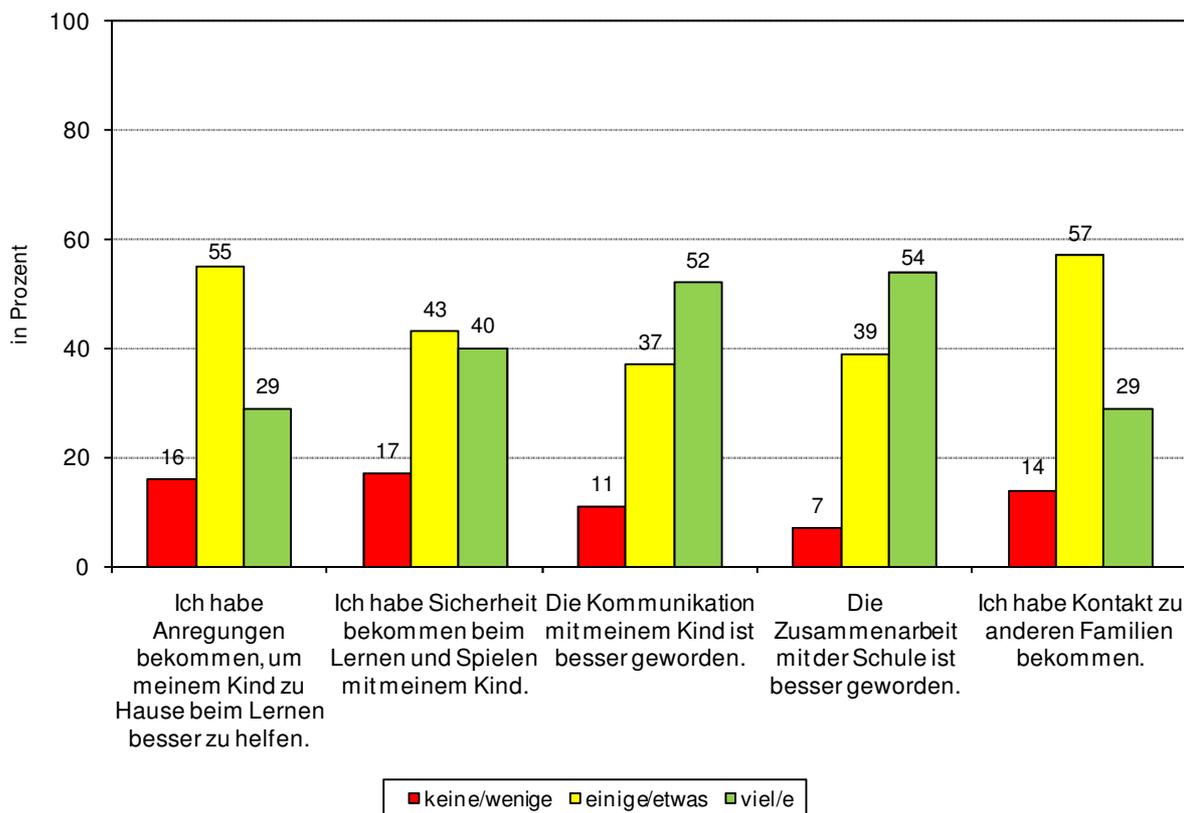


Abbildung 5.5: Nutzen der FLY-Kurse aus Sicht der Eltern

Bezüglich des Nutzens der FLY-Kurse für ihr Kind schätzten die meisten Eltern positiv ein, dass sich die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes verbessert hätten.

- **Einschätzung der Pädagogen**

Auch in den Einschätzungen der für die Kurse in den Schulen und Kitas verantwortlichen Multiplikatoren spiegelt sich insgesamt eine positive Bewertung der Erfahrungen mit den FLY-Angeboten wider. Neben direkten Einflüssen auf das Wissen und Verhalten von Eltern in Bezug auf sprachliches und schriftsprachliches Lernen werden auch eine positive Veränderung des Verhältnisses zwischen Schule und Elternhaus (zum Beispiel durch den Abbau von Schwellenängsten der Schule gegenüber) und eine Verbesserung des sozialen Klimas an der Schule als Auswirkungen der Implementierung des FLY-Konzepts in der Schule berichtet. Für die beteiligten Pädagogen selbst hat die Arbeit nach den Befragungen v. a. eine gewachsene Bewusstheit für Probleme der frühen Literalisierung und die Rolle der Familien bei der Unterstützung ihrer Kinder sowie eine deutliche Professionalisierung ihrer Arbeit mit Eltern zur Folge. Von einzelnen Pädagogen wird allerdings auch davon berichtet, dass die eigentliche Zielgruppe (Familien aus eher bildungsfernem Milieu) bisher nicht in dem gewünschten Maße erreicht worden sei.

Die Auswertung von Längsschnittdaten, die die Kompetenzentwicklung von der Viereinhalb-jährigenuntersuchung bis zum Schulanfang erfassen, deutet ebenfalls auf positive Effekte auf die Lernentwicklung der Kinder (siehe Abschnitt 6.4).

5.6.3 Weiterentwicklung des FLY-Konzepts

Im Verlauf des Schuljahrs 2008/09 wurde die inhaltliche Erweiterung der FLY-Arbeit fortgesetzt. Als ein neuer Aspekt kam eine Verknüpfung des FLY-Konzepts mit der additiven

Sprachförderung hinzu, mit dem Ziel, Kinder mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf noch effektiver zu fördern. An ersten Standorten wird seitdem praktisch erprobt, FLY-Kurse für Eltern begleitend zu additiven Sprachfördergruppen für Vorschulklassen durchzuführen.

Diese Erweiterung des FLY-Konzepts unterstreicht die flexiblen Möglichkeiten der FLY-Arbeit, die es erlauben, je nach den Erfordernissen einzelner Zielgruppen die Schwerpunkte zu variieren und jeweils bedarfsgerechte Lösungen zu finden. Strukturell sind bei der Einbeziehung der Eltern in die additiven Sprachfördergruppen einige Rahmenbedingungen zu bedenken, die von den Bedingungen der FLY-Arbeit in der Klasse abweichen:

- Es ist ein geeigneter Förderraum zu organisieren.
- Die Beteiligung der Eltern sollte aufgrund des durchgängigen hohen Sprachförderbedarfs der Kinder nach Möglichkeit verpflichtend sein.
- Auf die Mitarbeit der Eltern sollte bereits in der offiziellen Einladung hingewiesen werden.
- Da die Förderung außerhalb der Vorschulzeit liegt, sollte auf eine sinnvolle Pause (mit Verpflegung) geachtet werden.
- Die an verschiedenen FLY-Gruppen (integrative und additive Gruppen) beteiligten Lehrkräfte an einer Schule sollten ihre Förderplanung für die einzelnen Kinder aufeinander abstimmen.

5.7 Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen unter Mitwirkung von Grundschullehrkräften

Das Projekt zur Sprachförderung in den Kitas und zur Verbesserung der Kooperation zwischen den Kindertageseinrichtungen und den aufnehmenden Grundschulen startete im Schuljahr 2002/03 an 28 Standorten. Seitdem ist es stetig gewachsen; im Schuljahr 2009/10 nehmen bereits 156 Kitas und Grundschulen teil.

Ziel des Projekts ist es, die Sprachkenntnisse von Kindern in Tageseinrichtungen so zu verbessern, dass sie auf die schulischen Anforderungen ausreichend vorbereitet sind. Schwierigkeiten beim Spracherwerb sollen mithilfe des Projekts abgebaut werden. Ziel ist außerdem, die Kooperation zwischen den Grundschulen und den Kindertageseinrichtungen zu verbessern und eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zu erzeugen. Sowohl in den Kindertageseinrichtungen als auch in den Schulen sollen die Perspektiven für die jeweilige andere Seite geschärft werden. Die Pädagogen in den Kitas sollen in ihrer Arbeit die Anforderungen, die in der Grundschule an die Kinder gestellt werden, besser in den Blick bekommen. Auf der anderen Seite werden den Grundschulpädagogen durch das Projekt die Arbeitsweise und die Anforderungen der Kitas näher gebracht.

Die Grundschulpädagogen haben die Möglichkeit, künftige Grundschüler sowie deren Eltern kennenzulernen und so den Übergang von der Kita in die Grundschule für alle Beteiligten zu erleichtern und zu optimieren.

Mit den zur Verfügung stehenden Mitteln sollen Kinder gefördert werden, die beim Erwerb der deutschen Sprache besondere Schwierigkeiten haben und deren Einschulung bevorsteht. Neben Kindern mit Migrationshintergrund werden auch Kinder deutscher Herkunft mit Schwierigkeiten beim Spracherwerb gefördert und auf einen erfolgreichen Schulbesuch vorbereitet.

Die Kindertageseinrichtungen benennen die teilnehmenden Kinder, die im Jahr vor der Einschulung in der deutschen Sprache besonderen Förderbedarf aufweisen. Die Sprachförderung wird in Teilgruppen mit 5 bis 10 Kindern oder in Form der Binnendifferenzierung unter der Mitwirkung von Grundschulpädagogen durchgeführt. Werden in einer Einrichtung nicht ausreichend viele Kinder der beschriebenen Altersgruppe betreut, ist es auch möglich, jüngere Kinder mit Sprachförderbedarf in die Fördergruppe aufzunehmen.

Die Sprachförderung wird in den Kindertageseinrichtungen unter Mitwirkung einer Grundschullehrkraft gemeinsam mit einer Kita-Pädagogin durchgeführt. Die ausgewählten Lehr-

kräfte sollen für diese Aufgabe besonders geeignet sein und möglichst über eine entsprechende Zusatzqualifikation verfügen. Den beteiligten Pädagogen beider Institutionen wird am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung ein differenziertes Fortbildungsprogramm angeboten. Dazu gehört u. a. auch ein Seminar, in dem Aspekte der Sprachförderung Gegenstand von naturwissenschaftlichen und mathematischen Bildungsangeboten sind. Die Fortbildungen beinhalten die Vermittlung von Grundkenntnissen über Sprachentwicklung und Zweitspracherwerb, die Vermittlung von Kenntnissen über die Struktur der deutschen Sprache, die Handhabung von Sprachstandsanalysen, die Erstellung von Sprachprofilen und Förderplänen sowie die Aneignung fachlichen Wissens über Methoden der Sprachförderung. Die Schulleitungen der beteiligten Grundschulen sind für den Einsatz der Lehrkräfte verantwortlich und stimmen sich mit den Leitungen der Kindertagesstätten ab. Die Förderung findet in der Regel am Vormittag statt, sofern die zu fördernden Kinder nicht auch am Nachmittag in der Kita betreut werden. Die organisatorische und inhaltliche Umsetzung der Förderstunden bestimmen die Pädagogen der kooperierenden Institutionen.

Das Zeitvolumen der Förderung umfasst zwei Unterrichtsstunden wöchentlich, die auf unterschiedliche Tage verteilt werden. Die gemeinsame Vor- und Nachbereitung findet zusätzlich zur Förderung statt. Die Zeitressource von zwei Unterrichtsstunden und der dazu gehörenden Vor- und Nachbereitungszeit (2,7 WAZ) wird der Schule gesondert zugewiesen.

5.8 Sprach- und Kulturmittler

Bis zum Schuljahr 2008/09 konzentrierte sich die Arbeit der Lehrkräfte für den herkunftssprachlichen Unterricht in erster Linie auf die Vermittlung herkunftssprachlicher Kenntnisse für Kinder mit Migrationshintergrund. Da sich in den vergangenen Jahren durch Projekte wie Family Literacy abzeichnete, dass eine Einbeziehung der Eltern von Schülern mit Migrationshintergrund in den schulischen Ablauf einen positiven Effekt auf das Gelingen der Sprachfördermaßnahmen hat, haben diese Lehrkräfte seit August 2009 neben dem Unterrichten ihrer Herkunftssprache die zusätzliche Aufgabe, an ihrer Schule als Sprach- und Kulturmittler zu fungieren.

Als Sprach- und Kulturmittler sind sie das Bindeglied zwischen der Schule und den Eltern der Schüler mit Migrationshintergrund und helfen, Distanzen abzubauen. Sie beraten die Eltern auf Informationsveranstaltungen, Elternabenden, Elternsprechtagen, Elterntreffs sowie in Einzelgesprächen oder Hausbesuchen. Dabei sprechen sie zum Beispiel über Möglichkeiten, wie Eltern ihre Kinder beim Lernen unterstützen können, oder informieren über Schullaufbahn und Berufsorientierung der Kinder und Jugendlichen.

Auch wenn die Sprach- und Kulturmittler keine direkte Förderung im Rahmen des Sprachförderkonzepts durchführen, können sie durch ihre Beratung der Eltern von Migrantenschülern und durch die Mittlertätigkeit einen wichtigen Beitrag zur Sprachförderung leisten, indem sie Ängste und Barrieren abbauen und Motivation zum Sprachenlernen aufbauen helfen.

Die Sprach- und Kulturmittler beraten und unterstützen das Kollegium und die Schulleitung u. a. dadurch, dass sie schulbezogenes Informationsmaterial (zum Beispiel Elternbriefe) zur Übersetzung bereitstellen, sodass Sprachbarrieren zwischen Eltern und Schule überwunden werden können. Sie arbeiten eng mit den Sprachlernkoordinatoren der Schule zusammen. Außerdem organisieren bzw. leiten die Sprach- und Kulturmittler interkulturelle Arbeitsgemeinschaften und Projekte (zum Beispiel Sprachkurse für Eltern oder Family-Literacy-Kurse), und sie nehmen bei Bedarf an Lernentwicklungs- und Zielklärungsgesprächen teil. Sie sind im Sinne einer interkulturellen Schulentwicklung tätig und arbeiten zum Beispiel in Steuergruppen zu dieser Thematik mit. Sie vernetzen sich innerhalb der Region miteinander, indem sie zum Beispiel mit Beratungsstellen im Stadtteil zusammenarbeiten und Beratungszeiten in der Region anbieten.

Das Landesinstitut Hamburg bietet für die herkunftssprachlichen Lehrkräfte in den Schuljahren 2009/10 und 2010/11 eine verpflichtende Fortbildung für ihre Tätigkeit als Sprach- und Kulturmittler sowie zum Thema Individualisierung an.

Darüber hinaus wurde das Arbeitszeitmodell an die neuen Aufgaben angepasst.

6 Fördererfolge

6.1 Individueller Lernerfolg

Im Rahmen des Monitorings lassen sich direkte Erfolge und indirekte Wirkungen des Sprachförderkonzepts nur zum Teil erfassen; dies gilt insbesondere für Wirkungen, die durch Maßnahmen zur durchgängigen und zur integrativen Sprachförderung erzielt werden. Dies liegt zum einen daran, dass im Monitoring nur Schüler erfasst werden, die additiv gefördert werden – förderliche Wirkungen, die sich zum Beispiel bei Schülern mit etwas höherem Kompetenzniveau ergeben, können so nicht registriert werden. Zweitens gibt es trotz erheblicher Anstrengungen und großer Bereitschaft auch aufseiten der Schulen keine vollständige Datenlage. Grund dafür ist, dass in den Schulen die Diagnose des Sprachstands in erster Linie der Zusammenstellung der Fördergruppen und der Förderplanung dient. Schüler, die im Laufe des Schuljahrs aus der Förderung ausscheiden, werden nicht immer erneut getestet, sodass von vielen Schülern keine Längsschnittdaten vorliegen. Ein zusätzliches Problem bei der Evaluation eines flächendeckenden Förderprojekts stellt die fehlende Kontrollgruppe dar.

Eine positive Entwicklung zur differenzierteren Erfassung der Fördererfolge der Schulen ergibt sich durch die wachsende Zahl der angebotenen standardisierten Tests vonseiten des LIQ und die deutlich angestiegene Nutzung dieses Angebots vonseiten der Schulen seit dem Schuljahr 2007/08. In den Vorjahren wurden zur Feststellung des Förderbedarfs noch häufiger informelle Verfahren angewendet. Die Aussagekraft dieser Verfahren bezüglich des Lernerfolgs der Schüler ist im Monitoring lediglich auf das Kriterium des Verlassens des additiven Förderbereichs beschränkt. Standardisierte und somit normierte Verfahren erlauben hingegen eine präzisere Messung des Lernzuwachses. Diese standardisierten Diagnoseinstrumente sind aufgrund der einheitlichen Normierung auf der Basis sogenannter „T-Werte“ vergleichbar. Der T-Wert wird für alle Tests auf einer einheitlichen Skala (Mittelwert (MW) = 50; Standardabweichung (SD) = 10) berechnet, wodurch Veränderungen der Kompetenzen quantitativ darstellbar werden. Damit können auch die Lernerfolge der Schüler mit nach wie vor sehr schwachen Sprachkompetenzen, die noch in der additiven Förderung verbleiben, gemessen und als Erfolg ausgewiesen werden. Durch die Eingabe der Rohwerte in den Diagnosebogen und die darin automatisch erstellten T-Werte seit dem Schuljahr 2007/08 liegt in diesem Schuljahr erstmals ein Längsschnittdatensatz für einen T-Wert-Vergleich vor.³²

Zur Ergänzung der Analysedaten aus dem Monitoring wurden auch im Schuljahr 2008/09 weitere Untersuchungsergebnisse aus verschiedenen Längsschnitterhebungen einbezogen, um die Aussagen zum Fördererfolg zusätzlich abzusichern. Dazu gehören Ergebnisse der Lernstandserhebungen 3 (LS 3) und 5 (LeA-5), die Evaluation des TheaterSprachCamps sowie Längsschnittdaten von Kindern, die bei der Viereinhalbjährigenvorstellung erfasst wurden und für die erste Ergebnisse aus Lernausgangslagenerhebungen in der Schule (KEKS 1A) vorliegen.

6.1.1 Methoden zur Bestimmung des Fördererfolgs

Im Schuljahr 2008/09 konnten im Monitoring die Längsschnittdaten von insgesamt 9.310 Schülern identifiziert und zusammengeführt werden (2007/08: 6.211).

Durch den oben erwähnten T-Wert-Vergleich sind in diesem Jahr differenziertere Aussagen zum Fördererfolg der Schulen möglich, für den nun zwei verschiedene Kriterien herangezogen werden können.

Kriterium I Erfolgreich geförderte Schüler

³² Allerdings kann momentan noch nicht für alle vom LIQ empfohlenen Tests ein T-Wert errechnet werden, sodass sich die detaillierte Erfolgsmessung zurzeit nur auf einen Teil der Testergebnisse stützen kann.

Es werden diejenigen Schüler als erfolgreich gefördert gewertet, die am Anfang des Schuljahrs 2008/09 einen additiven Förderbedarf aufwiesen und am Ende des gleichen Schuljahrs nicht mehr additiv förderbedürftig waren.

Für diese Zuordnung werden sowohl die Ergebnisse der standardisierten Tests als auch die Einschätzungen der Pädagogen berücksichtigt.

Kriterium II Verbesserung der Testleistung

Dieses Kriterium betrifft diejenigen Schüler, die nach Ablauf eines Jahrs in einem vergleichbaren Test ein besseres Ergebnis erzielt haben als zu Beginn des Schuljahrs.

Dieser Vergleich basiert auf der T-Wert-Differenz der beiden Testzeitpunkte. Es werden demnach auch diejenigen Schüler erfasst, die trotz Leistungsverbesserung in der additiven Förderung verbleiben.

6.1.2 Fördererfolg I: Erfolgreich geförderte Schüler

Aufgrund der Ergebnisse bei der Erst- und Zweitdiagnose (Vorher-/Nachher-Testung) können die längsschnittlich erfassten Schüler in vier Gruppen eingeteilt werden. Tabelle 6.1 zeigt die Anteile der relevanten Gruppen für das Schuljahr 2008/09 sowie für die beiden vorherigen Schuljahre.³³

- „Aufsteiger“ (Gruppe 1)

Bei insgesamt 2.361 Schülern (32,2 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 bleibt über die Schuljahre hinweg nahezu konstant (2007/08: 33,4 Prozent; 2006/07: 34,0).

Trotz dieser erfreulich hohen Zahl von Schülern, die innerhalb eines Jahrs die additive Förderung verlassen können, sollte man sich bewusst machen, dass unter den Schülern der „Aufsteiger“-Gruppe 62,9 Prozent (2007/08: 95,3 Prozent) noch einen „unsicheren Lernstand“ aufweisen, also weiterhin integrativ zu fördern sind. (In welchem Umfang die integrative Form der Förderung für diese Schüler dann tatsächlich stattfindet, kann aus den Daten des Monitorings nicht zuverlässig ermittelt werden.) Weil davon auszugehen ist, dass der Lernerfolg nicht bei allen aus der additiven Sprachförderung entlassenen Schülern nachhaltig gesichert werden kann, muss damit gerechnet werden, dass ein Teil dieser Schüler zu einem späteren Zeitpunkt erneut als additiv förderbedürftig diagnostiziert wird (siehe Gruppe 3: Drehtüreffekt).

- „unverändert additiv zu Fördernde“ (Gruppe 2)

Bei 4.161 Schülern (56,8 Prozent; Schuljahr 2007/08: 54,8 Prozent; Schuljahr 2006/07: 61,8 Prozent) muss die Förderung im Schuljahr 2009/10 auch weiter fortgesetzt werden, da sie am Ende des Schuljahrs 2008/09 nach wie vor additiv förderbedürftig sind. Dieser relativ hohe Anteil ist angesichts der fundamentalen Schwierigkeiten dieser Schülergruppe keineswegs überraschend.

- „Absteiger“ (Gruppe 3)

Bei 807 Schülern (11,0 Prozent; Schuljahr 2007/08: 11,7 Prozent; Schuljahr 2006/07: 4,2 Prozent), deren Längsschnittergebnisse im Monitoring vorliegen und bei denen zum ersten

³³ Für das Schuljahr 2005/06 ist ein Vergleich nicht sinnvoll, da nicht genügend Zweittestungen bei Schülern nach Ausscheiden aus der additiven Förderung durchgeführt worden waren.

Zeitpunkt keine additive Förderbedürftigkeit festgestellt worden war, lag am Ende des Schuljahrs eine additive Förderbedürftigkeit vor. Diese Schüler mussten demnach am Ende des Schuljahrs 2008/09 neu in die additive Förderung aufgenommen werden und 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; ihre späteren Leistungen fielen jedoch ab, sodass später eine additive Förderung nötig wurde. 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 sogenannten Drehtüreffekt in der Förderung, der auch schon bei früheren Förderprojekten beobachtet wurde und der eine reale Gefahr für die Effektivität der Förderung darstellt.³⁴

Aufgrund eines sich über drei Jahre erstreckenden Längsschnitts ist es nun möglich, die tatsächliche Anzahl der Schüler anzugeben, die dem Drehtüreffekt unterliegen. Diese Schüler hatten am Ende des Schuljahrs 2006/07 einen additiven Förderbedarf, bei der darauffolgenden Diagnose am Ende des Schuljahrs 2007/08 wurde kein additiver Förderbedarf diagnostiziert, am Ende des Schuljahrs 2008/09 lag erneut ein additiver Förderbedarf vor. Von den 807 als „Absteiger“ identifizierten Schülern kann bei 354 Kindern (4,8 Prozent) mithilfe eines Codeabgleichs über die drei Erhebungszeitpunkte ein Drehtüreffekt festgestellt werden.³⁵

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

Im Rahmen des Monitorings wurden auch insgesamt 1.981 Schüler (21,3 Prozent des Längsschnitts) erfasst (2007/08: 8,7 Prozent; 2006/07: 7,7 Prozent), die weder zum ersten noch zum 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. Der große Anstieg des Anteils dieser in das Monitoring eingestellten Schülergruppe belegt, dass die Schulen das Angebot des Systemmonitorings mittlerweile verstärkt für die schulinterne Dokumentation der Leistungen ihrer Schüler nutzen.

³⁴ Dieser als sogenannter 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).

³⁵ Die tatsächliche Zahl der Schüler, die dem Drehtüreffekt unterliegen, ist wahrscheinlich noch etwas höher, da durch Fehler in der Kodierung des Schülernamens einige Kinder nicht zuordenbar sind.

Tabelle 6.1: Längsschnittdaten im Monitoring der Schuljahre 2006/07 bis 2008/09

	Schuljahr 2008/09	Schuljahr 2007/08	Schuljahr 2006/07
im Längsschnitt zugeordnet (=Rücklauf)	7.329 (=100 %)	5.671 (=100 %)	6.567 (=100 %)
Gruppe 1: <i>Aufsteiger</i> : Schüler, die Ende des Schuljahrs 2007/08 als additiv zu fördernd eingestuft und Ende des Schuljahrs 2008/09 als nicht mehr additiv förderbedürftig eingestuft wurden	2.361 (32,2 %)	1.896 (33,4 %)	2.231 (34,0 %)
Gruppe 2: <i>unverändert additiv zu Fördernde</i> : Schüler, die sowohl Ende des Schuljahrs 2007/08 als auch Ende des Schuljahrs 2008/09 als additiv förderbedürftig eingestuft wurden	4.161 (56,8 %)	3.110 (54,8 %)	4.056 (61,8 %)
Gruppe 3: <i>Absteiger</i> : Schüler, die Ende des Schuljahrs 2007/08 als nicht additiv zu fördernd eingeschätzt, Ende des Schuljahrs 2008/09 jedoch als additiv förderbedürftig eingestuft wurden	807 (11,0 %)	665 (11,7 %)	280 (4,2 %)

Betrachtet man das Verhältnis der Anteile der aus der additiven Förderung nach Lernzuwachs ausgeschiedenen Schüler („Aufsteiger“) und der in der additiven Förderung verbleibenden Schüler („unverändert additiv zu Fördernde“) als Maßstab für den Fördererfolg, so liegt der Anteil von 36 Prozent erfolgreich entlassener Schüler im Schuljahr 2008/09 auf etwa dem gleichen Niveau wie in den Jahren zuvor (2007/08: 38 Prozent; 2006/07: 35 Prozent).

Abbildung 6.1 zeigt grafisch das prozentuale Verhältnis der beiden Gruppen im Vergleich zu den Schuljahren zuvor. Es wird deutlich, dass die Anteile derjenigen Schüler, die die additive Förderung verlassen können bzw. in ihr verbleiben müssen, in den letzten drei Jahren ziemlich konstant ist.

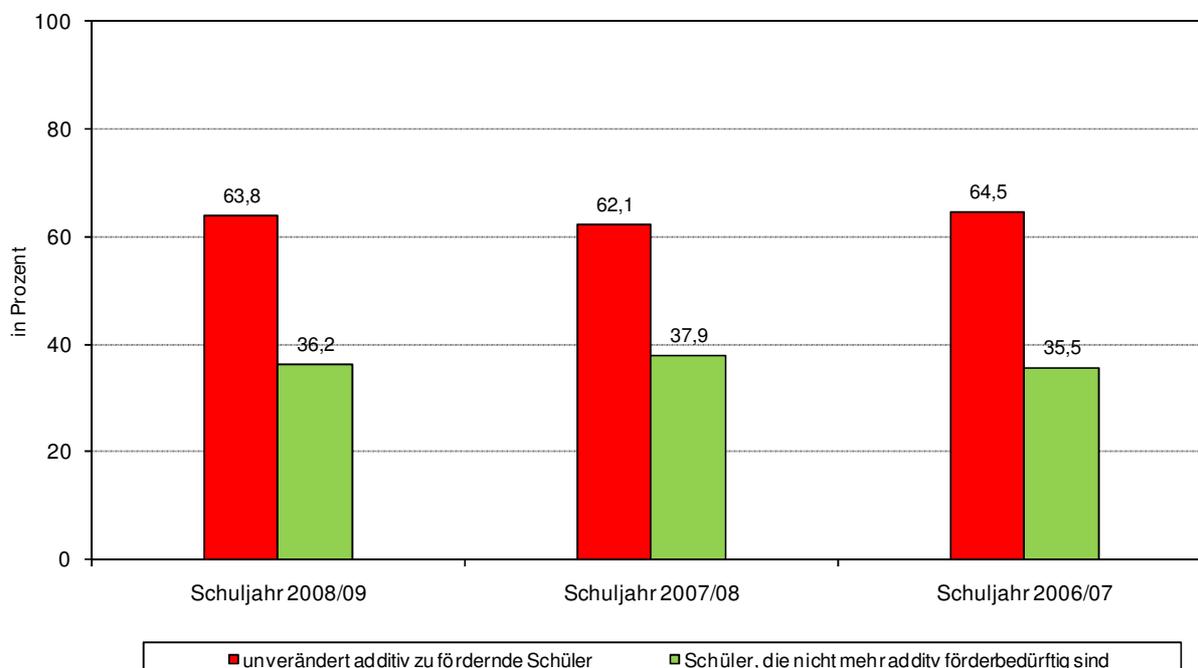


Abbildung 6.1: Anteil der in den letzten Schuljahren erfolgreich geförderten Schüler, die den additiven Förderbereich verlassen konnten

Betrachtet man, wie in Abbildung 6.2, die Anteile der erfolgreich geförderten Schüler differenziert nach Schulformen, so haben die speziellen Sonderschulen und die Förderschulen,

wie zu erwarten, den niedrigsten Anteil an Kindern, die ihre Leistungen derart verbessern konnten, dass sie den Bereich der additiven Förderung verlassen können (18,8 Prozent). Die Gymnasien haben, mit 69,6 Prozent erfolgreich geförderter Schüler, einen überdurchschnittlichen Wert im Vergleich zu den Grundschulen und den Sekundarstufen der Haupt- und Realschulen sowie der Gesamtschulen. Allerdings konnte für diese Schulform nur für 161 Schüler eine Erfolgsmessung durchgeführt werden. Aus diesem Grund darf dieses Ergebnis nicht überinterpretiert werden. Die HR-Schulen und die Sekundarstufen der Gesamtschulen haben, mit 37,0 Prozent, insgesamt eine ähnliche Erfolgsquote wie die Grundschulen mit einem Anteil von 39,5 Prozent erfolgreich geförderter Schüler.

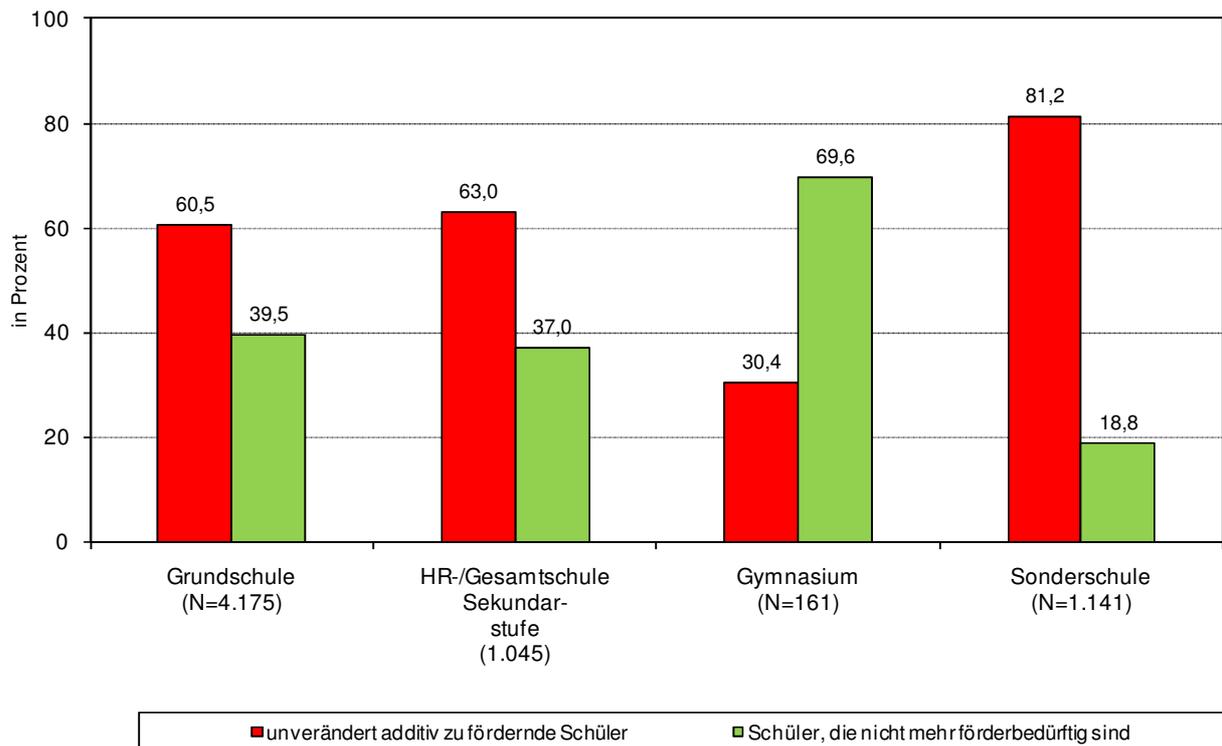


Abbildung 6.2: Anteil der im Schuljahr 2008/09 erfolgreich geförderten Schüler, die den additiven Förderbereich verlassen konnten, unterteilt nach Schulformen

6.1.3 Fördererfolg II: Verbesserung der Testleistung

Um zu bestimmen, wie sich die Leistungen der im Monitoring erfassten Schüler im Laufe des Schuljahrs 2008/09 verändert haben, wurde – sofern standardisierte Testergebnisse vorlagen – der T-Wert der ersten Testung (Ende Schuljahr 2007/08) vom T-Wert der zweiten Testung (Ende des Jahres 2008/09) abgezogen.³⁶ Für dieses Verfahren zur Bestimmung des Fördererfolgs müssen methodische Vorannahmen getroffen werden. Zum einen müssen die T-Werte der Tests einer Domäne miteinander vergleichbar sein. Da die vom LIQ empfohlenen Diagnoseinstrumente alle intervallskaliert sind, ist die Vergleichbarkeit der T-Werte zwischen den Tests der einzelnen Domänen sichergestellt. Weiterhin wird davon ausgegangen, dass die zur Verfügung gestellten Tests sachgemäß angewendet wurden; dies bedeutet, dass die Testungen von den Schulen im vorgesehenen Zeitsegment mit dem für den jeweiligen Jahrgang vorgesehenen Diagnoseinstrument in den Schulen durchgeführt wurden.³⁷

³⁶ In den meisten Fällen deshalb, da immer die letzte vorliegende Diagnose verwendet wird. Für einige Schüler wurde eine Enddiagnose innerhalb des laufenden Schuljahrs oder zum Halbjahr gestellt.

³⁷ Obwohl davon auszugehen ist, dass nicht in jedem Einzelfall alle Vorannahmen zutreffen, gewähr-

Die Einteilung des Fördererfolgs anhand der T-Wert-Differenz erfolgt in drei Kategorien:

1. Schüler mit „überdurchschnittlichem Lernerfolg“ konnten ihre Leistungen im Vergleich zur Gesamtkohorte um mehr als eine halbe Standardabweichung steigern.³⁸
2. Schüler mit „durchschnittlichem Lernerfolg“ haben ihre Leistungen um weniger als eine halbe Standardabweichung im Vergleich zur Kohorte verbessert bzw. verschlechtert.
3. Schüler mit „unterdurchschnittlichem Lernerfolg“ haben ihre Leistungen im Vergleich zur Kohorte um mehr als eine halbe Standardabweichung verschlechtert.

Da im Allgemeinen innerhalb eines Schuljahrs für alle Schüler eine Steigerung der Leistung zu erwarten ist, sind die Leistungen der Schüler, deren Lernzuwachs eine unterdurchschnittliche Entwicklung innerhalb des Schuljahrs 2008/09 genommen hat, nicht real schlechter als bei der ersten Messung ein Jahr zuvor, sondern die Steigerung der Leistung dieser Schüler entspricht nicht der zu erwartenden Leistungssteigerung, die in der Vergleichsgruppe festgestellt wurde.

Abbildung 6.3 zeigt, inwieweit sich der Lernstand der Schüler relativ zur Gesamtkohorte in den einzelnen Sprachlernbereichen entwickelt hat.³⁹

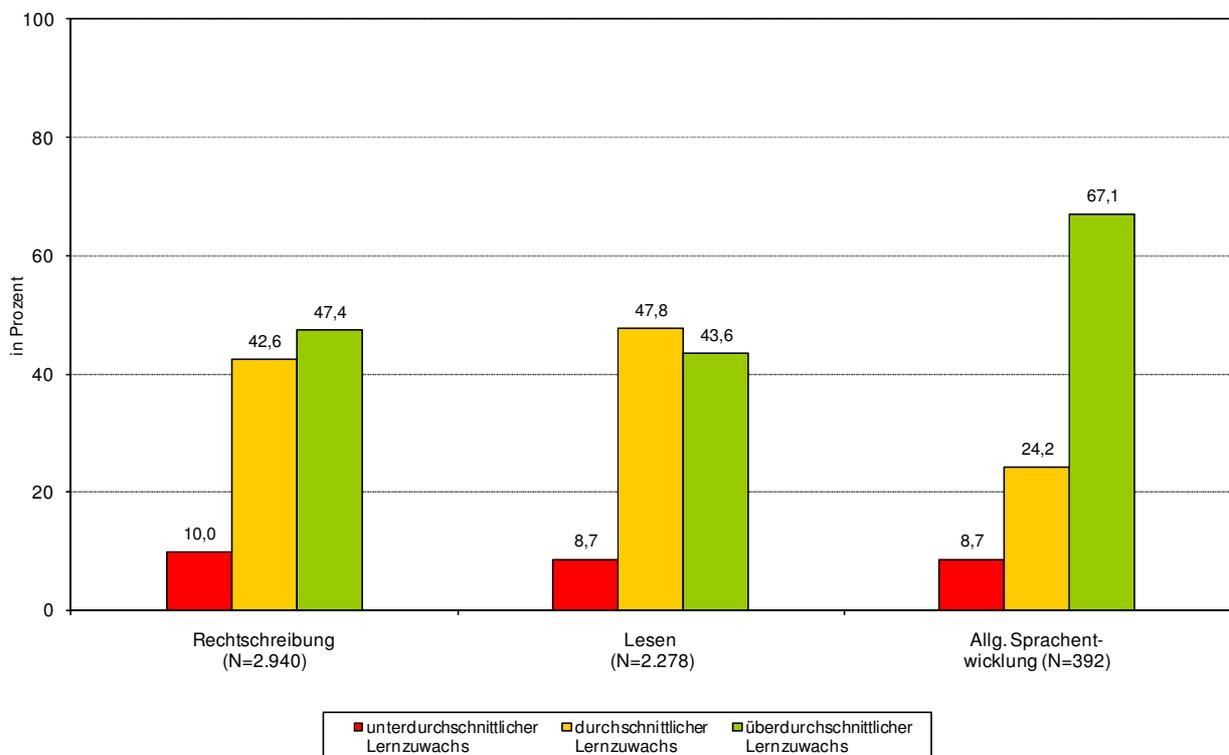


Abbildung 6.3: Einteilung des Lernerfolgs, gemessen am Lernzuwachs der Kohorte am Ende des Schuljahrs 2008/09 in den einzelnen Sprachlernbereichen (Mehrfachdiagnosen innerhalb eines Bereichs sind möglich)

leistet die große Fallzahl eine genügend hohe Zuverlässigkeit der Ergebnisse.

³⁸ Die Einteilung der Kategorien mittels einer halben Standardabweichung erfolgt auf der Grundlage von Ergebnissen der KESS-Studie, in der für die Bereiche Lesen und Rechtschreibung für die Gesamtkohorte ein Lernzuwachs von circa einer halben Standardabweichung pro Schuljahr ermittelt wurde.

³⁹ Der Sprachlernbereich der Phonologischen Bewusstheit ist hier nicht aufgeführt, da lediglich 22 Vergleichswerte vorlagen. Diese geringe Anzahl ist zum einen darauf zurückzuführen, dass dieser Bereich nur für den Elementarbereich und die ersten beiden Schuljahre relevant ist, zum anderen standen im Schuljahr 2007/08 für die Phonologische Bewusstheit nicht für alle Klassenstufen standardisierte Testinstrumente zur Verfügung.

Der Anteil an Schülern, deren Lernverlauf im Schuljahr 2008/09 eine im Vergleich zur Gesamtkohorte unterdurchschnittliche Entwicklung genommen hat, beträgt für alle drei Sprachlernbereiche in etwa 9 bis 10 Prozent. Besonders erfolgreich hingegen ist der Sprachlernbereich der Allgemeinen Sprachentwicklung: 67,1 Prozent der im Längsschnitt erfassten Schüler erzielen einen überdurchschnittlichen Lernzuwachs und haben somit im Vergleich zur Kohorte rechnerisch um ein Lernjahr aufgeschlossen. Die Bereiche Rechtschreibung und Lesen zeigen im Durchschnitt eine ähnliche Lernerfolgsverteilung, wobei im Sprachlernbereich Rechtschreibung im Vergleich zum Bereich Lesen etwa 4 Prozent mehr Schüler einen überdurchschnittlichen Lernzuwachs erreichen.

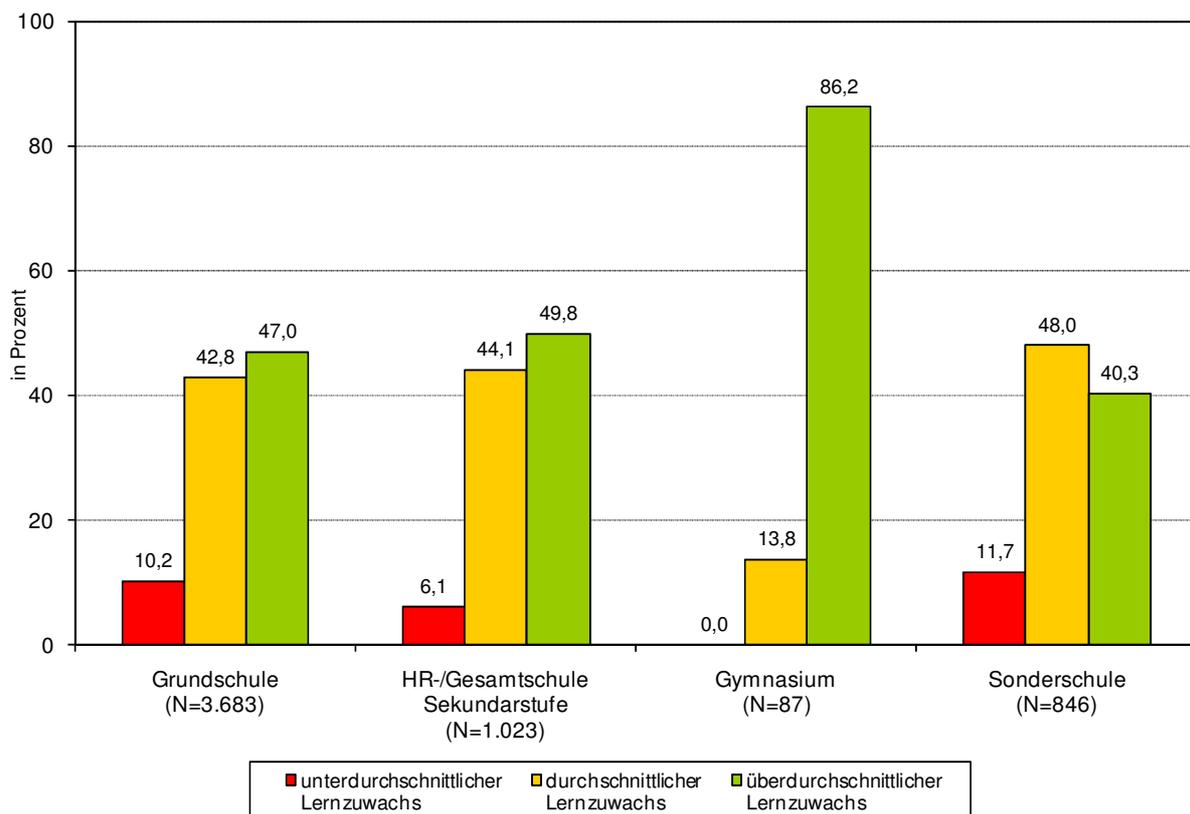


Abbildung 6.4: Kategorisierung des Lernerfolgs im Vergleich zur Kohorte für die einzelnen Schulformen (einschließlich Mehrfachdiagnosen)

Auch in dieser Einteilung des Fördererfolgs liegt der Anteil der erfolgreich geförderten Schüler in Gymnasien mit Abstand über den Werten für die übrigen Schulformen. 86,2 Prozent der auswertbaren Diagnosen zeigen im Vergleich zur Kohorte einen überdurchschnittlichen Lernzuwachs, kein längsschnittlich erfasster Schüler im Gymnasium weist einen unterdurchschnittlichen Lernzuwachs auf. Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass die sprachlichen und schriftsprachlichen Probleme der Schüler im Gymnasium vergleichsweise leichter zu beheben sind als die Probleme der meisten Schüler in den anderen Schulformen. Allerdings fußt auch dieses Ergebnis im Bereich der Gymnasien auf einer relativ geringen Fallzahl, was die Verallgemeinerbarkeit einschränkt.

Die Ergebnisse der Grundschulen sind mit denen der Haupt- und Realschulen und der Sekundarstufe der Gesamtschulen auch in dieser Darstellung sehr ähnlich, wobei im Sekundarbereich ein überdurchschnittlicher Lernerfolg von 49,8 Prozent der getesteten Schüler erzielt werden konnte und nur 6,2 Prozent der Schüler weniger dazulernen als die Gesamtkohorte. In den Grundschulen liegt der Anteil der Schüler mit unterdurchschnittlichem Lernzuwachs bei 10,2 Prozent.

Auch bei dieser Messung des Fördererfolgs verzeichnen die speziellen Sonderschulen und die Förderschulen im Vergleich zu den anderen Schulformen geringere Anteile überdurchschnittlich lernerfolgreicher Schüler. Dies resultiert aus der oft multiplen und fundamentalen Förderbedürftigkeit ihrer Schülerschaft. Allerdings lassen sich durch die differenziertere Messung des Fördererfolgs, wie in Abbildung 6.4 ersichtlich, auch die in den Sonderschulen erzielten Fördererfolge darstellen. Der Anteil der Schüler mit überdurchschnittlichem Lernzuwachs bleibt zwar hinter den anderen Schulformen zurück, er zeigt jedoch, dass in den Sonderschulen erfolgreiche Förderarbeit geleistet wird. Wenige Schüler haben zwar im Schuljahr 2008/09 ihre sprachlichen Leistungen derart steigern können, dass sie am Ende des Schuljahrs nicht mehr additiv förderbedürftig waren (siehe Abbildung 6.2), aber 40,3 Prozent der mittels standardisierter Tests diagnostizierten Schüler der Sonderschulen konnten ihre Leistung in überdurchschnittlichem Maße steigern.

6.2 Bestimmung erfolgreicher bzw. weniger erfolgreicher Schulen

Um zu untersuchen, ob es Bedingungsfaktoren in den Schulen gibt, die einen Fördererfolg begünstigen, wurde eine Schulauswahl von erfolgreichen bzw. weniger erfolgreichen Schulen getroffen. Für alle weiteren Vergleiche wurden solche Schulen ausgewählt, die im Schuljahr 2008/09 eine Längsschnittsquote der erfassten Schüler von mindestens 30 Prozent sowie insgesamt mindestens 20 Schüler im Monitoring aufweisen und mittels standardisierter Tests diagnostiziert haben. Durch diese Kriterien zur Vorauswahl sollte vermieden werden, dass Zufallsergebnisse die Befunde überlagern.

Grundsätzlich wurde bei den Schulen, wenn möglich, zwischen Primar- und Sekundarstufe unterschieden, um den zum Teil unterschiedlichen Förderansätzen und Förderkonzepten in den beiden Schulstufen Rechnung zu tragen. Das bedeutet, dass einige Schulen gegebenenfalls sowohl für den Primar- als auch für den Sekundarbereich als erfolgreiche Schule ausgewählt werden können.

Die Gruppen von Schulen mit hohem bzw. niedrigem Fördererfolg wurden auf folgende Weise gebildet:

Zunächst wurde für jede einzelne Schule die Erfolgsquote für das Schuljahr 2008/09 sowohl für die Primar- als auch für die Sekundarstufe gebildet.⁴⁰ Diese Quote setzt die Zahl der Schüler, die am Ende des Schuljahrs nicht mehr als additiv förderbedürftig eingestuft wurden, ins Verhältnis zu der Gesamtzahl der zuvor additiv förderbedürftigen Schüler (siehe Abschnitt 6.1.2):

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

Die Schulen erhalten aufgrund dieser Erfolgsquote einen Rankingplatz. Je höher der Erfolgsquotient, desto besser ist die Platzierung.

Als zweiter Bedingungsfaktor für die Leistung einer Schule wurden für jede Schule die zusammengefassten Lernzuwächse der Schüler des Längsschnitts über alle Sprachlernbereiche hinweg aggregiert.⁴¹ Somit kann jeder Schule ein Wert für den mittleren Lernzuwachs

⁴⁰ Die speziellen Sonderschulen und die Förderschulen wurden aufgrund ihrer anders gelagerten Fördersituation und Grundproblematiken aus diesen Berechnungen herausgenommen.

⁴¹ Auch hier wurde eine Trennung zwischen Primar- und Sekundarbereich vorgenommen (das heißt, einige Schulen erhalten Werte für den Primar- und für den Sekundarbereich).

zugewiesen werden. Auch hier wurde eine Rangfolge der Schulen erstellt – je höher der mittlere Lernzuwachs einer Schule, desto besser ist ihre Platzierung.

Als dritter Bedingungsfaktor wurde der Anteil der Schüler einer Schule ohne relativen Lernzuwachs bestimmt, das heißt, es wurde der prozentuale Anteil der Schüler errechnet, die aufgrund der standardisierten Tests, gemittelt über alle Domänen, eine negative T-Wert-Differenz aufweisen. Schulen mit einem geringen Anteil an Schülern mit negativer T-Wert-Differenz bekommen eine gute Platzierung, Schulen mit einem hohen Anteil bekommen hingegen einen unteren Rangplatz. Dieses Kriterium korreliert hoch mit dem zuvor genannten, da es in dieses implizit einfließt. Es wurde aber trotzdem herangezogen, um zu unterbinden, dass einzelne Testwerte, die eine extreme Ausprägung haben, das Leistungsbild einer Schule zum Positiven hin verzerren.

Die Rangplätze der unterschiedlichen Kriterien wurden addiert, sodass sich ein Gesamtrang für alle Schulen ergibt, welche die Kriterien zur Vorauswahl erfüllten.

Insgesamt wurden 81 Schulen (das entspricht 26 Prozent aller im Monitoring erfassten Schulen) ausgewählt, die die genannten Bedingungen erfüllen.⁴² Für die anschließenden Analysen zu den Bedingungsfaktoren erfolgreicher Sprachförderung wurden die 81 Schulen nach ihrem Gesamtrang in eine Rangreihe eingeordnet und anhand des Medians in die Gruppen „Schulen mit höherem Fördererfolg“ und „Schulen mit geringerem Fördererfolg“ 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. Insgesamt ergeben sich keine Hinweise darauf, dass es sich bei der selektierten Gruppe von Schulen um eine nicht repräsentative Stichprobe handelt.

Nach der Einteilung der beiden Teilgruppen in mehr oder weniger erfolgreich fördernde Schulen wurden die gemittelten Erfolgsquoten für die beiden Teilstichproben errechnet. Der mittlere Anteil der erfolgreich geförderten Schüler liegt in den Schulen mit relativ hoher Erfolgsquote im Schuljahr 2008/09 bei 49,3 Prozent (2007/08: 53,1 Prozent). Die Erfolgsquote ist um knapp 15 Prozent höher als der errechnete Mittelwert für alle Schulen (siehe Abbildung 6.1: 36,2 Prozent). Das heißt, diese erfolgreicher fördernden Schulen konnten am Ende des Schuljahrs 2008/09 knapp 15 Prozent mehr Schüler aus der additiven Förderung entlassen. Im Vergleich zu der hier zusammengestellten Teilgruppe der weniger erfolgreichen Schulen sind es sogar nahezu 20 Prozent. Die Erfolgsquote für diese Gruppe beträgt im Schuljahr 2008/09 31,1 Prozent (2007/08: 35,0 Prozent).

Bei der Betrachtung der Lernentwicklung auf der Basis des T-Wert-Vergleichs der standardisierten Tests zeigt sich der Unterschied zwischen den beiden Schulgruppen noch weitaus deutlicher als beim Vergleich der Erfolgsquote. In den Schulen mit relativ geringem Fördererfolg erarbeiten sich wesentlich weniger Kinder einen besonderen Lernzuwachs gegenüber der Gesamtkohorte. Knapp 50 Prozent der Förderschüler lernen in einem durchschnittlichen Maße hinzu, obwohl sie die additive Sprachförderung besuchen. 15,4 Prozent erzielen im Vergleich zu allen sogar einen unterdurchschnittlichen Lernzuwachs, wohingegen in der Gruppe der erfolgreicher fördernden Schulen 55,6 Prozent einen überdurchschnittlichen Lernzuwachs verzeichnen können. 36,3 Prozent zeigen eine durchschnittliche Lernentwicklung und nur 8,1 Prozent weisen im Vergleich zur Gesamtkohorte einen unterdurchschnittlichen Lernzuwachs auf.

⁴² Die relativ geringe Anzahl von Schulen ist ein Ergebnis der Vorauswahl für diese Analyse. Würde man die Anforderungen für die Auswahl verringern, würde sich zwar die Anzahl der analysierten Schulen vergrößern, es vergrößert sich zugleich jedoch die Gefahr von zufälligen Ergebnissen.

6.3 Hinweise auf förderliche Bedingungen in Schulen

Wie schon im letzten Schuljahr wurde auch im Schuljahr 2008/09 mithilfe der Angaben im Monitoring der Frage nachgegangen, inwiefern sich Bedingungen aufzeigen lassen, die mit einer erfolgreicherer Sprachförderung einhergehen. Dazu werden die Teilgruppen von Schulen mit einem relativ hohen bzw. niedrigen Sprachfördererfolg hinsichtlich ihrer Bedingungen bei der Umsetzung des Sprachförderkonzepts verglichen.

- Anzahl der förderbedürftigen Schüler

Die Teilgruppen wurden zunächst bezüglich der mittleren Anzahl an diagnostizierten Schüler mit additivem Förderbedarf in den Lernbereichen Allgemeine Sprachentwicklung, Phonologische Bewusstheit, Lesen und Rechtschreiben verglichen. Wie auch in den Vorjahren 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 im Schuljahr 2008/09 vor allem für die Bereiche Allgemeine Sprachentwicklung und Lesen.

Diese Unterschiede zeigten sich bereits in den Schuljahren 2006/07 und 2007/08 und betreffen nicht nur die Gesamtzahl der additiv förderbedürftigen Schüler. In den Schulen mit geringerem Fördererfolg 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 6.5 zeigt im Vergleich beider Schulgruppen hinsichtlich des Anteils der verschiedenen KESS-Index-Kategorien, dass die ausgewählten Schulen mit geringerem Erfolg im Schuljahr 2007/08 eine deutlich höhere sozioökonomische Belastung aufweisen als Schulen mit höherer Erfolgsquote. Der Anteil an Schulen mit einem KESS-Index⁴³ von 1 oder 2 lag unter den weniger erfolgreich fördernden Schulen im Schuljahr 2007/08 mit 76,7 Prozent erheblich höher als unter den weniger erfolgreichen (23,3 Prozent). Im Schuljahr 2008/09 erhöht sich der Anteil der Schulen mit einem KESS-Index von 1 oder 2 in der Gruppe der erfolgreicheren Schulen auf 41,0 Prozent, wohingegen sich der Anteil bei den weniger erfolgreichen Schulen analog auf 59,0 Prozent senkt (siehe Abbildung 6.5).

Ausschlaggebend für die Verschiebung in der sozialen Zusammensetzung, hin zu einer stärkeren Homogenität der Teilgruppen, ist die nun mögliche differenziertere Betrachtung der Fördererfolge. Im Schuljahr 2007/08 war das einzig mögliche Messkriterium für eine erfolgreiche Schule der Anteil an Schülern, die ihre Leistungen derart steigern konnten, dass sie am Ende des Schuljahrs keinen additiven Förderbedarf mehr aufwiesen. Für das Schuljahr 2008/09 konnte nun erstmals mittels des T-Wert-Vergleichs standardisierter Tests auch die Leistungssteigerung eines Schülers innerhalb des additiven Förderbereichs gemessen werden. Insofern konnten auch Schulen als erfolgreich identifiziert werden, wenn die Fördererfolge, aufgrund einer schwachen Ausgangslage, auch über das Schuljahr hinaus eine Sprachförderung in zusätzlicher Lernzeit erhalten. Durch das Einbeziehen dieser am individuellen Ausgangswert gemessenen Leistungssteigerung in die Gruppeneinteilung konnten sich auch Schulen mit schwacher Lernausgangslage auszeichnen. Insgesamt ist die Einteilung gleichmäßiger über die KESS-Index-Kategorien verteilt, als dies im Schuljahr 2007/08

⁴³ 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.

der Fall war. Aus diesem Grund ist die sozioökonomische Belastung nicht mehr in dem Maße ausschlaggebend für die Gruppenzuteilung, wie dies im Vorjahr der Fall war.

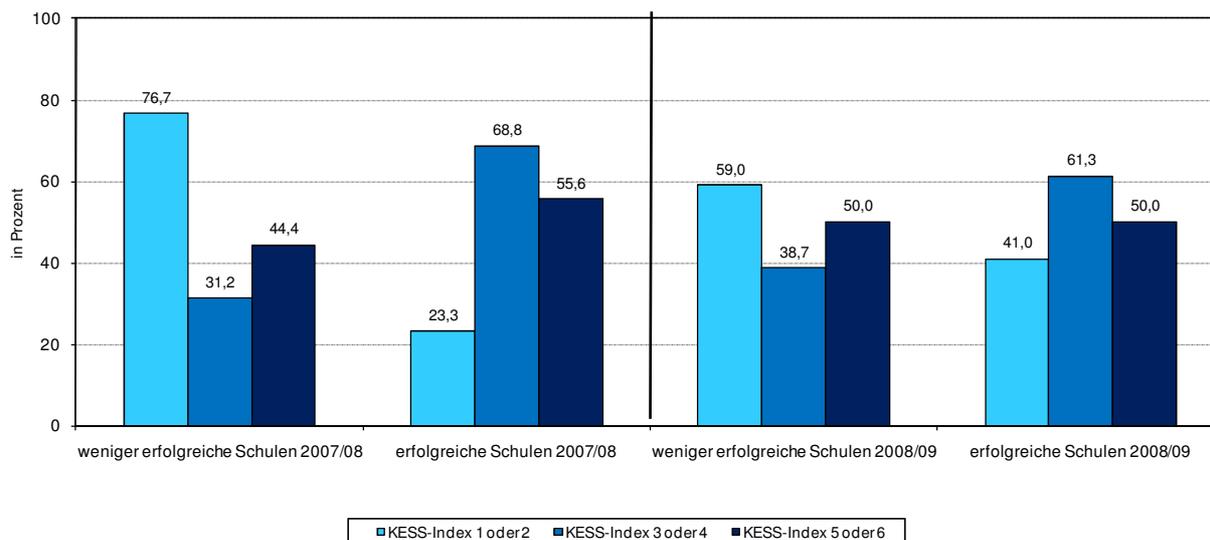


Abbildung 6.5: KESS- Faktoren bei Schulen mit hohem bzw. niedrigem Erfolg im Schuljahr 2008/09 im Vergleich zum Schuljahr 2007/08

- Umsetzung der Vorgaben des Sprachförderkonzepts in den Schulen

Die Sprachlernkoordinatoren schätzten im Berichtsbogen ein, inwiefern in ihren Schulen die einzelnen Elemente des Sprachförderkonzepts bereits in die Realität umgesetzt wurden (siehe Kapitel 4). 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 6.6 zeigt grafisch die mittlere Ausprägung der Aspekte bei der Implementierung, bei denen sich für das Berichtsjahr 2008/09 signifikante Unterschiede zwischen beiden Schulgruppen ergeben.

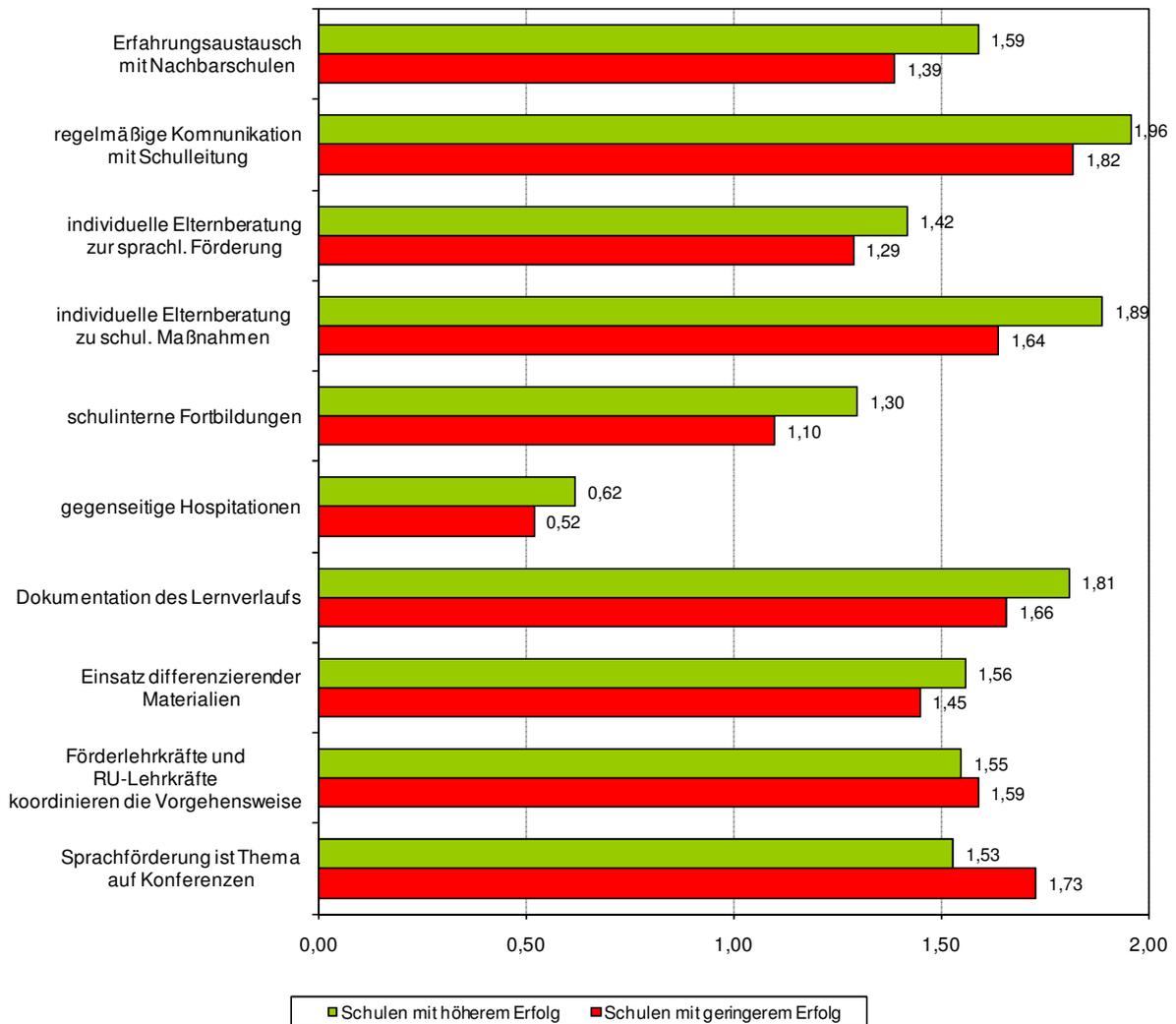


Abbildung 6.6: Stand der Implementierung des Sprachförderkonzepts Ende 2008/09

Betrachtet man nicht nur die Ergebnisse des Vergleichs der beiden Schulgruppen für das Schuljahr 2008/09, sondern auch die der beiden Vorjahre, so ergeben sich in allen Jahren 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“.

Weiterhin scheinen die regelmäßige Kommunikation mit der Schulleitung, also die Unterstützung der Fördermaßnahmen durch die Schulleitung, und der Erfahrungsaustausch mit Nachbarschulen und anderen Institutionen zentrale Gelingensbedingungen für eine erfolgreichere Sprachförderung zu sein. Diese Aspekte waren bei den erfolgreicheren Schulen auch schon in den Vorjahren aufgefallen.

Im Schuljahr 2008/09 zeichnen sich die erfolgreicheren Schulen weiterhin durch eine in höherem Maße realisierte schulinterne Fortbildung zum Thema Sprachförderung aus. Außerdem hospitieren die Lehrkräfte des Förder- und des Regelunterrichts häufiger untereinander, wengleich dieser Aspekt in beiden Teilgruppen keine große Bedeutung hat. Des Weiteren setzen die erfolgreicher fördernden Schulen im Regelunterricht häufiger differenzierende Materialien zur individuellen Förderung ein.

Der Bereich, in dem die weniger erfolgreich fördernden Schulen durchschnittlich einen höheren Wert für die Konzeptrealisierung erzielen, ist zum einen die „regelmäßige Thematisierung der Sprachförderung auf Konferenzen“, zum anderen die „Koordination der Vorgehensweise

zwischen Regelunterricht und Förderunterricht“. Möglicherweise ist dies ein Hinweis darauf, dass in den weniger erfolgreichen Schulen die Sprachförderung noch häufiger thematisiert wird, da es in der Konzeption und in der Ausführung weiterhin Probleme gibt, wohingegen die Sprachförderung bei den erfolgreicheren Schulen bereits fester Bestandteil ist, der weniger oft verhandelt werden muss.

- 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 gaben Schulen, die erfolgreicher fördern, im Schuljahr 2007/08 tendenziell häufiger an, dass alle Förderlehrkräfte ausreichend qualifiziert sind. Im Schuljahr 2008/09 ist dies nicht der Fall; das Ausmaß dieser Angabe ist nahezu identisch. Die erfolgreicheren Schulen geben seltener an, dass nur wenige Lehrkräfte ausreichend qualifiziert sind, und sie geben häufiger an, dass die meisten Lehrkräfte über eine ausreichende Qualifikation verfügen.

- Ressourcenverwendung in den Schulen

Im Schuljahr 2007/08 zeigte sich, dass diejenigen Schulen mit geringerem Fördererfolg insgesamt erheblich mehr Ressourcen, nämlich durchschnittlich 77,2 WAZ, erhielten als Schulen, die erfolgreicher in der Sprachförderung waren (durchschnittlich 57,2 WAZ). Im Schuljahr 2008/09 zeigt sich dies ebenso: Schulen, die der weniger erfolgreichen Gruppe zugeordnet sind, haben durchschnittlich 84,4 WAZ zur wöchentlichen Sprachförderung, wohingegen den erfolgreicheren Schulen im Durchschnitt lediglich 62,8 WAZ zur Verfügung stehen.⁴⁴ 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: In den erfolgreicheren Schulen werden im Durchschnitt 93,6 Stunden pro Jahr für andere Zwecke benutzt, bei Schulen mit geringerem Erfolg sind es durchschnittlich 115,1 Stunden (2007/08: durchschnittlich 46,2 gegenüber 36,3 Wochenstunden). Der Anteil der tatsächlich genutzten Unterrichtsstunden ist 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 Prozent Funktionsanteilen der zugewiesenen Sprachförderressourcen. Diese werden auf die Sprachlernkoordinatoren sowie andere Förderlehrkräfte in den Schulen verteilt, um Aufgaben wie Diagnostik, Unterrichtsbeobachtung, Durchführung von Fallkonferenzen, Beratung und schulinterne Fortbildung zu bearbeiten. War der für diese Aufgaben verwendete Anteil der Förderstunden im Schuljahr 2007/08 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, so zeigt sich im Schuljahr 2008/09 zwischen den beiden Teilgruppen ein wesentlich geringerer Unterschied. Allerdings ist es nach wie vor so, dass die weniger erfolgreichen Schulen einen tendenziell höheren Anteil der Wochenarbeitszeit für die begleitenden Arbeiten der Förderung nutzen, nämlich 14,7 Prozent. Bei den Schulen, die als erfolgreiche Schulen eingestuft wurden, liegt der Anteil bei 12,9 Prozent. Im Vergleich zum Vorjahr fallen diese Unterschiede aber deutlich geringer aus. Bei beiden Gruppen liegt der Funktionszeitanteil in diesem Schuljahr unter den dafür vorgesehenen 15 Prozent.

⁴⁴ Dies hängt – wie oben gezeigt – mit der höheren Anzahl förderbedürftiger Schüler in Schulen mit geringerem Fördererfolg zusammen.

Der Anteil der Schulleitungen, die im Ressourcenbogen auf besondere Probleme bei der Umsetzung des Sprachförderkonzepts auf den Lehrerausfall hinwiesen, lag bei den Schulen mit geringerer Erfolgsquote mit 69 Prozent leicht über dem Anteil von 65 Prozent bei den erfolgreicher fördernden Schulen (2007/08: 64 Prozent gegenüber 50 Prozent). Dies kann ebenso wie der höhere Verlust durch Vertretungsunterricht als Hinweis auf die stärkere Belastung dieser Schulen interpretiert werden.⁴⁵

- Dauer der Förderung

Bezogen auf die Dauer der Förderung, das heißt die Anzahl der Förderwochen, ergibt sich bei den weniger erfolgreichen Schulen insgesamt ein höherer Wert; das bedeutet, dass die Schüler hier insgesamt länger gefördert werden. Über 50 Prozent der Förderentscheidungen wurden für das gesamte Schuljahr getroffen und circa 45 Prozent für ein halbes Schuljahr. In den Schulen mit höherem Fördererfolg sollen 56,5 Prozent der additiven Förderschüler lediglich für ein halbes Jahr eine Förderung erhalten, und nahezu 40 Prozent der Schüler sollen für das gesamte Schuljahr die additive Sprachförderung besuchen. Hier zeigt sich wiederum, dass die Schulen mit geringerem Fördererfolg – insgesamt betrachtet – mehr Schüler mit größeren sprachlichen Schwierigkeiten fördern müssen als die Schulen, die zur Gruppe der erfolgreichen Förderer gehören.

- Sozialform der Förderung

Wie auch im Schuljahr 2007/08 findet in den Schulen mit höherer Erfolgsquote der Förderunterricht häufiger in der Gruppe statt. Dagegen gestalten weniger erfolgreiche Schulen die Fördereinheiten häufiger in der Kombination aus Einzel- und Gruppenförderung oder in Kombination von Förderband- und Gruppenförderung. Ausschließliche additive Förderung im Förderband kommt in beiden Gruppen in etwa zu gleichen Teilen vor (circa 4 Prozent der Kinder werden ausschließlich im Förderband gefördert).

- Tageszeit der Förderung

Auch im Schuljahr 2008/09 ergibt ein Vergleich der beiden Schulgruppen hinsichtlich der Tageszeit der Förderung ein unterschiedliches Ergebnis: Die erfolgreicheren Schulen fördern tendenziell mehr Schüler am Nachmittag als die Schulen mit geringerem Erfolg.

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 2008/09 wie schon in den Schuljahren 2007/08 und 2006/07, dass bei den erfolgreicher geförderten Schülern die Förderung häufiger am Nachmittag stattfand. Bei einem Vergleich derjenigen Schüler, die einen unterdurchschnittlichen Lernzuwachs im Vergleich zur Gesamtkohorte aufweisen, zeigt sich ebenfalls, dass diese signifikant häufiger am Vormittag gefördert werden als diejenigen Schüler mit überdurchschnittlichem Lernzuwachs.

Trotz dieser Erkenntnisse fördern viele Schulen weiterhin verstärkt am Vormittag. Ein Grund hierfür könnte sein, dass es für Schulen mit großen Förderressourcen vermutlich schwieriger ist, alle anstehenden additiven Förderstunden auf den Nachmittag zu verteilen, sodass eher solche Konzepte der Förderung (wie zum Beispiel Förderung im Förderband) genutzt werden, die auch am Vormittag stattfinden können. Es muss allerdings angemerkt werden, dass

⁴⁵ 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 die zur Sprachförderung der Schüler bereitgestellten additiven Ressourcen die Schüler nicht in vollem Umfang erreichen und so die Förderung auch nicht in vollem Umfang gewährleistet ist.

es sich in diesen Fällen nicht mehr um Sprachförderung in zusätzlicher Lernzeit handelt, da die Förderschüler auf diese Weise Stunden des Regelunterrichts nutzen.

Zusammenfassend zeigen die Befunde zum Vergleich der beiden Teilgruppen wie im Vorjahr, dass Schulen mit geringerer Erfolgsquote in der Regel ein schwierigeres Klientel zu fördern haben. Allerdings gibt die im Schuljahr 2008/09 erstmals mögliche Erfassung des Lernerfolgs auf Basis der Testwerte auch Schulen in hoch belasteten Einzugsgebieten eine faire Chance, ihren Fördererfolg auszuweisen. Dies führt zu einer Erhöhung des Anteils der stärker belasteten Schulen unter den Schulen mit höherem Fördererfolg.

Bei der Realisierung des Förderkonzepts zeigen sich, wie in den Vorjahren auch, Vorteile von Schulen, die mit den Eltern der jeweiligen Schüler enger zusammenarbeiten, sie beraten und über die Maßnahmen in der Schule unterrichten und bei denen ein regelmäßiger Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen stattfindet. Neben der sich positiv auswirkenden Öffnung der Schulen nach außen zeigen sich Vorteile bei denjenigen Schulen, die schulinterne Kooperationen, wie gegenseitige Hospitationen und schulinterne Fortbildungen, in stärkerem Maße strukturell umgesetzt haben. Zu diesen sich positiv auswirkenden schulinternen Maßnahmen zählen auch die Unterstützung der Implementierung eines Förderkonzepts durch die Schulleitung und der regelmäßige Austausch über den Stand der Entwicklung des Konzepts zwischen der Schulleitung und den Sprachlernkoordinatoren.

Weiterhin zählen zu den im Monitoring erfassten Bedingungsfaktoren, die mit dem Erfolg der Sprachförderung zusammenhängen, auch organisatorische Bedingungen wie die Einteilung der Lerngruppen (mehr Gruppenförderung und weniger Förderband) und die tatsächliche Bereitstellung zusätzlicher Lernzeit (mehr Förderung am Nachmittag und weniger am Vormittag).

6.4 Verknüpfung mit anderen längsschnittlichen Untersuchungen

Da die Auswertung der im Rahmen des Monitorings erhobenen Daten sich auf die Schüler mit additivem Förderbedarf beschränkt, wurde die Evaluation des Sprachförderkonzepts seit dem Schuljahr 2007/08 ergänzt durch die Analyse von Daten aus Längsschnittuntersuchungen, die ganze Jahrgänge von Kindern und Jugendlichen einschließen. Auf diese Weise lassen sich auch Hinweise gewinnen, inwiefern breitere Wirkungen des Sprachförderkonzepts erzielt wurden.

6.4.1 KESS 7 und KESS 8

Bereits im letzten Jahr wurden Ergebnisse der KESS-Längsschnittuntersuchung im Hinblick auf mögliche Wirkungen der Sprachförderung analysiert (vgl. Monitoring-Bericht zum Schuljahr 2007/08). Bei einer Teilstichprobe von 168 Schülern, die im Monitoring registriert waren, konnte die Entwicklung im Bereich Lesen von KESS 7 nach KESS 8 verglichen werden.⁴⁶ Schüler, für die aus den Einträgen im Monitoring bekannt war, dass sie additiv gefördert worden waren, wurden mit allen übrigen Schülern des KESS-Längsschnitts verglichen.⁴⁷ Wie

⁴⁶ Da bei der KESS-Untersuchung noch ein anderes Kodierungssystem für die Zuordnung der Schüler in den einzelnen Erhebungsteilen als im Sprachfördermonitoring verwendet wurde, konnte die Zusammenführung der Daten aus dem Monitoring nur über Rückfrage in den Schulen erfolgen. Dadurch konnte leider nur ein kleiner Teil der im Monitoring registrierten KESS-Schüler aus dem Längsschnittdatensatz sicher zugeordnet werden.

⁴⁷ Obwohl es innerhalb der Gesamtgruppe sicher auch etliche Schüler gab, die zwischenzeitlich additiv gefördert worden waren (die jedoch nicht den Monitoring-Codes zugeordnet werden konnten), ist ihr Anteil innerhalb der Population mit höchstens 10-12 Prozent so gering, dass näherungsweise

Abbildung 6.7 zeigt, erzielen die definitiv additiv geförderten Schüler im Vergleich zur Gesamtgruppe durchschnittlich einen signifikant höheren Lernzuwachs im Lesen und im Rechtschreiben. Dagegen ergeben sich in den Bereichen Englisch und Mathematik kaum Unterschiede. Dies belegt, dass im Zusammenhang mit der Sprachförderung bei dieser Schülergruppe ein spezifischer Lernerfolg zu verzeichnen ist. Obwohl es sich hierbei um eine sehr kleine Stichprobe handelt, belegen die Befunde Erfolge der Sprachförderung, die gegenüber einer Quasi-Kontrollgruppe erzielt werden.

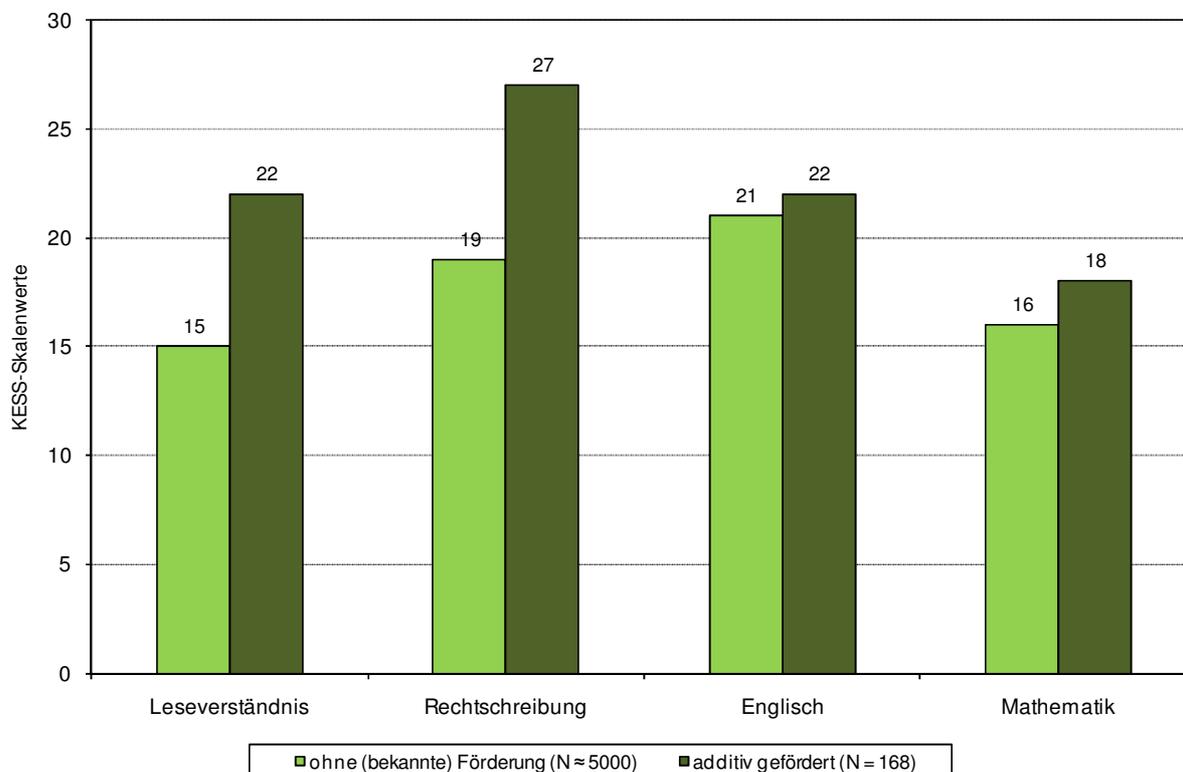


Abb. 6.7: Lernzuwachs von Klasse 6 bis 8 (KESS 7, KESS 8)

6.4.2 Lernstand 3 und Lernausgangslage 5

Einen weiteren Abgleich der Daten aus dem Monitoring mit Daten aus einer unabhängigen Längsschnitterhebung ermöglicht die Verknüpfung mit Daten aus den Erhebungen Lernstand 3 (LS 3) und Lernausgangslagenuntersuchung 5 (LeA-5). Ende des Schuljahrs 2007/08 wurde in allen dritten Klassen Hamburgs die Erhebung des Lernstands LS 3 durchgeführt. Etwas mehr als ein Jahr später fand zu Anfang der fünften Klasse im Schuljahr 2009/10 die Erhebung der Lernausgangslage LeA-5 statt. In beiden Testungen wurden u. a. mit verschiedenen Tests die Fähigkeiten der Kinder in der deutschen Sprache untersucht. Es liegt eine längsschnittliche Verankerung mit einem Teil der Kinder – nämlich der im Schuljahr 2008/09 befindlichen Viertklässler – aus dem Monitoring vor.

Bei einer Teilstichprobe von 560 Schülern, die im Monitoring registriert waren, konnte die Entwicklung im Bereich Deutsch von LS 3 nach LeA-5 mit der Leistungsentwicklung aller Schüler verglichen werden. Allerdings wurden im Rahmen von LS 3 und LeA-5 Deutschtests mit unterschiedlichen Formaten und verschiedenen Inhalten durchgeführt, sodass zum Beispiel die Leistungen im Lesen und in Grammatik zum Zeitpunkt Klasse 3 und Lese- und Rechtschreibleistungen in Klasse 5 mithilfe von Schätzwerten auf der Basis der Regressi-

davon ausgegangen werden kann, dass die Gesamtgruppe im Großen und Ganzen keine additive Förderung erhielt.

onsanalyse verglichen werden mussten. Dies schränkt die Vergleichbarkeit der Testdaten ein. Immerhin zeigt sich ein leichter Vorteil der Kinder, die im Schuljahr 2008/09 additiven Sprachförderunterricht erhalten haben, im Lernfortschritt in den Deutsch-Testwerten von Klasse 3 nach Klasse 5 im Vergleich zur Gesamtkohorte.

6.4.3 Längsschnitt Viereinhalb bis Schulbeginn (I): Additive Sprachförderung und Family Literacy

Im Rahmen einer Längsschnitterhebung zur Kompetenzentwicklung im Elementarbereich wurden die sprachlichen Kompetenzen von Kindern im Alter von 5 Jahren, die bei der Viereinhalbjährigenvorstellung im Winter 2006/07 eingeschätzt worden waren, mit sprachlichen Leistungen am Beginn der Klasse 1 (Schuljahr 2008/09) verglichen.⁴⁸ Es konnten insgesamt 408 Kinder längsschnittlich zugeordnet werden, die circa eineinhalb Jahre vor Schulbeginn nach Einschätzung der Pädagogen einen ausgeprägten Sprachförderbedarf aufwiesen. Bei 94 Kindern konnte anhand der Daten aus dem Monitoring festgestellt werden, dass sie in der Vorschulklasse mit Sicherheit eine additive Sprachförderung erhalten hatten. Weitere 26 Kinder nahmen mit ihren Eltern an FLY-Kursen teil. Von den übrigen 258 Kindern ist nichts über die vorschulische Förderung bekannt.⁴⁹ Die Ausgangswerte für die Sprachkompetenzen eineinhalb Jahre vor Schulbeginn und die relativen Lernzuwächse im Vergleich zur Gesamtpopulation bis Anfang des ersten Schuljahrs zeigt Abbildung 6.8.

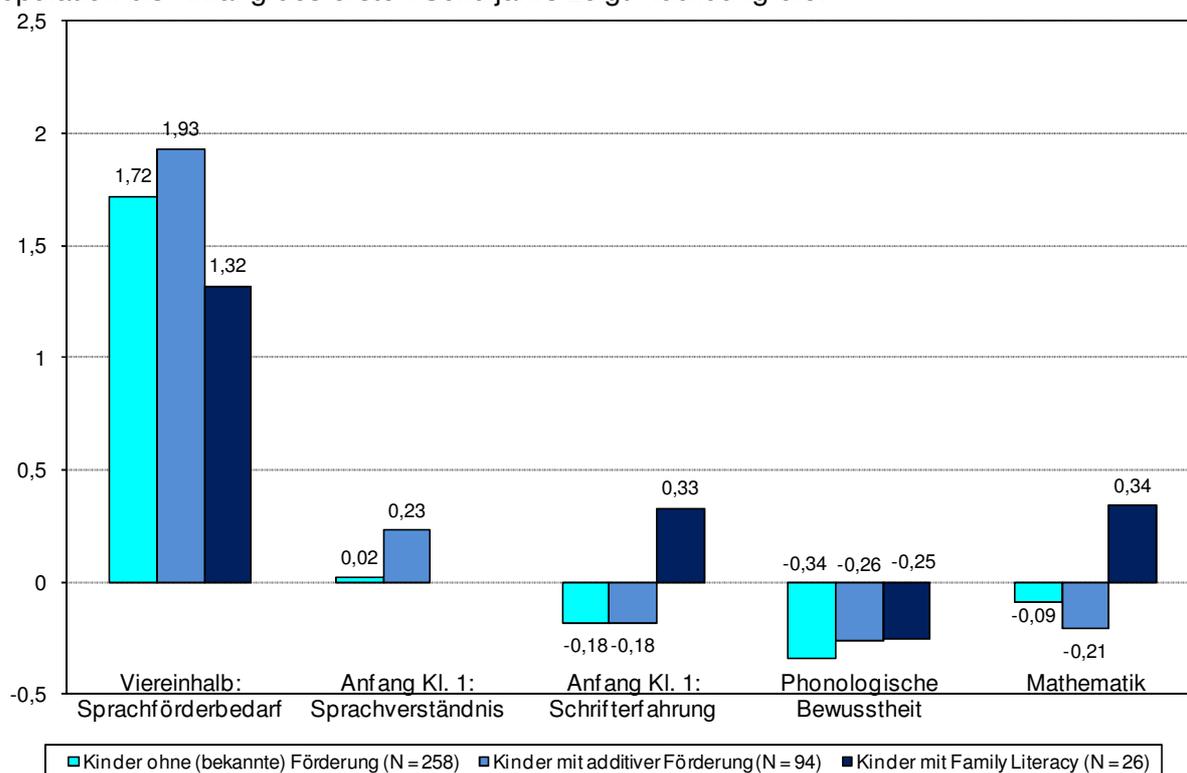


Abbildung 6.8: Relative Lernentwicklung von Viereinhalb bis zum Schulbeginn (Effektstärken gegenüber Kindern ohne Förderbedarf)

⁴⁸ Bei der Viereinhalbjährigenvorstellung wurde der Sprachstand der Kinder von Schulpädagogen eingeschätzt, bei einem Teil der Kinder lag auch die Einschätzung der Kita-Pädagogen zum Sprachstand vor, die mithilfe eines Einschätzungsbogens vorgenommen worden war. Zu Beginn der ersten Klasse wurden sprachliche Leistungen entweder mit dem Instrument LeA-1 oder mit KEKS 1A erfasst.

⁴⁹ Da nicht alle Kinder, die in der Vorschulklasse sprachlich gefördert wurden, im Monitoring auftauchen, kann es durchaus sein, dass ein Teil der Kinder, die nicht im Monitoring erscheinen, dennoch sprachlich gefördert wurde.

Dargestellt sind die Effektstärken des Unterschieds zur Gesamtstichprobe aller Hamburger Kinder (N = 803), die im Längsschnitt aufgefunden werden konnten.⁵⁰ Erfasst sind jeweils die relativen Unterschiede zur Gesamtstichprobe: Deren Mittelwert für den Lernzuwachs innerhalb der eineinhalb Jahre bis zum Schulbeginn bildet stets die Nulllinie.

Links neben der vertikalen Achse ist die Ausgangslage der Kinder beim Viereinhalbjährigenverfahren abgebildet, gemessen in skalierten Werten für den Sprachförderbedarf: Das Ausmaß des Sprachförderbedarfs aller drei Gruppen ist erheblich, allerdings ist das Ausmaß der Kinder, deren Eltern an FLY teilgenommen haben, deutlich geringer als bei den beiden anderen Gruppen.

Auf Grundlage dieser Ergebnisse aus dem Viereinhalbjährigenverfahren wurden auf der Basis von Regressionsanalysen Schätzwerte für die zu erwartenden Werte bei den Lernstandstests zu Beginn der Klasse 1 berechnet.⁵¹ Wenn die Lernentwicklung dem Erwartungswert entspricht, ist der Wert stets 0 (dieser Wert gilt für die Gesamtstichprobe), liegt er höher oder niedriger, ist die Lernentwicklung relativ positiver bzw. negativer verlaufen.

Insgesamt zeigt das Ergebnis, dass Kinder mit additiver Förderung gegenüber den Kindern ohne (bekannte) Förderung einen deutlichen Vorteil im Bereich des Sprachverständnisses und einen geringfügigen (relativen) Vorteil bei der Phonologischen Bewusstheit aufweisen. Hinsichtlich der Lernentwicklung in Mathematik weisen die additiv sprachgeförderten Kinder hingegen Nachteile auf.

Erkennbar wird auch, dass die Kinder in den nicht oder nicht explizit geförderten Bereichen (Schrifterfahrung, Phonologische Bewusstheit und Mathematik) gegenüber der Gesamtgruppe in dieser Zeit einen Lernnachteil aufweisen: Ihre Lernentwicklung hinkt hier relativ hinterher. Dies belegt, dass Effekte der Sprachförderung spezifischer Natur sind: Sie wirken nicht automatisch auf andere Lernbereiche.

Anders gelagert zeigt sich die Lernentwicklung bei den (allerdings mit 26 recht wenigen) FLY-Kindern, bei denen die Fördermaßnahme nicht nur auf die Kinder selbst, sondern vor allem auf die Eltern ausgerichtet ist, indem die Eltern darin unterstützt wurden, ihren Kindern zu Hause zusätzlich zu helfen. Diese Kinder weisen bei der Schrifterfahrung und in Mathematik Vorteile gegenüber den übrigen Gruppen auf.

Diese Befunde belegen, dass die additive Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung spezifisch auf die sprachliche Lernentwicklung wirkt, während die Einbeziehung der Eltern in die Fördermaßnahme zusätzlich auch mit Vorteilen in der mathematischen Lernentwicklung einhergeht.

6.4.4 Dauer des Kita-Besuchs und Kompetenzentwicklung in der Schule

Bevor über einen empirischen Vergleich zwischen den Lernentwicklungen von Kindern berichtet wird, die das letzte Jahr vor der Einschulung in einer Kita oder einer Vorschulklasse verbringen, soll anhand ausgewählter KESS-Ergebnisse verdeutlicht werden, dass die be-

⁵⁰ Es handelt sich um eine Stichprobe, die nicht für das gesamte Stadtgebiet repräsentativ ist. Kinder mit Sprachentwicklungsschwierigkeiten sind in der Längsschnittstichprobe aus folgendem Grund deutlich überrepräsentiert: Bis zum Schuljahr 2006/07 wurden die Ergebnisse des Vorstellungsverfahrens für Viereinhalbjährige flächendeckend in Form einer Zufallsstichprobe (jedes siebte Kind) ausgewertet. Nach Einführung des § 28a des Schulgesetzes (verbindliche Förderung für Kinder mit Sprachschwierigkeiten im Jahr vor der Einschulung) wurden die Ergebnisse der Kinder, bei denen im Vorstellungsverfahren ein besonders ausgeprägter Sprachförderbedarf festgestellt worden war, zusätzlich vollständig erhoben und ausgewertet. Infolgedessen finden sich in der Längsschnittstichprobe, deren Daten mit den Ergebnissen der Schulanfangstests verknüpft werden können, überproportional häufig Kinder mit anfänglichen Sprachentwicklungsschwierigkeiten.

⁵¹ Da der Sprachtest nur in KEKS 1A enthalten ist und nicht in LeA-1, konnten für den Bereich Sprachverständnis nicht genügend Kinder aus FLY berechnet werden.

kannte Tatsache, dass ein früherer und längerer Besuch einer Bildungsstätte im Elementarbereich zu einer deutlichen Verbesserung der Bildungschancen beiträgt.

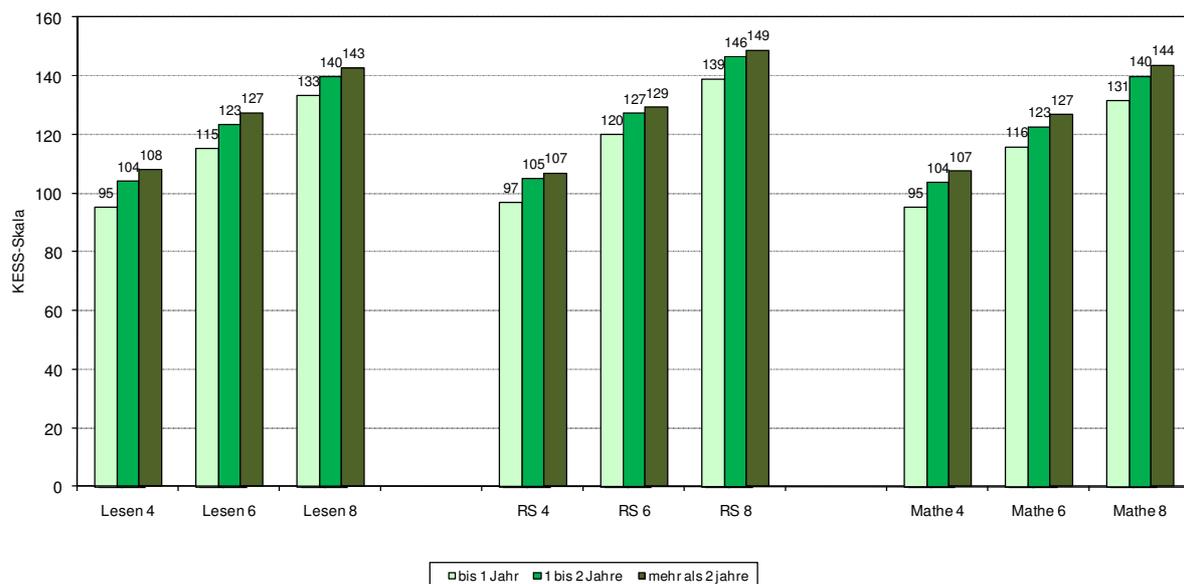


Abbildung 6.9: Dauer des Kita-Besuchs und Kompetenzen in Lesen, Rechtschreibung und Mathematik in den Klassenstufen 4, 6 und 8

Wie die Abbildung 6.9 deutlich zeigt, geht aus den Ergebnissen der KESS-Erhebungen eindeutig hervor, dass die Dauer des Kita-Besuchs einen linearen Zusammenhang aufweist mit dem Kompetenzniveau, das die Schüler später in der Schule erreichen. Am Ende der vierten, sechsten und achten Jahrgangsstufe erreichen Schüler, die vor der Schule länger eine Kita besucht haben, in allen Schulleistungsbereichen durchschnittlich höhere Ergebnisse als Kinder mit geringerer Kita-Besuchsdauer. Dies gilt selbstverständlich auch für die sprachlichen Kompetenzen.

Der Zusammenhang zwischen Dauer des Kita-Besuchs und dem Kompetenzniveau in der Schule bleibt auch dann hochsignifikant, wenn man die sozialen, kulturellen und ökonomischen Faktoren kontrolliert. Damit kann eindeutig festgestellt werden: Der frühe Besuch einer elementarpädagogischen Bildungsstätte ist eine wirksame Maßnahme zur Steigerung der Sprachkompetenzen und der Bildungschancen der Kinder insgesamt.

6.4.5 Längsschnitt Viereinhalb bis Schulbeginn (II): Vergleich der Kompetenzentwicklung in Kindertagesstätten und Vorschulklassen

In einer weiteren Analyse wurden die Daten der eben erwähnten Längsschnittstichprobe unter dem Gesichtspunkt ausgewertet, ob die Lernentwicklung in Kitas und in Vorschulklassen (VSK) vergleichbar ist. Dazu wurden die Lehrkräfte der Kinder in den ersten Klassen gebeten anzugeben, ob die Kinder im Jahr vor der Einschulung in einer Kita oder in einer Vorschulklasse betreut worden waren. Von den insgesamt 803 Kindern waren 326 im Jahr vor der Einschulung in einer Kita, 449 Kinder waren zuvor in einer Vorschulklasse und 28 Kinder besuchten in dieser Zeit weder Kita noch Vorschulklasse.⁵²

Die Kinder der Längsschnittstichprobe verteilen sich auf insgesamt 170 Hamburger Schulen, aus denen jeweils meist nur wenige Kinder einbezogen wurden. Entsprechend groß ist auch die Anzahl der Schulen, in denen die Ausgangsdiagnostik im Vorstellungsverfahren durchgeführt wurde, sodass diesbezüglich von einer hohen Verlässlichkeit der Daten ausgegangen

⁵² Diese 28 Kinder werden beim Vergleich zwischen Kita und Vorschulklasse ausgeklammert.

werden kann. Entsprechend groß ist ebenfalls die Anzahl der Kitas und VSK, in denen die Kinder im Jahr vor der Einschulung betreut worden waren.⁵³

Da Sprachentwicklungsschwierigkeiten stark mit soziokulturellen Bedingungsmerkmalen korreliert sind, ergibt sich infolgedessen auch eine stärkere Repräsentanz von Kindern aus belasteten sozialen Verhältnissen. So wurden 54,1 Prozent der Längsschnittkinder in Schulen mit dem Sozialindex 1 und 2 eingeschult, während in ganz Hamburg insgesamt 35,6 Prozent der Erstklässler in Schulen mit den Indexziffern 1 und 2 eingeschult wurden. Der durchschnittliche Sozialindex für die Längsschnittkinder fällt daher mit einem Wert von 2,7 auf der sechsstufigen Skala deutlich niedriger aus als für ganz Hamburg (3,4).

- Ausgangslage der Kinder eineinhalb Jahre vor Schuleintritt

Wie Tabelle 6.2 zeigt, liegen die Anteile der Kinder der Längsschnittstichprobe, bei denen eineinhalb Jahre vor Schuleintritt ein Förderbedarf festgestellt wurde, in allen Kompetenzbereichen über den für ganz Hamburg ermittelten Anteilen. Zwischen den beiden Teilgruppen der Längsschnittstichprobe ergeben sich jedoch lediglich Unterschiede hinsichtlich des Anteils der Kinder mit Förderbedarf im Bereich Sprache: Während unter den Kindern, die im Jahr vor der Einschulung in einer Kita betreut werden, der Anteil mit Sprachförderbedarf insgesamt bei 49,5 Prozent liegt, beträgt dieser Anteil unter den Kindern, die anschließend in einer Vorschulklasse betreut werden, 69,7 Prozent. Der Anteil der späteren VSK-Kinder mit besonders ausgeprägtem Sprachförderbedarf ist sogar mehr als doppelt so hoch als bei den späteren Kita-Kindern.

Dagegen ergeben sich vor dem Jahr der Einschulung zwischen beiden Teilgruppen so gut wie keine Unterschiede hinsichtlich des Anteils der Kinder mit Förderbedarf in den übrigen Kompetenzbereichen (kognitiver, körperlicher und emotionaler Entwicklungsstand).

Tabelle 6.2: Förderbedarfe nach dem Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger

Kompetenzbereich	Förderbedarf	Längsschnittstichprobe: Betreuung im Jahr vor Einschulung		Hamburg insgesamt ⁵⁴
		Kita	VSK	
Sprachentwicklung	nicht vorhanden	50,5 %	30,3 %	67,0 %
	vorhanden	15,0 %	12,6 %	19,5 %
	ausgeprägt	20,7 %	27,9 %	7,6 %
	besonders ausgeprägt	13,8 %	29,2 %	5,9 %
kognitive/geistige Entwicklung	nicht vorhanden	87,3 %	89,0 %	95,2 %
	vorhanden	12,7 %	11,0 %	4,8 %
körperliche/motorische Entwicklung	nicht vorhanden	83,6 %	87,7 %	91,9 %
	vorhanden	16,4 %	15,0 %	8,1 %
emotionale/seelische Entwicklung	nicht vorhanden	90,4 %	93,3 %	95,9 %
	vorhanden	9,6 %	7,7 %	4,1 %
Anzahl Kinder (*)		326	449	2001

(*) in einzelnen Kompetenzbereichen teilweise etwas weniger Fälle aufgrund fehlender Werte

Dieser Vergleich der Ergebnisse des Vorstellungsverfahrens weist darauf hin, dass im Anschluss an diese Frühdiagnose besonders Kinder mit sprachlichem Förderbedarf in die Vor-

⁵³ Da bei der Abfrage in den Schulen lediglich gefragt worden war, ob die Kinder in einer Kita oder einer Vorschulklasse betreut worden waren, ist über die einzelnen Einrichtungen selbst nichts weiter bekannt.

⁵⁴ Quelle: Bericht über das Vorstellungsverfahren (May 2008, S. 21). Es handelt sich um eine repräsentative Auswahl („Siebteilstichprobe“) aus allen Anmeldeschulen für das Vorstellungsverfahren.

schulklasse aufgenommen werden. Dies entspricht der Tatsache, dass für Kinder mit besonders ausgeprägtem Sprachförderbedarf nach § 28a des Schulgesetzes die Schulpflicht ein Jahr vorgezogen wird und eine verbindliche Sprachförderung vorgesehen ist, sodass diese Kinder nur auf besonderen Antrag hin in einer Kita verbleiben können. Auch bei anderen Kindern mit erkennbaren Sprachentwicklungsschwierigkeiten wird im Rahmen des Vorstellungsverfahrens den Eltern als Maßnahme zur sprachlichen Entwicklungsförderung häufiger explizit der Besuch einer Vorschulklasse vorgeschlagen, da die überprüfenden Schulpädagogen der Auffassung sind, dass eine gezielte Sprachförderung dort effektiver durchgeführt werden kann als in einer Kita.

Für den Vergleich der Entwicklungen von Kindern in Kitas und VSK bedeutet dieser Befund, dass die Zusammensetzung der Gruppen zwar in kognitiver, körperlicher und seelischer Hinsicht vergleichbar ist, nicht jedoch in den sprachlichen Entwicklungsvoraussetzungen: Unter den VSK-Kindern sind im Jahr vor der Einschulung Kinder mit schwächeren sprachlichen Voraussetzungen deutlich stärker vertreten als in den Kitas.

- Kompetenzen bei Schulbeginn

Die Kompetenzen in Sprache und Mathematik wurden zu Beginn des ersten Schuljahrs mit Tests⁵⁵ erfasst, um ihre Lernausgangslage für die Förderung in der Schule zu bestimmen. Es handelt sich um exakt dieselben Kinder, die zuvor im Rahmen der Viereinhalbjährigenvorstellung im Hinblick auf Förderbedürftigkeit beurteilt worden waren. Im Unterschied zur damaligen Feststellung erfolgte diese Kompetenzfeststellung bei allen Kindern mithilfe objektiver Tests, deren Ergebnisse auf einer einheitlichen Skala darstellbar sind.⁵⁶ Die Kompetenzen der Kinder werden einheitlich in fünf Niveaustufen eingeordnet, die von 1 („sehr schwach“) bis 5 („sehr stark“) reichen und deren Verteilung in der Hamburger Gesamtpopulation einer Normalverteilung entspricht.⁵⁷ Bildet man aus der Verteilung der Kompetenzstufen den Mittelwert, so liegt dieser für ganz Hamburg bei 3,01 (Sprache) bzw. 2,99 (Mathematik).

Wie Tabelle 6.3 zeigt, ergeben sich zwischen den beiden Teilgruppen zu Beginn der Schulzeit kaum Unterschiede bei den durchschnittlichen Werten für die sprachlichen und mathematischen Kompetenzen und deren Verteilung über die einzelnen Kompetenzniveaus. Der Mittelwert der Kompetenzniveaustufen liegt bei den VSK-Kindern im Bereich Sprache mit 2,93 zwar etwas höher als der Mittelwert der Kita-Kinder mit 2,80, jedoch ergibt die statistische Überprüfung keinen signifikanten Unterschied. In Mathematik liegen die Mittelwerte beider Gruppen mit 2,86 bzw. 2,87 ohnehin auf fast gleicher Höhe.

Damit wird das Ergebnis einer früheren Untersuchung zum Vergleich von Kita- und VSK-Kindern vor Eintritt in die Schule bestätigt, bei der sich bei den sprachlichen, mathematischen und motorischen Kompetenzen kaum Unterschiede ergaben.⁵⁸

⁵⁵ Der Deutschttest wurde in zwei Versionen (KEKS 1A und LeA-1) durchgeführt: Beide Versionen umfassen die Bereiche Phonologische Bewusstheit und Schrifterfahrung, die KEKS-Version zusätzlich noch Grammatik und Wortschatz. Um möglichst viele Kinder mit vergleichbaren Testwerten in die Längsschnittanalyse einzubeziehen, wurden die Ergebnisse beider Testversionen auf Grundlage von sogenannten T-Werten zusammengefasst und ein Gesamtwert für Deutsch bestimmt.

⁵⁶ Ein weiterer entscheidender Unterschied zur Diagnose im Rahmen der Viereinhalbjährigenvorstellung betrifft die Bandbreite der erfassten Kompetenzen: Während eineinhalb Jahre zuvor lediglich der Förderbedarf festgestellt und Kinder ohne erkennbaren Förderbedarf nicht weiter differenziert wurden, werden bei der KEKS-Testung auch die weiter entwickelten Kompetenzen differenziert erfasst, sodass eine Kompetenzverteilung über alle Niveaustufen hinweg beschrieben werden kann.

⁵⁷ Die Niveaustufen sind so ausgelegt, dass bei einer unausgelesenen Vergleichsstichprobe jeweils 10 Prozent aller Kinder in die Kategorien 1 und 5 („sehr schwach“ bzw. „sehr stark“) fallen, in die Kategorien 2 und 4 („schwach“ bzw. „stark“) kommen jeweils 15 Prozent und in der mittleren Kategorie (3 = „durchschnittlich, altersgemäß“) befinden sich erwartungsgemäß 50 Prozent der Gesamtverteilung.

⁵⁸ Vgl. Heckt, M.; Hunger, S. & May, P. (2006): Bericht über die Pilotstudie „Bildungsstand vor dem

Tabelle 6.3: Kompetenzen zu Beginn des ersten Schuljahrs (Deutsch und Mathematik)

Kompetenzbereich	Kompetenzniveau	Kinder wurden betreut in		Hamburger Auswahl
		Kita	VSK	
Sprache	1 sehr schwach	15,3 %	10,8 %	9,5 %
	2 schwach	16,1 %	18,0 %	14,0 %
	3 mittel	48,2 %	47,8 %	51,6 %
	4 stark	14,2 %	14,1 %	15,6 %
	5 sehr stark	6,2 %	9,4 %	9,4 %
	Mittelwert	2,80	2,93	3,01
	Standardabweichung	1,06	1,06	1,02
Mathematik	1 sehr schwach	13,7 %	12,1 %	10,8 %
	2 schwach	16,3 %	18,0 %	13,7 %
	3 mittel	48,7 %	50,0 %	50,7 %
	4 stark	11,4 %	11,2 %	14,7 %
	5 sehr stark	9,8 %	8,7 %	10,0 %
	Mittelwert	2,87	2,86	2,99
	Standardabweichung	1,10	1,05	1,06
Anzahl Kinder (*)		326	449	5408

(*) in einzelnen Kompetenzbereichen teilweise etwas weniger Fälle aufgrund fehlender Werte

Zieht man allerdings die Ausgangswerte der Kinder (siehe Tabelle 6.2) mit heran, so zeigt sich, dass ein Großteil der Kinder mit Sprachentwicklungsschwierigkeiten, die im Jahr vor der Einschulung in einer VSK betreut wurden, ihren Rückstand in der sprachlichen Entwicklung deutlich aufgeholt hat. Während unter VSK-Kindern zuvor bei 57,1 Prozent ein ausgeprägter Sprachförderbedarf festgestellt worden war, fallen zu Beginn der Schulzeit unter diesen Kindern nur noch 28,8 Prozent beim Sprachtest in die Kategorien 1 und 2 („sehr schwach“ bzw. „schwach“). Der Anteil der Kinder mit deutlichen Sprachschwierigkeiten hat sich demnach im Laufe der eineinhalb Jahre bis zum Schulbeginn etwa halbiert.

Dagegen wurde der Anteil der Kita-Kinder mit erheblichen Sprachschwierigkeiten im Laufe dieser Zeit nicht geringer: Im Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger war bei insgesamt 34,5 Prozent der Kinder ein ausgeprägter Sprachförderbedarf festgestellt worden. Außerdem fallen am Anfang der ersten Klasse von den Kita-Kindern im Sprachtest insgesamt 31,4 Prozent in die Niveaustufen 1 und 2 („sehr schwach“ bzw. „schwach“).

Im oberen Kompetenzbereich ergeben sich keine großen Unterschiede. Hier fallen unter den ehemaligen Kita-Kindern 20,4 Prozent in die Kategorien 4 und 5 („stark“ bzw. „sehr stark“), während es unter den ehemaligen VSK-Kindern mit 23,5 Prozent etwas mehr Kinder sind. Bezieht man die Tatsache mit ein, dass der Anteil der Kinder ohne Sprachschwierigkeiten zuvor in den VSK mit 30,3 Prozent gegenüber 50,5 Prozent in den Kitas erheblich geringer war, bedeutet dieses Ergebnis, dass die deutliche Verringerung des Anteils von Kindern mit vormaligen Sprachschwierigkeiten innerhalb der VSK keineswegs zulasten der Förderung

Schuleintritt“ (Projekt HEBEL). Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Eine nachfolgende Erhebung der Einschätzungen der Lehrkräfte am Ende der ersten Klasse zeigte, dass sich auch zum späteren Zeitpunkt keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Teilgruppen im Hinblick auf personale, überfachliche und fachliche Kompetenzen feststellen lassen (vgl. May, P. & Heckt, M. (2008): Kompetenzen von 6-jährigen Kindern. Erprobung eines Einschätzungsbogens für Pädagogen in Hamburger Vorschulklassen und Kindertagesstätten. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung).

von Kindern mit besseren Sprachlernvoraussetzungen erfolgte, sondern dass auch hier im Vergleich zu den Kitas offenbar relativ gute Ergebnisse erzielt wurden.

Für den Bereich Mathematik liegen aus der Viereinhalbjährigenvorstellung keine direkt vergleichbaren Ergebnisse vor. Nimmt man die Ergebnisse zum kognitiven/geistigen Entwicklungsstand als Maßstab, in den beim Vorstellungsverfahren allerdings außer mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen auch soziale und musisch-kulturelle Kompetenzen einfließen, so ergeben sich diesbezüglich zwischen den Gruppen kaum Unterschiede in der zwischenzeitlichen Entwicklung: In beiden Teilgruppen war zuvor der Anteil förderbedürftiger Kinder im Hinblick auf den kognitiv/geistigen Entwicklungsstand mit 12,7 bzw. 11,0 Prozent ungefähr gleich groß und zu Schulbeginn sind die Anteile der Kinder mit schwachen bzw. sehr schwachen mathematischen Kompetenzen in beiden Gruppen mit 30,0 bzw. 30,1 Prozent so gut wie gleich.

- Fazit

Aufgrund unterschiedlicher Erfassungsmethoden und unterschiedlicher Darstellung der Diagnosen sind die Ergebnisse des Viereinhalbjährigenverfahrens und der Schulanfangstestung nicht direkt vergleichbar, sodass eine quantifizierbare Lernfortschrittsanalyse nicht möglich ist. Der Vergleich der Kompetenzentwicklung der Teilgruppen kann daher nur über die Anteile der Kinder durchgeführt werden, die nach den beiden Verfahren als förderbedürftig bzw. schwach diagnostiziert wurden.

Die Vergleiche zeigen, dass sich die Teilgruppen von Kindern, die im letzten Jahr vor der Einschulung in einer Kita oder Vorschulklasse betreut werden, zunächst hinsichtlich des sprachlichen Förderbedarfs deutlich unterscheiden, während bei den übrigen Entwicklungsbereichen keine gravierenden Unterschiede festzustellen sind.

In der Zeit bis zum Schuleintritt kann ein erheblicher Teil der Kinder mit zuvor festgestellten Sprachentwicklungsschwierigkeiten in der Vorschulklasse die Sprachprobleme reduzieren, sodass der Anteil der Kinder mit sehr schwachen Sprachkompetenzen deutlich sinkt, während der Anteil der Kinder mit Sprachschwierigkeiten, die in einer Kita betreut wurden, in etwa gleich bleibt.

Zusammengefasst legt dieser Entwicklungsvergleich den Schluss nahe, dass für Kinder mit Sprachentwicklungsproblemen im Jahr vor der Einschulung ein Förderangebot, wie es in den VSK angeboten wird – und dazu ganz maßgeblich das *Konzept der verbindlichen additiven Sprachförderung* –, insgesamt wirkungsvoller für die Entwicklung der Sprachkompetenzen ist als die Betreuung in einer Kita. Auch Kinder ohne vorher diagnostizierte Sprachentwicklungsauffälligkeiten entwickeln sich in den VSK keinesfalls schlechter als in den Kitas. Für Mathematik lassen sich hingegen keine Unterschiede feststellen.

6.5 Qualitative Erhebung von Merkmalen erfolgreicher Sprachförderung

Da die Rückmeldungen bis zum Schuljahr 2007/08 ausschließlich auf der Basis von Daten, die die Schulen an das LIQ meldeten, erfolgte und damit keine Einsichten in die Qualität der Förderung möglich waren, wurde es notwendig, in den Schulen selbst nach Ursachen für erfolgreiche und weniger erfolgreiche Förderpraxen zu suchen. Grund dafür waren die unterschiedlichen Ergebnisse der Förderarbeit in Schulen, die als vergleichbar gelten (zum Beispiel durch den KESS-Index, die Schulform). Zu fragen war, welche Gründe sich für diese Unterschiede ergeben und was erfolgreiche Schulen anders machen als weniger erfolgreiche. Dazu sollten ausgewählte Schulen besucht werden, um deren Förderpraxis qualitativ zu ermitteln und ihre Erfahrungen weiterzugeben.

- Methodisches Vorgehen

Ein erster Schritt wurde im Schuljahr 2008/09 mit Interviews der Schulleitungen und der Sprachlernkoordinatoren durch das LIQ gemacht. Ziel war es, zunächst die administrative Ebene zu untersuchen. Insgesamt wurden 14 Schulen besucht. Kriterien für ihre Auswahl waren zum einen die Standorte und Schulformen: Es war beabsichtigt, hier eine repräsentative Mischung zu erhalten. Zum anderen waren es die Erfolgsquotienten⁵⁹ im Schuljahr 2007/08. Diese Quotienten reichten von 77 Prozent der Schüler, die erfolgreich aus der Förderung entlassen werden konnten, bis 4,3 Prozent der Schüler. Im Durchschnitt erreichten alle Schulen circa 30 Prozent.

Aus den Unterlagen der im Monitoring gesammelten Daten wurden die Ergebnisse gebündelt, die Rückmeldungen des LIQ an die Schule analysiert und die Darstellung der Schule im Internet auf ihre Besonderheiten hin (vorrangig in der Sprachförderung) untersucht. Es wurden 14 verschiedene Schulen für das Projekt ausgewählt.⁶⁰

Nach der Auswahl der Schulen wurden die Interviews von der Beauftragten des LIQ für das Sprachförderkonzept durchgeführt. Daran nahmen sowohl die jeweilige Schulleitung als auch die Sprachlernkoordinatoren teil. Insgesamt wurden an 14 verschiedenen Schulen leitfadengestützte Interviews durchgeführt.

In die Erhebung wurden folgende Dokumente und Selbstdarstellungen einbezogen:

- der Bilanzierungs- und Ressourcenbogen der Schule;
- der Implementierungsbogen der Schule;
- Rückmeldungen des LIQ über Ergebnisse der einzelnen Schule;
- das Sprachförderkonzept der Schule;
- die Ziel- und Leistungsvereinbarung zur Sprachförderung der Schule;
- die Darstellung der Schule im Internet.

Das Interview dauerte in der Regel eine Stunde und fand in einer kollegialen Atmosphäre in der jeweiligen Schule statt. Die Interviews wurden aufgezeichnet und später transkribiert. Grundlage für das Gespräch bildete ein im LIQ erarbeiteter Leitfaden. Da die Schulen sich zum Teil sehr gründlich und mit speziellen Unterlagen auf die Begegnung vorbereitet hatten, ergab sich im Laufe des Gesprächs ein umfassendes Bild der Förderung an der jeweiligen Schule, jedoch ohne dass die konkrete Arbeit in der Fördergruppe beleuchtet wurde.

Aus den transkribierten Aufzeichnungen und den von der Schule überlassenen Dokumenten wurden erste Ergebnisse abgeleitet, die sich auf die Grundideen des Sprachförderkonzepts beziehen – wie Nutzung der Ressourcen, Durchführung additiver Förderarbeit, Arbeit mit Eltern usw.

- Erfolgreiche Merkmale durchgängiger und integrativer Sprachförderung

Zu untersuchen war, in welchem Maße es den verschiedenen Schulen mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen gelungen ist, die Vorgaben des Sprachförderkonzepts umzusetzen. Das wichtigste Ergebnis zeigte sich in allen Schulen, ob sie letztlich als erfolgreiche Schule oder als noch nicht so erfolgreiche eingeschätzt wurde: Die Förderung der Kinder mit Schwierigkeiten im sprachlichen Bereich ist zum Schulthema geworden, das nicht ignoriert werden darf.

⁵⁹ Vgl. Abschnitt 6.1.2.

⁶⁰ Es handelt sich um vier Gesamtschulen, eine Ganztagschule, sechs Grundschulen und drei GHR-Schulen. Sechs dieser Schulen hatten im Schuljahr 2007/08 einen Erfolgsquotienten unter 50 Prozent, acht der ausgewählten Schulen erzielten einen Erfolgsquotient, der über 50 Prozent lag. Acht der ausgewählten Schulen haben KESS-Faktor 1, zwei Schulen KESS-Faktor 2, zwei Schulen KESS-Faktor 3, eine Schule KESS-Faktor 4 und eine weitere Schule KESS-Faktor 5.

Für das jeweilige Kollegium wurde zunehmend klar, dass die Sprachförderung Prinzip eines jeden Unterrichts sein muss. Das zeigte sich in unterschiedlicher Ausprägung: So wurden vor allem in erfolgreichen Schulen Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit konkreten Aussagen abgeschlossen, zum Beispiel: Sicherung der Fachbegriffe in Mathematik oder die Erarbeitung von Themen im Sachunterricht, die unter sprachlichen Gesichtspunkten vorbereitet wurden. Ebenso kritisch wurden die einzusetzenden Materialien unter sprachförderlicher Sicht eingeschätzt und entsprechend für die Förderarbeit sprachlich aufbereitet.

Im Sinne des im Sprachförderkonzept geforderten gemeinsamen Anliegens aller in der Klasse unterrichtenden Lehrkräfte, die Sprache der Schüler mit zu entwickeln, wurden die Fördermaßnahmen im Regelunterricht koordiniert. Maßnahmen dazu waren im Sprachförderkonzept der Schule festgeschrieben. Hinzu kam die Verknüpfung mit der nachmittäglichen Förderung. Zur besseren Koordination der Maßnahmen wurden Listen mit Schwerpunkten der Sprachförderung transparent für alle Lehrer im Klassenzimmer ausgelegt. So entstand im Verlauf der bisherigen Arbeit mit dem Sprachförderkonzept zunehmend ein Bewusstsein dafür, dass jeder Unterricht auch Sprachunterricht ist. Obwohl es in vielen Schulen zum Teil schon lange ein Bewusstsein für die Schwierigkeiten gab, hatte dieses Wissen bislang kaum Konsequenzen.

Einen Wandel in der Beurteilung der Brisanz dieser Problematik hat vor allem der Einsatz von diagnostischen Verfahren und Tests gebracht; denn vage Vermutungen wurden zunehmend durch das Wissen um individuelle Stärken und Schwächen der Schüler ersetzt. Vielen Kollegen war vorher nicht klar, dass der Sprachförderbedarf an der Schule so hoch war. Während anfangs die Befürchtung vorherrschte, dass das Messen mit Tests alles überdecken würde, wurde vor allem in erfolgreichen Schulen ein angemessenes Verhältnis von Testaufwand und Fördereinheiten erreicht.

Um die integrative Förderung in allen Unterrichtsstunden erfolgreich absolvieren zu können, wurde es erforderlich, zu bestimmten Themen der Sprachentwicklung im Regelunterricht Fortbildungen für das gesamte Kollegium anzubieten. Dass dies besonders in Schulen mit erfolgreicher Förderarbeit gelang, ist ein Ausdruck für die Notwendigkeit der Maßnahme. Ein anderer Aspekt des Austauschs wurde deutlich: Differenzierte Arbeitsformen, die vorher nur für Grundschulen galten, wurden auf die Sekundarstufe übertragen, was zur Verbesserung der methodischen Arbeit dort führte.

- Erfolgreiche Merkmale additiver Sprachförderung

Gemäß den Vorgaben im Sprachförderkonzept wurde die Mehrzahl der Ressourcen für die unteren Klassen verwendet. Die Verteilung der Stunden richtete sich nach Erfordernissen in der Frühförderung (VSK, Klasse 1 und 2). Wurde erhöhter Förderbedarf in den Klassen 3 und 4 festgestellt, wurde die Anzahl der Förderstunden dort erhöht. So wurden die Ressourcen flexibel dort eingesetzt, wo sie am dringendsten benötigt wurden.

Die Regelmäßigkeit, Kontinuität und die soziale Komponente (feststehende Gruppen) führten in erfolgreichen Schulen zu größerer Akzeptanz durch die Schüler. Kinder „blühen auf“ durch Projekte wie TUSCH (Theater und Schule), was wiederum zeigt, wie wichtig eine Verbindung von Projekten mit der Sprachförderung ist.⁶¹

Die erfolgreiche additive Förderung wurde angebunden an den Unterricht und damit ein Schlüssel zum Erfolg. Dieselben Kollegen arbeiteten in der Sprachförderung und im Regelunterricht. Sie waren Klassen- bzw. Deutschlehrer, um so die Kontinuität in der Förderung und im Zusammenspiel mit dem Unterricht zu gewährleisten. Die Schwierigkeiten der Schüler waren ihnen bekannt, sodass sie gezielt sowohl im Unterricht (integrativ) als auch in der speziellen Förderarbeit (additiv) bearbeitet werden konnten. Die Kompetenz dieser Lehrkräf-

⁶¹ Vgl. Ergebnisse des TheaterSprachCamps in diesem Bericht.

te auf dem Gebiet der Sprachförderung wurde gern vom Kollegium genutzt, was wiederum Einfluss auf den gesamten Regelunterricht hatte.

Die Aufenthaltsdauer der Schüler in der Fördergruppe wurde individuell gelöst. Immer häufiger wurden sie länger in der Förderung belassen, um ihnen Sicherheit zu geben und den befürchteten Drehtüreffekt⁶² zu vermeiden. Dies scheint ein Widerspruch zu dem errechneten Erfolgsquotienten zu werden, sodass die Einschätzung des Erfolgs nun über errechnete Zuwächse der Schüler erfolgt.

In erfolgreichen Schulen stimmten die im Regelunterricht verwendeten Unterrichtsmittel mit denen in der Förderung in hohem Maße überein bzw. ergänzten diese. Durch den Einsatz qualifizierter Lehrkräfte – vor allem von Deutschlehrern – und durch die Kommunikation der Lehrkräfte untereinander konnte die Qualität der Sprachförderung in vielen Schulen erhöht werden. Der Pool an Sprachförderstunden wurde in erfolgreichen Schulen weniger für andere Maßnahmen genutzt, sodass die Förderung kontinuierlich durchgeführt werden konnte.

Die Förderarbeit hatte nicht nur Einfluss auf die jeweiligen Schüler, sondern wirkte sich immer dann positiv auf die gesamte Arbeit im Regelunterricht aus, wenn die Förderlehrkräfte an Fortbildungen teilgenommen hatten und darüber auf Konferenzen berichteten. So konnten Erfahrungen anderer Kollegen zügig übernommen und Konsequenzen für die Arbeit konkret gezogen werden.

Die Senatsdrucksache zum Sprachförderkonzept setzte auch fest, dass additive Fördermaßnahmen grundsätzlich am Nachmittag zusätzlich zum Regelunterricht stattfinden sollen, um die individuelle Lernzeit zu erhöhen.⁶³

In dem Maße, in dem in den Kollegien die Einsicht wuchs, dass Kinder von der Extraförderung mehr profitieren als allein durch integrative Maßnahmen, zeigte sich die Akzeptanz der additiven Sprachförderung. Jedoch gelang es auch erfolgreichen Schulen nicht immer, alle Stunden außerhalb des Regelunterrichts zu erteilen. Allerdings wurde hier der größte Teil der Sprachförderstunden für die Arbeit am Nachmittag verwendet. Alle Schüler, die Förderung bekommen sollten, erhielten sie auch; aber oft nicht als zusätzliche Lernzeit. In den meisten besuchten Schulen hielten die Schulleitungen und Sprachlernkoordinatoren eine Mischform für geeigneter. Das bedeutete, dass sie einen Teil der Stunden im Förderband anlegten, andere Stunden wurden für Doppelbesetzungen genutzt, da die Kollegien in der Tradition der PLUS-Stunden vorwiegend jüngere Schüler direkt im Unterricht begleiten wollten⁶⁴.

Eine effektive und stärkere Nutzung der Nachmittagsstunden wurde oft für nicht aussichtsreich erklärt. Die Stunden am Nachmittag würden es den Schülern unmöglich machen, an anderen – für sie auch notwendigen – Aktivitäten teilzunehmen. Plädiert wurde daher für einen Mix an Einsatzmöglichkeiten der Stunden, wenn die Schule über sehr viele WAZ verfügte und die Möglichkeiten sich sinnvoll ergänzten. Hier sind weitere Überlegungen nötig, inwieweit die Sprachförderung Eingang in diese anderen Aktivitäten finden kann. Das TheaterSprachCamp gibt dafür ein hervorragendes Beispiel (siehe Abschnitt 5.5).

Additive Sprachförderung fand auch vor dem Unterricht – in der offenen Eingangsphase – statt, ein Teil wurde für klassen- und jahrgangsübergreifende Gruppen genutzt. Es gab Förderbänder⁶⁵, in denen alle Schüler in kleineren Lerngruppen an unterschiedlichen Aufgaben arbeiten. In der Ganztagschule erfolgte die Sprachförderung parallel zur Hausaufgabenzeit.

In den weiterführenden Schulen hat sich eine Förderschiene bewährt: Die additive Förderung lief nach dem Unterricht zur selben Zeit. So waren kleine Veränderungen in der Zusammen-

⁶² Vgl. Kapitel 6.1.2.

⁶³ Senatsdrucksache, ebenda, S. 8.

⁶⁴ PLUS: Das *Projekt Lesen und Schreiben für alle* (PLUS) war der Vorläufer des Sprachförderkonzepts. Danach gingen die Lehrkräfte in den Regelunterricht und unterstützten (vorwiegend) Erst- und Zweitklässler, die Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb hatten.

⁶⁵ In einem Förderband werden alle Schüler einer Klassenstufe unter bestimmten Kriterien in kleinere Gruppen eingeteilt, in denen sie individuell gefördert werden.

setzung der Gruppe möglich, wenn sich Lernfortschritte zeigten oder Probleme auftraten. Hier wurde vor allem Wert auf die Leseförderung gelegt. Weitere Überlegungen sind nötig, inwieweit dadurch auch die produktive sprachliche Entwicklung gezielt gefördert werden kann.

In erfolgreichen Schulen gehörte die additive Sprachförderung zu den Selbstverständlichkeiten, um die nicht immer wieder gerungen werden musste. Die Arbeit hat sich inhaltlich stabilisiert, ist kontinuierlich geworden. Es zeigte sich zunehmend ein souveräner und selbstverständlicher Umgang mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen, wobei als Ziel die zusätzliche Lernzeit für die Schüler gewährleistet werden muss.

- Rolle der Schulleitung

Die Verantwortung für die Implementierung des Sprachförderkonzepts sowie deren Ausgestaltung liegt in den Händen der jeweiligen Schulleitung. In den gemeinsamen Interviews mit den Schulleitungen und den Sprachlernkoordinatoren zeigte sich, dass entscheidend für den Erfolg die Unterstützung der Schulleitung von Anfang an war – und zwar in einer Phase, in der noch nicht alle Entscheidungen so klar waren und die Anforderungen zum Beispiel des LIQ sich erst langsam als stabil herausstellten. Vertraten sie gemeinsam die Auffassung, dass eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Förderarbeit die zusätzliche Lernzeit am Nachmittag darstellt, so wurden eher Wege gefunden, diese Förderung nach den Prinzipien des Sprachförderkonzepts stattfinden zu lassen.

Die Leitung erfolgreicher Schulen vertrat permanent die Bedeutsamkeit der Maßnahmen zur Sprachförderung. So wurden die Sprachlernkoordinatoren in ihren notwendigen Forderungen an das Kollegium von der Schulleitung auf Konferenzen unterstützt. Regelmäßige Sprechzeiten mit den Sprachlernkoordinatoren ermöglichten schnelle Rückkopplungen und ein zeitnahes Eingehen auf Probleme.

Sprachlernkoordinatoren, die ihre Arbeit kompetent machten, stellten dadurch auch eine Arbeitsentlastung dar, indem sie eine Hauptaufgabe (von mehreren anderen, die die Schulleitung zu bearbeiten hat) eigenständig erfüllten. So war zu beobachten, dass Schulleitungen häufig nicht im Detail genaue Aussagen treffen konnten, aber sicher sein konnten, dass die grundsätzlich abgestimmten Vereinbarungen eingehalten wurden.

Die Berichtsbögen zur Implementierung des Förderkonzepts geben u. a. darüber Auskunft, inwieweit die Kollegen untereinander hospitieren. In allen besuchten Schulen war diese Form der kollegialen Fortbildung und Information – wie in der Gesamtheit der Schulen auch – schwach entwickelt. Eine Möglichkeit, die Schulleitungen gelegentlich nutzten, war ihre Vertretung in Sprachfördergruppen. So konnten sie sich ein Bild vom Stand der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder machen und gegebenenfalls Hinweise zur Veränderung der Förderarbeit geben.

- Rolle der Sprachlernkoordinatoren

Die Sprachlernkoordinatoren haben vielfältige Aufgaben zu bewältigen⁶⁶. Eine wichtige Rolle bei der Bewältigung dieser Aufgaben spielte die Qualifikation der Sprachlernkoordinatoren; je qualifizierter, desto entschiedener konnten Ansprüche durchgesetzt werden. Hospitationen wurden eher nicht durchgeführt, weil sie nach Aussagen der Sprachlernkoordinatoren kontrollierend wirken würden; sie fanden nur auf Wunsch der Sprachförderlehrkräfte statt.

Sprachlernkoordinatoren machten in den meisten besuchten Schulen die gesamten Eingaben, damit alle Unterlagen ordnungsgemäß eingereicht werden konnten und um auf Fallkonferenzen auf der Grundlage der Datenkenntnis mitsprechen und entscheiden zu können. Obwohl Sprachlernkoordinatoren keine Angst vor Konfrontation haben sollten, nahmen sie

⁶⁶ Senatsdrucksache, ebenda, S. 6.

den Kollegen die Arbeit ab, um deren gelegentliche Unzufriedenheit einzudämmen. Diese Vorgehensweise fand sich in mehreren Schulen – unabhängig von ihrem Erfolg.

Regelmäßige Sprechzeiten mit der Schulleitung wirkten sich positiv auf die Entwicklung der Förderarbeit aus.

- Merkmale erfolgreicher Elternarbeit

Ohne die Eltern gibt es keine erfolgreiche Förderarbeit.⁶⁷ Schulen müssen daher vielfältige Arbeitsweisen bereit halten, um die Eltern in die Förderarbeit einzubeziehen. Einzelgespräche brachten mehr als Vorträge, weil alle Eltern, deren Kinder die additive Fördergruppe besuchten, erreicht wurden. Zu Vorträgen oder Elternversammlungen kamen gerade die Eltern nicht, die von der Schule wegen der besonderen Probleme angesprochen werden sollten. Auch zu Themenabenden kamen kaum Eltern. Kurse wurden nicht langfristig genutzt.

Dort, wo das Projekt Family Literacy (FLY) an der Schule wirkte, war eine hohe Zufriedenheit auch der Eltern zu verzeichnen, die allein nicht den Weg in die Schule gefunden hätten.⁶⁸ An erfolgreich arbeitenden Schulen wurden zum Beispiel Elternwerkstätten eingerichtet und mit der Lernwerkstatt der Kita verzahnt. Oder – Vorteil der kurzen Wege – die Elternschule befand sich gleich neben der Schule und konnte so mit ihr vernetzt werden. Diese Schulen wollten die erfolgreiche Arbeit mit den Eltern „hochwachsen“ lassen. Daher lag der Schwerpunkt in den unteren Altersstufen.

Anders sah es in der Sekundarstufe aus: Elternarbeit wurde als schwierig angesehen, da Eltern zum Teil überfordert seien und sich daher entzögen. Hilfe wurde angeboten, wenn Eltern Unterstützung wollten.

- Resümee

Im Folgenden werden Ergebnisse zusammengefasst, die als Essenz für erfolgreiche Förderarbeit im Sinne des in der Senatsdrucksache beschriebenen Sprachförderkonzepts angesehen werden können:

- Die Entwicklung der Sprachkompetenzen ist Prinzip eines jeden Unterrichts.
- Maßnahmen zur Förderung sind im Sprachförderkonzept und in Ziel- und Leistungsvereinbarungen konkret und abrechenbar verbindlich festgehalten.
- Die Schulleitung steht hinter dem Konzept und unterstützt die Sprachlernkoordinatoren in ihren Anforderungen an die Qualität der Förderung.
- Die Sprachlernkoordinatoren verfügen über eine hohe Qualifikation.
- Qualifizierte Kollegen werden als Förderlehrer eingesetzt bzw. die Lehrkräfte werden zum Besuch der Fortbildung aufgefordert.
- Durch die langfristige Qualifizierung aller Lehrkräfte wird ein einheitlicher Umgang mit sprachlichen Problemen der Kinder angestrebt.
- Zur genaueren Erhebung von Stärken und Schwächen werden Tests und diagnostische Verfahren verbindlich eingesetzt.
- Für jedes additiv zu fördernde Kind gibt es eine Mappe mit Diagnoseergebnissen, Planungsbögen und Dokumentationen der Förderung.
- Die Dokumentation der Förderung ist transparent für jede Lehrkraft.
- Bedingungen für Nachmittagsförderung werden geschaffen: Anbieten eines Mittagessens, im Anschluss additive Sprachförderung.
- Die Förderstunden werden eingebunden in Projekte.
- Für die Arbeit mit Eltern werden vielfältige, differenzierte Arbeitsweisen gefunden.
- Das Projekt FLY wird als besonders gelungener Bestandteil der Elternarbeit weiter ausgebaut und soll auch Eltern älterer Schüler erreichen.

⁶⁷ Ebenda, S. 3.

⁶⁸ Vgl. Abschnitt 5.6.

7 Entwicklung des Monitorings

Das vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LIQ 1) im Auftrag der Behörde für Bildung und Sport (BSB) durchgeführte Monitoring soll vor allem Informationen zu folgenden Fragestellungen zusammentragen und auswerten:

- Inwieweit wird ein Förderkonzept in den Schulen implementiert und umgesetzt?
- Werden die Diagnosen mit geeigneten Instrumenten vorgenommen?
- Werden die Ressourcen zielgerecht eingesetzt, die Fördermaßnahmen sachgerecht geplant und konzeptgemäß durchgeführt?
- Sind die Fördermaßnahmen wirksam und zeigen sich Effekte für die Qualität der Schule?
- Welche Hinweise auf lernförderliche Bedingungen sind erkennbar?
- Welche systematischen Informationen benötigen die Projekt- und Behördenleitung sowie die Schulaufsichten für die Nachsteuerung zur Optimierung des Förderkonzepts?
- Welche Rückmeldungen für die Schulen sind geeignet, die Umsetzung des Förderkonzepts zu verbessern und die Wirksamkeit zu erhöhen?

Um diesen vielfältigen Fragestellungen zu genügen, wurde ein komplexes System von Instrumenten entwickelt und im Laufe der Zeit schrittweise optimiert.

Als im Schuljahr 2005/06 das Monitoring für die Schulen eingeführt wurde, war dieser Einführung des Sprachförderkonzepts eine freiwillige Teilnahme der Schulen an der Erprobung additiver Sprachfördergruppen vorausgegangen. Von dieser Möglichkeit haben ab Februar 2005 insgesamt 38 Schulen Gebrauch gemacht. Die damals eingesetzten „Diagnose- und Entwicklungsbögen“ waren vom LIQ bereitgestellt worden und waren die ersten von mehreren Bögen, die von den Schulen für das Monitoring an das LIQ geschickt wurden.⁶⁹ Mit der Erhebung von Daten durch das LIQ wurde nach optimalen Lösungen für den Rücklauf im Monitoring gesucht.

Zu Beginn des Schuljahrs 2005/06 stellte das LIQ weitere Bögen zur Erfassung der Diagnosen und der Förderung zur Verfügung, die zunächst als Kopie der Papierversion an das LIQ geschickt wurden. Hier wurden die Daten in das System eingegeben. Da sich sehr schnell herausstellte, wie praktikabel diese Bögen waren bzw. welche Schwachstellen es gab, wurden sie mehrmals überarbeitet. So reduzierte sich beispielsweise der Bogen zur Förderplanung von sechs Seiten, zu Anfang 2005/06, schnell auf lediglich eine Seite. Zu dieser Veränderung trugen vor allem die Lehrkräfte bei, die zum selben Zeitpunkt zu Sprachlernkoordinatoren (SLK) ausgebildet wurden und die Bögen kritisch einschätzten. Ihre Hinweise wurden aufgegriffen und nach Möglichkeit umgesetzt, sodass sich allmählich die seit drei Jahren nahezu unveränderten Bögen herauskristallisierten. Die Ergebnisse von Befragungen der SLK zur Handhabbarkeit weisen über die Schuljahre eine zunehmende Akzeptanz auf (siehe weiter unten).

Abbildung 7.1 gibt einen Überblick über die derzeit im Rahmen des Monitorings verwendeten Erhebungsbögen, die noch ergänzt werden durch adressatenspezifische Erhebungsbögen (zum Beispiel für die SLK-Ausbildung, TheaterSprachCamp, FLY).

Da die Belastungen sowohl für die Schulen (hohe Kopierkosten und großer Zeitaufwand) als auch für das LIQ (Einforderungen der Bögen und Eingabe in das System) im Laufe des Implementierungsjahrs ständig wuchsen, wurde im Mai des Jahrs 2006 das Schulportal www.schulenfoerdern.de (siehe Abbildung 7.2) eingerichtet. Bereits zum Schuljahreswechsel 2006/07 nutzten circa 40 Prozent der Schulen diese Form der Eingabe. Diese Zahl wuchs stetig und erreicht gegenwärtig 89,6 Prozent (Schuljahr 2007/08 72,0 Prozent). Auch hier gab es immer wieder Anregungen, die zur besseren Handhabung des Systems beitrugen.

⁶⁹ Vgl. Bericht über die Implementierung des Konzepts vom 28. 01. 07, S. 51.

Das Forum, das im Portal für den Austausch zwischen den Partnern besteht, wird seit dem Frühjahr 2007 für Anfragen und zur Information für die Schulen genutzt.

Unterlagen für das Sprachförderkonzept*

Anlass	vorschulischer Bereich	Grundschule	Sekundarstufe	Schulleitung
Förderkonzept	Raster für die Erarbeitung des schulischen Förderkonzepts Berichtsbogen zur Implementierung des Sprachförderkonzepts*			
Diagnose	Diagnose- und Entwicklungsbogen für die vorschulische Sprachförderung*	Diagnosebogen für die Sprachförderung* Sprachförderung: Protokollbogen zur Weitergabe bei Schul-, Klassen- oder Lehrerwechsel Erläuterungen: Diagnosebogen Sprachförderung		
Förderplanung	Vorschulische Sprachförderung: Protokollbogen zur Weitergabe an die aufnehmende Schule	Überlegungen zur Förderplanung Grundschule	Überlegungen zur Förderplanung Sekundarstufe	
	Erläuterungen zum Diagnose- und Entwicklungsbogen für die vorschulische Sprachförderung	Planungsbogen (additive Förderung)* Erläuterungen: Förderplanung		
Bilanzierungsgespräch				Bogen zur Bilanzierung und zum Einsatz der Ressourcen in der additiven Sprachförderung*

* Die gekennzeichneten Unterlagen werden für das Monitoring benötigt.

Abbildung 7.1: Übersicht über die im Monitoring verwendeten Unterlagen aus den Schulen⁷⁰

Eine Zeitleiste für das jeweilig kommende Schuljahr zeigt den SLK und den Förderlehrkräften an, welche Routineaufgaben zu den einzelnen Zeitpunkten zu erledigen sind. Ein Newsletter, der zunächst sporadisch nach Bedarf erschienen war, wurde im Schuljahr 2007/08 zu einem feststehenden Instrument, das zur Mitte jedes Monats erscheint und aktuelle Ankündigungen sowohl von der Seite des LIQ als auch vom LIF enthält. Diese Form der Information haben 165 Kollegen abonniert. Der Newsletter erscheint auch regelmäßig im Schulportal, wodurch er im Durchschnitt etwa 350 weitere Leser erreicht, die das Portal regelmäßig nutzen.

Eine Schwierigkeit, die Forderung nach diagnosegestützter Förderung umzusetzen, lag in der zu Beginn der Implementierung des Sprachförderkonzepts noch nicht ausreichend vorhandenen Tests. Während zunächst auf wenig vorhandene zurückgegriffen werden musste, konnte das LIQ im Laufe der letzten vier Jahre für alle Klassenstufen passende Tests bereitstellen. Mittlerweile liegt mit dem Testsystem KEKS (Kompetenzerfassung in Kita und Schule) ein abgestimmtes Screeninginstrument zur Erfassung des Sprachstands bei Kindern und Jugendlichen von 5 bis 12 Jahren vor. Hinzu kamen Einschätzungsbögen für die Einschätzung überfachlicher Kompetenzen.

Um einer Forderung des Rahmenkonzepts nachzukommen, die in der Erstellung von Tests für andere Herkunftssprachen besteht, werden diese gegenwärtig in verschiedenen Sprachen erarbeitet. Mit dieser Testserie (Multi-KEKS) wird es künftig möglich sein, den Anteil der durchgeführten Tests in Herkunftssprachen deutlich zu erhöhen. Dieser Anteil betrug bisher um die zwei bis drei Prozent.

⁷⁰ Seit dem Schuljahr 2008/09 werden auch im vorschulischen Bereich die normalen Diagnose- und Förderplanungsbögen verwendet.

Zur Anzeige wird der QuickTime™
Dekompressor „
benötigt.

Abbildung 7.2: Frontseite des Schulportals www.schulengoertern.de

Das Monitoring ist nicht nur ein System zur Sammlung von Informationen zur Systemsteuerung, sondern dient auch den einzelnen Schulen und Verantwortlichen bei der Umsetzung des Konzepts und der Reflexion der Sprachföerderarbeit.

Die im Rahmen des Monitorings entwickelten Tests, Planungsbögen und die Onlineplattform werden mittlerweile von vielen Schulen über die verpflichtenden Anforderungen des Sprachföderkonzepts hinaus für die Alltagsarbeit verwendet. Das zeigen allein die mittlerweile rund 2.000 in die Onlineplattform eingestellten Diagnosebögen von Schülern ohne additiven Föderbedarf, die die Lehrkräfte für ihre schulinterne Dokumentation nutzen.

Jede Schule erhält nach Auswertung der ins Monitoring eingestellten Daten eine schulbezogene Auswertung und eine Rückmeldung über den Stand der Umsetzung des Sprachföderprojekts und die Födererfolge im (anonymisierten) Vergleich mit den anderen Schulen. Diese schulbezogenen Rückmeldungen (siehe Anhang A6) dienen den Schulen zur Optimierung der Sprachfödermaßnahmen. Aus zahlreichen Gesprächen mit Schulleitungen und Sprachlernkoordinatoren ist bekannt, dass viele Schulen diese individualisierten Ergebnisrückmeldungen für ihre schulinternen Maßnahmen zur Qualitätssicherung und auch zur Außendarstellung nutzen.

Auf der Basis der Auswertungen für die einzelnen Schulen fertigt das LIQ für die Schulaufsichten eine Übersicht über die Ergebnisse der Sprachföderung der einzelnen Schulen ihres Bezirks an. Die Ergebnisrückmeldungen für die Schulen und die Übersichten für die Schulaufsicht bilden eine wesentliche Grundlage für die jährlichen Bilanzierungsgespräche zwischen Schulaufsicht und Schulleitung.

Um systematische Rückmeldungen über die Zufriedenheit und die Nützlichkeit sowie Anregungen für die Weiterentwicklung zu erhalten, werden die Sprachlernkoordinatoren regelmäßig auch zu den Instrumenten des Monitorings befragt.

- Nützlichkeit der Unterlagen des LIQ

In der Fortbildung werden die angehenden Sprachlernkoordinatoren in die vom LIQ entwickelten und bereitgestellten Instrumente für die Diagnose und Förderplanung und die Eingaben in das Monitoring eingewiesen. 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 u. a., dass sie ihre Kollegen in der Schule hinsichtlich der Diagnosen beraten, sie mit der Handhabung der Testinstrumente vertraut machen, die Testdurchführungen koordinieren, 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 erstellen mussten. Die Komplexität der Anforderungen führte bei einem Teil der Teilnehmer offenbar zu Zweifeln an der Nützlichkeit der Bögen und damit zu deren Ablehnung.

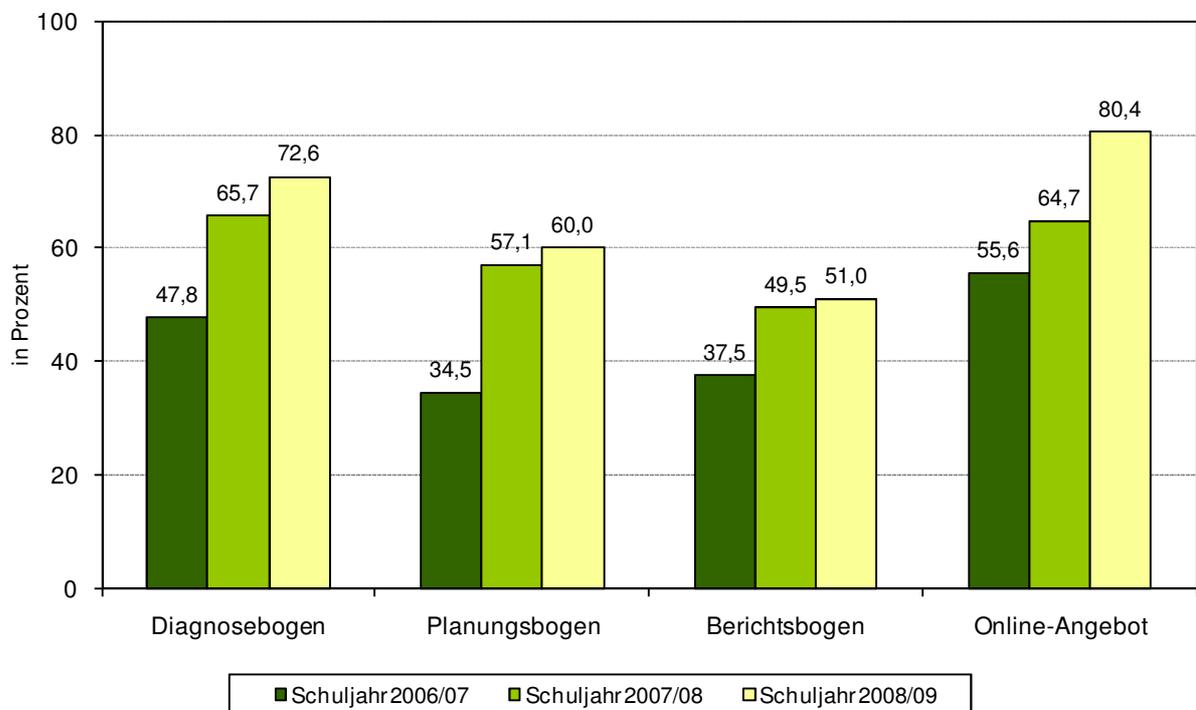


Abbildung 7.3: Beurteilung der zur Verfügung gestellten Unterlagen in Bezug auf die Nützlichkeit

In der Ausbildung ist es gelungen, die Teilnehmer zur Arbeit mit den Diagnose- und Planungsinstrumenten sowie den Dokumentationsbögen zu befähigen und deren Akzeptanz zu erhöhen, sodass im vierten Jahr der Ausbildung weit über die Hälfte der Lehrkräfte eine positive Einschätzung zur Nützlichkeit gibt. Während im Schuljahr 2006/07 nur 47,8 Prozent der Lehrkräfte die Nützlichkeit der Diagnosebögen positiv bewerteten, waren es im Schuljahr 2007/08 bereits 65,7 Prozent und 2008/09 72,5 Prozent. Das Online-Angebot erreichte mit 80,4 Prozent den höchsten Grad für die Nützlichkeit, wobei bereits im Schuljahr 2006/07 mit 55,6 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; 2008/09 werden 60,0 Prozent bei den Planungsbögen erreicht und 51,0 bei den Berichtsbögen.

- Handhabbarkeit der Unterlagen des LIQ

Die Einschätzungen der Handhabbarkeit der Unterlagen fallen größtenteils 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, das heißt, dass sie vom LIQ an Erfordernisse und Erfahrungen der Teilnehmer angepasst, aber nicht mehr grundlegend verändert wurden, was in der Anfangsphase der Implementierung noch der Fall war. Gestützt wurde die Arbeit mit den Bögen und im Internet durch persönliche Beratungen des Datenmanagements sowie durch den regelmäßig erscheinenden Newsletter (siehe oben).

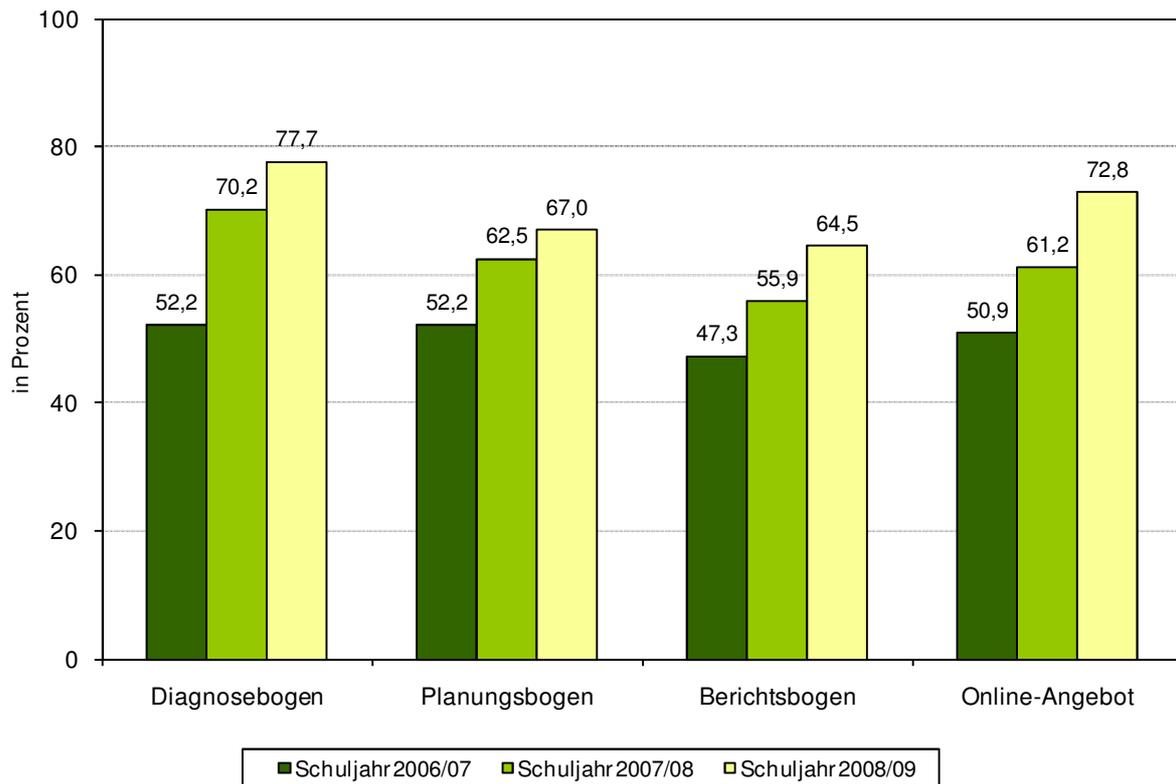


Abbildung 7.4: Beurteilung der zur Verfügung gestellten Unterlagen in Bezug auf Handhabbarkeit

Während im Schuljahr 2006/07 die Handhabbarkeit der Unterlagen durchschnittlich von der Hälfte der Teilnehmer positiv bewertet worden war, stieg dieser Anteil in den darauffolgenden Schuljahren in allen Bereichen. Dabei erhöhte sich der Anteil bei den Diagnosebögen von 52,2 Prozent auf 77,7 Prozent. Die Planungsbögen und die Berichtsbögen wurden im Schuljahr 2006/07 von 52,2 bzw. 47,3 Prozent der Lehrkräfte positiv beurteilt, im Schuljahr 2008/09 erhöhte sich der Anteil positiver Rückmeldungen auf 67,0 Prozent bei den Planungsbögen und auf 64,5 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 2008/09 auf 72,8 Prozent stieg. Damit ist das Online-Angebot ein Bereich, der in der Handhabbarkeit etwas niedrigere Ergebnisse als in der Nützlichkeit (80,4 Prozent) aufweist.

- Analyse von Systemwirkungen

Die Evaluation der Gesamteffekte des Sprachförderkonzepts kann nicht allein durch das Systemmonitoring erfolgen, da dort nur die relativ kleine Gruppe der additiv zu fördernden Kinder und Jugendlichen erfasst wird. Daher wird versucht, umfassendere Systemwirkungen im Rahmen der längsschnittlich auszuwertenden Lernstandserhebungen (Kompetenz-

schätzungen bei 4- und 6-Jährigen, Lernausgangslage Klasse 1, Lernstand 3, Lernausgangslage 5 und 7, Lernstand 6 und 8) zu analysieren, sofern die dafür erforderlichen Daten von den Schulen zur Verfügung gestellt werden (die Lernstanduntersuchungen erfolgen im Auftrag und unter Datensouveränität der beteiligten Schulen).

Da alle Schulen zur Förderung verpflichtet sind und allein aus ethischen Gründen keine Schüler zum Zwecke der Bildung einer Kontrollgruppe von der Förderung ausgeschlossen werden können, ist ein echtes Kontrollgruppen-Design bei der Evaluation nicht möglich. Es können jedoch relative Effekte verglichen werden (Schulen mit höherem bzw. geringerem Fördererfolg). Dies erfolgt bereits jetzt im Rahmen des Systemmonitorings und wird durch die Auswertung der Längsschnitte ausgeweitet. Die „absolute Wirksamkeit“ der durchgeführten Sprachfördermaßnahmen könnte durch Kohortenvergleiche (durch Vergleiche mit entsprechenden Lernständen in LAU und KESS) analysiert werden, indem ausgewertet wird, ob die Schüler später bessere Sprachleistungen aufweisen bzw. ob weniger Schüler als sprachförderbedürftig einzustufen sind als zuvor.

- Qualitätsmerkmale erfolgreicher sprachlicher Bildung und Sprachförderung (QueSS)

Neben den systematischen, quantitativen Auswertungen, die jährlich durch das LIQ mithilfe des Systemmonitorings vorgenommen werden, wurde im Schuljahr 2008/09 auf der Grundlage der Monitoringergebnisse mit einer qualitativen Erhebung von Merkmalen erfolgreicher Sprachförderung (siehe Abschnitt 6.5) begonnen. Dieses Projekt wird im Schuljahr 2009/10 vertiefend weitergeführt. Ziel ist es, lernförderliche Bedingungen für die durchgängige Sprachbildung und gezielte Sprachförderung zu analysieren und gelungene Ansätze zu dokumentieren. Das Anschlussprojekt wird in Kooperation zwischen dem LIQ, dem LIF und einem Team der Universität Münster (Leitung: Frau Prof. Fürstenau) bearbeitet.

Die Auswahl von Schulen mit Hinweisen auf gelungene sprachliche Bildung und Sprachförderung erfolgte auf der Grundlage verschiedener Leistungsergebnisse (Daten aus Lernausgangslagen-, KESS- und Lernstandserhebungen sowie dem Monitoring der Hamburger Sprachförderung). Methodisch ergänzen sich die Zugänge: Während das Team der Universität Münster vor allem videobasierte Unterrichtsanalysen durchführen will, liegt der Fokus des LIQ-Teams auf der Erkundung von Rahmenbedingungen der Schulen (zum Beispiel schuleigene Konzepte, Tätigkeit der Sprachlernkoordinatoren, Elternarbeit usw.) und im Umfeld der Schulen. Die inhaltlichen Analysen der Beispiele gelungener sprachlicher Bildung sollen in enger Kooperation erfolgen. Ausgehend von den vorliegenden Ergebnissen des Monitorings und einem Wirkungsmodell erfolgreichen (Förder-)Unterrichts sollen Beispiele für durchgängige, integrative und additive Sprachförderung und Sprachbildung an unterschiedlichen Schulen (Grundschule, VSK bzw. Eingangsstufe und Mittelstufe) dokumentiert werden. Diese Dokumentation soll sowohl als Handreichung konkrete Anregungen für die Arbeit in den Schulen als auch für die Ausbildung neuer Sprachlernkoordinatoren dienen; daher sollen neben schriftlichen Informationen auch Videoszenen für Beispiele gelungener Sprachbildung und -förderung zur Verfügung gestellt werden.

8 Überblick über wichtige Befunde des Monitorings im Schuljahr 2008/09

In das vom Landesinstitut im Auftrag der BSB durchgeführte Monitoring des Sprachförderkonzepts waren im Schuljahr 2008/09 insgesamt 319 Schuleinheiten⁷¹ einbezogen, die für das LIQ einen Bilanzierungs- und Ressourcenbogen ausgefüllt haben. Darunter sind 39 Gesamtschulen, 201 Grund-, Haupt- und Realschulen, 24 Gymnasien und 39 Sonderschulen.⁷²

- Umsetzung der Fördermaßnahmen in den Schulen

Nach den Angaben der Sprachlernkoordinatoren aus 313 Schuleinheiten (Schuljahr 2007/08: 291; Schuljahr 2006/07: 277), die den Berichtsbogen zur Umsetzung des Förderkonzepts in den Schulen einreichten, wurde mittlerweile in insgesamt 304 Schulen ein schulspezifisches Förderkonzept entwickelt (Schuljahr 2007/08: 286 Schulen; 2006/07: 265 Schulen).

Im Vergleich zum Schuljahr 2006/07 konnten im Jahr 2007/08 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. Für das Schuljahr 2008/09 ist für die meisten Bereiche erneut ein Zuwachs im Vergleich zu 2007/08 zu verzeichnen.

Die konzeptionellen Ziele der additiven Sprachförderung (vor allem die Bereiche Eingangsdagnose, verbindliche und regelmäßige Förderung sowie die Analyse des Lernerfolgs) sind in den meisten Schulen weitgehend umgesetzt. Die Prozentwerte sind dabei ähnlich hoch wie in den Vorjahren, steigern sich sogar noch leicht. Nur die Diagnose der Herkunftssprache bei zweisprachigen Schülern bildet eine Ausnahme: Hier ist der Wert mit 2,6 Prozent im Vergleich zu den niedrigen Werten der Vorjahre rückläufig (2007/08: 6,3 Prozent; 2006/07: 3,4 Prozent) und erfordert Handlungsbedarf.

Im Bereich der integrativen Förderung gibt es im Vergleich zu den Vorjahren, nach Einschätzung der Sprachlernkoordinatoren, bei den meisten abgefragten Aspekten eine deutliche Steigerung bezogen auf die Umsetzung der konzeptionellen Vorgaben. In gut über der Hälfte der Schulen wird die integrative Sprachförderung im Regelunterricht angemessen realisiert. Im Vergleich zum Grad der Implementierung der additiven Sprachförderung in den Schulen besteht aber bei der Umsetzung der Sprachförderung im Regelunterricht weiterhin Handlungsbedarf.

Der Stand der Implementierung der durchgängigen Sprachförderung stellt sich ähnlich dar wie bei der integrativen Sprachförderung. Die Werte für den Grad der Realisierung übertreffen die der Vorjahre und liegen jetzt leicht über 50 Prozent.⁷³

Die schulinterne Kooperation zur Sprachförderung gelingt in den meisten Schulen ähnlich gut wie im Schuljahr 2007/08. Nach wie vor sind gegenseitige Hospitationen noch immer selten (knapp unter 7 Prozent gegenüber 3,3 Prozent im Schuljahr 2006/07) und auch die schulinterne Fortbildung zur Sprachförderung in verschiedenen Fächern (knapp über 28 Prozent gegenüber 19,4 Prozent in 2006/07) konnte in vielen Schulen noch nicht ausreichend verankert werden.

⁷¹ Die Schulen wurden aufgefordert, einen getrennten Bilanzierungs- und Ressourcenbogen sowie einen getrennten Berichtsbogen für die Primar- und Sekundarstufe auszufüllen, wenn sich die Förderkonzepte der Schulstufen unterscheiden. Innerhalb einer Schule kann es also 2 Schuleinheiten geben. Da diese in einigen Fällen separat fördern und die Förderung auch separat finanzieren, ist eine Trennung der Einheiten in diesem Zusammenhang sinnvoll. Deshalb beziehen sich im Folgenden die Aussagen auf Schuleinheiten im Sinne von inhaltlich getrennt agierenden Systemen und nicht auf die Organisationseinheit „Schule“.

⁷² Nicht alle dieser Schulen erhalten gesonderte Ressourcen für die Sprachfördermaßnahmen.

⁷³ Diese Form der Förderung war im Schuljahr 2008/09 noch nicht für alle Schulen verbindlich. Entsprechend bietet der verwendete Fragebogen zur Implementierung der Fördermaßnahmen noch keine differenzierten Fragen zur Umsetzung der durchgängigen Sprachförderung.

Bei der Einbeziehung der Eltern in die Sprachförderung ergab sich erneut ein erfreulicher Zuwachs bei den Schulen, in denen die Eltern über die Fördermaßnahmen informiert werden (70,3 Prozent gegenüber 67,8 Prozent in 2007/08 und 53,7 Prozent in 2006/07). In 45,4 Prozent der Schulen (2007/08: 42,0 Prozent; 2006/07: 32,6 Prozent) werden Eltern beraten, wie sie die sprachliche Lernentwicklung ihrer Kinder unterstützen können. Informationsveranstaltungen für Eltern zur Förderung ihrer Kinder finden nur in relativ wenigen Schulen regelmäßig statt (15,7 Prozent gegenüber 12,5 Prozent in 2007/08 und 6,7 Prozent in 2006/07). Im Schuljahr 2008/09 wurde der Implementierungsbogen um eine Frage zu Family Literacy erweitert. Die Anzahl der Schulen, die regelmäßig FLY anbieten, liegt bei 6,4 Prozent. Bezogen auf die Elternarbeit sind in allen Teilaspekten erfreuliche Fortschritte erkennbar. Da sich der Einbezug der Eltern in die Fördermaßnahmen in den letzten Jahren als maßgebliche Gelingensbedingung der schulischen Sprachförderung herauskristallisiert hat, ist es empfehlenswert, diesen Bereich weiter auszubauen.

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. Ein Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen findet bisher nur in knapp der Hälfte der Schulen statt.

- Durchführung der Diagnosen

Erfasst wurden Diagnosebögen von 18.191 Schülern aus 260 Schulen (Schuljahr 2007/08: 17.909 Schüler aus 260 Schulen; Schuljahr 2006/07: 14.322 Schüler aus 267 Schulen). Von den gemeldeten Schülern waren 11.806 (2007/08: 12.134) additiv förderbedürftig. Etliche Schulen nutzen die Eingabemaske des Monitorings mittlerweile auch für eigene Auswertungs- und Dokumentationszwecke.

Im Schuljahr 2007/08 war die Zahl der im Vorschulbereich diagnostizierten Kinder mit Förderbedarf stark angestiegen von 1,0 Prozent im Schuljahr 2006/07 auf 7,6 Prozent aller diagnostizierten Schüler im Schuljahr 2007/08. Dieser Anteil ist im Schuljahr 2008/09 wieder leicht rückläufig und beträgt 6,4 Prozent. Obwohl sich auch im Vorstellungsverfahren der Viereinhalbjährigen der Jahre 2008/09 und 2009/10 ein leichter Rückgang zeigt, gibt es eine relativ große Zahl von Kindern, die nach § 28a des Schulgesetzes förderbedürftig sind, für die jedoch keine Diagnosebögen im Monitoring eingestellt sind.

Unter den Schülern mit ausgeprägtem Förderbedarf sprechen 60,9 Prozent (2007/08: 53,0 Prozent; 2006/07: 57,1 Prozent der Schüler) (auch) eine andere Sprache als Deutsch. Damit ist der Anteil zweisprachiger Kinder und Jugendlicher unter den sprachförderbedürftigen Schülern im Vergleich zum Vorjahr deutlich erhöht.

Dieser Anteil liegt auch deutlich über dem Anteil von circa 44 Prozent der Kinder (2007/08: 40 Prozent), die beim Vorstellungsverfahren für Viereinhalbjährige als zweisprachig identifiziert wurden. Allerdings liegt der Anteil der Kinder mit additivem Förderbedarf und einer Zweitsprache im Viereinhalbjährigenverfahren mit knapp 80 Prozent noch deutlich höher. Grund hierfür könnte sein, dass die Betrachtung der Viereinhalbjährigen auf den Sprachlernbereich der Allgemeinen Sprachentwicklung beschränkt ist. Hier ist zu erwarten, dass Schüler mit Migrationshintergrund eine besondere Problemlage aufweisen, wohingegen im Sprachfördermonitoring auch Schüler in höheren Klassenstufen erfasst sind, in denen die Förderschwerpunkte Lesen und Rechtschreibung hinzukommen. In diesen Sprachlernbereichen sind auch bei etlichen Schülern ohne Migrationshintergrund große Schwierigkeiten zu erwarten.

Trotz der eindeutigen Tendenz hin zum Förderklientel mit Migrationshintergrund sinkt der Anteil der durchgeführten Sprachstandsfeststellungen in der Herkunftssprache im Schuljahr 2008/09 im Vergleich zum Vorjahr weiter ab.

Einige Herkunftssprachen (zum Beispiel Türkisch und die persischen Sprachen) sind, wie auch schon im Vorjahr, unter den förderbedürftigen Schülern deutlich überrepräsentiert. Das bedeutet, dass nicht die Mehrsprachigkeit an sich einen höheren Förderbedarf begründet, sondern dieser mit soziokulturellen Faktoren einhergeht.

Das Verhältnis von Jungen zu Mädchen beträgt, wie in den Vorjahren, circa 58:42.

- Anzahl additiv geförderter Schüler

Die Gesamtzahl aller im Rahmen des Sprachförderkonzepts additiv geförderten Schüler betrug, laut den im LI eingegangenen Ressourcenbögen, im Schuljahr 2008/09 20.101 (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 über 15,5 Prozent im Schuljahr 2007/08 auf 17,2 Prozent im Schuljahr 2008/09 kontinuierlich erhöht. Ein erheblicher Anstieg des Förderbedarfs zeigt sich vor allem in den HR-Schulen. In dieser Schulform sind die Schülerzahlen rückläufig und der Anteil der Schüler mit additivem Sprachförderbedarf steigt an – weil in die Hauptschulen vor allem Schüler mit ausgeprägtem Förderbedarf kommen.

- Verfügbare Förderstundenzahl pro Schüler in der Woche

Über alle Schulstufen hinweg stehen den Schulen durchschnittlich 29,1 Förderstunden (Vorjahr: 28,4) pro Woche zur Verfügung. Damit werden im Mittel 64,8 Schüler (Vorjahr: 62,0) sprachlich additiv gefördert. Das bedeutet, dass rechnerisch pro additiv geförderten Schüler knapp eine halbe Schulstunde (0,45 Stunden) zur Verfügung steht.

- Einschätzung der Qualifizierung der Lehrkräfte durch die Schulleitungen

Von 316 Schulleitungen, die entsprechende Angaben im Bilanzierungs- und Ressourcenbogen machen, schätzen 33,2 Prozent (2007/08: 29,1 Prozent) alle Förderlehrkräfte ihrer Schule als ausreichend qualifiziert für die Arbeit in der Sprachförderung ein; 55,1 Prozent (2007/08: 48,4 Prozent) der Schulleitungen halten die meisten ihrer Förderlehrkräfte für ausreichend qualifiziert; lediglich 11,1 Prozent (2007/08: 11,1 Prozent) finden, dass nur wenige ihrer Lehrkräfte ausreichend für die Förderarbeit qualifiziert sind. Zwei Schulleitungen geben an, dass die Schule überhaupt keine qualifizierte Lehrkraft für die Sprachförderung hat (2007/08: 0,0 Prozent).

- 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 positives Verhältnis, das heißt, über 40 Prozent der Schulen fördern im Primarbereich ungefähr so viele Schüler und leicht über 40 Prozent fördern mehr Schüler, als nach den KESS-Ergebnissen zu erwarten wäre. In der Sekundarstufe ergibt sich jedoch, wie schon im Vorjahr, eine erhebliche Diskrepanz bei den Haupt- und Realschulen sowie 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 und Zweckentfremdung der Förderstunden

Aus den Angaben in den Förderplänen zur Länge einer Fördereinheit und zur festgelegten Häufigkeit (das heißt, 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. Dieser Wert hat sich im Vergleich zum Vorjahr nicht verändert.

Die durchschnittliche Länge der Förderung beträgt laut Förderplan 66 Wochen.

Im Schuljahr 2008/09 wurden, bezogen auf alle Schulen des Monitorings, im Durchschnitt 78,0 Stunden aus den Sprachförderressourcen nicht für die additive Sprachförderung, sondern für andere Zwecke eingesetzt (2007/08: 76,2; 2006/07: 111,6).

- Ausmaß und Gründe für Nichtförderung

Der Anteil der trotz Vorliegens eines diagnostizierten additiven Förderbedarfs nicht erfolgten additiven Förderung ist nach den Angaben der Schulen relativ gering. Er liegt im Bereich der Allgemeinen Sprachentwicklung bei 6,9 Prozent (2007/08: 7,9 Prozent) und bei den Vorläuferfertigkeiten bei 5,3 Prozent (2007/08: 6,7 Prozent). Im Bereich Lesen konnten 6,2 Prozent (2007/08: 7,3 Prozent) von allen Kindern, die laut Diagnose in dieser Domäne einen additiven Förderbedarf hatten, nicht gefördert werden, und im Sprachlernbereich Rechtschreibung waren es 6,6 Prozent aller förderbedürftigen Schüler dieser Domäne (2007/08: 10,0 Prozent).

Die häufigsten Gründe für die Nichtförderung sind, wie schon im Schuljahr 2007/08, individuell-organisatorische Bedingungen (zum Beispiel Umzug) bzw., unter den schulischen Gründen, mangelnde Kapazitäten.

- Fördererfolge

Der Anteil der additiv geförderten Schüler, die bei der Nachtestung nicht mehr additiv förderbedürftig sind, betrug im Schuljahr 2008/09 36,2 Prozent. Dieser Anteil an Schülern, die die additive Förderung verlassen können, bleibt über die letzten drei betrachteten Schuljahre ziemlich konstant. 2007/08 konnten insgesamt 37,9 Prozent aus der Förderung ausscheiden, 2006/07 waren es 35,5 Prozent.

Neben dem Verlassen der additiven Sprachförderung konnten in diesem Schuljahr erstmals Lernerfolge im Sinne von individuellen Lernzuwachsen der Förderschüler ermittelt werden. Über den Vergleich von Werten aus standardisierten Tests liegen hierzu Angaben vor. Es zeigt sich, dass der Anteil der geförderten Schüler, die einen überdurchschnittlichen Lernzuwachs verzeichnen können, stark mit der besuchten Schulform in Zusammenhang steht. In den Gymnasien erzielen 86,2 Prozent einen, in Bezug auf die Kohorte, überdurchschnittlichen Lernzuwachs. In den Gesamtschulen liegt dieser Wert bei 50,6 Prozent, in den GHR-Schulen bei 46,8, und in den Sonderschulen beträgt der Anteil der Schüler mit überdurchschnittlichem Lernzuwachs 40,3 Prozent. Dies weist darauf hin, dass die mit dem Förderbedarf bezeichneten Lernschwierigkeiten in verschiedenen Schulformen nicht direkt vergleichbar sind.

Betrachtet man den Lernzuwachs in den einzelnen Sprachlernbereichen, so ist der Anteil der Schüler mit überdurchschnittlichem Lernerfolg im Bereich der Allgemeinen Sprachentwicklung am höchsten (67,1 Prozent), in der Domäne Rechtschreibung liegt dieser Anteil bei 47,4 Prozent. Im Lesen sind noch 43,6 Prozent der getesteten Schüler überdurchschnittlich erfolgreich. Der Grund für die relativ hohen Erfolge im Bereich Allgemeine Sprachentwicklung liegt mit großer Wahrscheinlichkeit darin, dass Lernfortschritte im Bereich der (isolierbaren und überschaubaren) Sprachmittel Wortschatz und Grammatik schneller erzielbar sind als in den komplex eingebetteten und von vielen Faktoren abhängigen Kompetenzbereichen Lesen oder Rechtschreibung.

Wiederholte Auswertungen von Längsschnittuntersuchungen (KESS 7 und 8 sowie Lernstand 3 und LeA-5), 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.

Bei der Auswertung von Längsschnittdaten von der Viereinhalbjährigenvorstellung bis zum Schulbeginn zeigt sich, dass additive Förderung im Jahr vor der Einschulung Effekte zeigt, die noch größer waren, wenn Kinder und Eltern an FLY-Kursen teilgenommen hatten.

Anhand von Daten aus den KESS-Studien ergibt sich ein linearer Zusammenhang der Kompetenzen in Deutsch und Mathematik in der vierten, sechsten und achten Jahrgangsstufe mit der Dauer des Kita-Besuchs vor Eintritt in die Schule.

Beim Vergleich zwischen Kindern, die im Jahr vor der Einschulung eine Kita bzw. eine Vorschulklasse besucht hatten, ergaben sich hinsichtlich der Sprachförderung deutliche Vorteile zugunsten der VSK, in der Kinder mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf effektiver gefördert werden als in einer Kita.

Die Auswertungen der TheaterSprachCamps von 2008 und 2009 zeigten erneut, dass intensive Sprachförderung wirkungsvoll ist, jedoch ohne entsprechende Nachsorgemaßnahmen auf Dauer keine Nachhaltigkeit zeigt.

- Gefahr des Drehtüreffekts

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, unterliegen dem sogenannten Drehtüreffekt in der Förderung.

Aufgrund eines sich über drei Jahre erstreckenden Längsschnitts ist es nun möglich, die Anzahl der Schüler anzugeben, die dem Drehtüreffekt unterliegen. Das heißt, diese Schüler hatten am Ende des Schuljahrs 2006/07 einen additiven Förderbedarf. Bei der darauffolgenden Diagnose, am Ende des Schuljahrs 2007/08, wurde kein additiver Förderbedarf diagnostiziert, aber am Ende des Schuljahrs 2008/09 lag erneut ein additiver Förderbedarf vor. Von den 807 als „Absteiger“ (11,0 Prozent) identifizierten Kindern kann bei 354 Kindern (4,8 Prozent) mithilfe eines Codeabgleichs über die drei Erhebungszeitpunkte ein Drehtüreffekt festgestellt werden.

- Schulen mit hoher bzw. niedriger Erfolgsquote

Für das Schuljahr 2008/09 konnte erstmalig neben dem Entlassen aus der Fördergruppe der direkt gemessene Lernzuwachs als Erfolgskriterium für die Bestimmung erfolgreicher bzw. weniger erfolgreicher Schulen herangezogen werden, sodass sich auch Schulen mit besonderen soziokulturellen Bedingungen eher als erfolgreich fördernde Schulen auszeichnen konnten. Allerdings zeigt sich auch nach der neuen Einteilung, dass Schulen, die weniger erfolgreich fördern, insgesamt, was den Umfang des Sprachförderbedarfs der Schülerschaft betrifft, belasteter sind als Schulen mit höherer Erfolgsquote. Dies zeigt sich in der Gesamtzahl der additiv zu fördernden Schüler sowie im Anteil der Schüler mit Mehrfachdiagnosen.

- Bedingungsfaktoren

Schulen mit höherer Erfolgsquote setzen das Sprachförderkonzept konsequenter um. Dies betrifft 2008/09 u. a. die Elternberatung, die Einbeziehung der Schulleitung und den Erfahrungsaustausch mit den Nachbarschulen. Diese Faktoren waren bereits in den Vorjahren Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Sprachförderung. Im Schuljahr 2008/09 werden diese Gelingensbedingungen vor allem ergänzt durch schulinterne Fortbildungen und gegenseitige schulinterne Hospitationen der Lehrkräfte.

- Qualifizierung der Förderlehrkräfte

Nach Auskunft der Schulleitungen gibt es an fast allen Schulen (95,9 Prozent) mindestens eine Lehrperson mit einer SLK-Ausbildung. Unter den Schulformen ist der Anteil der Sonderschulen und Gymnasien, in denen nach Einschätzung der Schulleitungen alle Förderlehrkräf-

te ausreichend qualifiziert sind, mit 64 bzw. 68 Prozent deutlich höher als an GHR-Schulen und Gesamtschulen (25 bzw. 26 Prozent). Insgesamt schätzen die Schulleitungen von knapp 90 Prozent der Schulen ein, dass die meisten Förderlehrkräfte mittlerweile ausreichend qualifiziert sind.

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. Gegenüber den Vorjahren ergeben sich bei der Einschätzung des eigenen Qualifikationsgrads hinsichtlich der Erstellung schulspezifischer Förderkonzepte, individueller Förderpläne und der Umsetzung der integrativen Förderung in den Schulen Verbesserungen. Bei letzteren besteht jedoch weiterer Qualifizierungsbedarf.

9 Vorschläge zur weiteren Optimierung des Sprachförderkonzepts

(1) Diagnoseinstrumente

1.1 Bisher werden Schüler mit Migrationshintergrund kaum in ihrer Herkunftssprache diagnostiziert, weil zurzeit mit HAVAS 5 nur ein einziges Instrument zur Sprachfeststellung bei zweisprachigen Schülern zur Verfügung steht und der in mehreren Sprachen vorliegende Stolperlesetest LUST nicht angenommen wird. Deshalb entwickelt das LIQ im Moment die Testserie Multi-KEKS (zurzeit für die Sprachen Russisch, Türkisch, Polnisch, Spanisch, Italienisch und Farsi). Herkunftssprachen-Lehrkräften, die an der Testentwicklung mitwirken, sollte dies von der BSB im Rahmen ihrer Tätigkeit ermöglicht werden.

1.2 Der Sprachstand der Schüler in den Vorbereitungsklassen soll zukünftig am Ende der Maßnahme mittels eines standardisierten Tests erfasst werden, um sicherzustellen, dass die sprachlichen Leistungen der Schüler ausreichen, um am Unterricht in einer Regelklasse teilnehmen zu können. Das LIQ sichtet bereits vorhandene Zertifizierungsverfahren auf ihre Anwendbarkeit. Gegebenenfalls wird das LIQ eigene Verfahren zur Zertifizierung entwickeln.

1.3 Angesichts der besonderen Fördersituation in den speziellen Sonderschulen und Förderschulen sollen auf die Bedürfnisse dieser Schulformen zugeschnittene Diagnoseinstrumente vom LIQ in Bezug auf die Anwendbarkeit gesichtet und gegebenenfalls im kommenden Schuljahr in den Diagnosebogen aufgenommen werden.

(2) Ressourcensteuerung

2.1 Das Verfahren zur Ressourcenzuweisung auf der Grundlage der Schülerzahlen und KESS-Indizes hat sich grundsätzlich bewährt. In Gesprächen mit Schulen taucht gelegentlich der Hinweis auf veränderte Sozialbedingungen der Schülerschaft auf. Hier wäre über eine Aktualisierung der Zuweisungsgrundlagen nachzudenken.

2.2 Die Schwerpunktsetzung der Ressourcenverteilung in den Schulen auf die unteren Klassenstufen sollte beibehalten werden, jedoch zeigen sich in einigen Schulen Lücken bei der Gewährleistung der Sprachförderung in den Klassenstufen 5 und 6. Hier sollte zum Zwecke der Nachhaltigkeit der Förderung dafür gesorgt werden, dass auch nach der Grundschule noch Schüler ausreichend intensiv gefördert werden können. Eine Förderung, die nicht mindestens zweimal pro Woche stattfindet, ist aus lernpsychologischer Sicht kaum ausreichend.

(3) Monitoringsystem

3.1 Ein neuer Aspekt in der Sprachförderung ist die durchgängige Sprachförderung. Da diese jedoch im Implementierungsbogen noch nicht ausreichend erfasst wird, wird das LIQ einen Fragebogen speziell für die Umsetzung der durchgängigen Förderung entwickeln, der in den einzelnen Unterrichtsfächern den Stand der Implementierung erfassen soll.

3.2 Angesichts der Bedeutung einer frühen Sprachförderung und der erwiesenen Wirksamkeit der additiven Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung sollten alle Kinder mit ausgeprägtem Förderbedarf, für die nach § 28a des Schulgesetzes eine verbindliche Sprachförderung vorgesehen ist, in das Monitoring aufgenommen werden. Dazu sollten mittels eines Codeabgleichs im Monitoring mit den Listen der § 28a-Kinder der BSB fehlende Daten von Kindern gezielt von den betreffenden Schulen angefordert werden.

(4) Schulinterne Organisations- und Personalentwicklung

4.1 Gegenseitige Hospitationen der Lehrkräfte wurden bei Vergleichen von Schulen mit höherem bzw. niedrigerem Fördererfolg wiederholt als Indikatoren für bessere Fördererfolge identifiziert, werden jedoch aus organisatorischen Gründen nur von wenigen Schulen prakti-

ziert. Daher sollten organisatorische Maßnahmen in Betracht gezogen werden, diese Situation zu verbessern.

4.2 Schulinterne Fortbildungen zum Thema Sprachförderung werden nur in etwa 30 Prozent der Schulen durchgeführt, obwohl sie nach den Analysen zu Gelingensbedingungen einen positiven Effekt auf den Fördererfolg haben können. Hier sollten Konzepte und Materialien entwickelt und bereitgestellt werden, um den Anteil der Schulen mit Fortbildungsveranstaltungen zur Sprachförderung zu erhöhen.

4.3 Der Erfahrungsaustausch und die Kooperation zwischen den Schulen bezüglich der Sprachfördermaßnahmen sollten verstärkt werden. Beispiele und Modelle für die erfolgreiche Umsetzung des Sprachförderkonzepts und die Realisierung einer hohen Erfolgsquote sollten von der Fortbildungsgruppe zusammengestellt und verbreitet werden.

4.4 Trotz Verbesserungen gegenüber dem Vorjahr stoßen die Realisierung einer durchgängigen Sprachbildung und die Durchführung der verpflichtenden integrativen Sprachförderung noch immer in vielen Schulen auf Schwierigkeiten. Daher sollten diese Themen im Rahmen der Fortbildungsoffensive intensiviert werden. Die Fortbildungsgruppe im LIF wurde bereits im Vorjahr beauftragt, ein Rahmenkonzept für eine erfolgreiche Sprachbildung und Sprachförderung aufzustellen, das „Mindeststandards“ für die Sprachförderung in allen Fächern beschreibt. Dieses Konzept sollte zeitnah abgeschlossen und im Ausbildungskurs sowie in den Praxisbegleitgruppen vorgestellt werden.

(5) Qualitätssicherung

5.1 Auch im Vorjahr wurde bereits angedacht, dass Schulen, die wesentliche Komponenten des Sprachförderkonzepts nicht genügend umsetzen können oder mit der Förderarbeit einen geringen Erfolg zeigten, eine gezielte Konzeptberatung durch Schulaufsicht und Fortbildungsgruppe erhalten sollten. Dazu wurde das LIQ beauftragt, den Grad der Realisierung für die einzelnen Schulen auszuweisen. Diese Forderung wird in diesem Jahr in Form von umfangreicheren Handreichungen an die Schulaufsichten realisiert, aus denen konzeptionelle Schwachstellen der Schulen leicht erkennbar werden und somit in den Bilanzgesprächen thematisiert werden können.

5.2 Die im Schuljahr 2008/09 begonnene Analyse qualitativer Merkmale erfolgreicher Sprachförderung soll fortgesetzt und intensiviert werden. Bis Ende des Schuljahrs 2010/11 soll in Zusammenarbeit zwischen LIQ, LIF und Universität eine für die Schulen konzipierte Handreichung mit positiven Beispielen und Projekten zur sprachlichen Bildung erstellt werden.

(6) Weiterentwicklung des Sprachförderkonzepts

6.1 Die Zusammenarbeit von Kitas und Schulen vor Eintritt in die Schule sollte ausgebaut und intensiviert werden. Dazu gehört die gemeinsame Verantwortung für die Frühdiagnose im Rahmen des Vorstellungsverfahrens für Viereinhalbjährige. Im Übergangsbereich von Elementarbildung und Primarschule sollten neue Formen der Zusammenarbeit zwischen Kita und Schule erprobt und evaluiert werden.

6.2 Family-Literacy-Kurse und andere Angebote zur Beratung und Einbeziehung von Eltern in die Bildungsaktivitäten in Kitas und Schulen sollten noch weiter ausgebaut und systematisch mit der additiven Sprachförderung verknüpft werden.

Neben dem FLY-Konzept sollen auch andere Formen der Elternansprache, zum Beispiel aufsuchende Angebote (für bildungsferne Milieus), in den Schulen realisiert werden. Darüber hinaus sollte es ebenso für höhere Klassenstufen Möglichkeiten der Elternunterstützung und -einbeziehung geben.

Als eine konkrete Maßnahme zur besseren Information der Eltern über die schulischen Sprachfördermaßnahmen sind verbindliche halbjährliche Lernleistungsrückmeldungen zur Sprachförderung in allen Schulen anzustreben.

Die Evaluation solcher Angebote sollte mit der Informationsgewinnung aus dem Monitoring verknüpft werden.

6.3 Für Schulen in einem soziokulturellen Umfeld mit erhöhtem Sprachförderbedarf sollten alternative Förderkonzepte überlegt werden. Angesichts extrem hoher Anteile von Schülern mit sprachlichen Schwierigkeiten und belegter Erfolglosigkeit des bisherigen Förderkonzepts sollte in diesen Schulen das Konzept einer additiven Förderung einzelner Schüler überdacht und gegebenenfalls ergänzt werden mit einer Verpflichtung zur Durchführung einer durchgängigen Förderung für alle Schüler in allen Fächern, verbunden mit entsprechenden Fortbildungs- und Beratungsangeboten, auch zu kooperativen Lernformen.

6.4 Um der Gefahr des sogenannten Drehtüreffekts bei Schülern, die zu früh aus der Förderung entlassen werden, entgegenzuwirken, sollten die betreffenden Schüler ausreichend lange, in der Regel mindestens ein Jahr, in der additiven Förderung bleiben und im Anschluss an die additive Förderung so lange mithilfe eines Förderplans für die integrative Förderung im Regelunterricht beobachtet und gefördert werden, bis ihre Leistungen in ausreichendem Maße stabilisiert sind, die Förderung also nachhaltig Wirkung zeigt.

Anhang

A1 Diagnosebogen

Durchführung der Diagnose:	Monat: _____	Jahr: <u>2009</u>	
Klassenstufe ____ im Schuljahr 200 __/_			
Klassenbezeichnung: _____			
Code des Kindes:			
Geburtsjahr: _____	Geschlecht: <input type="checkbox"/> m <input type="checkbox"/> w		
Seit wann lebt das Kind in Deutschland?			
<input type="checkbox"/> seit der Geburt	<input type="checkbox"/> seit _____(Jahreszahl)	<input type="checkbox"/> unbekannt	
Das Kind spricht von Haus aus (außer Deutsch) folgende Sprache(n):			
<input type="checkbox"/> Albanisch	<input type="checkbox"/> Bosnisch	<input type="checkbox"/> Dari/ Pashto	<input type="checkbox"/> Englisch
<input type="checkbox"/> Farsi	<input type="checkbox"/> Französisch	<input type="checkbox"/> Kroatisch	<input type="checkbox"/> Polnisch
<input type="checkbox"/> Portugiesisch	<input type="checkbox"/> Romanes	<input type="checkbox"/> Russisch	<input type="checkbox"/> Serbisch
<input type="checkbox"/> Spanisch	<input type="checkbox"/> Türkisch	<input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____
Diagnose erstellende Lehrkraft: Frau: _____ Herr: _____			
Funktion: <input type="checkbox"/> Klassenlehrer/in <input type="checkbox"/> Förderlehrkraft <input type="checkbox"/> Sprachlernkoordinator/in			
<input type="checkbox"/> Sonderpädagoge/in <input type="checkbox"/> Herkunftssprachen-Lehrkraft			
<input type="checkbox"/> andere Funktion, nämlich: _____			
Schule: _____			
<input type="checkbox"/> Grundschule	<input type="checkbox"/> Hauptschule		
<input type="checkbox"/> Integrative Grundschule	<input type="checkbox"/> Realschule		
<input type="checkbox"/> Grundschule mit Beobachtungsstufe	<input type="checkbox"/> Integrative HR-Schule		
<input type="checkbox"/> Gesamtschule	<input type="checkbox"/> Sonderschule		
<input type="checkbox"/> Kooperative Gesamtschule	<input type="checkbox"/> andere: _____		
<input type="checkbox"/> Gymnasium			

1 Sprachentwicklungsstand

1.1 Entwicklungsstand in der deutschen Sprache

<input type="checkbox"/> HAVAS 5	Punkte	sehr unsicher	unsicher	ausgewogen	sicher	sehr sicher
Aufgabenbewältigung	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (≤ 9)	<input type="checkbox"/> (10 – 13)	<input type="checkbox"/> (14 – 24)	<input type="checkbox"/> (25 - 29)	<input type="checkbox"/> (≥ 30)
Gesprächsverhalten	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (≤ 3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5 – 9)	<input type="checkbox"/> (10)	<input type="checkbox"/> (≥ 11)
Wortschatz	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (≤ 7)	<input type="checkbox"/> (8 – 9)	<input type="checkbox"/> (10 -13)	<input type="checkbox"/> (14-16)	<input type="checkbox"/> (≥ 17)
Satzgrammatik (HAVAS: <i>Verbstellung</i>)	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (0)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)

<input type="checkbox"/> NESSIE	Punkte	Prozent-rang	sehr unsicher	unsicher	ausgewogen	sicher	sehr sicher
Allgemeine Sprachentwicklung	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 12)	<input type="checkbox"/> (PR 13-24)	<input type="checkbox"/> (PR 25-75)	<input type="checkbox"/> (PR 76-89)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 90)

C-Tests*							
	Punkte	Prozent-rang	sehr unsicher	unsicher	ausgewogen	sicher	sehr sicher
<input type="checkbox"/> Kl.2: Schwimmbad +3	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 12)	<input type="checkbox"/> (PR 13-24)	<input type="checkbox"/> (PR 25-75)	<input type="checkbox"/> (PR 76-89)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 90)
<input type="checkbox"/> Kl.3: Dornröschen							
<input type="checkbox"/> Kl.3: Rotkäppchen	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 12)	<input type="checkbox"/> (PR 13-24)	<input type="checkbox"/> (PR 25-75)	<input type="checkbox"/> (PR 76-89)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 90)
<input type="checkbox"/> Kl.3: Alt und Jung +2							
<input type="checkbox"/> Kl.4: Papageientaucher	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 12)	<input type="checkbox"/> (PR 13-24)	<input type="checkbox"/> (PR 25-75)	<input type="checkbox"/> (PR 76-89)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 90)
<input type="checkbox"/> Kl.4: Hase u. Erdbeben							
<input type="checkbox"/> Kl.4: Blindenschrift +3	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 12)	<input type="checkbox"/> (PR 13-24)	<input type="checkbox"/> (PR 25-75)	<input type="checkbox"/> (PR 76-89)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 90)
<input type="checkbox"/> Kl.5: Theater +3							
<input type="checkbox"/> Kl.5-7: Mond +3	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 12)	<input type="checkbox"/> (PR 13-24)	<input type="checkbox"/> (PR 25-75)	<input type="checkbox"/> (PR 76-89)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 90)
<input type="checkbox"/> Kl.8: Überfall +3							
<input type="checkbox"/> Kl.8: Würstchen +3	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 12)	<input type="checkbox"/> (PR 13-24)	<input type="checkbox"/> (PR 25-75)	<input type="checkbox"/> (PR 76-89)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 90)
<input type="checkbox"/> Kl.8: Brückenprüfer +3							
<input type="checkbox"/> Kl.8: Lebenslauf +3	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 12)	<input type="checkbox"/> (PR 13-24)	<input type="checkbox"/> (PR 25-75)	<input type="checkbox"/> (PR 76-89)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 90)
<input type="checkbox"/> Kl.8: Einbruch +3							

*Sie können bei Bedarf auch zwei C-Tests einsetzen.

Grammatik-Tests*							
	Punkte	Prozent-rang	sehr unsicher	unsicher	ausgewogen	sicher	sehr sicher
<input type="checkbox"/> Kl.2: Grammatik A	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 12)	<input type="checkbox"/> (PR 13-24)	<input type="checkbox"/> (PR 25-75)	<input type="checkbox"/> (PR 76-89)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 90)
<input type="checkbox"/> Kl.3: Grammatik A							
<input type="checkbox"/> Kl.4: Grammatik A	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 12)	<input type="checkbox"/> (PR 13-24)	<input type="checkbox"/> (PR 25-75)	<input type="checkbox"/> (PR 76-89)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 90)
<input type="checkbox"/> Kl.5-8: Grammatik A							
<input type="checkbox"/> Kl.5-8: Grammatik B	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 12)	<input type="checkbox"/> (PR 13-24)	<input type="checkbox"/> (PR 25-75)	<input type="checkbox"/> (PR 76-89)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 90)
<input type="checkbox"/> Kl.5-8: Präpositionen A							
<input type="checkbox"/> Kl.5-8: Präpositionen B	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 12)	<input type="checkbox"/> (PR 13-24)	<input type="checkbox"/> (PR 25-75)	<input type="checkbox"/> (PR 76-89)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 90)
<input type="checkbox"/> Kl.5-8: Endungen A							
<input type="checkbox"/> Kl.5-8: Endungen B	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 12)	<input type="checkbox"/> (PR 13-24)	<input type="checkbox"/> (PR 25-75)	<input type="checkbox"/> (PR 76-89)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 90)
<input type="checkbox"/> Kl.5-8: Endungen B							

*Sie können bei Bedarf bis zu drei Grammatik-Tests einsetzen.

Wortschatz-Tests							
	Punkte	Prozent-rang	sehr unsicher	unsicher	ausgewogen	sicher	sehr sicher
<input type="checkbox"/> Kl.2: Wortschatz A	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 12)	<input type="checkbox"/> (PR 13-24)	<input type="checkbox"/> (PR 25-75)	<input type="checkbox"/> (PR 76-89)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 90)
<input type="checkbox"/> Kl.3: Wortschatz A							
<input type="checkbox"/> Kl.4: Wortschatz A	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 12)	<input type="checkbox"/> (PR 13-24)	<input type="checkbox"/> (PR 25-75)	<input type="checkbox"/> (PR 76-89)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 90)
<input type="checkbox"/> Kl.8: Wortschatz A							
<input type="checkbox"/> Kl.8: Wortschatz B	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 12)	<input type="checkbox"/> (PR 13-24)	<input type="checkbox"/> (PR 25-75)	<input type="checkbox"/> (PR 76-89)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 90)
<input type="checkbox"/> Kl.8: Wortschatz B							

<input type="checkbox"/> anderes standardisiertes Verfahren: _____	Punkte	Prozent-rang	sehr unsicher	unsicher	ausgewogen	sicher	sehr sicher
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 10)	<input type="checkbox"/> (PR 11-24)	<input type="checkbox"/> (PR 25-75)	<input type="checkbox"/> (PR 76-89)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 90)

<input type="checkbox"/> eigene Einschätzung <input type="checkbox"/> andere Grundlage, nämlich: _____	sehr unsicher	unsicher	ausgewogen	sicher	sehr sicher
	<input type="checkbox"/>				

Konsequenzen für die Förderung:

- Aufnahme in additive Förderung Verbleib in additiver Förderung
 Beendigung der **additiven** Förderung Additive Förderung kann nicht erfolgen, weil

1.2 Sprachentwicklungsstand in der Herkunftssprache

Getestete Sprache:

- | | | | |
|--|--------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Albanisch | <input type="checkbox"/> Bosnisch | <input type="checkbox"/> Dari/ Pashto | <input type="checkbox"/> Englisch |
| <input type="checkbox"/> Farsi | <input type="checkbox"/> Französisch | <input type="checkbox"/> Kroatisch | <input type="checkbox"/> Polnisch |
| <input type="checkbox"/> Portugiesisch | <input type="checkbox"/> Romanes | <input type="checkbox"/> Russisch | <input type="checkbox"/> Serbisch |
| <input type="checkbox"/> Spanisch | <input type="checkbox"/> Türkisch | <input type="checkbox"/> _____ | <input type="checkbox"/> _____ |

<input type="checkbox"/> HAVAS 5	Punkte	sehr unsicher	unsicher	ausgewogen	sicher	sehr sicher
Aufgabenbewältigung	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (≤ 9)	<input type="checkbox"/> (10 – 13)	<input type="checkbox"/> (14 – 24)	<input type="checkbox"/> (25 - 29)	<input type="checkbox"/> (≥ 30)
Gesprächsverhalten	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (≤ 3)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (5 – 9)	<input type="checkbox"/> (10)	<input type="checkbox"/> (≥ 11)
Wortschatz	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (≤ 7)	<input type="checkbox"/> (8 – 9)	<input type="checkbox"/> (10 -13)	<input type="checkbox"/> (14-16)	<input type="checkbox"/> (≥ 17)
Satzgrammatik (HAVAS: <i>Verbstellung</i>)	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (0)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)

<input type="checkbox"/> eigene Einschätzung <input type="checkbox"/> andere Grundlage, nämlich: _____	sehr unsicher	unsicher	ausgewogen	sicher	sehr sicher
	<input type="checkbox"/>				

Konsequenzen für die Förderung:

- Aufnahme in additive Förderung Verbleib in additiver Förderung
 Beendigung der **additiven** Förderung Additive Förderung kann nicht erfolgen, weil

2 Vorläuferfertigkeiten für den Schriffterwerb

Phonologische Bewusstheit

<input type="checkbox"/> BISC <input type="checkbox"/> MÜSC	Risiko- punkte		sehr unsicher	unsicher	ausge- wogen	sicher	sehr sicher
	<input type="text"/>		<input type="checkbox"/> (≥ 4)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (0)

<input type="checkbox"/> BAKO 1-4	Punkte	Prozent- rang	sehr unsicher	unsicher	ausge- wogen	sicher	sehr sicher
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 10)	<input type="checkbox"/> (PR 11-24)	<input type="checkbox"/> (PR 25-75)	<input type="checkbox"/> (PR 76-89)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 90)

<input type="checkbox"/> anderes standardisier- tes Verfahren: _____	Punkte	Prozent- rang	sehr unsicher	unsicher	ausge- wogen	sicher	sehr sicher
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 10)	<input type="checkbox"/> (PR 11-24)	<input type="checkbox"/> (PR 25-75)	<input type="checkbox"/> (PR 76-89)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 90)

<input type="checkbox"/> eigene Einschätzung <input type="checkbox"/> andere Grundlage, nämlich: _____	sehr unsicher	unsicher	ausge- wogen	sicher	sehr sicher
	<input type="checkbox"/>				

Konsequenzen für die Förderung:

- Aufnahme in additive Förderung Verbleib in additiver Förderung
 Beendigung der **additiven** Förderung Additive Förderung kann nicht erfolgen, weil

3 Lesen

<input type="checkbox"/> Hamburger Lesetest <i>Kurzform</i> (HLT 1) <input type="checkbox"/> Hamburger Lesetest <i>Langform</i> (HLT 1)	Punkte	Prozent- rang	sehr unsicher	unsicher	ausge- wogen	sicher	sehr sicher
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 10)	<input type="checkbox"/> (PR 11-24)	<input type="checkbox"/> (PR 25-75)	<input type="checkbox"/> (PR 76-89)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 90)

<input type="checkbox"/> Hamburger Leseprobe <input type="checkbox"/> G____ <input type="checkbox"/> W____ Lesepunkte (HLP 1-4)	Punkte	Prozent- rang	sehr unsicher	unsicher	ausge- wogen	sicher	sehr sicher
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 10)	<input type="checkbox"/> (PR 11-24)	<input type="checkbox"/> (PR 25-75)	<input type="checkbox"/> (PR 76-89)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 90)
Lesegeschwindigkeit (HLP 1-4)	Sekun- den	Prozent- rang	sehr unsicher	unsicher	ausge- wogen	sicher	sehr sicher
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 10)	<input type="checkbox"/> (PR 11-24)	<input type="checkbox"/> (PR 25-75)	<input type="checkbox"/> (PR 76-89)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 90)
Leseverständnis (HLP 1-4) (qualitative Einschätzung)	Kompetenzstufen		<input type="checkbox"/> (<1)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)

<input type="checkbox"/> Stolperwörterlesetest (SLT 1) <input type="checkbox"/> Stolperwörterlesetest (SLT 2-4)	richtig gelöste Sätze	Prozent- rang	sehr unsicher	unsicher	ausge- wogen	sicher	sehr sicher
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 10)	<input type="checkbox"/> (PR 11-24)	<input type="checkbox"/> (PR 25-75)	<input type="checkbox"/> (PR 76-89)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 90)
<input type="checkbox"/> Stolperwörterlesetest (SLT 5-7) <input type="checkbox"/> Stolperwörterlesetest (SLT 8)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 12)	<input type="checkbox"/> (PR 13-24)	<input type="checkbox"/> (PR 25-75)	<input type="checkbox"/> (PR 76-89)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 90)

<input type="checkbox"/> anderes standardisiertes Verfahren: _____	Punkte	Prozent- rang	sehr unsicher	unsicher	ausge- wogen	sicher	sehr sicher
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 10)	<input type="checkbox"/> (PR 11-24)	<input type="checkbox"/> (PR 25-75)	<input type="checkbox"/> (PR 76-89)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 90)

<input type="checkbox"/> eigene Einschätzung <input type="checkbox"/> andere Grundlage, nämlich: _____	sehr unsicher	unsicher	ausge- wogen	sicher	sehr sicher
	<input type="checkbox"/>				

Konsequenzen für die Förderung:

- Aufnahme in additive Förderung Verbleib in additiver Förderung
 Beendigung der **additiven** Förderung Additive Förderung kann nicht erfolgen, weil

4 Rechtschreiben

allgemeine orthographische Kompetenz

Hamburger Schreibprobe (HSP) (Graphemtreffer): <input type="checkbox"/> HSP 1+ <input type="checkbox"/> HSP 2 <input type="checkbox"/> HSP 3 <input type="checkbox"/> HSP 4/5 <input type="checkbox"/> HSP 5-9 B <input type="checkbox"/> HSP 5-9 EK (Gesamtpunkte)	Punkte	Prozent-rang	sehr unsicher	unsicher	ausge-wogen	sicher	sehr sicher
	□	□	□ (PR ≤ 10)	□ (PR 11-24)	□ (PR 25-75)	□ (PR 76-89)	□ (PR ≥ 90)

<input type="checkbox"/> anderes standardisier-tes Verfahren: _____	Punkte	Prozent-rang	sehr unsicher	unsicher	ausge-wogen	sicher	sehr sicher
	□	□	□ (PR ≤ 10)	□ (PR 11-24)	□ (PR 25-75)	□ (PR 76-89)	□ (PR ≥ 90)

<input type="checkbox"/> eigene Einschätzung <input type="checkbox"/> andere Grundlage, nämlich: _____	sehr unsicher	unsicher	ausge-wogen	sicher	sehr sicher
	□	□	□	□	□

Konsequenzen für die Förderung:

- Aufnahme in additive Förderung Verbleib in additiver Förderung
 Beendigung der **additiven** Förderung Additive Förderung kann nicht erfolgen, weil

5 weitere Auffälligkeiten

- Artikulation Sprachverzögerung
 körperliche Entwicklung Konzentration und Lernverhalten
 andere, nämlich: _____

A2 Planungsbogen (additive Förderung)

für

--	--	--	--	--	--	--	--

 (Code)

Monat: _____ Jahr: 200__

Geburtsjahr: _____

Geschlecht: männlich weiblich

Klassenstufe ____ im Schuljahr 200__ / ____

Klassenbezeichnung: _____ Schule: _____ Fallkonferenz am: ____ . ____ . 200__

bisherige Förderung: additiv integrativ keine bisherige Förderzeit (Minuten pro Woche gesamt): _____ bisherige Förderhäufigkeit (pro Woche): ____X

Dauer der bisherigen Förderung (in Wochen gesamt): _____ bisherige Schwerpunkte: Sprachentwicklung Vorläuferfertigkeiten Lesen Rechtschreibung

Förder- entscheidung	Deutsche Sprache Mündliche Sprache und Schriftsprache		Herkunftssprache	
	Die Förderung erfolgt:	<input type="checkbox"/> in der Gruppe <input type="checkbox"/> im Förderband <input type="checkbox"/> einzeln	<input type="checkbox"/> einzeln und in der Gruppe <input type="checkbox"/> einzeln und im Förderband <input type="checkbox"/> in der Gruppe und im Förderband	<input type="checkbox"/> in der Gruppe <input type="checkbox"/> im Förderband <input type="checkbox"/> einzeln
Förder- schwerpunkt(e):	<input type="checkbox"/> Hörverstehen <input type="checkbox"/> Artikulation <input type="checkbox"/> Gesprächsverhalten <input type="checkbox"/> (freies) Sprechen <input type="checkbox"/> Wortschatz <input type="checkbox"/> Grammatik	<input type="checkbox"/> Phonologische Bewusstheit <input type="checkbox"/> Lesen <input type="checkbox"/> Rechtschreibung <input type="checkbox"/> Textproduktion <input type="checkbox"/> andere, und zwar _____	<input type="checkbox"/> Hörverstehen <input type="checkbox"/> Artikulation <input type="checkbox"/> Gesprächsverhalten <input type="checkbox"/> (freies) Sprechen <input type="checkbox"/> Wortschatz <input type="checkbox"/> Grammatik	<input type="checkbox"/> Phonologische Bewusstheit <input type="checkbox"/> Lesen <input type="checkbox"/> Rechtschreibung <input type="checkbox"/> Textproduktion <input type="checkbox"/> andere, und zwar _____
Förderzeit in der Woche insgesamt:	<input type="checkbox"/> ≤ 45 min <input type="checkbox"/> 46 bis 90 min	<input type="checkbox"/> 91 bis 135 min <input type="checkbox"/> 136 bis 180 min	<input type="checkbox"/> ≤ 45 min <input type="checkbox"/> 46 bis 90 min	<input type="checkbox"/> 91 bis 135 min <input type="checkbox"/> 136 bis 180 min
Förderung pro Woche:	<input type="checkbox"/> 1-mal <input type="checkbox"/> 2-mal	<input type="checkbox"/> 3-mal <input type="checkbox"/> 4-mal	<input type="checkbox"/> 1-mal <input type="checkbox"/> 2-mal	<input type="checkbox"/> 3-mal <input type="checkbox"/> 4-mal
Dauer der Förderung:	<input type="checkbox"/> 6 – 8 Wochen <input type="checkbox"/> 9 – 13 Wochen	<input type="checkbox"/> ca. 1/2 Jahr <input type="checkbox"/> ca. 1 Jahr	<input type="checkbox"/> 6 - 8 Wochen <input type="checkbox"/> 9 – 13 Wochen	<input type="checkbox"/> ca. 1/2 Jahr <input type="checkbox"/> ca. 1 Jahr
vorrangige Förderzeit:	<input type="checkbox"/> nachmittags <input type="checkbox"/> vormittags <input type="checkbox"/> vor dem Unterricht		<input type="checkbox"/> nachmittags <input type="checkbox"/> vormittags <input type="checkbox"/> vor dem Unterricht	
Durchführung:	Name: _____ <input type="checkbox"/> Sprachlernkoordinator/in <input type="checkbox"/> Klassenlehrer/in <input type="checkbox"/> Förderlehrkraft <input type="checkbox"/> andere: _____		Name: _____ <input type="checkbox"/> Sprachlernkoordinator/in <input type="checkbox"/> Klassenlehrer/in <input type="checkbox"/> Förderlehrkraft <input type="checkbox"/> andere: _____	

A3 Implementierungsbogen

Schule: _____ Schuljahr 2008/09

Der Berichtsbogen ist mit dem „Bogen zur Bilanzierung und zum Einsatz der Ressourcen ...“ Grundlage für das Gespräch mit der Schulaufsicht. Abgabe beim LIQ: 06.07.09

Ein schulspezifisches Förderkonzept liegt vor <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 5px;"> <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein, weil _____ </div>
--

Erklärung: 2 = erfolgreich realisiert; 1 = teilweise realisiert; 0 = noch nicht realisiert

Durchführung der integrativen Sprachförderung	2	1	0	Erläuterungen
Im gesamten Unterricht wird auf die sprachliche Lernausgangslage der Schülerschaft Bezug genommen. <small>(durchgängige Sprachförderung)</small>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Im Regelunterricht (RU) werden sprachförderliche Aspekte beachtet. <small>(durchgängige Sprachförderung)</small>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Für eine gezielte sprachliche Förderung im RU werden Lernformen der Partner- und Gruppenarbeit eingesetzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Zur individuellen Förderung im RU werden differenzierende Materialien eingesetzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die Lernfortschritte integrativ oder additiv geförderter Schüler werden im RU besonders beachtet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Schüler werden planvoll aus der additiven in die integrative Förderung geführt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
_____ _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
_____ _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Durchführung der additiven Sprachförderung	2	1	0	Erläuterungen
Die Diagnose wird mit den dafür vorgesehenen Instrumenten erstellt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Der Lernstand wird bei zweisprachigen Schülern auch in der Herkunftssprache ermittelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Für jeden Schüler in der additiven Förderung wird ein auf die Lernausgangslage bezogener, verbindlicher Förderplan entwickelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die verbindliche Teilnahme der Schüler an der additiven Sprachförderung wird gesichert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die Förderung findet regelmäßig - dem Förderbedarf entsprechend - über den vorgesehenen Zeitraum statt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Der Lernfortschritt wird in regelmäßigen Abständen kontrolliert und der Förderplan angeglichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Der Lernverlauf wird dokumentiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Zur Bestimmung des Lernerfolgs werden erneut die Diagnoseinstrumente eingesetzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Schulinterne Kooperation	2	1	0	Erläuterungen
Die Lehrkräfte einer Klasse gehen einheitlich mit Problemen (Sprache und Schrift) der Schüler um.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die Lehrkräfte der additiven Förderung koordinieren ihre Vorgehensweisen mit den Lehrkräften des RU.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Zur Koordination von Förder- und Regelunterricht hospitieren die Lehrkräfte untereinander.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Fallkonferenzen zu den geförderten Schülern werden verbindlich durchgeführt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die Sprachförderung ist regelmäßig Thema von Konferenzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Schulinterne Fortbildungen haben auch die Weiterentwicklung der Sprachförderung in verschiedenen Fächern zum Inhalt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die Weitergabe von Unterlagen zur sprachlichen Förderung an aufnehmende Schulen ist regelhafter Bestandteil der Arbeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
_____ _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
_____ _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Elternarbeit	2	1	0	Erläuterungen
Die Eltern der betreffenden Schüler werden individuell über die schulischen Maßnahmen zur sprachlichen Förderung informiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die Eltern der geförderten Schüler werden individuell beraten, wie sie die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder befördern können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Zur <i>Förderung der Schüler in Sprache und Schrift</i> finden Informationsveranstaltungen für Eltern statt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die Schule macht regelmäßig Angebote zu Family Literacy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Schulinterne Evaluation				Erläuterungen
Die Schwerpunkte der Förderung werden dokumentiert und bei Bedarf modifiziert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Förderliche und hemmende Faktoren in der Förderpraxis werden analysiert und bearbeitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die verbindliche Durchführung der Fördermaßnahmen wird regelmäßig mit der Schulleitung thematisiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Erfahrungen mit dem Förderkonzept werden mit Nachbarschulen, Institutionen ausgetauscht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Datum: _____ Unterschrift Schulleitung: _____ SLK: _____

A4 Bilanzierungsbogen

Dezernat: _____

Schul-Nr.: _____



Schulstempel:

Bogen zur Bilanzierung und zum Einsatz der Ressourcen in der additiven Sprachförderung im Schuljahr 2008/09

(Falls die Sprachförderung in Primar- und Sekundarstufe unterschiedlich durchgeführt wird, füllen Sie bitte 2 getrennte Bögen aus)

<p><i>Von der Schule auszufüllen und zu versenden</i> <i>an die Schulaufsicht: bis spätestens zwei Tage vor Gesprächstermin</i> <i>an das LIQ: bis zum 06.7.09 (vorzugsweise online)</i></p>																		
<p>1. Über welche spezielle Qualifikation für die Sprachförderung verfügen die Lehrerinnen und Lehrer Ihrer Schule? (Bitte die jeweilige Anzahl der Lehrkräfte angeben.)</p>	<p>Handlungsbedarf zur Weiterentwicklung des Sprachförderkonzepts</p>																	
	<p>innerhalb der Schule</p>	<p>mit externer Unterstützung</p>																
<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 80%;"></td> <td style="text-align: right; vertical-align: bottom;">Anzahl</td> </tr> <tr> <td>SLK-Ausbildung (mit Zertifikat)</td> <td style="text-align: right;">_____</td> </tr> <tr> <td>SLK-Ausbildung (ohne Zertifikat)</td> <td style="text-align: right;">_____</td> </tr> <tr> <td>PLUS-Fortbildung</td> <td style="text-align: right;">_____</td> </tr> <tr> <td>DaZ-Fortbildung (IfL)</td> <td style="text-align: right;">_____</td> </tr> <tr> <td>Zusatzstudium DaZ</td> <td style="text-align: right;">_____</td> </tr> <tr> <td>andere, nämlich: _____</td> <td style="text-align: right;">_____</td> </tr> <tr> <td>Auf wie viele Personen sind diese Qualifikationen verteilt?</td> <td style="text-align: right;">_____</td> </tr> </table>		Anzahl	SLK-Ausbildung (mit Zertifikat)	_____	SLK-Ausbildung (ohne Zertifikat)	_____	PLUS-Fortbildung	_____	DaZ-Fortbildung (IfL)	_____	Zusatzstudium DaZ	_____	andere, nämlich: _____	_____	Auf wie viele Personen sind diese Qualifikationen verteilt?	_____		
	Anzahl																	
SLK-Ausbildung (mit Zertifikat)	_____																	
SLK-Ausbildung (ohne Zertifikat)	_____																	
PLUS-Fortbildung	_____																	
DaZ-Fortbildung (IfL)	_____																	
Zusatzstudium DaZ	_____																	
andere, nämlich: _____	_____																	
Auf wie viele Personen sind diese Qualifikationen verteilt?	_____																	

<p>2. Wie viele Kolleginnen und Kollegen aus Punkt 1 nahmen im laufenden Schuljahr an Fortbildungsmaßnahmen im Bereich Sprachförderung teil?</p> <p style="text-align: center;">_____</p>		
--	--	--

<p>3. Wie viele Ihrer Förderlehrkräfte sind für die Förderarbeit ausreichend qualifiziert?</p> <p><input type="checkbox"/> alle</p> <p><input type="checkbox"/> die meisten</p> <p><input type="checkbox"/> wenige</p> <p><input type="checkbox"/> keine</p>	Handlungsbedarf zur Weiterentwicklung des Sprachförderkonzepts	
	innerhalb der Schule	mit externer Unterstützung
<p>4. Wie viele WAZ standen Ihrer Schule im laufenden Schuljahr für die additive Sprachförderung zur Verfügung? (Angaben inklusive der Funktionsanteile)</p> <p style="text-align: center;">_____ WAZ</p> <p>Die Förderstunden wurden mit dem Faktor _____ berechnet.</p> <p>Daraus ergaben sich _____ Unterrichtsstunden/Woche.</p>		

5. Welche **Aufgaben** haben die Förderlehrkräfte im laufenden Schuljahr wahrgenommen?

Geben Sie bitte die Unterrichtsstunden pro Woche an. Bei Veränderungen im Laufe des Schuljahres geben Sie die durchschnittliche Unterrichts- bzw. Schülerzahl an.

5.1 Wie viele Unterrichtsstunden/Woche wurden für die Förderarbeit mit wie vielen Schülern genutzt?

Klassenstufe	additive Förderstunden	additiv geförderte Schüler
VSK		
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10 +		

Handlungsbedarf zur Weiterentwicklung des Sprachförderkonzepts

innerhalb der Schule

mit externer Unterstützung

5.2 Verwendung der Funktionszeit	Handlungsbedarf zur Weiterentwicklung des Sprachförderkonzepts	
	innerhalb der Schule	mit externer Unterstützung
(1) Wie viele WAZ aus den Sprachförderressourcen wurden im laufenden Schuljahr als Funktionszeit verwendet? (Bitte Anzahl der WAZ im <i>gesamten Schuljahr</i> angeben) _____		
(2) Auf wie viele Personen wurde das Zeitkontingent verteilt? _____		
(3) Wie viele WAZ erhielt die/der SLK? <i>pro Woche:</i> _____		
(4) Welche Aufgaben wurden wahrgenommen? (Bitte Anzahl der WAZ <i>im gesamten Schuljahr</i> angeben.) Diagnostik _____		
Unterrichtsbeobachtung _____		
Teilnahme an / Leitung von Fallkonferenzen _____		
Beratung _____		
Schulinterne Fortbildung im Förderbereich _____		
Betreuung/ Organisation des Projekts Family Literacy _____		
Leitung von Fachkonferenzen im Förderbereich _____		
andere Verwendung, nämlich: _____		

5. Durch welche Maßnahmen unterstützte die Schulleitung die Diagnose- und Förderarbeit?	Handlungsbedarf zur Weiterentwicklung des Sprachförderkonzepts											
	innerhalb der Schule	mit externer Unterstützung										
<input type="checkbox"/> Informationsgespräche <input type="checkbox"/> Fachkonferenzen <input type="checkbox"/> thematische Jahreskonferenzen <input type="checkbox"/> Hospitationen <input type="checkbox"/> andere, nämlich: _____												
6. Wie viele der insgesamt für Fördermaßnahmen bereitgestellten Unterrichtsstunden wurden im laufenden Schuljahr nicht zweckentsprechend verwendet? Geben Sie bitte die jeweilige Gesamtzahl der Unterrichtsstunden im gesamten Schuljahr an. <table style="width: 100%; margin-left: 20px;"> <thead> <tr> <th></th> <th style="text-align: right;">Anzahl</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Ausgleich von Unterversorgung</td> <td style="text-align: right;">_____</td> </tr> <tr> <td>Vertretung</td> <td style="text-align: right;">_____</td> </tr> <tr> <td>Ausgleich von Unterfrequenzen</td> <td style="text-align: right;">_____</td> </tr> <tr> <td>andere, nämlich: _____</td> <td style="text-align: right;">_____</td> </tr> </tbody> </table>		Anzahl	Ausgleich von Unterversorgung	_____	Vertretung	_____	Ausgleich von Unterfrequenzen	_____	andere, nämlich: _____	_____		
	Anzahl											
Ausgleich von Unterversorgung	_____											
Vertretung	_____											
Ausgleich von Unterfrequenzen	_____											
andere, nämlich: _____	_____											
7. Welche Probleme traten bei der Umsetzung des Sprachförderkonzepts auf? <input type="checkbox"/> zu wenig Ressourcen <input type="checkbox"/> Lehrerausfall <input type="checkbox"/> Vertretungsunterricht <input type="checkbox"/> Einsatz der Diagnoseverfahren <input type="checkbox"/> andere, nämlich: _____												

Unterschrift: _____
 Schulleitung

 SLK

Datum: _____

A5 Fortbildungsbogen

Seminarleiter/in

Frau/ Herr: _____



Sprachförderung

1 Wann haben Sie mit der SLK-Ausbildung begonnen?

- 2005/06 2006/07 2007/08 2008/09

2 In welcher Schulform sind Sie als SLK für die Sprachförderung/Leseförderung tätig?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Grundschule | <input type="checkbox"/> Hauptschule |
| <input type="checkbox"/> Grundschule mit Beobachtungsstufe | <input type="checkbox"/> Realschule |
| <input type="checkbox"/> Gesamtschule | <input type="checkbox"/> Integrative HR-Schule |
| <input type="checkbox"/> Kooperative Gesamtschule | <input type="checkbox"/> Integrative Grundschule |
| <input type="checkbox"/> Gymnasium / Aufbaugymnasium/
Wirtschaftsgymnasium | <input type="checkbox"/> Sonderschule |
| | <input type="checkbox"/> Abendschule |

3 In welchen Bereichen haben Sie Kompetenzen in die Ausbildung mitgebracht?

(Mehrfachankreuzungen sind möglich.)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Deutsch als Zweitsprache | <input type="checkbox"/> Schriftspracherwerb |
| <input type="checkbox"/> Rechtschreibung | <input type="checkbox"/> Textkompetenz |
| <input type="checkbox"/> andere: _____ | |

4 In welchem Maße fühlen Sie sich in Bezug auf die folgenden Aufgabenbereiche als SLK durch die Ausbildung und nachfolgende Fortbildungsangebote qualifiziert?

Bereiche		++	+	-	--	
Rechte und Aufgaben der SLK	hoch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	niedrig
Rollenverständnis	hoch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	niedrig
Erstellung/ Fortführung schulspezifischer Konzepte	hoch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	niedrig
Durchführung von Diagnosen	hoch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	niedrig
Erstellung individueller Förderpläne	hoch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	niedrig
Umsetzung der additiven Förderung	hoch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	niedrig
Umsetzung der integrativen Förderung	hoch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	niedrig

5 Wie beurteilen Sie die zur Verfügung gestellten Unterlagen in Bezug auf die Nützlichkeit?

Unterlagen/ Angebote		++	+	-	--	
Diagnosebogen	hoch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	niedrig
Planungsbogen zur Förderung	hoch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	niedrig
Berichtsbogen zum Förderkonzept	hoch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	niedrig
Online-Angebot/ Schulportal	hoch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	niedrig

6 Wie beurteilen Sie die zur Verfügung gestellten Unterlagen in Bezug auf die Handhabbarkeit?

Unterlagen/ Angebote		++	+	-	--	
Diagnosebogen	hoch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	niedrig
Planungsbogen zur Förderung	hoch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	niedrig
Berichtsbogen zum Förderkonzept	hoch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	niedrig
Online-Angebot/ Schulportal	hoch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	niedrig

7 In welchem Maße fühlen Sie sich in fachlicher Hinsicht durch die Ausbildung qualifiziert?

Lernbereiche		++	+	-	--	
Sprachkompetenz: - deutsche Sprache	hoch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	niedrig
Sprachkompetenz: - Deutsch als Zweitsprache	hoch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	niedrig
Schriftsprache: - Schriftspracherwerb	hoch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	niedrig
Schriftsprache: - Lesekompetenz	hoch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	niedrig
Schriftsprache: - Rechtschreibkompetenz	hoch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	niedrig
Schriftsprache: - Textkompetenz	hoch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	niedrig

8 Wie beurteilen Sie die in den Seminaren zur Verfügung gestellten Unterlagen in Bezug auf

		++	+	-	--	
Nützlichkeit	hoch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	niedrig
Handhabbarkeit	hoch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	niedrig

Wenn Sie bereits in einer Praxisbegleitgruppe gearbeitet haben, beantworten Sie bitte auch die Fragen 9 und 10, sonst fahren Sie bitte mit 11 fort.

9 Wie schätzen Sie die Unterstützung Ihrer Arbeit durch die ModeratorInnen in den Praxisbegleitgruppen ein im Hinblick auf

		++	+	-	--	
Erstellung/ Fortführung schulspezifischer Förderkonzepte	hoch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	niedrig
Erstellung individueller Förderpläne	hoch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	niedrig
Umsetzung der additiven Förderung	hoch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	niedrig
Umsetzung der integrativen Förderung	hoch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	niedrig
Management für Sprachförderung	hoch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	niedrig
Organisationskompetenz	hoch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	niedrig

10 Wie schätzen Sie die Zusammenarbeit in der Praxisbegleitgruppe ein?

Kriterien		++	+	-	--	
Zusammensetzung der Gruppe	hoch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	niedrig
Erfahrungsaustausch	hoch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	niedrig
unterstützendes Klima	hoch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	niedrig
Lerneffektivität	hoch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	niedrig
Nutzung der Kompetenzen der TN	hoch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	niedrig

11 Welche Bereiche der Ausbildung/ Fortbildung waren bzw. sind für Sie besonders förderlich, was war eher hinderlich?

12 Welche Vorschläge haben Sie für künftige Ausbildungsgänge/ Fortbildungsangebote?

Wir danken Ihnen für Ihre Mitarbeit!

Rückmeldung über die Sprachfördermaßnahmen im Schuljahr 2008/09

Auswertung für die Hackbarthschule

Im Folgenden finden Sie die ausgewerteten Ergebnisse der aus Ihrer Schule eingereichten Unterlagen zur Durchführung des Sprachförderkonzepts im Schuljahr 2008/09. Diese Rückmeldung umfasst Angaben

- zur Umsetzung des Förderkonzepts an Ihrer Schule
- zur Durchführung der Diagnosen für die Sprachförderung
- zu Anzahl und Verteilung der additiv geförderten Schüler
- zum herkunftssprachigen Hintergrund der geförderten Schüler
- zum additiven Förderbedarf in den einzelnen Sprachlernbereichen
- zu den für die Sprachförderung eingesetzten Ressourcen
- zur Qualifikation der Lehrkräfte
- zu ersten Ergebnissen zum Erfolg der Maßnahmen

Die Auswertung erfolgte durch das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Referat LIQ1.

Für diese Rückmeldung wurden die Angaben aus den Berichtsbögen der Sprachlernkoordinatoren (SLK), den Diagnosebögen⁷⁴ sowie dem Bogen zur Verwendung der Förderressourcen der Schulleitung (Bilanzierungsbogen) verwendet. Wenn nicht anders angegeben, beziehen sich die Angaben stets auf die additiv geförderten Schüler. Da nicht von allen Schulen vollständige Daten vorliegen, ergeben sich zwischen den Angaben in den verschiedenen Dokumenten teilweise Diskrepanzen, die nicht immer aufgelöst werden können. Bei den einzelnen Tabellen wird stets angegeben, auf welche Dokumente sich die Angaben beziehen.

Weitere Ergebnisse, die sich auf die Gesamtauswertung aller Schulen beziehen, sowie methodische Erläuterungen finden Sie im Gesamtbericht für das Schuljahr 2008/09, der in Kürze über www.schulenfoerdern.de zugänglich sein wird.

1 Umsetzung des Sprachförderkonzepts an Ihrer Schule

Die folgenden Grafiken geben einen Überblick über den Stand der Umsetzung des Sprachförderkonzepts an Ihrer Schule im Vergleich zu allen Schulen. Die Angaben stammen aus

⁷⁴ Die Diagnosebögen der speziellen Sonderschulen und der Förderschulen wurden aus der Auswertung dieser Rückmeldung herausgenommen, da es zu Verzerrungen bei den Förderschwerpunkten sowie im Bereich Migrationshintergrund und Herkunftssprachen kommt. Die speziellen Sonderschulen und die Förderschulen erhalten eine gesonderte Rückmeldung.

den ausgewerteten Berichtsbögen. Die Einschätzungen der SLK wurden in Zahlenwerte umgewandelt und den mittleren Werten für alle Schulen gegenübergestellt.

Aus diesen Abbildungen können Sie ersehen, inwieweit das Sprachförderkonzept an Ihrer Schule in den Bereichen „integrative Förderung“, „additive Förderung“, „schulinterne Kooperation“, „Elternarbeit“ und „schulinterne Evaluation“ im Vergleich zu allen anderen Schulen im Durchschnitt im Schuljahr 2008/09 umgesetzt wurde.

1.1 Integrative Sprachförderung

Der Bereich „integrative Förderung“ umfasst folgende Aspekte:

1. Wird auf die sprachliche Lernausgangslage der Schüler im gesamten Unterricht Bezug genommen (durchgängige Sprachförderung)?
2. Werden die sprachförderlichen Aspekte im Regelunterricht beachtet (durchgängige Sprachförderung)?
3. Wird für eine gezielte sprachliche Förderung im Regelunterricht die Partner- und Gruppenarbeit eingesetzt?
4. Werden im Regelunterricht differenzierende Materialien zur individuellen Förderung eingesetzt?
5. Werden die Lernfortschritte der integrativ oder additiv zu fördernden Schüler im Regelunterricht besonders beachtet?
6. Werden die Schüler planvoll aus der additiven Förderung in die integrative Förderung überführt?

Abbildung 1 zeigt den Grad der Umsetzung der integrativen Förderung für Ihre Schule im Vergleich zu allen Schulen

(0 = noch nicht realisiert, 1 = teilweise realisiert, 2 = erfolgreich realisiert).

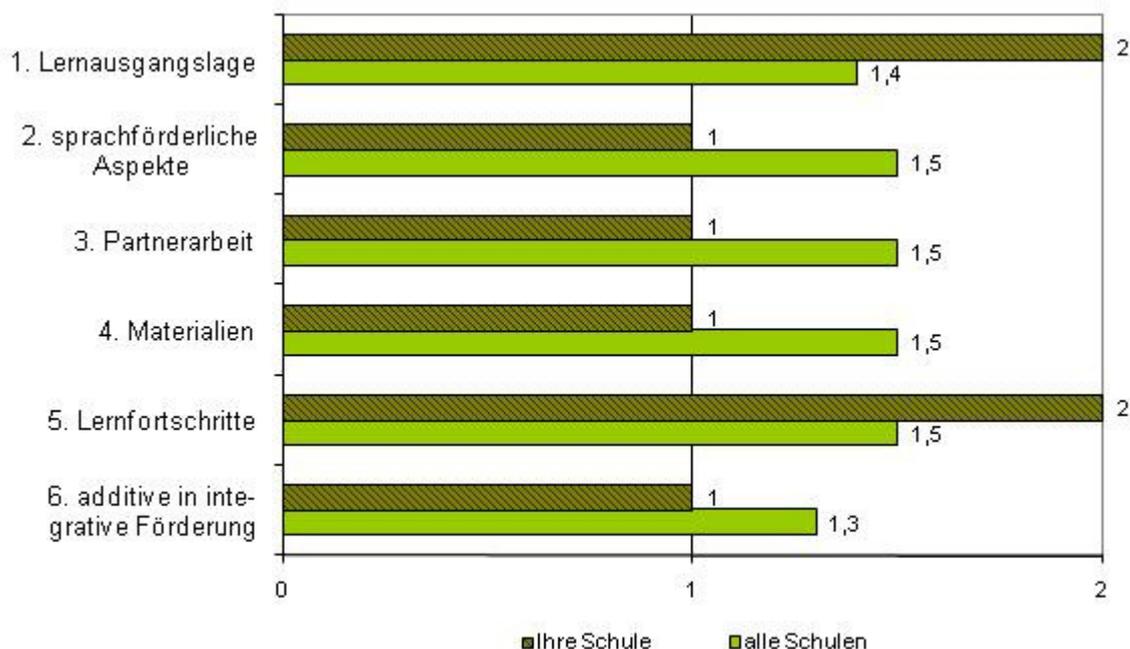


Abb. 1: Umsetzung der integrativen Förderung

1.2 Additive Sprachförderung

Der Bereich „additive Förderung“ umfasst folgende Aspekte:

1. Wird die Diagnose mit den dafür vorgesehenen Instrumenten erstellt?
2. Wird der Lernstand bei zweisprachigen Schülern auch in der Herkunftssprache ermittelt?
3. Wird für jeden Schüler der additiven Förderung ein verbindlicher Förderplan entwickelt?
4. Wird die verbindliche Teilnahme der Schüler an der additiven Förderung gesichert? *
5. Findet die Förderung regelmäßig und über den vorgesehenen Zeitraum hin statt?*
6. Wird der Lernfortschritt in regelmäßigen Abständen kontrolliert und der Förderplan an den Lernfortschritt angeglichen?
7. Wird der Lernverlauf dokumentiert?
8. Werden zur Bestimmung des Lernerfolgs erneut die Diagnosemittel eingesetzt?

Abbildung 2 zeigt den Grad der Umsetzung der additiven Förderung für Ihre Schule im Vergleich zu allen Schulen

(0 = noch nicht realisiert, 1 = teilweise realisiert, 2 = erfolgreich realisiert).

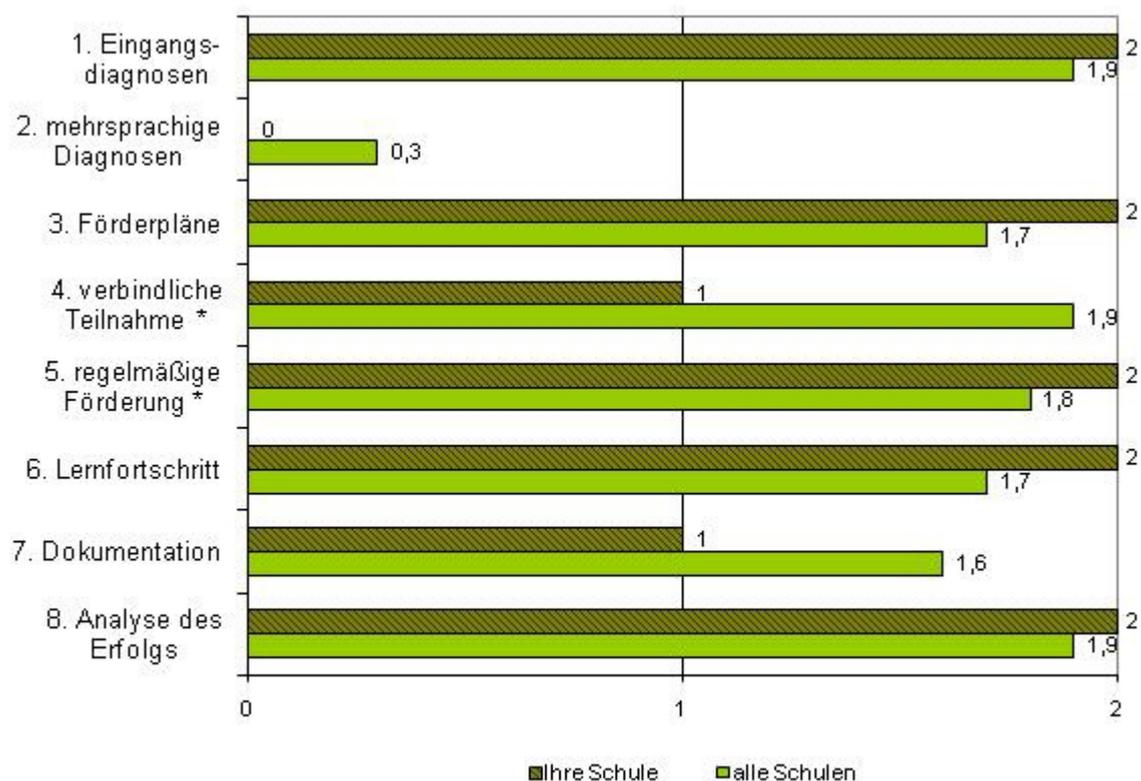


Abb. 2: Umsetzung der additiven Förderung

1.3 Schulinterne Kooperation

Der Bereich „schulinterne Kooperation“ umfasst folgende Aspekte:

1. Gehen die Lehrer einheitlich mit den Problemen der Schüler (in Sprache und Schrift) um? *
2. Koordinieren die Lehrkräfte der additiven Förderung ihre Vorgehensweisen mit den Lehrkräften des Regelunterrichts?
3. Hospitieren die Lehrkräfte untereinander, um eine Koordination von Förder- und Regelunterricht herzustellen?
4. Werden Fallkonferenzen zu den geförderten Schülern verbindlich durchgeführt?
5. Ist die Sprachförderung regelmäßig Thema von Konferenzen?
6. Ist die Weiterentwicklung der Sprachförderung auch Thema von schulinternen Fortbildungen?
7. Ist die Weitergabe von Unterlagen zur sprachlichen Förderung an aufnehmenden Schulen regelmäßiger Bestandteil der Arbeit?

Abbildung 3 zeigt den Grad der Umsetzung der schulinternen Kooperation für Ihre Schule im Vergleich zu allen Schulen

(0 = noch nicht realisiert, 1 = teilweise realisiert, 2 = erfolgreich realisiert).

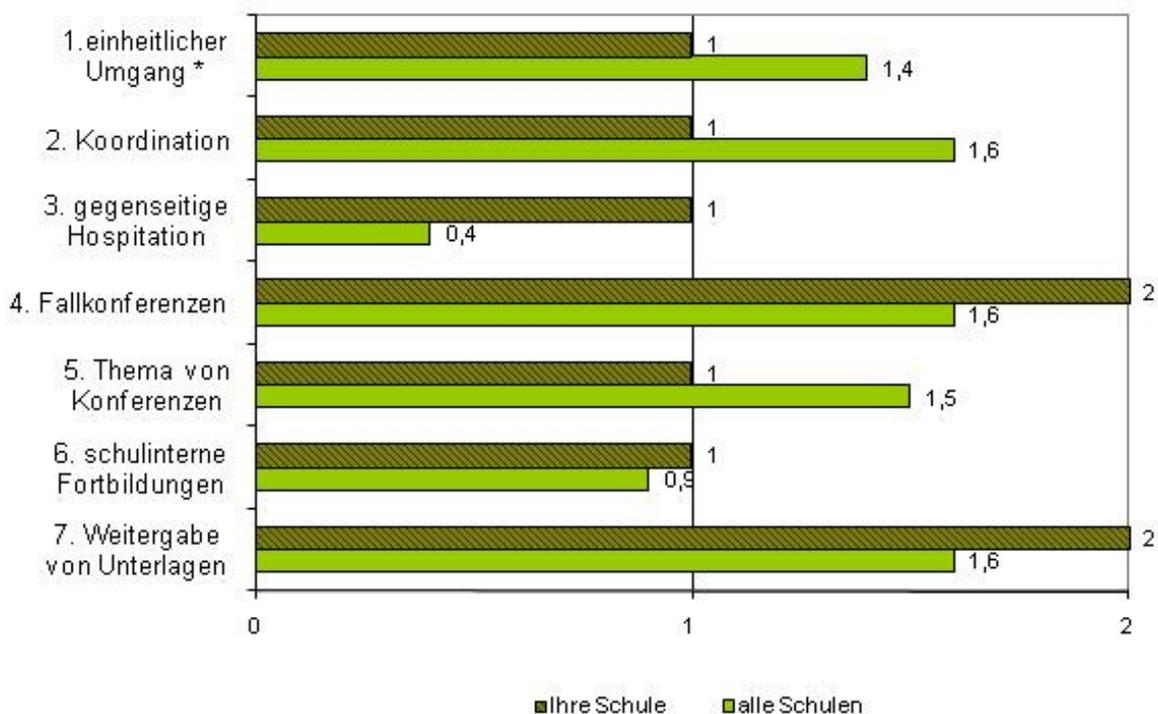


Abb. 3: Umsetzung der schulinternen Kooperation

1.4 Elternarbeit

Der Bereich „Elternarbeit“ umfasst folgende Aspekte:

1. Werden die Eltern der betreffenden Schüler individuell über die schulischen Maßnahmen zur sprachlichen Förderung informiert? *
2. Werden die Eltern der geförderten Kinder individuell beraten, wie sie die sprachliche Entwicklung Ihrer Kinder fördern können? *
3. Finden zum Thema *Förderung der Schüler in Sprache und Schrift* Informationsveranstaltungen für Eltern statt?
4. Macht die Schule regelmäßig Angebote zu Family Literacy?

Abbildung 4 zeigt den Grad der Umsetzung der Elternarbeit für Ihre Schule im Vergleich zu allen Schulen

(0 = noch nicht realisiert, 1 = teilweise realisiert, 2 = erfolgreich realisiert).

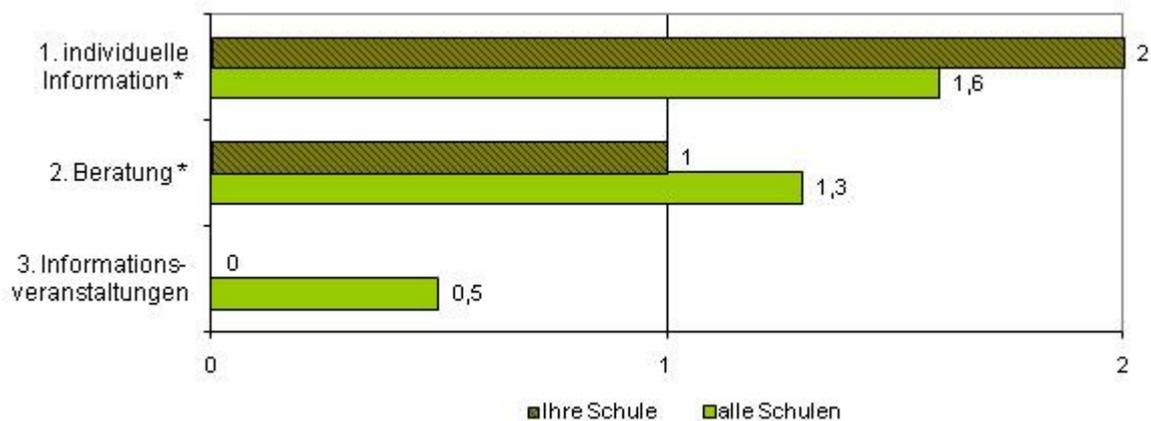


Abb. 4: Umsetzung der Elternarbeit

1.5 Schulinterne Evaluation

Der Bereich „schulinterne Evaluation“ umfasst folgende Aspekte:

1. Werden die Schwerpunkte der Förderung dokumentiert und bei Bedarf modifiziert?
2. Werden förderliche und hemmende Faktoren in der Förderpraxis analysiert und bearbeitet?
3. Wird die verbindliche Durchführung der Fördermaßnahmen regelmäßig mit der Schulleitung thematisiert? *
4. Werden Erfahrungen mit dem Förderkonzept mit Nachbarschulen/ Institutionen ausgetauscht? *

Abbildung 5 zeigt den Grad der Umsetzung der schulinternen Evaluation für Ihre Schule im Vergleich zu allen Schulen

(0 = noch nicht realisiert, 1 = teilweise realisiert, 2 = erfolgreich realisiert).

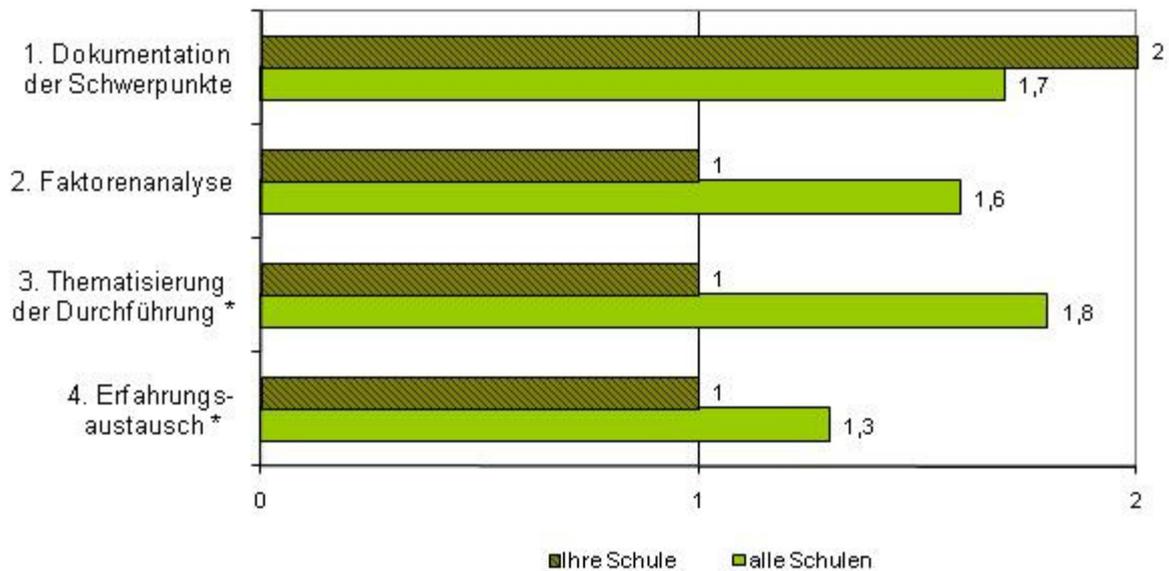


Abb. 5: Umsetzung der schulinternen Evaluation

2 Durchführung der Diagnosen in Ihrer Schule

Auf den Diagnosebögen sollte angegeben werden, welches Diagnosemittel eingesetzt wurde bzw. auf welche Quelle sich die Einschätzung bezieht. Die Angaben zu den verwendeten Diagnosemitteln wurden in folgende Kategorien eingeteilt:

- standardisierte Verfahren Die Diagnose stützt sich auf Tests, 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, auf Vermerke in Zeugnissen oder auf Alltagsbeobachtungen der Lehrkräfte im Unterricht (einschließlich Diktate und Aufsätze).

In Tabelle 1 ist die Häufigkeit der Verwendung der verschiedenen Diagnosemittel für das Schuljahr 2008/09 angegeben. Die Prozentwerte in den beiden Tabellen beziehen sich jeweils auf die Gesamtzahl der eingesetzten Diagnosemittel.

Tabelle 1: Verwendete Diagnoseverfahren zur Ermittlung der Förderbedürftigkeit

	Anzahl der Diagnosen in Ihrer Schule	Ihre Schule*		alle Schulen		Anzahl der Diagnosen in allen Schulen
		standard. Verfahren %	andere Grundlage %	standard. Verfahren %	andere Grundlage %	
Sprachentwicklungsstand Deutsch	15	80,0	20,0	58,0	42,0	5.280
Sprachentwicklungsstand Herkunftssprache	0	0,0	0,0	14,0	86,0	172
Phonologische Bewusstheit	10	0,0	100,0	24,5	75,5	1.125
Lesen Deutsch	31	90,0	10,0	94,1	5,9	10.121
Rechtschreibung Deutsch	12	100,0	0,0	91,5	8,5	10.707
Gesamtzahl	68					27.405

* Wenn an dieser Stelle keine Angaben stehen, liegen keine Angaben im Diagnosebogen vor.

Der Vergleich der Anteile der verschiedenen Arten von Diagnoseinstrumenten, die in Ihrer Schule eingesetzt wurden, mit den entsprechenden Anteilen in den übrigen Schulen kann Ihnen Aufschluss darüber geben, inwieweit in Ihrer Schule die Möglichkeiten zum Einsatz professioneller Diagnoseinstrumente relativ viel oder wenig genutzt werden.

Der prozentuale Anteil der Schüler, bei denen die in Tabelle 1 aufgeführten Diagnosemittel zur Anwendung kamen, gibt nicht direkt den Förderbedarf in den einzelnen Fertigungsbereichen wieder, da auch Schüler diagnostiziert wurden, bei denen kein additiver Förderbedarf festgestellt wurde. Dennoch zeigt die Verteilung der Fallzahlen in den verschiedenen Bereichen, welche Schwerpunkte für die Diagnose (und Förderung) in Ihrer Schule bestehen. Der Vergleich zu den übrigen Hamburger Schulen zeigt Ihnen zudem, inwieweit die Verteilung des Diagnose- und Förderbedarfs in Ihrer Schule dem allgemeinen Trend entspricht.

3 Anzahl und Zusammensetzung der additiv geförderten Schüler

3.1 Verteilung der additiv geförderten Schüler auf Klassenstufen

Die Angaben zu Punkt 3.1 stammen aus den ausgewerteten Bilanzierungsbögen.

In Tabelle 2 sind die absoluten Zahlen und die Prozentanteile pro Klassenstufe für die Schüler angegeben, die in den Schuljahren 2005/06, 2006/07, 2007/08 und 2008/09 in Ihrer Schule *additiv* gefördert wurden.

Die beiden rechten Spalten zeigen Ihnen die Vergleichswerte für alle Hamburger Schulen, von denen dem LI Angaben vorliegen.

Durch die Gegenüberstellung der Anzahl additiv geförderter Schüler in Ihrer Schule, verteilt auf die verschiedenen Klassenstufen, mit der Anzahl der additiv geförderten Schüler in allen Schulen, können Sie ersehen, inwieweit die klassenstufenbezogene Schwerpunktsetzung in Ihrer Schule derjenigen in allen Schulen entspricht oder ob sich eine andere Schwerpunktsetzung ergibt.

Tabelle 2: Anzahl der additiv geförderten Schüler differenziert nach Klassenstufen

	Ihre Schule 2005/06**		Ihre Schule 2006/07**		Ihre Schule 2007/08**		Ihre Schule 2008/09**		alle Schulen 2008/09*	
	Anzahl	Anteil %	Anzahl	Anteil %	Anzahl	Anteil %	Anzahl	Anteil %	Anzahl	Anteil %
Vorschule	2	2,4	8	8,2	7	7,1	8	8,2	1.576	7,8
Klasse 1	0	0,0	9	9,2	5	5,1	9	9,2	2.859	14,2
Klasse 2	7	8,3	6	6,1	8	8,2	6	6,1	3.081	15,3
Klasse 3	14	16,7	5	5,1	2	2,0	5	5,1	2.796	13,9
Klasse 4	15	17,9	6	6,1	5	5,1	6	6,1	2.542	12,6
Klasse 5	18	21,4	16	16,3	5	5,1	16	16,3	2.495	12,4
Klasse 6	8	9,5	13	13,3	15	15,3	13	13,3	2.064	10,3
Klasse 7	11	13,1	7	7,1	13	13,3	7	7,1	1.108	5,5
Klasse 8	9	10,7	7	7,1	14	14,3	7	7,1	767	3,8
Klasse 9	0	0,0	15	15,3	16	16,3	15	15,3	450	2,2
Klasse 10	0	0,0	6	6,1	8	8,2	6	6,1	363	1,8
alle Klassenstufen	84	100,0	98	100,0	98	100,0	98	100,0	20.101	100,0

(*) Alle Schulen, von denen entsprechende Angaben vorliegen

(**) Wenn an dieser Stelle keine Schülerzahlen stehen, liegen aus Ihrer Schule im Bilanzierungsbogen keine Angaben zu Schülerzahlen vor.

3.2 Geschlecht der geförderten Schüler

Der Anteil der additiv geförderten Jungen beträgt für

Ihre Schule	alle Schulen
53,4%	57,9%

Der Anteil der additiv geförderten Mädchen beträgt für

Ihre Schule	alle Schulen
46,6%	42,1%

3.3 Migrationshintergrund

Um die Anzahl und den Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund unter den additiv geförderten Schülern zu ermitteln, wurden die Angaben aus den Diagnosebögen herangezogen.⁷⁵

Der Anteil der additiv förderbedürftigen Schüler, die nur Deutsch sprechen, beträgt in

Ihrer Schule	allen Schulen
12,0%	46,3%

Der Anteil der additiv geförderten Schüler, die außer Deutsch noch eine andere Sprache sprechen, beträgt in

Ihrer Schule	allen Schulen
88,0%	51,2%

Der Anteil der additiv geförderten Schüler, die außer Deutsch noch mehr als eine andere Sprache sprechen, beträgt in

Ihrer Schule	allen Schulen
0,0%	2,5%

In Tabelle 3 sind für die Schüler, die nicht in einsprachig deutschen Familien aufwachsen, die Herkunftssprachen aufgeführt. Die Tabelle zeigt sowohl die Anzahl als auch die prozentualen Anteile der Schüler in den jeweiligen Sprachen. Zum Vergleich werden daneben die jeweiligen Anteile dieser Sprachen unter allen additiv geförderten Hamburger Schülern sowie die Anteile Ihrer Schule für das Schuljahr 2007/08 angegeben. Zusätzlich zeigt die ganz rechte Spalte die Anteile der Herkunftssprachen nach der Auswertung des Vorstellungsverfahrens für Viereinhalbjährige.

Der Vergleich der Angaben der einzelnen Herkunftssprachen in Ihrer Schule mit den entsprechenden Angaben für alle Hamburger Schulen zeigt Ihnen, welche Herkunftssprachen bei den additiv geförderten Schülern in Ihrer Schule relativ häufig oder selten vertreten sind.

⁷⁵ Zur Bestimmung der Zahl der additiv geförderten Schüler wurden die Angaben in den Diagnosebögen ausgewertet. Die auf diese Weise ermittelte Zahl additiv zu fördernder Schüler kann von der aus dem Bilanzierungsbogen ermittelten Zahl abweichen, wenn nicht für alle Schüler ein Diagnosebogen vorlag bzw. wenn die Angaben in den Diagnose- und Bilanzierungsbögen voneinander abweichen.

Tabelle 3: Herkunftssprachen, die von den additiv förderbedürftigen Schülern des Monitorings gesprochen werden

	2008/09			2007/08	2009
	Ihre Schule	alle Schulen		Ihre Schule	Vorstellungsverfahren für 4½-Jährige
	Anzahl	Anteil in %**	Anteil in %**	Anteil in %**	Anteil in %
Türkisch	2	2,7	20,1	4,2	10,3
Indo-Iranische Sprachen*	3	4,1	7,0	7,4	4,4
Russisch	1	1,4	4,8	1,1	5,7
Polnisch	1	1,4	2,4	2,1	2,9
Englisch	1	1,4	1,3	1,1	4,1
Arabisch	0	0,0	1,7	0,0	2,1
Serbisch/Kroatisch/Bosnisch	2	2,7	2,4	1,1	1,8
Albanisch	0	0,0	2,4	0,0	1,5
Spanisch	0	0,0	1,0	0,0	1,9
Französisch	0	0,0	0,8	1,1	1,5
Portugiesisch	0	0,0	1,3	0,0	1,1
Chinesisch	1	1,4	0,1	0,0	0,3
andere Sprachen	3	4,1	10,3	9,5	7,8
Anzahl der Schüler, auf die sich die Prozentangaben beziehen		74	5.544	95	12.211

* Dari, Farsi, Pashto, Urdu

**Die Prozentangaben beziehen sich auf alle additiv förderbedürftigen Schüler, für die Angaben zur Sprache vorliegen.

4 Additiver Förderbedarf in den einzelnen Sprachlernbereichen

Aus den Angaben zum Lernstand in den Diagnosebögen ergeben sich die Förderbedarfe der einzelnen Schüler in den verschiedenen Sprachlernbereichen. Tabelle 4 zeigt, wie viele Schüler am Ende des Schuljahres 2008/09 in den einzelnen Sprachlernbereichen in Ihrer Schule einen „ausgeprägten Förderbedarf“ aufwiesen, also 2009/10 additiv gefördert werden sollen.

Zu beachten ist, dass bei einigen Schülern ein Förderbedarf in mehr als einem Sprachlernbereich diagnostiziert wurde. Aus diesem Grund übersteigt die Summe der Schüler über alle Sprachlernbereiche hinweg die Gesamtzahl der förderbedürftigen Schüler in der rechten Spalte.

Tabelle 4: Additive Förderbedarfe in Ihrer Schule (nur deutsche Sprache)

	allgemeine Sprachentwicklung (Deutsch)	phonologische Bewusstheit	Lesen	Rechtschreibung	Anzahl Schüler
Vorschule	4	0	0	0	4
Klasse 1	1	8	0	0	9
Klasse 2	0	1	9	10	20
Klasse 3	0	0	8	6	14
Klasse 4	0	0	4	4	8
Klasse 5	0	0	4	9	13
Klasse 6	0	0	5	5	10
Klasse 7	0	0	0	4	4
Klasse 8	0	0	1	6	7
Klasse 9+	0	0	0	9	9
Summe	5	9	31	53	98

Wenn die Gesamtschülerzahl zwischen den einzelnen Tabellen variiert, so kann dies einerseits daran liegen, dass sich die Angaben im Bilanzierungsbogen von denen der von uns ausgewerteten Diagnosebögen unterscheiden. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn nur für einen Teil der förderbedürftigen Schüler Diagnosebögen ausgewertet werden konnten.

Die Gesamtschülerzahl aus Tabelle 1 unterscheidet sich andererseits von der Gesamtschülerzahl in Tabelle 4, da in Tabelle 1 alle diagnostizierten Schüler aufgeführt sind, wohingegen in Tabelle 4 nur die additiv förderbedürftigen Schüler angegeben werden.

Um Ihnen die Möglichkeit zu geben, das Ausmaß des Förderbedarfs in Ihrer Schule mit dem Förderbedarf in allen Hamburger Schulen zu vergleichen, haben wir in Abbildung 6a und 6b die Angaben aus Ihrer Schule den Angaben für alle Schulen gegenübergestellt. Da in einigen Schulen für die einzelnen Klassenstufen nur relativ kleine Zahlen von förderbedürftigen Schülern vorhanden sind, wurden für den Vergleich einige Klassenstufen zusammengefasst.

Abbildung 6a zeigt die Verteilung der Förderbedarfe in den einzelnen Sprachlernbereichen über die Klassenstufen hinweg für Ihre Schule – zum Vergleich sehen Sie die entsprechende Verteilung in allen Hamburger Schulen in Abbildung 6b.

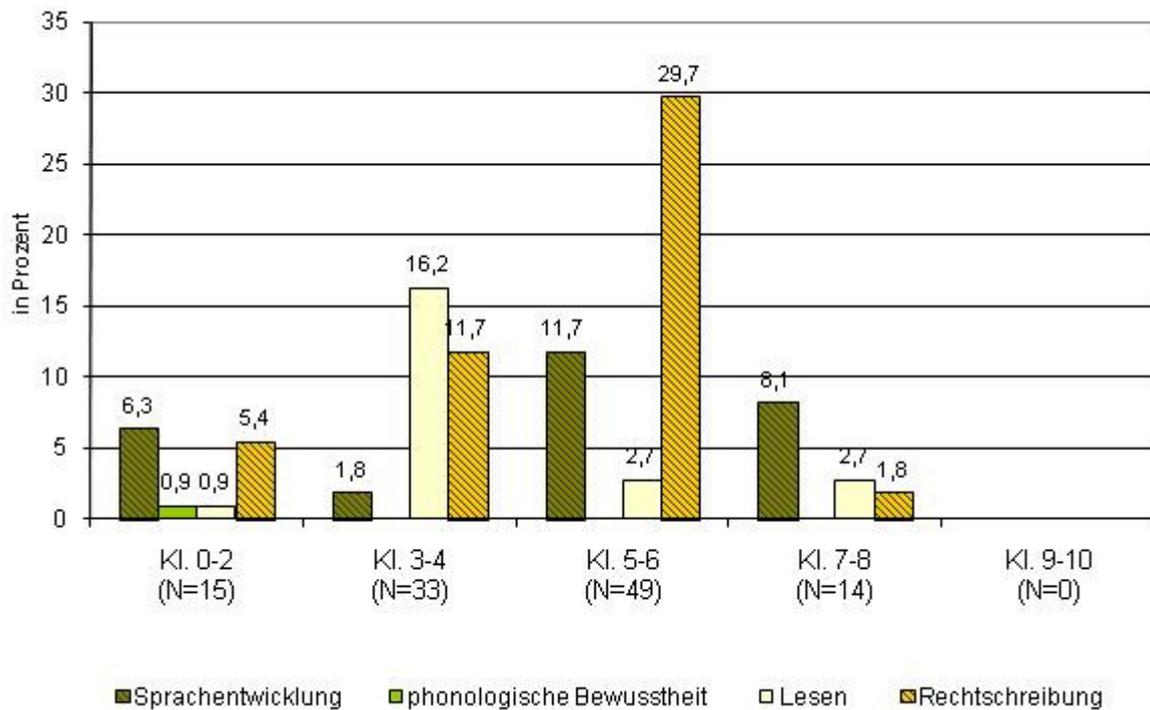


Abb. 6a: Additiver Förderbedarf in den verschiedenen Sprachlernbereichen Hackbarthschule (n = 98)

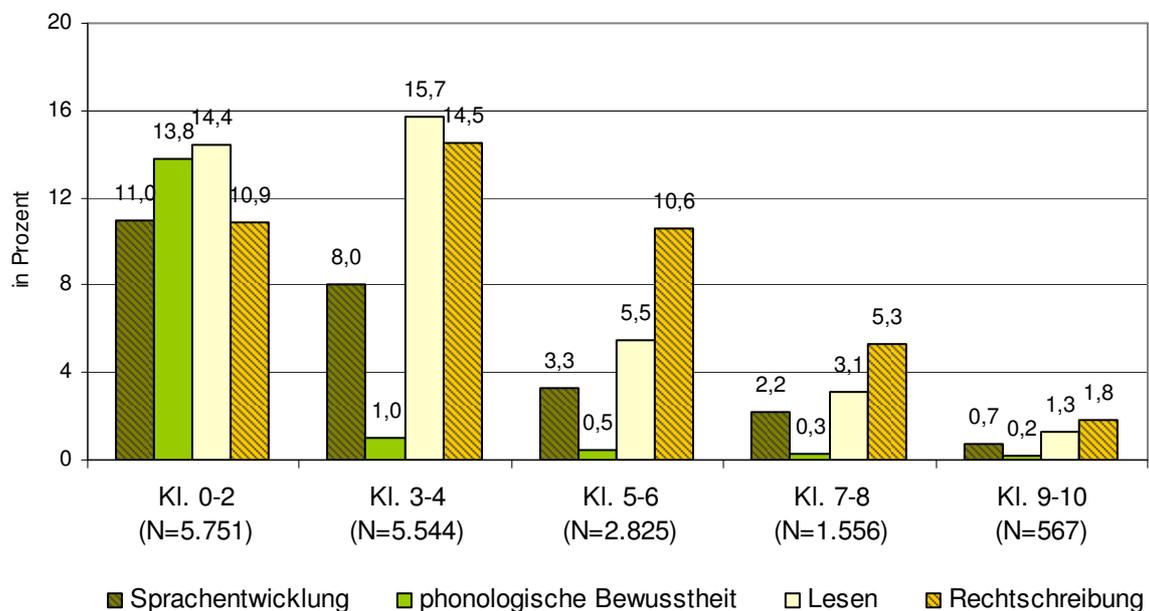


Abb. 6b: Prozentuale Verteilung der Förderbedarfe in allen Schulen 2008/09

Aus dem Vergleich der Verteilung in Ihrer Schule mit der Verteilung in allen Hamburger Schulen können Sie entnehmen, inwieweit die Förderschwerpunkte in Ihrer Schule sich in „typischer Weise“ auf die Klassenstufen verteilen oder ob sich in Ihrer Schule Besonderhei-

ten zeigen. Diese wären dann u. a. im Hinblick auf die besondere Zusammensetzung der förderbedürftigen Schüler hinsichtlich der Herkunftssprachen (siehe Tabelle 3) zu interpretieren.

5 Übersicht über die für die Sprachförderung eingesetzten Ressourcen

Den Schulen wurden im Rahmen des Sprachförderkonzepts Ressourcen zur Verfügung gestellt. Diese sind für die additive Förderung der Schüler zu nutzen, die im Bereich der sprachlichen Kompetenzen ausgeprägten Förderbedarf aufweisen.

Die folgende Übersicht gibt jeweils die Angaben, die laut Berechnungen der BSB für Ihre Schule gelten, sowie die Angaben aus dem Bilanzierungsbogen Ihrer Schule wieder.

Tabelle 5: Übersicht über die Ressourcen für die additive Sprachförderung

	Angaben der BSB	Angaben der Schule
WAZ-Stunden	45,7	47,4
Anrechnungsfaktor	1,2	1,3
Unterrichtsstunden	28,5	32,0

Vergleicht man die Anzahl der für Ihre Schule rechnerisch ermittelten Unterrichtsstunden für die additive Förderung mit den im Bilanzierungsbogen angegebenen erteilten Förderstunden, so ergibt sich:

Berechnung für Ihre Schule	Ihre erteilten Förderstunden
32,0	31,0

In diesen Förderstunden hat Ihre Schule **98** Schüler additiv gefördert.

Der Anteil der additiv geförderten Schüler im Vergleich zur Gesamtschülerzahl beträgt für

Ihre Schule	alle Schulen
23,1%	%

Nach den Berechnungen von KESS4 wären folgende Anteile für die Primarstufe zu erwarten gewesen:

Ihre Schule	alle Schulen
19,1 %	15,5%

Nach den Berechnungen von KESS8 wären folgende Anteile für die Sekundarstufe zu erwarten gewesen:

Ihre Schule	alle Schulen
26,4 %	20,4%

Den Sprachlernkoordinatoren (SLK) steht ein Kontingent von 15 Prozent Funktionsanteilen zu, die aus den zugewiesenen WAZ errechnet werden. Der oder die SLK erhielt laut Ihren Angaben im Bilanzierungs- und Ressourcenbogen **4 WAZ** pro Woche.

Der tatsächliche Prozentsatz (von der gesamten WAZ), der für die Funktionsanteile und nicht für die Förderung verwendet wurde, beträgt für

Ihre Schule ⁷⁶	alle Schulen
15,0%	12,8%

Diese Funktionsanteile werden Ihren Angaben zufolge auf **2** Lehrkräfte verteilt.

Nicht immer wurden die für die additive Förderung zur Verfügung gestellten Ressourcen für die Förderarbeit genutzt.

Der Anteil der Unterrichtsstunden, die im Schuljahr 2008/09 nicht für die Förderarbeit, sondern für andere Zwecke (z.B. Lehrerausfall) verwendet wurde, beträgt für

Ihre Schule	alle Schulen
0,0 %	5,8%

6 Qualifikation der Lehrkräfte

Im Bilanzierungs- und Ressourcenbogen haben Sie für das Schuljahr 2008/09 angegeben, dass **alle** Förderlehrkräfte für die Wahrnehmung der Aufgaben im Rahmen des Hamburger Sprachförderkonzepts ausreichend qualifiziert sind. Zum Vergleich finden Sie in Abbildung 7 die prozentualen Angaben aller am Monitoring beteiligten Schulen zu dieser Frage, differenziert nach Schulformen.

⁷⁶ Falls hier anstelle einer Prozentangabe „unplausibel“ steht, so betrug der von Ihnen angegebene Funktionsanteil entweder 0 oder über 40 Prozent. In diesem Fall wird davon ausgegangen, dass im Bilanzierungsbogen versehentlich falsche, bzw. keine Angaben gemacht wurden.

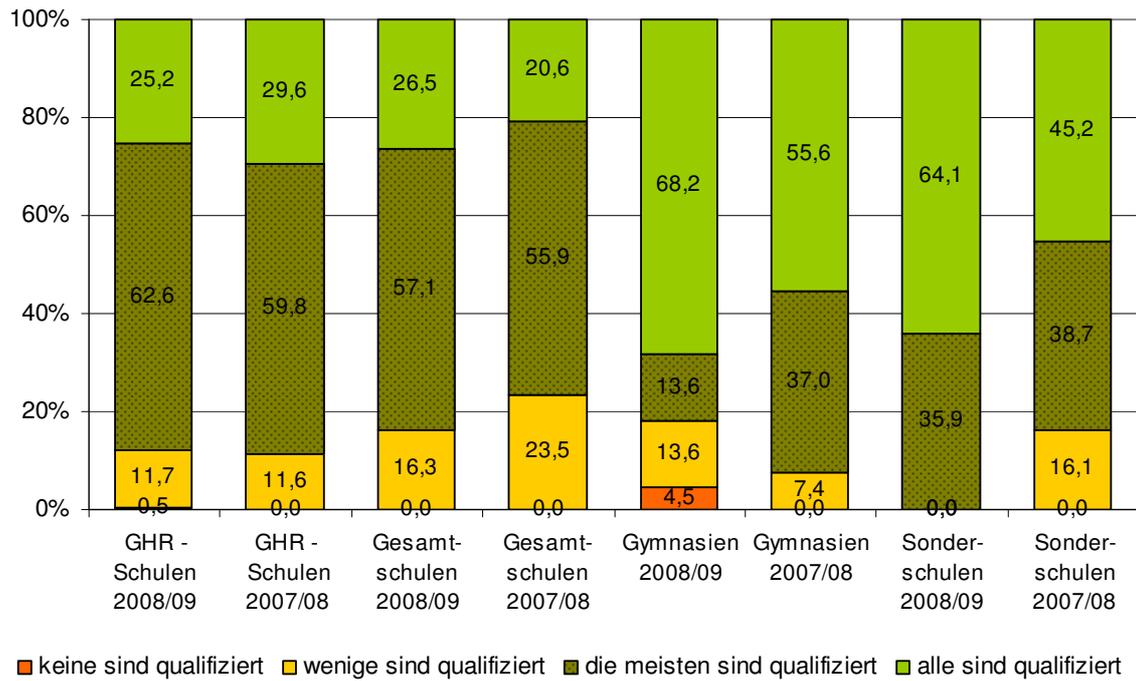


Abb. 7: Angaben zur Qualifikation der Lehrkräfte aller Schulen unterteilt nach Schulformen; Schuljahr 2008/09 im Vergleich zum Schuljahr 2007/08

7 Fördererfolge

Im Schuljahr 2008/09 gibt es eine neue Möglichkeit den Fördererfolg einer Schule zu messen. Während in den Vorjahren lediglich das Verlassen des additiven Förderbereichs als Erfolgskriterium herangezogen werden konnte, ist es jetzt möglich, auch den Lernzuwachs der Schüler innerhalb des Bereichs „sehr unsicher“ auszuweisen.⁷⁷ Bedingung dafür ist, dass ein Schüler zum Testzeitpunkt eins als auch zum Testzeitpunkt zwei mit einem vergleichbaren standardisierten Test diagnostiziert wurde.

In Abschnitt 7.1 folgt zunächst die Darstellung des Erfolgsquotienten bezogen auf das Verlassen der additiven Sprachförderung, unter 7.2 wird der Lernzuwachs aller Schüler, die mit einem vergleichbaren standardisierten Test längsschnittlich erfasst sind, dargestellt.

7.1 Erfolgsquotient

Tabelle 7 gibt Ihnen einen Überblick über die Schüler Ihrer Schule, die wir im Monitoring längsschnittlich erfasst haben. Dabei wurden die Schüler in drei Gruppen unterteilt.

- Gruppe 1: Schüler, die zu Beginn des Schuljahres additiv förderbedürftig waren und es am Ende des Schuljahres nicht mehr sind. Diese Schüler sind erfolgreich gefördert worden.
- Gruppe 2: Schüler, die sowohl zu Beginn als auch am Ende des Schuljahres in die Kategorie „additiv förderbedürftig“ eingeordnet wurden.
- Gruppe 3: Schüler, die zu Beginn des Schuljahres zwar diagnostiziert, aber nicht als additiv förderbedürftig eingestuft wurden, hingegen am Ende des Schuljahres, bei erneuter Testung, in diese Kategorie eingeordnet werden mussten.

Sie können für Ihre Schule jeweils links in den Spalten die Anzahl der Schüler in den drei Gruppen entnehmen. Daneben finden Sie die entsprechenden Angaben für alle Schulen.

Bitte beachten Sie, dass es sich bei den Angaben zu den unterschiedlichen Schuljahren nicht um dieselben Schüler handelt, sondern jeweils um die Kinder, die zu Beginn und am Ende des betreffenden Schuljahres diagnostiziert wurden.

⁷⁷ Durch die Einführung der standardisierten Erfassung des T-Werts aller vom LIQ vorgeschlagenen standardisierten Test, wurde im Schuljahr 2007/08 ein statistischer Vergleichswert in das Systemmonitoring eingeführt, der die Vergleichbarkeit von aufeinander aufbauenden Tests zulässt.

Tabelle 7 Längsschnittdaten der Schuljahre 2008/09, 2007/08 und 2006/07

	Schuljahr 2008/09		Schuljahr 2007/08		Schuljahr 2006/07	
	Ihre Schü- ler	alle Schü- ler	Ihre Schü- ler	alle Schü- ler	Ihre Schü- ler	alle Schü- ler r
Gruppe 1: Anzahl der Schüler, die nach einem Jahr nicht mehr additiv förderbedürftig waren.	pri=12 sek=2	2.361	pri=6 sek=1	2.573	0	2.231
Gruppe 2: Anzahl der Schüler, die weiterhin additiv förderbedürftig sind.	pri=14 sek=3	4.161	pri=12 sek=2	4.133	0	4.056
Gruppe 3: Anzahl der Schüler, die erst am Ende des Schuljahres als additiv förderbedürftig eingestuft wurden.	pri=12 sek=4	807	pri=2 sek=1	887	0	280

Für alle Schulen, bei denen für mindestens 20 Schüler zu Beginn und am Ende des Schuljahres 2008/09 verwertbare Daten vorlagen (Gruppe 1 und Gruppe 2), haben wir einen Erfolgsquotienten berechnet. Für die Schulen, in denen die Anzahl dieser Schüler geringer ist, haben wir von der Berechnung Abstand genommen, um eine Überinterpretation zu vermeiden.

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

Gemäß den Angaben in den Diagnosebögen ergeben sich folgende Erfolgsquotienten für die *Primarstufe*:

Ihre Schu- le	alle Schulen
50,2%	37,7%

Gemäß den Angaben in den Diagnosebögen ergeben sich folgende Erfolgsquotienten für die *Sekundarstufe*:

Ihre Schu- le	alle Schulen
%	32,5%

In Ihrer Schule gibt es insgesamt einen Anteil von **51,2** Prozent erfolgreich geförderter Schüler, die am Ende des Schuljahres nicht mehr in die Kategorie „additiv förderbedürftig“ einzuordnen sind.

An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass im Rahmen des Monitorings nur Schüler erfasst werden, deren sprachliche Fähigkeiten in die Kategorie „sehr unsicher“ einzuordnen sind. Das heißt, die Ermittlung der Erfolgsquote bezieht sich nur auf Schüler, die aus der Kategorie „ausgeprägter Förderbedarf“ herausfallen bzw. in ihr verbleiben. Damit wird natürlich nur ein Teil der Veränderungen erfasst. So kann es passieren, dass ein zuvor sehr leistungsschwacher Schüler im Laufe des Schuljahres zwar erkennbare Fortschritte aufweist, aber dennoch in der Kategorie „ausgeprägter Förderbedarf“ verbleibt.

7.2 Lernzuwachs

Für das Schuljahr 2008/09 können erstmals auch die Lernerfolge der Schüler mit nach wie vor sehr schwachen Sprachkompetenzen, die noch in der additiven Förderung verbleiben, gemessen und als Erfolg ausgewiesen werden.

Tabelle 8 gibt einen Überblick darüber, wie viele längsschnittlich erfasste additive Förderschüler Ihrer Schule, die mit einem vergleichbaren, standardisierten Test zu zwei Testzeitpunkten diagnostiziert wurden, im Schuljahr 2008/09 einen unterdurchschnittlichen, durchschnittlichen bzw. überdurchschnittlichen Lernzuwachs erzielt haben (zur Berechnung des Lernfortschritts siehe Kasten S. 14).⁷⁸ In den beiden rechten Spalten der Tabelle finden Sie die entsprechende Anzahl und die entsprechenden Anteile aller am Monitoring beteiligten Schulen.

Tabelle 8 Lernzuwachs im Schuljahr 2008/09

	Ihre Schule		alle Schulen	
	Anzahl	Anteil in %	Anzahl	Anteil in %*
unterdurchschnittlicher Lernzuwachs	pri=1	pri=5,0	589	12,1
	sek=2	sek=7,4		
durchschnittlicher Lernzuwachs	pri=5	pri=25,0	2.223	45,5
	sek=7	sek=25,9		
überdurchschnittlicher Lernzuwachs	pri=14	pri=70,0	2.069	42,4
	sek=18	sek=66,7		

⁷⁸ Bei Mehrfachdiagnosen wurden die Testwerte über alle Domänen hinweg gemittelt.

Erläuterung zu Berechnung und Kategorisierung des Lernzuwachses

Bezugsgröße für Messung des Lernerfolgs ist ein statistischer Wert (T-Wert), der einen Vergleich standardisierter Testungen zulässt.⁷⁹ Die Begrenzung der Kategorien unterdurchschnittlich bis überdurchschnittlich erfolgt mittels der statistischen Größe einer halben Standardabweichung. Ist der Testwert eines Schülers zum zweiten Testzeitpunkt eine halbe Standardabweichung über dem Wert aus der ersten Testung, so kann von einem überdurchschnittlichen Lernzuwachs im Vergleich zur Kohorte gesprochen werden. Liegt er mehr als eine halbe Standardabweichung darunter, so wird der Lernzuwachs als unterdurchschnittlich bezeichnet. Werte dazwischen sind durchschnittliche Lernzuwächse im Vergleich zur Gesamtschülerschaft.⁸⁰

7.3 „Drehtüreffekt“

Bei Schülern, die dem sogenannten „Drehtüreffekt“ unterliegen, handelt es sich um jene Schüler, die zuvor schon einmal additiv gefördert wurden und dann nach einem Anstieg der Leistungen aus der Förderung entlassen worden waren, jedoch zum späteren Erhebungszeitpunkt erneut die Kriterien der additiven Förderbedürftigkeit erfüllten⁸¹.

Der Anteil der in Tabelle 6 längsschnittlich erfassten additiv förderbedürftigen Schüler, die zu Gruppe 3 gehören und dem Drehtüreffekt unterliegen, beträgt in

Ihrer Schule	allen Schulen
2,0%	4,8%

Bitte prüfen Sie anhand Ihrer eigenen Unterlagen, bei welchen Schülern ein solcher Drehtüreffekt vorliegt und überdenken Sie gegebenenfalls die Förderkonzepte für diese Schüler.

⁷⁹ Das LIQ geht davon aus, dass die zur Verfügung gestellten Diagnoseinstrumente fachlich korrekt eingesetzt wurden.

⁸⁰ Die Größe einer halben Standardabweichung als Richtwert für die Einstufung von Lernzuwächsen resultiert aus den Ergebnissen der KESS-Studien. Hier wurde festgestellt, dass der Lernzuwachs der Gesamtkohorte pro Schuljahr etwa einer halben Standardabweichung entspricht.

⁸¹ Aufgrund eines sich über drei Jahre erstreckenden Längsschnitts ist es nun möglich, die tatsächliche Anzahl der Schüler anzugeben, die dem sogenannten Drehtüreffekt unterliegen. Diese Schüler hatten am Ende des Schuljahrs 2006/07 einen additiven Förderbedarf, bei der darauffolgenden Diagnose am Ende des Schuljahrs 2007/08 wurde kein additiver Förderbedarf diagnostiziert, am Ende des Schuljahrs 2008/09 lag erneut ein additiver Förderbedarf vor.

A7 FLY-Standorte

a) FLY-Standorte im Schuljahr 2008/09

Nr.	Bezirk/ Stadtteil	Schule	Anzahl der Lerngruppen: VSK	Anzahl der Lerngruppen: Klasse 1	Anzahl der Lerngruppen: Additive Sprachförderung § 28a
1	Altona/Altona-Nord	Louise-Schröder-Schule	Alle 2	2	2
2	Nord/Dulsberg	Gesamtschule Alter Teichweg und (HA-VAS)	1	1	2
3	Wandsbek/Bramfeld	Schule Bramfelder Dorfplatz	1		
4	Mitte/Hamm-Süd	GTS Osterbrook	2	2	
5	Harburg/Harburg	Schule Kerschensteiner Straße	2	3	
6	Bergedorf/Allermöhe	Clara-Grunwald Schule	3		1
7	Bergedorf/Allermöhe	Adolf-Diesterweg Schule	4	3	

b) Neue FLY-Standorte im Schuljahr 2009/10

Nr.	Bezirk/ Stadtteil	Schule	Anzahl der Lerngruppen: VSK	Anzahl der Lerngruppen: Klasse 1	Anzahl der Lerngruppen: Additive Sprachförderung § 28a
1	Altona/Ottensen	Bahrenfelder Straße (und HAVAS)	1	2	1
2	Altona/Lurup	Am Altonaer Volkspark		1 und 1 in Kl. 2	
3	Altona/Lurup	Langbargheide	3 (0-1)	3 (1-2)	2
4	Eimsbüttel/Schnelsen	Röthmoorweg	1		
5	Eimsbüttel/Lokstedt	Vizelinstraße	2		2
6	Nord/Langenhorn	Neubergerweg	1	2	1
7	Nord/Winterhude	Carl-Cohn-Schule	1	1	1
8	Nord/Barmbek Nord	Lämmersieth/Barmbek	1	1	1
9	Wandsbek/Jenfeld	Jenfelder Straße	1		
10	Wandsbek/Jenfeld	Charlottenburger Straße	1	ev.1	
11	Wandsbek/Farmsen-Berne	Traberweg	1	1	
12	Wandsbek/Rahlstedt	Wildschwanbrook			1
13	Wandsbek/Marienthal	Zitzewitzstr.			

Nr.	Bezirk/ Stadtteil	Schule	Anzahl der Lern- gruppen: VSK	Anzahl der Lern- gruppen: Klasse 1	Anzahl der Lerngruppen: Additive Sprachför- derung § 28a
14	Mitte/Horn	Speckenreye	1	1	
15	Mitte/Hamm-Nord	Griesstraße			
16	Mitte/Wilhelmsburg	SHS Wilhelmsburg		3	
17	Mitte/Wilhelmsburg	An der Burgweide	3	2	1-2
18	Harburg/Rönneburg	Rönneburg	1	1	1
19	Harburg/Neugraben- Fischbek	Quellmoor	2	1	
20	Harburg/Eißendorf	Dempwolffstr.			
21	Harburg/Cranz	Cranz	1		1
22	Harburg/Harburg	Bunatwiete/Maretstraße	1	2	