

Hamburger Sprachförderkonzept

Bericht über die Ergebnisse
des Monitorings der schulischen Fördermaßnahmen
und der Evaluation von Sprachförderprojekten
im Schuljahr 2009/10

Dr. Peter May
Stefanie Bach
Carina Berger

unter Mitarbeit von:
Jasmine Bennöhr
Julia Kinze
Dr. Meike Heckt

Referat Pädagogische Diagnostik und Testentwicklung

LIQ 1

(25.04.2011)

korrigierte Fassung (Oktober 2011)

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
1.1	Das Hamburger Sprachförderkonzept.....	1
1.2	Hinweise zum vorliegenden Bericht.....	3
2	Beschreibung der Problemlage – wie groß ist das Problem und wer ist betroffen? ...	5
2.1	Anzahl der förderbedürftigen Kinder vor Eintritt in die Schule	5
2.1.1	Geschlecht und Sprachen	5
2.1.2	Regionale Verteilung.....	7
2.2	Anzahl der förderbedürftigen Schüler.....	8
2.2.1	Geschlecht, Migrationshintergrund und Sprachen.....	11
2.2.2	Förderbedarfe und Förderschwerpunkte nach Schulstufen und Schulformen.....	13
3	Fördermaßnahmen	16
3.1	Verteilung der Ressourcen.....	16
3.2	Qualifizierung der Förderlehrkräfte.....	19
3.3	Sprachförderung in zusätzlicher Lernzeit	22
3.3.1	Organisation der Förderung	22
3.3.2	Förderschwerpunkte	24
3.3.3	Nichtförderung: Ausmaß und Gründe.....	26
3.4	Besondere Sprachförderangebote	28
3.4.1	Sprachförderung in den Vorbereitungsklassen.....	28
3.4.2	TheaterSprachCamp.....	29
3.4.3	Family Literacy (FLY)	29
4	Evaluation der Maßnahmen	30
4.1	Konzeptimplementierung und -realisierung	30
4.1.1	Durchführung der Förderung.....	31
4.1.2	Schulinterne Kooperation	34
4.1.3	Elternarbeit.....	35
4.1.4	Schulinterne Evaluation.....	35
4.2	Ausbildungs- und Supervisionsangebote für Sprachlernkoordinatoren	36
4.3	Fördererfolge	40
4.3.1	Individueller Lernerfolg	40
4.3.1.1	Fördererfolg I: Erfolgreich geförderte Schüler.....	42
4.3.1.2	Fördererfolg II: Verbesserung der Testleistung.....	46
4.3.2	Bestimmung erfolgreicher bzw. weniger erfolgreicher Schulen.....	49
4.3.3	Hinweise auf lernförderliche Bedingungen	51
4.4	Evaluation der besonderen Sprachbildungsangebote	57
4.4.1	Vorbereitungsklassen.....	57
4.4.2	TheaterSprachCamp.....	58
4.4.3	Evaluation von Leseförderprojekten	58
5	Überblick über wichtige Befunde des Monitorings und der Evaluation	60
5.1	Beschreibung der Problemlage – wie groß ist das Problem und wer ist betroffen? ...	60
5.2	Umsetzung des Förderkonzepts in den Schulen	61
5.3	Qualifizierung der Förderlehrkräfte.....	63
5.4	Fördererfolge und lernförderliche Bedingungen	63
6	Bearbeitungsstand der früheren Vorschläge zur Konzeptoptimierung.....	65
7	Vorschläge zur weiteren Optimierung des Sprachförderkonzepts	68

Anhang

1 Einleitung

1.1 Das 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 auf neuer Grundlage fortgeschrieben und weiterentwickelt.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 den konzeptionellen Vorläufern wurden durch die Behörde für Schule und Berufsbildung zweckgebundene Ressourcen für zusätzliche Lernzeiten der schwächsten 10 Prozent der Hamburger Schülerinnen und Schülern 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 - die den Umsetzungsprozess begleiten und die Förderarbeit in den Schulen organisieren - ebenso bei wie die Installation eines Systemmonitorings, das die Maßnahmen begleitend evaluiert. 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, aber auch die jährliche Abfrage zum Einsatz der Ressourcen mithilfe des Monitorings schafft hier eine zusätzliche Kontrollmöglichkeit und Verbindlichkeit. Hinzu kommen der Abschluss von Ziel- und Leistungsvereinbarungen, die Rechenschaftslegung in Bilanzierungsgesprächen vonseiten der Schulleitungen, die Aufstellung von Förderplänen durch die Förderlehrkräfte und die Festlegungen der Fallkonferenzen. Da das Thema der sprachlichen Entwicklung in den Schulen nicht mehr nur die Förderlehrkräfte und Sprachlernkoordinatoren betrifft, wird in vielen Schulen bereits an der Sprachbildung in allen Fächern gearbeitet, d.h. es werden sprachförderliche Bedingungen für den gesamten Bereich des Regelunterrichts geschaffen. Zu der erfolgreichen Implementierung des Sprachförderkonzepts haben außerdem das dreiwöchige, jährlich in den Sommerferien stattfindende TheaterSprachCamp und die Einbeziehung der Eltern in die Förderarbeit und den Regelunterricht (Family Literacy) beigetragen – eine Anregung aus dem Modellprojekt FörMig².

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 entscheidend 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 I),

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“

- 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.

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

Messbare Erfolge

Ein zwingender empirischer „Beweis“ für die Wirksamkeit der Sprachfördermaßnahmen lässt sich aus grundsätzlichen Gründen nicht vorlegen, denn

- es gibt keine systembezogene Kontrollgruppe, denn alle förderbedürftigen Schüler müssen gefördert werden;
- beim Erwerb und bei der Förderung von Sprachkompetenzen ist das Wirkungsgefüge sehr komplex (familiäre, schulische und gesellschaftliche Einflüsse wirken zusammen) und kann nicht annähernd vollständig erfasst werden;
- und es gibt in anderen Bundesländern keine vergleichbaren Rahmenbedingungen und keine vergleichbare systematische Datenerhebung.

Es liegen jedoch mittlerweile plausible Ergebnisse aus dem Monitoring und der Evaluation vor, die eine Wirksamkeit des Gesamtkonzepts und seiner zentralen Vorgaben belegen.

So zeigen die Daten des Monitorings,

- dass in jedem Jahr etwa 35 Prozent der geförderten Schüler ihre Leistungen soweit steigern können, dass sie am Ende des Schuljahres die Fördermaßnahmen verlassen können;
- dass etwa 50 Prozent der Schüler, die in zusätzlicher Lernzeit gefördert werden, einen überdurchschnittlichen Lernzuwachs aufweisen;
- dass Schulen, die ihre Fördermaßnahmen in höherem Maße konzeptgetreu gestalten, auch höhere Lernerfolge bei den Schülern erzielen.

Darüber hinaus ergab die (Programm-) Evaluation konkreter umschriebener Förderkonzepte mit Kontrollgruppen, dass es nachweisbare Erfolge bei Schülern und Schülerinnen gibt, die z. B. am TheaterSprachCamp oder an einem der laufenden Leseförderprojekte der ZEIT-Stiftung in Hamburg teilnehmen.

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 fünf Jahre für nahezu alle Klassenstufen Tests entwickelt und online zur Verfügung gestellt.

Ausblick / anstehende Aufgaben

Die belegbaren Hinweise auf die Wirksamkeit des Hamburger Sprachförderkonzepts, die auch durch die mittlerweile deutlich sinkenden Anteile von Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss bei gleichzeitiger deutlicher Steigerung des Anteils von Schülern mit Hoch-

schulreife – beides besonders unter Schülern mit Migrationshintergrund³ – empfehlen nachdrücklich die konsequente Fortsetzung des eingeschlagenen Weges. Gleichzeitig ist eine Fortentwicklung in mehrfacher Hinsicht notwendig:

Erstens sollte die additive Sprachförderung nicht wie eine monolithische Säule von anderen Fördermaßnahmen abgegrenzt werden, die sich teilweise auf dieselbe Schülerklientel richten. Stattdessen gilt es, die verschiedenen Fördermaßnahmen in den Schulen zu verzahnen und unter ein gemeinsames Dach zu stellen. Dazu gehört z. B. das Projekt „Fördern statt Wiederholen“. Gerade an Schulen mit Ganztagsangebot müssen Lösungen gefunden werden, wie verschiedene Förderangebote für dieselben Schüler koordiniert werden.

Darüber hinaus gilt es, die additive Sprachförderung in zusätzlicher Lernzeit noch stärker mit integrativen Fördermaßnahmen im Rahmen des normalen Unterrichts zu verbinden und die sprachlernbezogene Lernzeit dadurch insgesamt auszudehnen und zu effektivieren, indem sprachliche Bildung als Aufgabe jeden Unterrichts in allen Fächern begriffen und fachlich umgesetzt wird. Additive Sprachförderung für Schüler mit ausgeprägtem Förderbedarf, individualisierte Lernangebote im normalen Unterricht für Schüler mit erkennbaren Lernschwächen und durchgängige Sprachbildung für alle Schüler in allen Fächern darf nicht als Gegensatz gesehen werden, sondern in einem Gesamtkonzept sprachlicher Grundbildung aufgegriffen werden.

1.2 Hinweise zum vorliegenden Bericht

Im Schuljahr 2009/10 wurde das Hamburger Sprachförderkonzept im fünften Jahr durchgeführt. Der vorliegende Bericht über das Monitoring der schulischen Fördermaßnahmen und über die Evaluation von Sprachförderprojekten im Schuljahr 2009/10 setzt die Berichterstattung der vorherigen Jahre fort. Nachdem zum Abschluss der Implementierungsphase ein zusammenfassender Bericht⁴ über die Ergebnisse der ersten vier Jahre vorgelegt wurde, sollen mit dem vorliegenden Bericht die Ergebnisse des Monitorings im Schuljahr 2009/10 fortgeschrieben werden. Die Durchführung des Monitorings erfolgte wie in den Vorjahren nach einheitlichen Kriterien und mit inzwischen weitgehend standardisierten Instrumenten.

Gegenüber den vorherigen Schuljahren wurden im Berichtsjahr teilweise etwas neue Akzente gesetzt, die sich im vorliegenden Bericht wiederfinden. Dazu gehören

die stärkere Betonung der durchgängigen Sprachbildung in allen Klassen und in allen Fächern, durch die die „klassischen“ Elemente der additiven und integrativen Sprachförderung für bestimmte Schülerinnen und Schüler mit besonderen Sprachschwierigkeiten ergänzt und erweitert werden;

die stärkere Systematisierung der vorschulischen Sprachförderung nach §28a des Hamburger Schulgesetzes, indem möglichst alle Kinder, bei denen bei der Vorstellung als Viereinhalbjährige ein ausgeprägter Sprachförderbedarf festgestellt worden war, schon im Jahr vor der Einschulung in das Monitoring einbezogen werden;

³ Siehe dazu: Erster Bericht zum Integrationsmonitoring der Länder 2005 – 2009, herausgegeben von der Konferenz der für Integration zuständigen Ministerinnen und Minister / Senatorinnen und Senatoren der Länder (IntMK), Februar 2011.

⁴ Siehe May, P., Bach, S., Berger, C. u. a. (2010): Hamburger Sprachförderkonzept: Bericht über das Monitoring der Fördermaßnahmen in den Schulen im Schuljahr 2008/09. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

(Link: <http://www.schulfoerdern.de/schulportal/index.php?page=20>)

die Erweiterung des Konzepts für die Elternqualifizierung im Sinne von Family Literacy in Form von gezielten Angeboten für die Eltern von den Kindern, die nach dem §28a des Schulgesetzes eine additive Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung erhalten; durch die Erweiterung und Systematisierung der Evaluation von weiteren Sprachfördermaßnahmen, z. B. der Vorbereitungsklassen für Migrantenkinder und von Leseförderprojekten in Hamburger Grundschulen.

Wie schon im letzten Jahr, wurde bei der Abfassung des Berichts darauf geachtet, dass Inhalt und Form soweit möglich mit dem „großen“ Hamburger Bildungsbericht übereinstimmen. Dies hat im vorliegenden Bericht u. a. dazu geführt, dass die Ergebnisse des Vorstellungsverfahrens für Viereinhalbjährige hier aufgenommen wurden, um die sprachliche Ausgangslage der Hamburger Schüler⁵ vor Eintritt in die Schule zu skizzieren.

Es sollte der Hinweis nicht fehlen, dass alle im Bericht erwähnten Quellen und zitierten Ergebnisse auch im Internet unter der Sprachförderadresse www.schulenfoerdern.de zugänglich sind.

⁵ Aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung werden Personenbezeichnungen wie „Schüler“, „Lehrer“ usw. im generischen Sinne verwendet.

2 Beschreibung der Problemlage – wie groß ist das Problem und wer ist betroffen?

2.1 Anzahl der förderbedürftigen Kinder vor Eintritt in die Schule

Im Rahmen des Vorstellungsverfahrens für Viereinhalbjährige wird u. a. regelmäßig ermittelt, wie viele Kinder eineinhalb Jahre vor Eintritt in die Schule einen Sprachförderbedarf aufweisen.⁶ Bei den Kindern mit festgestelltem Sprachförderbedarf wird unterschieden zwischen den Kategorien „einfach förderbedürftig“ und „ausgeprägt förderbedürftig“. Bei allen Kindern mit Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung werden in der Elternberatung Maßnahmen zur Förderung der Sprachentwicklung besprochen. Jedoch kommt bei Kindern mit „ausgeprägtem Förderbedarf“ zusätzlich der §28a des Hamburger Schulgesetzes zum Tragen, wonach diese Kinder ein Jahr früher als üblich schulpflichtig werden und zusätzlich zu ihrer sonstigen Betreuung in Kitas und Vorschulklassen verbindlich gefördert werden müssen. Diese additive Sprachförderung nach §28a HmbSG findet in ausgewählten Standorten statt und wird durch dafür eigens qualifizierte Sprachförderpädagogen durchgeführt.

In Tabelle 2.1 werden die Anzahl der 4,5-Jährigen, die zur Vorstellung erscheinen sollten, und der Anteil derjenigen, die getestet und als **integrativ oder additiv** förderbedürftig diagnostiziert wurden, als Zeitreihe dargestellt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass bis zum Schuljahr 2006/07 lediglich eine Stichprobe ausgewertet wurde, während seit dem Schuljahr 2007/08 alle vorgestellten Kinder in die Auswertung einbezogen werden.

Tabelle 2.1: Anteile der 4,5-Jährigen nach Förderbedürftigkeitsgrad (Anzahl / in Prozent)

Schuljahr	Anzahl der untersuchten 4,5-Jährigen gesamt ⁽¹⁾	Anzahl der ausgewerteten Vorstellungs-Protokolle		davon					
				nicht förderbedürftig		einfach förderbedürftig		ausgeprägt förderbedürftig	
		Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
2005/06 ⁽²⁾	13.266	1.981	14,9	1.387	70,0	351	17,7	243	12,3
2006/2007 ⁽²⁾	11.022	2.047	18,6	1.371	67,0	399	19,5	277	13,5
2007/2008	14.034	12.446	88,7	9.110	73,2	2.004	16,1	1.332	13,5
2008/2009	14.796	13.572	91,7	9.989	73,6	2.185	16,1	1.398	10,3
2009/2010	14.581	12.696	87,1	9.989	74,6	2.006	15,8	1.219	9,6

(1) Anzahl der vorgestellten Kinder (nach den Angaben der Schulen, aus denen Ergebnisse ausgewertet werden konnten)

(2) bis Schuljahr 2006/07 Auswertung einer Siebtel-Stichprobe, ab Schuljahr 2007/08 Vollerhebung

Der Anteil der Kinder mit sprachlichem Förderbedarf vor Eintritt in die Schule hat sich seit dem Schuljahr 2007/08 insgesamt etwas verringert. Der Anteil der Kinder mit „einfachem“ Förderbedarf hat sich kaum verringert. Dagegen sank der Anteil der Kinder mit „ausgeprägtem Förderbedarf“ von 10,7 Prozent im Schuljahr 2007/08 auf 9,6 Prozent im Schuljahr 2009/10. Dementsprechend stieg der Anteil der Kinder ohne sprachlichen Förderbedarf von 73,2 Prozent im Schuljahr 2007/08 auf 74,6 Prozent im Schuljahr 2009/10.

2.1.1 Geschlecht und Sprachen

Die Abbildungen 2.1 a und 2.1 b zeigen grafisch die prozentualen Anteile der als integrativ bzw. additiv förderbedürftig diagnostizierten 4,5-Jährigen nach Geschlecht und Anzahl zuhause gesprochener Sprachen.

Schon bei der Vorstellung der Viereinhalbjährigen zeigt sich das Verhältnis der Anteile

⁶ Siehe May, P. (2011): Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger: Bericht über die Auswertung der Ergebnisse im Schuljahr 2009/10. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

sprachförderbedürftiger Jungen und Mädchen als unausgewogen: Unter den Vorschulkindern mit einfachem Sprachförderbedarf beträgt das Verhältnis von Jungen zu Mädchen im Schuljahr 2009/10 ca. 57 zu 43 Prozent. In den Jahren zuvor zeigten sich geringfügige Schwankungen. Jedoch fällt der Anteil der Jungen mit Sprachförderbedarf durchweg höher aus als unter den Mädchen.

Bei den Kindern mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf zeigen sich ähnliche Verhältnisse zwischen Jungen und Mädchen: So beträgt im Schuljahr 2009/10 das Verhältnis Jungen zu Mädchen bei diesen Kindern ebenfalls 57 zu 43. Trotz kleinerer Schwankungen fallen die Anteile der Jungen mit Förderbedarf durchweg höher aus als bei den Mädchen.

Der Vergleich zwischen Kindern, die einsprachig deutsch aufwachsen, und Kindern aus mehrsprachigen Familien zeigt erwartungsgemäß deutliche Unterschiede bezüglich des Sprachförderbedarfs. Unter den Kindern mit einfachem Förderbedarf beträgt der Anteil der mehrsprachigen Kinder zwischen 59,1 und 67,3 Prozent. Der Anteil der mehrsprachigen Kinder mit Förderbedarf steigt seit dem Schuljahr 2007/08 deutlich an. Dieser Anstieg geht einher mit dem steigenden Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in Hamburg. Bei den Kindern mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf fallen die Unterschiede zwischen einsprachigen und mehrsprachigen Kindern noch größer aus: Der Anteil dieser Kinder aus mehrsprachigen Familien steigt seit dem Schuljahr 2007/08 von 79,6 Prozent auf 85,4 Prozent im Schuljahr 2009/10.

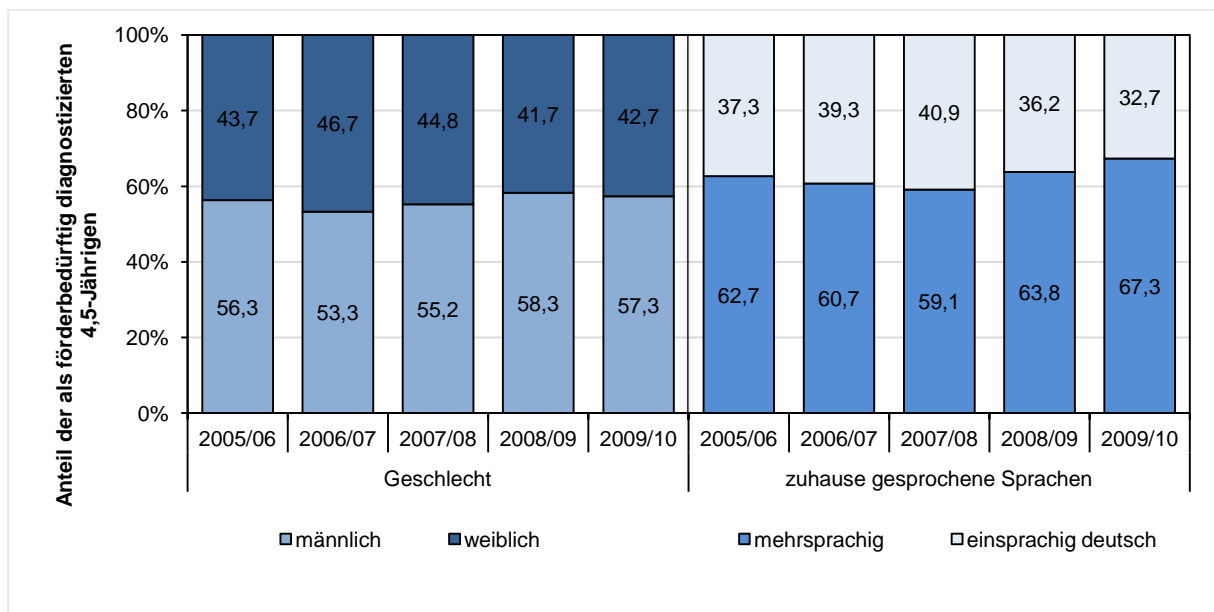


Abbildung 2.1 a: Vorschulkinder (4,5-J.) mit einfachem Förderbedarf (in Prozent)

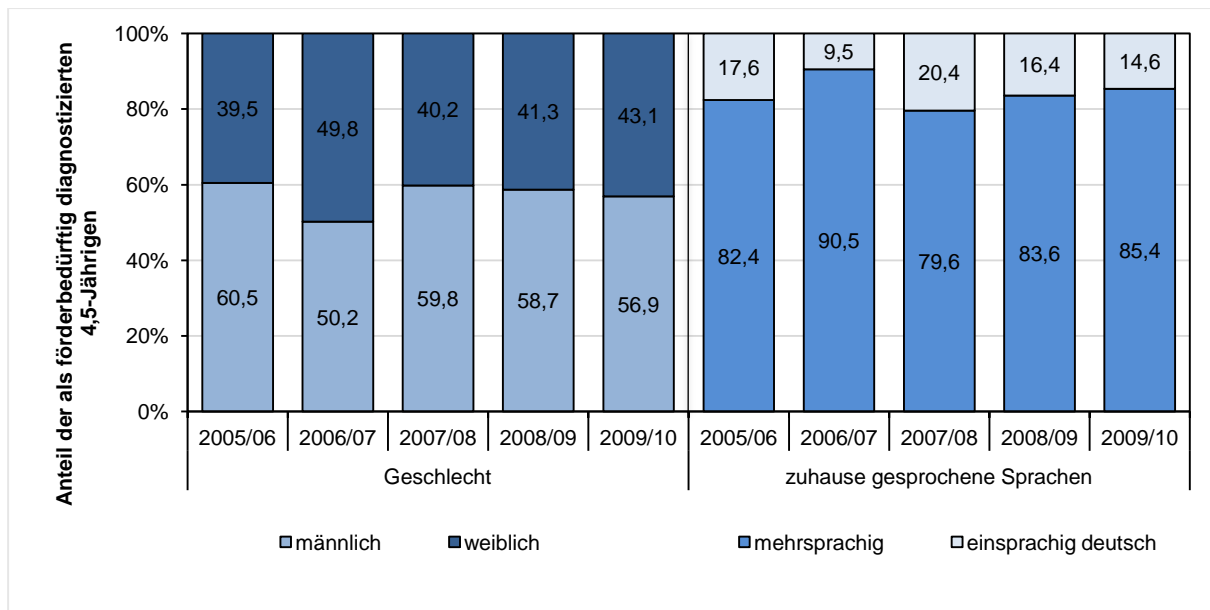


Abbildung 2.1 b: Vorschulkinder (4,5-J.) mit ausgeprägtem Förderbedarf (in Prozent)

Der Anteil der additiv förderbedürftigen Jungen bleibt (in den Vollerhebungen) über die bisher ausgewiesenen Schuljahre relativ konstant und beträgt im Schuljahr 2009/10 56,9 Prozent.

2.1.2 Regionale Verteilung

Tabelle 2.2 (im Anhang A1) zeigt die regionale Verteilung der Kinder mit Migrationshintergrund sowie der sprachlichen Förderbedarfe bei Viereinhalbjährigen.

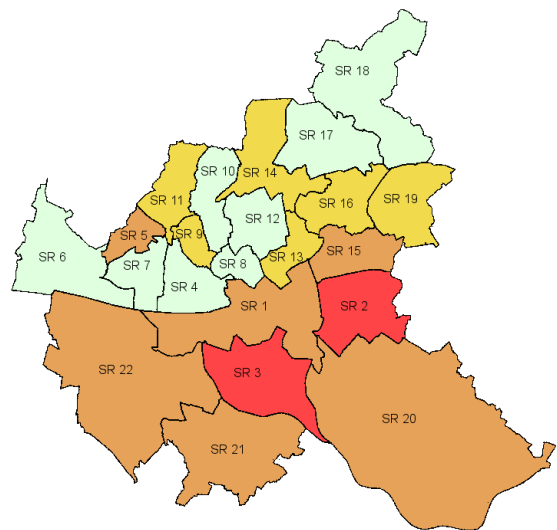
Die Anteile der Kinder mit Sprachförderbedarf streuen in den einzelnen Schulregionen von 6,2 Prozent (Eimsbüttel) bis 45,5 Prozent (Wilhelmsburg). In drei Regionen (Wilhelmsburg, Billstedt/Horn und Lurup/Osdorf) liegt der Anteil sprachförderbedürftiger Kinder über 40 Prozent. In weiteren drei Regionen (Neugraben/Finkenwerder, Wandsbek/Jenfeld und Harburg/Eißendorf) liegt der Anteil über 30 Prozent. Demgegenüber liegen die entsprechenden Anteile in acht Regionen (Walddörfer, Blankenese, Poppenbüttel/Wellingsbüttel, Eppendorf/Winterhude, Eimsbüttel, Othmarschen, Niendorf/Lokstedt und Rahlstedt) unter 20 Prozent.

Die grafische Veranschaulichung der regionalen Verteilung der Prozentanteile von Kindern mit Sprachförderbedarf (Abbildung 2.2) zeigt im Vergleich der Schuljahre 2008/09 und 2009/10 den leichten Rückgang der Sprachförderbedarfe. Für die meisten Regionen bleibt die Zuordnung zu den eingefärbten Förderbedarfskategorien gleich, jedoch zeigen sich in den Regionen Mitte, Rahlstedt und Bergedorf günstigere Einstufungen. Dagegen ergeben sich in den Regionen Altona/Bahrenfeld und Lurup/Osdorf Einstufungen in die höhere Förderbedarfsgruppe.

Schuljahr 2009/10



Schuljahr 2008/09



Prozentanteile der Kinder mit Sprachförderbedarf in den Schulregionen
(grün: unter 20 %, gelb: 20-30 %, orange: 30-40 %, rot: über 40 %)

Abbildung 2.2: Regionale Verteilung der Kinder mit Sprachförderbedarf

2.2 Anzahl der förderbedürftigen Schüler

Um die Anteile der in den verschiedenen Schulformen geförderten Schüler an der Gesamtschülerschaft zu ermitteln, wurden die Angaben der Schulleitungen über die Anzahl der geförderten Schüler zur Gesamtschülerzahl in Beziehung gesetzt. Tabelle 2.3 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 2009/10 auch die Zahlen der vorherigen Schuljahre angegeben.

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

Tabelle 2.3 a: Anzahl additiv geförderter Schüler unterteilt nach Schulstufe und Schulform

		Anzahl Schüler insgesamt					additiv gefördert				
		2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010
Primar- stufe	vorschulischer Bereich*	14.518	14.399	14.530	14.703	15.110	885	1.145	1.474	1.576	1.592
	Gesamtschulen	5.799	5.291	5.923	4.769	4.521	1.025	1.318	1.161	933	565
	GHR-Schulen	47.463	43.522	45.177	45.229	45.515	6.623	6.917	7.983	9.429	9.698
	Sonderschulen	1.805	1.754	1.717	1.937	1.922	455	661	767	916	838
	alle Grundschulen	55.067	50.567	52.817	51.935	51.958	8.102	8.896	9.911	11.278	11.101
Sekundar- stufe I	Gesamtschulen	26.372	24.981	28.885	27.478	27.604	1.015	2.413	2.842	2.668	2.837
	GHR-Schulen	20.338	18.560	16.703	15.144	14.466	1.678	1.702	2.085	2.159	1.869
	Sonderschulen	3.845	3.699	4.007	4.543	4.184	979	901	1.055	1.166	1.246
	Gymnasien	9.169	7.878	13.773	12.169	14.947	537	1.141	1.593	1.254	2.085
	alle Sek.-I-Schulen	59.724	55.118	63.368	59.334	61.201	4.209	6.157	7.575	7.246	8.037
alle Stufen	vorschulischer Bereich	14.518	14.399	14.530	14.703	15.110	885	1.145	1.474	1.576	1.592
	Gesamtschulen	32.171	30.272	34.808	32.247	32.125	2.160	3.930	4.178	3.725	3.480
	GHR-Schulen	67.801	62.082	61.880	60.373	59.981	9.071	9.533	11.306	12.964	12.985
	Sonderschulen	5.650	5.453	5.724	6.480	6.106	1.454	1.594	1.883	2.158	2.148
	Gymnasien	9169	7.878	13.773	12.169	14.947	537	1.141	1.593	1.254	2.085
	alle Schulen	129.309	120.084	130.715	125.972	128.269	13.221	16.198	18.960	20.101	20.730

* inklusive Kitas

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

Betrachtet man alle in das Monitoring einbezogenen Schulen mit Kindern aus dem vorschulischen Bereich, so beträgt im Schuljahr 2009/10 die Gesamtzahl aller im Rahmen des Sprachförderkonzepts additiv geförderten Kinder bzw. Schüler 20.730 (2008/09: 20.101; 2007/08: 18.960; 2006/07: 16.198; 2005/06: 13.221). Im Monitoring registriert sind Diagnosebögen von insgesamt 13.062 Schülern mit additivem Förderbedarf. Der Unterschied ergibt sich daraus, dass trotz Erinnerung nicht von allen geförderten Schülern Unterlagen ins Monitoring eingegeben werden. Zudem beginnt für einen Teil der Schüler die Förderung erst nach Abschluss der Auswertungsfristen im Monitoring (z. B. bei Neueinteilung der Fördergruppen im Laufe des Schuljahrs). Darüber hinaus wird ein Teil der Schüler noch weiter gefördert, nachdem ihre Förderung zu einem Ansteigen der Kompetenzen geführt hat, um die erreichten Erfolge zu sichern. Dies entspricht durchaus den Grundsätzen des Sprachförderkonzepts, um die Nachhaltigkeit der Fördererfolge zu sichern.

Bei der Verteilung der zu fördernden Schüler auf die Schulstufen ergibt sich für die additive Förderung ein Schwerpunkt in den Vor- und Grundschulklassen. Insgesamt 61,2 Prozent der additiv geförderten Schüler gehören laut Bilanzierungsbogen der vorschulischen Förderung oder der Primarstufe an (2008/09: 63,9 Prozent; 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 fünf Schuljahren variieren, sind mögliche Entwicklungstrends bei der Zahl der geförderten Schüler vor allem anhand der Prozentanteile geförderter Schüler an der Gesamtschülerschaft abzulesen. Tabelle 2.3 b zeigt die prozentualen Anteile der additiv geförderten Schüler unterteilt nach Schulstufen und Schulform.

Tabelle 2.3 b: Prozentanteil additiv geförderter Schüler

		Anteil geförderter Schüler (in Prozent)				
		2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Primar- stufe	vorschulischer Bereich	6,1	8,0	10,1	10,7	10,5
	Gesamtschulen	17,7	24,9	19,6	19,6	12,5
	GHR-Schulen	14,0	15,9	17,7	20,8	21,3
	Sonderschulen	25,2	37,7	44,7	47,3	43,6
	alle Grundschulen	14,7	17,6	18,8	21,7	21,4
Sekundar- stufe	Gesamtschulen	3,8	9,7	9,8	9,7	10,3
	GHR-Schulen	8,3	9,2	12,5	14,3	12,9
	Sonderschulen	25,5	24,4	26,3	25,7	29,8
	Gymnasien	5,9	14,5	11,6	10,3	13,9
	alle Sek.-I-Schulen	7,0	11,2	12,0	12,2	13,1
alle Schulen		10,2	13,5	14,5	16,0	16,2

Wie in Tabelle 2.3 b ersichtlich, hat sich der Anteil der additiv geförderten Schüler in den letzten Schuljahren kontinuierlich gesteigert (2005/06: 10,2 Prozent; 2006/07: 13,5 Prozent; 2007/08: 14,5 Prozent; 2008/09: 16,0 Prozent) und liegt 2009/10 auf dem Höchststand von 16,2 Prozent. Während sich dieser Trend hin zu einem höheren Anteil additiv förderbedürftiger Schüler in den Vorjahren hauptsächlich in den Vorschulklassen und in der Primarstufe zeigte, manifestiert er sich im Schuljahr 2009/10 vor allem in der Sekundarstufe der Sonderschulen und in den Gymnasien. Insgesamt stieg der Anteil der förderbedürftigen Schüler in der Sekundarstufe seit Beginn der Berichterstattung im Schuljahr 2005/06 (7,0 Prozent) kontinuierlich an und erreicht im Schuljahr 2009/10 den höchsten Stand von 13,1 Prozent. Grund für diese Steigerung im Schuljahr 2009/10 ist vor allem der gestiegene Förderbedarf in den Gymnasien und in den Sonderschulen. Im Schuljahr 2005/06 betrug der Anteil der Schüler mit ausgeprägtem Förderbedarf, die von den Gymnasien gemeldet wurden, lediglich 5,9 Prozent und steigerte sich binnen eines Schuljahrs um fast 10 Prozent auf einen Anteil von 14,5. Dieser Höchstwert wurde zwar auch im Schuljahr 2009/10 nicht erreicht, aber der Anteil der additiv förderbedürftigen Schüler in den Gymnasien steigerte sich im Vergleich zum Vorjahr erneut um über 3 Prozent auf einen Wert von 13,9 Prozent. In den Sonderschulen wurden die Ressourcen im Schuljahr 2009/10 aus dem Vorschul- und Primarbereich in die Sekundarstufe verlagert – dementsprechend wurde 2009/10 bei fast 30 Prozent der Schüler in den Sekundarstufen der Sonderschulen ein additiver Sprachförderbedarf dokumentiert.

Ein deutlicher Rückgang des Anteils der Schüler mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf ist im Primarbereich der Gesamtschulen zu verzeichnen. Hier wurden im Vergleich zu den Vorjahren deutlich weniger Kinder mit einem ausgeprägten Förderbedarf ermittelt. Nur 12,5 Prozent der Schüler im Primarbereich der Gesamtschule sind im Schuljahr 2009/10 in zusätzlicher Lernzeit sprachlich gefördert worden. Allerdings sind die Fallzahlen in der Primarstufe der Gesamtschulen, ebenso wie in den Sonderschulen, relativ gering, sodass die Veränderungen nicht verallgemeinerbar sind.

In der vorschulischen Förderung, also bei Kindern der Vorschulklassen und der Kitas im Jahr vor der Einschulung, gibt es im Schuljahr 2009/10 einen leichten Rückgang des Anteils der förderbedürftigen Kinder. Er sinkt im Vergleich zum Vorjahr um 0,2 auf 10,5 Prozent und entspricht somit nahezu dem Anteil der ermittelten Förderbedarfe bei der Viereinhalbjährigen-Vorstellung.

Auch die Förderquote im Primarbereich liegt im Berichtsjahr mit insgesamt 21,4 Prozent fast auf dem Niveau des Vorjahrs. Einem Rückgang des Anteils in den Grundschulen an Gesamtschulen steht ein leichter Zuwachs in den Grundschulen im GHR-Bereich gegenüber.

Betrachtet man die Anteile der additiv geförderten Schüler in den Schulstufen im Vergleich, so wird mit dem deutlich höheren Anteil der geförderten Schüler im Vorschul-/Primarbereich auch im Berichtsjahr das angestrebte Konzept der Frühförderung realisiert.

2.2.1 Geschlecht, Migrationshintergrund und Sprachen

Die Angaben zum Geschlecht, zu Migrationshintergrund und Herkunftssprachen wurden den im LIQ eingegangenen Diagnosebögen entnommen.

Insgesamt konnten bis Dezember 2010 Diagnosebögen von 20.297 Schülern aus 272 Schulen in der Monitoring-Datenbank erfasst werden. Im Schuljahr 2008/09 waren es 18.192 Schüler aus 260 Schulen, im Schuljahr 2007/08 17.909 Schüler aus 275 Schulen und im Schuljahr 2006/07 14.322 Schüler aus 267 Schulen.⁸Von diesen 20.297 erfassten Schülerinnen und Schülern weisen, laut Auswertung der Diagnosebogen-Daten, 13.014 Kinder einen additiven Sprachförderbedarf in mindestens einem Sprachlernbereich auf.

• Geschlecht

Insgesamt liegen für 19.959 Schüler⁹ (das entspricht 98,3 Prozent) Angaben zum Geschlecht vor. Der Anteil der nach den Diagnosebögen additiv förderbedürftigen Jungen liegt bei 58,9 Prozent (Vorjahr: 58,6 Prozent); der Mädchenanteil beträgt entsprechend 41,1 Prozent (Vorjahr: 41,4 Prozent). Diese Verteilung zwischen den Geschlechtern entspricht ungefähr den Werten der vorangegangenen Schuljahre. Zudem entspricht die Verteilung 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 zu 39 ergab.¹⁰ Dieses Geschlechterverhältnis bei Sprachentwicklungsproblemen scheint demnach recht zeitstabil zu sein, wie sich auch bei Auswertungen des Vorstellungsverfahrens für Viereinhalbjährige über die Jahre zeigt (vgl. Abschnitt 2.1).

• Migrationshintergrund

Insgesamt liegen dem LIQ für das Schuljahr 2009/10 13.014 Diagnosebögen von Schülerinnen und Schülern mit additivem Förderbedarf vor. Von diesen 13.014 Schülerinnen und Schülern liegt für 7.485 die Angabe zu einer weiteren in der Familie gesprochenen Sprache außer Deutsch vor. Das heißt, dass 57,5 Prozent aller additiv zu fördernden Schüler (auch) eine andere Sprache als Deutsch sprechen. Damit zeigt sich gegenüber dem Vorjahr (60,9 Prozent) ein Rückgang. Aufgrund von methodischen Problemen bei der Erfassung des Migrationshintergrunds wird der tatsächliche Wert möglicherweise unterschätzt. Das heißt, der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und additivem Sprachförderbedarf liegt in Realität wahrscheinlich leicht über dem hier angegebenen Wert von 57,5 Prozent. In der im Schuljahr 2009/10 durchgeführten Viereinhalbjährigen-Untersuchung lag der Anteil an Kindern, die außer Deutsch mindestens eine weitere Sprache sprechen, bei 45,8 Prozent.¹¹ Der Anteil von Schülern mit einer weiteren Sprache als Deutsch, die im Monitoring 2009/10 einen ausgeprägten Sprachförderbedarf aufweisen, liegt demnach erheblich über dem entsprechenden Anteil in der Gesamtschülerschaft. Dies zeigte sich bereits in den Auswertungen der Vorjahre.

⁸ 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 2009/10 ist mit dem verspäteten Eingang weiterer Diagnosebögen zu rechnen, die jedoch im vorliegenden Bericht nicht mehr berücksichtigt werden können.

⁹ In diesen Angaben sind alle Schüler enthalten, für die ein Diagnosebogen ausgefüllt wurde. Die Anzahl der Schüler mit additivem Förderbedarf beträgt 13.062. Fehlende Angaben wurden – soweit möglich – über die längsschnittliche Erfassung der Schüler ergänzt.

¹⁰ Vgl. May, P. (2001): Lernförderlicher Unterricht. Teil I: Untersuchung zur Wirksamkeit von Unterricht und Förderunterricht für den schriftsprachlichen Lernerfolg. Frankfurt: Lang.

¹¹ Vgl. May, P. (2010): Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger. Bericht über die Auswertung der Ergebnisse im Schuljahr 2008/09. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

(online unter: <http://www.li-hamburg.de/abt.liq/liq.projekte/liq.projekte.17.more.2/index.html>)

Auf der anderen Seite liegt der Anteil der Migrantenkinder unter den Kindern mit additivem Sprachförderbedarf mit 57,5 Prozent ganz erheblich unter dem entsprechenden Anteil der Migrantenkinder unter den bei der Viereinhalbjährigen-Vorstellung identifizierten Kindern mit Sprachförderbedarf von 85,4 Prozent (vgl. Abschnitt 2.1). Wertet man die Daten des Diagnosebogens allerdings klassenstufenbezogen aus, dann liegt der Anteil der Kinder, die außer Deutsch mindestens eine weitere Sprache sprechen und sich im Jahr vor der Einschulung befinden, bei 84,7 Prozent und ist somit nahezu identisch mit dem aus dem Vorstellungsverfahren der Viereinhalbjährigen ermittelten Wert. Der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund nimmt dann mit den höheren Jahrgangsstufen kontinuierlich ab. In der fünften Klasse liegt der Anteil der zwei- oder mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler bei etwa 50 Prozent. Das liegt einerseits daran, die v.a. auf Kinder mit Migrationshintergrund fokussierten Fördermaßnahmen im Elementar- und Primarbereich hier zu einem Rückgang des Anteils der Migrantenkinder mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf führt. Darüber hinaus wird bei den Viereinhalbjährigen ausschließlich die mündliche Sprache betrachtet, während in der Schule die Schriftsprache hinzutritt, in der auch viele einsprachig deutsche Kinder erhebliche Lernschwierigkeiten zeigen. Dies führt insgesamt zu einem Rückgang des relativen Anteils der Migrantenkinder unter den förderbedürftigen Schülern.

• Herkunftssprachen

Unter den zahlreichen Herkunftssprachen, die die Schüler im Elternhaus sprechen, werden in Tabelle 2.4 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 Viereinhalbjährigen-Untersuchung im Schuljahr 2009/10.

Tabelle 2.4: Anteil der einzelnen Herkunftssprachen unter zwei- und mehrsprachigen Schülern mit additivem Sprachförderbedarf (einschließlich Mehrfachnennungen)

Angaben in Prozent	Diagnosebögen 2010	Diagnosebögen 2009	Diagnosebögen 2008	Diagnosebögen 2007	Viereinhalbjährige 2009/10
Türkisch	33,9	35,8	38,6	37,9	21,5
Persische Sprachen*	11,8	12,4	13,1	11,4	10,5
Russisch	9,3	8,1	9,1	9,6	10,8
Polnisch	5,8	5,1	5,4	5,3	5,5
Englisch	3,2	2,3	2,2	1,8	9,5
Arabisch	4,2	3,3	3,2	3,0	5,1
Serbisch/Kroatisch/Bosnisch	4,6	4,9	5,9	4,6	4,5
Albanisch	4,3	4,3	4,5	4,6	3,7
Spanisch	2,1	2,0	2,0	1,7	4,1
Französisch	1,5	1,4	1,0	0,7	3,4
Portugiesisch	2,3	2,7	2,3	1,7	1,8
Chinesisch	0,3	0,2	0,3	0,2	0,6
andere Sprachen	15,3	21,9	12,3	17,4	19,1
Anzahl der Schüler, auf die sich die Prozentangaben beziehen	7.485	7.189	6.606	7.819	5.698

* Dari/Farsi/Pashto/Urdu

Der Vergleich der Angaben zur Häufigkeit der einzelnen Herkunftssprachen bei der Sprachförderdiagnose und nach der Viereinhalbjährigen-Untersuchung, die eine Vollerhebung aller Hamburger Kinder eineinhalb Jahre vor Schuleintritt darstellt und somit das Sprachenspektrum der Hamburger Kinder vor Schuleintritt vollständig abbildet, zeigt erneut, dass Kinder mit bestimmten Herkunftssprachen bei der Sprachförderung deutlich überrepräsentiert sind. So ist der Anteil Türkisch sprechender Schüler innerhalb der Sprachförderung mit 33,9 Prozent zwar im Vergleich zu den Vorjahren gesunken, aber nach den Ergebnissen des Vorstellungsverfahrens Viereinhalbjähriger liegt dieser Anteil immer noch mehr als 50 Prozent über

dem entsprechenden Anteil der Türkisch sprechenden Kinder (21,56 Prozent) unter allen zweisprachigen Kindern. Im Vergleich dazu liegen die entsprechenden Anteile anderer Sprachgruppen unter den Schülern mit Sprachförderbedarf auf etwa gleicher Höhe wie ihr entsprechender Anteil unter den Migrantenkindern (z. B. persische Sprachen: 11,8 Prozent im Vergleich zu 10,5 Prozent unter den zweisprachigen Kindern; Russisch: 9,3 Prozent im Vergleich zu 10,8 Prozent). Oder sie liegen sogar deutlich darunter, wie das Beispiel Englisch sprechender Schüler mit additivem Sprachförderbedarf zeigt: Einem Anteil von 3,2 Prozent unter den förderbedürftigen Schülern mit Migrationshintergrund steht der Anteil von 9,5 Prozent Englisch sprechender Migrantenkinder gegenüber.

Dies weist darauf hin, dass der Sprachförderbedarf von Schülern mit anderen Herkunftssprachen differenziert zu betrachten ist.¹²

2.2.2 Förderbedarfe und Förderschwerpunkte nach Schulstufen und Schulformen

Die Angaben zu den einzelnen Sprachlernbereichen wurden den im LIQ eingegangenen Diagnosebögen entnommen; für die Auswertung der Förderschwerpunkte wurden die Förderpläne herangezogen.

• Verteilung auf Sprachlernbereiche

Aus den Einträgen im Diagnosebogen wurde für die einzelnen Sprachlernbereiche die Anzahl der Schüler mit „ausgeprägtem Förderbedarf“ ermittelt.

Tabelle 2.5 zeigt die einzelnen Teilleistungsbereiche in den Diagnosebögen, die für die Auswertung größeren Sprachlernbereichen zugeordnet wurden. Da sich die Tests und Einschätzungen häufig auf mehrere Teilleistungsaspekte innerhalb der einzelnen Sprachlernbereiche beziehen, wurde die Zuordnung für die Auswertung wie folgt operationalisiert:

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.

Tabelle 2.5: Sprachlernbereiche mit ihren Teilleistungsbereichen

Sprachlernbereich	Teilleistungsbereich
Allgemeine Sprachfähigkeit	Aufgabenbewältigung Gesprächsverhalten Wortschatz Satzgrammatik weitere sprachliche Auffälligkeiten
Vorläuferfertigkeiten für den Schriffterwerb	Phonologische Bewusstheit im weiten und engen Sinne
Lesen	Lesegeschwindigkeit Leseverständnis
Rechtschreibung	allgemeine orthografische Kompetenz

Im Bereich Rechtschreibung wurden insgesamt 7.149 Schüler als ausgeprägt förderbedürftig diagnostiziert. Im Sprachlernbereich Lesen handelt es sich um insgesamt 6.145 Schüler, in der allgemeinen Sprachentwicklung erhalten 2009/10 4.191 Schüler diese Diagnose und im

¹² Der soziale Hintergrund der zweisprachigen Familien, der einen erheblichen Einfluss auf die sprachliche Förderbedürftigkeit der Kinder hat, wurde hier allerdings nicht untersucht.

Bereich der Phonologischen Bewusstheit haben laut Testergebnis oder eigener Einschätzung der Lehrkräfte 914 Kinder einen additiven Förderbedarf.

Abbildung 2.3 zeigt die absoluten Zahlen der additiven Förderbedarfe in den vier Sprachlernbereichen für die einzelnen Jahrgangsstufen am Anfang des Schuljahrs 2010/11.

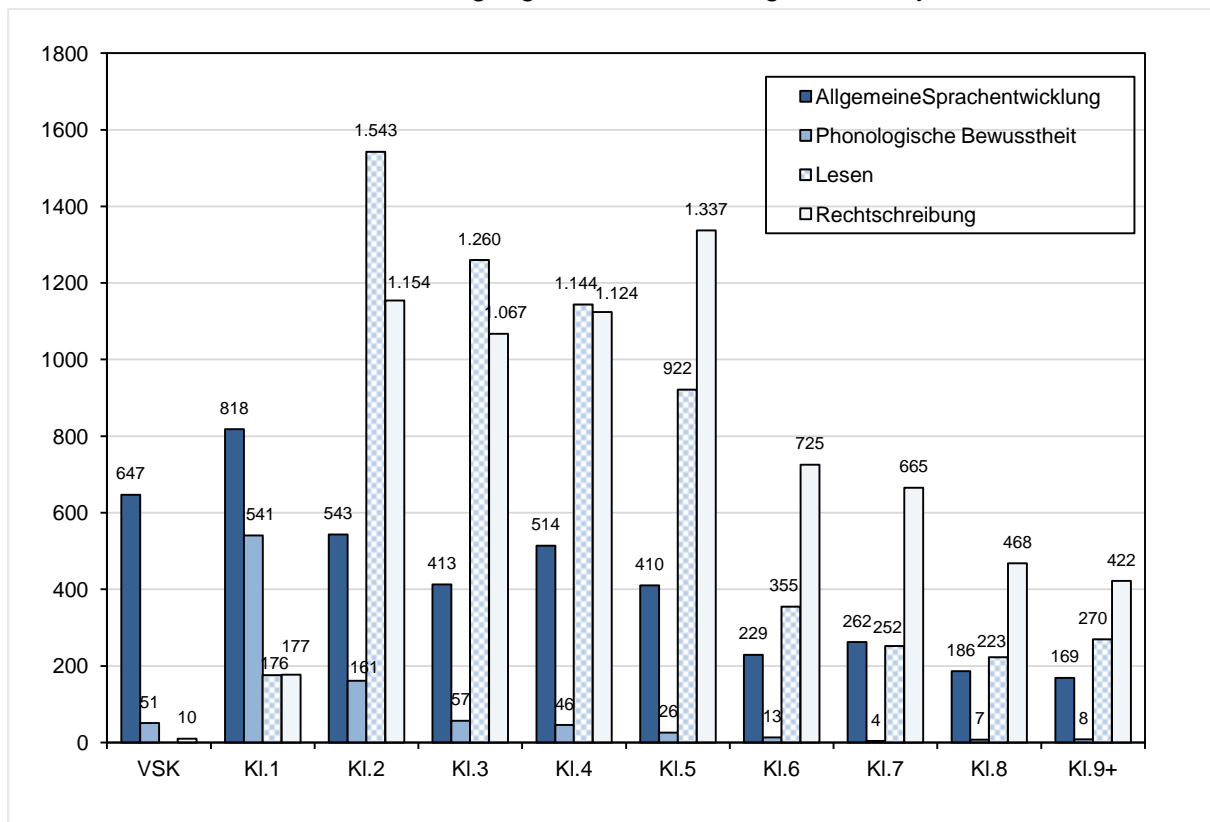


Abbildung 2.3: Additive Förderbedarfe nach Klassenstufen und Sprachlernbereichen (Anzahl Schüler)

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 altersabhängig ist. Im Vorschulbereich und in der ersten Klasse werden vor allem Bedarfe in den Bereichen Allgemeine Sprachentwicklung und Phonologische Bewusstheit diagnostiziert. Die Phonologische Bewusstheit ist als Vorläuferfähigkeit für den Schriftspracherwerb vor allem bei Eintritt in die Schule förderrelevant. Später wird sie als gesonderte Fähigkeit weitgehend bedeutungslos, da sie als Teilfähigkeit in die Bereiche Lesen und Rechtschreiben eingeht. Dagegen bleibt die Förderung in der Allgemeinen Sprachfähigkeit auch in den höheren Klassenstufen weiterhin relevant. Allerdings steigt ab Klassenstufe 2 mit der wachsenden Bedeutung der Schriftsprache der Bedarf an Lese- und Rechtschreibförderung sprunghaft an. Zunächst steht hier die Leseförderung im Vordergrund, allmählich übersteigt jedoch der Bedarf an Rechtschreibförderung alle anderen Förderbereiche. Ab Klassenstufe 6 geht die Anzahl diagnostizierter Schüler insgesamt immer mehr zurück.

Wertet man die in den Förderplänen angegebenen Förderschwerpunkte für die additiven Förderschüler nach Schulstufen bzw. nach Schulformen aus, dann zeigt sich erwartungsgemäß, dass in der vorschulischen Förderung die Bereiche Lesen und Rechtschreibung noch nicht vorkommen (vgl. Abbildung 2.4). Dies ändert sich in der Grundschule: In über 50 Prozent der Förderpläne werden die beiden schriftsprachlichen Bereiche aufgegriffen. Dies steigert sich noch in der Sekundarstufe der Haupt- und Realschulen bzw. der Gesamtschulen. Lediglich etwa 25 Prozent der Förderschwerpunkte für Schüler dieser Schulformen liegen im Bereich der Allgemeinen Sprachentwicklung. Diese Verteilung ist deutlich anders als die Ver-

teilung der Förderschwerpunkte in den Gymnasien: Hier wird zwar am häufigsten der Förderschwerpunkt Rechtschreibung angegeben, aber in einer ähnlichen Häufigkeit wird auch der Bereich der Allgemeinen Sprachentwicklung – also Wortschatz und Grammatik – gefördert. In den Sonderschulen dagegen wird am häufigsten die Allgemeine Sprachfähigkeit gefördert.

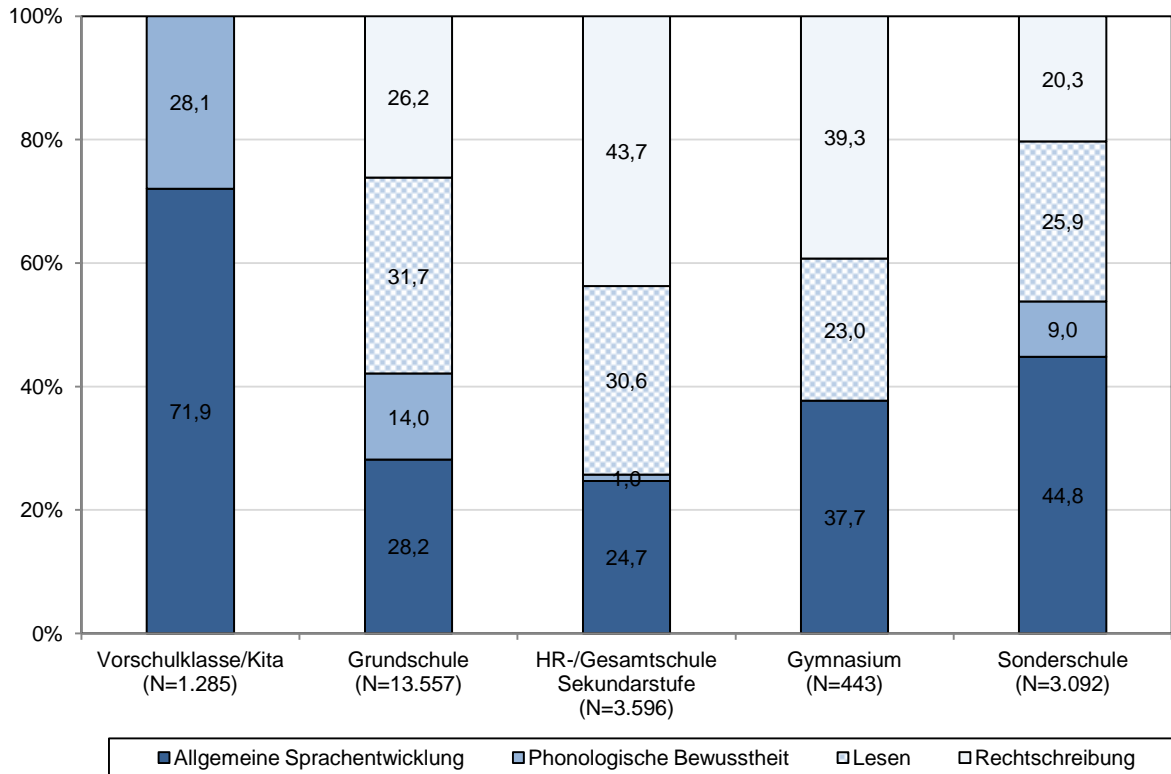


Abbildung 2.4: Genannte Förderschwerpunkte unterteilt nach Schulform (in Prozent)
(Quelle: Förderplan)

3 Fördermaßnahmen

Wie in den Vorjahren erfolgte die Zuweisung der Förderressourcen an die Schulen im Schuljahr 2009/10 auf der Grundlage des Sozialindexes, der die spezifischen soziokulturellen Rahmenbedingungen einer Schule abbildet.¹³

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 A2), der von den Schulleitungen am Ende des Schuljahrs ausgefüllt wurde. Mit diesem Bogen wurden der Umfang der verfügbaren Förderressourcen, die Anzahl der additiv geförderten Schüler und die Verwendung der Förderstunden für verschiedene 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.

3.1 Verteilung der Ressourcen

Insgesamt konnten 317 Bilanzierungs- und Ressourcenbögen ausgewertet werden, die aus 309 Schulen stammen; davon haben 16 Schulen für die Grund- und Sekundarstufe gesonderte Bögen ausgefüllt, sodass für diese Schulen zwei Bilanzierungsbögen vorliegen. Bei den übrigen Schulen mit Grund- und Sekundarstufe sind Differenzierungen zwischen den beiden Stufen nicht möglich, da sich die Angaben lediglich auf die Organisationseinheit „Schule“ beziehen.

• Verfügbare Förderstunden pro Woche

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 Schulformen errechnen, wie viele Förderstunden für einen geförderten Schüler pro Woche durchschnittlich zur Verfügung stehen (siehe Tabelle 3.1).¹⁴

Vergleicht man die durchschnittliche Förderstundenzahl pro Schüler in den einzelnen Jahrgangsbereichen, so ergibt sich für die Förderung der Kinder im Vorschulalter mit durchschnittlich 0,60 Wochenstunden die höchste wöchentliche Förderdauer. Dieser Wert ist allerdings rückläufig; 2008/09 lag die durchschnittliche Förderstundenzahl pro Schüler in den Vorschulklassen noch bei 0,72 Stunden. Der durchschnittliche Anteil sinkt vor allem deshalb, weil die Grundschulen weniger Förderstunden in die Vorschulklassen geben als in den Jahren zuvor. Dabei bleibt jedoch der Anteil der zu fördernden Kinder in etwa konstant.

In der Primarstufe sind es mit 0,51 Stunden (Vorjahr: 0,54 Stunden) etwas weniger Wochenstunden pro Förderschüler. Die geringste durchschnittliche Wochenstundenzahl pro Schüler ergibt sich in der Sekundarstufe I mit 0,27 Wochenstunden (Vorjahr: 0,40 Stunden). In der Sekundarstufe erhalten die geförderten Schüler nur knapp halb so viele Förderstunden in der Woche 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. Allerdings ist zu fragen, inwieweit eine so geringe Wochenstundenanzahl in der Sekundarstufe noch ausreicht, um genügend Effektivität zu erzielen (vgl. dazu Abschnitt 2.2 „Anzahl der förderbedürftigen Schüler“).

¹³ Die aktuell verwendeten Sozialindizes 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.

¹⁴ Da der Großteil der Sprachförderung in Gruppen stattfindet (siehe dazu Abschnitt 3.3.1), ist für die Schüler die Anzahl der Förderstunden pro Woche deutlich höher.

In den Sonderschulen liegt die durchschnittliche Wochenstundenzahl pro Schüler bei 0,60 Wochenstunden. Für die GHR-Schulen und für Gesamtschulen liegt dieser Wert mit 0,48 bzw. 0,33 Wochenstunden pro Schüler niedriger. Deutlich niedriger liegt die durchschnittliche Wochenstundenzahl pro Schüler in den Gymnasien mit 0,10 Wochenstunden.

Über alle Schulformen und -stufen hinweg ergibt sich ein durchschnittlicher Wert pro geförderten Schüler von 0,43 Wochenstunden (Vorjahr: 0,47 Stunden). Das heißt, für jeden geförderten Schüler steht circa eine halbe Schulstunde für Förderunterricht pro Woche zur Verfügung.¹⁵

Tabelle 3.1 zeigt sowohl die Werte für das Berichtsjahr 2009/10 als auch für das Vorjahr 2008/09. Beim Vergleich ergeben sich teilweise deutliche Veränderungen vor allem im Bereich der Sekundarstufe I. Wie schon in Kapitel 2.2 beschrieben, steigt die Anzahl der Schüler mit ausgeprägtem Förderbedarf hier stark an. Gleichzeitig weisen die Schulen, die sowohl eine Primarstufe als auch eine Sekundarstufe haben, im Schuljahr 2009/10 der Sekundarstufe weniger Förderstunden zu als im Vorjahr.¹⁶ Diese geringere Zuweisung an Sprachförderstunden für die Sekundarstufe und die gleichzeitig größere Zahl an förderbedürftigen Kindern ab Klasse fünf führt zu einem spürbaren Absinken der durchschnittlichen Förderstundenzahl pro Woche. Im Schuljahr 2008/09 lag die durchschnittliche Förderschülerzahl der Sekundarstufe noch bei 49,3 Schülern, wohingegen im Berichtsjahr durchschnittlich 55,4 Schüler einen additiven Förderbedarf aufweisen. Besonders stark ist der Zuwachs in den Gymnasien – im Schuljahr 2008/09 lag die durchschnittliche Zahl bei 57,0 Schüler, im Schuljahr 2009/10 steigt sie auf 71,9 Schüler an. Auch die Gesamtschulen und die Sonderschulen haben im Bereich der Sekundarstufe I einen Zuwachs an förderbedürftigen Schülern zu verzeichnen (Gesamtschulen 2009/10: 78,8; 2008/09 72,1 Schüler | Sonderschulen 2009/10: 38,9; 2008/09: 33,3 Schüler). Infolgedessen steigt im Schuljahr 2009/10 auch die Ressourcenzuweisung in diesen Bereichen an (Gesamtschulen 2009/10: 20,1; 2008/09 18,7 Förderstunden | Sonderschulen 2009/10: 22,6; 2008/09: 20,9 Förderstunden). Trotz dieser Verschiebung steht für die förderbedürftigen Schüler der Sekundarstufe I über alle Schulformen hinweg insgesamt ein geringerer Anteil an Wochenförderzeit zur Verfügung als im Schuljahr 2008/09.

Tabelle 3.1: Durchschnittlich verfügbare Förderstundenzahl pro Schüler in der Woche

		Förderstunden pro Woche		Förderschülerzahl		Förderstunden pro Schüler in der Woche		Anzahl der Schulen 2009/10
		2009/10	2008/09	2009/10	2008/09	2009/10	2008/09	(in Klammern: 2008/09)
Vorschulbereich	Gesamtschulen	5,1	5,0	8,7	8,9	0,58	0,61	11 (14)
	GHR-Schulen	5,9	6,0	9,6	9,7	0,60	0,73	148 (142)
	Sonderschulen	4,4	4,5	7,1	8,4	0,62	0,56	9 (9)
	alle Vorschulklassen	5,7	5,9	9,4	9,6	0,60	0,72	168 (165)
Primarstufe	Gesamtschulen	30,1	27,6	47,1	54,9	0,64	0,50	13 (17)
	GHR-Schulen	25,9	25,6	52,4	51,2	0,49	0,50	184 (184)
	Sonderschulen	13,9	14,3	22,1	23,5	0,63	0,76	39 (39)
	alle Grundschulen	24,1	23,9	47,2	47,0	0,51	0,54	236 (240)
Sekundarstufe I	Gesamtschulen	20,1	18,7	78,8	72,1	0,25	0,34	36 (37)
	GHR-Schulen	11,0	13,9	38,9	40,7	0,28	0,37	49 (53)
	Gymnasien	7,3	7,1	71,9	57,0	0,10	0,14	30 (22)
	Sonderschulen	22,6	20,9	38,9	33,3	0,58	0,67	33 (35)
	alle Sek.-I-Schulen	15,1	15,8	55,4	49,3	0,27	0,40	148 (147)
alle Stufen	Gesamtschulen	26,6	25,9	80,9	77,6	0,33	0,38	39 (39)
	GHR-Schulen	30,7	31,4	64,4	64,5	0,48	0,48	199 (201)
	Gymnasien	7,3	7,1	71,9	57,0	0,10	0,14	30 (22)
	Sonderschulen	34,0	34,1	56,5	55,3	0,60	0,69	39 (39)
	alle Schulen	28,36	29,12	66,36	64,82	0,43	0,47	307 (301) ¹⁷

¹⁵ Die tatsächliche Förderstundenzahl ist für die meisten Schüler selbstverständlich deutlich höher, da der Förderunterricht in der Regel nicht als Einzelunterricht organisiert ist (vgl. Abschnitt 3.3.1 „Art der Förderung“).

¹⁶ Die Schulen können selbst über die Verteilung der Ressourcen entscheiden.

¹⁷ Anzahl der Schulen, für die diesbezüglich auswertbare Daten vorliegen.

- Zweckfremder Einsatz der Förderstunden

Wie jedes Jahr waren die Schulleitungen gebeten worden, im Bilanzierungs- und Ressourcenbogen 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 nach den Angaben der Schulleitungen für andere Zwecke als die additive Sprachförderung verwendet wurden.¹⁸

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, der im Schuljahr 2009/10 mit durchschnittlich 65,2 Förderstunden (Schuljahr 2005/06: 118,6; Schuljahr 2006/07: 111,6; Schuljahr 2007/08: 76,2; Schuljahr 2008/09: 77,5) einen vorläufigen Tiefststand erreicht. In allen Bereichen wird von den Schulleitungen im Vergleich zum Vorjahr ein Rückgang der Zweckentfremdung berichtet. Besonders hoch ist der Rückgang im Bereich der Unterrichtsvertretung, der den größten Teil der zweckentfremdet eingesetzten Förderstunden ausmacht. Hier ergibt sich seit Beginn des Sprachförderkonzepts im Schuljahr 2005/06 ein Rückgang von 64,6 auf 33,7 Förderstunden.

Bezogen auf die nach Angaben der Schulleitungen durchschnittliche Gesamtzahl von 1.273 Förderstunden pro Schule, beträgt der Anteil der nicht zweckentsprechend verwendeten Förderstunden 5,1 Prozent und hat sich im Vergleich zu den Vorjahren deutlich verringert (Schuljahr 2008/09: 6,7 Prozent; Schuljahr 2007/08: 6,7 Prozent; Schuljahr 2006/07: 8,4). Dieser Anteil zweckentfremdeter Förderstunden unterscheidet sich bei den einzelnen Schulformen: Mit einem durchschnittlichen Anteil von 8,7 Prozent fällt dieser Wert für die Sonderschulen mit Abstand am höchsten aus. Die Sonderschulen sind auch die einzige Schulform, bei der sich im Schuljahr 2009/10 der Anteil an zweckentfremdeten Förderstunden im Vergleich zum Vorjahr erhöht hat. Die GHR-Schulen verwenden im Schuljahr 2009/10 5,2 Prozent ihrer zugewiesenen Ressourcen nicht für die additive Sprachförderung (Vorjahr: 7,6 Prozent). In den Gesamtschulen liegt dieser Anteil nach Angaben der Schulleitungen – ähnlich wie im Vorjahr – bei nur 2,2 Prozent, und bei den Gymnasien werden nach eigenen Angaben nur 0,4 Prozent der Förderstunden zweckentfremdet (Vorjahr: 0,0 Prozent).

Bei all diesen Angaben handelt es sich um Selbstaussagen der Schulleitungen, deren Zuverlässigkeit nicht durch unabhängige Datenquellen überprüft werden können. Dies muss bei der Interpretation berücksichtigt werden. Gleichwohl zeigt der kontinuierliche Rückgang der entsprechenden Angaben zur zweckfremden Verwendung von Sprachförderstunden, dass die Sensibilität und Verantwortlichkeit für die Sicherstellung dieser wichtigen Fördermaßnahme in den Schulen in den letzten Jahren spürbar gestiegen ist.

¹⁸ Während ein Teil der Schulleitungen bei allen vorgegebenen Antwortmöglichkeiten Einträge vornahm und bei Nichtzutreffen eine „0“ eintrug, fehlten bei einem Teil der 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.

Tabelle 3.2: Umfang der nicht zweckentsprechend verwendeten Förderstunden

Schulform	Ausgleich von Unterversorgung					Vertretung von Unterricht				
	2005/ 06	2006/ 07	2007/ 08	2008/ 09	2009/ 10	2005/ 06	2006/ 07	2007/ 08	2008/ 09	2009/ 10
Gesamtschulen	3,8	4,6	0,0	0,1	0,0	54,6	51,1	26,2	15,8	14,4
GHR-Schulen	11,4	15,9	20,4	28,0	11,8	76,2	51,4	49,7	42,0	41,6
Gymnasien	1,8	1,3	0,03	0,0	0,0	0,4	2,0	4,0	0,0	0,7
Sonderschulen	20,8	5,9	10,8	11,7	31,9	36,8	56,0	33,7	50,1	39,7
alle Schulen	10,8	12,2	14,5	19,6	11,5	64,6	48,4	40,3	35,8	33,7
Schulform	Ausgleich von Unterfrequenzen					weitere Gründe				
	2005/ 06	2006/ 07	2007/ 08	2008/ 09	2009/ 10	2005/ 06	2006/ 07	2007/ 08	2008/ 09	2009/ 10
Gesamtschulen	3,4	0,1	0,0	0,2	0,2	32,2	5,9	2,0	4,2	8,2
GHR-Schulen	20,4	7,4	9,2	8,1	6,8	26,8	15,6	15,8	17,2	11,7
Gymnasien	0,2	0,3	7,5	0,0	0,0	1,6	0,0	0,03	0,0	0,4
Sonderschulen	0,0	8,2	8,5	3,5	8,1	54,8	39,0	36,7	36,8	48,7
alle Schulen	14,8	6,0	6,9	5,7	5,4	28,6	16,0	14,6	16,3	14,7
Schulform	Summe zweckentfremdeter Stunden					Anzahl Schulen				
	2005/ 06	2006/ 07	2007/ 08	2008/ 09	2009/ 10	2005/ 06	2006/ 07	2007/ 08	2008/ 09	2009/ 10
Gesamtschulen	94,0	146,4	28,3	20,4	22,9	40	38	44	49	39
GHR-Schulen	134,6	116,1	95,2	95,4	71,9	211	193	200	207	199
Gymnasien	4,0	3,9	4,1	0,0	1,1	19	20	33	24	30
Sonderschulen	112,4	137,4	88,7	102,0	128,4	31	34	29	39	39
alle Schulen	118,6	111,6	76,2	77,5	65,2	301	285	306	319	307

(Quelle: Bilanzierungs- und Ressourcenbogen)

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 Qualifizierung in ihrer Schule einschätzen. Aus 307 Schulen liegen Angaben zur Qualifikation der Förderlehrkräfte vor.

• Anzahl qualifizierter Förderlehrkräfte in den Schulen

In etwa der Hälfte der Schulen (50,4 Prozent; Vorjahr: 50,5 Prozent) gibt es mindestens eine Lehrperson, die ein formelles Zertifikat für die Ausbildung als Sprachlernkoordinator (SLK) erworben hat. In 58,0 Prozent (Vorjahr: 62,5 Prozent) der Schulen gibt es mindestens eine Lehrperson, die ohne Zertifizierung an der SLK-Ausbildung teilgenommen hat. Insgesamt ist an 94,7 Prozent (Vorjahr: 95,9 Prozent) der Schulen mindestens eine Lehrperson mit einer SLK-Ausbildung vorhanden. Damit wird auch im Berichtsjahr die konzeptionelle Vorgabe, dass möglichst jede Schule mindestens eine ausgebildete Förderlehrkraft zur Verfügung hat, weitgehend erfüllt.¹⁹

¹⁹ Der leicht rückläufige Trend gegenüber dem Vorjahr lässt sich mit der im Schuljahr 2010/11 beabsichtigten Schulreform erklären: In etlichen Fällen haben die SLK aufgrund von Fusionierungen oder Schulteilungen den Arbeitsplatz gewechselt, sodass einige Schulleitungen im Bilanzierungsbogen – der eigentlich für die Bilanzierung des Schuljahres 2009/10 gedacht war – bereits vorausblickend vermerkten, dass nach der Schulreform in ihrer Schule kein SLK mehr zur Verfügung stehen werde. Dieses Problem wurde vom Landesinstitut, Abteilung Fortbildung, zum Anlass genom-

Neben dem SLK-Ausbildungskurs am Landesinstitut gibt es weitere Qualifikationsmöglichkeiten, die für die Tätigkeit als SLK und als Förderlehrkraft erforderlichen Kompetenzen zu erwerben. Dazu gehören v.a. die Ausbildung zum Schriftsprachkoordinator im Rahmen des früheren PLUS-Projekts sowie die Ausbildung zur DaZ-Lehrkraft. Insgesamt 62,3 Prozent der Schulen verfügen über mindestens eine als PLUS-Förderlehrkraft qualifizierte Person, und in 62,6 Prozent der Schulen gibt es mindestens eine Lehrkraft mit einer DaZ-Qualifikation. Weitere Arten von Qualifikationen, die einschlägige Kompetenzen von Lehrkräften für die Sprachförderung an den Schulen gewährleisten, sind die HAVAS-Fortbildung, die LRS-Lehrer-Ausbildung sowie sonder- 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 98,1 Prozent der Schulen mindestens eine Lehrkraft spezifisch für die Sprachförderung qualifiziert. Über alle Schulformen hinweg sind im Durchschnitt 7 einschlägig qualifizierte Pädagogen an den einzelnen Schulen tätig (Vorjahr 4-5 Lehrkräfte); in den Gymnasien sind es durchschnittlich 5 bis 6 Lehrkräfte (Vorjahr: 3 Lehrkräfte), an den Sonderschulen mit durchschnittlich 14 bis 15 Lehrkräften deutlich mehr (Vorjahr: 8-9 Lehrkräfte).

- Einschätzung der Qualifizierung der Förderlehrkräfte durch die Schulleitungen

Von 307 Schulleitungen, die entsprechende Angaben im Bilanzierungs- und Ressourcenbogen gemacht haben, schätzen 38,4 Prozent (Vorjahr: 33,2 Prozent) alle Förderlehrkräfte ihrer Schule als ausreichend qualifiziert für die Arbeit in der Sprachförderung ein. Von 50,9 Prozent der Schulleitungen (Vorjahr: 55,1 Prozent) wird angegeben, dass die meisten ihrer Förderlehrkräfte ausreichend für die Förderarbeit qualifiziert seien. Von insgesamt 10,4 Prozent (Vorjahr: 11,1 Prozent) wird eingeschätzt, dass nur wenige ihrer Förderlehrkräfte einen ausreichenden Qualifikationsstatus für die gestellten Anforderungen haben. Lediglich eine Schulleitung gibt an, dass es überhaupt keine für die Sprachförderung qualifizierte Lehrkraft an der Schule gibt.

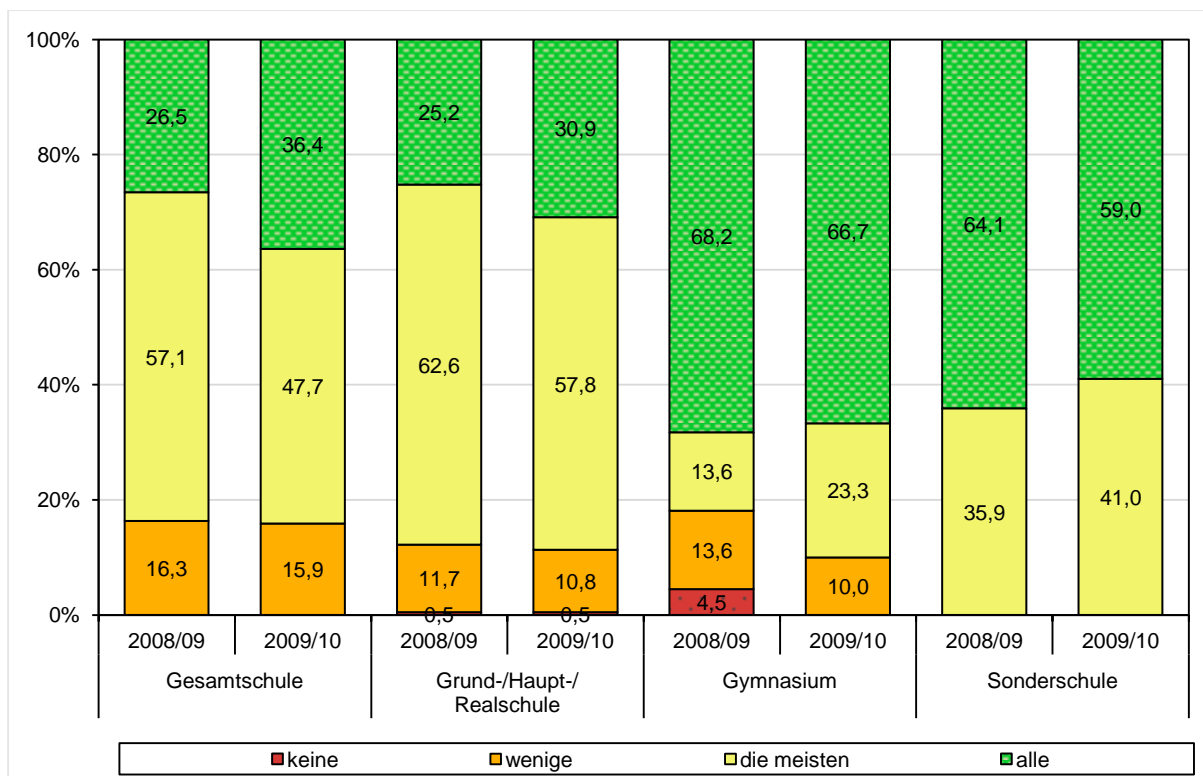


Abbildung 3.1: Prozentueller Anteil ausreichend qualifizierter Förderlehrkräfte nach Einschätzung der Schulleitungen (Quelle: Bilanzierungs- und Ressourcenbogen)

Differenziert man diese Angaben nach verschiedenen Schulformen (siehe Abbildung 3.1), so ergeben sich an Gymnasien und Sonderschulen nach Einschätzung der Schulleitungen mit 66,7 bzw. 59,0 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. Skeptischer schätzen die Schulleitungen an GHR- bzw. Gesamtschulen den Stand der Qualifikation in ihren Kollegien ein. Lediglich 30,9 bzw. 36,4 Prozent geben an, dass alle mit der Aufgabe betrauten Lehrkräfte ausreichend qualifiziert sind, in weiteren 57,8 bzw. 47,7 Prozent der GHR- bzw. Gesamtschulen halten die Schulleitungen immerhin die meisten Förderlehrkräfte für ausreichend qualifiziert. Immerhin schätzen 10,8 Prozent der Schulleitungen in GHR-Schulen und 15,6 Prozent in Gesamtschulen nur wenige oder sogar keine der Förderlehrkräfte an ihren Schulen für ausreichend qualifiziert ein. Auch in Gymnasien schätzen immerhin 10,0 Prozent der Schulleitungen ein, dass nur wenige Förderlehrkräfte über eine angemessene Qualifikation verfügen. Vergleicht man die Prozentangaben mit denen des Schuljahrs 2008/09, so ergeben sich für die GHR- und Gesamtschulen deutlich höhere Anteile an Schulen, die alle Lehrkräfte als ausreichend qualifiziert für die Förderarbeit einschätzen. In den GHR-Schulen gibt es bei dieser Frage im Vergleich zum Schuljahr 2008/09 einen Zuwachs um ca. 5 Prozent, bei den Gesamtschulen sogar um etwa 10 Prozent. Bei den Gymnasien bleibt der Anteil der Schulen, die alle Lehrkräfte als ausreichend qualifiziert einschätzen, im Vergleich zum Vorjahr in etwa identisch. Der Anteil derjenigen Gymnasien, die die meisten Lehrkräfte als ausreichend qualifiziert einstufen steigt um ca. 10 Prozent. Bei den Sonderschulen schätzen im Schuljahr 2009/10 etwa 5 Prozent weniger Schulleitungen alle Förderlehrkräfte für ausreichend qualifiziert ein.

3.3 Sprachförderung in zusätzlicher Lernzeit

Der im Monitoring verwendete Fragebogen zur Erfassung der individuellen Förderpläne erfasst Angaben zu Art und Umfang der Förderentscheidungen. Die Lehrkräfte gaben auch an, ob die Förderung einzeln, in der Gruppe, im Rahmen eines sog. Förderbands oder in einer Kombination dieser drei Organisationsformen stattfinden soll. 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 2009/10 konnten individuelle Förderpläne für 12.277 Schüler in die Auswertung einbezogen werden. Bei insgesamt 12.132 Schülern (98,8 Prozent) wurde eine Förderung im Bereich der deutschen Sprache geplant; in 696 Fällen (5,7 Prozent) wird (auch) die Herkunftssprache als Förderschwerpunkt genannt – fast immer wurde in diesen Fällen gleichzeitig auch ein Förderplan in der deutschen Sprache erstellt. Trotz des immer noch geringen Anteils von Schülern, bei denen (auch) in der Herkunftssprache eine Förderung geplant wurde, ist gegenüber dem Vorjahr eine Steigerung um immerhin 527 Schüler mit herkunftssprachigem Förderschwerpunkt zu verzeichnen. Hier zeigen sich offenbar erste Auswirkungen der stärkeren Einbeziehung der herkunftssprachigen Lehrkräfte in die Sprachförderung.

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

3.3.1 Organisation der Förderung

Unter den organisatorischen Bedingungen für die Förderung werden im Folgenden die Art der Förderung (in der Gruppe, im Förderband, einzeln oder in Kombination), die Länge der Förderung (vorgesehener Zeitraum), die Förderzeit (vormittags oder nachmittags), die Häufigkeit der Förderung in der Woche und die Gesamtförderdauer analysiert.

• Art der Förderung

Tabelle 3.3 zeigt die prozentualen Anteile der unterschiedlichen Varianten für die Organisation der Förderung im Vergleich zu den Schuljahren 2008/09, 2007/08 und 2006/07.

Tabelle 3.3: Prozentanteile der Fördervarianten (deutsche Sprache)

Schuljahr	Organisationsform der Förderung			
	einzeln	in der Gruppe	im Förderband	kombiniert
2009/10	1,3	77,2	4,2	17,4
2008/09	1,4	80,7	3,7	14,2
2007/08	2,7	81,6	13,7	2,0
2006/07	1,3	80,5	16,6	1,5

In den wenigsten Fällen soll die Förderung in Form von Einzelunterricht durchgeführt werden. Die Förderung in der Gruppe stellt zwar die häufigste Förderform dar, der Anteil ist jedoch in den beiden letzten Schuljahren etwas rückläufig und beträgt im Berichtsjahr noch 77,2 Prozent. In 4,2 Prozent der Fälle soll ausschließlich im Rahmen des sogenannten Förderbands²⁰ gefördert werden. Hinzu kommen 17,4 Prozent der Schüler, die in „kombinierter“

²⁰ Beim „Förderband“ beschäftigen sich alle Schüler – also nicht nur die additiv sprachförderbedürftigen – innerhalb festgelegter Unterrichtszeiten gemeinsam mit bestimmten Lernthemen, die gruppenweise bearbeitet werden. Das heißt, die eigentlich additive Förderung findet hier im Rahmen des Unterrichts für alle Schüler statt. Es gibt klassenbezogene, klassenübergreifende und teilweise

Form, also sowohl im Förderband als auch in der Gruppe gefördert werden sollen.²¹ Addiert man die Spalten „kombiniert“ und „im Förderband“, so ergibt sich der Anteil der Schüler, die ganz oder teilweise im Rahmen des Förderbands gefördert werden. Dieser Anteil ist im Berichtsjahr auf 21,6 Prozent angestiegen.

- Zeitpunkt der Förderung

Den Angaben im Förderplan ist zu entnehmen, ob ein Schüler am Vormittag, am Nachmittag oder vor dem Unterricht gefördert werden soll.

Im Schuljahr 2009/10 fand 53,1 Prozent der additiven Sprachförderung am Nachmittag statt (Vorjahr: 50,6), 10,0 Prozent vor dem Unterricht (Vorjahr: 11,3 Prozent) und 36,9 Prozent (Vorjahr: 38,1 Prozent) während des Vormittags, also 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, 63,1 Prozent (Vorjahr: 61,9 Prozent) der additiven Förderstunden werden, so wie es vom Konzept vorgesehen ist, in zusätzlicher Lernzeit außerhalb des Regelunterrichts erteilt.

Tabelle 3.4: Prozentanteile der Förderzeitpunkte (deutsche Sprache)

Schuljahr	Zeitpunkt der Förderung		
	vor dem Unterricht	während des Unterrichts	nach dem Unterricht
2009/10	10,0	36,9	53,1
2008/09	11,3	38,1	50,6
2007/08	59,9*		40,2
2006/07	62,8*		37,3

* im Fragebogen keine Differenzierung (gefragt wird nach „vormittags“)

- Häufigkeit und Länge der Fördereinheiten in der Woche

Ein Großteil der Förderschüler wird einmal (31,9 Prozent; 2008/09: 35,7 Prozent) oder zweimal (45,8 Prozent; 2008/09: 41,4 Prozent) wöchentlich additiv gefördert. Die Spannweite der Förderdauer pro Woche liegt – wie auch im Vorjahr – zwischen 46 und 90 Minuten, also bei etwa 2 Schulstunden

Betrachtet man die Frequenz der Förderung in den einzelnen Klassenstufen, so zeigt sich im Verlauf ein klarer Trend: In der Vorschulklasse und der Grundschule erhalten fast alle geförderten Kinder zweimal pro Woche Förderunterricht, während in der Sekundarstufe der Anteil der Kinder, die nur einmal pro Woche gefördert werden, ansteigt (siehe Abbildung 3.2).

auch klassenstufenübergreifende Formen des Förderbands.

²¹ Die Differenz der Jahre 2009/10 und 2008/09 zu den Angaben der Vorjahre resultiert hauptsächlich daraus, dass ab 2008/09 im Formular für den Förderplan die Angabe möglich war, kombiniert in der Gruppe und im Förderband zu fördern.

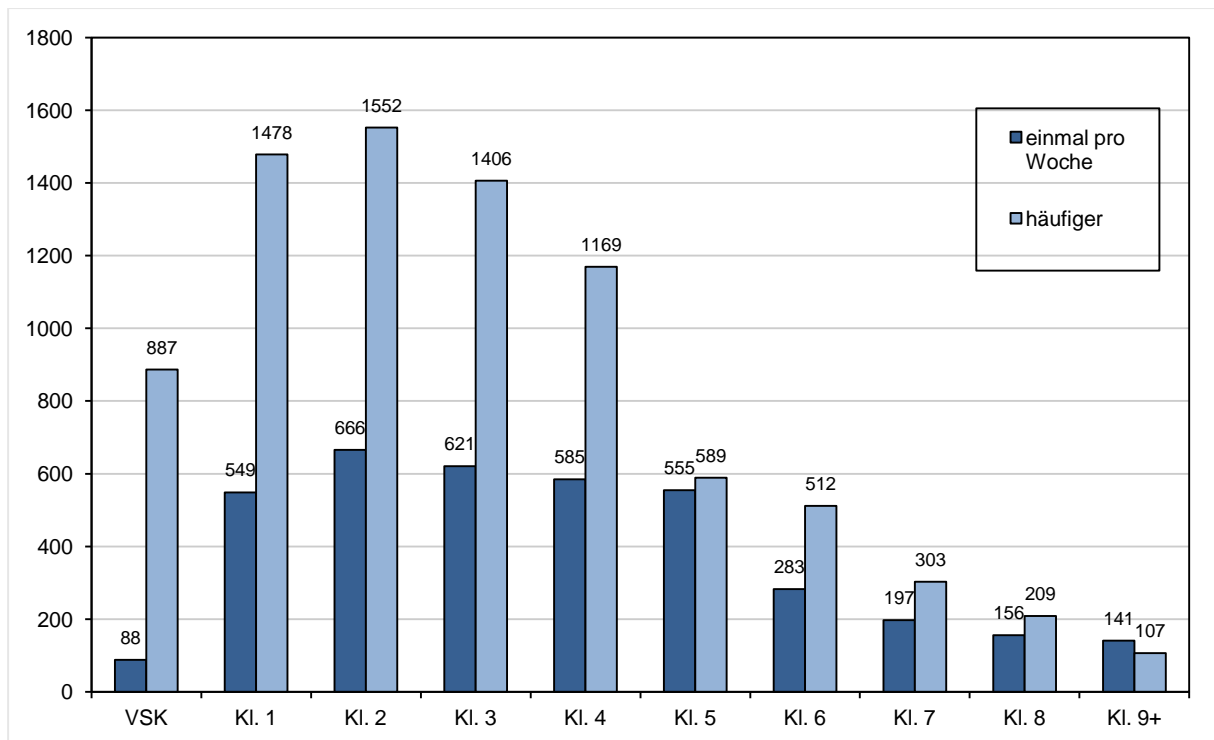


Abbildung 3.2: Häufigkeit der Fördereinheiten pro Woche nach Klassenstufen (Anzahl)

• 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 2009/10 hinaus weitergeführt, und es kann vorkommen, dass die Förderung später wieder aufgenommen werden muss (sogenannter Drehtüreffekt). Insofern sind Aussagen über die durchschnittliche Gesamtförderdauer der additiven Sprachförderung mit Unsicherheiten behaftet.

In den Fällen, in denen eine Verknüpfung der Förderpläne aus den Schuljahren 2008/09 und 2009/10 möglich war, ergab sich eine durchschnittliche Gesamtförderlänge der Schüler von 43 Wochen, also etwas mehr als ein Schuljahr. Aus der Verknüpfung der Daten aus den Schuljahren 2007/08 und 2008/09 hatte sich eine durchschnittliche Gesamtförderlänge von 66 Wochen ergeben. Aus den Schuljahren davor liegen keine Zahlen diesbzgl. vor.

3.3.2 Förderschwerpunkte

Die Förderlehrkräfte werden im Monitoring bei der Dokumentation der individuellen Förderplanung auch dazu befragt, welche inhaltlichen Förderschwerpunkte im kommenden Schuljahr gesetzt werden. Dabei wird zwischen deutscher Sprache und Herkunftssprache unterschieden. In beiden Bereichen werden zehn Schwerpunkte zum Ankreuzen vorgegeben: Hörverstehen, Artikulation, Gesprächsverhalten, (freies) Sprechen, Wortschatz, Grammatik, Phonologische Bewusstheit, Lesen, Rechtschreibung und Textproduktion. Neben diesen vorgegebenen Förderschwerpunkten haben die Lehrkräfte auch die Möglichkeit eines freien Eintrags, von der jedoch relativ selten Gebrauch gemacht wird.²²

²² Bei den freien Einträgen wurden teilweise auch basale Kompetenzen wie Wahrnehmung, Motivation und Konzentration angegeben, auf die wegen der relativ geringen Anzahl hier nicht näher eingegangen wird.

Unter den Schülern, für die im Förderplan eine Angabe zum Förderschwerpunkt Deutsch vorlag, wurde bei 77,2 Prozent der Schüler mehr als ein Förderschwerpunkt angegeben (2008/09: 78,1 Prozent).

Abbildung 3.3 zeigt die prozentualen Häufigkeiten der im Förderplan genannten Schwerpunkte für den Bereich der deutschen Sprache im Vergleich zu den Schuljahren 2008/09 und 2007/08 (einschließlich Mehrfachnennungen).

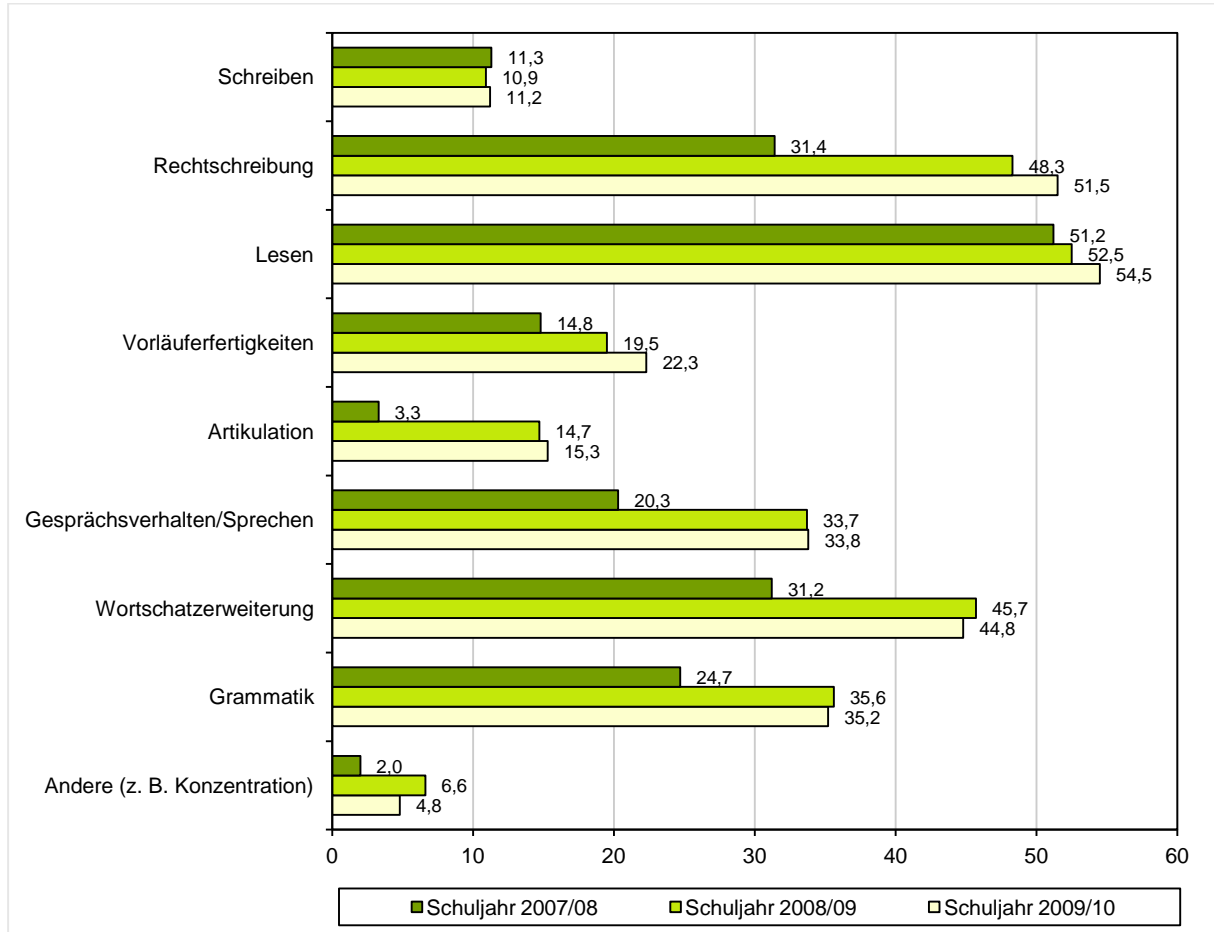


Abbildung 3.3: Häufigkeiten der im Förderplan genannten Schwerpunkte für den Bereich der deutschen Sprache (in Prozent)

Die am häufigsten genannten Bereiche sind Lesen und Rechtschreibung, deren Gewicht in den Förderplanungen gegenüber den Vorjahren ebenso weiter anstieg wie das Gewicht des Förderschwerpunkts Vorläuferfertigkeiten – vor allem eine Folge der Verstärkung der frühen Förderung. Daneben nehmen auch die Bereiche Wortschatzerweiterung, Grammatik und Gesprächsverhalten ein relativ großes Gewicht in den Förderplanungen ein.²³

Wurden zwei oder mehr Sprachlernbereiche als Förderschwerpunkt angegeben, so war die häufigste Kombination, wie auch im Vorjahr, eine Förderkombination aus Lesen und Rechtschreibung (ggf. auch mit weiteren Schwerpunkten).

²³ Ein direkter Vergleich mit den Häufigkeiten der Förderschwerpunkte in den früheren Schuljahren ist nur eingeschränkt möglich, da erst ab dem Schuljahr 2008/09 Förderschwerpunkte im Förderplan zum Ankreuzen vorgegeben wurden. Darauf ist der seitdem erkennbare deutliche Anstieg der angegebenen Förderschwerpunkte in nahezu allen Bereichen gegenüber dem Schuljahr 2007/08 (mit Ausnahme: Schreiben) zurückzuführen.

- Übereinstimmung von Diagnose und Förderplan

Zur Überprüfung der Übereinstimmung zwischen dem diagnostizierten Förderbedarf und den ausgewiesenen Förderschwerpunkten wurden die Daten der 6.758 Schüler, denen sowohl ein Diagnosebogen als auch ein Förderplan zugeordnet werden konnte, herangezogen.

Im Bereich der Allgemeinen Sprachentwicklung ergab sich, dass unter den 1.558 Schülern, die in diesem Sprachlernbereich als additiv förderbedürftig diagnostiziert worden waren, bei 1.481 Schülern im Förderplan auch dieser Schwerpunkt genannt wurde. Dies entspricht einer Übereinstimmung von 95,1 Prozent (2008/09: 90,7 Prozent). Im Sprachlernbereich Lesen zeigt sich eine Übereinstimmung zwischen dem diagnostizierten Förderbedarf und dem im Planungsbogen angegebenen Förderschwerpunkt von 88,0 Prozent (2008/09: 85,5 Prozent). Im Bereich der Vorläuferfertigkeiten ergibt sich eine Übereinstimmung von 84,8 Prozent zwischen diagnostiziertem Förderbedarf und Förderschwerpunkt (Vorjahr: 66,1). Im Sprachlernbereich Rechtschreibung fällt die Übereinstimmung zwischen Diagnose und Förderplan etwas geringer aus: So wurde bei 2.609 Schülern ein additiver Förderbedarf im Bereich Rechtschreibung diagnostiziert, allerdings nur für 2.061 Schüler dieser Bereich als Förderschwerpunkt im Förderplan angegeben. Dies entspricht einer Übereinstimmung von 79,0 Prozent (Vorjahr: 77,0 Prozent).²⁴ Diese Annahme wird gestützt durch das Ergebnis der Analyse von Förderplänen bei 1.280 Schülern mit Mehrfachdiagnosen: Bei Mehrfachdiagnosen, die (auch) die Lernbereiche Lesen oder Allgemeine Sprachentwicklung beinhalten, wird in 85 bzw. 94 Prozent der Fälle auch dieser Bereich gefördert. Im Bereich Rechtschreibung beträgt dieser Wert jedoch lediglich 72,3 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.

Unter den 160 Kindern mit Mehrfachdiagnosen, die (auch) einen Förderbedarf in den Vorläuferfertigkeiten aufweisen, wurde bei 77,5 Prozent der Schüler auch dieser Bereich als Förderschwerpunkt im Diagnosebogen angegeben.

3.3.3 Nichtförderung: Ausmaß und Gründe

Schüler gelten als additiv förderbedürftig, wenn sie mittels eines standardisierten Tests oder aufgrund der Einschätzung der Pädagogen in einem der fünf Sprachlernbereiche als „sehr unsicher“ eingestuft werden. Im Anschluss an die Diagnose der verschiedenen Sprachlernbereiche soll im Diagnosebogen vermerkt werden, ob ein 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, sollen Gründe für die Nichtförderung genannt werden.

Nach den Einträgen im Diagnosebogen liegt der Anteil der Schüler, deren Förderung trotz eines diagnostizierten additiven Förderbedarfs nicht erfolgen konnte, im Bereich der Allgemeinen Sprachentwicklung bei 3,8 Prozent (2008/09: 6,9 Prozent) und bei den Vorläuferfertigkeiten bei 3,9 Prozent (2008/09: 5,3 Prozent). Im Bereich Lesen konnten von diesen Schülern 4,5 Prozent (2008/09: 6,2 Prozent) nicht gefördert werden, und im Bereich Rechtschreibung sind es 5,5 Prozent (2008/09: 6,6 Prozent) aller förderbedürftigen Schüler.

Nach diesen Angaben ist demnach das Ausmaß der Nichtförderung im Vergleich zum Schuljahr 2008/09 in allen Domänen erneut zurückgegangen.

Trotz des insgesamt mittlerweile niedrigen Niveaus des Anteils der nicht geförderten Schüler sind die Gründe für das Nicht-Statffinden der Förderung aufschlussreich. Die angegebenen Gründe für eine Unterlassung der Förderung wurden in sieben Kategorien zusammengefasst, darunter individuelle Verweigerung, individuell organisatorische Gründe, andersartige

²⁴ Mehrfachdiagnosen sind in diesen Zahlen enthalten.

Förderung und schulorganisatorische Gründe. Abbildung 3.4 zeigt die Häufigkeit der Gründe in den letzten drei Schuljahren.²⁵

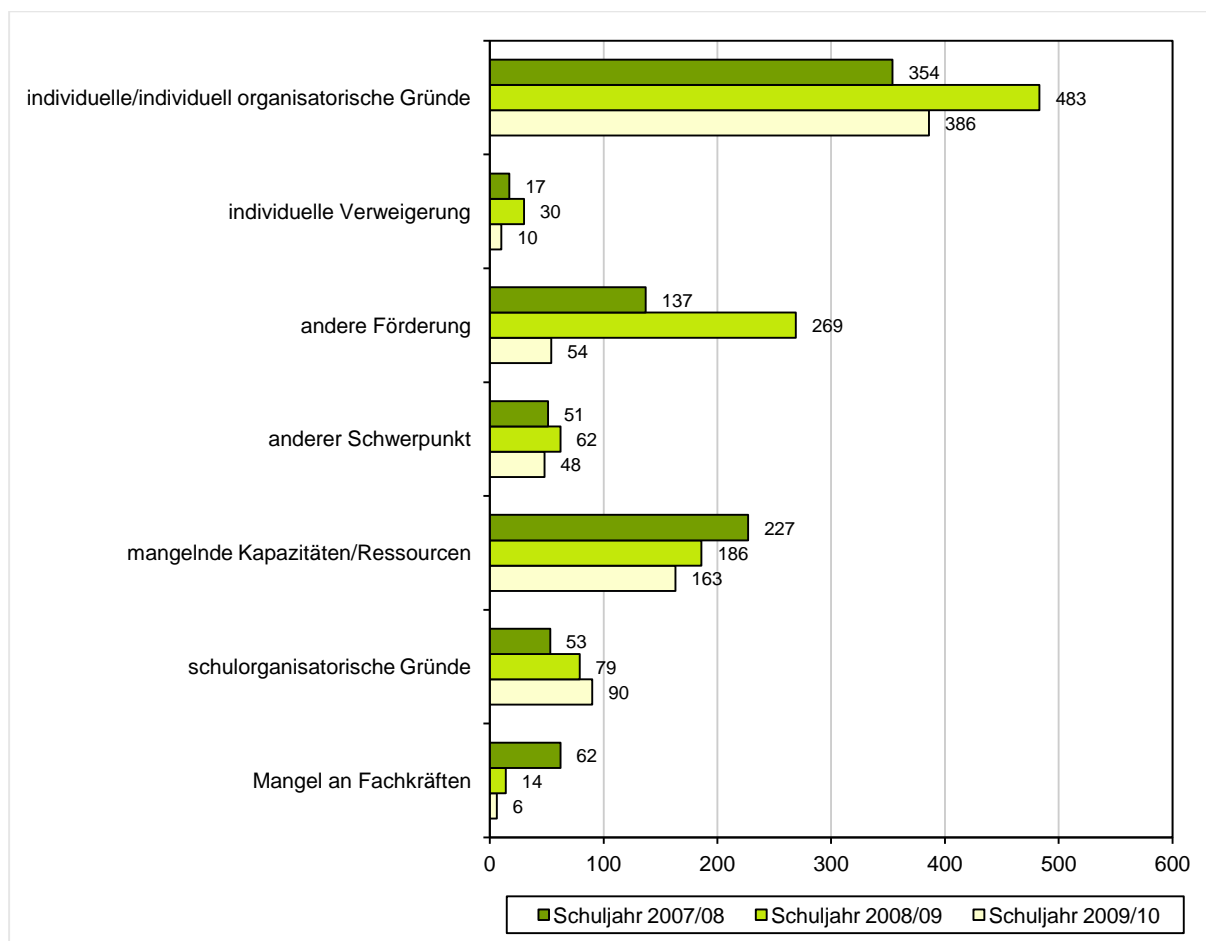


Abbildung 3.4: Häufigkeiten der genannten Gründe für die Nichtförderung (Mehrfachnennungen möglich, Quelle: Diagnosebogen)

Wie aus Abbildung 3.4 ersichtlich wird, beziehen sich die am häufigsten genannten Gründe für ein Unterlassen der Förderung auf individuelle organisatorische Gründe wie Umzug oder Klassenwiederholung.

²⁵ Die Kategorie „individuelle Verweigerung“ umfasst sowohl Testverweigerer als auch Schulschwänzer oder Ablehnung der additiven Förderung von Seiten der Eltern. Die individuell organisatorischen Gründe beziehen sich auf förderbedürftige Schüler, die beispielsweise die Schule gewechselt haben, in eine andere 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.

- Nichtförderung: Migrationsstatus und Geschlecht

Die Angaben zu Schülern, die trotz des ermittelten Förderbedarfs nicht gefördert werden, wurden daraufhin untersucht, ob diskriminierende Aspekte in Bezug auf Geschlecht oder Migrationsstatus Ursache für die Nichtförderung sind. Für diese Untersuchung wurden nur die Kategorien betrachtet, die einen intentionalen Ausschluss aus der Förderung zulassen. Somit entfallen die Angaben zu individuell organisatorischen Gründen, zur individuellen Verweigerung, zum Mangel an Fachkräften und zur anderweitigen Förderung. Fasst man nun die verbleibenden Kategorien zu den schulorganisatorischen Gründen, den nicht ausreichenden Kapazitäten und den Angaben zur Förderung in einem anderen Schwerpunkt zusammen, so zeigt sich, dass der Anteil der Migranten (für alle Schüler bei 57,1 Prozent liegend), die nicht gefördert werden können, obwohl ein additiver Förderbedarf besteht, 57,3 Prozent (134 Schüler) beträgt. Hier ist also kein Unterschied zur Verteilung innerhalb der Gesamtschülerzahl zu verzeichnen.

Bei den Schülern, die aus den oben angegebenen Gründen nicht gefördert werden, beträgt der Anteil der Jungen 71,4 Prozent (2008/09: 61,1 Prozent) und derjenige der Mädchen 28,6 Prozent (2008/09: 38,9 Prozent).

3.4 Besondere Sprachförderangebote

Neben der additiven Sprachförderung, die flächendeckend in allen Schulen mit förderbedürftigen Schülern durchgeführt wird, werden in Hamburg weitere Fördermaßnahmen angeboten, die sich v.a. an sprachförderbedürftige Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund richten. Dazu gehören die Sprachförderung in sog. Vorbereitungsklassen, Family-Literacy-Kurse und die Sprachförderung im TheaterSprachCamp. Diese Maßnahmen werden ebenfalls vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung evaluiert.

3.4.1 Sprachförderung in den Vorbereitungsklassen

Eine spezielle Schülergruppe stellen die Vorbereitungs- und ABC-Klassen²⁶ dar, die nicht durch das allgemeine Monitoring erfasst werden. Dennoch konnten in den letzten vier 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 über ein ganzes Schuljahr, im Durchschnitt kann ein Viertel der Schüler 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. Obwohl im Theatersprachcamp (siehe Abschnitt 3.4.2) bereits im fünften Jahr Schüler mit sprachlichen Problemen erfolgreich gefördert werden, ist auffällig, dass laut Angaben der Lehrkräfte im Schuljahr 2009/10 kein Schüler, der eine Vorbereitungsklasse $\frac{3}{4}$ besucht, an einem solchen Camp teilgenommen hat (3 Prozent im Vorjahr).

Während im Schuljahr 2006/07 die sprachliche Entwicklung der Schüler noch durch Lehrkräfte eingeschätzt wurde, wurde die Erhebung mit standardisierten Tests, für die Vergleichswerte der Regelklassen vorliegen, in den letzten Schuljahren durch das LIQ immer stärker ausgebaut.²⁷

²⁶ Alphabetisierungsklassen für Schüler ohne Schriftsprachenkenntnisse

²⁷ Zu den Ergebnissen der Evaluation siehe Abschnitt 4.4.1.

3.4.2 TheaterSprachCamp

Seit 2007 gibt es als besondere Sprachfördermaßnahme im Rahmen des Hamburger Sprachförderkonzepts das TheaterSprachCamp, das in Kooperation mit der Universität Hamburg, dem JEW und der academie creatTaT durchgeführt wird. Jeweils etwa 280 Kinder, die im Schuljahr vorher die dritte Klasse besucht haben, fahren in der zweiten Hälfte der Sommerferien für drei Wochen in das Camp. Mit ihnen fahren Pädagogen mit freizeit-, sprach- oder theaterpädagogischem Hintergrund. Durch die Verbindung der drei Elemente Freizeitpädagogik, Sprachförderung und theatrale Methoden sowie die vergleichsweise lange gemeinsam verbrachte Zeit gelingt eine besondere Intensität der Förderung.

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

3.4.3 Family Literacy (FLY)

Family Literacy ist ein generationsübergreifender Ansatz zur Stärkung der Sprach- und Schriftkompetenz von Erwachsenen und Kindern. Es dient der Unterstützung des Schriftspracherwerbs von Kindern durch den gemeinsamen Umgang von Eltern und Kindern mit Büchern, Buchstaben und Sprache. Das Hamburger Projekt FLY war Teil des fünfjährigen BLK-Modellprogramms FörMig (»Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund«) und richtete sich an Kinder und ihre Eltern, hauptsächlich an der Nahtstelle des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule.²⁸

Die Family-Literacy-Arbeit (FLY), die im Rahmen von FörMig an neun Standorten erfolgreich aufgebaut worden war, wurde im Schuljahr 2009/10 von der BSB in Form von Ressourcen unterstützt (2,66 WAZ pro neu eingerichtetem FLY-Kurs). Diese wurden an 25 Schulen vergeben, die FLY-Lerngruppen in Vorschulklassen (23 Gruppen), ersten Klassen (5 Gruppen) oder in Verbindung mit additiven Sprachfördergruppen (nach § 28a – 15 Gruppen) einrichteten. Bedingung für die Zuweisung von Ressourcen für die FLY-Arbeit war die Zusage einer verbindlichen Teilnahme von mindestens 5 Eltern pro FLY-Lerngruppe.

Acht der neun Standorte, die im Rahmen des FörMig-Projekts die FLY-Arbeit etabliert hatten, führen die Lerngruppen weiter. Dies geschieht weiterhin schwerpunktmäßig in den Vorschulklassen und ersten Klassen, vereinzelt werden FLY-Gruppen auch in zweiten Klassen weitergeführt. Das LIF bot zur regelmäßigen Weiterbildung ein Jahresseminar für Fortgeschrittene und ein Jahresseminar für Neueinsteiger an. Die Teilnahme an den Fortbildungen war für Vertreter der neuen Standorte verbindlich.

Eine wichtige konzeptionelle Weiterentwicklung der bisher etablierten FLY-Arbeit fand im Schuljahr 2009/10 in den 15 neu eingeführten FLY-Gruppen statt, die in Verbindung mit Gruppen zur additiven Sprachförderung nach § 28a durchgeführt werden. Laut §28a des Hamburger Schulgesetzes ist für diejenigen Kinder, bei denen bei der „Vorstellung der Vier- und Fünfjährigen“ ein ausgeprägter Sprachförderbedarf festgestellt wird, im Jahr vor der Einschulung, neben dem Besuch der Vorschulklasse oder einer Kindertagesstätte, die zusätzliche Teilnahme an einer § 28a-Fördergruppe verbindlich erforderlich. Es gab im Schuljahr 2009/10 an Hamburger Schulen 165 Gruppen zur additiven Sprachförderung von Kindern im Jahr vor der Einschulung (eine davon in einer Kita). Für 15 dieser Gruppen wurde in dem Schuljahr erstmalig die in der Endphase des FörMig-Projekts entwickelte FLY-Arbeit in Verbindung mit additiver Sprachförderung realisiert.

²⁸ Im Schuljahr 2010/11 findet das FörMig-Projekt eine Fortsetzung im Projekt FörMig-Transfer, in das ebenfalls Angebote nach dem FLY-Konzept einbezogen sind. Siehe dazu <http://www.li-hamburg.de/abt.liq/liq1.more.1/index.html>.

4 Evaluation der Maßnahmen

4.1 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.

Zur Evaluation der Umsetzung des Sprachförderkonzepts wird ein Fragebogen mit vorgegebenen Antwortkategorien eingesetzt (siehe Anhang A3).²⁹ 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. Zu berücksichtigen ist, dass es sich bei Angaben der Sprachlernkoordinatoren um subjektive Einschätzungen beteiligter Protagonisten handelt, bei denen nicht auszuschließen ist, dass einzelne Aspekte zu optimistisch eingeschätzt werden. Wo immer möglich, werden die Angaben jedoch im Sinne der Konstruktvalidisierung mit Ergebnissen anderer Evaluationsquellen (v. a. Testergebnisse, Diagnosebögen, Förderpläne und Bilanzierungsbögen der Schulleitungen) verglichen.

Durchgängige Sprachbildung, integrative und additive Sprachförderung

Im Sinne der **durchgängigen Sprachbildung in allen Fächern** ist die Förderung der sprachlichen Kompetenzen aller Schüler Aufgabe jeden Unterrichts. 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.

Da das Sprachförderkonzept ständig weiterentwickelt wird, ergab sich für die Abfrage im Schuljahr 2009/10 eine weitere Differenzierung in Form der Sprachbildung in allen Fächern, die im Zusammenhang mit der integrativen Sprachförderung zwar bereits in den Implementierungsbogen aufgenommen worden war, aber erst im Schuljahr 2009/10 zum festen Bestandteil der Förderarbeit geworden ist. Die dreifache Unterscheidung ist der Kern einer Konzeptbeschreibung der Behörde für Schule und Berufsbildung zur Weiterentwicklung des

²⁹ 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.

Sprachförderkonzepts.³⁰ Seine Grundideen haben bereits Eingang in die Praxis gefunden (siehe Kasten).

Im Schuljahr 2009/10 liegen insgesamt 302 ausgefüllte Berichtsbögen zur Umsetzung vor (Schuljahr 2008/09: 313; Schuljahr 2007/08: 291; Schuljahr 2006/07: 277). Durch die Verwendung des gleichen Befragungsbogens können die Ergebnisse des Schuljahrs 2009/10 – bis auf Ausnahmen – 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. Bereits in den Vorjahren hatte der Anteil von Schulen mit einem eigenen Förderkonzept mit weit über 90 Prozent (Schuljahr 2008/09: 97,1 Prozent) fast den Maximalstand erreicht. Im Berichtsjahr gaben zwar nur 256 Schulen an, ein eigenes schulspezifisches Förderkonzept entwickelt zu haben. Da jedoch kaum anzunehmen ist, dass Schulen, die zuvor ein Förderkonzept entwickelt hatten, dieses jetzt nicht mehr als existent ansehen, ist eine mögliche Erklärung darin zu suchen, dass im Zuge der geplanten, jedoch gescheiterten Einführung der Primarschule etliche Schulen sich auf eine Fusion vorbereitet hatten und die SLK ihre Angaben auf die zukünftige Organisationseinheit bezogen.

4.1.1 Durchführung der Förderung

- Durchgängige Sprachbildung in allen Fächern³¹

Die durchgängige Sprachbildung wurde im Schuljahr 2009/10 erstmals zum festen Bestandteil der Förderarbeit und nimmt seitdem einen eigenen Teilbereich im Berichtsbogen der Sprachlernkoordinatoren ein. Da zuvor nur allgemein nach der „Sprachförderung im Regelunterricht“ gefragt worden war, sind detaillierte Vergleiche mit den Vorjahren noch nicht möglich.

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

Die Zahlenwerte in Abbildung 4.1 zeigen, dass die durchgängige Sprachbildung im Regelunterricht nach Einschätzung der SLK in etwa der Hälfte der Schulen erfolgreich Eingang gefunden hat. Dieses Ergebnis deckt sich mit dem der allgemeinen Frage nach „Sprachförderung im Regelunterricht“, die bereits in den Vorjahren Bestandteil des Berichtsbogens war (2008/09: 54,0 Prozent; 2007/08: 47,3 Prozent; 2006/07: 44,9 Prozent).

Die Frage nach der Berücksichtigung der Lernausgangslage kam auch bereits in den Bögen der Vorjahre vor. Demnach wird in zunehmendem Maße auf die Lernausgangslage der Schülerschaft im Regelunterricht Bezug genommen (Schuljahr 2009/10: 64,6 Prozent; 2008/09: 51,8 Prozent; 2007/08: 45,2 Prozent; 2006/07: 43,5 Prozent).

Bei den übrigen Aspekten durchgängiger Sprachbildung ergibt sich ein differenziertes Bild: So werden bereits in 70,9 Prozent der 332 Schulen bzw. Schulstufen, aus denen entsprechende Angaben vorliegen, Schüler beim Erwerb sprachlicher Mittel und deren Nutzen unterstützt. Dagegen erhalten Schüler bisher nur in 30,8 Prozent der Schulen regelmäßig gezielt Gelegenheit, über Sprache zu reflektieren.

³⁰ Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung, B 52-1 i.V. (09.08.2009): Weiterentwicklung des Sprachförderkonzepts 2009/10, Seite 1.

³¹ Im Sinne der aktuellen Begrifflichkeit wird im Bericht von „durchgängiger Sprachbildung“ gesprochen, wenn es sich um sprachbezogene unterrichtliche Angebote für alle Schüler in allen Fächern handelt. Im Fragebogen für die Sprachlernkoordinatoren wurde bis zum Schuljahr 2008/09 noch der frühere Begriff „durchgängige Sprachförderung“ verwendet.

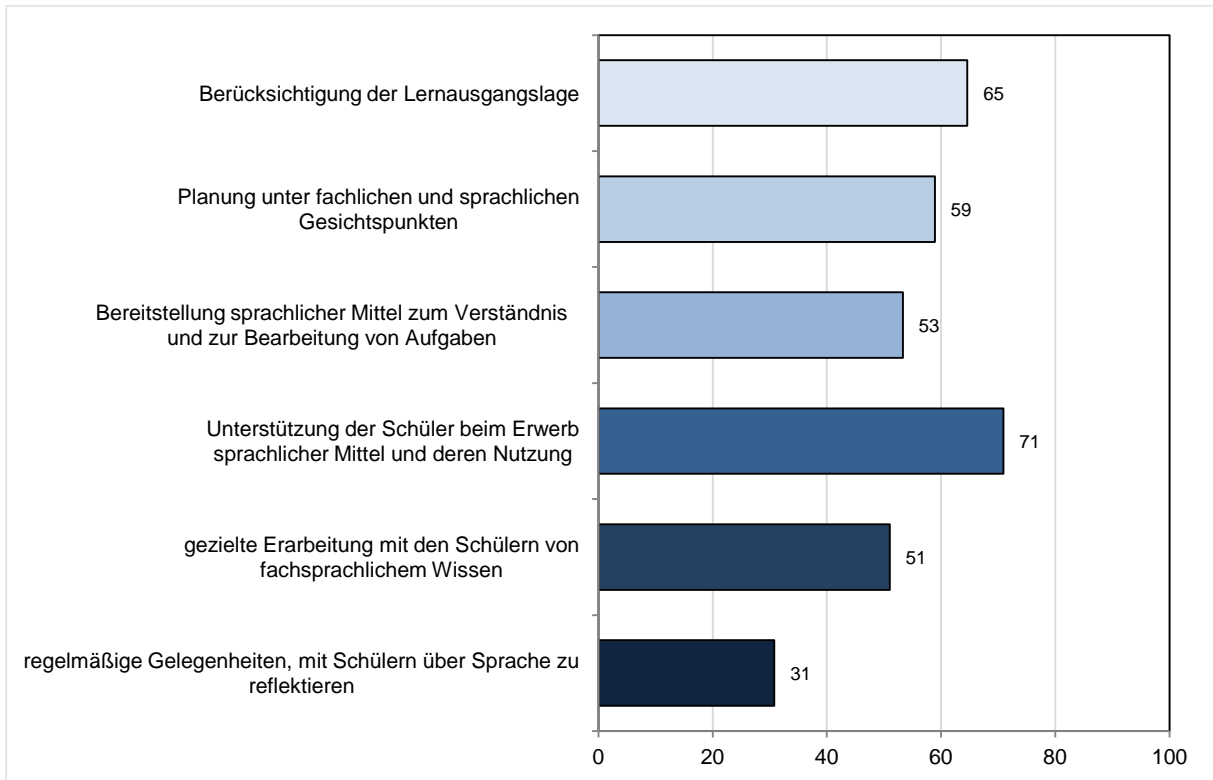


Abbildung 4.1: Durchführung der durchgängigen Sprachbildung im Schuljahr 2009/10 (Anteil der Schulen mit erfolgreicher Durchführung in Prozent)

• Integrative Sprachförderung

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.

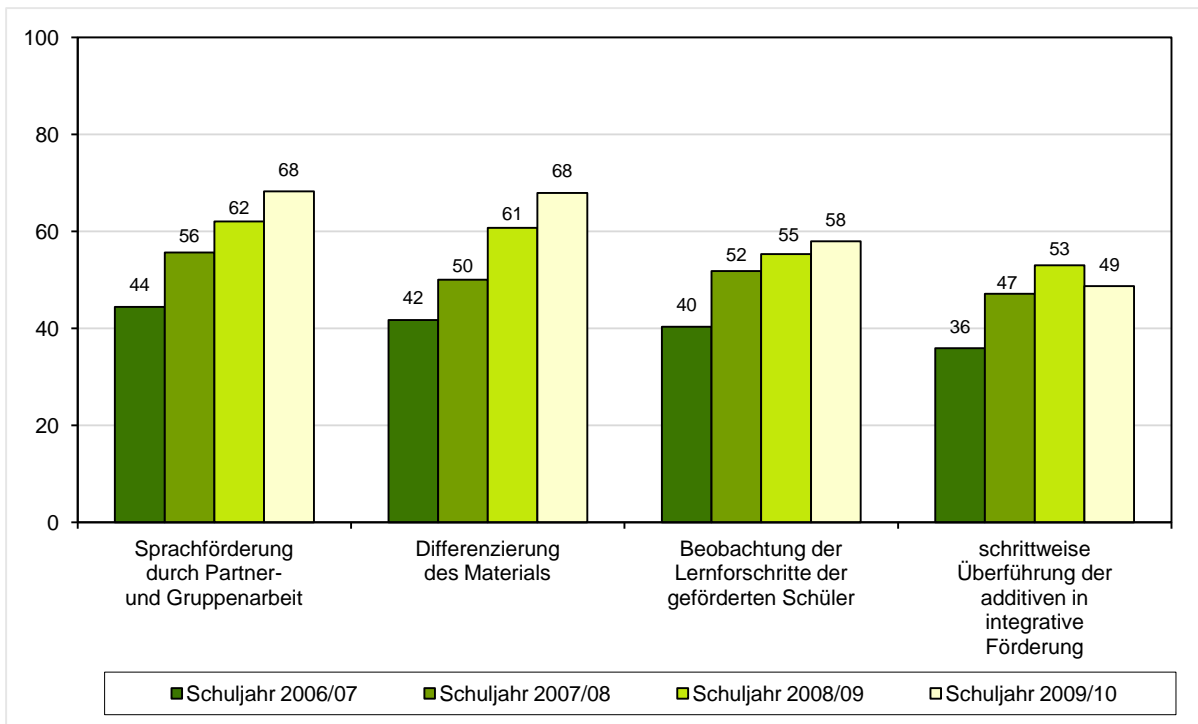


Abbildung 4.2: Durchführung der integrativen Sprachförderung (in Prozent)

Bei der Umsetzung des Sprachförderkonzepts in Bezug auf die integrative Förderung lässt sich gegenüber den Vorjahren in drei von vier Bereichen eine weitere Steigerung beobachten. In zwei Bereichen ist nun der Anteil der Schulen mit erfolgreicher Umsetzung nach Einschätzung der Sprachlernkoordinatoren auf über 60 Prozent gestiegen.

Die größten Schwierigkeiten zeigen sich jedoch noch beim Übergang der Schüler von der additiven in die integrative Sprachförderung; hier ist im Vergleich zum Vorjahr ein leichter Rückgang zu verzeichnen.

Neu im Bogen für das Schuljahr 2009/10 war die Frage nach der Erstellung eines Förderplans zur integrativen Förderung für die Schüler, die die additive Förderung verlassen. In einer Minderheit von 13,6 Prozent der Schulen ist dies bereits realisiert worden.

Beim ebenfalls neuen Item „Schüler werden nach der additiven Förderung, bis zur Sicherung eines ausreichenden Kompetenzniveaus, weiterhin diagnostiziert.“ gaben 65,9 Prozent an, dies bereits zu realisieren.

• Additive Sprachförderung

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.

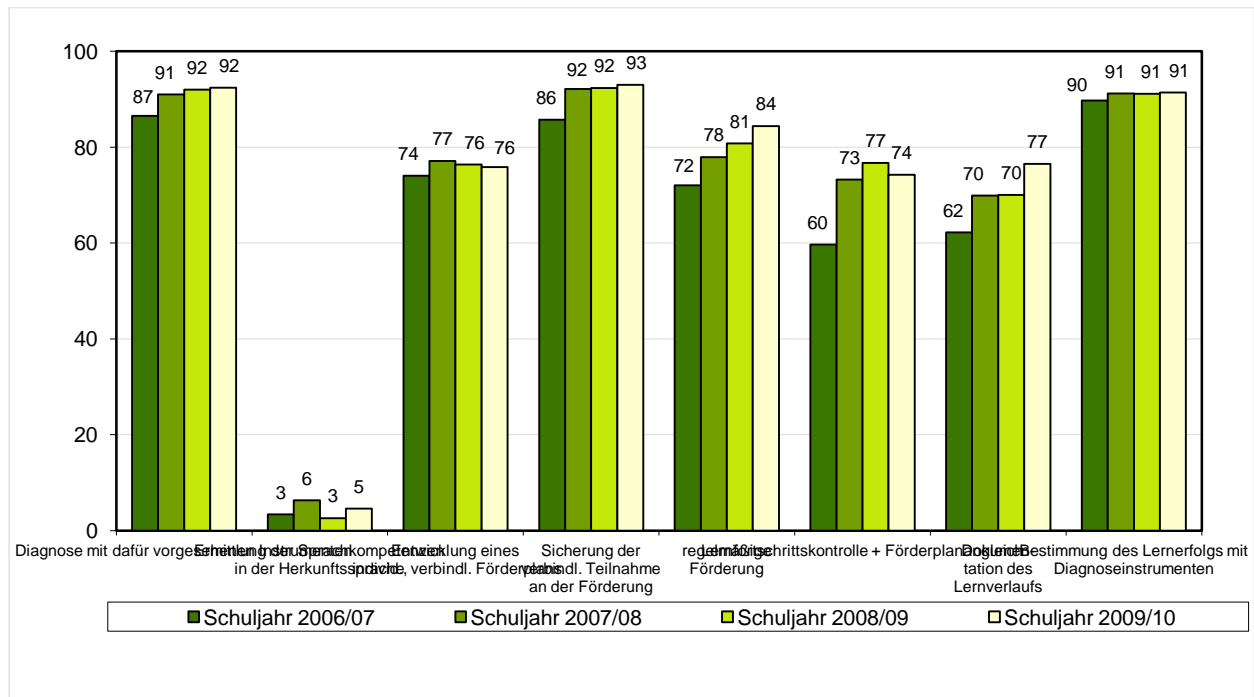


Abbildung 4.3: Durchführung der additiven Sprachförderung (in Prozent)

Der Grad der schulspezifischen Umsetzung des Sprachförderkonzepts hinsichtlich der additiven Förderung wird insgesamt – wie bereits im Vorjahr – als relativ hoch eingestuft. Insbesondere bei der Durchführung der Eingangsdiaagnosen 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. Nur die mehrsprachige Diagnose bei zweisprachigen Schülern wird nach wie vor in nur einer kleinen Minderheit der Schulen durchgeführt.

Neu war in diesem Bogen die Frage bzgl. des Zeitpunkts der Durchführung der Förderung, mit dem Ergebnis, dass 59,3 Prozent der Schulen die Förderung am Nachmittag oder vor dem Regelunterricht durchführen. Dieses Ergebnis stimmt in etwa mit den Zahlenwerten

überein, die sich aus der entsprechenden Auswertung der Förderpläne für die einzelnen Schüler ergeben.³² Dies bedeutet, dass noch etwa 40 Prozent der Schulen ihre Schüler während des Regelunterrichts fördern, was gegen das Prinzip der „zusätzlichen Lernzeit“ im Hamburger Sprachförderkonzept verstößt.

4.1.2 Schulinterne Kooperation

Abbildung 4.4 zeigt den Grad der erfolgreichen Realisierung der verschiedenen Aspekte der schulinternen Koordination und Kooperation bei der Umsetzung des Sprachförderkonzepts.

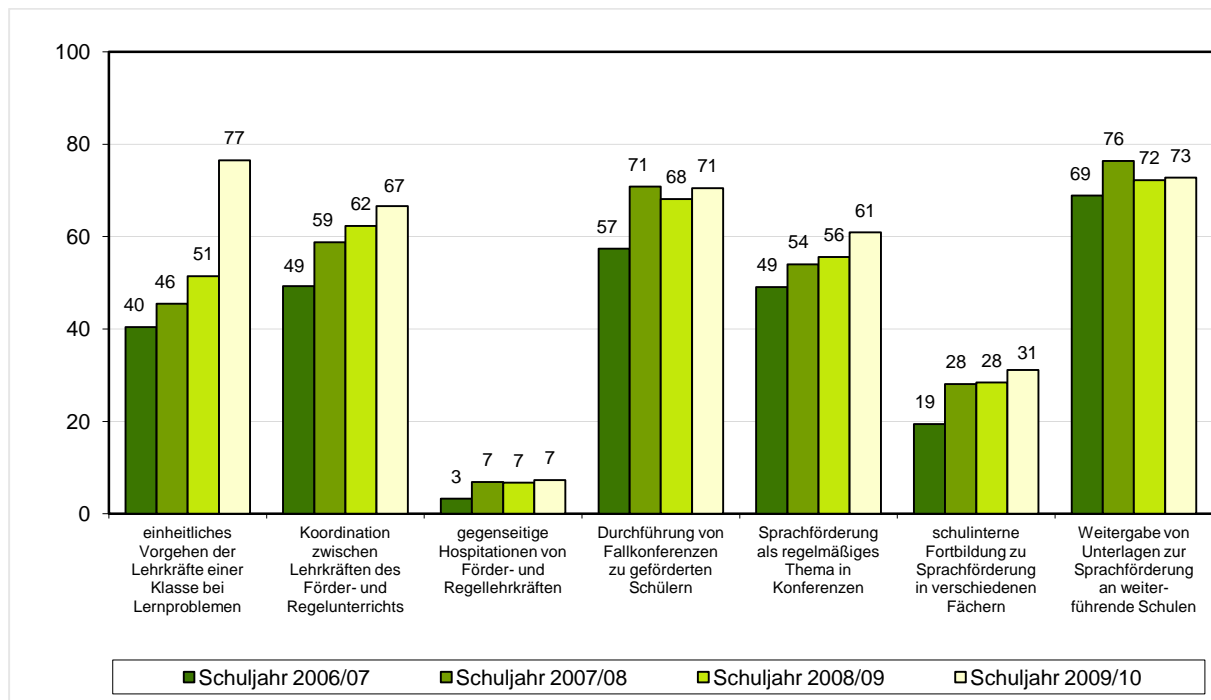


Abbildung 4.4: Schulinterne Kooperation bei der Sprachförderung (in Prozent)

Wie die Werte in der Abbildung zeigen, ergeben sich bei allen Teilaspekten Steigerungen gegenüber dem letzten Schuljahr, am deutlichsten in Bezug auf das einheitliche Vorgehen der Lehrer einer Klasse bei Lernproblemen der Schüler.

Ansonsten sind die Stärken und Schwächen ähnlich wie in den Vorjahren: 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. Die Koordination zwischen Lehrkräften des Förder- und Regelunterrichts sowie die regelmäßige Thematisierung der Sprachförderung in Konferenzen wird nach Angabe der Sprachlernkoordinatoren jeweils in über 60 Prozent der Schulen realisiert.

Schulinterne Fortbildungen zur Weiterentwicklung der didaktischen Methoden zur Sprachbildung in verschiedenen Fächern und vor allem die Nutzung von Hospitationen zur Umsetzung des Förderkonzepts finden nach wie vor nur in einer Minderheit von Schulen statt.

³² Vgl. oben Abschnitt 3.3.1: Organisation der Förderung – Zeitpunkt der Förderung.

4.1.3 Elternarbeit

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

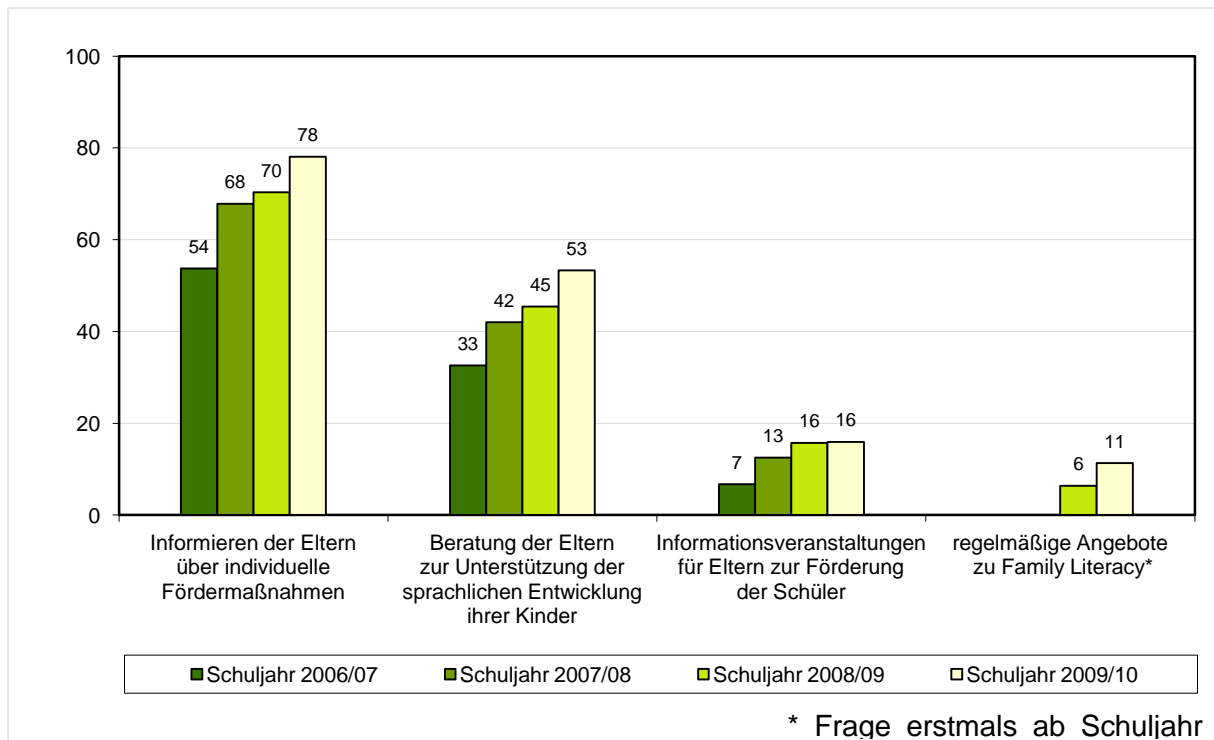


Abbildung 4.5: Elternarbeit zur Sprachförderung (in Prozent)

Während individuelle Informationsgespräche mit den Eltern der geförderten Schüler in über drei Viertel der Schulen stattfinden, werden Beratungen der Eltern zur gezielten Unterstützung des Sprachlernens in knapp der Hälfte der Schulen noch nicht durchgeführt. Themengebundene Informationsveranstaltungen für Eltern zur sprachlichen Förderung der Schüler sind immer noch relativ selten. Gegenüber den Vorjahren ergeben sich jedoch in allen Teilaspekten 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 für das Schuljahr 2008/09 um die Frage nach Angeboten zu Family Literacy (FLY) erweitert. Zu dem Zeitpunkt der Befragung hatten 6,4 Prozent der Schulen ein FLY-Angebot; im Schuljahr 2009/10 waren es 11,3 Prozent.

4.1.4 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 noch einmal leichte Zuwächse bei der Umsetzung des Konzepts.

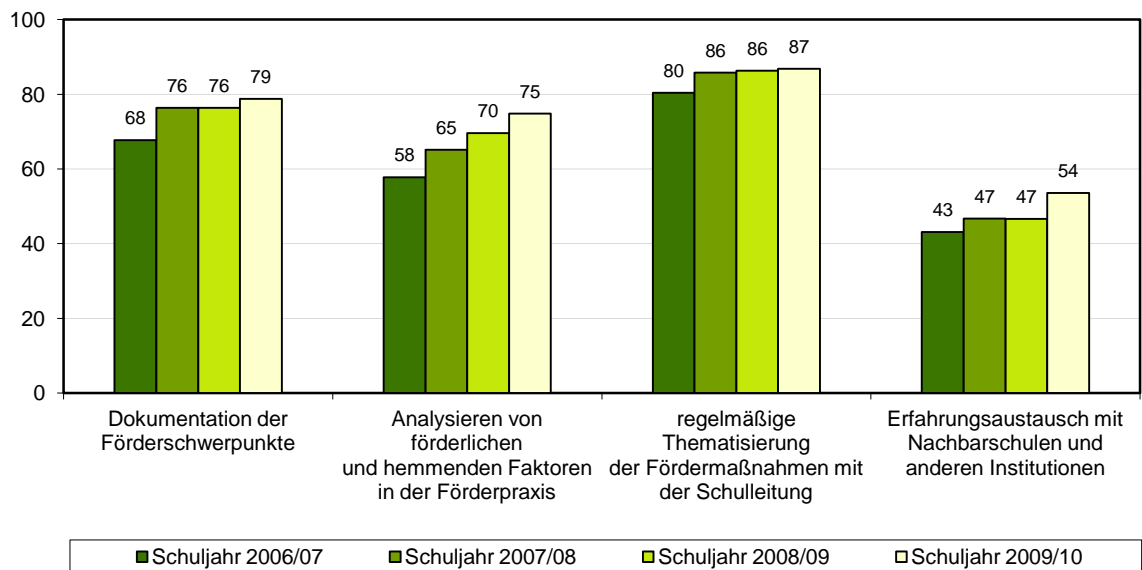


Abbildung 4.6: Schulinterne Evaluation der Sprachförderung (in Prozent)

Absprachen 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 nur in etwa der Hälfte der Schulen regelmäßig durchgeführt.

Als Ergebnis der Auswertung des Fragebogens für Sprachlernkoordinatoren (siehe Abschnitt 4.2), lässt sich hinzufügen, dass die zukünftigen Sprachlernkoordinatoren bisher eher wenig in konzeptionelle Arbeitsgruppen (Steuergruppe, Konzeptgruppe, Leitungsgruppe o. a.) eingebunden sind. In Bezug auf das Ausmaß der Unterstützung bei den Aufgaben als SLK zeigt sich, dass sich die Teilnehmer sowohl vom Kollegium als auch von der Schulleitung bei ihrer Tätigkeit unterstützt fühlen, wobei die Unterstützung durch die Schulleitung häufiger (voll und ganz) erfolgt.

4.2 Ausbildungs- und Supervisionsangebote für Sprachlernkoordinatoren

Seit dem Schuljahr 2005/06 werden in Hamburg Sprachlernkoordinatoren (SLK) für alle allgemein bildenden Schulen ausgebildet. Auch im Schuljahr 2009/10 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 fast 600 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, im Schuljahr 2007/08 58 und im Schuljahr 2008/09 43 Lehrkräfte mit einer SLK-Ausbildung. Im Berichtsjahr betrug die Anzahl 39.³³

³³ Quelle: Auskunft von LIF 11

- Zertifizierung der Sprachlernkoordinatoren

Durch die Ausbildung können die Teilnehmer wahlweise einen Ausbildungsnachweis oder ein Zertifikat erhalten. Ein Zertifikat haben bisher 199 Sprachlernkoordinatoren erworben, einen Nachweis erhielten 338 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 Ausarbeitungen der zertifizierten Sprachlernkoordinatoren als Grundlage für weitere Fortbildungsangebote, sodass Beispiele erfolgreichen Handelns in den Schulen größere Verbreitung finden können.

Die Sprachlernkoordinatoren³⁴ werden gebeten, schriftlich Fragen in Bezug auf ihre Qualifikation und Arbeit als SLK zu beantworten (siehe Anhang A4).³⁵ An der Befragung haben sich im Berichtsjahr 71 Sprachlernkoordinatoren beteiligt.³⁶

Dem Auswertungsraster liegt eine vierstufige Skala zugrunde, die von „++“ („voll und ganz“) über „+“ und „-“ bis „--“ („überhaupt nicht“) reicht. Im Folgenden werden die Einschätzungen der Teilnehmer wiedergegeben.

- Beurteilung der Qualifizierung

Sprachlernkoordinatoren sollen 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 und die Erstellung von schulbezogenen Förderkonzepten. Für diese Aufgaben qualifizieren sie sich in der Ausbildung.

Die Teilnehmer wurden gefragt, inwieweit sie sich in den folgenden Bereichen in fachlicher Hinsicht ausreichend qualifiziert sehen. Bei der Interpretation der Daten ist zu berücksichtigen, dass ein Großteil der an der Umfrage 2009/10 teilnehmenden Sprachlernkoordinatoren die Ausbildung bereits in den vorangegangenen Jahren abgeschlossen hat.

Der erste zu beurteilende Aspekt war die inhaltliche Qualifikation. Wie die in Abbildung 4.7 wiedergegebenen prozentualen Anteile, die auf die einzelnen Antwortkategorien entfallen, zeigen, verfügt die Mehrheit der Teilnehmer nach eigener Einschätzung in den meisten Teilbereichen über ausreichend gute Qualifikationen. Lediglich im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ gibt es noch Defizite, auch wenn dieser Bereich in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung zugenommen hat.

³⁴ Zur Struktur und zu den Inhalten der Ausbildung siehe „Hamburger Sprachförderkonzept – Bericht über Monitoring der Fördermaßnahmen in den Schulen im Schuljahr 2008/09“, Kap. 4.6.2.

³⁵ Da der Fragebogen komplett neu überarbeitet wurde und neue Schwerpunkte gesetzt wurden, lassen sich die Antworten aus den verschiedenen Jahren nicht grafisch im Zeitverlauf darstellen.

³⁶ 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.

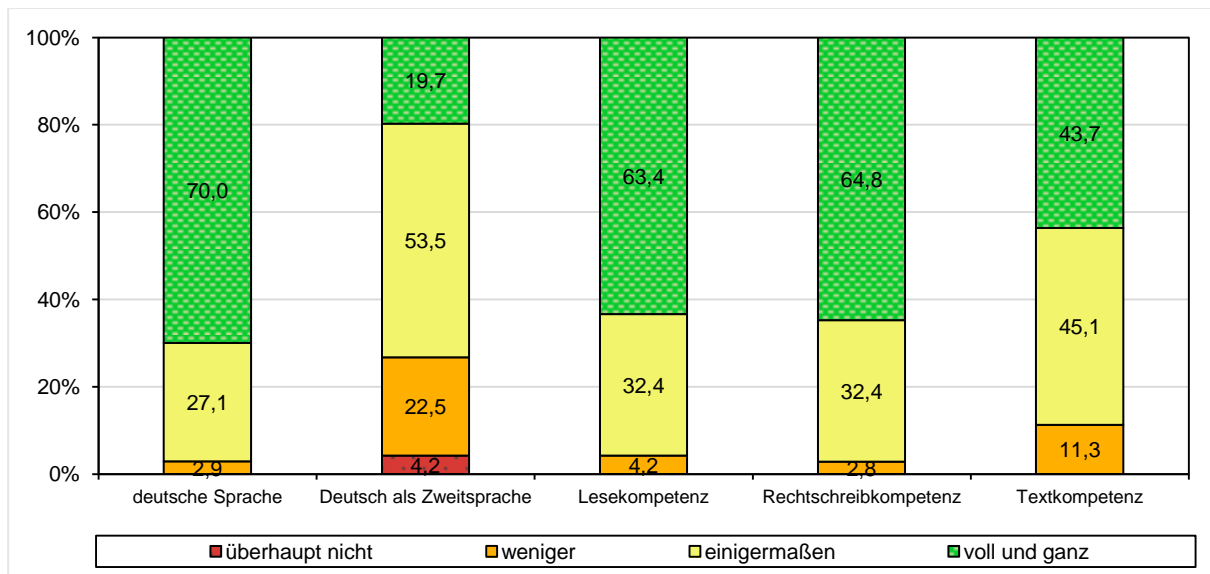


Abbildung 4.7: Inhaltliche Qualifikation (Angaben in Prozent)

In Abbildung 4.8 sind die Antworten zu den Bereichen „Planung und Förderung“ (Diagnostik und Förderplanung) und „Durchführung der Fördermaßnahmen“ (additive, integrative Förderung, durchgängige Sprachbildung) dargestellt.

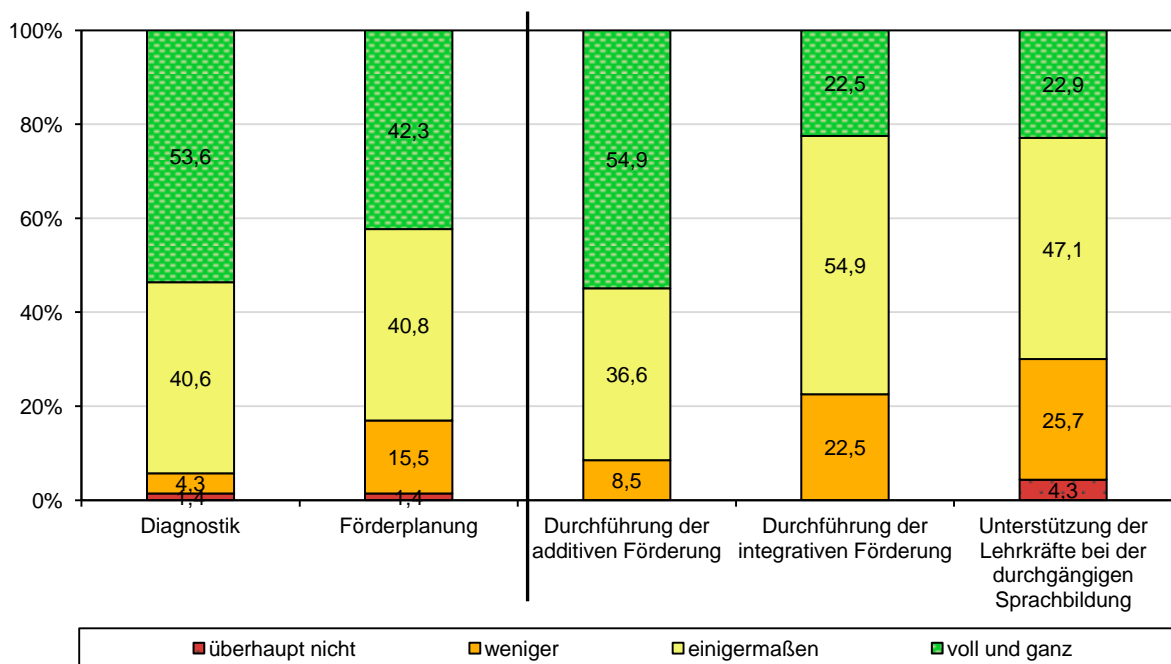


Abbildung 4.8: Planung der Förderung (links) und Durchführung der Fördermaßnahmen (rechts) (in Prozent)

Auch hier zeigt sich der nach Selbsteinschätzung hohe Anteil der qualifizierten Teilnehmer in Bezug auf die Förderplanung und die Durchführung der Fördermaßnahmen, auch wenn sich nicht alle „voll und ganz“ qualifiziert fühlen. Da die durchgängige Sprachbildung erst seit verhältnismäßig kurzer Zeit Bestandteil der Förderarbeit ist, gibt es hier auch noch Teilnehmer, die sich überhaupt nicht in dem Bereich ausreichend qualifiziert fühlen. Es ist aber zu erwarten, dass sich diese Zahl im nächsten Jahr verringern wird.

Abbildung 4.9 stellt die Qualifikation der Teilnehmer hinsichtlich der Steuerung und Organisation der Förderarbeit dar.

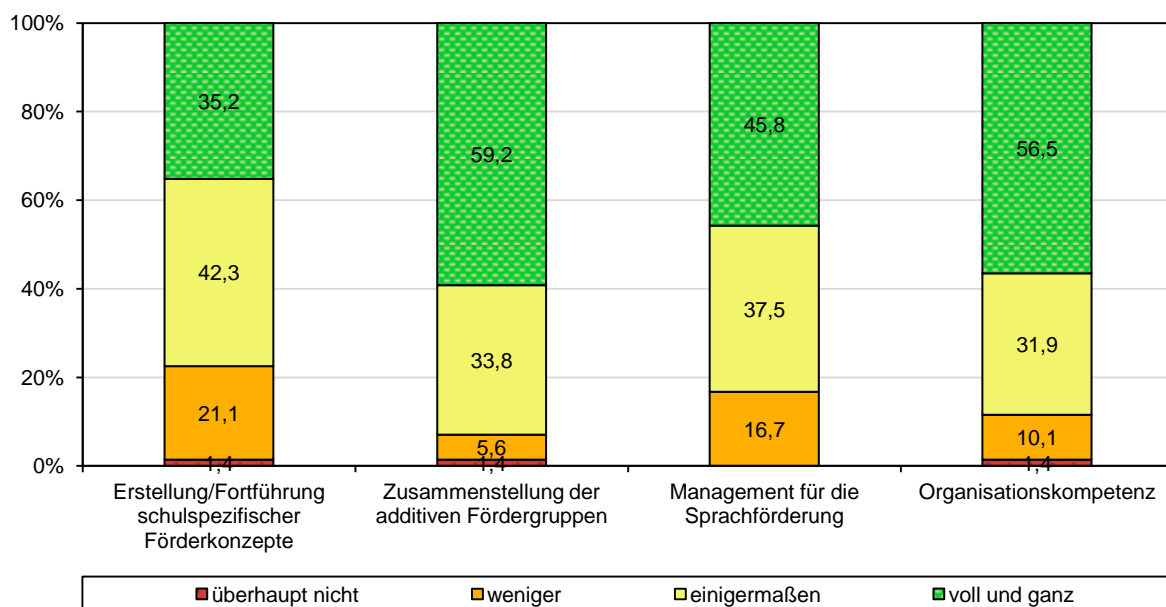


Abbildung 4.9: Steuerung und Organisation der Förderarbeit (in Prozent)

Auch in diesem Bereich ist der hohe Grad der Qualifikation erkennbar. Abbildung 4.9 verdeutlicht, dass die meisten Teilnehmer sich hinreichend qualifiziert fühlen.³⁷ In den Bereichen „Erstellung bzw. Fortführung schulspezifischer Förderkonzepte“ und „Management für die Sprachförderung“ sehen etliche Teilnehmer offenbar noch Schwierigkeiten.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass sich die Kursteilnehmer, also die zukünftigen Sprachlernkoordinatoren in fachlicher Hinsicht überwiegend als ausreichend qualifiziert einstufen.

- Praxisbegleitgruppen für ausgebildete Sprachlernkoordinatoren

Nach der zweijährigen Ausbildung treffen sich die Sprachlernkoordinatoren viermal im Jahr in Praxisbegleitgruppen (PBG). 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 Hamburger Sprachförderkonzepts an den Schulen weiterhin zu begleiten, für die Prozessbegleitung zu qualifizieren und neue Impulse einzugeben.

Die 21 Praxisbegleitgruppen werden von 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. Insofern ist die Effektivität der Zusammenarbeit der Sprachlernkoor-

³⁷ Allerdings muss berücksichtigt werden, dass für einzelne Bereiche nur ein Teil der Befragten Angaben machen; so äußern sich z. B. für den Bereich „Management für die Sprachförderung“ nur etwa zwei Drittel.

dinatoren nicht nur von der Qualität der Leitung, sondern auch von der Zusammensetzung der Praxisbegleitgruppe abhängig.

Wie wichtig die Praxisbegleitgruppen für die Sprachlernkoordinatoren sind, zeigen die insgesamt hohen Werte für die Zufriedenheit mit der dortigen Zusammenarbeit (siehe Abbildung 4.10). Gegenüber den Befragungen in den Vorjahren, in denen diese Frage bereits ebenfalls Bestandteil der Fragebögen war, hat sich der Grad der Zufriedenheit sogar meist noch etwas gesteigert.³⁸

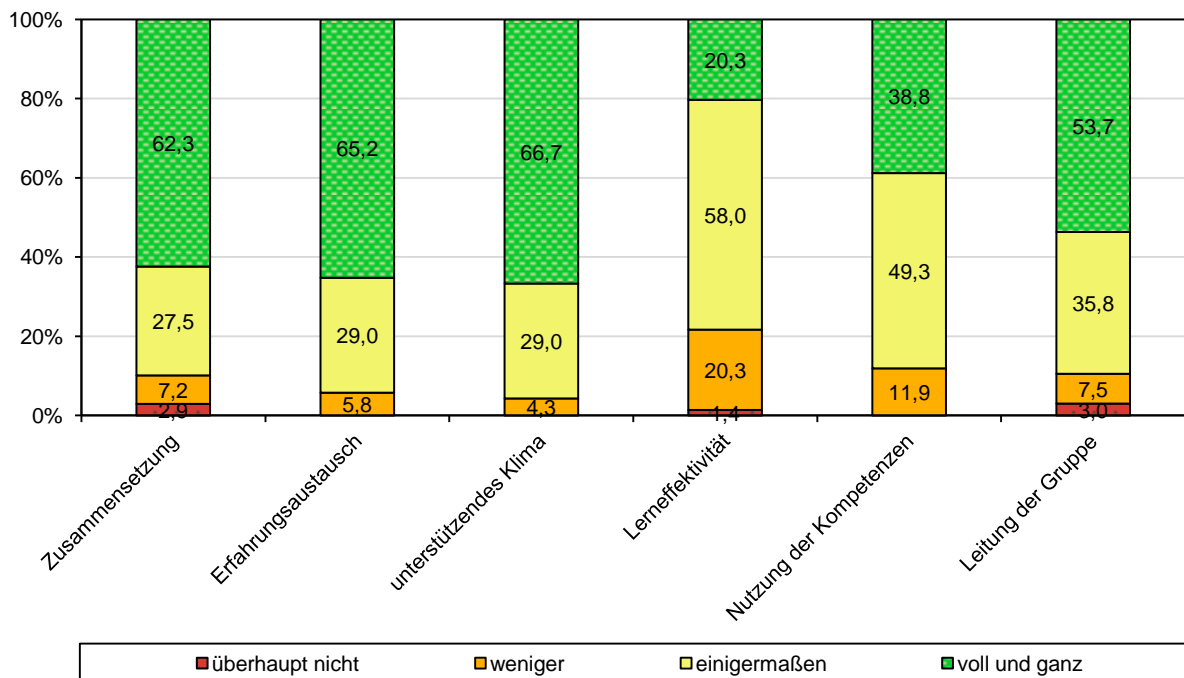


Abbildung 4.10: Zufriedenheit mit der Arbeit in der Praxisbegleitgruppe

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Teilnehmer im Wesentlichen zufrieden mit der Arbeit in der Praxisbegleitgruppe sind, vor allem in den Aspekten „unterstützendes Klima“ und „Erfahrungsaustausch“. Bezüglich der Lerneffektivität gibt es – wie auch schon in den Vorjahren – die wenigsten Teilnehmer, die voll und ganz zufrieden sind.

Unterstützungsbedarf für künftige Ausbildungsgänge/Fortbildungsangebote melden die Teilnehmer am Ende des Fragebogens u. a. für die Bereiche „integrative Sprachförderung“, „Diagnose und Förderung von Zweitsprachenlernern“, „Fortbildung von in der Sprachförderung tätigen Kollegen“ an. Als Vorschläge für künftige Ausbildungsgänge/Fortbildungsangebote kamen die Themen „Deutsch als Zweitsprache“, „Erarbeitung praxisbezogener Konzepte für die Förderung“, „durchgängige Sprachbildung“.

4.3 Fördererfolge

4.3.1 Individueller Lernerfolg

Bei der Messung des individuellen Lernerfolgs im Rahmen des Systemmonitorings des Hamburger Sprachförderkonzepts, lassen sich direkte Erfolge und indirekte Wirkungen des

³⁸ Auf eine detaillierte quantitative Darstellung der Ergebnisse aus den Vorjahren wird hier verzichtet, da sich die Formulierungen bei der Befragung in einzelnen Bereich leicht geändert hat, sodass es gewisse Schwankungen gibt, die auf methodische Unterschiede zurückzuführen sind.

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. Normierte Verfahren erlauben hingegen nicht nur eine präzisere Messung des Lernzuwachses, sondern können ihn auch dann erfassen, wenn die Schüler weiterhin in der additiven Förderung verbleiben. Damit können auch die Lernerfolge der Schüler mit nach wie vor sehr schwachen Sprachkompetenzen gemessen und ggf. als Erfolg ausgewiesen werden.

Diese standardisierten Diagnoseinstrumente sind durch die einheitliche 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. Durch die Eingabe der Rohwerte in den Online-Diagnosebogen und die seit dem Schuljahr 2007/08 im Monitoring-System automatisch erstellten T-Werte liegt auch für das Berichtsjahr erneut ein Längsschnittdatensatz für einen Vergleich der T-Werte vor, die am Anfang und am Ende des Schuljahrs ermittelt wurden. Dieser T-Wert-Vergleich bildet das Maß für den Lernzuwachs.³⁹

Kriterien für den Lernerfolg

Im Schuljahr 2009/10 konnten im Monitoring die Längsschnittdaten von insgesamt 10.543 Schülern identifiziert und zusammengeführt werden (vgl. 2008/09: 10.089; 2007/08: 9.310; 2006/07: 6.211).

Zur Bestimmung des Fördererfolgs können seit dem Schuljahr 2008/09 zwei verschiedene Kriterien herangezogen werden:

Kriterium I Erfolgreich geförderte Schüler

Es werden diejenigen Schüler als erfolgreich gefördert gewertet, die am Anfang des Schuljahres 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 (T-Wert-Differenz)

Als erfolgreich gefördert werden diejenigen Schüler gewertet, die nach Ablauf eines Jahrs in einem vergleichbaren Test ein deutlich besseres Ergebnis (T-Wert) erzielt haben als zu Beginn des Schuljahres, also einen überdurchschnittlichen Lernzuwachs (T-Wert-Differenz) aufweisen. Als „überdurchschnittlich“ gilt dabei ein Lernzuwachs, wenn Schüler ihre Leistun-

³⁹ 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.

gen im Vergleich zur Gesamtkohorte um mehr als eine halbe Standardabweichung steigern konnten.

4.3.1.1 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 4.1 zeigt die Anzahl der Schüler und den Anteil der relevanten Gruppen für das Schuljahr 2009/10 sowie für die drei vorherigen Schuljahre.⁴⁰

Tabelle 4.1: Längsschnittdaten im Monitoring der Schuljahre 2006/07 bis 2009/10

	Schuljahr 2009/10	Schuljahr 2008/09	Schuljahr 2007/08	Schuljahr 2006/07
im Längsschnitt zugeordnet (=Rücklauf)	8.168 (=100 %)	7.329 (=100 %)	5.671 (=100 %)	6.567 (=100 %)
Gruppe 1: <i>Aufsteiger</i> : Schüler, die Anfang des Schuljahrs als additiv zu fördernd eingestuft und Ende des Schuljahrs als nicht mehr additiv förderbedürftig eingestuft wurden	2.584 (31,6 %)	2.361 (32,2 %)	1.896 (33,4 %)	2.231 (34,0 %)
Gruppe 2: unverändert additiv zu Fördernde: Schüler, die sowohl Anfang des Schuljahrs als auch Ende des Schuljahrs als additiv förderbedürftig eingestuft wurden	4.724 (57,8 %)	4.161 (56,8 %)	3.110 (54,8 %)	4.056 (61,8 %)
Gruppe 3: <i>Absteiger</i> : Schüler, die Anfang des Schuljahrs als nicht additiv zu fördernd eingeschätzt, Ende des Schuljahrs jedoch als additiv förderbedürftig eingestuft wurden	860 (10,5 %)	807 (11,0 %)	665 (11,7 %)	280 (4,2 %)

• Gruppe 1: „Aufsteiger“

Bei insgesamt 2.584 Schülern (31,6 Prozent), die bei der Erstdiagnose als additiv förderbedürftig eingestuft worden waren, wurde bei der Zweittestung keine additive Förderbedürftigkeit mehr festgestellt. Diese Gruppe wurde als erfolgreich gefördert aus der Förderung entlassen. Der Anteil dieser Gruppe bleibt über die Schuljahre (2008/09: 32,2; 2007/08: 33,4 Prozent; 2006/07: 34,0) hinweg in derselben Größenordnung, geht jedoch seit drei Jahren kontinuierlich leicht zurück.⁴¹

Trotz des leichten Rückgangs über die vergangenen Jahre ist die hohe Zahl von Schülern, die innerhalb eines Jahrs die additive Förderung verlassen können, erfreulich. Dennoch sollte man sich bewusst machen, dass unter den Schülern der „Aufsteiger“-Gruppe 62,2 Prozent (2008/09: 62,9 Prozent; 2007/08: 95,3 Prozent) noch einen „unsicheren Lernstand“ aufweisen, also weiterhin integrativ zu fördern sind.⁴² Weil davon auszugehen ist, dass der Lerner-

⁴⁰ Für das Schuljahr 2005/06 ist ein Vergleich nicht sinnvoll, da nicht genügend Zweittestungen bei Schülern nach Ausscheiden aus der additiven Förderung durchgeführt wurden.

⁴¹ Es ist allerdings nicht auszuschließen, dass die höhere Ausschöpfungsrate bei der Erfassung der geförderten Schüler mit Zweittestungen (von 6.211 Schülern im Schuljahr 2006/07 auf 10.543 Schüler im Schuljahr 2009/10) auch eine leicht veränderte Zusammensetzung der Analysestichprobe zur Folge hat.

⁴² In welchem Umfang die integrative Form der Förderung für diese Schüler tatsächlich stattfindet, kann aus den Daten des Monitorings nicht ermittelt werden, da hier nur die Schüler mit additivem Förderbedarf registriert werden.

folg 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 (vgl. in Gruppe 3 Schüler mit „Drehtüreffekt“).

- Gruppe 2: „unverändert additiv zu Fördernde“

Bei 4.724 Schüler (57,8 Prozent; Schuljahr 2008/09: 56,8 Prozent; Schuljahr 2007/08: 54,8 Prozent; Schuljahr 2006/07: 61,8 Prozent) muss die Förderung im Schuljahr 2010/11 weiter fortgesetzt werden, da sie am Ende des Schuljahrs 2009/10 nach wie vor additiv förderbedürftig sind. Dieser relativ hohe Anteil ist angesichts der fundamentalen Schwierigkeiten dieser Schülergruppe keineswegs überraschend.

- Gruppe 3: „Absteiger“

Bei 860 Schülern (10,5 Prozent; Schuljahr 2008/09 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 Zeitpunkt keine additive Förderbedürftigkeit festgestellt worden war, lag jedoch am Ende des Schuljahrs eine additive Förderbedürftigkeit vor. Diese Schüler mussten demnach am Ende des Schuljahrs 2009/10 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 Leistungen fielen jedoch später ab, sodass dann 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 in der Folgezeit 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.⁴³

Allerdings ist es bei Schülern mit multiplen Problemlagen im Bereich Sprache nicht verwunderlich, dass nach einer Beendigung der Förderung erneut Schwierigkeiten auftreten. Diese Schüler können allein durch eine schulische Sprachfördermaßnahme nicht „geheilt“ werden im Sinne eines umfassenden bildungssprachlichen Kenntniserwerbs. Dafür sind die individuellen Problemlagen vieler dieser Schüler zu gravierend. Auch wenn bei ihnen durchaus Erfolge im Zusammenhang mit der Förderung zu verzeichnen sind, bedingen die steigenden sprachlichen Anforderungen in den höheren Klassenstufen teilweise einen erneuten Eintritt in die additive Sprachförderung.

Auf der Basis von Daten aus einem sich über drei Jahre erstreckenden Längsschnitt ist es möglich, die tatsächliche Anzahl der Schüler anzugeben, die einem Drehtüreffekt unterliegen. Diese Schüler hatten am Ende des Schuljahrs 2007/08 einen additiven Förderbedarf, bei der darauffolgenden Diagnose am Ende des Schuljahrs 2008/09 wurde kein additiver Förderbedarf diagnostiziert, und am Ende des Schuljahrs 2009/10 lag erneut ein additiver Förderbedarf vor. Von den 860 als „Absteiger“ identifizierten Schüler (2008/09: 807 Schüler) kann bei 318 Schülern – das heißt 36,9 Prozent der Schüler aus Gruppe 3 – (2008/09: 354 Schüler) mithilfe eines Kode-Abgleichs über die drei Erhebungszeitpunkte ein Drehtüreffekt festgestellt werden. Dieser Zahlenwert liegt deutlich unter dem Wert des Schuljahres 2008/09, in dem von insgesamt 807 Schülern dieser Gruppe 354 Schüler (d.h. 43,9 Prozent) als „Drehtür“-Schüler identifiziert werden konnten.⁴⁴ Möglicherweise ist dieser Rückgang auf

⁴³ 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 diese bereits einen gewissen Fördererfolg aufwiesen (vgl. May 1994 und 2001).

⁴⁴ Die tatsächliche Zahl der Schüler, die dem Drehtüreffekt unterliegen, ist wahrscheinlich noch etwas

die gewachsene Sensibilität der Förderlehrkräfte in den Schulen für die Gefahr des „Drehtür-effekts“ zurückzuführen.

- Gruppe 4: „unverändert nicht additiv zu Fördernde“

Im Rahmen des Monitorings wurden auch insgesamt 2.375 Schüler (22,5 Prozent des Längsschnitts) erfasst (2008/09: 21,3 Prozent; 2007/08: 8,7 Prozent; 2006/07: 7,7 Prozent), die aufgrund ihrer Testleistung oder der Einschätzung der Lehrkraft weder zum ersten noch zum zweiten Zeitpunkt als additiv förderbedürftig eingestuft waren.

Diese Schüler liegen eigentlich außerhalb des Blickwinkels des Monitorings, könnten jedoch theoretisch zu einem späteren Zeitpunkt noch zur Gruppe 3 hinzukommen, falls sich ihre Leistungen im Laufe der Zeit verschlechtern.⁴⁵

- Anteil der erfolgreich geförderten Schüler

Betrachtet man das Verhältnis der Anteile der beiden Gruppen von Schülern, die im Berichtszeitraum tatsächlich additiv gefördert wurden, also der aus der additiven Förderung nach Lernzuwachs ausgeschiedenen Schüler (Gruppe 1: „Aufsteiger“) sowie der in der additiven Förderung verbleibenden Schüler (Gruppe 2: „unverändert additiv zu Fördernde“) als eigentlichen Maßstab für den Fördererfolg, so ergeben sich die in Abbildung 4.11 grafisch dargestellten Verhältnisse im Vergleich zu den Schuljahren zuvor. Der Anteil von 35,4 Prozent erfolgreich entlassener Schüler im Schuljahr 2009/10 liegt auf etwa dem gleichen Niveau wie in den Jahren zuvor (2008/09: 36,2 Prozent; 2007/08: 37,9 Prozent; 2006/07: 35,5 Prozent).

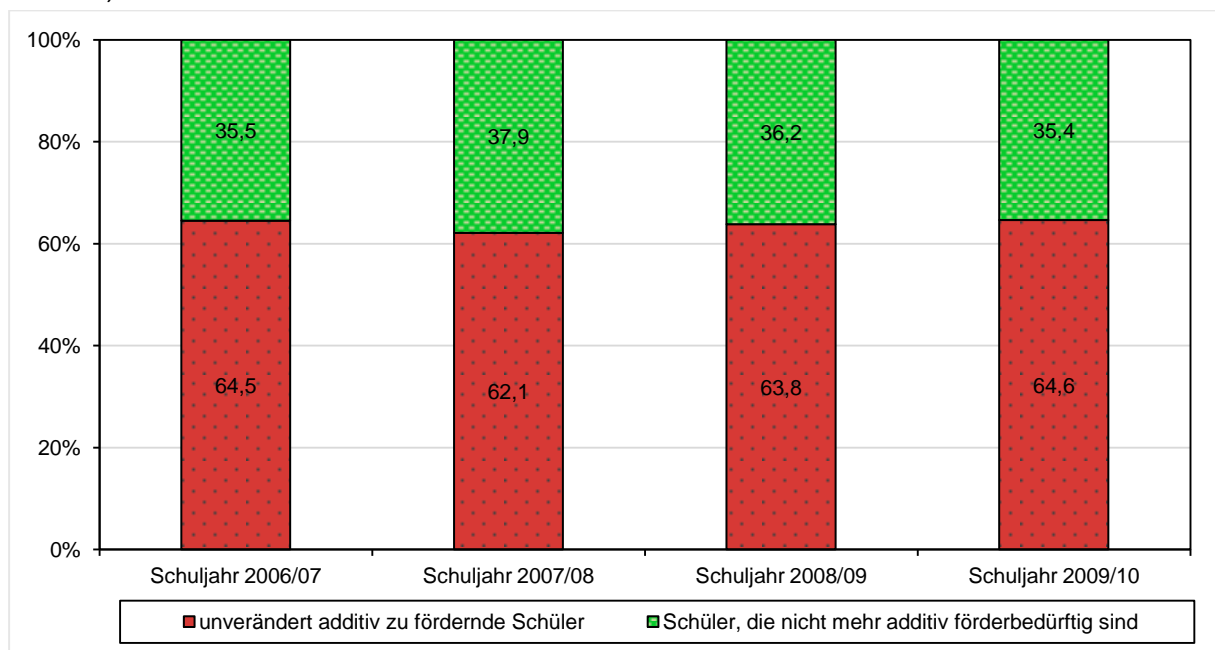


Abbildung 4.11: Anteil der in den letzten Schuljahren erfolgreich geförderten Schüler, die den additiven Förderbereich verlassen konnten (in Prozent)

höher, da durch Fehler in der Kodierung des Schülernamens einige Kinder nicht zuordenbar sind.

⁴⁵ Der große Anstieg des Anteils dieser in das Monitoring eingestellten Schülergruppe in den letzten beiden Schuljahren belegt, dass die Schulen das Angebot des Systemmonitorings mittlerweile verstärkt für die schulinterne Dokumentation der Leistungen ihrer Schüler nutzen.

- Erfolgreiches Verlassen der additiven Förderung bei ein- und zweisprachigen Schülern

Vergleicht man in diesem Zusammenhang die Gruppe der einsprachig deutschen Schüler mit der Gruppe der zwei- oder mehrsprachigen Schüler, so zeigt sich, dass 37,8 Prozent der einsprachig deutschen Schüler am Ende des Schuljahres 2009/10 die additive Förderung verlassen konnten, also etwa 2 Prozent mehr als in der Gesamtverteilung, wohingegen bei der Gruppe der mehrsprachigen Schüler der Anteil der erfolgreich geförderten Schüler nur bei 33,9 Prozent lag – also 1,5 Prozent unter dem durchschnittlichen Ergebnis für alle Schüler. Das bedeutet, dass Schüler mit einem Migrationshintergrund insgesamt eher über einen längeren Zeitraum gefördert werden müssen als Schüler mit einsprachig deutschem Hintergrund.

- Erfolgreiches Verlassen der additiven Förderung nach Schulformen

Betrachtet man, wie in Abbildung 4.12, die Anteile der erfolgreich geförderten Schüler differenziert nach Schulformen, dann haben die Gymnasien – wie auch in den Vorjahren – eine ausgesprochen positive Bilanz. Dies lässt sich mit den – im Vergleich zu Schüler der anderen Schulformen – geringeren Problemlagen der gymnasialen Schülerschaft erklären. Viele der förderbedürftigen Schüler der Gymnasien haben enger umschriebene sprachliche Schwierigkeiten und brauchen hauptsächlich einen Lernanschub, der in einer kurzen zusätzlichen Lernzeit zu leisten ist. In den übrigen Schulformen sind die Problemlagen der Schüler häufig gravierender und sie beziehen sich nicht nur auf einen Sprachlernbereich, sondern die Schüler weisen in mehreren Bereichen einen ausgeprägten Förderbedarf auf. Die Förderung der einzelnen Bereiche kann nicht gleichzeitig erfolgen. Schritt für Schritt werden die einzelnen sprachlichen Schwierigkeiten angegangen. Das bedeutet, dass die Schüler mit multiplen sprachlichen Schwierigkeiten über mehrere Jahre Sprachförderung in zusätzlicher Lernzeit erhalten müssen. Dies zeigt sich vor allem auch am Ergebnis der Sonderschulen.

Ein überdurchschnittlich gutes Ergebnis erzielte auch die vorschulische Sprachförderung. 53,3 Prozent der Vorschulkinder konnten am Ende des Vorschuljahres aus der additiven Sprachförderung entlassen werden.

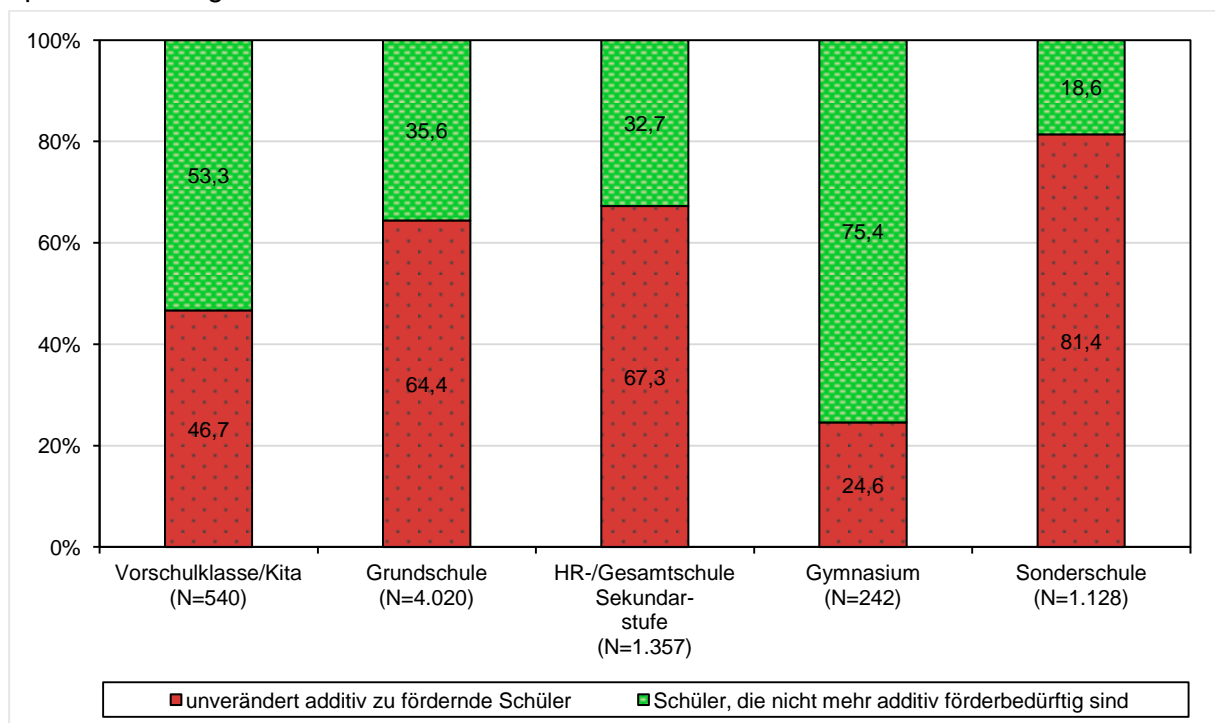


Abbildung 4.12: Anteil der im Schuljahr 2009/10 erfolgreich geförderten Schüler, die den additiven Förderbereich verlassen konnten, unterteilt nach Schulformen (in Prozent)

4.3.1.2 Fördererfolg II: Verbesserung der Testleistung

Um zu bestimmen, wie sich die Leistungen der im Monitoring erfassten Schüler im Laufe des Schuljahrs 2009/10 tatsächlich verändert haben, wurde – sofern standardisierte Tests zum Einsatz kamen – der T-Wert der ersten Testung (Ende Schuljahr 2008/09 bzw. Anfang Schuljahr 2009/10) vom T-Wert der zweiten Testung (Ende des Schuljahrs 2009/10 bzw. Anfang Schuljahr 2010/11) abgezogen. Für dieses Verfahren zur Bestimmung des Fördererfolgs müssen einige methodische Vorannahmen getroffen werden.

Zum einen müssen die T-Werte der Tests einer Domäne miteinander vergleichbar sein. Dies trifft für die vom LIQ empfohlenen Diagnoseinstrumente zu, sofern ein Vergleich der T-Werte von Tests der gleichen Domäne (Phonologische Bewusstheit, Sprachverständnis, Lesen oder Rechtschreiben) vorgenommen wird. Desweiteren wird davon ausgegangen, dass die zur Verfügung gestellten Tests sachgemäß angewendet wurden. Das bedeutet insbesondere, dass die Testungen von den Schulen im vorgesehenen Zeitsegment mit dem für den jeweiligen Jahrgang vorgesehenen Diagnoseinstrument durchgeführt werden.⁴⁶

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 Standardabweichung⁴⁷ steigern. Sie haben also im Vergleich zur .Alterskohorte deutlich aufgeholt.
2. Schüler mit „durchschnittlichem Lernerfolg“ haben ihre Leistungen um weniger als eine halbe Standardabweichung im Vergleich zur Kohorte verbessert bzw. verschlechtert. Sie haben also den Abstand zur Alterskohorte nicht wesentlich verändert.
3. Schüler mit „unterdurchschnittlichem Lernerfolg“ haben ihre Leistungen im Vergleich zur Kohorte um mehr als eine halbe Standardabweichung verschlechtert. Ihr Abstand zur Alterskohorte hat sich also deutlich vergrößert.⁴⁸

• Lernzuwachs im Vergleich zum Vorjahr

Abbildung 4.13 zeigt den (relativen) Lernzuwachs aller Schüler, für die im Schuljahr 2009/10 für zwei Testzeitpunkte normierte Testergebnisse vorlagen, im Vergleich zum Schuljahr 2008/09. Abgebildet sind jeweils die Prozentanteile der Schüler mit relativ hohem, mittleren und niedrigen Lernzuwachs im Vergleich zur Alterskohorte.

Auf dieser Berechnungsgrundlage zeigt sich im Vergleich zwischen den beiden Schuljahren ein beträchtlicher Rückgang derjenigen Schüler, die einen überdurchschnittlichen Lernzuwachs erzielen konnten – sieben Prozent weniger als im Schuljahr 2008/09. Gleichzeitig ist der Anteil der Schüler mit unterdurchschnittlichem Lernzuwachs im Vergleich zum Schuljahr 2008/09 von 8,4 auf 11,3 Prozent gestiegen. Diese Verringerung des Anteils geförderter Schüler mit hohem Lernzuwachs korrespondiert mit dem leichten Rückgang des Anteils der Schüler, die nach einem Jahr aus der Förderung entlassen werden konnten (vgl. Abschnitt 4.3.1.1).

⁴⁶ Obwohl davon auszugehen ist, dass nicht in jedem Einzelfall alle Vorannahmen zutreffen, gewährleistet die große Fallzahl eine genügend hohe Zuverlässigkeit der Ergebnisse.

⁴⁷ 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.

⁴⁸ 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 2009/10 genommen hat, nicht zwangsläufig real schlechter als bei der ersten Messung ein Jahr zuvor, nur entspricht die Steigerung ihrer Leistung nicht der mittleren Leistungssteigerung in der Vergleichsgruppe.

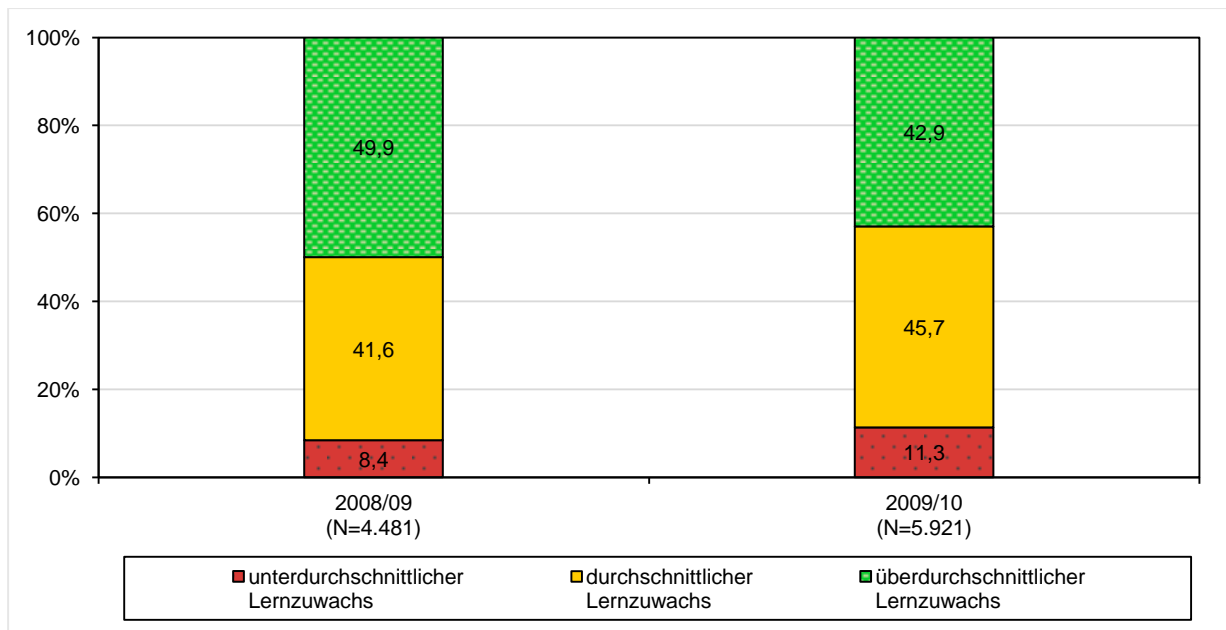


Abbildung 4.13: Prozentanteile geförderter Schüler mit hohem, mittlerem und niedrigem Lernzuwachs im Vergleich zur Alterskohorte

• Lernzuwachs in den einzelnen Lernbereichen

Abbildung 4.14 zeigt die Anteile der Schüler mit relativ hohem, mittlerem und niedrigem Lernzuwachs – bezogen auf die Alterskohorte – in den einzelnen Sprachlernbereichen im Schuljahr 2009/10.⁴⁹

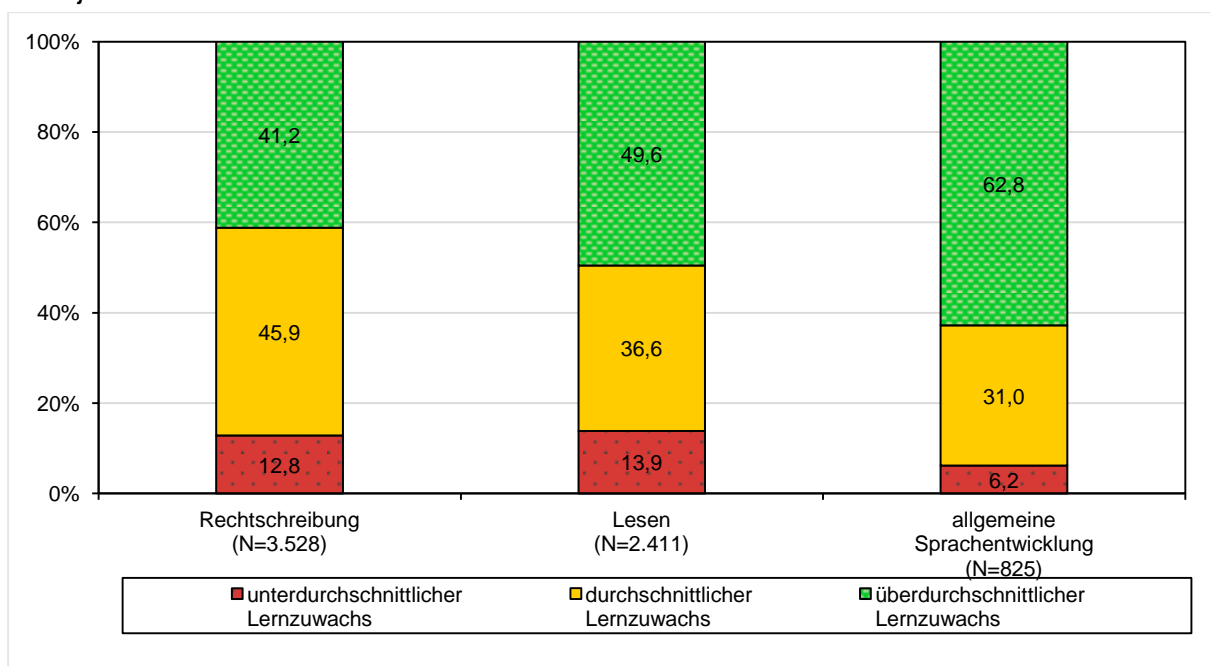


Abbildung 4.14: Schüler mit relativ hohem, mittlerem oder niedrigem Lernzuwachs im Schuljahr 2009/10 in einzelnen Sprachlernbereichen

⁴⁹ Der Sprachlernbereich „Phonologischen Bewusstheit“ ist hier nicht aufgeführt, da lediglich 26 normierte 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 2008/09 für die Phonologische Bewusstheit nicht für alle relevanten Klassenstufen normierte Testinstrumente zur Verfügung.

Wie schon im Vorjahr ergeben sich deutliche Unterschiede hinsichtlich des relativen Lernzuwachses in den verschiedenen Lernbereichen:

Im Bereich der allgemeinen Sprachentwicklung ergibt sich mit 62,8 Prozent der höchste Anteil von Schülern mit relativ hohem Lernzuwachs. Allerdings fällt diese Gruppe besonders erfolgreich geförderter Schüler im Berichtsjahr niedriger aus als im Vorjahr (67,1 Prozent). In diesem Lernbereich findet sich auch mit 6,2 Prozent der geringste Anteil von Schülern mit relativ niedrigem Lernzuwachs.

An zweiter Stelle, gemessen am Lernzuwachs, liegt der Bereich Lesen. Hier ergibt sich im Schuljahr 2009/10 ein Anteil von 49,6 Prozent von Schülern mit überdurchschnittlichem Lernzuwachs, der sogar noch die Werte des Vorjahrs (43,6 Prozent) übertrifft. Gleichzeitig ist hier der Anteil von Schülern mit relativ geringem Lernzuwachs mit 13,9 Prozent (Vorjahr 8,7 Prozent) höher als im Bereich der allgemeinen Sprachentwicklung.

Im Bereich Rechtschreibung liegt der Anteil von Schülern mit relativ hohem Lernzuwachs bei 41,2 Prozent (Vorjahr: 47,4 Prozent) und fällt damit erheblich niedriger aus als in den beiden anderen Lernbereichen. Der Anteil an Schülern mit relativ geringem Lernzuwachs beträgt im Bereich Rechtschreibung 12,8 Prozent (Vorjahr: 10,0 Prozent).

• Lernzuwachs in den einzelnen Schulformen

Unterteilt nach Schulformen zeigt sich, dass auch bei der Auswertung des Fördererfolgs II der Anteil der Schüler mit relativ hohem Lernzuwachs in den Gymnasien mit 82,2 Prozent deutlich über den Werten für die übrigen Schulformen liegt (vgl. Abbildung 4.15). Gleichzeitig weisen hier nur 0,9 Prozent der längsschnittlich erfassten Schüler einen unterdurchschnittlichen Lernzuwachs auf. Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass die sprachlichen und schriftsprachlichen Probleme der im Gymnasium geförderten Schüler offenbar leichter zu beheben sind als die Sprachprobleme der meisten Schüler in den anderen Schulformen. Allerdings fußt dieses Ergebnis im Bereich der Gymnasien auf einer relativ geringen Fallzahl (N=230), was die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse einschränkt.

Die Anteile der Schüler mit relativ hohem Lernzuwachs sind mit ca. 37 bis 40 Prozent in den Schulformen Grundschule, Haupt- und Realschule bzw. Gesamtschule und Sonderschule ähnlich groß. Der Anteil der Schüler mit unterdurchschnittlichem Lernzuwachs dagegen variiert stärker. In der Haupt- und Realschule bzw. Gesamtschule zeigen nur 8,1 Prozent der Schüler einen unterdurchschnittlichen Lernzuwachs, in den Grundschulen sind es 13,8 Prozent und in den Sonderschulen sogar 16,3 Prozent. Letzterer Wert weist auf die besonders lernschwierige Klientel in den Sonderschulen hin.

Neu bei der Analyse des Lernerfolgs ist im Schuljahr 2009/10 die gesonderte Betrachtung der vorschulischen Sprachförderung. Wie in Abbildung 4.15 ersichtlich, ist die Förderung der Schüler vor Eintritt in die Schule ausgesprochen erfolgreich. Lediglich 2,5 Prozent der Kinder zeigen einen unterdurchschnittlichen Lernzuwachs, während 67,2 Prozent der Kinder, für die ein Lernverlauf auf der Grundlage eines standardisierten Verfahrens auswertbar war, im Laufe des Schuljahres in überdurchschnittlichem Maße hinzulernten und im Vergleich zur Kohorte deutlich aufschließen konnten.

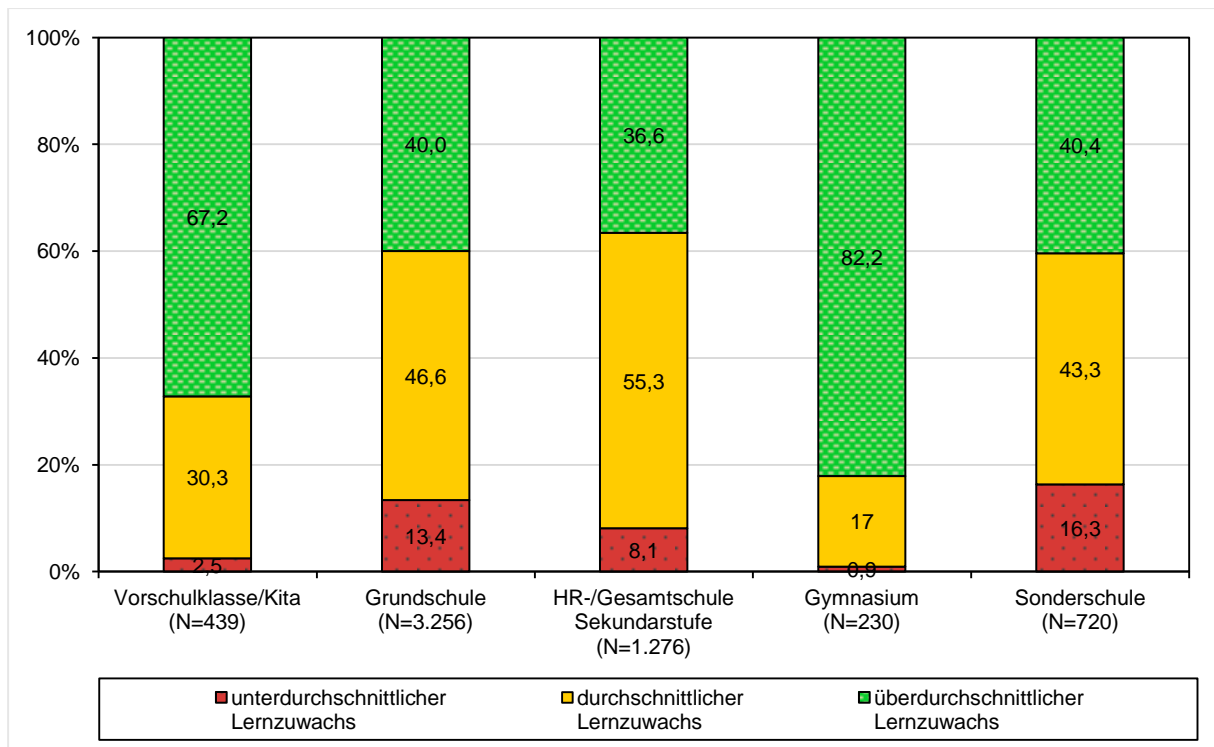


Abbildung 4.15: Kategorisierung des Lernerfolgs im Vergleich zur Kohorte für die einzelnen Schulformen (in Prozent)

• Lernzuwachs bei einsprachigen und zweisprachigen Schülern

Vergleicht man die Lernzuwächse der einsprachig deutschen Schüler mit der Gruppe der Mehrsprachigen, so zeigen sich keine Unterschiede. Die Verteilung ist nahezu identisch, auch die Werte der Lernausgangslagen unterscheiden sich über alle Sprachlernbereiche hinweg nicht.

4.3.2 Bestimmung erfolgreicher bzw. weniger erfolgreicher Schulen

Um zu untersuchen, ob es Bedingungsfaktoren in den Schulen gibt, die einen Fördererfolg begünstigen, wurde eine Auswahl von erfolgreichen bzw. weniger erfolgreichen Schulen getroffen. Für die Vergleiche wurden solche Schulen ausgewählt, die im Schuljahr 2009/10 eine Längsschnittquote der erfassten Schüler von mindestens 30 Prozent sowie insgesamt mindestens 20 Schüler im Monitoring aufweisen und diese mittels standardisierter Tests diagnostiziert haben. Durch diese Kriterien zur Vorauswahl sollte vermieden werden, dass die Befunde durch Zufallsergebnisse oder durch subjektive Einschätzungen überlagert werden.

Soweit möglich wurde bei den Schulen in Langform zwischen Primar- und Sekundarstufe unterschieden, um den zum Teil unterschiedlichen Förderkonzepten und Förderpraxen in den Schulstufen Rechnung zu tragen. Das bedeutet, dass Schulen gegebenenfalls sowohl für den Primar- als auch für den Sekundarbereich als erfolgreiche Schule ausgewählt werden oder dass Primar- oder Sekundarstufe in unterschiedliche Kategorien fallen können.

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

Zunächst wurde für jede Schule die Erfolgsquote für das Schuljahr 2009/10 gebildet.⁵⁰ Diese Quote setzt die Zahl der Schüler, die am Ende des Schuljahrs nicht mehr als additiv förder-

⁵⁰ Die speziellen Sonderschulen und die Förderschulen wurden aufgrund ihrer anders gelagerten Fördersituation und Grundproblematiken aus diesen Berechnungen herausgenommen.

bedürftig eingestuft wurden, ins Verhältnis zu der Gesamtzahl der zuvor additiv förderbedürftigen Schüler (siehe Abschnitt 4.3.1.2):

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

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

Als zweiter Bedingungsfaktor für Fördererfolg einer Schule wurden für jede Schule die Lernzuwächse der Schüler des Längsschnitts über alle Sprachlernbereiche hinweg als Maßzahl für den durchschnittlichen Lernzuwachs aggregiert.⁵¹ 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 mit geringem Lernzuwachs bestimmt. Dazu wurde der prozentuale Anteil der Schüler errechnet, die aufgrund der normierten Tests, gemittelt über alle Domänen, eine negative T-Wert-Differenz aufweisen.⁵² 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.⁵³

Die Rangplätze der unterschiedlichen Kriterien wurden zu einem Gesamtrang addiert, der die Platzierung einer Schule bezüglich des Fördererfolgs insgesamt bestimmt.

Insgesamt konnten 92 Schulen (das sind 30 Prozent aller im Monitoring erfassten Schulen) ausgewählt werden, die die genannten Bedingungen erfüllen.⁵⁴ Für die anschließenden Analysen zu den Bedingungsfaktoren erfolgreicher Sprachförderung wurden die 92 Schulen am Median der Gesamtrangplätze für den Fördererfolg 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 der Schüler mit Migrationshintergrund nicht statistisch 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 (Fördererfolg I vgl. Kapitel 4.3.1.2) für die bei-

⁵¹ Auch hier wurde eine Trennung zwischen Primar- und Sekundarbereich vorgenommen (das heißt, einige Schulen erhalten getrennte Werte für den Primar- und für den Sekundarbereich).

⁵² Eine negative T-Wert-Differenz besagt, dass der Leistungsabstand eines Schülers zum Mittelwert der Alterskohorte angewachsen ist und der Schüler damit leistungsmäßig weiter „an Boden verloren“ hat.

⁵³ Dieses Kriterium korreliert hoch mit dem zuvor genannten, da es in dieses implizit einfließt. Es wurde aber trotzdem herangezogen, um zu verhindern, dass einzelne Testwerte, die eine extreme Ausprägung haben, das Leistungsbild einer Schule zum Positiven hin verzerren.

⁵⁴ Die relativ geringe Anzahl von Schulen ist ein Ergebnis der Vorauswahl für diese Analyse. Würde man die Anforderungen für die Auswahl verringern, würde sich die Anzahl der analysierten Schulen vergrößern – es würde sich zugleich jedoch die Gefahr von zufälligen Ergebnissen vergrößern.

den Teilstichproben errechnet. Der mittlere Anteil der erfolgreich geförderten Schüler liegt in den Schulen mit relativ hoher Erfolgsquote im Schuljahr 2009/10 bei 47,4 Prozent (2008/09 49,3 Prozent; 2007/08: 53,1 Prozent). Die Erfolgsquote ist um 12 Prozent höher als der errechnete Mittelwert von 35,4 Prozent für alle Schulen (vgl. Abbildung 4.11). Das heißt, diese erfolgreicher fördernden Schulen konnten am Ende des Schuljahrs 2008/09 12 Prozent mehr Schüler aus der additiven Förderung entlassen. Umgekehrt weist die Teilgruppe der weniger erfolgreichen Schulen im Mittel eine Erfolgsquote von 28,7 Prozent auf (Schuljahr 2008/09 31,1 Prozent; 2007/08: 35,0 Prozent), also etwa 7 Prozent unterhalb des Gesamtdurchschnitts aller Schulen.

Bei der Betrachtung der Lernentwicklung auf der Basis des T-Wert-Vergleichs der normierten Tests zeigt sich der Unterschied zwischen den beiden Schulgruppen noch weitaus deutlicher als beim Vergleich der Erfolgsquote. In den Schulen mit relativ geringem Fördererfolg erzielen mit ca. 35 Prozent wesentlich weniger Kinder einen relativ hohen Lernzuwachs im Vergleich zur Alterskohorte. Etwas mehr als 50 Prozent der Förderschüler lernen in einem durchschnittlichen Maße hinzu, und 15,0 Prozent (2008/09 15,4 Prozent) erzielen einen unterdurchschnittlichen Lernzuwachs. Dagegen erzielen in der Gruppe der erfolgreicher fördernden Schulen 53,5 Prozent der geförderten Schüler (2008/09: 55,6 Prozent) einen überdurchschnittlichen Lernzuwachs, 40,6 Prozent (2008/09:36,3 Prozent) zeigen eine durchschnittliche Lernentwicklung und nur 5,9 Prozent (2008/09 8,1 Prozent) weisen im Vergleich zur Gesamtkohorte einen unterdurchschnittlichen Lernzuwachs auf.

4.3.3 Hinweise auf lernförderliche Bedingungen

Wie schon im letzten Schuljahr wurde auch im Schuljahr 2009/10 mithilfe der Angaben im Monitoring der Frage nachgegangen, inwiefern sich Bedingungen aufzeigen lassen, die mit einer erfolgreicherer Sprachförderung einhergehen. Dazu werden die eben beschriebenen 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 Schülern 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 erfolgreicherer Schulen. Dies gilt im Schuljahr 2009/10 vor allem für die Bereiche Rechtschreibung und Lesen. Im Sprachlernbereich Lesen wurde in den besser fördernden Schulen 1.267 Schülern ein additiver Förderbedarf diagnostiziert, in den Schulen mit geringerem Erfolg waren es zum Vergleich 1.736 Schüler. Im Bereich Rechtschreibung zeigt sich ein ähnliches Verhältnis: die Schulen mit höherem Fördererfolg diagnostizieren bei 1.345 Schülern einen Förderbedarf, die Schulen mit geringerem Erfolg bei 1.954 Schülern.

Diese Unterschiede zeigten sich bereits in den Vorjahren 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 zu fördern, sondern darunter auch mehr Schüler, die in mehreren Sprachlernbereichen zugleich förderbedürftig sind.

- Soziale Hintergrundbedingungen

Vergleicht man die beiden Schulgruppen hinsichtlich des Anteils der verschiedenen KESS-Index-Kategorien, zeigt sich, dass der Anteil an Schulen mit einem KESS-Index⁵⁵ von 1 oder 2 in beiden Gruppen gleich stark verteilt ist. Im Schuljahr 2008/09 war der Anteil der Schulen mit einem KESS-Faktor von 1 oder 2 bei den weniger erfolgreich fördernden Schulen mit 59,0 Prozent höher als unter den erfolgreicheren (41,0 Prozent). Im Schuljahr 2007/08 war die Verteilung noch weit heterogener. Die Schulen mit geringerem Fördererfolg wiesen eine stärkere sozio-ökonomische Belastung auf als Schulen mit höherem Fördererfolg.

Ausschlaggebend für die Verschiebung in der sozialen Zusammensetzung – hin zu einer stärkeren Homogenität der Teilgruppen – ist die seit dem Schuljahr 2008/09 mögliche differenziertere Betrachtung der Fördererfolge mit Hilfe der T-Wert-Differenz.⁵⁶ Insgesamt ist die Verteilung der KESS-Faktoren über die beiden Schulgruppen im Schuljahr 2009/10 noch gleichmäßiger, als dies im Schuljahr 2008/09 der Fall war. Aus diesem Grund ist die sozio-ökonomische Belastung nicht mehr ausschlaggebend für die Zuordnung in die Fördererfolgs-Teilgruppen.

- 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 4.1). 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“) reichen.

Vergleicht man beide Teilgruppen hinsichtlich der Angaben zur Realisierung des Sprachförderkonzepts, so ergeben sich in einigen Bereichen Unterschiede hinsichtlich der Implementierung. Abbildung 4.16 zeigt grafisch die mittlere Ausprägung der Aspekte bei der Implementierung, bei denen sich für das Berichtsjahr 2009/10 nennenswerte Unterschiede zwischen beiden Schulgruppen ergeben.

Betrachtet man nicht nur die Ergebnisse des Vergleichs der beiden Schulgruppen für das Schuljahr 2009/10, sondern auch die der drei 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 der Kinder“ als auch hinsichtlich der Beratung „über die schulischen Maßnahmen zur sprachlichen Förderung“.

Weiterhin zeigte sich schon im Vorjahr, dass die erfolgreicheren Schulen in höherem Maße schulinterne Fortbildung zum Thema Sprachbildung durchführen und dass in den erfolgreicher Schulen die Lehrkräfte des Förder- und des Regelunterrichts häufiger untereinander hospitieren, wengleich dieser Aspekt in beiden Teilgruppen noch keine große Bedeutung hat.

⁵⁵ 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.

⁵⁶ Im Schuljahr 2007/08 war das einzige Kriterium 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 und 2009/10 konnten jetzt mittels des T-Wert-Vergleichs der Testergebnisse auch die Leistungssteigerungen von Schülern innerhalb des additiven Förderbereichs gemessen werden. Insofern konnten auch Schulen als erfolgreich identifiziert werden, wenn die Förderschüler, z. B. wegen einer sehr schwachen Ausgangslage, trotz Leistungssteigerung noch 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.

Außerdem bemerkenswert sind die Unterschiede der beiden Teilgruppen in Bezug auf die Umsetzung der Sprachbildung in allen Fächern, die in diesem Jahr zum ersten Mal im Implementierungsbogen erfragt wurde. Bei den Fragen zur „Unterstützung der Schüler beim Erwerb sprachlicher Mittel und deren Nutzung im Regelunterricht“, zur „Bereitstellung sprachlicher Mittel zum Verständnis und zur Bearbeitung von Aufgaben im Regelunterricht“ und zur Frage nach der „Planung des Regelunterrichts unter fachlichen und sprachlichen Gesichtspunkten“ zeigt sich in den erfolgreicherer Schulen bereits ein höheres Maß an Umsetzung im Schulalltag.

Weiterhin scheinen die besondere Beachtung der Lernfortschritte der integrativen und additiven Förderschüler im Regelunterricht, die Erstellung eines verbindlichen Förderplans aufgrund der Lernausgangslage, und die Förderung in zusätzlicher Lernzeit (am Nachmittag oder vor dem Regelunterricht) Gelingensbedingungen für eine erfolgreichere Sprachförderung zu sein.

Die Bereiche, in denen die weniger erfolgreich fördernden Schulen durchschnittlich einen höheren Wert für die Konzeptrealisierung erzielen, ist zum einen die Regelmäßigkeit der Fördermaßnahmen - wobei hier auch die Schulen mit höherem Erfolg einen sehr hohen Wert erzielen - sowie die „Analyse von hemmenden und förderlichen Faktoren in der Förderpraxis“. 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 erfolgreicherer Schulen bereits fester Bestandteil ist, der weniger oft verhandelt werden muss.

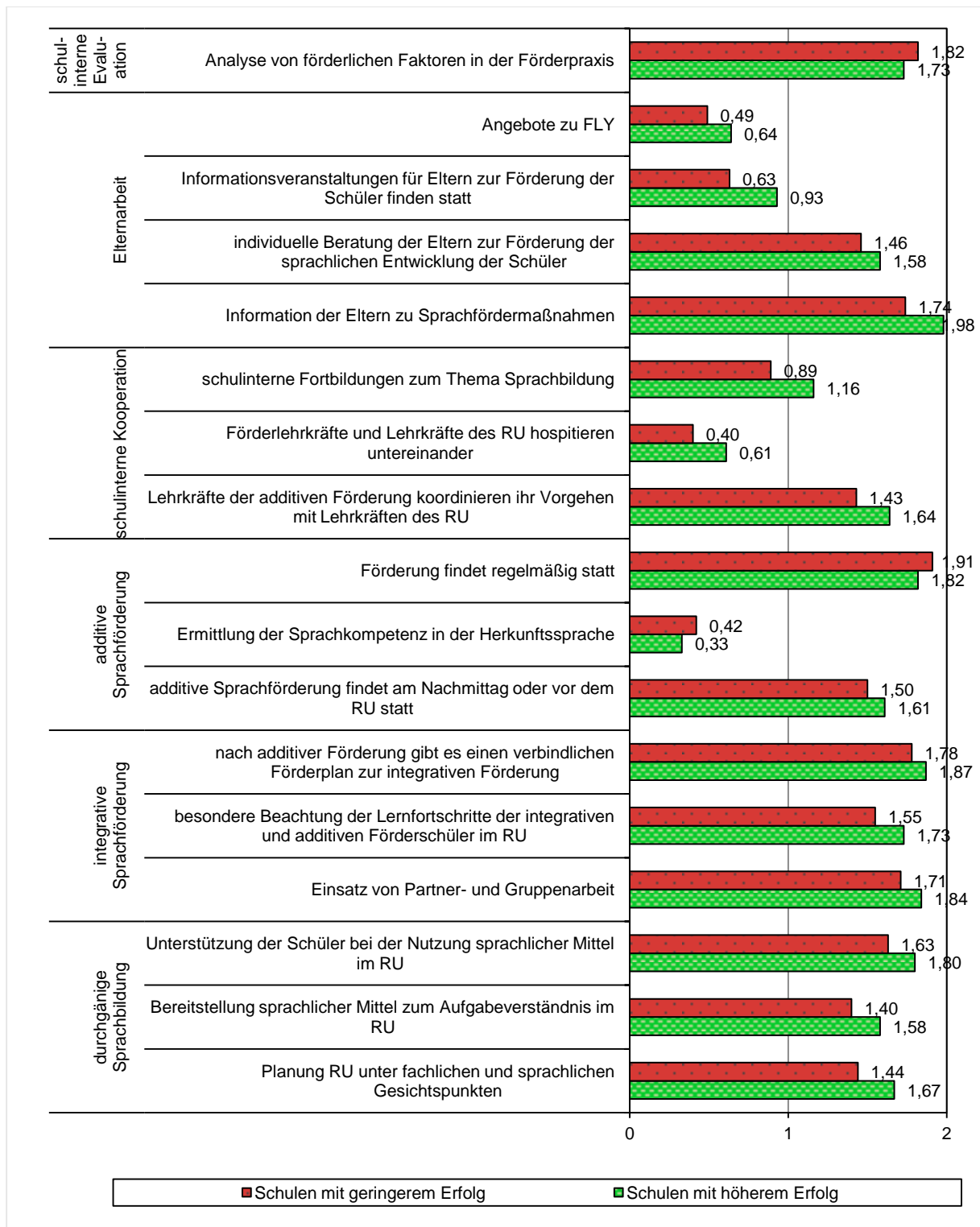


Abbildung 4.16: Stand der Implementierung des Sprachförderkonzepts in Schulen mit hohem bzw. niedrigem Fördererfolg

- 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 2009/10 wesentlich häufiger an, dass alle

Förderlehrkräfte ausreichend qualifiziert sind (erfolgreichere Schulen: 34,7 Prozent; weniger erfolgreiche Schulen: 19,0 Prozent). Ebenso geben die Schulleitungen der erfolgreicheren Schulen seltener an, dass nur wenige Lehrkräfte ausreichend qualifiziert sind (erfolgreichere Schulen: 4,1 Prozent; weniger erfolgreiche Schulen: 21,4 Prozent).

- Ressourcenverwendung in den Schulen

In den beiden Vorjahren zeigte sich, dass Schulen mit geringerem Fördererfolg insgesamt erheblich mehr Ressourcen erhielten als Schulen, die erfolgreicher in der Sprachförderung waren. Dies war eine Folge der unterschiedlich sozial belasteten Teilgruppen. Aufgrund der größeren sozialen Ausgewogenheit der beiden Teilgruppen ergeben sich für das Schuljahr 2009/10 keine wesentlichen Unterschiede bei der Ressourcenzuteilung. Beide Teilgruppen erhalten in etwa gleiche Anteile an Ressourcenzuweisungen, wobei die Schulen mit größerem Erfolg im Durchschnitt eine leicht höhere Zuweisung erhalten (erfolgreichere Schulen: 76,4 WAZ; weniger erfolgreiche Schulen: 72,2 WAZ). Da der Anteil der Ressourcen nahezu gleich ist, können die Schulen mit höherem Erfolg die zugewiesenen Mittel offenbar erfolgreicher nutzen als Schulen mit geringerem Fördererfolg.

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 91 Prozent weit über dem Anteil von 80 Prozent bei den erfolgreicher fördernden Schulen (2008/09: 69 Prozent gegenüber 65 Prozent; 2007/08: 64 Prozent gegenüber 50 Prozent). Insgesamt hat sich dieser Wert im Vergleich zu den Vorjahren drastisch erhöht, was möglicherweise mit den Vorbereitungen für die schulischen Veränderungen im Zuge der Schulreform erklärt werden kann.

- Dauer der Förderung

Bezogen auf die Dauer der Förderung, das heißt die Anzahl der Förderwochen, ergibt sich bei den weniger erfolgreichen Schulen insgesamt ein leicht höherer Wert; das bedeutet, dass die Schüler hier insgesamt länger gefördert werden. 62,3 Prozent der Förderentscheidungen wurden für das gesamte Schuljahr getroffen und 35,1 Prozent für ein halbes Schuljahr. In den Schulen mit höherem Fördererfolg sollen 39,0 Prozent der additiven Förderschüler lediglich für ein halbes Jahr eine Förderung erhalten, und 59,1 Prozent der Schüler sollen für das gesamte Schuljahr die additive Sprachförderung besuchen. Im Vergleich zur Auswertung des Vorjahres ist auch hier eine Angleichung in den beiden Teilgruppen zu erkennen. Gleichwohl zeigt sich – wenn auch nicht mehr in starkem Maße wie dies im Vorjahr der Fall war –, 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 in den beiden Vorjahren 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. Die ausschließliche additive Förderung im Förderband liegt bei den Schulen mit größerem Lernerfolg etwas höher, bei 3,2 Prozent als bei den Schulen mit geringerem Fördererfolg. Hier wurden 1,8 Prozent der Schüler im Schuljahr 2009/10 nur im Förderband gefördert.

- Tageszeit der Förderung

Wie bereits in den Vorjahren ergibt auch im Schuljahr 2009/10 der Vergleich der beiden Schulgruppen hinsichtlich der Tageszeit der Förderung einen deutlichen Unterschiedlich:

Erfolgreichere Schulen fördern tendenziell mehr Schüler am Nachmittag oder vor dem Regelunterricht als die Schulen mit geringerem Fördererfolg.

Dass die Durchführung der Förderung außerhalb der Regelunterrichtszeit tatsächlich eine Gelingensbedingung ist, wird auch durch den Vergleich auf Schülerebene bestätigt, nämlich beim Vergleich zwischen Schülern, die nach der Förderperiode nicht mehr additiv förderbedürftig waren und weiterhin additiv förderbedürftige Schülern. Sowohl im Schuljahr 2009/10 wie schon in den Schuljahren davor zeigt sich, dass bei den erfolgreich geförderten Schülern die Förderung häufiger am Nachmittag oder vor dem Regelunterricht – also in zusätzlicher Lernzeit – 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 einige Schulen weiterhin am Vormittag. 53,3 Prozent der Schulen, für die Angaben hierzu vorliegen, handeln der konzeptionellen Vorgabe entsprechend und erteilen nur maximal 30 Prozent der ihnen zugewiesenen Förderstunden im Förderband. 46,7 Prozent der Schulen halten sich nicht an diese Regelung und erteilen mehr als 30 Prozent der zugewiesenen Förderstunden am Vormittag. Unterteilt man die Schulen nach der Angabe, ob sie konzeptgetreu maximal 30 Prozent der Förderstunden am Vormittag abhalten oder nicht, zeigt sich, dass diejenigen Schulen, die diese Vorgabe nicht einhalten, im Durchschnitt mehr Förderressourcen erhalten. Hier könnte ein Grund für die Nichteinhaltung der Konzeptvorgaben liegen, weil 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 es sich in diesen Fällen nicht mehr um Sprachförderung in zusätzlicher Lernzeit handelt und dass auf diese Weise die Förderressourcen ganz oder teilweise für die Durchführung des Regelunterrichts genutzt werden.

- Konstruktanalyse: Ist die Konzeptrealisierung erfolgversprechend?

In den vorangegangenen Abschnitten wurden aufgrund der Unterteilung von Schulen in zwei verschiedene Gruppen - Schulen mit höherem und Schulen mit niedrigerem Fördererfolg - Gelingensbedingungen für die Sprachförderung identifiziert. Die Analyse diente der Identifikation von Gelingensbedingungen aus einem Spektrum an möglichen positiven Einflussfaktoren der Sprachförderung, indem gefragt wurde, in welchen Bereichen erfolgreich fördernde Schulen das Konzept bereits besser umsetzen als weniger erfolgreiche Schulen. Erfolgreich fördernde Schulen setzen jedoch nicht alle die hier als positive Gelingensbedingung identifizierten Konzeptmerkmale um. In der einen Schule wird dieser Aspekt, in einer anderen Schule ein anderer Aspekt betont. Um zu überprüfen, ob das Hamburger Konzept für die Sprachförderung insgesamt erfolgversprechend ist, soll im Folgenden analysiert werden, ob Schulen, die die identifizierten Gelingensbedingungen in höherem Maße umsetzen, auch einen höheren Fördererfolg erzielen. Es geht also darum, ob die Umsetzung der Konzeptvorgaben „erfolgversprechend“ ist.

Um diese Hypothese zu überprüfen, wurden die Daten von Schulen ausgewählt, die im Schuljahr 2009/10 mehr als 5 Schüler im Monitoring aufweisen und diese mittels standardisierter Tests diagnostiziert haben. Für den Vergleich wurden die Lernzuwächse aller Schüler einer Schule, die zu Beginn des Schuljahres 2009/10 einen additiven Förderbedarf ausweisen, gemittelt. Jede Schule erhielt so einen durchschnittlichen Wert für den Lernzuwachs der Schüler. Außerdem wurden die Werte der Schulen für die identifizierten Gelingensbedingungen⁵⁷ addiert, sodass auf der Grundlage der addierten Werte eine Aufteilung in zwei Grup-

⁵⁷ Es wurden alle positiven Gelingensbedingungen zusammengefasst, die in Abb. 6.6 aufgelistet sind, mit Ausnahme der Angebote zu Family Literacy (Bereich Elternarbeit), da nicht alle Schulen an diesem Projekt teilnehmen können und diese selektive Auswahl die Ergebnisse verzerren könnte.

pen erfolgen konnte. Für die Analyse konnten Daten von 216 Schulen herangezogen werden, diese wurden aufgrund der addierten Gelingensbedingungen in eine Rangreihe eingeordnet und anhand des Medians in die Gruppen „Schulen die, die Gelingensbedingungen besser umsetzten“ und „Schulen, die die Gelingensbedingungen weniger gut umsetzen“ unterteilt. Die statistische Analyse zeigt, dass die Gruppen sich in Bezug auf die Lernzuwächse signifikant unterscheiden. Diejenigen Schulen, die die identifizierten Gelingensbedingungen bereits in höherem Maße umsetzen, weisen auch im Durchschnitt höhere Lernzuwächse auf, als diejenigen Schulen, denen die Umsetzung noch nicht ausreichend gelingt.

Diese statistische Überprüfung wurde nicht nur für die zusammengefassten Gelingensbedingungen durchgeführt, sondern auch für einzelne Implementierungsbereiche des Sprachförderkonzepts. Interessant ist in diesem Zusammenhang das Ergebnis für die Elternarbeit. Das methodische Vorgehen ist analog zum Vorgehen bei den Gelingensbedingungen. Die Angaben der Schulen zur Elternarbeit wurden addiert und die Schulen wurden auf der Grundlage dieser Addition in eine Rangreihe gebracht, die mittels des Medians die Gruppen in „besser umsetzende Schulen“ bzw. „weniger gut umsetzende Schulen“ unterteilt. Auch hier zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Teilgruppen. Schüler aus Schulen in denen die Elternarbeit zu einem höheren Grad umsetzen zeigen im Durchschnitt auch höhere Lernzuwächse als Schüler, die in Schulen gefördert werden, die noch keine so gute Arbeit bei der Einbeziehung der Eltern in die sprachförderlichen Maßnahmen leisten.

4.4 Evaluation der besonderen Sprachbildungsangebote

4.4.1 Vorbereitungsklassen

Im Schuljahr 2009/10 nahmen von 20 Schulen mit Vorbereitungsklassen insgesamt 15 an den standardisierten Testungen teil. Bei der Märztestung wurden Testergebnisse von ca. 230 und bei der Testung vor den Sommerferien von ca. 90 Schülern erhoben.

Zusätzlich zu den Regelklassentests kam ein speziell für die VK-Schüler entwickelter Test (VK-Basistest) zum Einsatz. Bei den Regelklassentests zeigte sich, dass die Testergebnisse der Schüler im Mittel leicht schlechter ausfielen als im Vorjahr und in die Kategorie „sehr unsicher“ einzuordnen sind.

Darüber hinaus konnte ein weiteres Mal der Lernfortschritt durch die Auswertung von Längsschnittdaten für ca. 60 Schüler ermittelt werden. Für die Längsschnittuntersuchung gab es einen Erhebungszeitpunkt im März und einen weiteren im Juli 2010. Die Ergebnisse der Längsschnittkohorte fielen zum ersten Erhebungszeitpunkt im Mittel in die Kategorie „sehr unsicher“. Vier Monate später konnte eine leichte Verbesserung beobachtet werden mit einer durchschnittlichen Einstufung in die Kategorie „unsicher“. Damit liegen die stärkeren VK-Schüler in der Mitte des unteren Viertels der Regelklassen, womit bei weiteren Fortschritten und zusätzlicher Förderung 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 noch reliable Ergebnisse liefert, konnte – wie im Vorjahr – im Durchschnitt 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 Leis-

Weiterhin wurde die Frage der Partner- und Gruppenarbeit ausgeklammert, da es sich bei Partner- und Gruppenarbeit um eine Unterrichtsmethodik handelt, die keinen spezifischen sprachförderlichen Kontext aufweist.

tungsniveau im unteren Viertel der entsprechenden Regelklassen erreicht haben. Das bedeutet, dass die meisten Schüler nach dem Übergang in die Regelklasse besonderer Aufmerksamkeit bedürfen und im Allgemeinen eine additive Förderung benötigen.

Dennoch sind - von bisher seit Testeinführung im Schuljahr 2007/2008 insgesamt ca. 550 getesteten Vorbereitungsklassenschülern - nur 123 im Monitoring 2008/09, 2009/10 oder 2010/11 verzeichnet. In diesem Sachverhalt scheint es keine positive Entwicklung zu geben. Im aktuellen Monitoring sind lediglich von 26 der 230 Schüler zum ersten Erhebungszeitpunkt Einträge zu verzeichnen und nur von 5 der 89 Schüler zum zweiten Erhebungszeitpunkt. Diese Schüler haben bei den Erhebungen in den Vorbereitungsklassen verglichen mit anderen Vorbereitungsklassenschülern durchschnittliche Testergebnisse erreicht, sind also nicht auffällig schwach. Das legt den Schluss nahe, dass weitere ehemalige Vorbereitungsklassenschüler, die einer additiven Sprachförderung bedürfen, nicht erfasst sind.

Deshalb wird vorgeschlagen, dass alle ehemaligen Schüler von Vorbereitungsklassen ins allgemeine Monitoring übernommen werden, sobald sie einer Regelklasse angehören.

4.4.2 TheaterSprachCamp

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

Der Fokus der Förderung im TheaterSprachCamp lag in den beiden ersten Jahren auf den Bereichen Grammatik und Lesemotivation. In beiden Durchgängen konnten positive Lerneffekte der teilnehmenden Kinder im Vergleich zu einer Kontrollgruppe nachgewiesen werden.⁵⁸ Allerdings nehmen diese Lernvorteile der trainierten Campkinder bis zur Nachtestung ein Jahr später stark ab, es liegt also ein Nachhaltigkeitsproblem der Campwirkungen vor.⁵⁹ Es gibt daher bereits einige Ansatzpunkte für einen stärkeren Weitertransport der Campinhalte in die Schulen: So sollen die Lehrkräfte in Workshops die Methoden aus dem TheaterSprachCamp kennenlernen und auch das Campbuch soll die Kommunikation zwischen Kindern und Lehrkräften über die Arbeit im Camp anregen.

Für das TheaterSprachCamp 2010 konnte in der Evaluation wieder ein deutlicher Lernzuwachs für die Campkinder im Bereich Wortschatz nachgewiesen werden. Zudem ergab eine ausführliche Befragung der Lehrkräfte vor und nach der Förderung einen deutlichen Vorteil für die Campkinder insbesondere im Selbstkonzept sowie in einigen lernmethodischen Kompetenzen.

4.4.3 Evaluation von Leseförderprojekten

Im Schuljahr 2009/10 wurden mit Unterstützung des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung zwei Leseförderprojekte durchgeführt.

⁵⁸ Siehe ausführlich: Kinze, J & May, P. (2010): TheaterSprachCamp 2009: Ergebnisse der Evaluation. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung; Kinze, J. & May, P. (2009): TheaterSprachCamp 2008: Ergebnisse der Evaluation. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung; May, P. & Hunger, S. (2008): Theater-Sprachcamp Sommer 2007. Erste Ergebnisse der Evaluation. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

⁵⁹ Als Erklärung für das Ausbleiben der nachhaltigen Trainingseffekte muss angenommen werden, dass die Lernbedingungen der Kinder im Anschluss an das Trainingscamp zu Hause und/oder in der Schule nicht geeignet waren, den „Schub“ des intensiven Sprachtrainings im Camp zu festigen, damit die Kinder auf Dauer gewinnbringender weiterlernen als Kinder, die nicht am Camp teilnahmen.

- Leseförderung mit Hörbüchern (Gailberger)

Das von Steffen Gailberger (Leuphana Universität Lüneburg) geleitete Projekt „Hörbücher und das simultane Lesen und Hören im Deutschunterricht“ wurde bei Schülern der dritten und vierten Jahrgangsstufe erprobt. Es sieht vor, dass die Kinder ausgewählte Literaturtexte in Form von Hörbüchern präsentiert bekommen und dabei gleichzeitig den schriftlichen Text mitlesen. Das Projekt wurde im Berichtsjahr noch von Steffen Gailberger selbst evaluiert. Ab dem Schuljahr 2010/11 soll auch dieses Projekt im Rahmen des Sprachfördermonitorings einheitlich und vergleichend evaluiert werden.

- Angeleitetes Lesestrategietraining (Lehberger)

Das von Reiner Lehberger (Universität Hamburg) mit Unterstützung der ZEIT-Stiftung durchgeführte Leseförderprojekt in dritten Klassen zielt auf die Verbesserung von Lesefertigkeiten und Lernstrategien sowie auf die Steigerung der Lesemotivation (Lesebereitschaft und Lesefreude) bei Schülern im Grundschulalter. Hauptansatzpunkt ist die Vermittlung basaler Arbeitstechniken des weiterführenden Lesens (Umgang mit unbekanntem Texten).

Das Förderkonzept setzt auf Kontinuität (regelmäßige Durchführung über ein ganzes Lernjahr), hohe Intensität (8-10 Schüler werden pro Lerngruppe von 2 Kursleitern gefördert) und hohe Frequenz (2x2 Stunden pro Woche).

Das Konzept sieht eine Vorbereitung des Lesens durch „entlastende“ Strategien sowie anschließende Hilfen zur Verarbeitung des Gelesenen durch Gespräche und „verständnisichernde“ Strategien vor. Einen Schwerpunkt bildet das „Mitleseverfahren“, d.h. Texte werden von Kursleitern (oder von CD) vorgelesen, und die Schüler lesen leise mit.

Die Motivation zum eigenständigen Lesen soll durch den Einsatz einer eigenen Lesekiste pro Gruppe sowie durch das Führen eines Lesepasses gefördert werden. In einem sogenannten „5-Minuten-Heft“ beantworten die Schüler (meist am Anfang jeder Stunde) Fragen des Kursleiters. Mit diesem Lerninstrument sollen Lesen, Verstehen und eigene Textproduktion zusammengeführt werden. Als Kursleiter fungieren geschulte Studierende. Im Schuljahr 2009/10 wurde das Training in dritten Klassen in sechs Hamburger Schulen durchgeführt.

Das Lehberger-Projekt wurde durch das Referat LIQ 1 evaluiert.⁶⁰ Es erwies sich als schwierig, eine angemessene Kontrollgruppe für die Trainingsgruppe zusammenzustellen, da diese sich auch extrem schwachen Lesern zusammensetzte. Dennoch ergaben die Vergleiche zwischen Trainings- und Kontrollgruppe deutliche Hinweise darauf, dass es im Zusammenhang mit dem Lesetraining gelingt, die Fähigkeit der trainierten Kinder zum Sinnerschließen Lesetextes in hohem Maße zu steigern und den Rückstand im Vergleich zur Kontrollgruppe deutlich zu verringern. Und auch die Leseleistung insgesamt konnte überproportional gesteigert werden.

Da sich bei der Überprüfung der Fortschritte in der Lesegeschwindigkeit keine Aufholeffekte zugunsten der trainierten Kinder zeigten, kann aus dem Ergebnis der Evaluation geschlossen werden, dass das durchgeführte Lesetraining eine spezifische Wirkung hinsichtlich des Leseverständnisses erzielt. Dies entspricht dem Trainingskonzept, das sich v.a. auf Aspekte des „Textverstehens im Zusammenhang“ konzentriert.

⁶⁰ Siehe May, P. (2011): Evaluation des Lehberger-Projekts „Leseförderung in dritten Schulklassen“ im Schuljahr 2009/10. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

5 Überblick über wichtige Befunde des Monitorings und der Evaluation

Der Bericht über die empirische Untersuchungen zum Hamburger Sprachförderkonzept im Schuljahr 2009/10 umfasst das Monitoring der schulischen Fördermaßnahmen sowie die Evaluation besonderer Sprachförderprojekte (darunter TheaterSprachCamp, Family Literacy, Vorbereitungsklassen und Leseförderprojekte).

In das vom Landesinstitut im Auftrag der BSB durchgeführte Monitoring des Sprachförderkonzepts waren im Berichtsjahr insgesamt 307 Schulen einbezogen, die für das LIQ einen Bilanzierungs- und Ressourcenbogen ausgefüllt haben. Darunter sind 39 Gesamtschulen, 199 Grund-, Haupt- und Realschulen, 30 Gymnasien und 39 Sonderschulen.⁶¹

5.1 Beschreibung der Problemlage – wie groß ist das Problem und wer ist betroffen?

Während die Erhebungen der Problemlage im Rahmen des Vorstellungsverfahrens der Viereinhalbjährigen – also vor Eintritt in die Schule – einen stabilen bzw. leicht sinkenden Trend der Anzahl von Kindern mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf zeigen, steigt der Anteil der in den Schulen additiv geförderten Kinder und Jugendlichen weiter an. Im Schuljahr 2009/10 wurden laut Angaben der Schulleitungen insgesamt 20.730 Schülerinnen und Schüler mit Mitteln der additiven Sprachförderung zusätzlich gefördert. Der Anteil der additiv geförderten Schülerinnen und Schüler hat sich in den letzten Schuljahren kontinuierlich erhöht und liegt 2009/10 auf einem vorläufigen Höchststand von 16,2 Prozent. Während sich dieser Trend hin zu einem höheren Anteil additiv geförderter Schülerinnen und Schüler in den Vorjahren hauptsächlich in den Vorschulklassen und in der Primarstufe zeigte, manifestiert er sich im Schuljahr 2009/10 vor allem in der Sekundarstufe der Sonderschulen und in den Gymnasien. Daran zeigt sich, dass auch die Sekundarstufenschulen den Auftrag, Schülerinnen und Schüler mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf in zusätzlicher Lernzeit systematisch zu fördern, zunehmend angenommen haben. Ein Rückgang der Förderzahlen ist hingegen im Primarbereich zu verzeichnen.

Herkunftssprache

Unter den Schülern mit ausgeprägtem Förderbedarf sprechen 57,5 Prozent (2008/09; 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, der im Vorjahr einen vorläufigen Höchststand erreicht hatte, wieder zurückgegangen.

Dieser Anteil förderbedürftiger Schüler mit Zweitsprache übersteigt deutlich den Anteil von ca. 46 Prozent zweisprachiger Kinder (2008/09: 44 Prozent; 2007/08: 40 Prozent) nach den Ergebnissen des Vorstellungsverfahrens für Viereinhalbjährige. Da bei der Feststellung des Sprachförderbedarfs bei den Viereinhalbjährigen der Fokus auf dem allgemeinen Sprachverständnis liegt, beträgt hier der Anteil der zweisprachigen Kinder unter den besonders förderbedürftigen Vorschulkindern bei knapp 85 Prozent, Dagegen kommen in der Schule die Förderschwerpunkte Lesen und Rechtschreibung hinzu, sodass hier mehr als 40 Prozent der förderbedürftigen Kinder und Jugendlichen keinen Migrationshintergrund haben.

Einige Herkunftssprachen (zum Beispiel Türkisch und die persischen Sprachen) sind, wie auch schon in den Vorjahren, unter den förderbedürftigen Schülern deutlich überrepräsentiert.

Geschlecht

Das Verhältnis von Jungen zu Mädchen beträgt, wie in den Vorjahren, circa 59:41.

⁶¹ Nicht alle dieser Schulen erhalten gesonderte Ressourcen für die Sprachfördermaßnahmen.

5.2 Umsetzung des Förderkonzepts in den Schulen

Organisation der additiven Förderung und Förderschwerpunkte

Wie bereits in den Vorjahren, ist auch im Schuljahr 2009/10 die Förderung in der Gruppe die verbreitetste Form der Förderung (77,2 Prozent).⁶² Die Förderung findet in gut der Hälfte am Nachmittag statt, in wenigen Fällen vor dem Unterricht (11,3 Prozent) und in gut einem Drittel aller Fälle am Vormittag, parallel zum Regelunterricht. Durchschnittlich werden die Förderschüler einmal oder zweimal wöchentlich additiv gefördert mit einer wöchentlichen Förderdauer von 46 bis 90 Minuten, wobei vor allem im Primarbereich (einschließlich Vorschulbereich) mehrmals in der Woche gefördert wird.

Die durchschnittliche Gesamtförderdauer betrug im Schuljahr 2009/10 (verknüpft mit dem Vorjahr) etwa 43 Wochen, also etwas mehr als ein Schuljahr.

Im Schuljahr 2009/10 lagen die häufigsten inhaltlichen Förderschwerpunkte – wie auch in den Vorjahren – in den Bereichen Rechtschreibung und Lesen. Für über drei Viertel der Schüler ist mehr als nur ein Förderschwerpunkt angegeben, wobei die häufigste Förderkombination aus Lesen und Rechtschreibung besteht.

Ausmaß der Nichtförderung

Der Anteil der trotz Vorliegens eines diagnostizierten additiven Förderbedarfs nicht erfolgten additiven Förderung ist nach den Angaben der Schulen⁶³ relativ gering und im Vergleich zu den Vorjahren sinkend. Er liegt im Bereich der Allgemeinen Sprachentwicklung bei 3,8 Prozent (2008/09: 6,9 Prozent) und bei den Vorläuferfertigkeiten bei 3,9 Prozent (2008/09: 5,3 Prozent). Im Bereich Lesen konnten 4,5 Prozent (2008/09: 6,2 Prozent) von allen Schülern, die laut Diagnose in dieser Domäne einen additiven Förderbedarf hatten, nicht gefördert werden, und im Sprachlernbereich Rechtschreibung waren es 5,5 Prozent aller förderbedürftigen Schüler dieser Domäne (2008/09: 6,6 Prozent).

Die häufigsten Gründe für die Nichtförderung sind, wie schon im Schuljahr 2008/09, individuell-organisatorische Bedingungen (zum Beispiel Umzug) bzw. – unter den schulischen Gründen – mangelnde Kapazitäten.

Zweckfremde Verwendung von Förderstunden

Im Schuljahr 2009/10 wurden, bezogen auf alle Schulen des Monitorings, im Durchschnitt 65,2 Stunden aus den Sprachförderressourcen nicht für die additive Sprachförderung, sondern für andere Zwecke eingesetzt (2008/09: 77,5 Stunden; 2007/08: 76,2 Stunden; 2006/07: 111,6 Stunden). Dies ist der niedrigste Wert seit Beginn der Datenerhebung.

Realisierung der additiven, integrativen und durchgängigen Sprachförderung

Nach den Angaben der Sprachlernkoordinatoren aus 302 Schulen (Schuljahr 2008/09: 313; Schuljahr 2007/08: 291; Schuljahr 2006/07: 277), die den Berichtsbogen zur Umsetzung des Förderkonzepts in den Schulen einreichten, wurde in insgesamt 256 Schulen ein *schulspezifisches Förderkonzept* entwickelt (Schuljahr 2008/09: 304 Schulen; Schuljahr 2007/08: 286 Schulen; 2006/07: 265 Schulen).⁶⁴

Die konzeptionellen Ziele der *additiven Sprachförderung* (diagnosegestützte Förderplanung, verbindliche Teilnahme und regelmäßige Förderung, Ermittlung des Fördererfolgs) sind in den meisten Schulen weitgehend umgesetzt – eine Ausnahme bildet nach wie vor die herkunftssprachige Diagnose bei zweisprachigen Schülern.

⁶² Quelle: Förderplan

⁶³ Quelle: Diagnosebogen

⁶⁴ Abnahme evtl. bedingt durch geplante, jedoch gescheiterte Einführung der Primarschule, verbunden mit der von einigen Schulen vorbereiteten Fusion.

Im Bereich der *integrativen Förderung* gibt es nach Einschätzung der Sprachlernkoordinatoren bei den meisten abgefragten Aspekten gegenüber den Vorjahren erneut eine Steigerung. In gut der Hälfte der Schulen wird eine integrative Sprachförderung im Regelunterricht angemessen realisiert. Im Vergleich zum hohen Grad der Implementierung der additiven Sprachförderung in den Schulen besteht jedoch bei der Umsetzung der Sprachförderung im Regelunterricht weiterhin Handlungsbedarf.

Der Stand der Implementierung der *Sprachbildung in allen Fächern* stellt sich ähnlich dar wie bei der integrativen Sprachförderung.⁶⁵ Bezüglich des Anteils der Schulen, in denen Aspekte der durchgängigen Sprachbildung erfolgreich realisiert werden, ergibt sich eine große Bandbreite. Am häufigsten gelingt diesbezüglich mit 70,9 Prozent die Unterstützung der Schüler beim Erwerb sprachlicher Mittel und deren Nutzung, wohingegen den Schülern in nur 30,8 Prozent regelmäßig Gelegenheiten geboten werden, über Sprache zu reflektieren.

Schulinterne Kooperation

Die *schulinterne Kooperation* bei der Sprachförderung gelingt in den meisten Schulen ähnlich gut wie in den Vorjahren. Nach wie vor sind jedoch gegenseitige Hospitationen von Förder- und Regellehrkräften selten (etwa 7 Prozent gegenüber 3,3 Prozent im Schuljahr 2006/07) und auch die *schulinterne Fortbildung zur Sprachförderung* in verschiedenen Fächern (knapp über 31 Prozent gegenüber 19,4 Prozent in 2006/07) konnte in vielen Schulen noch nicht ausreichend verankert werden. Die größte Zunahme findet sich in Bezug auf das *einheitliche Vorgehen* der Lehrkräfte einer Klasse bei Lernproblemen der Schüler (76,5 Prozent gegenüber 51,4 Prozent im Schuljahr 2008/09).

Einbeziehung der Eltern

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 (78,1 Prozent gegenüber 70,3 Prozent in 2008/09, 67,8 Prozent in 2007/08 und 53,7 Prozent in 2006/07). In 53,3 Prozent der Schulen (2009/09: 45,4 Prozent; 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 nach wie vor nur in relativ wenigen Schulen regelmäßig statt (15,9 Prozent gegenüber 15,7 Prozent in 2008/09, 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 (FLY) erweitert. Die Anzahl der Schulen, die regelmäßig FLY anbieten, lag dort bei 6,4 Prozent, stieg im Schuljahr 2009/10 auf 11,3 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.

Schulinternen Evaluation

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 (86,8 Prozent; Vorjahre: 80,4 bis 86,3 Prozent) die Schulleitung in den regelmäßigen Austausch über die Fördermaßnahmen einbezogen. Ein Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen findet bisher nur in gut der Hälfte der Schulen statt.

⁶⁵ Diese Form der Förderung war bis zum Schuljahr 2008/09 noch nicht für alle Schulen verbindlich. Entsprechend bot bis dahin der verwendete Fragebogen zur Implementierung der Fördermaßnahmen noch keine differenzierten Fragen zur Umsetzung der durchgängigen Sprachbildung. Im Schuljahr 2009/10 kamen jedoch differenzierte Fragen zur durchgängigen Sprachbildung hinzu.

5.3 Qualifizierung der Förderlehrkräfte

Ausbildung von Sprachlernkoordinatoren

Nach den Befragungen schätzen sich die meisten Sprachlernkoordinatoren durch die Fortbildung als ausreichend qualifiziert und auf die Aufgaben vorbereitet ein. Vor allem bezüglich der Förderplanung und Durchführung von additiven Fördermaßnahmen sowie im Bereich der Steuerung und Organisation der Förderarbeit fühlt sich der Großteil der Teilnehmer gut vorbereitet. Im Bereich Deutsch als Zweitsprache besteht noch ein erhöhter Qualifikationsbedarf.

Mit den Praxisbegleitgruppen sind die angehenden Sprachlernkoordinatoren insgesamt sehr zufrieden. Handlungsbedarf besteht allerdings noch in Bezug auf die Einbettung der Sprachlernkoordinatoren in konzeptionelle Arbeitsgruppen (Steuergruppen, Konzeptgruppe, Leitungsgruppe), die allerdings in einigen Schulen gar nicht existiert.

Einschätzung der Qualifizierung der Lehrkräfte durch die Schulleitungen

Die Wertschätzung der Qualifizierungsmaßnahmen und der Unterstützung ihrer Arbeit durch die Sprachlernkoordinatoren wird bestätigt durch entsprechende Einschätzungen der Schulleitungen. Von 307 Schulleitungen, von denen entsprechende Angaben im Bilanzierungs- und Ressourcenbogen vorliegen, schätzen 38,4 Prozent (2008/09: 33,2 Prozent; 2007/08: 29,1 Prozent) alle Förderlehrkräfte ihrer Schule als ausreichend qualifiziert für die Arbeit in der Sprachförderung ein; 50,9 Prozent (2008/09: 55,1 Prozent; 2007/08: 48,4 Prozent) der Schulleitungen halten die meisten Förderlehrkräfte für ausreichend qualifiziert; lediglich 10,4 Prozent (2008/09: 11,1 Prozent; 2007/08: 11,1 Prozent) finden, dass nur wenige Lehrkräfte ausreichend für die Förderarbeit qualifiziert seien. Lediglich eine Schulleitung gibt an, dass an der Schule überhaupt keine qualifizierte Lehrkraft für die Sprachförderung vorhanden sei (2008/09: zwei Schulleitungen; 2007/08: keine Schulleitung).

5.4 Fördererfolge und lernförderliche Bedingungen

Anteil der erfolgreich aus der additiven Förderung entlassenen Schüler

Der Anteil der additiv geförderten Schüler, die bei der Nachtestung nicht mehr additiv förderbedürftig sind, betrug im Schuljahr 2009/10 insgesamt 35,4 Prozent. Dieser Anteil an Schülern, die die *additive Förderung verlassen* können, ging im Berichtsjahr gegenüber den beiden Vorjahren etwas zurück, bleibt jedoch über die letzten vier betrachteten Schuljahre in der gleichen Größenordnung: Im Schuljahr 2008/09 konnten insgesamt 36,2 Prozent aus der Förderung ausscheiden, 2007/08 waren es 37,9 Prozent und 2006/07 35,5 Prozent.

Anteil der geförderten Schüler mit hohem Lernzuwachs

Neben dem Verlassen der additiven Sprachförderung können seit Schuljahr 2008/09 auch Lernerfolge im Sinne von *individuellen Lernzuwächsen* der Förderschüler ermittelt werden da über den Vergleich von Werten aus standardisierten Tests liegen hierzu Angaben vorliegen. Im Schuljahr 2009/10 erzielten 42,9 Prozent der Schüler, zu denen auswertbare Ergebnisse vorliegen, in Bezug auf die Lernentwicklung der Alterskohorte einen überdurchschnittlichen Lernzuwachs (2008/09: 49,9 Prozent). 45,7 Prozent der Schüler zeigen einen durchschnittlichen Lernzuwachs (2008/09: 41,6 Prozent) und 11,3 Prozent haben einen unterdurchschnittlichen Lernzuwachs (2008/09 8,4 Prozent). Damit ist der Anteil der geförderten Schüler mit relativ hohem Lernzuwachs im Vergleich zum Vorjahr ebenfalls zurückgegangen.

Lernzuwachs in verschiedenen Schulformen

Es zeigt sich, wie bereits im Vorjahr, dass der Anteil der geförderten Schüler, die einen überdurchschnittlichen Lernzuwachs verzeichnen können, in den verschiedenen Schulformen differiert. In den *Gymnasien* erzielten 82,2 Prozent (2008/09: 86,2 Prozent) einen - in Bezug auf die Kohorte - überdurchschnittlichen Lernzuwachs. In der Sekundarstufe der *Gesamt- und HR-Schulen* liegt dieser Wert bei 36,6 Prozent, in den *Grundschulen* bei 40,0, in den *Sonderschulen* bei 40,4 Prozent und im *vorschulischen Bereich* beträgt der Anteil der Schüler mit überdurchschnittlichem Lernzuwachs 67,3 Prozent.

Lernzuwachs in den einzelnen Sprachlernbereichen

Betrachtet man den Lernzuwachs in den *einzelnen Sprachlernbereichen*, so ist der Anteil der Schüler mit überdurchschnittlichem Lernerfolg im Bereich der Allgemeinen Sprachentwicklung - wie schon im Vorjahr - am höchsten (2009/10: 62,8 Prozent; 2008/09: 67,1 Prozent). Im Lesen erzielten 49,6 Prozent der getesteten Schüler (2008/09: 43,6 Prozent) eine überdurchschnittliche Lernentwicklung. In der Domäne Rechtschreibung fällt der Anteil der Schüler mit überdurchschnittlichem Lernverlauf 2009/10 mit 41,2 Prozent am niedrigsten aus (2008/09: 47,4 Prozent). 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.

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

Schulen mit hoher bzw. niedriger Erfolgsquote

Beim Vergleich der Schulen mit hoher bzw. niedriger Erfolgsquote zeigt sich erneut, dass Schulen mit geringerem Fördererfolg insgesamt belasteter sind als Schulen mit höherer Erfolgsquote. Allerdings gibt die seit Schuljahr 2008/09 mögliche Erfassung des Lernerfolgs auf Basis der individuellen Testwerte auch Schulen in hoch belasteten Einzugsgebieten eine faire Chance, ihren Fördererfolg auszuweisen.

Bei der Realisierung des Förderkonzepts zeigen sich, wie in den Vorjahren auch, Vorteile von Schulen, die die *Elternarbeit* intensiv betreiben (z. B. sie beraten und regelmäßig über die Maßnahmen in der Schule informieren). Desweiteren zeigen sich Vorteile bei denjenigen Schulen, die *schulinterne Kooperationen*, wie gegenseitige Hospitationen und schulinterne Fortbildungen, in stärkerem Maße strukturell umgesetzt haben, die die Schulleitungen stärker einbeziehen und sich stärker mit den Nachbarschulen austauschen. Diese Faktoren zeigten sich auch schon im Vorjahr als Gelingensbedingungen für eine erfolgreichere Sprachförderung. Darüber hinaus zeigt die Analyse Vorteile von Schulen, die auch im Regelunterricht stärkeren Nachdruck auf eine durchgängige Sprachbildung legen.

Wie in den Vorjahren zählen erneut zu den im Monitoring erfassten Bedingungsfaktoren, die mit dem Erfolg der Sprachförderung zusammenhängen, solche organisatorischen Bedingungen wie die tatsächliche Bereitstellung zusätzlicher Lernzeit (mehr Förderung am Nachmittag oder vor dem Regelunterricht und weniger Förderung am Vormittag).

Schulen mit höherer Erfolgsquote setzen das Sprachförderkonzept insgesamt konsequenter um.

6 Bearbeitungsstand der früheren Vorschläge zur Konzeptoptimierung

In den früheren Monitoringberichten wurden jeweils Maßnahmen zur weiteren Optimierung des Sprachförderkonzepts vorgeschlagen – so auch im Monitoringbericht für das Schuljahr 2008/09. Einige dieser Vorschläge wurden bereits in die Praxis umgesetzt, andere hingegen sind bisher nur teilweise oder noch gar nicht bearbeitet worden. Die folgenden Seiten zeigen einen Überblick über die unterbereiteten Vorschläge und deren Bearbeitungsstand.

Diagnoseinstrumente

In Bezug auf die Diagnoseinstrumente wurden einige Verbesserungs- und Ergänzungsvorschläge in den Bericht 2008/09 aufgenommen. Das LIQ hatte sich verpflichtet, die Testserie Multi-KEKS für die Sprachen Russisch, Türkisch, Polnisch, Spanisch, Italienisch und Farsi zu entwickeln, um den Sprachstand von Schülern mit Migrationshintergrund auch in der jeweiligen Herkunftssprache standardisiert und ohne eigene Kenntnis der Sprache diagnostizieren zu können. Die Testserie befindet sich noch in der Entwicklungsphase. Nach dem momentanen Stand der Erprobung kann davon ausgegangen werden, dass die Multi-KEKS-Tests interessierten Lehrkräften ab dem Schuljahr 2011/12 für die Klassenstufen eins und vier zur Verfügung gestellt werden können.

Weiterhin wurde im Bericht des Schuljahres 2008/09 vorgeschlagen, den Sprachstand der Schüler der Vorbereitungsklassen am Ende der Maßnahme mittels eines standardisierten Tests zu erfassen, um sicherzustellen, dass die sprachlichen Leistungen der Schüler ausreichen, um am Unterricht in einer Regelklasse teilnehmen zu können. Im Laufe des Schuljahres 2009/10 wurde entschieden, das international anerkannte „Deutsche Sprachdiplom“ (DSD) zur Zertifizierung der Schüler einzusetzen. Die Zertifizierung mit dem Deutschen Sprachdiplom wird im Februar des Schuljahres 2010/11 im Rahmen eines Pilotprojekts erstmalig durchgeführt.

Das LIQ hatte sich darüber hinaus dazu bereiterklärt, speziell für die Bedürfnisse der Sonder- und Förderschulen zugeschnittene Diagnoseinstrumente zu sichten und die geeigneten Instrumente in den Diagnosebogen aufzunehmen. Dazu wurde eine Reihe von möglichen Instrumenten gesichtet, ein ausgewählter Test ist bereits im Diagnosebogen verfügbar, andere sollen zeitnah aufgenommen werden.

Ressourcensteuerung

Der Umsetzung des Vorschlags, die Schwerpunktsetzung der Ressourcenverteilung in den Schulen auf die unteren Klassenstufen zwar beizubehalten, jedoch auch die Sprachförderung in den Klassenstufen 5 und 6 ausreichend zu gewährleisten, wird zurzeit – unter der Maßgabe knapper Ressourcen – noch geprüft.

Monitoringsystem

Im Bericht des Vorjahres wurde angeregt, den neu zu betrachtenden Aspekt der durchgängigen Sprachbildung systematisch zu erfassen. Der Implementierungsbogen ist dementsprechend erweitert. Allerdings ist dies aus Sicht der BSB und des LIQ noch nicht ausreichend, um den Implementierungsstand der durchgängigen Sprachbildung in allen Fächern umfassend abzubilden. Aus diesem Grund wird das LIQ einen Fragebogen speziell für die Umsetzung der durchgängigen Sprachbildung entwickeln, der in den einzelnen Unterrichtsfächern den Stand der Implementierung erfassen soll.

Weiterhin war im Schuljahr 2008/09 im Zuge der Datenanalyse festgestellt worden, dass nicht alle Kinder, für die laut § 28a des Hamburger Schulgesetzes eine verbindliche Sprachförderung vor Eintritt in die Schule vorgesehen ist, in das Monitoring der Hamburger Sprachförderung aufgenommen wurden. Angesichts der Bedeutung einer frühen Sprachförderung und der erwiesenen Wirksamkeit der additiven Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung

ist es wichtig, diese Kinder nicht nur zu fördern, sondern auch die Lernerfolge dieser Kinder zu erfassen. Um dies zu gewährleisten, wurden mithilfe eines Codeabgleichs fehlende Daten von Kindern gezielt von den betreffenden Schulen angefordert. Diese Maßnahme zeigt bereits erste Erfolge und soll nun jährlich wiederholt werden.

Schulinterne Organisations- und Personalentwicklung

Bereits in den Berichten der Schuljahre 2008/09 und 2007/08 wurden gegenseitige Hospitationen der Lehrkräfte als Merkmale für günstige Förderbedingungen identifiziert; sie werden jedoch aus organisatorischen Gründen nur von wenigen Schulen praktiziert. Es wurde deshalb bereits im Bericht des Schuljahres 2008/09 vorgeschlagen, organisatorische Maßnahmen in Betracht zu ziehen, die diese Situation verbessern können. Ähnliches gilt für die Umsetzung von schulinternen Fortbildungen zum Thema Sprachförderung sowie für den Vorschlag, den Erfahrungsaustausch und die Kooperation zwischen den Schulen bezüglich der Sprachfördermaßnahmen zu verstärken.

Die beiden Projekte FörMig-Transfer (für den Übergang vom Elementar- zum Primarbereich) sowie FörMig 4-6 (für den Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe) wurden u.a. dafür eingerichtet, um hier Vorschläge im Rahmen der Weiterentwicklung des Gesamtkonzepts der Sprachförderung zu entwickeln. Dazu sollen auch Beispiele und Modelle für die erfolgreiche Umsetzung des Sprachförderkonzepts und die Realisierung einer hohen Erfolgsquote recherchiert und erprobt werden.

Auf der jährlich stattfindenden Sprachfördertagung wurden bereits erfolgreiche Modelle vorgestellt und der Erfahrungsaustausch zwischen den Schulen wird durch Workshops, Vorträge und einen „Marktplatz“ – auf dem sich erfolgreich fördernde Schulen präsentieren – intensiviert. An Vorschlägen zur weiteren Verstärkung der Kooperationsmöglichkeiten und zur gezielten Verbreitung von positiven Beispielen und Modellen wird von Seiten der Fortbildungsgruppe gearbeitet.

Durchgängige Sprachbildung

Trotz kontinuierlicher Verbesserungen gegenüber den Vorjahren stoßen die Realisierung einer durchgängigen Sprachbildung und die Durchführung der verpflichtenden integrativen Sprachförderung – laut Aussagen der SLK – noch immer in einigen Schulen auf Schwierigkeiten. Daher sollten diese Themen im Rahmen der Fortbildungsoffensive intensiviert werden. Auch dafür sollen die Projekte FörMig –Transfer und FörMig 4–6 Ansätze erproben, die in ein zu entwickelndes Rahmenkonzept für eine erfolgreiche Sprachbildung und Sprachförderung einfließen, das auch „Mindeststandards“ für die Sprachförderung in allen Fächern beschreibt.

Qualitätssicherung

Bereits in den Vorjahren wurde angedacht, dass Schulen, die wesentliche Komponenten des Sprachförderkonzepts nicht genügend umsetzen können oder mit der Förderarbeit einen relativ 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 wurde in Form von Handreichungen zu den Ergebnisübersichten für die Schulaufsichten realisiert, aus denen konzeptionelle Schwachstellen der Schulen erkennbar sind und somit in den Bilanzgesprächen thematisiert werden können. In Absprache mit einem Vertreter der Schulaufsichten wird diese Handreichung in diesem Schuljahr noch einmal überarbeitet und vereinfachte Materialien für die Hand der Schulaufsichten erstellt.

Die im Schuljahr 2008/09 begonnene Analyse qualitativer Merkmale erfolgreicher Sprachförderung wurde fortgesetzt. Bis Ende des Schuljahrs 2011/12 wird in Zusammenarbeit zwi-

schen dem LIQ, LIF und der Universität Bielefeld eine Internetseite mit positiven Beispielen und Projekten zur sprachlichen Bildung erstellt.

Weiterentwicklung des Sprachförderkonzepts

Im Vorjahresbericht wurde vorgeschlagen, die Zusammenarbeit von Kitas und Schulen im Hinblick auf Kinder vor Eintritt in die Schule auszubauen und zu intensivieren. Besonders sollte die Zusammenarbeit im Bereich der Frühdiagnose im Rahmen des Vorstellungsverfahrens für Viereinhalbjährige und im Übergangsbereich von Elementarbildung und Primarschule gefördert und evaluiert werden. Im Schuljahr 2010/11 startete in diesem Zusammenhang das Projekt FörMig-Transfer, im Rahmen dessen Schulen und Kitas gemeinsam Kooperationsformen erarbeiten und ausprobieren sollen. Das LIQ evaluiert das Projekt.

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

Neben dem FLY-Konzept sollten laut dem Vorjahresbericht 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. Hierzu werden in der BSB zurzeit Rahmenvorgaben für die Zusammenarbeit mit Eltern erarbeitet.

Für Schulen in einem soziokulturellen Umfeld mit erhöhtem Sprachförderbedarf sollten alternative Förderkonzepte überlegt werden. Angesichts extrem hoher Anteile von Schülern mit sprachlichen Schwierigkeiten und relativ geringer Wirksamkeit des bisherigen Förderkonzepts in diesen Schulen sollte 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.

Im Vorjahr wurde weiterhin empfohlen, der Gefahr des sogenannten Drehtüreffekts bei Schülern, die zu früh aus der Förderung entlassen werden, entgegenzuwirken. Der Vorschlag lautete, die betreffenden Schüler ausreichend lange - in der Regel mindestens ein Jahr - in der additiven Förderung zu behalten und im Anschluss an die additive Förderung so lange mithilfe eines Förderplans für die integrative Förderung im Regelunterricht zu beobachten und zu fördern, bis ihre Leistungen in ausreichendem Maße stabilisiert sind, die Förderung also nachhaltig Wirkung zeigt. Diese Forderung wurde über den Newsletter der Sprachförderung an die Schulen kommuniziert. Außerdem wurden die Schulaufsichten – in ihrer Funktion als direkte Ansprechpartner der Schulen – über diese Empfehlung in Kenntnis gesetzt.

7 Vorschläge zur weiteren Optimierung des Sprachförderkonzepts

Die folgenden Vorschläge ergeben sich aus den Ergebnissen des Monitorings und der Evaluation der im Schuljahr 2009/10 durchgeführten Sprachfördermaßnahmen in Hamburger Schulen.

1. Diagnoseinstrumente

In den vergangenen Schuljahren war es den Schulen selbst überlassen, welche Diagnoseinstrumente sie zur Feststellung des Lernstands der Schüler einsetzen. Grund hierfür war hauptsächlich der Mangel an geeigneten einheitlichen und vergleichbaren Instrumenten zur Erhebung des Lernstands der Schüler verschiedener Klassenstufen. Das LIQ hat in den letzten Schuljahren die KEKS-Testserie entwickelt und kann jetzt geeignete Verfahren für die Klassenstufen eins bis sechs bereitstellen. Aufgrund der besseren Vergleichbarkeit und der transparenteren Darstellungsmöglichkeit der Ergebnisse wird empfohlen, die KEKS-Testserie im Rahmen des Monitorings als einheitliches Screening-Instrument zur Feststellung der Förderbedürftigkeit und zur Erfassung des Lernerfolgs einzusetzen. Dazu sollten Absprachen mit dem LIF über die Erweiterung des Fortbildungsangebots im Bereich Sprachstandsdiagnose getroffen werden.

2. Ressourcensteuerung

Es ist kaum vorstellbar und widerspricht auch den empirischen Ergebnissen des Monitorings, dass alle Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien infolge einer frühzeitigen Sprachfördermaßnahme für alle Zeiten ihre Förderbedürftigkeit überwinden können. Angesichts der steigenden sprachlichen und schriftsprachlichen Anforderungen in den höheren Schulstufen ist damit zu rechnen, dass ein Teil der zuvor schon geförderten Kinder und Jugendlichen weiterhin bzw. erneut einen Förderbedarf aufweisen. Daher ist es wichtig, auch im Bereich der Sekundarstufe genügend Förderressourcen zu platzieren. Im Rahmen der Erarbeitung eines neuen Gesamtkonzepts der schulischen Förderung sollte daher auch die Zuweisung der Sprachförderressourcen aktualisiert und in diesem Zusammenhang die zugunsten der frühen Förderung in der Grundschule gewichtete Verteilung der Sprachförderressourcen überprüft werden.

3. Monitoringsystem

(1) Bisher wurden der Stand der Implementierung des Sprachförderkonzepts und die Zufriedenheit der SLK mit der Ausbildung bzw. dem Stand der Qualifikation und der Akzeptanz der Position der SLK in der jeweiligen Schule, getrennt evaluiert. Um die Daten der SLK Befragungen und die Leistungsdaten der Schüler zukünftig in Beziehung setzen zu können, wird vorgeschlagen, die Evaluation beider Teilbereiche zu koppeln. Das LIQ wird hierzu einen geeigneten Vorschlag vorlegen.

(2) Beim Vergleich von Schulen mit unterschiedlichem Fördererfolg hat sich die durchgängige Sprachbildung als ein wichtiger Aspekt für das Gelingen der additiven Fördermaßnahmen herauskristallisiert. Um zu analysieren, welche konkreten Maßnahmen in Bezug auf die durchgängige Sprachbildung in den Schulen ergriffen werden, soll vom LIQ ein Fragebogen für die sprachförderlichen Maßnahmen im Regelunterricht erarbeitet werden.

(3) Schüler, die eine Vorbereitungsklasse besuchen und mit noch sehr schwachen Leistungen in die Regelklasse wechseln, sollten im Anschluss an die vorbereitende Maßnahme der Vorbereitungsklassen verpflichtend weiter diagnostiziert und im Monitoring der Sprachförderung geführt werden. Dies ist momentan noch nicht in ausreichendem Maße gegeben. Aus

diesem Grund wird im kommenden Schuljahr in diesem Bereich eine verstärkte Einforderung der Daten der betreffenden Schüler vonseiten des LIQ erfolgen.

4. Schulinterne Organisations- und Personalentwicklung

(1) Es sollten Konzepte überlegt und geprüft werden, um gegenseitige schulinterne Hospitationen von Förderlehrkräften zu stärken. Dieses Mittel der gegenseitigen Reflexion und des Erfahrungsaustausches in Bezug auf die Gestaltung des (Förder-) Unterrichts sollte im Schulalltag eine strukturelle Verankerung finden.

(2) Die durchgängige Sprachbildung stellt auch für die gezielte schulische Sprachförderung einen wichtigen Faktor dar. Dies wird dadurch unterstrichen, dass in Schulen, in denen die durchgängige Sprachbildung bereits stärker realisiert wird, auch die Erfolge der additiven Sprachförderung höher ausfallen als in anderen Schulen. Es ist daher empfehlenswert, über die SLK und andere Multiplikatoren für das Sprachlernen in der Schule hinaus Schritt für Schritt alle Lehrkräfte in den Schulen im Hinblick auf durchgängige Sprachbildung fortzubilden. Dies entspricht auch einer Empfehlung des nationalen Integrationsprogramms.

5. Qualitätssicherung

(1) Um die inhaltliche Qualität der schulinternen Sprachfördermaßnahmen zu gewährleisten, sollen inhaltliche Mindeststandards für die additive Sprachförderung erarbeitet und als Handlungsanleitung für die SLK und die Förderlehrkräfte beschrieben werden. Die Standards sollten von BSB, LIF und LIQ gemeinsam erarbeitet und abgestimmt werden.

(2) Wie die Ergebnisse der Evaluation der TheaterSprachCamps der letzten Jahre zeigen, liegt ein Problem von außerschulischen Sprachfördermaßnahmen in der mangelnden Nachhaltigkeit der Fördererfolge. Außer- und innerschulische Sprachförderangebote sollten daher stärker vernetzt werden. Dies bedeutet vor allem, dass bei neuen Sprachförderprojekten ein Methodentransfer zwischen den Pädagogen innerhalb und außerhalb der Schule vereinbart wird und dass verbindliche Kooperationsstrukturen verankert werden, die diesen Methodentransfer sicherstellen.

6. Weiterentwicklung des Sprachförderkonzepts

(1) Die bestehenden Beteiligungsformen für Eltern – insbesondere Family Literacy – sollten jährlich weiter ausgebaut und intensiviert werden. Neben den bestehenden Kooperationsmöglichkeiten sollten aber auch andere Möglichkeiten zur Eltern-Kooperation (wie z. B. das Opstapje-Projekt, das Hippy-Programms oder das sog. Rucksack-Projekt) geprüft und ggf. erprobt werden. Solche Kooperationsmöglichkeiten könnten auch in den Regionalen Bildungskonferenzen thematisiert werden.

(2) Das Hamburger Sprachförderkonzept wird stetig weiterentwickelt. Es werden vor allem neue Methoden und Projekte erprobt und implementiert, um die Förderung der Kinder mit additivem Sprachförderbedarf zu optimieren. Die Evaluation von Sprach- und Leseförderprojekten der letzten Jahre zeigt, dass es wirkungsvolle Ansätze zur gezielten Förderung der sprachlichen Kompetenzen von Schülern gibt, deren Methoden weiter systematisiert und dann in der Lehreraus- und -fortbildung vermittelt und verbreitet werden sollten. Dazu wird vorgeschlagen, das LIQ zu beauftragen, solche inner- oder außerschulischen Förderprojekte, die auf das allgemeine Sprachverständnis (wie TheaterSprachCamp, KiKu Lohbrügge) oder auf den Schriftspracherwerb (z. B. Family Literacy, Leseförderprojekte) zielen, systematisch und einheitlich mit geeigneten standardisierten Instrumenten zu evaluieren und Empfehlungen abzuleiten.

Anhang

A1

Tabelle 2.2: Kinder mit Migrationshintergrund und mit Sprachförderbedarf in den Schulregionen (Anteile in Prozent)

SR	Schulregion	Anzahl Kinder	Anteil Migrationshintergrund	Sprachförderbedarf		
				insgesamt	einfacher Bedarf	ausgeprägt
1	Mitte	514	60,5	26,5	15,8	10,7
2	Billstedt/Horn	923	67,6	44,7	24,8	19,9
3	Wilhelmsburg	514	80,5	45,5	24,9	20,6
4	Altona/Bahrenfeld	967	44,5	21,6	12,2	9,4
5	Lurup/Osdorf	466	62,7	40,1	24,5	15,7
6	Blankenese	451	23,4	10,9	7,8	3,1
7	Othmarschen	281	28,2	8,2	5,3	2,8
8	Eimsbüttel	356	30,1	6,2	4,5	1,7
9	Stellingen	391	43,8	24,0	21,0	3,1
10	Niendorf/Lokstedt	549	33,8	15,1	6,9	8,2
11	Eidelstedt/Schnelsen	476	47,4	29,2	19,5	9,7
12	Eppendorf/Winterhude	582	30,7	10,5	6,4	4,1
13	Barmbek	562	44,4	23,5	15,8	7,7
14	Langenhorn	566	36,1	23,5	18,4	5,1
15	Wandsbek/Jenfeld	741	60,1	33,9	20,4	13,5
16	Brafeld/Steilshoop/Farmsen	619	50,5	26,2	19,4	6,8
17	Poppenbüttel/Wellingsbüttel	511	25,3	12,9	9,0	3,9
18	Walddörfer	469	18,1	9,4	7,2	2,1
19	Rahlstedt	606	38,5	18,8	10,9	7,9
20	Bergedorf	873	38,9	27,7	17,0	10,8
21	Harburg/Eißendorf	711	53,4	32,5	21,8	10,7
22	Neugraben/Finkenwerder	517	49,8	35,8	18,4	17,4
Gesamt*		12.645	45,8	25,4	15,8	9,6

* ohne Kinder in staatlich anerkannten Schulen

Dezernat: _____

Schul-Nr.: _____

A2



Schulstempel:

Bogen zur Bilanzierung und zum Einsatz der Ressourcen in der additiven Sprachförderung im Schuljahr 2009/10

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

Von der Schule auszufüllen und zu versenden		
an die Schulaufsicht:		bis spätestens zwei Tage vor Gesprächstermin
an das LIQ:		bis zum 28.06.10 (vorzugsweise online)
1. Über welche spezielle Qualifikation für die Sprachförderung verfügen die Lehrerinnen und Lehrer Ihrer Schule? (Bitte die jeweilige Anzahl der Lehrkräfte angeben.)	Handlungsbedarf zur Weiterentwicklung des Sprachförderkonzepts	
	innerhalb der Schule	mit externer Unterstützung
	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>	<p>Handlungsbedarf zur Weiterentwicklung des Sprachförderkonzepts</p>	
	<p>innerhalb der Schule</p>	<p>mit externer Unterstützung</p>
<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

<p>(4) Welche Aufgaben wurden wahrgenommen? (Bitte Anzahl der WAZ <i>im gesamten Schuljahr</i> angeben.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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: _____ 		
---	--	--

<p>6. Durch welche Maßnahmen unterstützte die Schulleitung die Diagnose- und Förderarbeit?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Informationsgespräche <input type="checkbox"/> Fachkonferenzen <input type="checkbox"/> thematische Jahreskonferenzen <input type="checkbox"/> Hospitationen <input type="checkbox"/> andere, nämlich: _____ 	<p>Handlungsbedarf zur Weiterentwicklung des Sprachförderkonzepts</p>	
	<p>innerhalb der Schule</p>	<p>mit externer Unterstützung</p>

<p>7. 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.</p> <p style="text-align: right;">Anzahl</p> <p>Ausgleich von Unterversorgung _____</p> <p>Vertretung _____</p> <p>Ausgleich von Unterfrequenzen _____</p> <p>andere, nämlich: _____</p>		
<p>8. Welche Probleme traten bei der Umsetzung des Sprachförderkonzepts auf?</p> <p><input type="checkbox"/> zu wenig Ressourcen</p> <p><input type="checkbox"/> Lehrerausfall</p> <p><input type="checkbox"/> Vertretungsunterricht</p> <p><input type="checkbox"/> Einsatz der Diagnoseverfahren</p> <p><input type="checkbox"/> andere, nämlich: _____</p>		

Unterschrift: _____
Schulleitung

SLK

Datum: _____

Berichtsbogen zur Implementierung des Sprachförderkonzepts

Schule: _____ Schuljahr 2009/10

Der Berichtsbogen ist mit dem „Bogen zur Bilanzierung und zum Einsatz der Ressourcen [...]“ Grundlage für das Gespräch mit der Schulaufsicht. Abgabe beim LIQ bis 28.6.2010

Ein schulspezifisches Förderkonzept liegt vor

ja nein, weil _____

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

Durchgängige Sprachbildung in allen Fächern	2	1	0	Erläuterungen
Im Regelunterricht (RU) wird auf die sprachliche Lernausgangslage der Schülerschaft Bezug genommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Der RU wird unter fachlichen und sprachlichen Gesichtspunkten geplant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Im RU werden sprachliche Mittel zum Verständnis und zur Bearbeitung von Aufgaben bereit gestellt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die Schüler werden beim Erwerb sprachlicher Mittel und deren Nutzung unterstützt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Fachsprachliches Wissen wird mit den Schülern in allen Fächern gezielt erarbeitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Es werden regelmäßig Gelegenheiten geschaffen, mit Schülern über Sprache zu reflektieren (z.B. Sprachvergleiche/ language Awareness)	<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 integrativen Sprachförderung	2	1	0	Erläuterungen
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 und additiv geförderter Schüler werden im RU besonders beachtet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Schüler werden planvoll und systematisch aus der additiven in die integrative Förderung geführt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Für Schüler, die die additive Förderung verlassen, wird ein Förderplan zur integrativen Förderung erstellt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Schüler werden nach der additiven Förderung, bis zur Sicherung eines ausreichenden Kompetenzniveaus, weiterhin diagnostiziert.	<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"/>	
Bei zweisprachigen Schülern werden die Sprachkompetenzen auch 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"/>	
Die additive Sprachförderung findet am Nachmittag oder vor dem RU 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 durchgängige Sprachbildung zum Thema.	<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 fördern können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Zur Förderung der Schüler in Sprache und Schrift 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	2	1	0	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"/>	

Datum: _____

Unterschrift: _____
Schulleitung

_____ SLK

Schulnummer (Angabe freiwillig):

Seminarleiter/in:



Sprachförderung

1 In welchem Schuljahr haben Sie Ihre Ausbildung zum SLK begonnen?

2005/06 2006/07 2007/08 2008/09 2009/10 2010/11

2 In welchem Schuljahr haben Sie die SLK-Funktion an Ihrer jetzigen Schule übernommen?

2005/06 2006/07 2007/08 2008/09 2009/10 2010/11

3 Inwieweit sehen Sie sich in den folgenden Bereichen in fachlicher Hinsicht ausreichend qualifiziert?

	voll und ganz ++	+	-	überhaupt nicht --
1. Inhaltliche Qualifikation				
Sprachkompetenz: deutsche Sprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprachkompetenz: Deutsch als Zweitsprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schriftsprache: Lesekompetenz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schriftsprache: Rechtschreibkompetenz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schriftsprache: Textkompetenz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Planung der Förderung				
Diagnostik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förderplanung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Durchführung der Fördermaßnahmen				
Durchführung der additiven Förderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durchführung der integrativen Förderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterstützung der Lehrkräfte bei der durchgängigen Sprach- bildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Steuerung und Organisation der Förderarbeit				
Erstellung/ Fortführung schul- spezifischer Förderkonzepte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zusammenstellung der additi- ven Fördergruppen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Management für die Sprach- förderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organisationskompetenz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4 Sehen Sie sich - hinsichtlich der folgenden neu anstehenden Herausforderungen in Bezug auf die additive - Sprachförderung ausreichend qualifiziert?

4.1 additive Sprachförderung und sonderpädagogischer Förderbedarf

- Gibt es an Ihrer Schule bereits übergreifende Förderpläne für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und gleichzeitigem additivem Sprachförderbedarf?

ja nein trifft nicht zu

- Wenn nein, was wäre aus Ihrer Sicht nötig, um eine gemeinsame Förderplanung realisieren zu können?

4.2 additive Sprachförderung und außerschulische Lernangebote

- Gibt es an Ihrer Schule bereits eine Verbindung von additiver Sprachförderung und außerschulischen, sprachförderlichen Lernangeboten in zusätzlicher Lernzeit?

ja nein

wenn ja, welche _____

- Wenn nein, was wäre aus Ihrer Sicht nötig, um eine Vernetzung von außerschulischen Lernangeboten in zusätzlicher Lernzeit und innerschulischer additiver Sprachförderung zu fördern?

4.3 additive Sprachförderung und Ganztagsunterricht

- Falls Ihre Schule in absehbarer Zeit zur Ganztagschule wird: Gibt es an Ihrer Schule bereits konzeptionelle Überlegungen in Bezug auf die additive Sprachförderung im Ganztagsbetrieb?

ja nein trifft nicht zu, weil _____

- Wenn nein, welche Hilfestellungen und Maßnahmen wären aus Ihrer Sicht nötig, um ein Konzept für die additive Sprachförderung im Ganztagsbetrieb zu erstellen?

5 Inwieweit sind Sie - in Ihrer Funktion als SLK - in die folgenden konzeptionellen Arbeitsgruppen an Ihrer Schule eingebunden?

	voll und ganz ++	+	-	überhaupt nicht --
Steuergruppe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konzeptgruppe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leitungsgruppe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere konzeptionelle Arbeitsgruppe, welche _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6 In welchem Ausmaß fühlen sie sich in Ihren Aufgaben als SLK unterstützt durch:

	voll und ganz ++	+	-	überhaupt nicht --
das Kollegium	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Schulleitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere Unterstützer, welche _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7 Inwieweit sind Sie mit der Arbeit in der Praxisbegleitgruppe zufrieden in Bezug auf:

	voll und ganz ++	+	-	überhaupt nicht --
Zusammensetzung der Gruppe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erfahrungsaustausch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
unterstützendes Klima	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lerneffektivität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nutzung der Kompetenzen der TN	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leitung der Gruppe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8 In welchen Bereichen – in Bezug auf durchgängige Sprachbildung und additive bzw. integrative Sprachförderung – haben Sie an Ihrer Schule noch Unterstützungsbedarf?

9 Welche Vorschläge haben Sie für künftige Ausbildungsgänge/ Fortbildungsangebote? Welche Bereiche sollten/ müssten aus Ihrer Sicht vorrangig abgedeckt werden?

Wir danken Ihnen für Ihre Mitarbeit!

Diagnosebogen für die Sprachförderung

Durchführung der Diagnose:

Monat: _____ Jahr: 20 _____

Klassenstufe _____ im Schuljahr 20__ / ____

Klassenbezeichnung: _____

Code des Kindes:

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

Geburtsjahr: _____

Geschlecht: m wSonderpädagogischer Förderbedarf/ I-Kind

in den Bereichen _____

Weitere Besonderheiten (z.B. AUL): _____

Besucht das Kind außerhalb der additiven Förderung eine Kita VSK

Seit wann lebt das Kind in Deutschland?

 seit der Geburt seit _____ (Jahreszahl) unbekannt

Das Kind spricht von Haus aus (außer Deutsch) folgende Sprache(n):

 Albanisch Bosnisch Dari/Pashto Englisch Farsi Französisch Kroatisch Polnisch Portugiesisch Romanes Russisch Serbisch Spanisch Türkisch _____ _____

Diagnose erstellende Lehrkraft: Frau: _____ Herr: _____

Funktion: Klassenlehrer/in Förderlehrkraft Sprachlernkoordinator/in Sonderpädagoge/in Herkunftssprachen-Lehrkraft andere Funktion, nämlich: _____

Schule: _____

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: Verbstellung)	<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"/> Bildimpuls (Giraffe)	Punkte	sehr unsicher	unsicher	ausgewogen	sicher	sehr sicher
Aufgabenbewältigung	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (≤ 11)	<input type="checkbox"/> (12-13)	<input type="checkbox"/> (14-19)	<input type="checkbox"/> (20-21)	<input type="checkbox"/> (≥ 22)
Gesprächsverhalten	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (≤ 2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4-8)	<input type="checkbox"/> (9)	<input type="checkbox"/> (≥ 10)
Wortschatz	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (≤ 9)	<input type="checkbox"/> (10)	<input type="checkbox"/> (11-15)	<input type="checkbox"/> (16-17)	<input type="checkbox"/> (≥ 18)
Satzgrammatik (Verbstellung)	<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="checkbox"/> Kl.3: Dornröschen <input type="checkbox"/> Kl.3: Rotkäppchen <input type="checkbox"/> Kl.3: Alt und Jung +2 <input type="checkbox"/> Kl.4: Papageientaucher <input type="checkbox"/> Kl.4: Hase u. Erdbeben <input type="checkbox"/> Kl.4: Blindenschrift +3 <input type="checkbox"/> Kl.5-6 Theater +3 <input type="checkbox"/> Kl.5-6: Mond +3 <input type="checkbox"/> Kl.8: Überfall +3 <input type="checkbox"/> Kl.8: Würstchen +3 <input type="checkbox"/> Kl.8: Brückenprüfer +3 <input type="checkbox"/> Kl.8: Lebenslauf +3 <input type="checkbox"/> Kl.8: Einbruch +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="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)

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

<input type="checkbox"/> KEKS	Punkte	Prozent-rang	sehr unsicher	unsicher	ausgewogen	sicher	sehr sicher
KEKS 1A	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 10)	<input type="checkbox"/> (PR 11-23)	<input type="checkbox"/> (PR 24-71)	<input type="checkbox"/> (PR 72-90)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 90)

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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Kl.3: Grammatik A			(PR ≤ 12)	(PR 13-24)	(PR 25-75)	(PR 76-89)	(PR ≥ 90)
<input type="checkbox"/> Kl.4: Grammatik A			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Kl.5-8: Grammatik A	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Kl.5-8: Grammatik B			(PR ≤ 12)	(PR 13-24)	(PR 25-75)	(PR 76-89)	(PR ≥ 90)
<input type="checkbox"/> Kl.5-8: Präpositionen A			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Kl.5-8: Präpositionen B	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Kl.8: Endungen A			(PR ≤ 12)	(PR 13-24)	(PR 25-75)	(PR 76-89)	(PR ≥ 90)
<input type="checkbox"/> Kl.8: Endungen B			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Kl.3: Wortschatz A			(PR ≤ 12)	(PR 13-24)	(PR 25-75)	(PR 76-89)	(PR ≥ 90)
<input type="checkbox"/> Kl.4: Wortschatz A			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Kl.8: Wortschatz A	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Kl.8: Wortschatz B			(PR ≤ 12)	(PR 13-24)	(PR 25-75)	(PR 76-89)	(PR ≥ 90)

<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			(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	ausgewogen	sicher	sehr sicher
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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

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

Konsequenzen für die Förderung:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Aufnahme in additive Förderung | <input type="checkbox"/> Verbleib in additiver Förderung |
| <input type="checkbox"/> Beendigung der additiven Förderung | <input type="checkbox"/> Additive Förderung kann nicht erfolgen, weil
_____ |

2 Vorläuferfertigkeiten für den Schrifterwerb

Phonologische Bewusstheit

<input type="checkbox"/> BISC <input type="checkbox"/> MÜSC	Risiko- punkte	sehr unsicher	unsicher	ausgewogen	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"/> KEKS	Punkte	Prozent- rang	sehr unsicher	unsicher	ausgewogen	sicher	sehr sicher
KEKS 1A	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 09)	<input type="checkbox"/> (PR 10-22)	<input type="checkbox"/> (PR 23-71)	<input type="checkbox"/> (PR 72-86)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 92)

<input type="checkbox"/> BAKO 1-4 Klasse _____	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 standardi-siertes 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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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 Kurzform (HLT 1) <input type="checkbox"/> Hamburger Lesetest Langform (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)	Sekunden	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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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 1 Mitte <input type="checkbox"/> HSP 2 <input type="checkbox"/> HSP 2 Mitte/HSP 1+ <input type="checkbox"/> HSP 3 <input type="checkbox"/> HSP 3 Mitte <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
	<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 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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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

5 Weitere Auffälligkeiten

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

Planungsbogen (additive Förderung)

 für

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

 (Code)

Monat: _____ Jahr: 20__

Geburtsjahr: _____

 Geschlecht: männlich weiblich

Klassenstufe ____ im Schuljahr 20__ / ____

Klassenbezeichnung: _____ Schule: _____ Fallkonferenz am: ____. ____. 20__

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 <input type="checkbox"/> einzeln und in der Gruppe <input type="checkbox"/> einzeln und im Förderband <input type="checkbox"/> in der Gruppe und im Förderband
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"/> > 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 <input type="checkbox"/> > 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"/> 5-mal und mehr <input type="checkbox"/> 14-täglich	<input type="checkbox"/> 1-mal <input type="checkbox"/> 2-mal <input type="checkbox"/> 3-mal <input type="checkbox"/> 4-mal <input type="checkbox"/> 5-mal und mehr <input type="checkbox"/> 14-täglich
Dauer der Förderung:	<input type="checkbox"/> 6 bis 8 Wochen <input type="checkbox"/> 9 bis 13 Wochen <input type="checkbox"/> ca. ½ Jahr <input type="checkbox"/> ca. 1 Jahr	<input type="checkbox"/> 6 bis 8 Wochen <input type="checkbox"/> 9 bis 13 Wochen <input type="checkbox"/> ca. ½ Jahr <input type="checkbox"/> ca. 1 Jahr
vorrangige Förderzeit:	<input type="checkbox"/> in der offenen Eingangs- oder Schlussphase <input type="checkbox"/> während des Regelunterrichts <input type="checkbox"/> außerhalb des Regelunterrichts	<input type="checkbox"/> in der offenen Eingangs- oder Schlussphase <input type="checkbox"/> während des Regelunterrichts <input type="checkbox"/> außerhalb des Regelunterrichts
Durchführung:	Name: _____ <input type="checkbox"/> Sprachlernkoordinator/in <input type="checkbox"/> Förderlehrkraft <input type="checkbox"/> Klassenlehrer/in <input type="checkbox"/> andere: _____	Name: _____ <input type="checkbox"/> Sprachlernkoordinator/in <input type="checkbox"/> Förderlehrkraft <input type="checkbox"/> Klassenlehrer/in <input type="checkbox"/> andere: _____