

Hamburger Sprachförderkonzept

Bericht über die Ergebnisse
des Monitorings der schulischen Fördermaßnahmen
und der Evaluation von Sprachförderprojekten
im Schuljahr 2010/11

Dr. Peter May
Stefanie Bach
Carina Berger

unter Mitarbeit von:
Julia Kinze
Dr. Meike Heckt
Claudia Hildenbrand

Referat Pädagogische Diagnostik und Testentwicklung

LIQ 1

25.05.2012

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Beschreibung der Problemlage: Wie groß ist das Problem und wer ist betroffen?	7
2.1	Anzahl der förderbedürftigen Kinder vor Eintritt in die Schule	7
2.1.1	Geschlecht und Sprachen	7
2.1.2	Regionale Verteilung.....	9
2.2	Anzahl der förderbedürftigen Schüler.....	10
2.2.1	Geschlecht, Migrationshintergrund und Herkunftssprachen	13
2.2.2	Förderbedarfe und Förderschwerpunkte nach Schulstufen und Schulformen.....	15
3	Fördermaßnahmen: Ressourceneinsatz, Qualifizierung und Organisation.....	19
3.1	Verteilung der Ressourcen.....	19
3.2	Qualifizierung.....	23
3.2.1	Qualifizierung der Förderlehrkräfte	23
3.2.2	Qualifizierung der Sprachlernkoordinatoren	25
3.3	Sprachförderung in zusätzlicher Lernzeit	31
3.3.1	Organisation der Förderung	31
3.3.2	Förderschwerpunkte	33
3.3.3	Nichtförderung: Ausmaß und Gründe.....	35
3.4	Besondere Sprachförderangebote	37
3.4.1	TheaterSprachCamp	37
3.4.2	Kinder- und Kulturzentrum Lohbrügge.....	38
3.4.3	Förmig-Transfer	38
3.4.4	Internationale Vorbereitungsklassen	39
3.4.5	Family Literacy	39
3.4.6	Leseförderprojekte	40
4	Evaluationsergebnisse.....	42
4.1	Konzeptimplementierung und -realisierung	42
4.1.1	Konzeptionelle Umsetzung der schulischen Sprachförderung.....	43
4.1.2	Schulinterne Kooperation	46
4.1.3	Elternarbeit.....	47
4.1.4	Schulinterne Evaluation.....	48
4.2	Fördererfolge	48
4.2.1	Individueller Lernerfolg	48
4.2.1.1	Fördererfolg I: Erfolgreich geförderte Schüler	50
4.2.1.2	Fördererfolg II: Verbesserung der Testleistung	56
4.3	Evaluation der besonderen Sprachbildungsangebote	62
4.3.1	TheaterSprachCamp	62
4.3.2	Kinder- und Kulturzentrum Lohbrügge.....	62
4.3.3	FörMig-Transfer	63
4.3.4	Internationale Vorbereitungsklassen	63
4.3.5	Family Literacy.....	64
5	Überblick über wichtige Befunde des Monitorings und der Evaluation	66
5.1	Beschreibung der Problemlage: Wie groß ist das Problem und wer ist betroffen?	66
5.2	Umsetzung des Förderkonzepts in den Schulen	67
5.3	Qualifizierung der Sprachlernkoordinatoren und Förderlehrkräfte	69
5.4	Fördererfolge und lernförderliche Bedingungen	69
6	Anhang	72

1 Einleitung

Der vorliegende Bericht über das Monitoring der Hamburger Sprachförderung im Schuljahr 2010/11 ist der sechste seiner Art. Er unterscheidet sich in der inhaltlichen Struktur kaum von seinen Vorgängern, denn das Hamburger Förderkonzept ist in den Schulen umfassend implementiert und die Beteiligten in Schulen, Landesinstitut und Behörde haben mittlerweile die verschiedenen Rollen routiniert eingenommen. Mittlerweile ist das hiesige Sprachförderkonzept weit über die Hamburger Grenzen bekannt und anerkannt – nicht nur in Bremen und Berlin denken die Verantwortlichen darüber nach, ob und wie man wesentliche Komponenten des Hamburger Konzepts (v. a. systemische Ressourcenvergabe, diagnosegestützte Förderung, Wirksamkeitskontrolle und systematisches Monitoring) dort ebenfalls einführen sollte.¹ Insofern könnte man annehmen, in der Sprachförderung würde eigentlich allgemeine Routine einkehren, da sich das Konzept doch etabliert hat.

Und dennoch unterscheidet sich dieser Bericht von den vorherigen: Während in den Berichten der letzten Jahre stets festgehalten werden konnte, dass sich die Implementierung der wichtigsten Eckpfeiler des Förderkonzepts von Jahr zu Jahr verbesserte und die Erfolge der Förderung stets ziemlich konstant waren, müssen wir in diesem Bericht zum ersten Mal feststellen, dass die Erfolgsquote im Vergleich zum Vorjahr spürbar gesunken ist: Hatten sich die Erfolgsquoten für ein erfolgreiches Verlassen der Förderung in den Vorjahren über die Jahre bei ca. 36 Prozent eingeepegelt, so liegt diese Erfolgsquote im Schuljahr 2010/11 mit knapp 32 Prozent erkennbar darunter.

Da sich die Hamburger Sprachförderung konzeptgemäß auch daran messen lassen soll, dass die Fördermaßnahmen Wirksamkeit entfalten, ist dieses Ergebnis durchaus als kritisch zu werten. Sofort werden Assoziationen wach, die an die Entwicklung des Vorläuferprojekts PLUS (Projekt „Lesen und Schreiben für alle“) erinnern, das ebenfalls nach anfänglichem Widerstand in den Schulen nach einiger Zeit erfolgreich implementiert worden war und sehr positive Ergebnisse hervorbrachte. Nach sechs Jahren wurde jedoch das Monitoring für das Projekt (in Form der wissenschaftlichen Begleitung) eingestellt und das Konzept „als Linienaufgabe“ mehr oder weniger beliebig fortgesetzt, die Förderressourcen wurden in der Folge immer mehr zweckfremd verwendet und das Förderprojekt versandete allmählich. Sollte dem Hamburger Sprachförderprojekt ein ähnliches Schicksal drohen?

Im LIQ haben wir verschiedene Aspekte möglicher Gründe für den „Einbruch“ der Erfolgsquote analysiert und wurden fündig bei einigen Details:

- Der Rückgang in der Erfolgsquote ist v. a. in den Grundschulen sichtbar, während in der Sekundarstufe I der Stadtteilschulen/HR- bzw. Gesamtschulen die Erfolgsquote angestiegen ist.
- Laut Aussage der Schulleitungen stieg in den Grundschulen insgesamt die Anzahl der additiv förderbedürftigen Kinder bei gleichbleibenden Ressourcen, was dazu führte, dass pro Kind weniger Förderstunden zur Verfügung standen.
- In der Primar- und Sekundarstufe der Regelschulen stieg außerdem die Anzahl der Schüler, die neben einem Sprachförderbedarf zudem noch einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen. Es gab bei der sog. zweckfremden Verwendung von zugewiesenen Förderstunden eine leichte Erhöhung gegenüber dem Vorjahr.

Diese Fakten weisen in zwei Richtungen:

Zum einen gingen in den Grundschulen die pro Kopf der zu fördernden Kinder zur Verfügung stehenden Ressourcen zurück, was dazu führte, dass für die Grundschüler faktisch weniger

¹ Dass sich die wachsende Bedeutung des Hamburger Sprachförderkonzepts und die Ergebnisse des jahrelangen Monitorings leider nicht in der ZUSE-Dokumentation über Ansätze zur Sprachforschung in Deutschland, wo das Hamburger Konzept so gut wie nicht vorkommt, widerspiegeln, ist daher sehr bedauerlich, weil der überregionale Diskurs über die Hamburger Erfahrungen nicht unterstützt wird (vgl. Redder, A. u. a.: Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu Sprachdiagnostik und Sprachförderung, ZUSE-Bericht Nr. 2, Hamburg 2011).

Förderzeit zur Verfügung stand als in den Vorjahren. Die Analyse des Fördererfolgs zeigt, dass im Schuljahr 2010/11 vor allem in den Grundschulen deutlich weniger Kinder erfolgreich gefördert werden konnten als im Schuljahr 2009/10 (siehe Abschnitt 4.2.1.1: Erfolgreiches Verlassen der additiven Förderung nach Schulformen).

Zum anderen gab es im Berichtsjahr besondere Belastungen in den Schulen, und die Vermutung lag nahe, dass diese mit der zunächst eilig vorangetriebenen, später zum Teil zurückgenommenen Schulreform in Zusammenhang stehen könnte. Dies haben wir überprüft (siehe Abschnitt 4.2) und die Analyse ergab: Schulen, die im Zusammenhang mit der abgesetzten Schulreform mehr von geplanten Veränderungen betroffen waren, weisen schwächere Erfolgsquoten auf als Schulen, die von der Schulreform nicht oder kaum betroffen gewesen waren – vermutlich wurde dort die Aufmerksamkeit vom Sprachförderkonzept abgezogen.

So bedauerlich es auch ist, dass der Fördererfolg im Berichtsjahr spürbar gesunken ist, so gibt die Ursachenanalyse teilweise auch wieder Grund für Optimismus; denn indirekt gibt der Befund, dass der Rückgang der Erfolgsquote wahrscheinlich mit einem Rückgang der Ressourcen pro Schüler in den Grundschulen und einem zunehmenden Anteil an Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie den Folgebelastungen der Rücknahme der geplanten sechsjährigen Primarschule in Zusammenhang steht, eine indirekte Bestätigung der Wirksamkeit des Konzepts: Es wäre geradezu irritierend, wenn die zusätzlichen Belastungen und Umstrukturierungen der Schulen sich nicht auch auf den Fördererfolg auswirken würden.

Es ist also nicht beliebig, in welchem Kontext die Sprachförderung stattfindet. Die besonderen Belastungen durch die Neuplanungen im Zusammenhang mit der Schulreform existieren in dieser Form nicht mehr, deshalb ist zu hoffen, dass die Erfolgsquoten der Sprachförderung wieder ansteigen. Allerdings steht den Schulen mit der Inklusion in den nächsten Jahren auch im Bereich der additiven Sprachförderung eine große Herausforderung bevor. Hier müssen neue Förderkonzepte und Förderinhalte entwickelt werden; die Schulen müssen sich auch in der Sprachförderung auf die spezifischen Bedürfnisse einer neuen Schülerklientel einstellen. Erst bei der Auswertung der Ergebnisse des nächsten Berichtsjahrs wird sich zeigen, inwieweit sich die Herausforderung der Inklusion auf den Fördererfolg auswirkt.

• Expertendiskussion zur Wirksamkeit

Die Frage der Wirksamkeit der Sprachförderung war auch ein Schwerpunkt auf der zweiten Sprachfördertagung des Landesinstituts am 20./21.05.2011 zum Thema „Schlüsselkompetenz Sprache – Durchgängige Sprachbildung“. Auf einer prominent besetzten Podiumsdiskussion wurde von den externen Experten (u. a. Prof. Ingrid Gogolin und Prof. Olaf Köller) einhellig das konsequente Monitoring des Hamburger Konzepts gelobt, das wesentlich zur Sicherung der Förderqualität beiträgt. Bei der Frage der Überprüfung der Wirksamkeit war man sich einig, dass ein flächendeckendes Förderangebot nicht nach den Maßstäben einer experimentellen Studie evaluiert werden kann, sondern dass man verschiedene Hinweise auf die Wirksamkeit überprüfen und kritische Ergebnisse zur Optimierung heranziehen sollte. Auch diesbezüglich wurde das Hamburger Sprachförderkonzept mit dem umfassenden Monitoring und der systematischen Evaluation der zusätzlichen Fördermaßnahmen (Theater-SprachCamp, Family Literacy, Leseförderung der ZEIT-Stiftung u. a.) als wegweisend gelobt. Insbesondere von Prof. Olaf Köller wurde jedoch auch betont, dass an der Notwendigkeit einer letztlich politischen Setzung zu einem landesweiten Förderkonzept solche Ergebnisse wenig ändern.

• Neue Ansätze zur Sprachförderung

Neben dem flächendeckenden Sprachförderangebot in den Schulen gibt es in Hamburg ergänzende Projekte und Evaluationen zur Sprachförderung, die entweder neue Förderansätze erproben und auswerten oder besondere Zielgruppen ansprechen sollen. Zu den im Berichtsjahr neu eingerichteten Projekten und Evaluationen gehörten u. a.:

- FörMig: Die beiden Projekte FörMig-Transfer (für den Übergang vom Elementar- zum Primarbereich) sowie FörMig 4/5/6 (für den Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe, im Schuljahr 2011/12 gestartet), wurden v. a. eingerichtet, um kooperative Konzepte zur diagnosegestützten Sprachförderung in Kitas und Vorschulklassen und zur durchgängigen Sprachbildung in Grundschulen und weiterführenden Schulen zu entwickeln.
- KIKU: In Kooperation mit dem Kinder- und Kulturzentrum Lohbrügge werden Schüler aus Schulen in Lohbrügge und Bergedorf von Kulturschaffenden sprachlich gefördert, indem sie in künstlerische und kreative Projekte eingebunden werden. Als wichtige Ziele wurden die Kooperation von außerschulischen Trainern und Schulen sowie ein Methodentransfer in die beteiligten Schulen festgeschrieben. Damit soll auch eine Antwort auf das Problem mangelnder Nachhaltigkeit außerschulischer Förderangebote gesucht werden, das sich beim TheaterSprachCamp gezeigt hatte.
Im Monitoringbericht für das Schuljahr 2009/10 war deshalb vorgeschlagen worden, außer- und innerschulische Sprachförderangebote stärker zu vernetzen. Infolgedessen sollen zukünftig im Anschluss an das TheaterSprachCamp in einigen Schulen fortlaufende Kurse mit den im Camp erprobten Fördermethoden angeboten werden, um die Nachhaltigkeit des Camptrainings zu sichern.
- Erstmals wurden die Sprachstände von Schülern in Internationalen Vorbereitungsklassen mit dem Deutschen Sprachdiplom der KMK überprüft. Diese Überprüfung des erreichten Sprachstands soll zukünftig regelmäßig mit dem standardisierten Zertifizierungsinstrument durchgeführt werden.

Wie im letzten Monitoringbericht angekündigt, wurde das Konzept für die Evaluation der einzelnen Sprachförderprojekte vereinheitlicht, indem für alle Projekte vergleichbare Instrumente eingesetzt werden. Dazu gehören einerseits standardisierte Tests und Fragebögen aus der KEKS-Serie, andererseits werden die Tests durch Aufgaben ergänzt, die auf die Spezifika der einzelnen Projekte gerichtet sind. Dadurch soll eine gewisse Vergleichbarkeit der verschiedenen Projekte hinsichtlich der Überprüfung ihrer Wirksamkeit gewährleistet werden.

• Hinweise zum vorliegenden Bericht

Im Schuljahr 2010/11 wurde das Hamburger Sprachförderkonzept im sechsten Jahr durchgeführt. Der vorliegende Bericht über das Monitoring der schulischen Fördermaßnahmen und über die Evaluation von Sprachförderprojekten im Schuljahr 2010/11 setzt die Berichterstattung der vorherigen Jahre fort. Die Durchführung des Monitorings erfolgte wie in den Vorjahren nach einheitlichen Kriterien und mit inzwischen weitgehend standardisierten Instrumenten.

Folgende Instrumente werden zur Evaluation der Hamburger Sprachförderung eingesetzt²:

- Bilanzierungs- und Ressourcenbogen:

In diesem Bogen berichten die Schulleitungen über Umfang und Einsatz der additiven Sprachförderressourcen (erhaltene WAZ, erteilte Unterrichtsstunden pro Schüler und Klassenstufe), über die Zweckentfremdung der erhaltenen Ressourcen und die Qualifikationen der Lehrkräfte für die Sprachförderung.

- Berichtsbogen zur Implementierung des Sprachförderkonzepts:

In diesem Bogen berichten die Sprachlernkoordinatoren über die Umsetzung des Konzepts in den Schulen. Es wird der Grad der Umsetzung des Sprachförderkonzepts für die Bereiche „Durchgängige Sprachbildung“, „Integrative Sprachförderung“, „Additive Sprachförderung“, „Schulinterne Kooperation“, „Elternarbeit“ und „Schulinterne Evaluation“ eingeschätzt. An

² Siehe Anhang.

diesen Bogen wurde der Fragebogen zur Qualifikation und zur Arbeit als Sprachlernkoordinator angehängt.

Der Berichtsbogen zur Implementierung des Sprachförderkonzepts war zu Beginn des Sprachförderkonzepts entwickelt worden, um zu erfahren, in welchen Bereichen bereits gute Fortschritte bei der Einführung zu verzeichnen sind und in welchen Bereichen noch Nachholbedarf besteht. Darüber wurde und wird im Bericht über das Monitoring regelmäßig Rechenschaft abgelegt (siehe Abschnitt 4.1). Nach nunmehr sechs Jahren systematischer Sprachförderung in Hamburg sind erwartungsgemäß die meisten Konzeptvorgaben in den Schulen realisiert. Die Bögen bieten immer noch einen guten Anlass, in den Schulen und Schulbezirken darüber zu reflektieren, wo es noch Entwicklungsbedarf gibt, und dienen insofern auch zur Kontrolle und Steuerung des Entwicklungsprozesses.

In den letzten Jahren haben wir die Befragungsergebnisse des Berichtsbogens auch zur Analyse lernförderlicher Bedingungen in der Sprachförderung verwendet, indem wir Schulen mit hoher bzw. niedriger Fördererfolgsquote hinsichtlich des Stands der Implementierung verglichen haben. Das ergab in der Vergangenheit aufschlussreiche Ergebnisse, die zeigten, dass die Vorgaben des Hamburger Sprachförderkonzepts erfolgsfördernd wirkten (Schulen mit höherem Grad der Implementierung der Vorgaben zeigten höhere Fördererfolge). In diesem Jahresbericht verzichten wir auf diese Analyse, weil in Bezug auf die meisten abgefragten Merkmale sog. „Deckeneffekte“ die Ergebnisse beeinflussen und infolgedessen Unterschiede zwischen Schulen mit unterschiedlichem Fördererfolg sich nicht mehr durch den Grad der Realisierung des Förderkonzepts aufzeigen lassen. Wer an den Ergebnissen der Analysen zu lernförderlichen Merkmalen der Sprachförderung interessiert ist, kann auf die Berichte der Vorjahre zurückgreifen, die im Netz abrufbar sind.³

- Diagnosebogen:

In diesen Bogen tragen die Sprachlernkoordinatoren oder die Förderlehrkräfte individuelle Testergebnisse der anonymisierten Schüler für die verschiedenen Sprachlernbereiche ein. Es werden auch schülerbezogene Daten wie Mehrsprachigkeit, Alter und Geschlecht erfasst. Für jeden Schüler, der aus den Ressourcen der additiven Sprachförderung in zusätzlicher Lernzeit gefördert wird, soll ein solcher Bogen mindestens einmal jährlich angelegt werden, um die Lernstände und den Lernverlauf der Schüler zu dokumentieren.

Neu ist das Angebot an die Schulen, auch die KEKS-Testserie als einheitliches Screening-Instrument zur Feststellung der Förderbedürftigkeit und zur Erfassung des Lernerfolgs im Rahmen des Monitorings einzusetzen.

- Förderplan:

Wird ein Schüler in die additive Sprachförderung aufgenommen, soll auf Basis der vorangegangenen Diagnose ein Förderplan erstellt werden, der neben den Förderschwerpunkten auch die Förderfrequenz und die Förderdauer dokumentiert.

Der vorliegende Bericht über das Monitoring der Sprachförderung stützt sich im Wesentlichen auf diese vier Quellen. Da die Angaben zum Monitoring über einen längeren Zeitraum und von unterschiedlichen Personen gemacht werden, weisen die Daten in den verschiedenen Erhebungsinstrumenten innerhalb der Schulen teilweise Inkonsistenzen auf. Im Zweifelsfall stützt sich der Monitoringbericht – wenn möglich – immer auf die Angaben der Schulleitungen im Bilanzierungs- und Ressourcenbogen, da diese sich stets auf die gesamte Schule beziehen. Aus diesem Grund unterscheiden sich die Anzahl der geförderten Schüler laut Schulleitungen und die Anzahl der aus den Diagnosebögen ermittelten Schüler mit Förderbedarf.

Aufgrund der großen Stichprobe sind solche Inkonsistenzen aber für die Aussagekraft der Analysen nicht relevant. Aussagen in Bezug auf die Verteilung von Förderbedarfen, Mehr-

³ Link: <http://www.schulenfoerdern.de/schulportal/index.php?page=20>

sprachigkeit, Geschlecht und Fördererfolgen sind auch dann verallgemeinerbar, wenn nicht von allen Schülern Individualdaten erfasst werden konnten.

- Hinweise zur Darstellung von Tabellen und Grafiken

Da sich im Zusammenhang mit der Schulreform im Schuljahr 2010/11 die Schulformen geändert haben, können Tabellen und Grafiken mit schulformbezogenen Werten nicht mehr ohne Weiteres im Jahresverlauf dargestellt werden. Um Vergleiche über die Schuljahre hinweg – zumindest für die Differenzierung der Primar- und Sekundarstufe – zu ermöglichen, werden die betreffenden Tabellen bzw. Grafiken in diesem Bericht für die vorangegangenen Berichtsjahre weiterhin mit den früheren Bezeichnungen dargestellt. Schulformbezogene Tabellen für das Schuljahr 2010/11 werden getrennt ausgewiesen.

Im vorliegenden Bericht werden in Grafiken unterschiedliche Farben verwendet, die sich auf die Inhalte beziehen. Ist in den Grafiken ein Farbverlauf in verschiedenen Grüntönen dargestellt, so handelt es sich um eine Abbildung, die den Verlauf über mehrere Schuljahre abbildet. Eine Farbe steht in diesen Fällen für ein Schuljahr. Sind die Säulen/Balken einer Grafik in verschiedenen Blautönen gehalten, dann beziehen sich alle in der Grafik dargestellten Angaben auf das Schuljahr 2010/11. Grafiken in Ampelfarben werden verwendet, wenn es sich um eine inhaltlich hierarchische Darstellung im Sinne von „schlecht/schwach“ bis „gut/besser“ handelt. In diesen Fällen sind die schwächeren Ergebnisse rot, die durchschnittlichen orange und die besseren grün dargestellt.

- Optimierung des Sprachförderkonzepts und Weiterentwicklung der Evaluation

In den früheren Berichten wurden aus den Ergebnissen des Monitorings Vorschläge zur Optimierung des Sprachförderkonzepts abgeleitet und zur Diskussion gestellt. Aus folgendem Grund wird in diesem Bericht darauf verzichtet: Im Zusammenhang mit der Einführung der Inklusion in den Hamburger Schulen wird es in absehbarer Zeit auch gravierende Veränderungen im Sprachförderkonzept geben. Vorschläge zu einer Einbettung der Sprachförderung in ein integriertes Gesamtkonzept zur Förderung aller Schüler mit verschiedenen Förderbedarfen wurden von einer Arbeitsgruppe in der BSB ausgearbeitet und werden zurzeit geprüft. Wegen der damit zu erwartenden Veränderungen am Sprachförderkonzept verzichten wir in diesem Bericht auf detaillierte Vorschläge zur Optimierung des bisherigen Konzepts.

Allerdings ergeben sich durch die umfassenden schulischen Entwicklungen und Umstrukturierungen der letzten Jahre (Schulreform, Inklusion, Ganztagsunterricht) und durch die Erweiterung der sprachförderlichen Angebote (außerschulische Förderangebote und regionale Projekte) und dem zum Teil erweiterten Blick der Sprachförderung auf die durchgängige Sprachbildung in allen Fächern neue Fragestellungen für die Evaluation der Sprachfördermaßnahmen.

Wie bereits erwähnt stehen im Zuge der Inklusion auch für die additive Sprachförderung in den Schulen umfangreiche strukturelle und inhaltliche Veränderungen an. Beispielsweise verändert sich die Zusammensetzung der additiven Fördergruppen, die Förderinhalte müssen auf eine neue Schülerklientel angepasst werden, neue Kooperationen entstehen und Zeiten für Absprachen zwischen den Sprachlernkoordinatoren, den Sonderpädagogen und den Förderlehrkräften müssen in den Schulalltag integriert werden.

Neben den neuen Kooperationsanforderungen, die durch die Inklusion entstehen, bedarf auch die additive Sprachförderung im Ganztag einer neuen Konzeption und einer neuen Kooperation zwischen den Lehrkräften des Regelunterrichts und den Förderlehrkräften am Nachmittag.

Durch die Schulreform wird das Monitoring in den kommenden Jahren mit der Frage konfrontiert sein, inwiefern die additiven Sprachfördermaßnahmen durch die Umstrukturierungen im Rahmen der Schulreform beeinflusst werden.

Wie bereits erwähnt sind neben diesen großen schulinternen Veränderungen in den letzten Schuljahren auch zahlreiche sprachförderliche Projekte entwickelt und umgesetzt worden

(z. B. Family Literacy, KIKU, TheaterSprachCamp, FörMig-Transfer; vgl. auch Abschnitte 3.4 und 4.3), die in den folgenden Schuljahren weiterhin summativ und formativ evaluiert werden.

Auch sollte der Fokus der Evaluation in den nächsten Jahren nicht ausschließlich auf der additiven Sprachförderung liegen. Neben den additiven Maßnahmen wird auch die durchgängige Sprachbildung in allen Fächern dahingehend zu betrachten sein, wie diese konkret im Unterricht umgesetzt wird. Ein weiteres sprachförderliches Feld, das bisher nicht in die Evaluation der Hamburger Sprachförderung einbezogen wurde, ist die Frühförderung von Viereinhalbjährigen vor Eintritt in die Schule. Bisher ist nicht erhoben worden, wie sich die Sprachförderung in den Kitas gestaltet und inwieweit diese anschlussfähig ist an die Förderung nach § 28a HmbSG und an das schulische Sprachförderkonzept. Auch die Evaluation der Vorbereitungsklassen soll verändert werden, indem die Sprachstände der Kinder und Jugendlichen in Vorbereitungsklassen mit einheitlichen Instrumenten erhoben werden.

Durch diese vielfältigen Entwicklungen steht auch das Monitoring der Sprachförderung vor neuen Herausforderungen. Für diese und weitere Fragestellungen müssen die aktuell vorhandenen und einsatzfähigen Instrumente für das Monitoring und die sprachförderlichen Projekte angepasst und weiterentwickelt werden.

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.⁴ Dabei wird unterschieden, ob bei den Kindern ein „einfacher Förderbedarf“ oder ein „ausgeprägter Förderbedarf“ besteht. Bei allen Kindern mit Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung werden in der Elternberatung Maßnahmen zur Förderung der Sprachentwicklung besprochen. Bei Kindern mit „ausgeprägtem Förderbedarf“ kommt 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 pro Jahr an den Anmeldeschulen vorgestellt wurden, sowie der Anteil der Kinder, bei denen „einfacher Förderbedarf“ oder „ausgeprägter Förderbedarf“ festgestellt wurde, 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 Vorstellungsprotokolle		davon					
				kein Förderbedarf		einfacher Förderbedarf		ausgeprägter Förderbedarf	
		Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
2005/06 ⁽²⁾	13.266	1.981	14,9	1.387	70,0	351	17,7	243	12,3
2006/07 ⁽²⁾	11.022	2.047	18,6	1.371	67,0	399	19,5	277	13,5
2007/08	14.034	12.446	88,7	9.110	73,2	2.004	16,1	1.332	13,5
2008/09	14.796	13.572	91,7	9.989	73,6	2.185	16,1	1.398	10,3
2009/10	14.581	12.696	87,1	9.466	74,6	2.012	15,8	1.218	9,6
2010/11	15.443	14.119	91,4	10.518	74,5	2.301	16,3	1.320	9,3

⁽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. Dabei blieb der Anteil der Kinder mit „einfachem Förderbedarf“ relativ stabil (von 16,1 Prozent im Schuljahr 2007/08 auf 16,3 Prozent im Schuljahr 2010/11), während der Anteil der Kinder mit „ausgeprägtem Förderbedarf“ zurückging (von 13,5 Prozent 2007/08 auf 9,3 Prozent im Schuljahr 2010/11). Dementsprechend stieg der Anteil der Kinder ohne sprachlichen Förderbedarf von 73,2 Prozent im Schuljahr 2007/08 auf 74,5 Prozent im Schuljahr 2010/11.

2.1.1 Geschlecht und Sprachen

Die Abbildungen 2.1a und 2.1b zeigen grafisch die prozentualen Anteile der 4,5-jährigen Kinder mit einfachem bzw. ausgeprägtem Sprachförderbedarf nach Geschlecht sowie nach der sprachlichen Situation in der Familie.

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

⁴ Siehe May, P., Heckt, M. & Klitsche, S. (2012): Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger: Bericht über die Auswertung der Ergebnisse im Schuljahr 2010/11. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

sprachförderbedürftiger Jungen und Mädchen als unausgewogen: Unter den Elementarkindern mit einfachem Sprachförderbedarf beträgt das Verhältnis von Jungen zu Mädchen im Schuljahr 2010/11 ca. 57,1 zu 42,9 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 ergibt sich ein noch unausgewogeneres Verhältnis zwischen den Geschlechtern: Im Schuljahr 2010/11 beträgt das Verhältnis Jungen zu Mädchen bei diesen Kindern 60,2 zu 39,8 Prozent.

Der Vergleich zwischen Kindern, die einsprachig deutsch aufwachsen, und Kindern aus mehrsprachigen Familien zeigt erwartungsgemäß deutliche Unterschiede bezüglich des Sprachförderbedarfs.

Seit dem Schuljahr 2007/08 ist ein Anstieg des Anteils von mehrsprachigen Kindern mit Förderbedarf zu verzeichnen – von 59,1 Prozent im Schuljahr 2007/08 auf 68,1 Prozent im Schuljahr 2010/11. Dieser Anstieg geht einher mit dem steigenden Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in Hamburg (von 41,8 Prozent im Jahr 2007/08 auf 47,7 Prozent im Jahr 2010/11).

Bei den Kindern mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf fallen die Unterschiede zwischen einsprachigen und mehrsprachigen Kindern noch höher aus: Der Anteil dieser Kinder aus mehrsprachigen Familien steigt seit dem Schuljahr 2007/08 von 79,6 Prozent auf 87,1 Prozent im Schuljahr 2010/11.

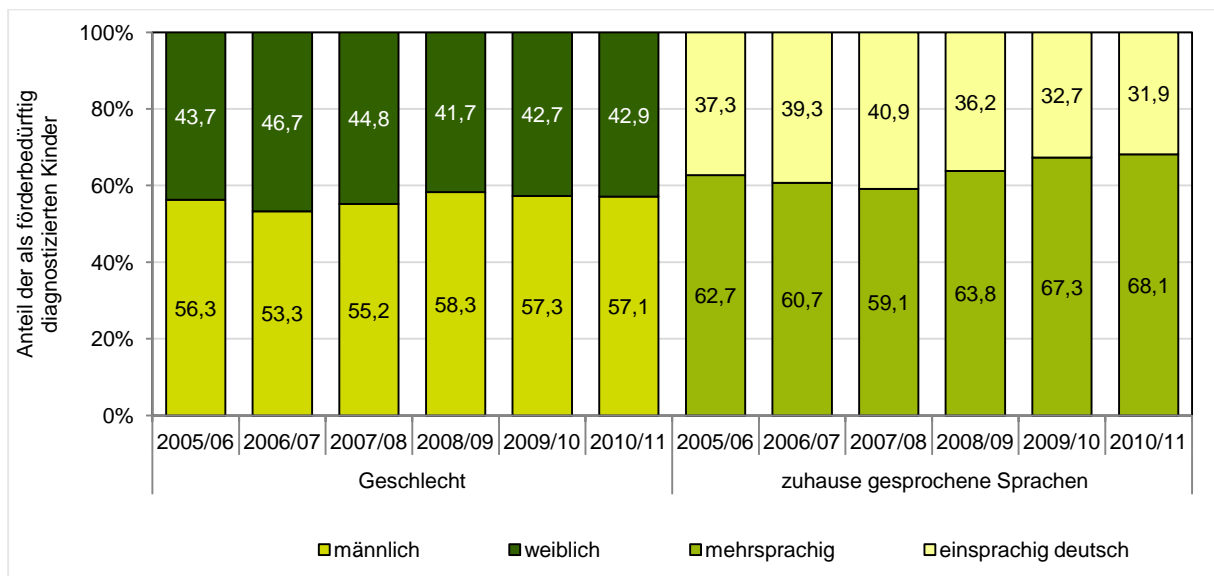


Abbildung 2.1a: Viereinhalbjährige Kinder mit einfachem Förderbedarf (in Prozent)

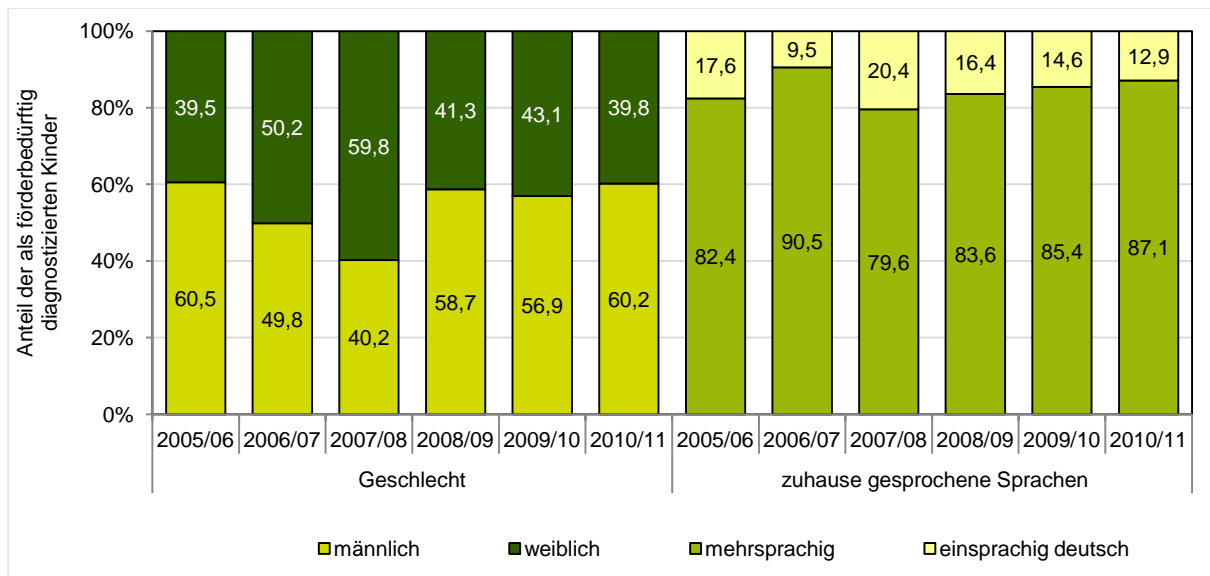


Abbildung 2.1b: Viereinhalbjährige Kinder mit ausgeprägtem Förderbedarf (in Prozent)

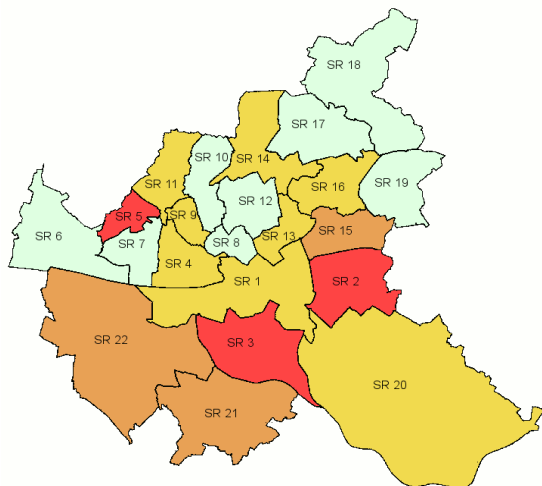
2.1.2 Regionale Verteilung

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 9,2 Prozent (Walddörfer) bis 52,0 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 sieben Regionen (Walddörfer, Blankenese, Poppenbüttel/Wellingsbüttel, Eppendorf/Winterhude, Eimsbüttel, Othmarschen und Niendorf/Lokstedt) unter 20 Prozent.

Die grafische Veranschaulichung der regionalen Verteilung der Prozentanteile von Kindern mit Sprachförderbedarf (Abbildung 2.2) zeigt im Vergleich der Schuljahre 2009/10 und 2010/11 den leichten Rückgang der Sprachförderbedarfe. Für die meisten Regionen bleibt die Zuordnung zu den eingefärbten Förderbedarfskategorien gleich; es zeigt sich lediglich in der Region Lurup/Osdorf eine günstigere Einstufung sowie in der Region Rahlstedt eine Einstufung in die höhere Förderbedarfsgruppe. Beide Regionen gehen damit auf die Einstufung des Schuljahrs 2008/09 zurück, was zeigt, dass die Veränderungen in beide Richtungen kurzfristig nicht sehr stabil sind.

Schuljahr 2009/10



Schuljahr 2010/11

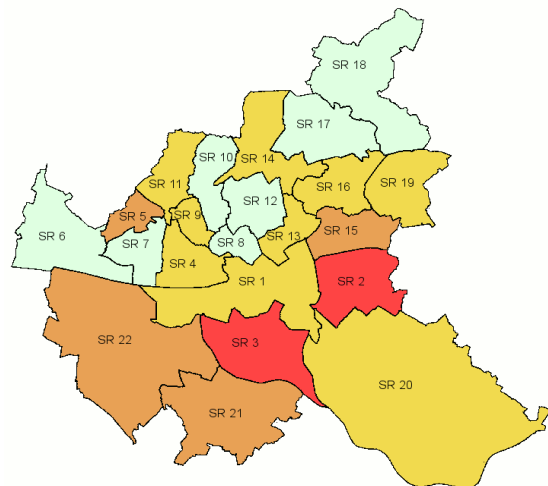


Abbildung 2.2: Prozentanteile der Kinder mit Sprachförderbedarf in den verschiedenen Schulregionen (grün: unter 20 %, gelb: 20-30 %, orange: 30-40 %, rot: über 40 %)

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 2.3a zeigt die Anzahl der additiv geförderten Schüler in den einzelnen Schulformen für die Schuljahre 2005/06 bis 2009/10. Da sich die Schulformen aufgrund der Schulreform im Schuljahr 2010/11 geändert haben, kann die bisherige Tabellenaufteilung nicht weiter eingehalten werden. Aus diesem Grund zeigt Tabelle 2.3b die Angaben für das Schuljahr 2010/11 gesondert.⁵

⁵ Die Werte in der Spalte „Anzahl Schüler insgesamt“ basieren auf den Angaben der BSB-Statistik für die einzelnen Schulen (Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburg: Referat Unternehmensdaten und Statistik, Sachgebiet Statistik – <http://www.hamburg.de/schulstatistiken>); 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 2010/11 auch die Zahlen der vorherigen Schuljahre angegeben.

Tabelle 2.3a: Anzahl additiv geförderter Schüler unterteilt nach Schulstufe und Schulform in den Schuljahren 2005/06 bis 2009/10

	2005/06		2006/07		2007/08		2008/09		2009/10		
	Anzahl Schüler gesamt	additiv gefördert	Anzahl Schüler gesamt	additiv gefördert	Anzahl Schüler gesamt	additiv gefördert	Anzahl Schüler gesamt	additiv gefördert	Anzahl Schüler gesamt	additiv gefördert	
vorschulischer Bereich*	14.518	885	14.399	1.145	14.530	1.474	14.703	1.576	15.110	1.592	
Primarstufe	Gesamtschulen	5.799	1.025	5.291	1.318	5.923	1.161	4.769	933	4.521	565
	GHR-Schulen	47.463	6.623	43.522	6.917	45.177	7.983	45.229	9.429	45.515	9.698
	Sonderschulen	1.805	455	1.754	661	1.717	767	1.937	916	1.922	838
	alle Grundschulen	55.067	8.102	50.567	8.896	52.817	9.911	51.935	11.278	51.958	11.101
Sekundarstufe I	Gesamtschulen	26.372	1.015	24.981	2.413	28.885	2.842	27.478	2.668	27.604	2.837
	GHR-Schulen	20.338	1.678	18.560	1.702	16.703	2.085	15.144	2.159	14.466	1.869
	Sonderschulen	3.845	979	3.699	901	4.007	1.055	4.543	1.166	4.184	1.246
	Gymnasien	9.169	537	7.878	1.141	13.773	1.593	12.169	1.254	14.947	2.085
alle Sek.-I-Schulen	59.724	4.209	55.118	6.157	63.368	7.575	59.334	7.246	61.201	8.037	
alle Stufen	vorschulischer Bereich*	14.518	885	14.399	1.145	14.530	1.474	14.703	1.576	15.110	1.592
	Gesamtschulen	32.171	2.160	30.272	3.930	34.808	4.178	32.247	3.725	32.125	3.480
	GHR-Schulen	67.801	9.071	62.082	9.533	61.880	11.306	60.373	12.964	59.981	12.985
	Sonderschulen	5.650	1.454	5.453	1.594	5.724	1.883	6.480	2.158	6.106	2.148
	Gymnasien	9.169	537	7.878	1.141	13.773	1.593	12.169	1.254	14.947	2.085
alle Schulen	129.309	13.221	120.084	16.198	130.715	18.960	125.972	20.101	128.269	20.730	

* inklusive Kitas

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

Tabelle 2.3b: Anzahl additiv geförderter Schüler unterteilt nach Schulstufe und Schulform im Schuljahr 2010/11

	2010/11		
	Anzahl Schüler insgesamt	additiv gefördert	
vorschulischer Bereich*	15.394	1.658	
Primarstufe	Grundschulen	49.790	10.829
	Sonderschulen	1.922	773
	alle Grundschulen	51.712	11.602
Sekundarstufe I	Starterschulen (Sek. I)	2.556	616
	Stadtteilschulen	40.534	3.802
	Sonderschulen	4.184	1.311
	Gymnasien	15.939	1.724
	alle Sek.-I-Schulen	63.213	7.453
alle Stufen	vorschulischer Bereich*	15.394	1.658
	Grundschulen	49.790	12.445
	Starterschulen (Sek. I)	2.556	616
	Stadtteilschulen	40.534	3.802
	Sonderschulen	6.106	2.126
	Gymnasien	15.939	1.724
alle Schulen	130.319	20.713	

* inklusive Kitas

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

Betrachtet man alle in das Monitoring einbezogenen Schulen (inklusive der Kinder aus dem vorschulischen Bereich), so beträgt im Schuljahr 2010/11 die Gesamtzahl aller im Rahmen des Sprachförderkonzepts additiv geförderten Kinder bzw. Schüler 20.713 (2009/10: 20.730; 2008/09: 20.101; 2007/08: 18.960; 2006/07: 16.198; 2005/06: 13.221).⁶

⁶ Im Monitoring sind Diagnosebögen von insgesamt 14.208 Schülern mit additivem Förderbedarf registriert. 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.

Aus den Zahlen der Tabellen 2.3a und b ergibt sich bei der Verteilung der zu fördernden Schüler auf die Schulstufen für die additive Förderung – wie auch schon in den vergangenen Jahren – ein deutlicher Schwerpunkt in den Vor- und Grundschulklassen. Insgesamt 64,0 Prozent der additiv geförderten Schüler befinden sich laut Bilanzierungsbogen im vorschulischen Jahr oder in der Primarstufe (2009/10: 61,2 Prozent; 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 2.3c zeigt die prozentualen Anteile der additiv geförderten Schüler unterteilt nach Schulstufe und Schulform.⁷

Tabelle 2.3c: Prozentanteil additiv geförderter Schüler

		Anteil geförderter Schüler (in Prozent)				
		2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
	vorschulischer Bereich*	6,1	8,0	10,1	10,7	10,5
Primarstufe	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
Sekundarstufe	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

* inklusive Kitas

		2010/11
	vorschulischer Bereich*	10,8
Primarstufe	Grundschulen	21,7
	Sonderschulen	40,2
	alle Grundschulen	22,4
Sekundarstufe	Starterschulen (Sek. I)	24,1
	Stadtteilschulen	9,4
	Sonderschulen	31,3
	Gymnasien	10,8
	alle Sek.-I-Schulen	11,8
	alle Schulen	15,9

* inklusive Kitas

In den Schuljahren von 2005/06 bis 2009/10 hat sich der Anteil der geförderten Schüler kontinuierlich erhöht (siehe Tabelle 2.3c: 2005/06: 10,2 Prozent; 2006/07: 13,5 Prozent; 2007/08: 14,5 Prozent; 2008/09: 16,0 Prozent; 2009/10: 16,2 Prozent). Im Schuljahr 2010/11 ist dieser Wert zum ersten Mal seit Einführung des Monitorings leicht rückläufig. In der letzten Zeit fallen die Schwankungen insgesamt relativ gering aus; der Anteil der geförderten Schüler bewegt sich seit drei Jahren in etwa konstant um 16 Prozent.

Im letzten Schuljahr zeigte sich eine Verschiebung der additiven Förderschüler aus dem vorschulischen und dem Primarbereich in die Sekundarstufe der Sonderschulen und in die Gymnasien. Im Berichtsjahr ist der Anteil der geförderten Schüler in den Gymnasien und in der Sekundarstufe insgesamt wieder rückläufig (Höchststand im Schuljahr 2009/10 mit 13,1

⁷ Die bisherige Tabellensystematik kann aufgrund der im Zuge der Schulreform geänderten Schulformen nicht eingehalten werden. Die Angaben für das Schuljahr 2010/11 werden in einer gesonderten Tabelle aufgeführt.

Prozent; im Schuljahr 2010/11: 11,8 Prozent). Auffallend niedrig ist der Anteil der geförderten Schüler in den Stadtteilschulen (9,4 Prozent). In den Sonderschulen hingegen ist weiterhin der im Schuljahr 2009/10 beginnende Trend zu beobachten, dass der Anteil geförderter Schüler im Vorschul- und Primarbereich sinkt, dagegen der Anteil in der Sekundarstufe steigt.

In der vorschulischen Förderung, also bei Kindern in den Vorschulklassen und den Kitas im Jahr vor der Einschulung, erreicht der Anteil der förderbedürftigen Kinder im Schuljahr 2010/11 mit 10,8 Prozent den bisher höchsten Stand und liegt 0,3 Prozent über dem Vorjahresanteil, nachdem es im Schuljahr 2009/10 einen leichten Rückgang gegeben hatte.

Die Förderquote im Primarbereich liegt im Berichtsjahr mit insgesamt 22,4 Prozent 1,0 Prozent über dem Niveau des Vorjahrs, wobei der Anteil der geförderten Schüler in der Primarstufe der Sonderschulen deutlich zurückgeht (Höchststand im Schuljahr 2008/09 mit 47,3 Prozent über 2009/10 mit 43,6 Prozent auf 40,2 Prozent im Schuljahr 2010/11).

2.2.1 Geschlecht, Migrationshintergrund und Herkunftssprachen

Die Angaben zum Geschlecht, Migrationshintergrund und zur Herkunftssprache wurden den im LIQ eingegangenen Diagnosebögen entnommen.

Insgesamt wurden bis Dezember 2011 Diagnosebögen von 20.640 Schülern aus 252 Schulen in der Monitoring-Datenbank erfasst.⁸ Von diesen 20.640 erfassten Schülern weisen, laut Auswertung der Diagnosebogen-Daten, 14.208 einen additiven Sprachförderbedarf in mindestens einem Sprachlernbereich auf. Die folgenden Angaben beziehen sich nur auf diese 14.208 additiv förderbedürftigen Schüler. Die in das Monitoring eingestellten Diagnosebögen der nicht additiv förderbedürftigen Kinder werden in den folgenden Auswertungen nicht berücksichtigt.⁹

• Geschlecht

Insgesamt liegen für 13.922 Schüler Angaben zum Geschlecht vor (das entspricht 98,0 Prozent). Der Anteil der nach den Diagnosebögen additiv förderbedürftigen Jungen liegt bei 58,0 Prozent (Vorjahr: 58,9 Prozent); der Mädchenanteil beträgt entsprechend 42,0 Prozent (Vorjahr: 41,1 Prozent). Diese Verteilung zwischen den Geschlechtern entspricht ungefähr den Werten der vorangegangenen Schuljahre sowie der Verteilung in der PLUS-Studie.¹⁰ Dieses Geschlechterverhältnis bei Sprachentwicklungsproblemen scheint demnach recht zeitstabil zu sein, wie auch die Auswertungen des Vorstellungsverfahrens für Viereinhalbjährige über die Jahre hinweg zeigen (vgl. Abschnitt 2.1.1).

• Migrationshintergrund

Von den 14.208 Schülern mit additivem Sprachförderbedarf, für die ein Diagnosebogen vorliegt, wurde in 7.997 Diagnosebögen die Angabe gemacht, dass neben Deutsch noch min-

⁸ Im Schuljahr 2009/10 waren es 20.297 Schüler aus 272 Schulen, im Schuljahr 2008/09 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. 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 2010/11 ist mit dem verspäteten Eingang weiterer Diagnosebögen zu rechnen, die jedoch im vorliegenden Bericht nicht mehr berücksichtigt werden können.

⁹ Im Schuljahr 2010/11 haben auch drei nicht-staatliche Schulen Daten in das Monitoring eingestellt, die keine zusätzlichen Ressourcen für die additive Sprachförderung erhalten. Diese werden in den folgenden Auswertungen ebenfalls nicht berücksichtigt.

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

destens eine weitere Sprache in der Familie gesprochen wird. Das heißt, dass 56,3 Prozent aller additiv zu fördernden Schüler (auch) eine andere Sprache als Deutsch sprechen. Damit zeigt sich gegenüber dem Vorjahr (57,5 Prozent) ein leichter Rückgang.¹¹

Der Anteil von Schülern mit einer weiteren Sprache als Deutsch, die im Monitoring 2010/11 einen ausgeprägten Sprachförderbedarf aufweisen, liegt demnach erheblich über dem entsprechenden Anteil in der Gesamtschülerschaft. Dies zeigte sich bereits in den Auswertungen der Vorjahre.

Auf der anderen Seite liegt der Anteil der Migranten unter den Schülern mit additivem Sprachförderbedarf mit 56,3 Prozent ganz erheblich unter dem entsprechenden Anteil der Migrantenkinder unter den bei der Viereinhalbjährigen-Vorstellung identifizierten Kindern mit Sprachförderbedarf von 87,1 Prozent (vgl. Abschnitt 2.1.1). 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 79,1 Prozent und somit deutlich näher am Wert des Ergebnisses des Vorstellungsverfahrens der Viereinhalbjährigen. Der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund nimmt dann mit den höheren Jahrgangsstufen kontinuierlich ab. In der Sekundarstufe liegt der Anteil der mehrsprachigen Schüler bei etwa 50 Prozent. Das liegt einerseits daran, dass sich die Fördermaßnahmen im Elementar- und Primarbereich auf die mehrsprachigen Kinder fokussieren, was zu einem Rückgang des Anteils der Migrantenkinder mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf in den Folgejahren führt. Darüber hinaus wird bei den Viereinhalbjährigen ausschließlich die mündliche Sprache betrachtet, während in der Schule die Schriftsprache hinzutritt, bei der auch viele einsprachig deutsche Kinder erhebliche Lernschwierigkeiten zeigen. Dies führt insgesamt zu einem Rückgang des relativen Anteils der mehrsprachigen Kinder unter den förderbedürftigen Schülern in den höheren Jahrgangsstufen.

• 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 die Anteile dieser Sprachen nach der Viereinhalbjährigen-Untersuchung im Schuljahr 2010/11. In dieser Auswertung wurde erstmals die Sprache „Romanes“ als eigene Kategorie aufgeführt, da in den letzten Jahren beobachtet werden konnte, dass zunehmend Schüler mit dieser Herkunftssprache einen additiven Sprachförderbedarf aufweisen.

¹¹ Aufgrund von methodischen Problemen bei der Erfassung des Migrationshintergrunds wird der tatsächliche Wert wahrscheinlich unterschätzt. Das heißt, der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund und additivem Sprachförderbedarf liegt in der Realität vermutlich über dem hier ermittelten Wert.

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

Angaben in Prozent	Angaben in den Diagnosebögen					Viereinhalb-jährige
	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2010/11
Türkisch	37,9	38,6	35,8	33,9	32,3	23,3
Persische Sprachen*	11,4	13,1	12,4	11,8	10,0	9,0
Russisch	9,6	9,1	8,1	9,3	8,1	12,4
Polnisch	5,3	5,4	5,1	5,8	5,3	8,2
Englisch	1,8	2,2	2,3	3,2	2,3	11,6
Arabisch	3	3,2	3,3	4,2	4,6	5,2
Serbisch/Kroatisch/Bosnisch	4,6	5,9	4,9	4,6	4,7	4,8
Albanisch	4,6	4,5	4,3	4,3	4,0	3,5
Spanisch	1,7	2,0	2,0	2,1	2,2	4,8
Französisch	0,7	1,0	1,4	1,5	1,3	3,8
Portugiesisch	1,7	2,3	2,7	2,3	2,5	2,2
Chinesisch	0,2	0,3	0,2	0,3	0,3	0,8
Romanes					5,5	1,6
andere Sprachen	17,4	12,3	21,9	15,3	16,9	16,5
Anzahl der Schüler, auf die sich die Prozentangaben beziehen	7.819	6.606	7.189	7.485	7.997	5.299

* Dari/Farsi/Paschto/Urdu

Vergleicht man die Angaben zur Häufigkeit der einzelnen Herkunftssprachen bei der Sprachförderdiagnose und 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 sich erneut, dass Kinder mit bestimmten Herkunftssprachen bei der Sprachförderung deutlich überrepräsentiert sind. So ist der Anteil Türkisch sprechender Schüler innerhalb der Sprachförderung mit 32,3 Prozent zwar im Vergleich zu den Vorjahren erneut gesunken, aber nach den Ergebnissen des Vorstellungsverfahrens Viereinhalbjähriger liegt dieser Anteil immer noch weit über dem entsprechenden Anteil der Türkisch sprechenden Kinder (23,3 Prozent) unter allen mehrsprachigen Kindern; Gleiches gilt für Romanes. Im Vergleich dazu liegen die entsprechenden Anteile anderer Sprachgruppen unter den Schülern mit Sprachförderbedarf auf etwa gleicher Höhe wie ihr entsprechender Anteil unter den mehrsprachigen 4,5-jährigen Kindern (z. B. persische Sprachen: 10,0 Prozent im Vergleich zu 9,0 Prozent unter den mehrsprachigen Kindern; Albanisch: 4,0 Prozent im Vergleich zu 3,5 Prozent; Serbisch/Kroatisch/Bosnisch: 4,7 Prozent zu 4,8 Prozent). In anderen Fällen liegen sie sogar deutlich darunter, wie die Beispiele Englisch, Polnisch oder Russisch sprechender Schüler mit additivem Sprachförderbedarf zeigen: Einem Anteil von 2,3 Prozent unter den förderbedürftigen Schülern mit Migrationshintergrund steht der Anteil von 11,6 Prozent Englisch sprechender 4,5-jähriger Kinder gegenüber. Der Anteil der Polnisch sprechenden Schüler mit Sprachförderbedarf liegt bei 5,3 Prozent; der Anteil im Vorstellungsverfahren für Viereinhalbjährige beträgt 8,2 Prozent. Für die Russisch sprechenden Kinder beträgt dieses Verhältnis 8,1 zu 12,4 Prozent.

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 Sprachlernkoordinatoren machen in den Diagnosebögen Angaben zu den diagnostizierten Förderbedarfen in den einzelnen Sprachlernbereichen. Alle Angaben zu den ermittelten Förderbedarfen sind den eingegebenen Diagnosebögen entnommen. Zu jedem angelegten

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

Diagnosebogen soll außerdem ein Förderplan ausgefüllt werden, in dem die Förderschwerpunkte festgehalten werden, die in der vorangegangenen Diagnose ermittelt wurden. Für die Angaben zu den Förderschwerpunkten wurden also die im LIQ eingegangenen Förderpläne herangezogen.

- Verteilung der Förderbedarfe auf die 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.¹³

Tabelle 2.5: Sprachlernbereiche mit ihren Teilleistungsbereichen

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

Im Sprachlernbereich Rechtschreibung wurden insgesamt 8.254 Schüler als ausgeprägt förderbedürftig diagnostiziert. Im Sprachlernbereich Lesen handelt es sich um insgesamt 6.716 Schüler, in der Allgemeinen Sprachentwicklung haben 2011/12 4.569 Schüler diese Diagnose und im Bereich der Phonologischen Bewusstheit haben laut Testergebnis oder eigener Einschätzung der Lehrkräfte 953 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 2011/12.

¹³ Da sich die Tests und Einschätzungen häufig auf mehrere Teilleistungen 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 Hamburg bzw. 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.

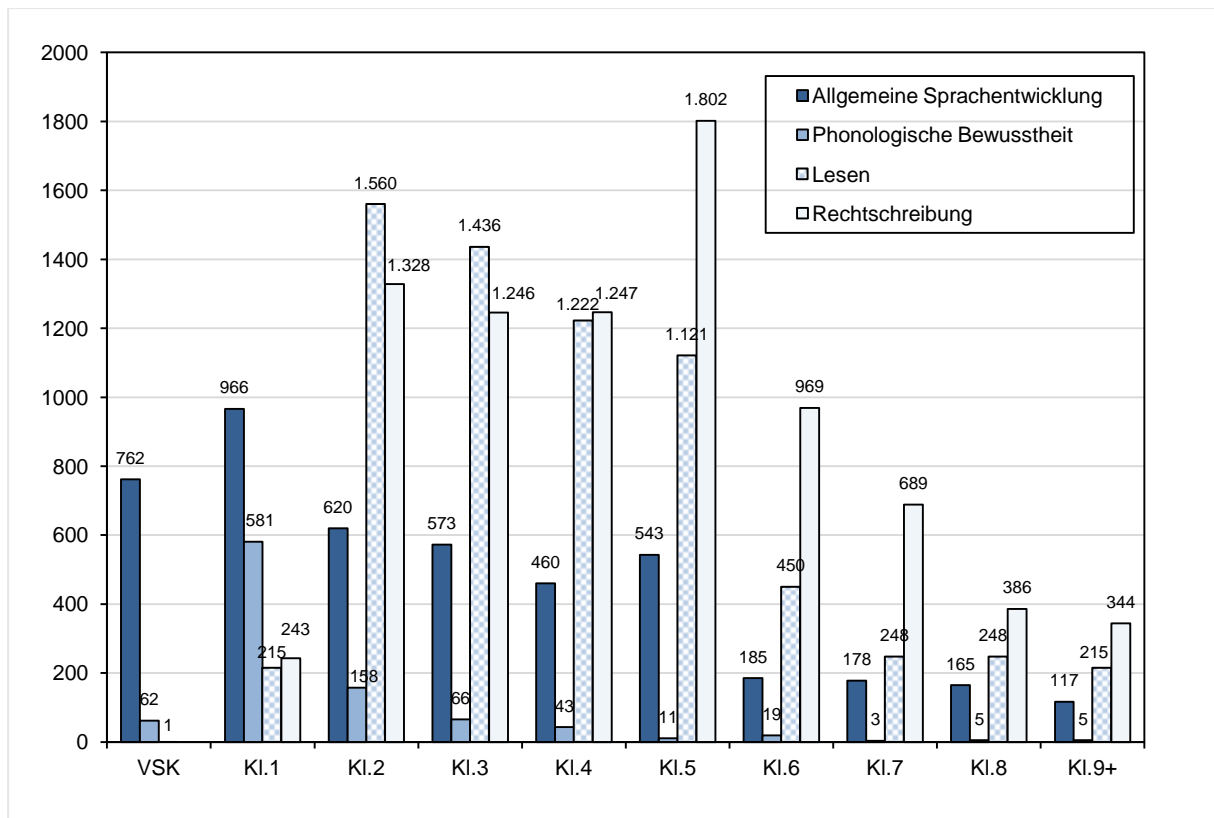


Abbildung 2.3: Additive Förderbedarfe nach Klassenstufen und Sprachlernbereichen (Anzahl Schüler, Mehrfachnennungen möglich; Quelle: Diagnosebogen)

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. Ab der zweiten Klassenstufe steigt 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.

• Sonderpädagogischer Förderbedarf

Neben den bisher erhobenen Förderschwerpunkten und Bedarfen im sprachlichen Bereich (Allgemeine Sprachentwicklung, Phonologische Bewusstheit, Lesen und Rechtschreibung) wird seit Mitte des Schuljahrs 2009/10 im Diagnosebogen auch erhoben, inwieweit die diagnostizierten Schüler auch im sonderpädagogischen Bereich förderbedürftig sind.¹⁴

Im Vergleich der Schuljahre 2009/10, 2010/11 und (vorgreifend) 2011/12 zeigt sich ein kontinuierlicher Anstieg des Anteils der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf – sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe der Regelschulen. Während im Schuljahr 2009/10 in der Grundschule nur 2,3 und in der Sekundarstufe 0,2 Prozent der Schüler neben

¹⁴ § 12 HmbSG trat im Schuljahr 2010/11 für die Klassenstufen 1 und 5 in Kraft.

einem additiven Sprachförderbedarf auch einen Förderbedarf im sonderpädagogischen Bereich hatten,¹⁵ betrug dieser Anteil im Schuljahr 2010/11 in der Primarstufe bereits 6,2 und in der Sekundarstufe 3,1 Prozent. Im Schuljahr 2011/12 steigt der Anteil weiter: In den Grundschulen haben 8,8 Prozent der additiv sprachförderbedürftigen Kinder auch einen Förderbedarf im sonderpädagogischen Bereich; in der Sekundarstufe sind es im laufenden Schuljahr 6,5 Prozent.¹⁶

¹⁵ Die Anteile der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf für das Schuljahr 2009/10 wurden zum Teil aus anfallenden Daten generiert, da die direkte Abfrage des sonderpädagogischen Förderbedarfs erst Mitte des Schuljahres 2009/10 im Monitoring realisiert wurde. Deshalb ist davon auszugehen, dass der tatsächliche Wert über der oben angegebenen Prozentzahl liegt.

¹⁶ Für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (sog. EuSE-Kinder) stehen in den Regelschulen keine zusätzlichen Ressourcen zur Verfügung, wenn sie in additiven Sprachfördergruppen gefördert werden.

3 Fördermaßnahmen: Ressourceneinsatz, Qualifizierung und Organisation

Wie auch in den Vorjahren erfolgte die Zuweisung der Förderressourcen an die Schulen im Schuljahr 2010/11 auf der Grundlage des Sozialindizes – der die spezifischen soziokulturellen Rahmenbedingungen einer Schule abbildet – und der Gesamtschülerzahl einer Schule.¹⁷

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 2010/11 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 305 Bilanzierungsbögen ausgewertet werden, die aus 300 Schulen stammen; davon haben 5 Schulen für die Grund- und Sekundarstufe gesonderte Bögen ausgefüllt, sodass für diese Schulen zwei Bilanzierungsbögen vorliegen.

• 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).¹⁸

Tabelle 3.1 zeigt sowohl die Werte für das Berichtsjahr 2010/11 als auch für die beiden Vorjahre.¹⁹ Aus den Angaben zur durchschnittlichen Anzahl der pro Schule verfügbaren Förderstunden und zur durchschnittlichen Anzahl der zu fördernden Schüler ergibt sich die durchschnittliche Anzahl der Förderstunden, die rechnerisch pro Schüler zur Verfügung stehen.

¹⁷ 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.

¹⁸ 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.

¹⁹ Die bisherige Einteilung der Schulformen kann aufgrund der im Zuge der Schulreform geänderten Schulformen nicht eingehalten werden. Die Angaben für das Schuljahr 2010/11 werden in einer gesonderten Tabelle aufgeführt.

Tabelle 3.1: Durchschnittlich verfügbare Förderstundenzahl pro Schüler in der Woche

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

		durchschnittliche Förderstunden pro Woche		durchschnittliche Förderschülerzahl		durchschnittliche Förderstunden pro Schüler in der Woche		Anzahl der Schulen
		2010/11		2010/11		2010/11		
Vorschulbereich	Grundschulen	6,5		10,6		0,61		151
	Sonderschulen	3,4		5,3		0,64		8
	alle Vorschulklassen	6,4		10,4		0,62		159
Primarstufe	Grundschulen	28,3		58,7		0,48		182
	Sonderschulen	12,5		21,5		0,58		36
	alle Grundschulen	25,7		52,6		0,49		218
Sekundarstufe I	Starterschulen (Sek. I)	6,9		20,6		0,33		18
	Stadtteilschulen	15,5		68,8		0,23		60
	Gymnasien	6,7		70,3		0,10		24
	Sonderschulen	19,7		36,4		0,54		36
	alle Sek.-I-Schulen	14,0		54,1		0,26		138
alle Stufen	Grundschulen	33,5		66,4		0,50		183
	Starterschulen (Sek. I)	6,9		20,6		0,33		18
	Stadtteilschulen	15,5		68,8		0,23		60
	Gymnasien	6,7		70,3		0,10		24
	Sonderschulen	30,4		54,5		0,56		39
	alle Schulen	29,14		69,8		0,42		293

Über alle Schulformen und -stufen hinweg ergibt sich für das Schuljahr 2010/11 ein durchschnittlicher Wert pro geförderten Schüler von 0,42 Wochenstunden (2009/10: 0,43 Stunden; 2008/09: 0,47 Stunden). Das heißt, für jeden geförderten Schüler steht etwas weniger als eine halbe Schulstunde für Förderunterricht pro Woche zur Verfügung.

In den Sonderschulen beträgt die durchschnittliche Wochenstundenzahl pro Schüler 0,56 Wochenstunden. Für alle anderen Schulformen liegt dieser Wert im Durchschnitt niedriger, wobei der Anteil von 0,10 Wochenstunden in den Gymnasien bzw. in den Stadtteilschulen mit durchschnittlich 0,23 Wochenstunden deutlich geringer ist.

Förderstunden im Vorschulbereich:

Vergleicht man die durchschnittliche Förderstundenzahl pro Schüler in den einzelnen Jahrgangsbereichen, so ergibt sich – wie bereits in den Vorjahren – für die Förderung der Kinder im Vorschulalter mit durchschnittlich 0,62 Wochenstunden die höchste wöchentliche Förderdauer pro Kind. Dieser Wert ist im Vergleich zum Vorjahr leicht gestiegen, liegt aber nach

²⁰ Anzahl der Schulen, für die diesbezüglich auswertbare Daten vorliegen

wie vor noch weit unter der durchschnittlichen Förderstundenzahl im Schuljahr 2008/09 (0,72 Wochenstunden; vgl. Tabelle 3.1).

Im Vergleich zu den Vorjahren wurden im Schuljahr 2010/11 in den Vorschulklassen der Grundschulen durchschnittlich mehr Kinder in zusätzlicher Lernzeit gefördert (2010/11: 10,6 Kinder, 2009/10: 8,7 Kinder; 2008/09: 8,9 Kinder) und für diese Förderung wurden auch im Durchschnitt mehr Förderstunden pro Woche bereitgestellt (2010/11: 6,5 Förderstunden; 2009/10: 5,1 Förderstunden; 2008/09: 5,0 Förderstunden).

Im Unterschied dazu wurden in den Vorschulklassen der Sonderschulen im Durchschnitt weniger Kinder mit weniger Förderstunden gefördert als in den Vorjahren.

Förderstunden im Primarbereich:

Im Primarbereich der Grundschulen hat sich die durchschnittliche Förderschülerzahl im Vergleich zu den beiden Vorjahren deutlich erhöht. Die Primarstufen der Gesamtschulen hatten im Schuljahr 2009/10 durchschnittlich 47,1 Förderschüler; die Primarstufen der GHR-Schulen²¹ kamen im Durchschnitt auf 52,4 Kinder. Im Schuljahr 2010/11 lag die durchschnittliche Förderschülerzahl im Primarbereich der Grundschulen dagegen bei 58,7 Kindern, was eine Steigerung von ca. 20 Prozent darstellt. Demgegenüber standen aber nicht entsprechend viele Förderstunden im Primarbereich der Grundschulen zur Verfügung, sodass hier die durchschnittliche Förderressource pro Kind und Woche leicht zurückging (2010/11: 0,48; 2009/10: Gesamtschulen: 0,64, GHR-Schulen: 0,49; 2008/09: Gesamt- bzw. GHR-Schulen: 0,50).²²

Im Primarbereich der Sonderschulen ist – wie auch im vorschulischen Bereich – ein leichter Rückgang zu verzeichnen. Es werden insgesamt durchschnittlich weniger Schüler gefördert und diese werden mit noch weniger Förderstunden pro Woche ausgestattet. Der Anteil der Förderstunden pro Woche sinkt für die Schüler in den Primarstufen der Sonderschulen deutlich von durchschnittlich 0,76 Stunden im Schuljahr 2008/09 über 0,63 Stunden 2009/10 auf 0,58 Stunden im Berichtsjahr.

Insgesamt ist in der Primarstufe über alle Schulformen hinweg seit dem Schuljahr 2008/09 ein konstanter Rückgang in der Ressourcenausstattung pro Schüler zu verzeichnen (2008/09: 0,54; 2009/10: 0,51; 2010/11: 0,49).

Förderstunden in der Sekundarstufe:

Die geringste durchschnittliche Wochenstundenzahl pro Schüler ergibt sich in der Sekundarstufe I mit 0,26 Wochenstunden (2009/10: 0,27 Stunden; 2008/09: 0,40 Stunden). In der Sekundarstufe erhalten die geförderten Schüler nur knapp halb so viele Förderstunden in der Woche wie in der Vorschulklasse oder in der Primarstufe.²³

²¹ Die Primarstufen der Gesamtschulen und der GHR-Schulen sind aufgrund der Veränderungen durch die Schulreform im Schuljahr 2010/11 zur Gruppe der Grundschulen zusammengefasst worden.

²² Aufgrund der Datenlage des Monitorings lässt sich nicht eindeutig klären, welche Schülergruppe für das starke Ansteigen der Schüler mit additivem Sprachförderbedarf in den Grundschulen im Schuljahr 2010/11 verantwortlich ist. Eine mögliche Erklärung ist der erhöhte Anteil an Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die aufgrund des § 12 HmbSG in die Regelschulen wechseln und neben dem Förderbedarf im sonderpädagogischen Bereich auch sprachlich förderbedürftig sind (siehe Kapitel 2.2.2, Abschnitt „Sonderpädagogischer Förderbedarf“). Da im Monitoring aber keine vollständigen Daten in Bezug auf die individuellen Hintergründe der Schüler vorliegen, kann diese Vermutung empirisch nicht vollständig überprüft werden.

²³ 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“).

Insgesamt bleiben die zur Verfügung stehenden Ressourcen und die damit geförderten Schüler in der Sekundarstufe über alle Schulformen hinweg im Vergleich zum Vorjahr in etwa konstant. Die Sonderschulen fördern auch in der Sekundarstufe weniger Schüler mit entsprechend weniger Ressourcen als in den Vorjahren. Auch hier sinkt der Anteil der durchschnittlich zur Verfügung stehenden Förderstunden pro Kind kontinuierlich (2010/11: 0,54 Stunden; 2009/10: 0,58 Stunden; 2008/09: 0,67 Stunden).

• Zweckentfremdeter Einsatz der Förderstunden

Wie jedes Jahr wurden die Schulleitungen gebeten, im Bilanzierungs- und Ressourcenbogen anzugeben, wie viele der insgesamt für Fördermaßnahmen bereitgestellten Unterrichtsstunden nicht zweckentsprechend verwendet wurden. Tabelle 3.2a zeigt für das Schuljahr 2010/11 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.²⁴

Betrachtet man die Gesamtzahl der nicht zweckentsprechend eingesetzten Stunden über die Schuljahre 2005/06 bis 2009/10, so ergab sich nach Angaben der Schulleitungen jedes Jahr ein deutlicher Rückgang, der im Schuljahr 2009/10 mit durchschnittlich 65,2 Förderstunden den Tiefststand erreichte (Schuljahr 2005/06: 118,6; Schuljahr 2006/07: 111,6; Schuljahr 2007/08: 76,2; Schuljahr 2008/09: 77,5). Im Schuljahr 2010/11 steigt dieser Wert mit durchschnittlich 73,2 zweckentfremdeten Förderstunden wieder leicht an. Insbesondere fällt auf, dass die zweckentfremdeten Förderstunden in stärkerem Maße als in den letzten Jahren für die Kompensation von Unterversorgung verwendet werden (2010/11: 25,5; 2009/10: 11,5; 2008/09: 19,6; 2007/08: 14,5; 2006/07: 12,2; 2005/06: 10,8). Dies hängt möglicherweise mit dem im Zuge der Schulreform stattfindenden Fachpersonalwechsel zusammen. Viele Lehrkräfte haben die Schule gewechselt und dies führte in einigen Schulen dazu, dass offene Stellen – teilweise über mehrere Monate – nicht besetzt werden konnten.

Allerdings wird – wie in den Vorjahren auch – der Großteil der nicht zweckentsprechend eingesetzten Mittel für den Vertretungsunterricht verwendet. Hier zeigt sich im Vergleich zum Schuljahr 2009/10 ein leichter Anstieg (2010/11: 34,5 Stunden; 2009/10: 33,7 Stunden). Die Nutzung der Sprachförderstunden zum Ausgleich von Unterfrequenzen oder die Zweckentfremdung aus anderen Gründen sind im Schuljahr 2010/11 im Vergleich zum Vorjahr zurückgegangen. Ein nur noch sehr geringer Anteil der additiven Sprachförderstunden wird für den Ausgleich von Unterfrequenzen eingesetzt: Hier gibt es schon seit dem Schuljahr 2005/06 (mit einem kurzen Anstieg im Schuljahr 2007/08) einen konstanten Rückgang. Dieser Wert erreicht im Schuljahr 2010/11 mit durchschnittlich 2,6 zweckentfremdet verwendeten Sprachförderstunden seinen vorläufig niedrigsten Stand.

Bezogen auf die nach Angaben der Schulleitungen durchschnittliche Gesamtzahl von 1.229 Förderstunden pro Schule, beträgt der Anteil der nicht zweckentsprechend verwendeten Förderstunden im Mittel 6,0 Prozent und ist damit im Vergleich zum Vorjahr – das den bisher geringsten Anteil an zweckentfremdet verwendeten Mitteln aufwies – wieder leicht gestiegen (Schuljahr 2009/10: 5,1 Prozent; Schuljahr 2008/09: 6,7 Prozent; Schuljahr 2007/08: 6,7 Prozent; Schuljahr 2006/07: 8,4).

Der prozentuale Anteil der zweckentfremdeten Förderstunden unterscheidet sich in den einzelnen Schulformen: Mit einem durchschnittlichen Anteil von 9,0 Prozent fällt dieser Wert für die Sonderschulen – wie bereits im Vorjahr – mit Abstand am höchsten aus. Die Grundschulen verwenden im Schuljahr 2010/11 5,4 Prozent ihrer zugewiesenen Ressourcen nicht für die additive Sprachförderung (Vorjahr: 5,2 Prozent). In den Stadtteilschulen liegt dieser Anteil

²⁴ 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.

bei 6,2 Prozent, ebenso wie in den Starterschulen. Die Gymnasien hingegen nutzen nach Angabe der Schulleitungen alle zur Verfügung gestellten additiven Sprachförderstunden auch für die Sprachförderarbeit (siehe Tabelle 3.2b).²⁵

Tabelle 3.2a: Umfang der nicht zweckentsprechend verwendeten Förderstunden im Schuljahr 2010/11

Schulformen	2010/11				
	Ausgleich von Unter-versorgung	Vertretung von Unterricht	Ausgleich von Unterfrequenzen	andere Gründe	Anzahl der Schulen
Grundschulen	17,2	44,7	3,2	9,7	166
Starterschulen	84,7	40,1	6,3	8,5	24
Stadtteilschulen	30,8	8,0	1,9	3,2	53
Gymnasien	0,0	0,0	0,0	0,0	26
Sonderschulen	33,1	44,3	0,3	0,0	39
alle Schulen	25,5	34,5	2,6	34,8	308

Tabelle 3.2b: Summe und Anteil der nicht zweckentsprechend verwendeten Förderstunden in den Schuljahren 2006/07 bis 2010/11, unterteilt nach Schulform

	Summe und Anteil zweckentfremdeter Stunden									
	2006/07		2007/08		2008/09		2009/10		2010/11	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
Grundschulen	-	-	-	-	-	-	-	-	74,8	5,4
Starterschulen	-	-	-	-	-	-	-	-	139,6	6,2
Stadtteilschulen	-	-	-	-	-	-	-	-	43,3	6,2
Gesamtschulen	146,4	9,1	28,3	2,0	20,4	2,0	22,9	2,2	-	-
GHR-Schulen	116,1	8,7	95,2	8,2	95,4	7,6	71,9	5,2	-	-
Gymnasien	3,9	1,3	4,1	1,6	0,0	0,0	1,1	0,4	0,0	0,0
Sonderschulen	137,4	8,8	88,7	6,5	102,0	7,5	128,4	8,7	112,4	9,0
alle Schulen	111,6	8,4	76,2	6,7	77,5	6,7	65,2	5,1	73,2	6,0

(Quelle: Bilanzierungs- und Ressourcenbogen)

3.2 Qualifizierung

3.2.1 Qualifizierung der Förderlehrkräfte

Die Schulleitungen waren wie in den Vorjahren gebeten worden, im Bilanzierungsbogen anzugeben, wie viele Lehrkräfte an Fortbildungsangeboten für die Sprachförderfähigkeit teilgenommen haben und wie sie den Grad der Qualifizierung in ihrer Schule einschätzen. Zu dieser Frage liegen aus 300 Schulen Angaben vor.

• Anzahl qualifizierter Förderlehrkräfte in den Schulen

In über der Hälfte der Schulen (52,1 Prozent; Vorjahr: 50,4 Prozent) gibt es mindestens eine Lehrperson, die ein formelles Zertifikat für die Ausbildung als Sprachlernkoordinator (SLK) erworben hat. In 59,3 Prozent (Vorjahr: 58,0 Prozent) der Schulen gibt es mindestens eine Lehrperson, die ohne Zertifizierung an der SLK-Ausbildung teilgenommen hat. Insgesamt ist

²⁵ Bei all diesen Angaben handelt es sich um Selbstaussagen der Schulleitungen, deren Zuverlässigkeit nicht durch unabhängige Datenquellen überprüft werden kann. Dies muss bei der Interpretation berücksichtigt werden. Gleichwohl zeigt der Rückgang der entsprechenden Angaben zur zweckentfremdeten Verwendung von Sprachförderstunden, dass die Sensibilität und Verantwortlichkeit für die Sicherstellung dieser wichtigen Fördermaßnahme in den Schulen in den letzten Jahren spürbar gestiegen ist.

an 93,1 Prozent (Vorjahr: 94,7 Prozent) der Schulen mindestens eine Lehrperson mit einer abgeschlossenen SLK-Ausbildung vorhanden. Damit wird auch im Berichtsjahr die konzeptionelle Vorgabe, dass möglichst jede Schule mindestens eine ausgebildete Förderlehrkraft zur Verfügung hat, weitgehend erfüllt.²⁶

Neben dem SLK-Ausbildungskurs am Landesinstitut gibt es weitere anerkannte Möglichkeiten, um die für die Tätigkeit als SLK und als Förderlehrkraft erforderlichen Kompetenzen nachzuweisen. Dazu gehören v. a. die Ausbildung zum Schriftsprachkoordinator im Rahmen des früheren PLUS-Projekts sowie die Ausbildung zur DaZ-Lehrkraft. Insgesamt verfügen 56,7 Prozent der Schulen über mindestens eine als PLUS-Förderlehrkraft qualifizierte Person und in 64,3 Prozent der Schulen gibt es mindestens eine Lehrkraft mit einer DaZ-Qualifikation. Weitere anerkannte Qualifizierungsmöglichkeiten für die Sprachförderung an den Schulen 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 98,0 Prozent der Schulen mindestens eine Lehrkraft spezifisch für die Sprachförderung qualifiziert. Über alle Schulformen hinweg sind, wie im Vorjahr, im Durchschnitt 7 einschlägig qualifizierte Pädagogen an den einzelnen Schulen tätig; in den Gymnasien sind es durchschnittlich 4 bis 5 Lehrkräfte (Vorjahr: 5 bis 6 Lehrkräfte), an den Sonderschulen mit durchschnittlich 16 Lehrkräften etwas mehr als im Vorjahr (Vorjahr: 14 bis 15 Lehrkräfte).

• Einschätzung der Qualifizierung der Förderlehrkräfte durch die Schulleitungen

Von 300 Schulleitungen, die entsprechende Angaben im Bilanzierungs- und Ressourcenbogen gemacht haben, schätzen 37,1 Prozent alle Förderlehrkräfte ihrer Schule als ausreichend qualifiziert für die Arbeit in der Sprachförderung ein. Das ist ein leichter Rückgang im Vergleich zum Vorjahr (38,4 Prozent). Von 54,3 Prozent der Schulleitungen (Vorjahr: 50,9 Prozent) wird angegeben, dass die meisten ihrer Förderlehrkräfte ausreichend für die Förderarbeit qualifiziert seien. Von insgesamt 7,9 Prozent (Vorjahr: 10,4 Prozent) wird eingeschätzt, dass nur wenige ihrer Förderlehrkräfte einen ausreichenden Qualifikationsstatus für die gestellten Anforderungen haben. Für das Schuljahr 2010/11 geben zwei Schulleitungen an, dass es überhaupt keine für die Sprachförderung qualifizierte Lehrkraft an der Schule gibt (Vorjahr: eine Schulleitung).

²⁶ Der leicht rückläufige Trend gegenüber dem Vorjahr lässt sich mit der Schulreform im Schuljahr 2010/11 erklären: In etlichen Fällen haben die SLK aufgrund von Fusionierungen oder Schulteilungen den Arbeitsplatz gewechselt, sodass nach der Schulreform in einigen Schulen kein SLK mehr zur Verfügung stand. Dieses Problem wurde vom Landesinstitut, Abteilung Fortbildung, zum Anlass genommen, einen zusätzlichen SLK-Ausbildungskurs zum Halbjahr der Schuljahre 2010/11 und 2011/12 anzubieten.

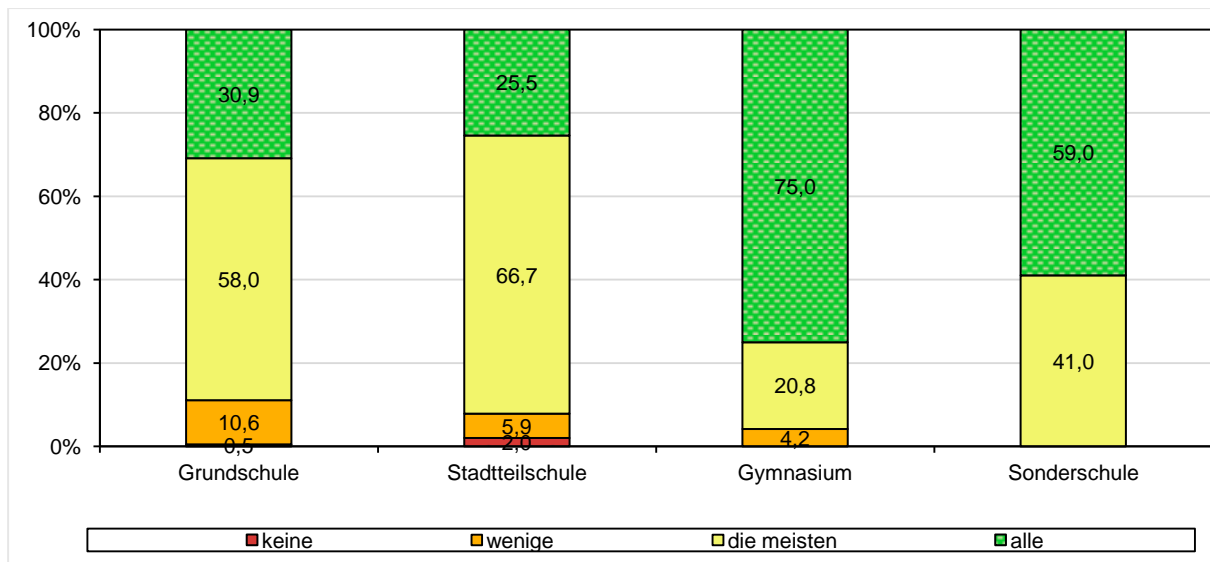


Abbildung 3.1: Prozentueller Anteil ausreichend qualifizierter Förderlehrkräfte nach Einschätzung der Schulleitungen (Quelle: Bilanzierungs- und Ressourcenbogen)

Differenziert man diese Angaben nach den verschiedenen Schulformen (siehe Abbildung 3.1), so ergeben sich an Gymnasien und Sonderschulen nach Einschätzung der Schulleitungen mit 75,0 bzw. 59,0 Prozent höhere Anteile qualifizierter Lehrkräfte als im Bereich der Grund- und Stadtteilschulen. Nach diesen Angaben sind an allen Sonderschulen alle oder die meisten Lehrkräfte für die Sprachförderung qualifiziert.

Skeptischer schätzen die Schulleitungen an Grund- und Stadtteilschulen den Stand der Qualifikation in ihren Kollegien ein. Lediglich 30,9 bzw. 25,5 Prozent geben an, dass alle mit der Aufgabe betrauten Lehrkräfte ausreichend qualifiziert sind; in weiteren 58,0 bzw. 66,7 Prozent der Grund- und Stadtteilschulen halten die Schulleitungen immerhin die meisten Förderlehrkräfte für ausreichend qualifiziert. Allerdings schätzen 11,1 Prozent der Schulleitungen in Grundschulen nur wenige oder sogar keine der Förderlehrkräfte an ihren Schulen für ausreichend qualifiziert ein. In den Gymnasien und den Stadtteilschulen schätzen 4,2 bzw. 7,8 Prozent der Schulleitungen ein, dass nur wenige oder keine Förderlehrkräfte über eine angemessene Qualifikation verfügen.

Vergleicht man die Einschätzungen der Gymnasien mit den beiden Vorjahren, so zeigt sich, dass im Schuljahr 2010/11 mehr Schulleitungen alle Lehrkräfte als ausreichend qualifiziert einschätzen als jemals zuvor (2010/11: 75,0 Prozent; 2009/10: 66,7 Prozent; 2008/09: 68,2 Prozent). In den Sonderschulen bleibt die Einschätzung der Qualifikation der Lehrkräfte über die letzten drei Schuljahre in etwa konstant.²⁷

3.2.2 Qualifizierung der Sprachlernkoordinatoren

Seit dem Schuljahr 2005/06 werden in Hamburg Sprachlernkoordinatoren für alle allgemein bildenden Schulen ausgebildet. Auch im Schuljahr 2010/11 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.

²⁷ Ein Vergleich der Aussagen der Grund- und Stadtteilschulen mit den Vorjahren ist für diese Auswertung nicht möglich, da sich im Zuge der Schulreform die Schulformen neu zusammengesetzt haben. Vor dieser Änderung gab es viele Gesamtschulen und Schulen mit Langform, sodass im Bilanzierungsbogen der Vorjahre meist keine getrennten Angaben für die Primar- und Sekundarstufe vorliegen.

- Anzahl und Zertifizierung der ausgebildeten Sprachlernkoordinatoren

Seit dem Schuljahr 2005/06 haben insgesamt 625 Lehrkräfte eine SLK-Ausbildung absolviert. Im Schuljahr 2005/06 betrug die Anzahl der Lehrkräfte, die eine Ausbildung begonnen haben, ca. 350. Im Schuljahr 2006/07 begannen 89, im Schuljahr 2007/08 58 und im Schuljahr 2008/09 43 Lehrkräfte mit einer SLK-Ausbildung. 2009/10 haben 39 neue SLK eine Ausbildung begonnen und im Berichtsjahr betrug die Anzahl 46.

Durch die Ausbildung²⁸ können die Teilnehmer wahlweise einen Ausbildungsnachweis oder ein Zertifikat erhalten. Ein Zertifikat haben bisher 203 Sprachlernkoordinatoren erworben; einen Nachweis erhielten 360 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. Für die Fortbildungsgruppe (LIF 11) dienen die Ausarbeitungen der zertifizierten Sprachlernkoordinatoren zum Teil als Grundlage für weitere Fortbildungsangebote, sodass Beispiele erfolgreichen Handelns in den Schulen größere Verbreitung finden können.

Während in den Vorjahren die Teilnehmer nach Beendigung eines jeden Ausbildungsjahrs zu ihrer Qualifikation und zur Arbeit als SLK befragt worden waren, wurde im Schuljahr 2010/11 der Fragebogen neu gestaltet und an den Berichtsbogen zur Implementierung des Sprachförderkonzepts an den Schulen gehängt (siehe Anhang A3). Auf diese Weise konnten mehr SLK erreicht werden und der Rücklauf stieg von 71 auf 221 Antwortbögen. Allerdings können wegen der Veränderungen der Befragungsmethode die Einschätzungen von 2010/11 nicht sinnvoll mit denen des Vorjahrs verknüpft werden, sodass im Folgenden überwiegend nur die Antworten von 2010/11 dargestellt werden.

- Beurteilung der eigenen 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 z. B. den Einsatz diagnostischer Verfahren, die Erstellung individueller Förderpläne und die Erstellung von schulbezogenen Förderkonzepten. Für diese Aufgaben qualifizieren sie sich in der Ausbildung.

Die SLK 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 teilnehmenden Sprachlernkoordinatoren die Ausbildung bereits in den vorangegangenen Jahren abgeschlossen hat.

Der erste zu beurteilende Aspekt war die inhaltliche Qualifikation. Wie die in Abbildung 3.2 wiedergegebenen prozentualen Anteile, die auf die einzelnen Antwortkategorien entfallen, zeigen, verfügt die Mehrheit der SLK nach eigener Einschätzung in den meisten Teilbereichen über ausreichend gute Qualifikationen. Lediglich im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ gibt es noch erhebliche Defizite – hier schätzen 42,7 Prozent der SLK ihre Qualifikation als nur teilweise oder gar nicht vorhanden ein.

²⁸ Zur Struktur und zu den Inhalten der Ausbildung siehe ausführlich „Hamburger Sprachförderkonzept – Bericht über Monitoring der Fördermaßnahmen in den Schulen im Schuljahr 2008/09“, Kap. 4.6.2.

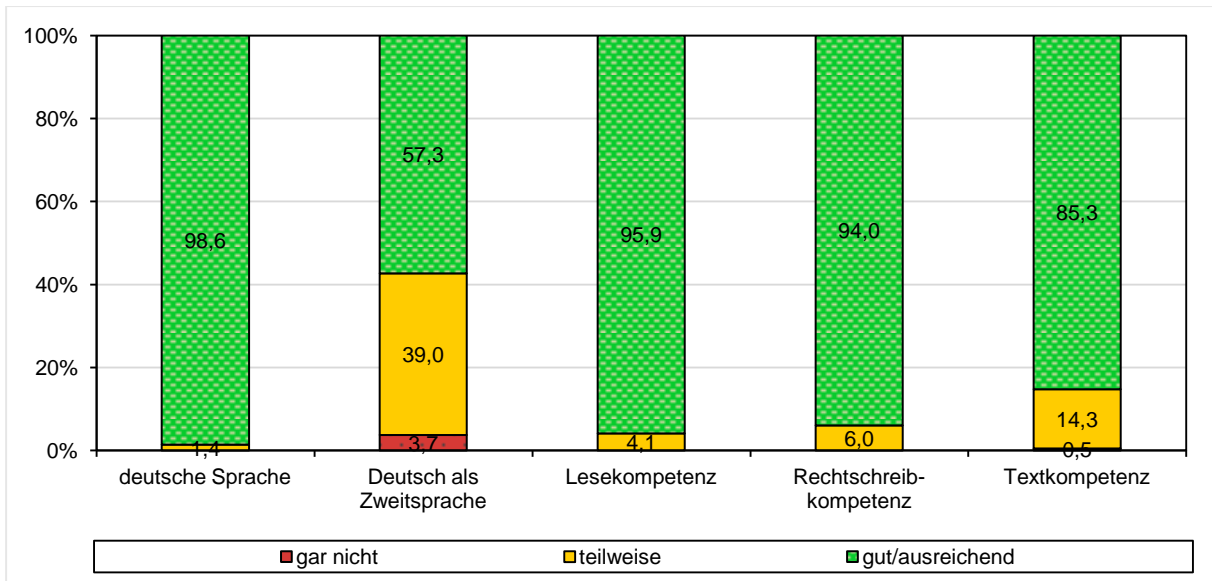


Abbildung 3.2: Qualifizierungsgrad der SLK nach Inhaltsbereichen (Angaben in Prozent)

In Abbildung 3.3 sind die Antworten zu den Bereichen „Planung und Förderung“ (Diagnostik und Förderplanung) und „Durchführung der Fördermaßnahmen“ (additive, integrative Förderung, durchgängige Sprachbildung) dargestellt.

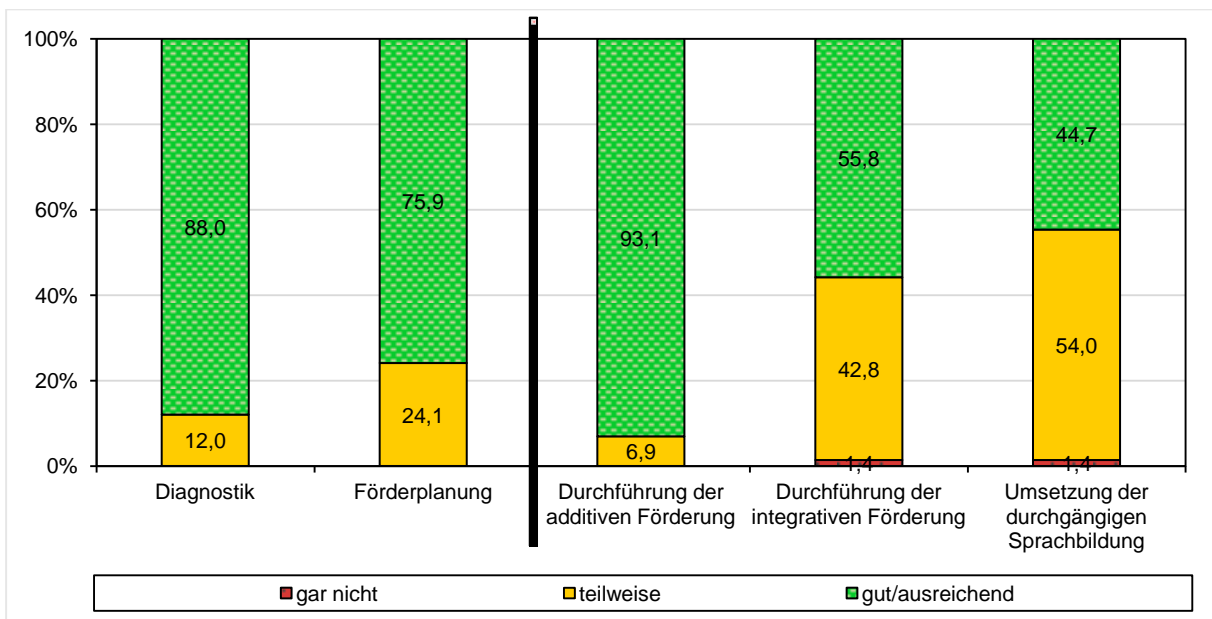


Abbildung 3.3: Qualifizierungsgrad der SLK nach Tätigkeitsbereichen: Planung der Förderung (links) und Durchführung der Fördermaßnahmen (rechts) (in Prozent)

Im Hinblick auf Diagnostik und Förderplanung schätzen sich die meisten SLK als ausreichend qualifiziert ein. Bei den drei Aspekten der Durchführung der Fördermaßnahmen ergeben sich jedoch deutliche Unterschiede: Während sich fast alle SLK für die Durchführung der additiven Sprachförderung als gut qualifiziert einschätzen, liegt der Anteil der SLK mit ausreichender Qualifikation bei der integrativen Förderung lediglich bei 55,8 Prozent. Hinsichtlich der Umsetzung der durchgängigen Sprachbildung, die erst seit verhältnismäßig kurzer Zeit Bestandteil der Förderarbeit ist, gibt es noch mehr als die Hälfte, die sich in diesem Bereich noch nicht ausreichend qualifiziert fühlen.

Abbildung 3.4 stellt die Qualifikation der SLK hinsichtlich der Steuerung und Organisation der Förderarbeit dar.

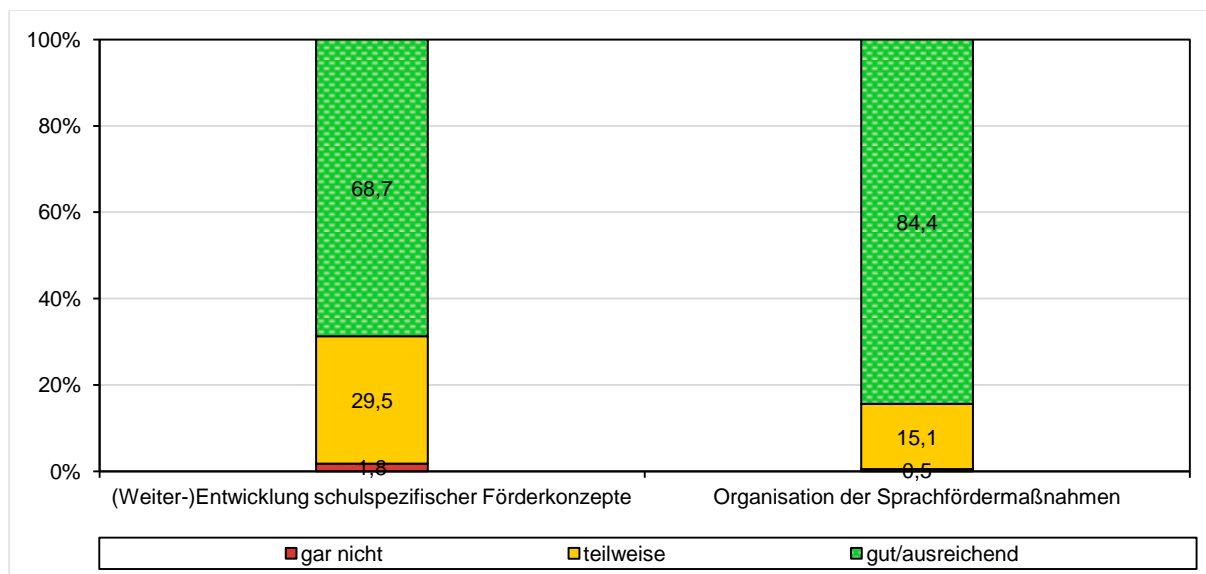


Abbildung 3.4: Qualifizierungsgrad der SLK in den Bereichen Steuerung und Organisation der Förderarbeit (in Prozent)

Für den Aufgabenbereich „(Weiter-)Entwicklung schulspezifischer Förderkonzepte“ findet sich ca. ein Drittel der SLK nicht ausreichend qualifiziert. Dies ist angesichts der Bedeutung der schulspezifischen Förderkonzepte bedenklich.²⁹ Da sich gleichzeitig für den Aufgabenbereich „Organisation der Sprachfördermaßnahmen“ lediglich 15,6 Prozent der SLK als nicht ausreichend qualifiziert einschätzen, liegt die Vermutung nahe, dass die SLK-Ausbildung mehr auf praktische Umsetzung als auf konzeptionelle Planung ausgelegt ist.

Wenn man die Antworten auf alle Fragen zur fachlichen Qualifizierung zusammennimmt, ist festzustellen, dass sich die SLK in fachlicher Hinsicht insgesamt überwiegend als ausreichend qualifiziert einstufen.

Da die Befragung der SLK seit dem Schuljahr 2010/11 im Zusammenhang mit der Befragung zur Implementierung des Sprachförderkonzepts an den Schulen erfolgt, wurde im Fragebogen neben Fragen zur Qualifikation auch auf die Frage eingegangen, inwieweit die SLK in ihrer Funktion in konzeptionelle Arbeitsgruppen ihrer Schule eingebunden sind. Bei dieser Frage gaben jedoch nicht alle eine Antwort (Rücklauf zur Einbindung in die Steuergruppe: 87,3 Prozent; zur Konzeptgruppe: 71,9 Prozent; zur Leitungsgruppe: 79,6 Prozent; zu anderen Instanzen: 35,7 Prozent).

²⁹ Bei der letztjährigen Befragung lag der Anteil der SLK, die sich diesbezüglich als „weniger“ oder „gar nicht“ qualifiziert einschätzten, bei 22,5 Prozent (vgl. Sprachförderbericht für das Schuljahr 2009/10).

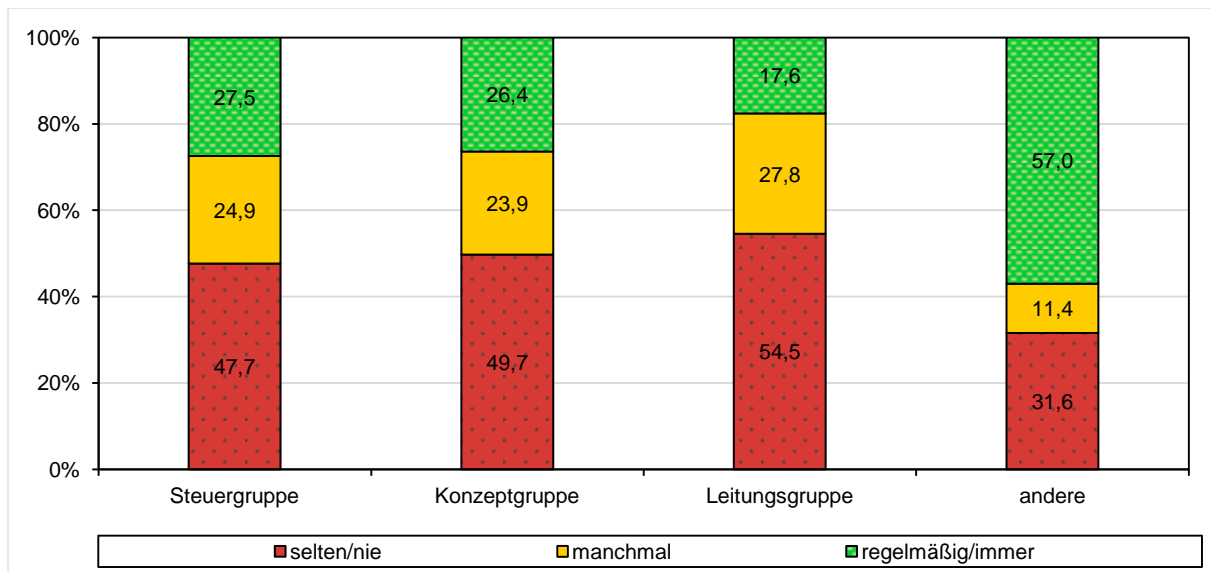


Abbildung 3.5: Einbindung der SLK in konzeptionelle Arbeitsgruppen (in Prozent)

Wie Abbildung 3.5 zeigt, sind nach eigener Auskunft etwa die Hälfte der SLK überhaupt nicht in die schulischen Gruppen zur Leitung, Steuerung oder Konzeptentwicklung eingebunden. Lediglich ein gutes Viertel der SLK nimmt regelmäßig an Steuer- bzw. Konzeptgruppen teil; bei der regelmäßigen Teilnahme an der Leitungsgruppe sind es noch weniger. Deutlich häufiger wird die regelmäßige Einbindung in andere Arbeitsgruppen berichtet; dabei wurden am häufigsten die Fachleitung bzw. Fachkonferenz Deutsch sowie die AG Sprachförderung bzw. das Förderteam genannt.

Unabhängig vom relativ geringen Ausmaß an Einbeziehung in die Steuerung und Leitung der Schule fühlen sich die SLK in ihrer praktischen Tätigkeit überwiegend unterstützt. Abbildung 3.6 zeigt das Ausmaß der Unterstützung durch verschiedene Personen bei den Aufgaben als SLK.

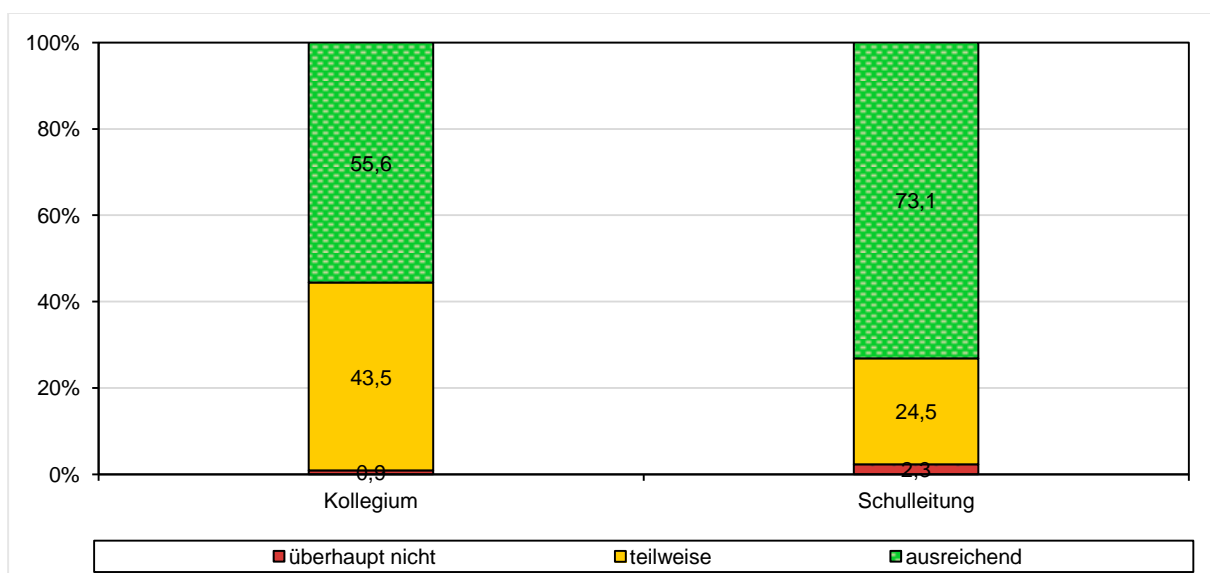


Abbildung 3.6: Ausmaß der Unterstützung bei den Aufgaben als SLK (in Prozent)

Der Vergleich der Ergebnisse macht deutlich, dass sich die SLK überwiegend von der Schulleitung bei ihrer Tätigkeit unterstützt fühlen, während die Unterstützung durch das Kollegium

noch deutlich ausbaufähig ist. 24 Prozent der befragten SLK machten eine Angabe, dass sie sich auch durch andere unterstützt fühlen (z. B. Praxisbegleitgruppe, s. u., und andere SLK), auch wenn dort das Ausmaß der Unterstützung als unterschiedlich stark empfunden wird.

• 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.

Die Praxisbegleitgruppen sollen v. a. den Zielen dienen, 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 Sprachlernkoordinatoren nicht nur von der Qualität der jeweiligen Leitung, sondern auch von der Zusammensetzung der einzelnen Praxisbegleitgruppe abhängig.

Wie wichtig die Praxisbegleitgruppen für die Sprachlernkoordinatoren sind, zeigt allein die Beteiligungsquote: 71,9 Prozent der Befragten nehmen an einer PBG teil. Zudem zeigen die insgesamt hohen Werte für die Zufriedenheit mit der dortigen Zusammenarbeit (siehe Abbildung 3.7) die hohe Bedeutung für die Arbeit der SLK vor Ort. Gegenüber den Befragungen aus den Vorjahren, in denen diese Frage ebenfalls Bestandteil der Fragebögen war, hat sich der Grad der Zufriedenheit sogar meist noch etwas gesteigert.³⁰

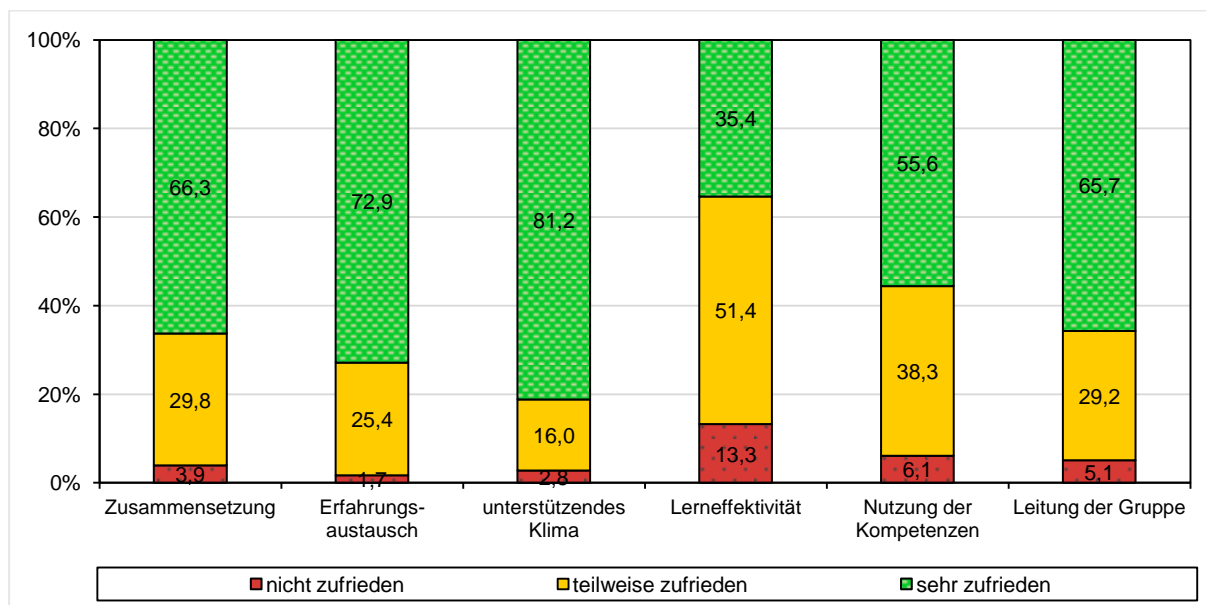


Abbildung 3.7: Zufriedenheit mit der Arbeit in der Praxisbegleitgruppe (in Prozent)

³⁰ Auf eine detaillierte quantitative Darstellung der Ergebnisse aus den Vorjahren wird hier verzichtet, da sich die Formulierungen bei der Befragung in einzelnen Bereichen leicht geändert haben.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die SLK im Wesentlichen zufrieden mit der Arbeit in der Praxisbegleitgruppe sind, vor allem in den Aspekten „unterstützendes Klima“ und „Erfahrungsaustausch“. Bezüglich der Lerneffektivität und der gegenseitigen Nutzung der Kompetenzen gibt es – wie auch schon in den Vorjahren – offensichtlich noch Entwicklungsbedarf.

3.3 Sprachförderung in zusätzlicher Lernzeit

Der im Monitoring verwendete Fragebogen zu den individuellen Förderplänen erfasst Angaben zu Art und Umfang der Förderentscheidungen. Die Lehrkräfte gaben 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 anzugeben.

Für das Schuljahr 2010/11 konnten individuelle Förderpläne für 12.150 Schüler in die Auswertung einbezogen werden. Bei insgesamt 12.008 Schülern (98,8 Prozent) wurde eine Förderung im Bereich der deutschen Sprache geplant. In 667 Fällen (5,5 Prozent; Vorjahr: 5,6 Prozent) wird (auch) die Herkunftssprache als Förderschwerpunkt genannt – fast immer wurde in diesen Fällen gleichzeitig auch ein Förderplan in der deutschen Sprache erstellt.

Aufgrund der geringen Anzahl der herkunftssprachlichen Förderentscheidungen werden diese nur in einen kleinen Teil der Auswertung 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), der Förderzeitpunkt (nach dem Unterricht, während des Unterrichts, in der offenen Eingangsphase), die Häufigkeit und Länge der Fördereinheiten in der Woche sowie 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 vergangenen Schuljahren seit 2006/07.

Tabelle 3.3: Prozentanteile der Fördervarianten (deutsche Sprache)

Schuljahr	Organisationsform der Förderung			
	einzeln	in der Gruppe	im Förderband	kombiniert
2006/07	1,3	80,5	16,6	1,5
2007/08	2,7	81,6	13,7	2,0
2008/09	1,4	80,7	3,7	14,2
2009/10	1,3	76,8	4,4	17,6
2010/11	1,2	79,8	2,8	16,2

In den wenigsten Fällen soll die geplante Förderung in Form von Einzelunterricht durchgeführt werden; der Anteil erreicht im Berichtsjahr ein Minimum von lediglich 1,2 Prozent. Die Förderung in der Gruppe stellt die weitaus häufigste Förderform dar, wobei der Anteil seit Jahren relativ wenig schwankt und bei etwa 80 Prozent liegt. In 2,8 Prozent der Fälle soll ausschließlich im Rahmen des sog. Förderbands³¹ gefördert werden; dieser Anteil ist gegen-

³¹ Beim „Förderband“ beschäftigen sich alle Schüler – also nicht nur die additiv sprachförderbedürfti-

über den früheren Jahren deutlich zurückgegangen. Hinzu kommen 16,2 Prozent der Schüler, die in „kombinierter“ Form, also sowohl in der Gruppe als auch im Förderband gefördert werden sollen.³² Rechnet man die Fälle zusammen, in denen Schüler ganz oder teilweise im Rahmen des Förderbands gefördert werden, beträgt der Anteil 19,0 Prozent (Vorjahr: 22,0 Prozent).

• Zeitpunkt der Förderung

Den Angaben im Förderplan ist zu entnehmen, ob ein Schüler nach dem Unterricht, während des Unterrichts oder in der offenen Eingangsphase gefördert werden soll.

Im Schuljahr 2010/11 fanden laut Förderplänen 63,9 Prozent der additiven Sprachförderung nach dem Regelunterricht, also am Nachmittag statt (Vorjahr: 53,1), 11,0 Prozent vor dem Unterricht (Vorjahr: 10,0 Prozent) und 25,1 Prozent (Vorjahr: 36,9 Prozent) während des Vormittags, also parallel zum Regelunterricht. Förderstunden, die parallel zum Regelunterricht stattfinden, sind im eigentlichen Sinn nicht als additive Sprachförderung zu werten, da der Regelunterricht versäumt wird. Das heißt, 74,9 Prozent (Vorjahr: 63,1 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 (offene Eingangsphase)	während des Regelunterrichts	nach dem Regelunterricht
2006/07		62,8*	37,3
2007/08		59,9*	40,2
2008/09	11,3	38,1	50,6
2009/10	10,0	36,9	53,1
2010/11	11,0	25,1	63,9

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

Bezieht man die Sonderschulen nicht in die Berechnungen ein, da sie nicht in zusätzlicher Lernzeit fördern, so ergibt sich für das Berichtsjahr, dass 67,9 Prozent der Schüler laut den eingegangenen Förderplänen nach dem Unterricht gefördert werden, 20,3 Prozent während des Regelunterrichts und 11,8 Prozent in der offenen Eingangsphase. Die kontinuierliche Steigerung des Anteils konzeptgemäßer Förderung in zusätzlicher Lernzeit ist über die vergangenen Schuljahre hinweg beachtlich.

• Häufigkeit und Länge der Fördereinheiten in der Woche

Ein Großteil der Förderschüler wird einmal (37,8 Prozent; 2009/10: 31,9 Prozent) oder zweimal (42,0 Prozent; 2009/10: 45,8 Prozent) wöchentlich additiv gefördert. Die häufigste 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 erhält ein Großteil der geförderten Kinder mehrmals pro Woche Förderunterricht, während in der Sekundarstufe der

gen – 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 auch klassenstufenübergreifende Formen des Förderbands.

³² Die Differenz der letzten drei Schuljahre 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.

Anteil der Kinder, die nur einmal pro Woche gefördert werden, höher ist (siehe Abbildung 3.8).

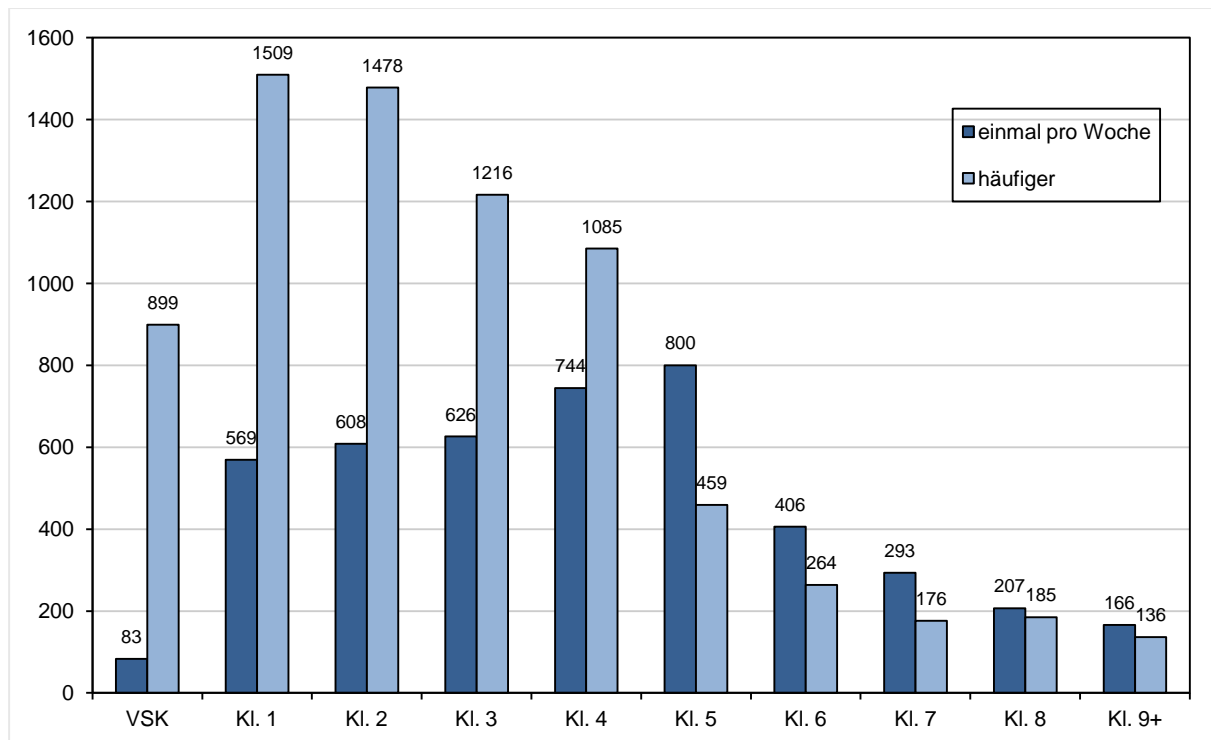


Abbildung 3.8: Fördereinheiten pro Woche nach Klassenstufen (deutsche Sprache)

• 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 2010/11 hinaus weitergeführt oder es kann vorkommen, dass eine beendete Förderung später wieder aufgenommen werden muss (sog. „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 2009/10 und 2010/11 möglich war, ergab sich eine durchschnittliche Gesamtförderlänge pro Schüler von 63 Wochen, also etwas mehr als eineinhalb Schuljahre. Aus der Verknüpfung der Daten aus den Schuljahren 2008/09 und 2009/10 hatte sich eine durchschnittliche Gesamtförderlänge von ebenfalls 63 Wochen ergeben, aus der Verknüpfung von 2007/08 und 2008/09 eine durchschnittliche Gesamtförderlänge von 66 Wochen. Aus den Schuljahren davor liegen keine Zahlen diesbezüglich 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.³³

Unter den Schülern, für die im Förderplan eine Angabe zum Förderschwerpunkt Deutsch vorlag, wurde bei 76,2 Prozent der Schüler mehr als ein Förderschwerpunkt angegeben (2009/10: 77,2 Prozent).

Abbildung 3.9 zeigt die prozentualen Häufigkeiten der im Förderplan genannten Schwerpunkte für den Bereich der deutschen Sprache im Vergleich zu den Schuljahren 2007/08 bis 2009/10.

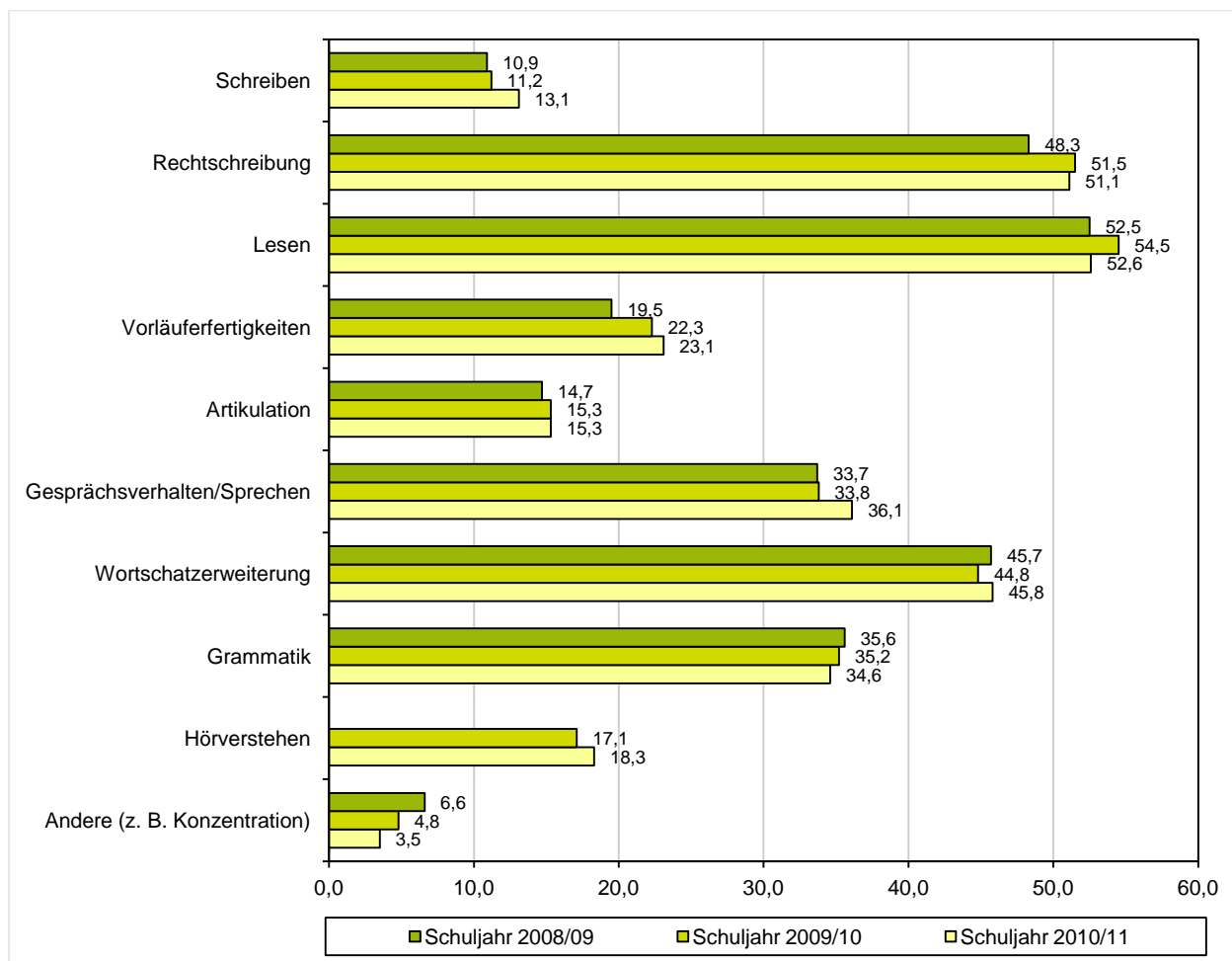


Abbildung 3.9: Häufigkeiten der im Förderplan genannten Schwerpunkte für den Bereich der deutschen Sprache (in Prozent, einschließlich Mehrfachnennungen)

Die am häufigsten genannten Bereiche sind Lesen und Rechtschreibung. Daneben nehmen auch die Bereiche Wortschatzerweiterung, Grammatik und Gesprächsverhalten ein relativ großes Gewicht in den Förderplanungen ein. Rechnet man die Förderung von Vorläuferfertigkeiten für den Schrifterwerb, die meist nur in der Vorschulklasse und in der ersten Klasse relevant sind, hinzu, so dominieren die schriftbezogenen Kompetenzbereiche (Vorläuferfertigkeiten, Schreiben, Lesen, Rechtschreibung) eindeutig in den Förderplanungen.

³³ 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.

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

- Übereinstimmung von Diagnose und Förderplan

Zur Überprüfung der Übereinstimmung zwischen dem diagnostizierten Förderbedarf (laut Diagnosebogen) und den ausgewiesenen Förderschwerpunkten (laut Förderplan) wurden die Daten von 7.024 Schülern, denen sowohl ein Diagnosebogen als auch ein Förderplan zugeordnet werden konnte, herangezogen.

Im Bereich der Allgemeinen Sprachentwicklung ergab sich, dass unter den 2.364 Schülern, die in diesem Sprachlernbereich als additiv förderbedürftig diagnostiziert worden waren, bei 2.176 Schülern im Förderplan dieser Schwerpunkt genannt wurde.³⁴ Dies entspricht einer Übereinstimmung von 92,0 Prozent (2009/10: 95,1 Prozent; 2008/09: 90,7 Prozent). Im Sprachlernbereich Lesen zeigt sich eine Übereinstimmung von 87,7 Prozent (2009/10: 88,0 Prozent; 2008/09: 85,5 Prozent). Bei den Vorläuferfertigkeiten ergibt sich eine Übereinstimmung von 79,9 Prozent (2009/10: 84,8 Prozent; 2008/09: 66,1 Prozent). Von den 3.735 Schülern, bei denen ein additiver Förderbedarf im Bereich Rechtschreibung diagnostiziert worden war, wurde für 2.992 Schüler dieser Bereich als Förderschwerpunkt im Förderplan angegeben. Dies entspricht einer Übereinstimmung von 80,1 Prozent (2009/10: 79,0 Prozent; 2008/09: 77,0 Prozent).

Weiterhin wurde überprüft, welche Förderbereiche bei Mehrfachdiagnosen bevorzugt gefördert werden. Insgesamt konnten 2.702 Schüler mit Mehrfachdiagnosen ermittelt werden. Bei Mehrfachdiagnosen, die (auch) die Lernbereiche Lesen oder Allgemeine Sprachentwicklung beinhalten, wird in 85,1 bzw. 87,7 Prozent der Fälle dieser Bereich gefördert. Im Bereich Rechtschreibung beträgt dieser Wert lediglich 73,9 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.

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 schwach“ eingestuft werden (Prozentrang ≤ 10). 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 ggf. weiterhin in ihr verbleibt, ob die Förderung beendet wird oder ob die additive Förderung aus bestimmten Gründen nicht erfolgen kann. Für den Fall, dass die additive Förderung nicht erfolgen kann, 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 (Deutsch) bei 3,8 Prozent (2009/10: 3,8 Prozent) und bei den Vorläuferfertigkeiten bei 2,5 Prozent (2009/10: 3,9 Prozent). Im Bereich Lesen konnten von diesen Schülern 4,1 Prozent (2009/10: 4,5 Prozent) nicht gefördert werden und im Bereich Rechtschreibung 5,5 Prozent (2009/10: 5,5 Prozent).

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

³⁴ Mehrfachdiagnosen sind in diesen Zahlen enthalten.

Förderung und schulorganisatorische Gründe. Abbildung 3.10 zeigt die prozentuale Verteilung der angegebenen Gründe in den letzten vier Schuljahren.

Die Kategorie „individuelle Verweigerung“ umfasst sowohl Testverweigerer als auch Schulschwänzer oder Ablehnung der additiven Förderung vonseiten der Eltern. Die individuell organisatorischen Gründe beziehen sich auf förderbedürftige Schüler, die beispielsweise die Schule gewechselt haben, in eine 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 z. B. in einer schulexternen Einrichtung) oder die Förderung erfolgt lediglich integrativ. Bei den Angaben zu anderen Förderschwerpunkten handelt es sich um Fälle, bei denen die Schüler zwar additiv gefördert werden, jedoch nicht in allen Sprachlernbereichen, in denen 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 werden.

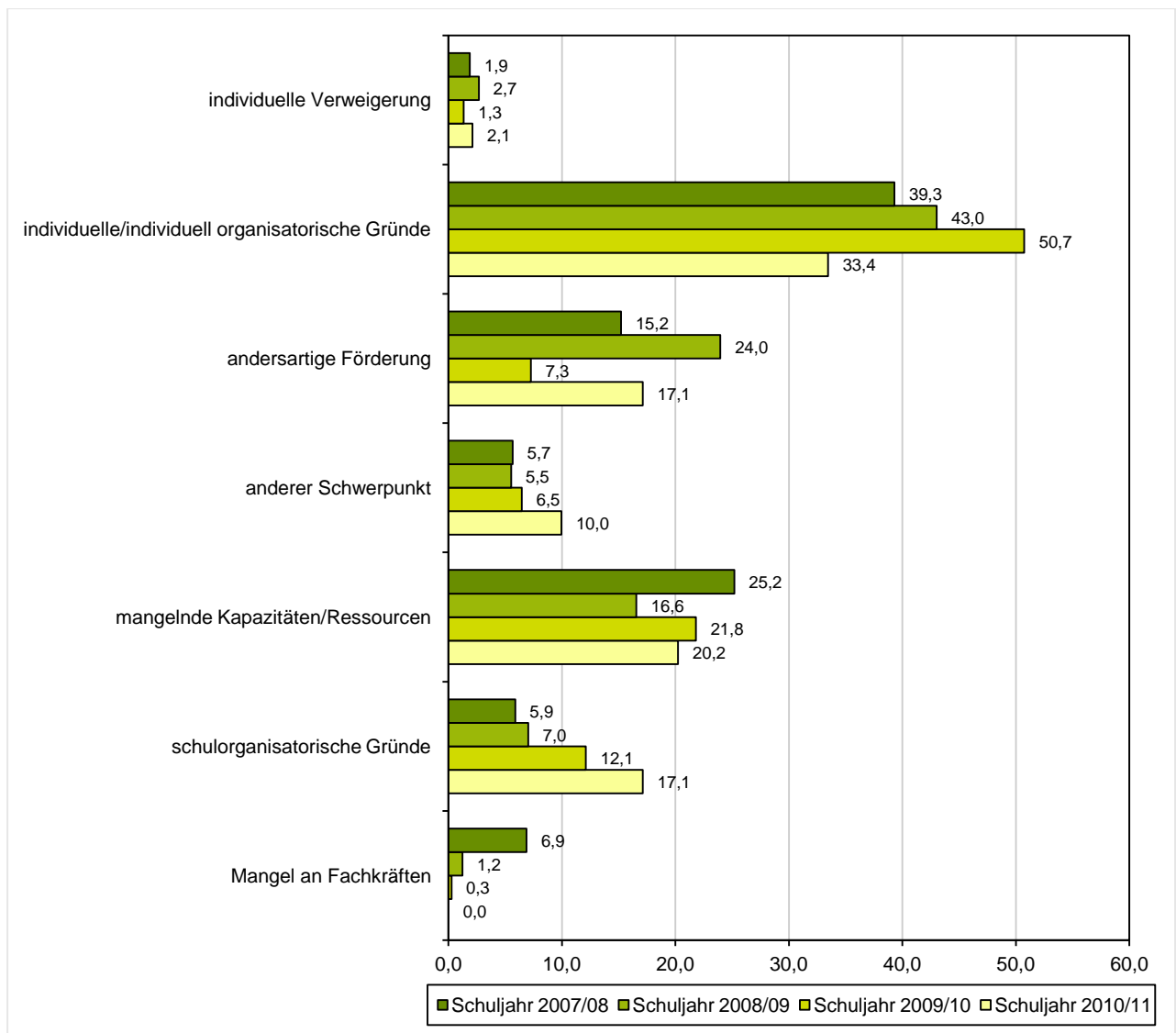


Abbildung 3.10: Häufigkeiten der genannten Gründe für die Nichtförderung in Prozent (Mehrfachnennungen möglich, Quelle: Diagnosebogen)

Wie aus Abbildung 3.10 ersichtlich wird, beziehen sich die am häufigsten genannten Gründe für ein Unterlassen der Förderung nach wie vor auf individuell organisatorische Gründe wie Umzug oder Schulwechsel. Im Vergleich zu den Vorjahren ergibt sich ein Anstieg der schulorganisatorischen Gründe für das Nichtstattfinden der Förderung.

- Nichtförderung: Migrationsstatus und Geschlecht

Die Angaben zu Schülern, die trotz des ermittelten Förderbedarfs nicht gefördert wurden, 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 Schüler mit Migrationshinweis (für alle Schüler bei 56,3 Prozent liegend), die nicht gefördert werden konnten, obwohl ein additiver Förderbedarf besteht, 50,5 Prozent (145 Schüler) beträgt. Hier ist also nur ein geringer Unterschied zur Verteilung innerhalb der Gesamtschülerzahl zu verzeichnen.

Bei den Schülern, die aus den oben angegebenen Gründen nicht gefördert werden konnten, beträgt der Anteil der Jungen 69,4 Prozent (2009/10: 71,4 Prozent) und derjenige der Mädchen 30,6 Prozent (2009/10: 28,6 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 Family-Literacy-Kurse, das Kooperationsprojekt FörMig-Transfer, die Internationalen Vorbereitungsklassen sowie spezielle Sprachfördermaßnahmen wie beispielsweise im TheaterSprachCamp bzw. im Kinder- und Kulturzentrum Lohbrügge. Diese Maßnahmen werden ebenfalls vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung evaluiert.

3.4.1 TheaterSprachCamp

Seit 2007 gibt es als besonderes Förderangebot im Rahmen des Hamburger Sprachförderkonzepts das TheaterSprachCamp, das in Kooperation mit der Universität Hamburg und dem Jugenderholungswerk (JEW) durchgeführt wird. Jeweils etwa 280 Kinder, die im Schuljahr zuvor die dritte Klasse besucht haben, fahren in der zweiten Hälfte der Sommerferien für drei Wochen in das Camp. Dort werden sie betreut von Pädagogen mit freizeit-, sprach- oder theaterpädagogischem Hintergrund. Durch die Verbindung der drei Elemente Sprachförderung, Theaterpädagogik und Freizeitpädagogik sowie durch 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 erfolgt mittels der Testinstrumente, die auch sonst im Rahmen des Hamburger Sprachförderkonzepts eingesetzt werden. Die Lehrkräfte werden zum Jahresbeginn darum gebeten, den Eltern geeigneter Kinder eine Anmeldung für das Camp in den Sommerferien vorzuschlagen.

3.4.2 Kinder- und Kulturzentrum Lohbrügge

Seit Mitte des Schuljahrs 2010/11 findet am Kinder- und Kulturzentrum Lohbrügge (KIKU) eine außerschulische additive Sprachförderung in Verbindung mit künstlerischen und ästhetischen Tätigkeiten statt. Acht Schulen in der Region Bergedorf-Lohbrügge hatten sich zum Sommer 2010 bereit erklärt, an den sprachförderlichen Maßnahmen des KIKU-Projekts teilzunehmen. Die Schulen haben zwischen 3,5 und 5 WAZ aus ihren additiven Sprachförderressourcen bereitgestellt, um Schüler der Grundschule (inklusive Vorschulklassen) im Kinder- und Kulturzentrum sprachlich zu fördern. Ziel des Projekts ist es, mithilfe kreativer, künstlerischer Angebote die sprachlichen Leistungen der teilnehmenden additiv förderbedürftigen Schüler zu steigern sowie Ansätze und Methoden der künstlerischen Sprachförderarbeit in die Schulen zu transferieren und so die Nachhaltigkeit der Wirkung der außerschulischen Maßnahme zu sichern. Durch die flexible und schulübergreifende Nutzung des Kursangebots vonseiten der Schulen soll weiterhin die Kooperation und die Vernetzung der Schulen des Stadtteils gefördert werden. Das sprachförderliche Angebot des KIKUs soll im Laufe der Zeit erweitert und die Mitarbeiter sollen kontinuierlich für die sprachförderliche Arbeit fortgebildet werden. Das Pilotprojekt ist zunächst auf zwei Jahre angelegt.

3.4.3 Förmig-Transfer

Das Projekt „Diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle von Elementar- und Primarbereich (FörMig-Transfer)“ hat die Entwicklung und Erprobung von diagnosebasierten Förderstrategien an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich unter Nutzung der Erfahrungen aus dem Programm FörMig³⁵ zum Ziel. Hierbei sollen sowohl die sprachlichen Kompetenzen in allen Lern- und Bildungsbereichen, insbesondere im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich, als auch die überfachlichen Kompetenzen im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung in den Blick genommen werden. Gleichzeitig soll eine stärkere Einbeziehung von Eltern in die Förderung der Kompetenzentwicklung ihrer Kinder gewährleistet und die Kooperation zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen gestärkt werden.

Das Projekt FörMig-Transfer startete im Schuljahr 2010/11 und hat eine Laufzeit von drei Jahren. Zur Umsetzung des Transfervorhabens wurden Entwicklungspartnerschaften gebildet, die sich aus jeweils einer Grundschule und bis zu drei Kindertagesstätten aus ihrem Einzugsgebiet zusammensetzen. In den Entwicklungspartnerschaften sollen gemeinsame Vereinbarungen zur Zusammenarbeit bei der individuellen Förderung der Kinder getroffen und die diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung in der Praxis realisiert werden. Insgesamt nehmen 17 Grundschulen und 29 Kitas an dem Entwicklungsvorhaben teil. Die beteiligten Grundschulen befinden sich in sozial besonders belasteten Stadtteilen und weisen niedrige Sozialindizes (den sog. KESS-Faktor 1 oder 2)³⁶ auf.

³⁵ Das Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig)“ wurde von 2004 bis 2009 in zehn Bundesländern durchgeführt. Im Zentrum stand die sprachliche Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an Schnittstellen des Bildungssystems: vom Kindergarten in die Schule, von der Grundschule in weiterführende Schulen, von der Schule in den Beruf (vgl. www.blk-foermig.uni-hamburg.de).

³⁶ Der KESS-Faktor wurde im Jahr 2004 für alle Hamburger Schulen ermittelt. Er kennzeichnet das soziale Umfeld einer Schule. Die Einstufung reicht von 1 (stark belastete soziale Lage der Schülerschaft) bis 6 (bevorzugte soziale Lage der Schülerschaft) (vgl. Antwort des Senats auf die Schriftliche Kleine Anfrage der Abgeordneten Britta Ernst und Carola Veit – Drucksache 18/6927 – 14. September 2007).

3.4.4 Internationale Vorbereitungsklassen

Eine spezielle Schülergruppe stellen die Internationalen Vorbereitungs- und ABC-Klassen³⁷ dar, die nicht durch das allgemeine Monitoring erfasst werden. Dennoch konnten in den letzten fünf 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 bereits (siehe Abschnitt 3.4.1) im sechsten Jahr Schüler mit sprachlichen Problemen erfolgreich gefördert werden, ist auffällig, dass laut Angaben der Lehrkräfte in diesem Jahr nur 2 Schüler an einem solchen Camp teilgenommen haben (ca. 4 Prozent). Im Schuljahr 2009/10 waren es gar 0 Prozent und im Schuljahr 2008/09 3 Prozent. In den entsprechenden Vorbereitungsklassen (Klasse 3/4) sollte daher verstärkt Werbung für diese Art der sprachlichen Förderung gemacht werden.

3.4.5 Family Literacy

Family Literacy ist ein generationsübergreifender Ansatz zur Stärkung der Sprach- und Schriftkompetenz von Erwachsenen und Kindern. Ziel ist die Unterstützung des Schriftspracherwerbs von Kindern durch den gemeinsamen Umgang von Eltern und Kindern mit Büchern, Buchstaben und Sprache. Viele der Familien haben einen Migrationshintergrund. Das Hamburger Projekt Family Literacy (FLY) war Teil des fünfjährigen BLK-Modellprogramms FörMig („Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“, Start 2005) und richtete sich an Kinder und ihre Eltern, hauptsächlich an der Nahtstelle des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule. Außerdem war es in den ersten Jahren ein Kooperationsprojekt mit dem UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen in Hamburg.

Im Schuljahr 2010/11 fand das FörMig-Projekt eine Fortsetzung im Projekt FörMig-Transfer, in das ebenfalls Angebote nach dem FLY-Konzept einbezogen sind.³⁸

Beginnend mit dem Schuljahr 2009/10 beschloss die BSB, das Projekt schrittweise an neuen Standorten mit besonderem Förderbedarf zu implementieren und an jährlich 15 bis 20 neuen Schulen das FLY-Konzept einzuführen. Seit dem Schuljahr 2010/11 können Ressourcen der schulischen Sprachförderung auch teilweise für die FLY-Arbeit genutzt werden. Hierfür muss von der Schule jährlich ein entsprechender Antrag an die BSB gestellt werden, in dem die Schule den Umfang der Sprachförderressource, die für FLY verwandt wird, angibt.

Darüber hinaus wurde FLY auch im Schuljahr 2010/11 von der BSB in Form von Anschubfinanzierungen für neue FLY-Vorhaben unterstützt, die nach bestimmten Vorgaben der BSB ausgewählt wurden (Gesamtumfang: 2,5 A13-Lehrerstellen, aus denen pro Schuljahr 43 FLY-Lerngruppen finanziert werden können; 2,66 WAZ pro FLY-Lerngruppe).

Schulen können über eine Ausschreibung einen entsprechenden Antrag auf Anschubfinanzierung stellen. Entweder ist dies eine Schule, die völlig neu mit FLY beginnt, oder es handelt sich um eine Schule, die bereits mit FLY begonnen hat, aber ihr FLY-Konzept auf eine konzeptionell neue FLY-Richtung erweitern möchte.

Folgende FLY-Richtungen sind möglich:

- FLY in der Vorschulklasse

³⁷ Alphabetisierungsklassen für Schüler ohne Schriftsprachkenntnisse

³⁸ Siehe dazu <http://www.li-hamburg.de/abt.liq/liq1.more.1/index.html>.

- FLY in Jahrgang 1
- FLY in vorschulischen Sprachfördergruppen nach § 28a
- FLY im jahrgangsübergreifenden Unterricht (Jg. 0-2)
- FLY in Entwicklungspartnerschaften mit Kitas in der Umgebung der Schule

Auswahlkriterien:

- „Die Schule verfügt über ein Konzept für die additive und integrative Sprachförderung im vorschulischen Bildungsjahr bzw. ist Förderort für Sprachfördergruppen gemäß § 28a.
- Anmeldungen von Erziehungsberechtigten für mindestens 5 Kinder liegen schriftlich vor. Bewährt hat sich eine Gruppengröße von 8 bis 10 Teilnehmern.
- Die Lehrkraft bzw. die VSK-Leitung, die den FLY-Kurs durchführt, nimmt an der FLY-Fortbildung teil. Die Schule sagt zu, dass die teilnehmenden Lehrkräfte der erstmals eingerichteten FLY-Gruppen am jahresbegleitenden Seminar im Umfang von 18 Stunden teilnehmen. [...]

„Bei zu hoher Nachfrage werden die Schulen wie folgt ausgewählt:

1. Sprachfördergruppe/n nach § 28a
2. Sozialindex (1 oder 2)“

(Quelle: Schreiben der BSB „Einrichtung von Family-Literacy-Kursen (FLY), Rahmenvorgaben, B52-2, jährliche Aktualisierung)

Insgesamt fanden im Schuljahr 2010/11 an 44 Schulen 108 FLY-Lerngruppen statt (siehe Tabelle 3.5 im Anhang A4).

Nachdem im Schuljahr 2009/10 die konzeptionelle Weiterentwicklung der bisher etablierten FLY-Arbeit in 15 neu eingeführten FLY-Gruppen stattfand, die in Verbindung mit Gruppen zur additiven Sprachförderung nach § 28a durchgeführt werden,³⁹ wurde dieser Ansatz im Schuljahr 2010/11 mit 25 FLY-Gruppen in Verbindung mit additiven Fördergruppen verstetigt. Außerdem wurden 3 neue Gruppen in Kitas etabliert mit dem Ziel, die FLY-Arbeit in Kitas im Rahmen von durchgängiger Sprachförderung konzeptionell weiterzuentwickeln. Eine weitere konzeptionelle Neuerung stellt das Angebot von FLY-Gruppen im jahrgangsübergreifendem Unterricht dar (7 FLY-Gruppen).

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.

Das FLY-Projekt des Hamburger Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung wurde am 8.9.2010 in Paris mit dem internationalen „König-Sejong-Alphabetisierungspreis“ der UNESCO ausgezeichnet. Damit erhielt seit mehreren Jahrzehnten erstmals eine deutsche Einrichtung diese international hoch anerkannte Auszeichnung.

3.4.6 Leseförderprojekte

Im Berichtsjahr wurden die beiden Projekte „Leseförderung mit Hörbüchern“ (Gailberger) sowie „Angeleitetes Lesestrategietraining“ (Lehberger) erneut durchgeführt bzw. fortgesetzt

³⁹ Laut § 28a des Hamburger Schulgesetzes ist für diejenigen Kinder, bei denen bei der „Vorstellung der Viereinhalbjährigen“ 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.

(vgl. den Bericht zum Monitoring für das Schuljahr 2009/10, Abschnitt 4.4.3). Leider lagen dem LIQ im Schuljahr 2010/11 nicht genügend Testergebnisse zur Auswertung vor, sodass eine aussagefähige Evaluation nicht durchgeführt werden konnte.

4 Evaluationsergebnisse

4.1 Konzeptimplementierung und -realisierung

Neben den Diagnosebögen und Förderplänen für die einzelnen Schüler sowie den Bilanzierungsbögen der Schulleitungen (siehe Anhang A2) bilden die Berichte der Sprachlernkoordinatoren (SLK) über den Grad der Umsetzung der Fördermaßnahmen an den einzelnen Schulen (Berichtsbogen zur Implementierung des Sprachförderkonzepts) eine wesentliche Quelle zur Evaluation des Sprachförderkonzepts.

Zur Evaluation der Umsetzung des Sprachförderkonzepts wird ein Fragebogen mit vorgegebenen Antwortkategorien eingesetzt (Berichtsbogen zur Implementierung des Sprachförderkonzepts, siehe Anhang A3).⁴⁰ Zu den einzelnen Fragen sollte in einer dreistufigen Skala angegeben werden, ob der erfragte Aspekt des Konzepts bereits „erfolgreich realisiert“ (Stufe 2), bisher erst „teilweise realisiert“ (Stufe 1) oder „noch nicht realisiert“ (Stufe 0) wurde. Die folgenden Abbildungen zu den unterschiedlichen Bereichen des Berichtsbogens stellen jeweils in Prozent den Anteil der Schulen dar, die einen Aspekt erfolgreich realisiert, also Stufe 2 angekreuzt haben.

Zu berücksichtigen ist, dass es sich bei den Angaben der SLK um subjektive Einschätzungen beteiligter Protagonisten handelt, die aus ihrer Sicht die Konzeptimplementierung für die ganze Schule beschreiben. Daher wurden – wo immer möglich – die Angaben jedoch im Sinne der Konstruktvalidisierung mit Ergebnissen anderer Evaluationsquellen (v. a. Testergebnisse, Diagnosebögen, Förderpläne und Bilanzierungsbögen der Schulleitungen) verglichen.⁴¹

Im Schuljahr 2010/11 liegen insgesamt 292 ausgefüllte Berichtsbögen zur Umsetzung der schulischen Sprachförderung vor (Schuljahr 2009/10: 302; Schuljahr 2008/09: 313; Schuljahr 2007/08: 291; Schuljahr 2006/07: 277). Durch die Verwendung des gleichen Befragungsbogens können die Ergebnisse des Schuljahrs 2010/11 – bis auf Ausnahmen – mit denen der Vorjahre verglichen werden.

Neben den verschiedenen Einzelaspekten zur Implementierung des Sprachförderkonzepts sollten die SLK 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 Schuljahr 2009/10 hatten zwar nur 256 Schulen (84,8 Prozent) angegeben, ein eigenes schulspezifisches Förderkonzept entwickelt zu haben; da jedoch kaum anzunehmen ist, dass Schulen, die zuvor ein Förderkonzept entwickelt hatten, dieses später 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. Im Berichtsjahr beträgt die Anzahl der Schulen mit eigenem Förderkonzept 251 (86,0 Prozent).

⁴⁰ 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.

⁴¹ Bei vielen Fragen zeigen sich zudem Deckeneffekte (vor allem im Bereich der additiven Sprachförderung). Aus diesem Grund muss das Instrument überarbeitet und um neue Aspekte erweitert werden, um weiterhin differenzierte Ergebnisse liefern zu können.

4.1.1 Konzeptionelle Umsetzung der schulischen Sprachförderung

- Durchgängige Sprachbildung in allen Fächern

Von *durchgängiger Sprachbildung in allen Fächern* ist zu sprechen, wenn die Förderung der sprachlichen Kompetenzen aller Schüler als Aufgabe jeden Unterrichts verstanden wird. 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.

Die durchgängige Sprachbildung wurde im Schuljahr 2009/10 erstmals zum festen Bestandteil der Förderarbeit und stellt seitdem einen eigenen Teilbereich im Berichtsbogen der Sprachlernkoordinatoren dar. Da zuvor nur allgemein nach der „Sprachförderung im Regelunterricht“ gefragt worden war, sind detaillierte Vergleiche mit den Schuljahren bis einschließlich 2008/09 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 realisiert wurden.

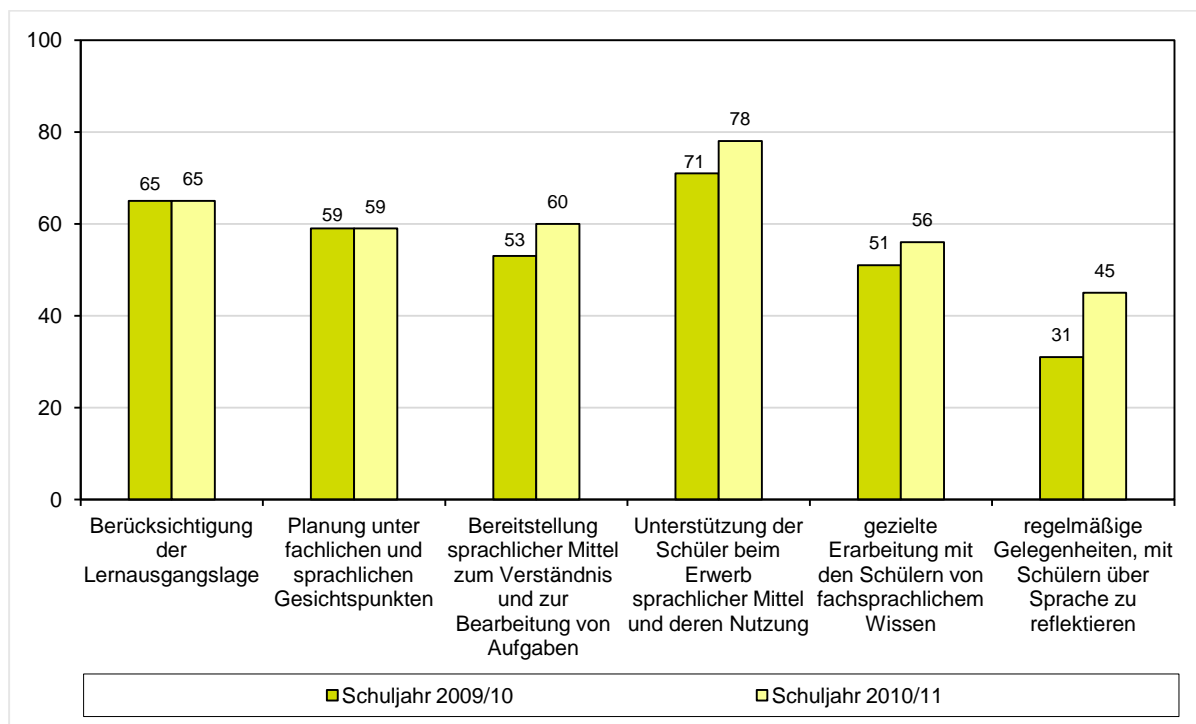


Abbildung 4.1: Durchführung der durchgängigen Sprachbildung (in Prozent)

Die Zahlenwerte in Abbildung 4.1 zeigen, dass die durchgängige Sprachbildung im Regelunterricht nach Einschätzung der SLK in gut der Hälfte der Schulen erfolgreich Eingang gefunden hat. Gegenüber den früheren Befragungen, in denen allgemein nach der Berücksichtigung „Sprachförderung im Regelunterricht“ gefragt worden war (2008/09: 54,0 Prozent; 2007/08: 47,3 Prozent; 2006/07: 44,9 Prozent), zeigt sich demnach ein erkennbarer Fortschritt. Zu beachten ist, dass die SLK über Aspekte, die die alle Unterrichtsfächer der Schule betreffen, nur eine subjektive Einschätzung geben können.

Bei der Frage nach der Berücksichtigung der Lernausgangslage, die bereits in den Bögen der Vorjahre vorkam, ergeben sich nach den Einschätzungen der SLK recht hohe Werte (Schuljahr 2010/11: 64,5 Prozent; 2009/10: 64,6 Prozent; 2008/09: 51,8 Prozent; 2007/08: 45,2 Prozent; 2006/07: 43,5 Prozent). Gegenüber dem Vorjahr zeigen sich jedoch keine

Veränderungen – ebenso wie im Bereich „Planung des Unterrichts unter fachlichen und sprachlichen Gesichtspunkten“.

Bei den übrigen Aspekten der durchgängigen Sprachbildung ergeben sich jedoch durchweg Steigerungen gegenüber dem Vorjahr. So werden z. B. nach Angaben der SLK im Berichtsjahr bereits in 77,9 Prozent der Schulen (Vorjahr: 70,9 Prozent) Schüler beim Erwerb sprachlicher Mittel und deren Nutzen unterstützt. Die niedrigsten Werte ergeben sich bei der Frage, inwieweit die Schüler regelmäßig Gelegenheit erhalten, über Sprache zu reflektieren; hier ergibt sich zwar eine relativ große Steigerung gegenüber dem Vorjahr (Vorjahr: 30,8 Prozent), jedoch liegt der Anteil der Schulen, in denen diese Frage positiv beantwortet wird, im Berichtsjahr mit 45 Prozent noch unter der Hälfte der Schulen.

• 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.

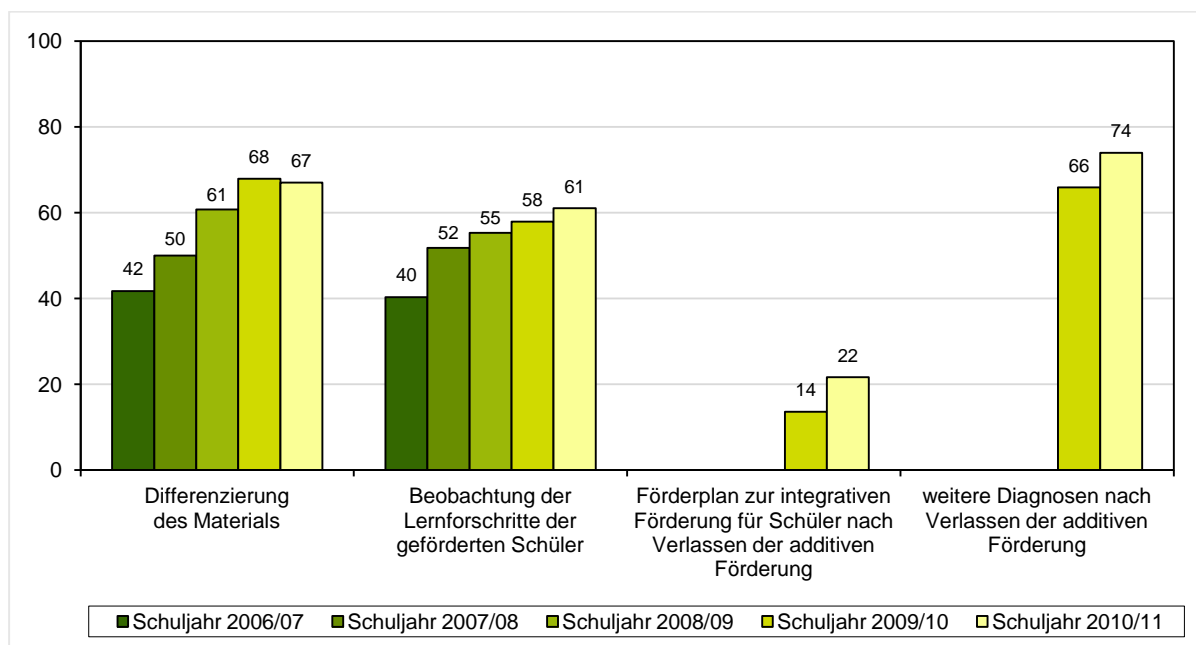


Abbildung 4.2: Durchführung der integrativen Sprachförderung (in Prozent)

Bei der Umsetzung des Sprachförderkonzepts in Bezug auf die integrative Förderung lässt sich gegenüber den Vorjahren eine Steigerung beobachten – abgesehen von der Frage nach der individuellen Förderung durch differenziertes Material, bei der ein minimaler Rückgang zu verzeichnen ist.

Neu im Bogen ab dem Schuljahr 2009/10 war die Frage nach der Erstellung eines Förderplans zur integrativen Förderung für die Schüler, die die additive Förderung verlassen. Bisher sind es nur wenige Schulen, in denen dies bereits realisiert worden ist (21,6 Prozent gegenüber 13,6 Prozent im Vorjahr).

Beim ebenfalls neuen Item „Schüler werden nach der additiven Förderung, bis zur Sicherung eines ausreichenden Kompetenzniveaus, weiterhin diagnostiziert.“ gaben 73,9 Prozent an, dies bereits zu realisieren (Vorjahr: 65,9 Prozent).

• Additive Sprachförderung

Die Abbildungen 4.3a und 4.3b zeigen die prozentualen Anteile der Schulen, in denen die vorgegebenen Kriterien für die additive Förderung nach Angaben der Sprachlernkoordinatoren erfolgreich erfüllt wurden.

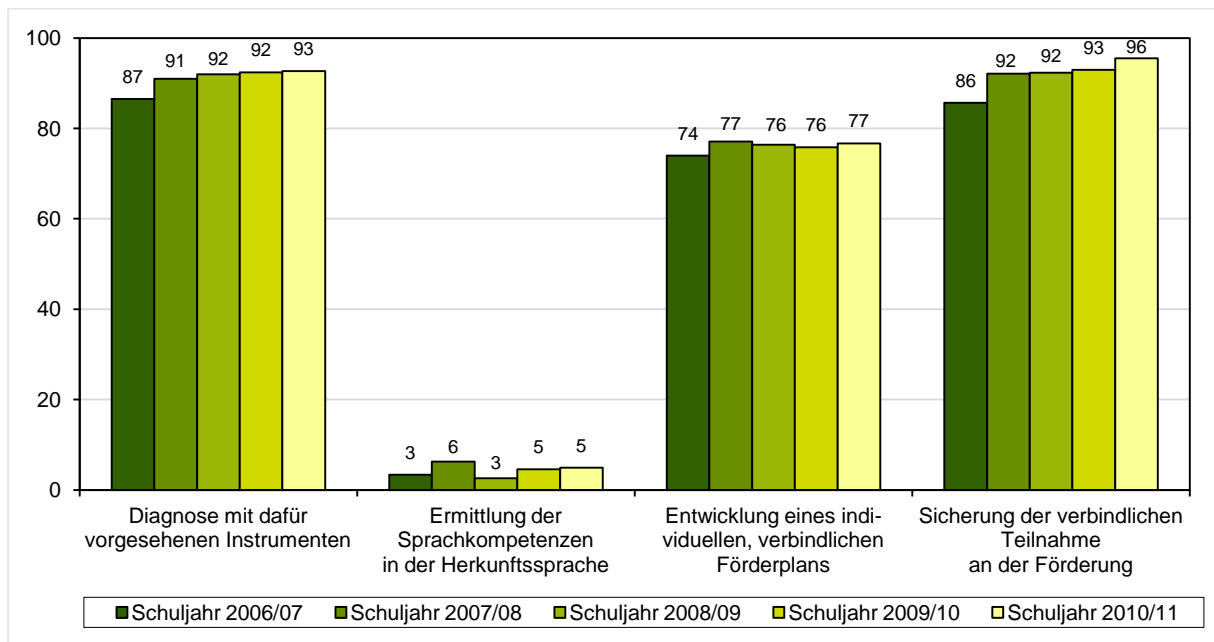


Abbildung 4.3a: Durchführung der additiven Sprachförderung (in Prozent) – Teil 1

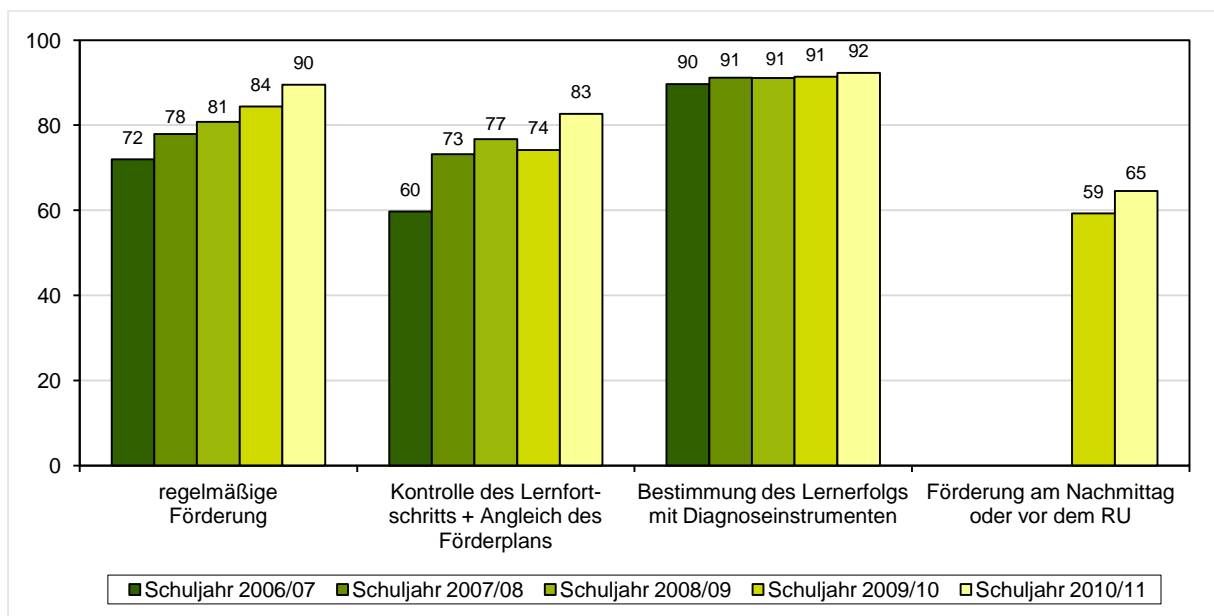


Abbildung 4.3b: Durchführung der additiven Sprachförderung (in Prozent) – Teil 2

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 Lernerfolgsbestimmung 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 außerdem noch einmal leichte Steigerungen. Allein die mehrsprachi-

ge Diagnose bei zweisprachigen Schülern wird nach wie vor in nur in einer Minderheit der Schulen durchgeführt.

Neu war in diesem Bogen ab dem Schuljahr 2009/10 die Frage bezüglich des Zeitpunkts der Durchführung der Förderung, mit dem Ergebnis, dass 64,5 Prozent aller Schulen (Vorjahr: 59,3 Prozent) die Förderung am Nachmittag oder vor dem Regelunterricht durchführen. Dies bedeutet, dass noch etwa ein Drittel der Schulen – Tendenz fallend – ihre Schüler während des Regelunterrichts fördern, was gegen das Prinzip der „zusätzlichen Lernzeit“ im Hamburger Sprachförderkonzept verstößt. Bezieht man die Sonderschulen nicht in die Berechnungen mit ein (Grund: keine Förderung in zusätzlicher Lernzeit), ergibt sich, dass 72,6 Prozent (Vorjahr: 70,3 Prozent) konzeptgemäß außerhalb des Regelunterrichts fördern.

Es ist darauf hinzuweisen, dass zwar 93 Prozent der SLK angeben, die Diagnosen mit den dafür vorgesehenen standardisierten Instrumenten durchzuführen, dass diese Angabe sich jedoch häufig auf die Sprachlernbereiche Rechtschreibung und Lesen bezieht. In den Sprachlernbereichen Phonologische Bewusstheit und Allgemeine Sprachentwicklung erfolgen viele Diagnosen weiterhin aufgrund der eigenen Einschätzung der Lehrkräfte und nicht mittels standardisierter Verfahren, auch wenn diese – zumindest in weiten Teilen – zur Verfügung stehen. Bei der Auswertung der Diagnosebögen zu dieser Frage zeigt sich, dass 93,5 Prozent der Diagnosen im Bereich Rechtschreibung und 94,5 Prozent der Diagnosen im Bereich Lesen mit standardisierten Verfahren erfolgen, wohingegen in der Allgemeinen Sprachentwicklung nur 57,1 Prozent der Diagnosen mithilfe eines Tests erstellt werden. Im Bereich der Phonologischen Bewusstheit sind es sogar nur 11,6 Prozent.

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.

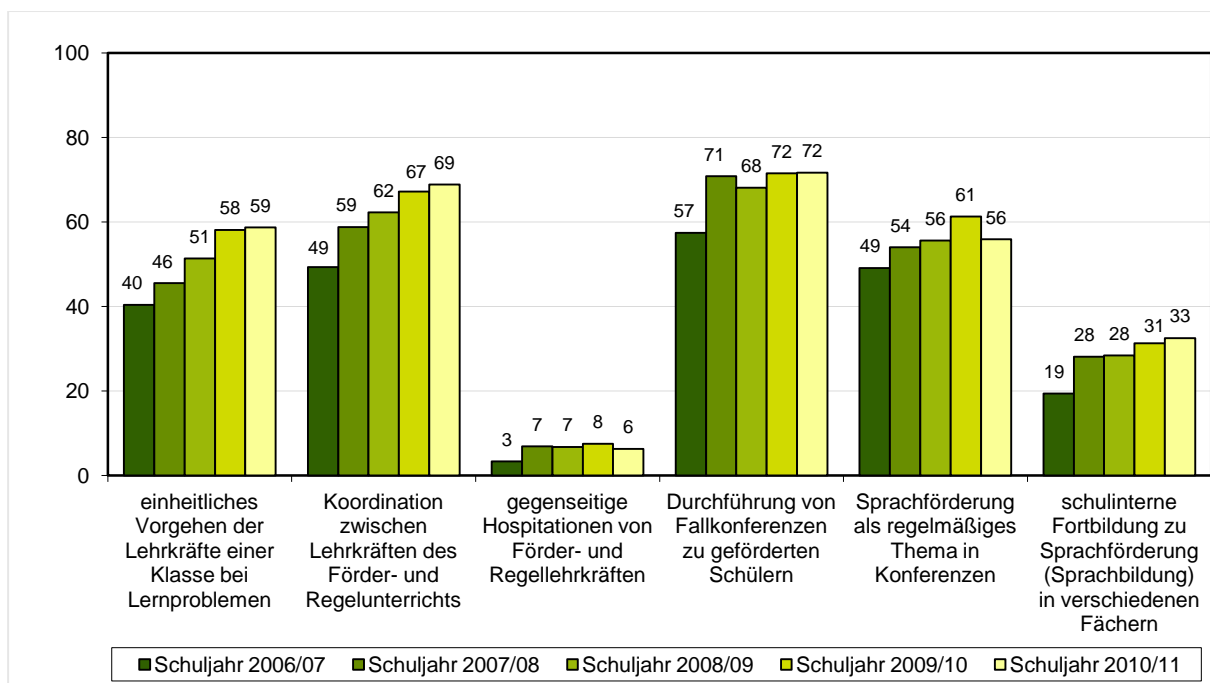


Abbildung 4.4: Schulinterne Kooperation bei der Sprachförderung (in Prozent)

Wie die Werte in Abbildung 4.4 zeigen, ergeben sich nur bei einzelnen Teilaspekten noch leichte Steigerungen gegenüber dem letzten Schuljahr. Ansonsten sind die Stärken und Schwächen ähnlich wie in den Vorjahren: Die Durchführung von Fallkonferenzen wird in den meisten Schulen offenbar bereits routinemäßig praktiziert. 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. In Bezug auf die gegenseitigen Hospitationen ergeben sich seit Jahren keinerlei Fortschritte. Offenbar stellen sich der Realisierung dieses Aspekts – trotz der wiederholt erbrachten empirischen Belege für die Verbesserung der Wirksamkeit der Förderung durch gegenseitige Hospitationen (vgl. Bericht über die Ergebnisse des Monitorings der schulischen Fördermaßnahmen und der Evaluation von Sprachförderprojekten im Schuljahr 2009/10, Abschnitt 4.3.3) – schwer zu überwindende Schwierigkeiten in der Schulorganisation entgegen.

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 erfolgreich realisiert haben.

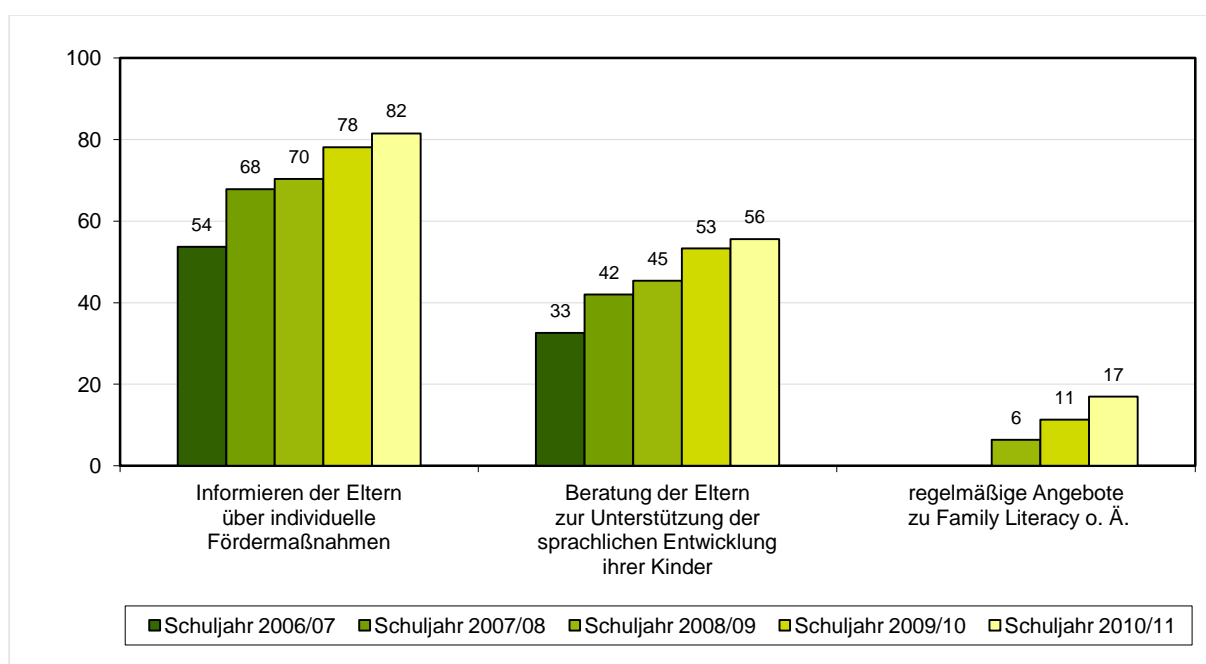


Abbildung 4.5: Elternarbeit zur Sprachförderung (in Prozent)

Während individuelle Informationsgespräche mit den Eltern der geförderten Schüler in über 80 Prozent der Schulen stattfinden, werden Beratungen der Eltern zur gezielten Unterstützung des Sprachlernens bisher nur in gut der Hälfte der Schulen durchgeführt. Allerdings ergeben sich diesbezüglich über die Jahre erkennbare Zuwächse – auch wenn hier immer noch Handlungsbedarf besteht.

In den letzten Jahren hat die Evaluation der Hamburger Sprachförderung Hinweise darauf erbracht, 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. Während zunächst nur 6,4 Prozent der Schulen ein FLY-Angebot gemacht hatten, waren es im Schuljahr 2009/10 11,3 Prozent; im Berichtsjahr stieg der Anteil der Schulen auf 17,0 Prozent.⁴²

⁴² Im aktuellen Berichtsbogen wurde nicht nur ausschließlich nach FLY-Angeboten gefragt, sondern auch nach „ähnlichen Projekten zur Eltern-Kooperation“. Zu beachten ist außerdem, dass Projekte wie FLY fast ausschließlich im Grundschulbereich angeboten werden. 282 Schulen haben eine Angabe zu

4.1.4 Schulinterne Evaluation

Abbildung 4.6 zeigt die prozentualen Anteile der Schulen, in denen die vorgegebenen Kriterien für die schulinterne Evaluation der Sprachförderung nach Angaben der Sprachlernkoordinatoren erfolgreich erfüllt wurden.

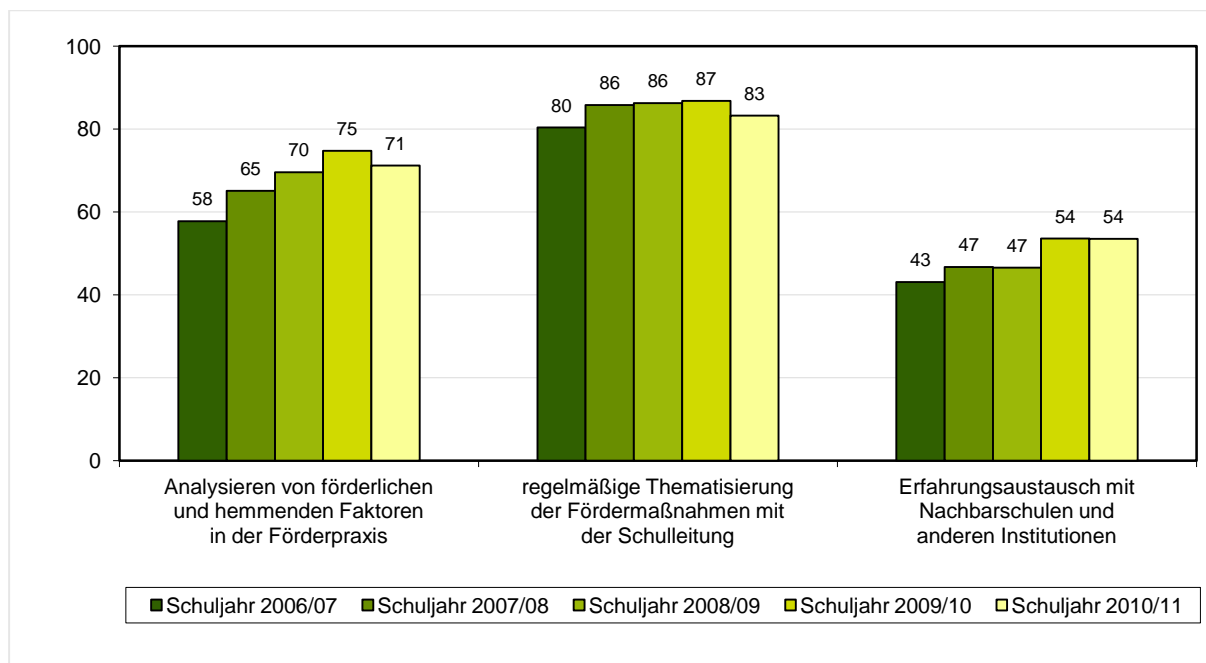


Abbildung 4.6: Schulinterne Evaluation der Sprachförderung (in Prozent)

Wie die Werte in Abbildung 4.6 zeigen, werden in den meisten Schulen konzeptgemäß Maßnahmen zur schulinternen Evaluation realisiert. Gegenüber dem Vorjahr ergeben sich hier allerdings leichte Rückgänge bei der Umsetzung des Konzepts.

Absprachen zwischen Sprachlernkoordinatoren und Schulleitung zur Gestaltung der Fördermaßnahmen gehören offenbar in den meisten Schulen bereits zu den Regelaufgaben. Auch die Reflexion der Bedingungsfaktoren für eine effektivere Förderung wird in der Mehrzahl der Schulen durchgeführt. Ein Erfahrungsaustausch mit externen Partnern (z. B. Nachbarschule) wird allerdings nur in etwa der Hälfte der Schulen regelmäßig durchgeführt.

4.2 Fördererfolge

4.2.1 Individueller Lernerfolg

Bei der Messung des individuellen Lernerfolgs mittels des System-Monitorings zur Beschreibung der Ergebnisse der Hamburger Sprachförderung lassen sich direkte Erfolge und indirekte Wirkungen des Sprachförderkonzepts nur zum Teil erfassen. Insbesondere Wirkungen, die durch Maßnahmen zur durchgängigen Sprachbildung und zur integrativen Sprachförderung erzielt werden, werden im Monitoring nicht direkt erfasst, sondern lediglich über die Ein-

dieser Frage gemacht, darunter 178 aus dem Primar- und 52 aus dem Sekundarbereich (weitere 52 Schulen ohne Zuordnung). Von den 44 Schulen, die eindeutig in Grundschul- und Sekundarbereich eingeteilt werden können und die angegeben haben, dass sie FLY oder ähnliche Projekte erfolgreich in ihren Alltag integriert haben, gehören 41 Schulen zum Primarbereich (das entspräche dann 23 Prozent, bezogen auf den Grundschulbereich).

schätzungen der Sprachlernkoordinatoren (siehe Abschnitt 4.1) abgeprüft. Objektive Ergebnisse werden im Monitoring nur von Schülern erfasst, die additiv gefördert werden – förderliche Wirkungen, die sich z. B. bei Schülern mit etwas höherem Kompetenzniveau ergeben, können so nicht registriert werden. Zudem gibt es trotz erheblicher Anstrengungen und großer Bereitschaft auch aufseiten der Schulen im Monitoring 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 teilweise nicht erneut getestet, sodass von etlichen 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 das mittlerweile nahezu vollständige Angebot des LIQ an standardisierten Tests und die deutlich angestiegene Nutzung dieses Angebots vonseiten der Schulen seit dem Schuljahr 2007/08. Mittels standardisierter Tests können auch die Lernerfolge der Schüler mit nach wie vor sehr schwachen Sprachkompetenzen gemessen und ggf. als Erfolg ausgewiesen werden.⁴³ Durch die Ausweitung der normierten Verfahren wird eine präzisere Messung des Lernzuwachses möglich, der auch dann erfasst werden kann, wenn die Schüler weiterhin in der additiven Förderung verbleiben. Durch die einheitliche Normierung auf der Basis sog. „T-Werte“ sind standardisierte Tests für die Diagnose vergleichbar.⁴⁴

Kriterien für den Lernerfolg

Im Schuljahr 2010/11 konnten im Monitoring die Längsschnittdaten von insgesamt 10.714 Schülern identifiziert und zusammengeführt werden (vgl. 2009/10: 10.543; 2008/09: 10.089; 2007/08: 9.310; 2006/07: 6.211).⁴⁵ Ein Lernerfolg ist nur für diese Schülergruppe auswertbar.

Zur Bestimmung des Fördererfolgs kann – durch die oben erwähnte vermehrte Nutzung standardisierter Tests – seit dem Schuljahr 2008/09 ein neues Kriterium herangezogen werden:

Kriterium I Erfolgreich geförderte Schüler (bereits vor 2008/09 auswertbar)

Es werden diejenigen Schüler als erfolgreich gefördert gewertet, die am Anfang des Schuljahrs 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 standardisierten Test ein deutlich besseres Ergebnis (T-Wert) erzielt haben als zu Beginn des Schuljahrs, also einen überdurchschnittlichen Lernzuwachs (T-

⁴³ 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.

⁴⁴ 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. 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.

⁴⁵ Für das Schuljahr 2005/06 ist ein Vergleich nicht sinnvoll, da nicht genügend Zweittestungen bei Schülern nach Ausscheiden aus der additiven Förderung durchgeführt wurden.

Wert-Differenz) aufweisen. Als „überdurchschnittlich“ gilt dabei ein Lernzuwachs, wenn Schüler ihre Leistungen im Vergleich zur Gesamtkohorte um mehr als eine halbe Standardabweichung steigern konnten.⁴⁶

4.2.1.1 Fördererfolg I: Erfolgreich geförderte Schüler

Aufgrund der Ergebnisse bei der Erst- und Zweitdiagnose (Vorher-/Nachher-Testung) können die längsschnittlich erfassten Schüler⁴⁷ in vier Gruppen eingeteilt werden. Tabelle 4.1 zeigt die Anzahl der Schüler und den Anteil der relevanten Gruppen für das Schuljahr 2010/11 sowie für die vier vorherigen Schuljahre.

Aufgrund der besseren Ausstattung der Schulen mit normierten Tests ist in den letzten Schuljahren die Ausschöpfungsrate bei der Erfassung der geförderten Schüler mit Zweittestungen (von 6.211 Schülern im Schuljahr 2006/07 auf 10.759 Schüler im Schuljahr 2010/11) erheblich gestiegen. Infolgedessen basieren die aktuellen Ergebnisse zur Wirksamkeit der Fördermaßnahmen auf einer breiteren Grundlage als in den Vorjahren. Es ist allerdings nicht auszuschließen, dass die höhere Ausschöpfungsrate auch eine veränderte Zusammensetzung der Analyse-Stichprobe zur Folge hat. Dies ist bei den Vergleichen zwischen den Schuljahren zu berücksichtigen.

Tabelle 4.1: Längsschnittdaten im Monitoring der Schuljahre 2006/07 bis 2010/11⁴⁸

	Schuljahr 2006/07	Schuljahr 2007/08	Schuljahr 2008/09	Schuljahr 2009/10	Schuljahr 2010/11
im Längsschnitt zugeordnet (=Rücklauf)	6.567 (=100 %)	5.671 (=100 %)	7.329 (=100 %)	8.168 (=100 %)	8.538 (=100 %)
Gruppe 1: „Aufsteiger“ Schüler, die Anfang des Schuljahrs als additiv zu fördernd eingestuft und Ende des Schuljahrs als nicht mehr additiv förderbedürftig eingestuft wurden	2.231 (34,0 %)	1.896 (33,4 %)	2.361 (32,2 %)	2.584 (31,6 %)	2.441 (28,6 %)
Gruppe 2: „unverändert additiv zu Fördernde“ Schüler, die sowohl Anfang des Schuljahrs als auch Ende des Schuljahrs als additiv förderbedürftig eingestuft wurden	4.056 (61,8 %)	3.110 (54,8 %)	4.161 (56,8 %)	4.724 (57,8 %)	5.205 (61,0 %)
Gruppe 3: „Absteiger“ Schüler, die Anfang des Schuljahrs als nicht additiv zu fördernd eingeschätzt, Ende des Schuljahrs jedoch als additiv förderbedürftig eingestuft wurden	280 (4,2 %)	665 (11,7 %)	807 (11,0 %)	860 (10,5 %)	892 (10,4 %)

• Gruppe 1: „Aufsteiger“

Bei insgesamt 2.441 Schülern (28,6 Prozent), die bei der Erstdiagnose als additiv förderbedürftig eingestuft worden waren, wurde bei der Zweittestung keine additive Förderbedürftigkeit mehr festgestellt. Die Schüler dieser Gruppe konnten als „erfolgreich gefördert“ aus der Förderung entlassen werden. Der Anteil dieser Gruppe war über die letzten Schuljahre hinweg bereits leicht zurückgegangen (2009/10: 31,6 Prozent; 2008/09: 32,2 Prozent; 2007/08:

⁴⁶ Die im Durchschnitt von allen Schülern innerhalb des erfassten Zeitraums von einem Schuljahr gemessene Leistungssteigerung stellt für diesen Vergleich den „normalen Lernfortschritt“ dar. Ein überdurchschnittlicher Lernzuwachs bedeutet demnach, dass die geförderten Schüler nicht nur den „normalen Lernfortschritt“ (wie alle) aufweisen, sondern dass sie ihren Lernrückstand zur durchschnittlichen Leistung der Alterskohorte verringern konnten.

⁴⁷ Längsschnittlich erfasst bedeutet, dass für diese Schüler ein Testergebnis zu zwei Zeitpunkten vorliegt und durch den Vergleich der Leistungen von Testzeitpunkt 1 auf Testzeitpunkt 2 eine Lernentwicklung ausgewiesen werden kann.

⁴⁸ ohne Gruppe 4 („unverändert nicht additiv zu Fördernde“)

33,4 Prozent; 2006/07: 34,0 Prozent); allerdings ist der Rückgang im Schuljahr 2010/11 größer als in den Vorjahren.

Unter den Schülern dieser „Aufsteiger“-Gruppe weisen außerdem 66,8 Prozent (2009/10: 62,2 Prozent; 2008/09: 62,9 Prozent; 2007/08: 95,3 Prozent) noch einen „unsicheren Lernstand“ auf. Auch dieser Anteil ist im Schuljahr 2010/11 angestiegen. Diese Schüler sind weiterhin integrativ zu fördern.⁴⁹ Da davon auszugehen ist, dass der Lernerfolg nicht bei allen aus der additiven Sprachförderung entlassenen Schülern nachhaltig gesichert werden kann, muss damit gerechnet werden, dass ein Teil dieser Schüler zu einem späteren Zeitpunkt erneut als additiv förderbedürftig diagnostiziert wird (vgl. in Gruppe 3 Schüler mit sog. „Drehtüreffekt“).

- Gruppe 2: „unverändert additiv zu Fördernde“

Bei 5.205 Schüler (61,0 Prozent; Schuljahr 2009/10: 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 2010/11 laut Testergebnis oder eigener Einschätzung der Lehrkraft nach wie vor additiv förderbedürftig sind. Der relativ hohe Anteil dieser Gruppe angesichts der fundamentalen Schwierigkeiten dieser Schülergruppe keineswegs überraschend; allerdings ist im Berichtsjahr ein Anstieg dieser Gruppe zu verzeichnen.

- Gruppe 3: „Absteiger“

Bei 892 Schülern (10,4 Prozent; Schuljahr 2009/10: 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 am Ende des Schuljahrs eine additive Förderbedürftigkeit vor. Diese Schüler mussten demnach am Ende des Schuljahrs 2010/11 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. Die Schüler dieser zweiten Teilgruppe unterliegen dem sog. „Drehtüreffekt“ in der Förderung, der auch schon bei früheren Förderprojekten beobachtet wurde und der eine reale Gefahr für die Effektivität der Förderung darstellt.⁵⁰

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.

⁴⁹ 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.

⁵⁰ Dieser als „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).

Auf der Basis von Daten aus einem sich über drei Jahre erstreckenden Längsschnitt ist es möglich, die tatsächliche Anzahl der Schüler anzugeben, die dem sog. „Drehtüreffekt“ unterliegen: Diese Schüler hatten am Ende des Schuljahrs 2008/09 einen additiven Förderbedarf, bei der darauffolgenden Diagnose am Ende des Schuljahrs 2009/10 wurde kein additiver Förderbedarf diagnostiziert und am Ende des Schuljahrs 2010/11 lag erneut ein additiver Förderbedarf vor. Von den 892 als „Absteiger“ identifizierten Schülern kann bei 339 Schülern (das heißt bei 38,0 Prozent der Schüler aus Gruppe 3) mithilfe eines Schülercode-Abgleichs über die drei Erhebungszeitpunkte ein „Drehtüreffekt“ festgestellt werden. Dieser Zahlenwert liegt leicht über dem des Schuljahrs 2009/10 (36,9 Prozent), jedoch deutlich unter dem Wert von 43,9 Prozent aus dem Schuljahr 2008/09.⁵¹

- Gruppe 4: „unverändert nicht additiv zu Fördernde“

Im Rahmen des Monitorings wurden auch insgesamt 2.176 Schüler (20,3 Prozent) längsschnittlich erfasst (2009/10: 22,5 Prozent; 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.⁵²

- Anteil der erfolgreich geförderten Schüler

Als Maßstab für den Fördererfolg wird im Folgenden das Verhältnis der Anteile der beiden Gruppen von Schülern, die im Berichtszeitraum tatsächlich additiv gefördert wurden, herangezogen: Schüler, die aus der additiven Förderung nach Lernzuwachs ausscheiden (Gruppe 1: „Aufsteiger“), sowie Schüler, die in der additiven Förderung verbleiben (Gruppe 2: „unverändert additiv zu Fördernde“). Die Erfolgsquote als Anteil der erfolgreich geförderten Schüler berechnet sich nach folgender Formel:

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

Nach diesem Erfolgskriterium ergeben sich die in Abbildung 4.7 grafisch dargestellten Erfolgsquoten im Berichtsjahr im Vergleich zu den Vorjahren.

Der Anteil erfolgreich aus der Förderung entlassener Schüler im Schuljahr 2010/11 liegt mit 31,9 Prozent deutlich unter dem Niveau der Vorjahre (2009/10: 35,4 Prozent; 2008/09: 36,2 Prozent; 2007/08: 37,9 Prozent; 2006/07: 35,5 Prozent).⁵³ Damit hat sich der Anteil der erfolgreich geförderten Schüler seit dem Schuljahr 2007/08 kontinuierlich verringert und erreicht im Berichtsjahr den geringsten Wert seit Beginn der Auswertung des Fördererfolgs im Schuljahr 2006/07.⁵⁴

⁵¹ Die tatsächliche Zahl der Schüler, die dem sog. „Drehtüreffekt“ unterliegen, ist wahrscheinlich noch etwas höher, da durch Fehler in der Kodierung des Schülernamens einige Schüler nicht zuordenbar sind.

⁵² Der große Anstieg des Anteils dieser in das Monitoring eingestellten Schülergruppe seit dem Schuljahr 2007/08 belegt, dass die Schulen das Angebot des System-Monitorings in den letzten Jahren verstärkt für die schulinterne Dokumentation der Leistungen ihrer Schüler nutzen.

⁵³ Im Schuljahr 2006/07 konnte die Erfolgsquote erstmalig berechnet werden – allerdings noch mit erheblich geringerer Fallzahl als in den nachfolgenden Jahren.

⁵⁴ Allerdings ist nicht auszuschließen, dass die oben erwähnte Erhöhung der Ausschöpfungsrate bei

In den vorangegangenen Schuljahren bewegte sich die Erfolgsquote im Mittel in etwa um 36 Prozent. Das bedeutet, im Schuljahr 2010/11 konnten etwa 4 Prozent weniger Kinder aus der Förderung entlassen werden als in den Vorjahren. Das entspricht für das Schuljahr 2010/11 etwa einer Zahl von 300 Kindern.

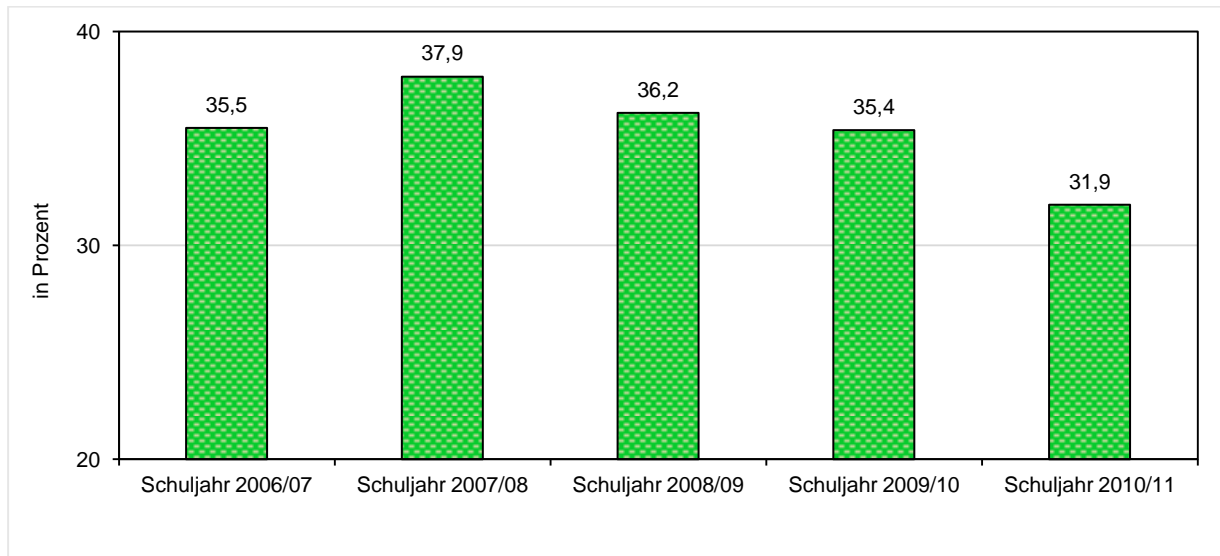


Abbildung 4.7: Anteil der in den letzten Schuljahren erfolgreich geförderten Schüler, die den additiven Förderbereich verlassen konnten (in Prozent)

- Erfolgsquote in Schulen, die von der abgesagten Reform betroffen bzw. nicht betroffen waren

Bei der Frage nach Gründen für den spürbaren Rückgang der Förderquote im Berichtsjahr fällt der Blick sofort auf die Tatsache, dass unmittelbar vor Beginn des Schuljahrs 2010 eine Volksabstimmung die bereits durchgeplante Umsetzung der zuvor beschlossenen Schulreform gestoppt hatte, sodass die Schulen – insbesondere die Grundschulen – sich sozusagen „aus dem Stand heraus“ neu orientieren mussten und erhebliche organisatorische Änderungen durchführen mussten. Daher liegt die Vermutung nahe, dass diese Umstrukturierungen einen Einfluss auf die Durchführung der additiven Sprachförderung und somit auf den Erfolg der Maßnahme hatten.

Um diese Hypothese zu prüfen, wurden die im Monitoring erfassten Schulen in zwei Gruppen unterteilt: Eine Teilgruppe bilden die „nicht von der Reform betroffenen Schulen“⁵⁵, eine andere die „von der Reform betroffenen Schulen“. Letztere Gruppe setzt sich aus allen Schulen zusammen, die in irgendeiner Form von der Reform betroffen waren, egal, ob die Reformvorgaben letztlich umgesetzt wurden oder nicht.⁵⁶ Die Gruppe der von der Schulreform betroffenen Schulen umfasst somit die Starterschulen sowie Schulen, die mit anderen Schulen fusionierten, sowie auch Schulen, die fusionieren sollten, eine Fusion aber schließlich nicht zustande kam.⁵⁷

der Erfassung des Lernerfolgs einen Einfluss auf die Zusammensetzung der geförderten Schülergruppen in den verschiedenen Schuljahren hat.

⁵⁵ Diese Schulen konnten im Schuljahr 2010/11 genauso weiterarbeiten wie in den Vorjahren. Es gab dort keine Veränderung.

⁵⁶ Die Sonderschulen sowie die Gymnasien wurden nicht in die Berechnungen einbezogen.

⁵⁷ Auch wenn für die betreffenden Schulen Änderungen vorgesehen waren, ohne dass die beabsichtigte Reform schließlich durchgeführt wurde, kann davon ausgegangen werden, dass z. B. allein die Planung von Fusionen erhebliche zeitliche Ressourcen gebunden und für Unruhe in den betroffenen Schulen gesorgt hat.

Vergleicht man nun die Ergebnisse dieser beiden Teilgruppen hinsichtlich des Anteils der erfolgreich geförderten Schüler, dann zeigt sich, dass diejenigen Schulen, die nicht von den Reformvorgaben betroffen waren, einen erkennbar höheren Fördererfolg aufweisen als diejenigen Schulen, die in irgendeiner Form von der Schulreform betroffen waren (siehe Abbildung 4.8).

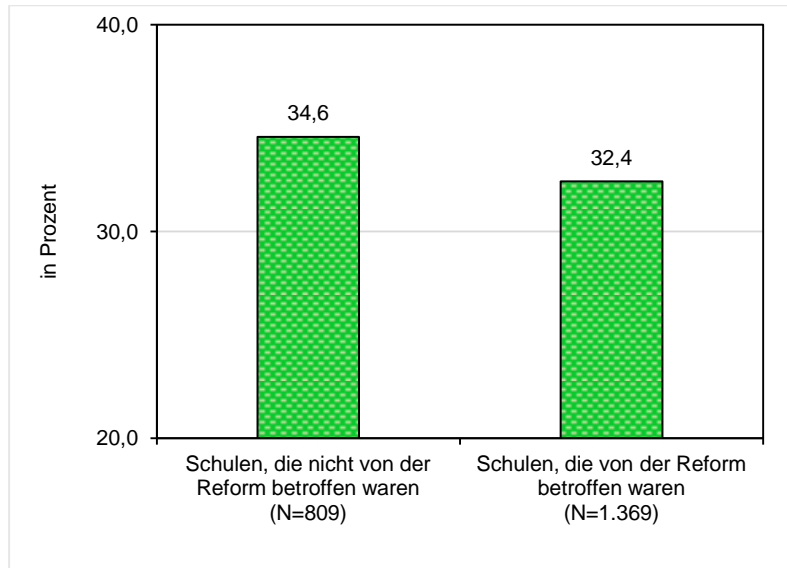


Abbildung 4.8: Anteil der im letzten Schuljahr erfolgreich geförderten Schüler, die den additiven Förderbereich verlassen konnten (in Prozent), unterteilt nach Schulen, die von der Reform betroffen bzw. nicht betroffen waren

Eine Betrachtung der sozialen Zusammensetzung der Teilgruppen ergibt weiterhin, dass es in der Gruppe der nicht von der Reform betroffenen Schulen einen überproportional hohen Anteil an KESS-1- und -2-Schulen gibt. Da der Fördererfolg in starkem Maß von der sozialen Belastung der Schulen abhängig ist, ist die Differenz der beiden Teilgruppen in Bezug auf den Erfolgsquotienten noch höher einzuschätzen, als dies in Abbildung 4.8 dargestellt wird.

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

Vergleicht man in diesem Zusammenhang die Gruppe der einsprachig deutschen Schüler mit der Gruppe der mehrsprachigen Schüler, so zeigt sich, dass 32,8 Prozent der einsprachig deutschen Schüler am Ende des Schuljahrs 2010/11 die additive Förderung verlassen konnten, also etwa 1 Prozent mehr als in der Gesamtverteilung, wohingegen bei der Gruppe der mehrsprachigen Schüler der Anteil der erfolgreich geförderten Schüler nur bei 31,2 Prozent lag, also 0,7 Prozent unter dem durchschnittlichen Ergebnis für alle Schüler. Im Vergleich dazu war der Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen in der Auswertung des Vorjahrs noch etwas größer. Im Schuljahr 2009/10 lag der Anteil der einsprachig deutschen Schüler, die die additive Förderung verlassen konnten, noch etwa 2 Prozent über dem Durchschnitt der Gesamtverteilung und der Anteil der mehrsprachigen Schüler 1,5 Prozent unterhalb des Durchschnitts. Die Ergebnisse dieser beiden Teilgruppen unterscheiden sich im Schuljahr 2010/11 also weniger als im Vorjahr.

- Erfolgreiches Verlassen der additiven Förderung nach Schulformen

Betrachtet man die Anteile der erfolgreich geförderten Schüler differenziert nach Schulformen (siehe Abbildung 4.9), fällt das relativ schwache Ergebnis der Grundschulen im Berichtsjahr auf: Im Schuljahr 2009/10 konnten in den Grundschulen 35,6 Prozent der additiv geförderten Schüler die Sprachförderung nach einem Jahr wieder verlassen; am Ende des

Schuljahrs 2010/11 sind es lediglich 28,6 Prozent. Dagegen erzielen die Stadtteilschulen 2010/11 mit 39,3 Prozent erfolgreich geförderter Schüler ein deutlich besseres Ergebnis als die vergleichbaren Schulformen (HR- bzw. Gesamtschulen) im Schuljahr 2009/10 (32,7 Prozent). Die vorschulische Sprachförderung erzielte erneut ein überdurchschnittlich gutes Ergebnis: 60,4 Prozent der Vorschulkinder konnten am Ende des Vorschuljahrs aus der additiven Sprachförderung entlassen werden. Das ist sogar ein noch besseres Ergebnis als im Vorjahr.⁵⁸ Das Ergebnis der Sonderschulen unterscheidet sich in den beiden Schuljahren eher geringfügig.

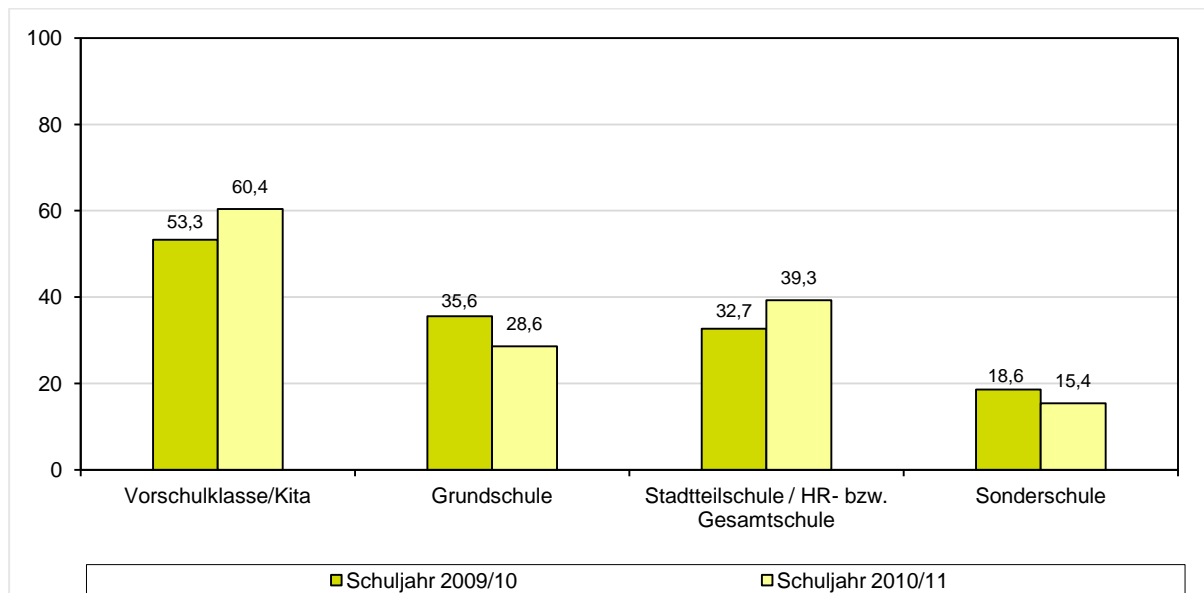


Abbildung 4.9: Anteil der in den Schuljahren 2009/10 und 2010/11 erfolgreich geförderten Schüler, die den additiven Förderbereich verlassen konnten, unterteilt nach Schulformen (in Prozent)

Betrachtet man die Ergebnisse der Gymnasien in den Schuljahren 2009/10 und 2010/11, dann zeigt sich eine ausgesprochen positive Bilanz (2009/10: 75,4 Prozent erfolgreich gefördert; 2010/11: 73,4 Prozent erfolgreich gefördert). Dieser große Fördererfolg lässt sich wahrscheinlich mit den – im Vergleich zu anderen Schulformen – geringeren Problemlagen der gymnasialen Schülerschaft erklären. Viele der förderbedürftigen Schüler der Gymnasien haben enger umschriebene sprachliche Schwierigkeiten und brauchen häufig lediglich einen Lernanschub, der in einer relativ kurzen zusätzlichen Lernzeit zu leisten ist. In den übrigen Schulformen sind die Problemlagen der Schüler häufig gravierender als im Gymnasium und beziehen sich vielfach nicht nur auf einen Sprachlernbereich, sondern die Schüler weisen in mehreren Bereichen einen ausgeprägten Förderbedarf auf. Die Förderung der einzelnen Bereiche kann in solchen Fällen nicht gleichzeitig erfolgen. Schritt für Schritt werden die einzelnen sprachlichen Schwierigkeitsbereiche 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.

⁵⁸ Zur Einschätzung der Förderbedürftigkeit wird im Vorschulalter häufig HAVAS durchgeführt, für das es bisher keine Normen für Sechsjährige gibt, sodass die wiederholte Sprachstandserfassung eher nach qualitativen Gesichtspunkten erfolgen muss. Zur Kontrolle der Monitoring-Ergebnisse für die Gruppe der Vorschüler wurden deshalb die Ergebnisse aus einer Längsschnitterhebung im Rahmen von FörMig-Transfer herangezogen. Es ergeben sich auch bei einer wiederholten Testung mit den KEKS-Tests (Mini-KEKS und KEKS 1A Deutsch) die gleichen Anteile erfolgreich geförderter Kinder im Vorschulalter wie im Monitoring.

- Erfolgreiches Verlassen der additiven Förderung nach KESS-Faktoren

Vergleicht man den Fördererfolg der Schulen unter Berücksichtigung der sozialen Bedingungen, dann ergibt sich, dass Schulen, die einen KESS-Index von 1 oder 2 haben – sich also in einem sehr belasteten bzw. belasteten Umfeld befinden – einen deutlich geringeren Fördererfolg erzielen als Schulen, deren KESS-Index 3 oder höher beträgt (siehe Abbildung 4.10).

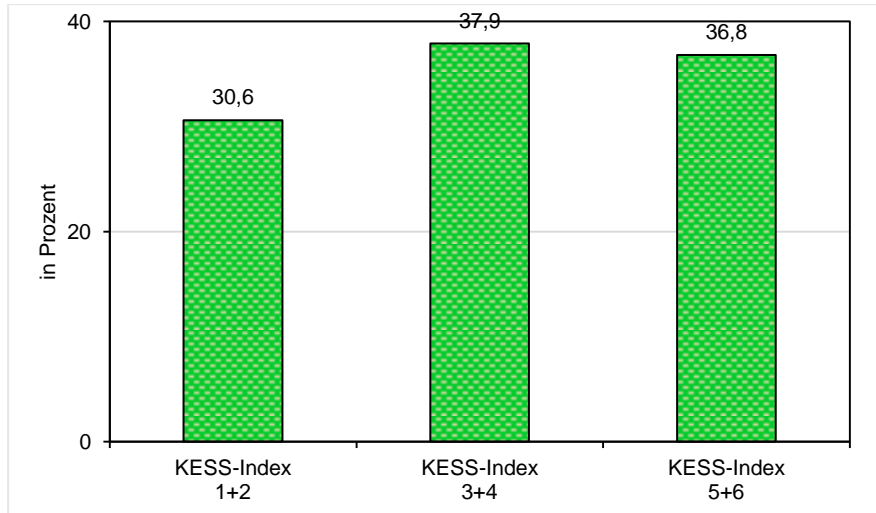


Abbildung 4.10: Anteil der erfolgreich geförderten Schüler, die den additiven Förderbereich verlassen konnten, unterteilt nach KESS-Faktoren (in Prozent)

Das bedeutet, dass die soziale Lage und die damit verbundene Förder-Klientel einen erheblichen Einfluss auf das Gelingen der Förderarbeit haben.⁵⁹

4.2.1.2 Fördererfolg II: Verbesserung der Testleistung

Um zu bestimmen, wie sich die Leistungen der im Monitoring erfassten Schüler im Laufe des Schuljahrs 2010/11 tatsächlich verändert haben, wurde – sofern standardisierte Tests zum Einsatz kamen – der T-Wert der ersten Testung (Ende Schuljahr 2009/10 bzw. Anfang Schuljahr 2010/11) vom T-Wert der zweiten Testung (Ende des Schuljahrs 2010/11 bzw. Anfang Schuljahr 2011/12) abgezogen.⁶⁰

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

⁵⁹ Für einen Vergleich von Untergruppen von Schulen mit KESS-Faktor 1 und 2, die einen relativ hohen bzw. niedrigen Fördererfolg aufweisen, ist die Anzahl der Schulen mit auswertbaren Wiederholungstests zu gering.

⁶⁰ 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. Des Weiteren 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. Obwohl davon auszugehen ist, dass nicht in jedem Einzelfall alle Vorannahmen zutreffen, gewährleistet die große Fallzahl eine genügend hohe Zuverlässigkeit der Ergebnisse.

1. Schüler mit „überdurchschnittlichem Lernerfolg“ konnten ihre Leistungen im Vergleich zur Gesamtkohorte um mehr als eine halbe Standardabweichung⁶¹ steigern. Sie haben also gegenüber der 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.⁶²

• Lernzuwachs im Vergleich zum Vorjahr

Abbildung 4.11 zeigt den (relativen) Lernzuwachs aller Schüler, für die im Schuljahr 2010/11 zu zwei Testzeitpunkten normierte Testergebnisse vorlagen, im Vergleich zu den Schuljahren 2008/09 und 2009/10. Abgebildet sind jeweils die Prozentanteile der Schüler mit relativ hohem, mittlerem und niedrigem Lernzuwachs im Vergleich zur Alterskohorte.

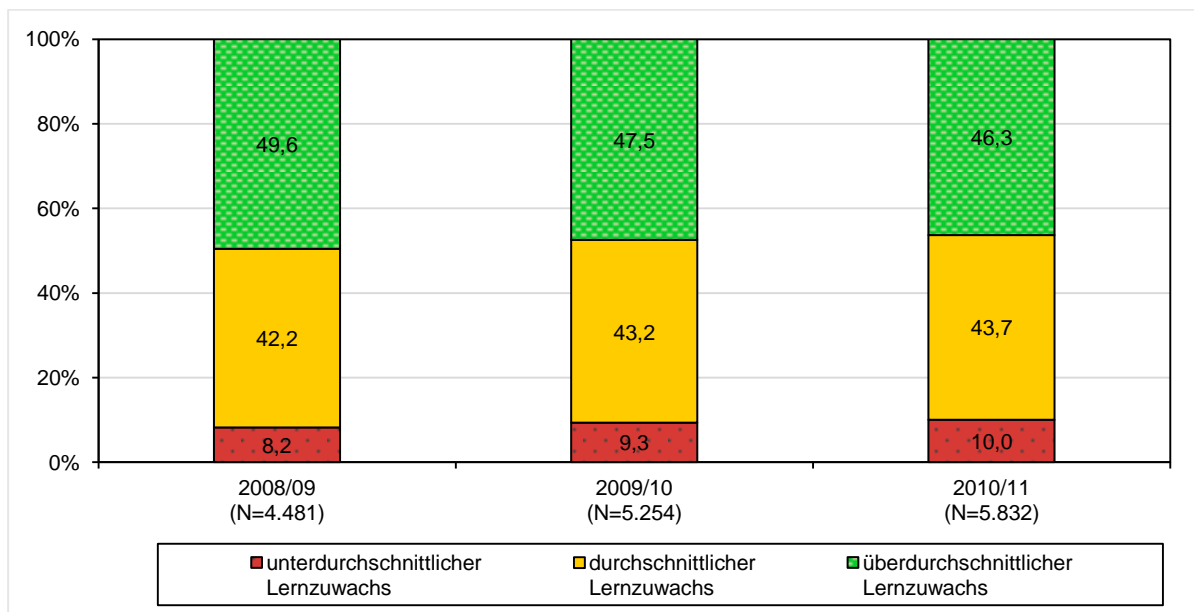


Abbildung 4.11: Prozentanteile geförderter Schüler mit hohem, mittlerem und niedrigem Lernzuwachs im Vergleich zur Alterskohorte⁶³

⁶¹ 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 ca. einer halben Standardabweichung pro Schuljahr ermittelt wurde.

⁶² 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 2010/11 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.

⁶³ Aufgrund einer methodischen Schwierigkeit, die in der Vorjahresauswertung nicht berücksichtigt worden war, mussten die Angaben bezüglich des Lernzuwachses für das Schuljahr 2009/10 nach oben korrigiert werden. Im Bericht 2009/10 war von einem überdurchschnittlichen Lernzuwachs bei 42,9 Prozent, einem durchschnittlichen Lernzuwachs bei 45,7 und einem unterdurchschnittlichen Lernzuwachs bei 11,3 Prozent der Schüler berichtet worden. Abbildung 4.10 zeigt die korrigierten Anteile für das Schuljahr 2009/10.

Auf dieser Berechnungsgrundlage zeigt sich im Vergleich der drei Schuljahre ein leichter Rückgang der Schüler mit einem überdurchschnittlichen Lernzuwachs – im Vergleich zum Vorjahr sind es 1,2 Prozent weniger, im Vergleich zum Schuljahr 2008/09 hat sich der Anteil um 3,3 Prozent verringert. Gleichzeitig ist der Anteil der Schüler mit unterdurchschnittlichem Lernzuwachs von 8,4 Prozent im Schuljahr 2008/09 über 9,3 Prozent im Schuljahr 2009/10 auf 10,0 Prozent im Schuljahr 2010/11 gestiegen. Die Verringerung des Anteils geförderter Schüler mit hohem Lernzuwachs korreliert mit dem Rückgang des Anteils der Schüler, die nach einem Jahr aus der Förderung entlassen werden konnten (vgl. Abschnitt 4.2.1.1).

- Lernzuwachs in den einzelnen Sprachlernbereichen

Abbildung 4.12 zeigt die Anteile der Schüler mit relativ hohem, mittlerem und niedrigem Lernzuwachs (verglichen mit dem mittleren Lernzuwachs der Alterskohorte) in den einzelnen Sprachlernbereichen im Schuljahr 2010/11.⁶⁴

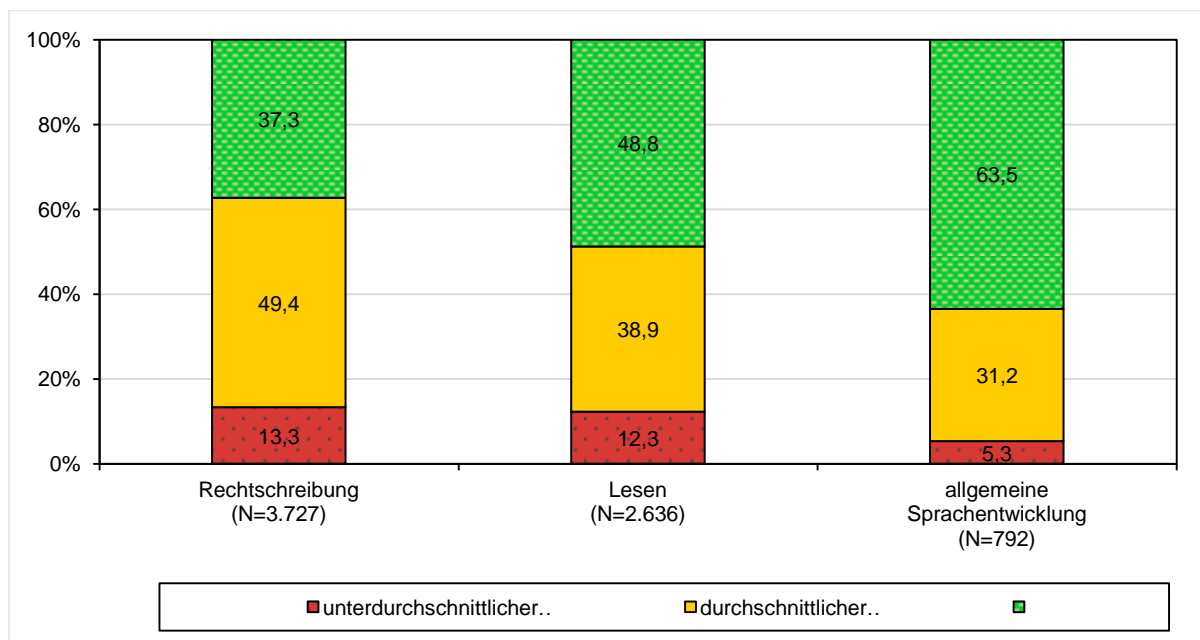


Abbildung 4.12: Schüler mit relativ hohem, mittlerem oder niedrigem Lernzuwachs im Schuljahr 2010/11 in einzelnen Sprachlernbereichen

Wie schon in den beiden Vorjahren ergeben sich deutliche Unterschiede hinsichtlich des relativen Lernzuwachses in den verschiedenen Sprachlernbereichen:

Im Bereich der Allgemeinen Sprachentwicklung ergibt sich mit 63,5 Prozent der höchste Anteil von Schülern mit relativ hohem Lernzuwachs. Diese positive Bilanz fällt im Berichtsjahr leicht höher aus als im Vorjahr (2009/10: 62,8 Prozent; 2008/09: 67,1 Prozent). In diesem Lernbereich findet sich auch mit 5,3 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 2010/11 ein Anteil von 48,8 Prozent von Schülern mit überdurchschnittlichem Lernzuwachs (2009/10: 49,6 Prozent; 2008/09: 43,6 Prozent). Der Anteil von Schülern mit relativ geringem Lernzuwachs liegt mit 12,3 Prozent etwas niedriger als im Vorjahr, aber deutlich höher als im Schuljahr 2008/09 (2009/10: 13,9 Prozent; 2008/09: 8,7 Prozent).

⁶⁴ Der Sprachlernbereich Phonologische Bewusstheit ist hier nicht aufgeführt, da lediglich 24 normierte Vergleichswerte vorlagen. Diese geringe Anzahl ist darauf zurückzuführen, dass dieser Bereich nur für den Elementarbereich und die ersten beiden Schuljahre relevant ist und dass wenige standardisierte Testverfahren für diesen Sprachlernbereich vorliegen.

Im Bereich Rechtschreibung liegt der Anteil von Schülern mit relativ hohem Lernzuwachs bei 37,3 Prozent (2009/10: 41,2 Prozent; 2008/09: 47,4 Prozent) und fällt damit erheblich niedriger aus als in den beiden anderen Lernbereichen. Im Vergleich zu den Vorjahren zeigt sich hier mit -3,9 Prozent ein größerer Rückgang als in den beiden anderen Bereichen. Der Anteil an Schülern mit relativ geringem Lernzuwachs beträgt im Bereich Rechtschreibung 13,3 Prozent und ist damit im Vergleich zu den Vorjahren weiterhin angestiegen (2009/10: 12,8 Prozent; 2008/09: 10,0 Prozent).

• Lernzuwachs in den einzelnen Schulformen

Unterteilt nach Schulformen zeigt sich bei der Auswertung des Fördererfolgs II ein ähnliches Ergebnis wie nach dem Erfolgskriterium „Verlassen der additiven Förderung“ (vgl. Abschnitt 4.2.1.1). Auch hier liegt der Anteil der Schüler mit relativ hohem Lernzuwachs in den Gymnasien mit 88,6 Prozent deutlich über den Werten für die übrigen Schulformen (siehe Abbildung 4.13). Gleichzeitig weisen hier nur 1,8 Prozent der längsschnittlich erfassten Schüler einen unterdurchschnittlichen Lernzuwachs auf.⁶⁵

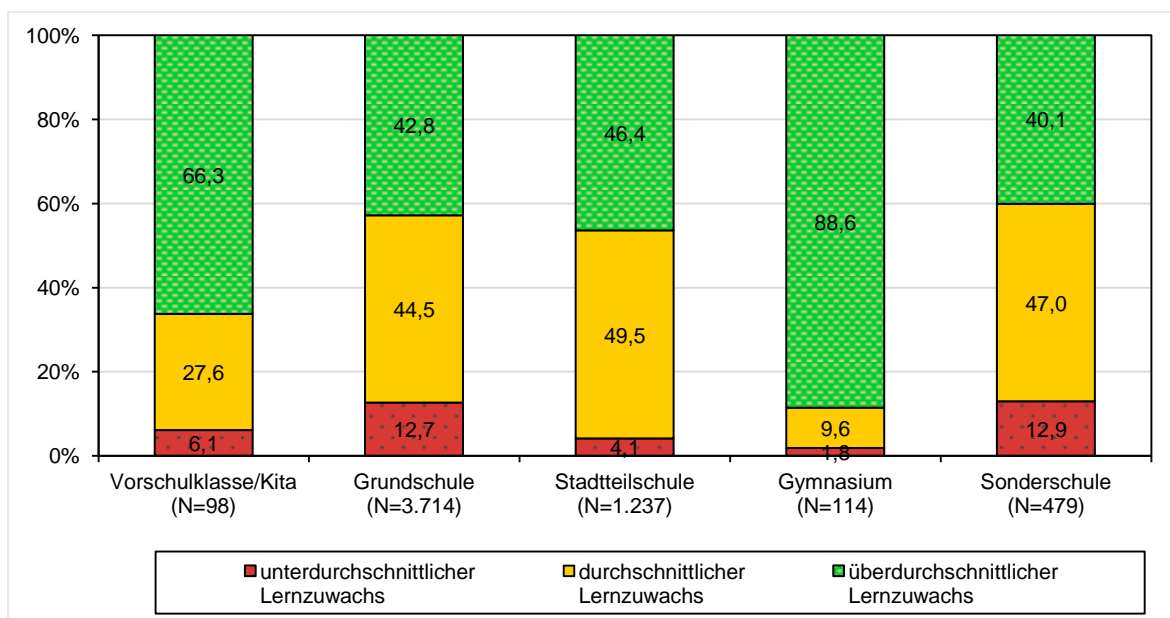


Abbildung 4.13: Kategorisierung des Lernerfolgs im Vergleich zur Kohorte für die einzelnen Schulformen (in Prozent)

Die Anteile der Schüler mit relativ hohem Lernzuwachs sind mit ca. 40 bis 43 Prozent in den Grund- und Sonderschulen ähnlich groß. Der Anteil der Schüler mit unterdurchschnittlichem Lernzuwachs ist im Vergleich dieser beiden Schulformen mit 12,7 bzw. 12,9 Prozent nahezu identisch. Ein positiveres Ergebnis wurde in den Schulen erzielt, die jetzt Stadtteilschulen sind. Hier liegt der Anteil der Schüler mit überdurchschnittlichem Lernzuwachs bei 46,4 Prozent und der Anteil der Schüler mit unterdurchschnittlichem Lernzuwachs bei lediglich 4,1 Prozent.

Wie in Abbildung 4.13 ersichtlich, ist die Förderung der Schüler vor Eintritt in die Schule ausgesprochen erfolgreich: 6,1 Prozent der Kinder zeigen einen unterdurchschnittlichen Lernzuwachs, während 66,3 Prozent der Kinder, für die ein Lernverlauf auf der Grundlage eines

⁶⁵ Allerdings fußt dieses Ergebnis im Bereich der Gymnasien auf einer relativ geringen Fallzahl (N=114), was die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse einschränkt.

standardisierten Verfahrens auswertbar war, im Laufe des Schuljahrs in überdurchschnittlichem Maße hinzulernten und im Vergleich zur Kohorte deutlich aufschließen konnten.⁶⁶

- Lernzuwachs bei einsprachig deutschen und mehrsprachigen Schülern

Vergleicht man die Lernzuwächse der einsprachig deutschen Schüler mit der Gruppe der mehrsprachigen, so zeigen sich – anders als im Vorjahr – deutliche Unterschiede: In der Gruppe der mehrsprachigen Schüler liegt der Anteil von Schülern mit überdurchschnittlichem Lernzuwachs (48,6 Prozent) im Vergleich zu den einsprachig deutschen Schülern (43,5 Prozent) deutlich höher. Entsprechend fällt der Anteil der Schüler mit unterdurchschnittlichem Lernzuwachs bei der Gruppe der mehrsprachigen mit 9,7 Prozent etwas geringer aus als bei der Gruppe der einsprachig deutschen Schüler (10,4 Prozent). Vergleicht man dagegen die Werte der Lernausgangslagen, so unterscheiden sich diese über alle Sprachlernbereiche hinweg nicht bedeutsam zwischen den Teilgruppen.

- Konstruktanalyse: Ist die Konzeptrealisierung Erfolg versprechend?

Um zu überprüfen, ob das Hamburger Konzept für die Sprachförderung insgesamt Erfolg versprechend ist, wurde im Schuljahr 2009/10 analysiert, ob Schulen, die die im Schuljahr 2009/10 identifizierten Gelingensbedingungen in höherem Maße umsetzten, auch einen höheren Fördererfolg erzielten.

Die statistische Analyse für das Jahr 2009/10 zeigte, dass die Gruppen sich in Bezug auf die Lernzuwächse signifikant unterscheiden: Diejenigen Schulen, die die identifizierten Gelingensbedingungen bereits in höherem Maße umsetzten, wiesen auch im Durchschnitt höhere Lernzuwächse auf als diejenigen Schulen, denen die Umsetzung noch nicht ausreichend gelang. Diese Analyse wurde auch für das Schuljahr 2010/11 durchgeführt. Da aber ein Großteil der Schulen das Sprachförderkonzept mittlerweile in starkem Maße realisiert hat und deshalb viele Fragebogenitems im Berichtsbogen zur Implementierung des Sprachförderkonzepts sog. „Deckeneffekte“ zeigen, erbringt die Konstruktanalyse keine differenzierten Ergebnisse. Die für das Schuljahr 2010/11 gebildeten Teilgruppen unterscheiden sich nicht nennenswert.

- Qualitätsmerkmale erfolgreicher sprachlicher Bildung und Sprachförderung (QueSS)

In den vergangenen Schuljahren konnten mithilfe des Monitorings der Hamburger Sprachförderung Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Sprachförderung identifiziert werden. Die Bedingungsfaktoren wurden mithilfe standardisierter Fragebögen erfasst und ausgewertet, die selbstverständlich nicht die schulische Arbeitspraxis in der ganzen Breite widerspiegeln können. Die statistische Analyse kann daher lediglich eine Auswahl möglicher Wirkungsfaktoren aufzeigen.

In den Vorjahren waren mehrere Kriterien mithilfe der statistischen Analyse identifiziert worden, die mit einer höheren Wirksamkeit der sprachförderlichen Arbeit an einer Schule einhergingen. So hatten sich größere Erfolge bei Schulen gezeigt, die die Eltern-Kooperation intensiv betrieben (z. B. Eltern beraten und regelmäßig über Maßnahmen in der Schule informieren). Des Weiteren waren Vorteile bei denjenigen Schulen erkennbar gewesen, die schulinterne Kooperationen, wie gegenseitige Hospitationen und schulinterne Fortbildungen, in stärkerem Maße strukturell umgesetzt hatten, sowie bei denjenigen, die die Schulleitungen

⁶⁶ Wegen der fehlenden Vergleichsnormen für die Wiederholungstestung mit HAVAS wurden die Werte hier aus der Längsschnitterhebung im Rahmen von FörMig-Transfer ermittelt. Dabei wurden die T-Werte aus der Testung mit dem Deutshtest Mini-KEKS-5 (Anfang des Vorschuljahrs) mit den T-Werten des Deutshtests KEKS 1A (Anfang Klasse 1) verglichen. Bei insgesamt 98 längsschnittlich erfassten Kindern, die nach dem Vortest additiv förderbedürftig waren, ergaben sich bis Anfang Klasse 1 die in Abbildung 4.12 dargestellten Anteile für einen überdurchschnittlichen bzw. unterdurchschnittlichen Lernzuwachs.

stärker einbezogen und sich stärker mit den Nachbarschulen austauschten. Darüber hinaus hatten die Analysen Vorteile für Schulen gezeigt, die auch im Regelunterricht stärkeren Nachdruck auf eine durchgängige Sprachbildung legten. Schließlich hatten sich bestimmte organisatorische Bedingungen als vorteilhaft erwiesen, v. a. die tatsächliche Bereitstellung von zusätzlicher Lernzeit (mehr Förderung am Nachmittag oder vor dem Regelunterricht und weniger Förderung am Vormittag).

Um diese mithilfe quantitativer Methoden gewonnen Analyse-Ergebnisse des Monitorings zu lernförderlichen Bedingungen auch qualitativ zu überprüfen und einen detaillierten Einblick in die Arbeitsweise von erfolgreich fördernden Schulen zu gewinnen, führte das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LIQ 1) in Kooperation mit der Universität Münster (Institut für Erziehungswissenschaft | Interkulturelle Pädagogik) im April 2010 die Studie QueSS durch.⁶⁷

In der QueSS-Studie wurden mithilfe der schülerbezogenen Leistungsdaten des Monitorings sowie mittels der Ergebnisse externer Leistungsuntersuchungen Schulen bzw. Klassen identifiziert, die einen besonders hohen Lernerfolg bei ihren Schülern im sprachlichen Bereich erzielt hatten. Aus dieser Teilgruppe wurden – unter Hinzuziehung weiterer Kriterien, die eine Repräsentativität der Auswahl sichern sollten (wie KESS-Faktor, Schulform, Standort) – vier der erfolgreichen Schulen für die qualitative Analyse ausgewählt: drei Grundschulen und ein Gymnasium.

Einen Schwerpunkt der QueSS-Studie bildeten Aufnahmen von Unterrichts- und Fördersituationen von Lehrkräften, die zuvor Klassen und Fördergruppen unterrichtet hatten, die einen besonders hohen Lernzuwachs zu verzeichnen hatten. Darüber hinaus wurden Interviews mit den Schulleitungen und den Sprachlernkoordinatoren zu den Themen schulische Rahmenbedingungen, Organisation, Elternarbeit und Umsetzung der schulischen Sprachförderung durchgeführt. Die Befragten stellten darin die Gestaltung ihrer Praxis im Hinblick auf die Gelingensbedingungen der Sprachförderung und der sprachlichen Bildung an ihrer Schule dar. Auf dieser Grundlage wurden vier Schulporträts erstellt, die Aufschluss über die schulspezifischen Gelingensbedingungen geben. Gleichzeitig lassen diese jedoch auch Schlüsse auf übergreifende lernförderliche Bedingungen zu.

Alle vier befragten Schulen öffnen sich gezielt nach außen: Sie kooperieren mit den regional ansässigen außerschulischen Institutionen, öffnen sich für Kooperationen mit umliegenden Bildungseinrichtungen und zeigen ein hohes Interesse am Austausch mit anderen Schulen zur Verbesserung der eigenen Arbeit. Neben der Kooperation mit anderen Trägern arbeiten alle befragten Schulen auch eng mit den Eltern zusammen. Zwar unterscheidet sich die Eltern-Kooperation klientelbedingt von Schule zu Schule, aber alle haben eigene effektive Wege gefunden, das Vertrauen der Eltern zu gewinnen und sie systematisch in die schulischen Abläufe – soweit möglich auch in den Unterricht – zu integrieren (z. B. beteiligen sich alle drei befragten Grundschulen am FLY-Projekt). Besonders bei den drei befragten Grundschulen zeigen sich viele Parallelen in der „Schulphilosophie“ und der Arbeitsweise.

Bezogen auf den Unterricht wird in allen befragten Schulen der Teamarbeit ein hoher Stellenwert beigemessen. Zum Teil arbeiten die Lehrkräfte in klassenübergreifenden Jahrgangsteams, zum Teil finden verstärkt Absprachen über Unterrichtsinhalte und Methoden in den Jahrgangsstufen statt. Auffallend ist weiterhin, dass Teamzeiten und Teamarbeit selbstverständlich sind, auch wenn sie noch nicht in allen Schulen strukturell im Schulalltag verankert wurden. Gegenseitige Hospitationen und kollegiales Feedback sind ebenfalls Teil der Öffnungs- und Kooperationsstrategie der befragten Schulen. Diese „Philosophie“ der gegenseitigen Absprache und Unterstützung zeigt sich nicht nur bezogen auf den Regelunterricht, sondern auch in Bezug auf die additive Sprachförderung. Alle Schulen gaben in den Interviews an, die Themen des Regelunterrichts und des additiven Sprachunterrichts aufeinander abzustimmen. Neben der regelmäßigen Absprache von thematischen Inhalten sind die Lehr-

⁶⁷ Siehe auch <http://egora.uni-muenster.de/ew/ikp/forschung.shtml>.

kräfte des Regelunterrichts in stetigem Austausch mit den Förderlehrkräften, um so die Entwicklungen der Schüler konstant zu begleiten.

Darüber hinaus messen die befragten Schulen der Sprachstandsdiagnostik einen hohen Stellenwert bei. Die Lernstände der Schüler werden in regelmäßigen Abständen diagnostiziert, die Ergebnisse den Kollegen zugänglich gemacht und schulintern zur Förderarbeit sowie auch für den Regelunterricht genutzt. Weiterhin wird in den befragten Schulen Wert darauf gelegt, dass die additive Sprachförderung regelmäßig, in vollem Umfang und mit gut ausgebildetem Personal stattfindet – sie somit an den Schulen einen hohen Stellenwert hat. Insgesamt belegen die Schulportraits, dass die im Monitoring statistisch ermittelten Gelingensbedingungen für eine erfolgreichere Sprachförderung in den vier ausgewählten Schulen einen hohen Stellenwert einnehmen. Demnach bestätigt die qualitative Analyse die Relevanz der bisher ermittelten Wirkungsfaktoren für die Sprachförderarbeit.

4.3 Evaluation der besonderen Sprachbildungsangebote

4.3.1 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 Schuljahrs Erhebungen zum Lernstand sowie zu den Einstellungen der Schüler durchgeführt.

Der Fokus der Förderung im TheaterSprachCamp lag in den ersten beiden Jahren auf den Bereichen Grammatik des Verbs sowie Lesemotivation und Lesestrategien. In bisherigen Durchgängen konnten positive Lerneffekte der teilnehmenden Schüler im Vergleich zu einer Kontrollgruppe nachgewiesen werden.⁶⁸ Allerdings nehmen diese Lernvorteile der trainierten Campkinder bis zur Nachtestung ein Jahr später stark ab; es liegt also ein Nachhaltigkeitsproblem der Campwirkungen vor.⁶⁹

Diese positiven Trainingsergebnisse sowie auch die ausbleibenden Nachhaltigkeitsbelege wurden auch bei der Evaluation der Trainingscamps im Schuljahr 2010/11 bestätigt. Daher wurden Überlegungen zur Änderung des Konzepts angestellt, die ab dem Schuljahr 2011/12 zum Tragen kommen sollen: In Zukunft sind – zunächst als Pilotprojekt – im Anschluss an die Durchführung der Feriencamps an drei unterschiedlichen Standorten kontinuierlich angebotene TheaterSprachKurse geplant, in denen die Nachhaltigkeit der Trainingsergebnisse gesichert werden soll.

4.3.2 Kinder- und Kulturzentrum Lohbrügge

Für das Projekt der außerschulischen additiven Sprachförderung in Verbindung mit künstlerischen und ästhetischen Mitteln, die vom Kinder- und Kulturzentrum Lohbrügge angeboten werden, liegen für das Schuljahr 2010/11 noch keine Evaluationsergebnisse vor. Im Schuljahr 2011/12 werden Interviews an den am Projekt beteiligten Schulen durchgeführt und zu Beginn des Schuljahrs 2012/13 erstmals die Lernstände der am Projekt beteiligten Schüler mit standardisierten sowie projektspezifischen Tests erhoben.

⁶⁸ Siehe ausführlich Kinze, J. & May, P. (2011): TheaterSprachCamp 2010: Ergebnisse der Evaluation. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

⁶⁹ Als Erklärung für das Ausbleiben der nachhaltigen Trainingseffekte muss angenommen werden, dass die Lernbedingungen der Schüler 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 diejenigen, die nicht am Camp teilnahmen.

4.3.3 FörMig-Transfer

Bei der Evaluation des Projekts FörMig-Transfer Hamburg sollen sowohl die Entwicklung der Konzepte und Angebote zur sprachlichen Bildung und Förderung in den beteiligten Einrichtungen als auch die Lernentwicklung der an dem Projekt beteiligten Kinder dokumentiert werden. Dabei soll insbesondere untersucht werden, ob sich differentielle Effekte des Transferprojekts auf die Praxis der sprachlichen Bildung in den Einrichtungen sowie auf die Entwicklung der Kinder zeigen. Das Ziel ist hierbei, unterstützende Faktoren und Gelingensbedingungen hinsichtlich des Erfolgs von Bildungs- und Fördermaßnahmen herauszuarbeiten. Dazu werden, ausgehend von einer Erhebung der Ausgangslagen, regelmäßig die pädagogischen Konzepte sowie die Umsetzung der Bildung und Förderung in den Einrichtungen einerseits und die Lernstände von Kindern in den teilnehmenden Einrichtungen andererseits erhoben. Ein erster Bericht zur Erhebung der Ausgangslage des Projekts liegt vor.⁷⁰ Ergebnisse der Längsschnittanalysen werden im Sommer 2012 vorgelegt.

4.3.4 Internationale Vorbereitungsklassen

Erfolgt in den Vorjahren noch zwei Leistungserhebungen pro Schuljahr, so war es im Schuljahr 2010/11 nur eine. Einer der Gründe für die Reduzierung war, dass die Längsschnittdaten in den Vorjahren in den auswertbaren Bereichen immer ähnliche Ergebnisse gezeigt hatten. Außerdem gab es seitens der Schulen nur wenig Bereitschaft, an den freiwilligen Testungen teilzunehmen, da dies auch immer mit einem hohen Arbeitsaufwand für relativ wenig Schüler verbunden war.

In diesem Schuljahr nahmen von 20 Schulen mit Vorbereitungsklassen (VK) 12 an der Testung teil (insgesamt 15 im Vorjahr bei zwei Testzeitpunkten). Zusätzlich zu den Regelklassentests kam wieder der speziell für die VK-Schüler entwickelte Test (VK-Basistest) zum Einsatz. Bei den Regelklassentests zeigte sich erneut, dass sich die stärkeren VK-Schüler in der Mitte des unteren Viertels der Regelklassen eingruppierten, womit bei weiteren Fortschritten und zusätzlicher Förderung ein Anschluss an die Regelklasse gegeben sein sollte.

Eine Besonderheit in diesem Jahr war die erstmalige Durchführung einer DSD-I-Prüfung⁷¹ mit einem größeren Teil der VK-Schüler. Zur wechselseitigen Evaluierung beider Verfahren hat dieser Teil der VK-Schüler neben der DSD-Prüfung auch an der KEKS-Testung teilgenommen. Dabei zeigte sich, dass die Ziele der Verfahren grundsätzlich erfüllt sind: Beim DSD, das die Zertifizierung einer Niveaustufe des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens darstellt, zeigen sich bei dieser Schülergruppe hohe Deckeneffekte. KEKS als Diagnose-Instrument in der Sprachförderung differenziert dagegen noch stärker zwischen den Schülern, die dieselbe Niveaustufe erreicht haben.

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 (vgl. alle Vorjahre, in denen Tests eingesetzt wurden). Während Lehrkräfte eher die Entwicklung der Persönlichkeit und die Leistungssteigerung beurteilen, zeigen die Ergebnisse der Tests, dass die Schüler nur ein sprachliches Leistungsniveau im unteren Viertel der entsprechenden Regelklassen erreicht haben. Das bedeutet, dass die meisten Schüler nach dem Übergang in die Regelklasse besonderer Aufmerksamkeit bedürfen und im Allgemeinen eine additive Förderung benötigen.

⁷⁰ Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, Referat LIQ-1 (2011): Diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle zwischen Elementar-/ und Primarbereich“ (FÖRMIG-Transfer Hamburg). Zwischenbericht über die erste Datenerhebung. Typoskript.

⁷¹ Für nähere Informationen siehe <http://www.hamburg.de/pressearchiv-fhh/2953286/2011-06-28-bsb-sprachdiplom.html>.

Dennoch sind von den 362 in diesem Schuljahr getesteten Vorbereitungsklassenschülern nur 40 im Monitoring wiederzufinden. Das ist ein ähnlich geringer Anteil wie in den Vorjahren. Diese Zahl im Zusammenhang mit den diesjährigen Testergebnissen und den Ergebnissen der Vorjahre legt nahe, dass ein hoher Anteil an ehemaligen Vorbereitungsklassenschülern, die einer Förderung bedürfen, im Monitoring nicht erfasst ist. Deshalb wird vorgeschlagen, dass alle Schüler der Vorbereitungsklassen von den VK-Lehrern ins allgemeine Monitoring eingetragen werden, spätestens aber erfasst werden, sobald sie einer Regelklasse angehören.

Die Einstufung von neuen Schülern und die Übergangsentscheidung zur Regelklasse werden zurzeit noch an den einzelnen Schulen unterschiedlich gehandhabt. Um eine möglichst einheitliche Regelung für die Einstufung und den Übergang in Regelklassen zu ermöglichen, ist für die Zukunft geplant, den Sprachstand der Schüler in den Vorbereitungsklassen mithilfe standardisierter Tests zu erfassen, die sich am Niveau A2+/B1- des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) orientieren.

4.3.5 Family Literacy

Wegen mangelnder Ressourcen konnte im Schuljahr 2010/11 keine gezielte Evaluation der FLY-Kurse und der damit verbundenen Wirkungen auf die Sprachentwicklung der beteiligten Kinder durchgeführt werden. Daher musste sich die Evaluation weitgehend auf ohnehin anfallende Daten aus dem Projekt FörMig-Transfer (siehe Abschnitt 3.4.3) beschränken.

Im Rahmen von FörMig-Transfer wurden die Lernausgangslagen von Kindern knapp ein Jahr vor Eintritt in die Schule mit dem Test Mini-KEKS Deutsch erfasst, und am Anfang der ersten Klasse wurden die Kinder erneut mit dem Deutsch-Test KEKS 1A getestet.

Da am FörMig-Projekt auch einige Schulen teilnehmen, in denen FLY-Kurse angeboten werden, wurden die längsschnittlich erfassten Kinder in zwei Gruppen eingeteilt – je nachdem, ob in ihrer Schulen im Vorschuljahr ein FLY-Kurs angeboten wurde oder nicht.⁷² Von den insgesamt 594 längsschnittlich erfassten Kindern stammen 153 aus FLY-Standorten und 441 aus anderen Einrichtungen.

Beim Vergleich der beiden Gruppen ergeben sich leichte Unterschiede hinsichtlich der Lernausgangslage⁷³ ein knappes Jahr vor Eintritt in die Schule: Die mittleren Leistungen der FLY-Kinder (MW = 21,1, SD = 10,0) lagen geringfügig unter denen der übrigen Längsschnittkinder (MW = 22,3, SD = 11,4). Am Anfang der ersten Klasse weisen die FLY-Kinder im Mittel (MW = 42,3, SD = 13,7) immer noch eine niedrigere Leistung im Deutsch-Test auf als die übrigen Kinder (MW = 45,8, SD = 14,2). Am Anfang der ersten Klasse ist der Leistungsunterschied mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 0,009 signifikant. Nimmt man als Vergleichsmaß den direkt gemessenen Lernzuwachs innerhalb des Testzeitraums, so ergeben sich allerdings keine signifikanten Unterschiede zwischen beiden Gruppen.

Zieht man für den Vergleich nur diejenigen Kinder heran, die nach ihrer Ausgangsleistung ein knappes Jahr vor der Einschulung im Sinne des § 28a additiv sprachförderbedürftig sind, so ändert sich das Bild: Von den insgesamt 98 Kindern, deren Testleistung in Mini-KEKS Deutsch einem Prozentrang von 10 oder weniger bei den Stadtstaat-Normen entsprach, waren 25 Kinder aus FLY-Schulen und 73 aus anderen Standorten. Bei der Ausgangstestung wiesen die FLY-Kinder im Durchschnitt noch schwächere Leistungen auf (MW = 3,4, SD = 2,3) als die Vergleichskinder (MW = 5,8, SD = 2,5). Zu Beginn des ersten Schuljahres lag die

⁷² Aufgrund fehlender Recherchemöglichkeiten liegen nicht für alle Kinder aus sog. FLY-Schulen Informationen darüber vor, ob die Kinder selbst und ihre Eltern an den FLY-Angeboten bzw. wie regelmäßig sie teilgenommen hatten. Daher kann es sein, dass ein Teil der Kinder aus den FLY-Standorten selbst nicht direkt von den FLY-Angeboten betroffen ist.

⁷³ Einbezogen wurden die sprachlichen Leistungen im Hörverstehenstest sowie in Wortschatz und Grammatik. Ausgeklammert wurden die Vorläuferfertigkeiten für den Schriffterwerb (Phonologische Bewusstheit).

Testleistung der FLY-Kinder ($MW = 37,5$, $SD = 13,4$) jedoch geringfügig über denen der Vergleichsgruppe ($MW = 36,2$, $SD = 13,1$). Der mittlere Lernzuwachs der FLY-Kinder mit ausgesprochen schwachen Leistungen ist höher, allerdings verfehlt der Mittelwertunterschied mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 0,13 knapp die Signifikanzgrenze.

Diese Ergebnisse deuten an, dass in den FLY-Schulen die Kinder mit besonders schwachen sprachlichen Voraussetzungen im Jahr vor der Einschulung im Mittel einen etwas größeren Leistungszuwachs in den Deutschtests aufweisen. Bei der Gesamtgruppe aller Kinder lassen sich keine Unterschiede hinsichtlich des durchschnittlichen Lernzuwachses zwischen FLY-Standorten und anderen feststellen. Einschränkend ist zu erwähnen, dass in diesen Vergleich lediglich die Zuordnung zu einer Teilgruppe (FLY-Angebot oder nicht) eingeht, jedoch keine Informationen über das tatsächliche Förderangebot vor Ort erhoben werden konnten.

5 Überblick über wichtige Befunde des Monitorings und der Evaluation

Der Bericht über die empirischen Untersuchungen zum Hamburger Sprachförderkonzept im Schuljahr 2010/11 umfasst das Monitoring der schulischen Fördermaßnahmen sowie die Evaluation besonderer Sprachförderprojekte (darunter TheaterSprachCamp, FörMig-Transfer, Kinder- und Kulturzentrum Lohbrügge).

In das vom Landesinstitut im Auftrag der BSB durchgeführte Monitoring des Sprachförderkonzepts waren im Berichtsjahr insgesamt 300 Schulen einbezogen, die für das LIQ einen Bilanzierungs- und Ressourcenbogen ausgefüllt haben. Darunter sind 185 Grundschulen, 51 Stadtteilschulen, 25 Gymnasien und 39 Sonderschulen.

5.1 Beschreibung der Problemlage: Wie groß ist das Problem und wer ist betroffen?

Im Rahmen des Vorstellungsverfahrens für Viereinhalbjährige – also ein Jahr vor Eintritt in die Schule – ist die Zahl der ausgeprägt förderbedürftigen Kinder seit dem Schuljahr 2007/08 kontinuierlich gesunken und erreicht 2010/11 mit 9,3 Prozent den vorläufigen Tiefststand. Im Monitoring der Hamburger Sprachförderung zeigte sich in den letzten Schuljahren eher der gegenläufige Trend – hier stieg der Anteil der additiv förderbedürftigen Kinder und Jugendlichen in den Schulen immer weiter an. Im Schuljahr 2010/11 ist nun allerdings ein leichter Rückgang zu verzeichnen. Laut Angaben der Schulleitungen wurden insgesamt 20.713 Schüler mit Mitteln der additiven Sprachförderung zusätzlich gefördert; das entspricht einem Anteil von 15,9 Prozent. In den letzten drei Jahren fallen die Schwankungen des Anteils der additiven Förderschüler in den Schulen insgesamt relativ gering aus; der Anteil bewegt sich in etwa konstant um 16 Prozent.

Herkunftssprache

Unter den Schülern mit ausgeprägtem Förderbedarf sprechen 56,3 Prozent (Vorjahr: 57,5 Prozent) der Schüler (auch) eine andere Sprache als Deutsch. Damit ist der Anteil mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher unter den sprachförderbedürftigen Schülern weiter zurückgegangen.

Dieser Anteil förderbedürftiger Schüler mit Zweitsprache übersteigt deutlich den Anteil von ca. 47 Prozent mehrsprachiger Kinder (Vorjahr: 46 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 mehrsprachigen Kinder unter den besonders förderbedürftigen Vorschulkindern 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 (z. B. 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, ca. 58:42.

5.2 Umsetzung des Förderkonzepts in den Schulen

Organisation der additiven Förderung und Förderschwerpunkte

Wie bereits in den Vorjahren, ist auch im Schuljahr 2010/11 die Förderung in der Gruppe die verbreitetste Form der Förderung (79,8 Prozent).⁷⁴ Die Förderung findet in fast zwei Drittel der Fälle am Nachmittag statt, in wenigen Fällen vor dem Unterricht (11,0 Prozent) und in etwa einem Viertel 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 2010/11 (verknüpft mit dem Vorjahr) etwa 63 Wochen, also etwas mehr als eineinhalb Schuljahre.

Im Berichtsjahr 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.

Seit dem Schuljahr 2009/10 steigt der Anteil der additiv sprachförderbedürftigen Schüler, die gleichzeitig einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen, in den Primar- und Sekundarstufen der Regelschulen stetig an. Grund hierfür ist u. a. das Inkrafttreten des § 12 HmbSG.

Ausmaß der Nichtförderung

Der Anteil der trotz Vorliegens eines diagnostizierten additiven Förderbedarfs nicht erfolgten additiven Förderung ist nach den Angaben der Schulen⁷⁵ relativ gering und im Vergleich zu den Vorjahren sinkend oder niedrig bleibend. Er liegt im Bereich der Allgemeinen Sprachentwicklung bei 3,8 Prozent (Vorjahr: 3,8 Prozent) und bei den Vorläuferfertigkeiten bei 2,5 Prozent (Vorjahr: 3,9 Prozent). Im Bereich Lesen konnten 4,1 Prozent (Vorjahr: 4,5 Prozent) von allen Schülern, die laut Diagnosebogen in dieser Domäne einen additiven Förderbedarf hatten, nicht gefördert werden, und im Sprachlernbereich Rechtschreibung waren es 5,5 Prozent aller förderbedürftigen Schüler dieser Domäne (Vorjahr: 5,5 Prozent).

Die häufigsten Gründe für die Nichtförderung sind, wie schon im Schuljahr 2009/10, individuell-organisatorische Bedingungen (z. B. Umzug) bzw. – unter den schulischen Gründen – mangelnde Kapazitäten.

Zweckentfremdete Verwendung von Förderstunden

Im Schuljahr 2010/11 wurden, bezogen auf alle Schulen des Monitorings, im Durchschnitt 73,2 Stunden aus den Sprachförderressourcen nicht für die additive Sprachförderung, sondern für andere Zwecke eingesetzt (Vorjahr: 65,2 Stunden). Das entspricht einem Anteil von 6,0 Prozent. Dieser Wert ist im Vergleich zum Vorjahr, das mit 5,1 Prozent den bisher geringsten Anteil an zweckentfremdeten Förderstunden aufwies, wieder leicht angestiegen.

Realisierung der additiven, integrativen Sprachförderung und durchgängigen Sprachbildung

Nach den Angaben der Sprachlernkoordinatoren aus 292 Schulen (Vorjahr: 302), die den Berichtsbogen zur Umsetzung des Förderkonzepts in den Schulen einreichten, lag in insgesamt 251 Schulen ein *schulspezifisches Förderkonzept* vor (Vorjahr: 256 Schulen).⁷⁶

⁷⁴ Quelle: Förderplan

⁷⁵ Quelle: Diagnosebogen

⁷⁶ Abnahme evtl. bedingt durch geplante, jedoch gescheiterte Einführung der Primarschule, verbunden mit der von einigen Schulen vorbereiteten Fusion

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 mehrsprachigen Schülern sowie die Testung der Schüler mittels standardisierter Verfahren in den Bereichen Allgemeine Sprachentwicklung und Phonetische Bewusstheit.

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.⁷⁷ Bezüglich des Anteils der Schulen, in denen Aspekte der durchgängigen Sprachbildung erfolgreich realisiert werden, ergibt sich eine große Bandbreite. Am häufigsten gelingt diesbezüglich mit 78 Prozent die Unterstützung der Schüler beim Erwerb sprachlicher Mittel und deren Nutzung, wohingegen den Schülern in nur 45 Prozent regelmäßig Gelegenheiten geboten werden, über Sprache zu reflektieren.

Schulinterne Kooperation

Die *schulinterne Kooperation* bei der Sprachförderung gelingt nach Einschätzung der SLK in den meisten Schulen ähnlich gut wie in den Vorjahren. Nach wie vor sind jedoch gegenseitige Hospitationen von Förder- und Regellehrkräften selten (etwa 6 Prozent gegenüber 8 Prozent im Vorjahr) und auch die *schulinterne Fortbildung zur Sprachförderung (Sprachbildung)* in verschiedenen Fächern (33 Prozent gegenüber 31 Prozent im Vorjahr) konnte in vielen Schulen noch nicht ausreichend verankert werden.

Einbeziehung der Eltern

Bei der *Einbeziehung der Eltern* in die Sprachförderung ergab sich erneut ein erfreulicher Zuwachs in allen befragten Aspekten: 82 Prozent der Schulen *informieren die Eltern über individuelle Fördermaßnahmen* (Vorjahr: 78 Prozent), 56 Prozent *beraten die Eltern zur Unterstützung der sprachlichen Entwicklung ihrer Kinder* (Vorjahr: 53 Prozent) und 17 Prozent bieten *regelmäßige Angebote zu FLY oder ähnlichen Projekten zur Eltern-Kooperation* (Vorjahr 11 Prozent). 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 förderliche bzw. hemmende Faktoren identifiziert werden, die Fördermaßnahmen regelmäßig mit der Schulleitung thematisiert werden und Erfahrungen mit Nachbarschulen und anderen Institutionen ausgetauscht werden. Erfreulicherweise ist in den allermeisten Schulen (83 Prozent; Vorjahr: 87 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.

⁷⁷ 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 Sprachlernkoordinatoren und Förderlehrkräfte

Qualifizierung von Sprachlernkoordinatoren

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

Mit den Praxisbegleitgruppen sind die SLK insgesamt sehr zufrieden (größter Kritikpunkt: Lerneffektivität). Handlungsbedarf besteht allerdings noch in Bezug auf die Einbettung der SLK in konzeptionelle Arbeitsgruppen (Steuergruppe, Konzeptgruppe, Leitungsgruppe), die allerdings in einigen Schulen zum Teil gar nicht existieren. Beim Ausmaß der Unterstützung bei den Aufgaben als SLK gibt gut die Hälfte an, dass sie sich durch das Kollegium ausreichend unterstützt fühlen und knapp drei Viertel fühlen sich durch die Schulleitung ausreichend unterstützt.

Einschätzung der Qualifizierung der Lehrkräfte durch die Schulleitungen

Die Wertschätzung der Qualifizierungsmaßnahmen und die Unterstützung ihrer Arbeit durch die Sprachlernkoordinatoren werden bestätigt durch entsprechende Einschätzungen der Schulleitungen. Von 302 Schulleitungen, von denen entsprechende Angaben im Bilanzierungs- und Ressourcenbogen vorliegen, schätzen 37,1 Prozent (Vorjahr: 38,4 Prozent) alle Förderlehrkräfte ihrer Schule als ausreichend qualifiziert für die Arbeit in der Sprachförderung ein; 54,3 Prozent (Vorjahr: 50,9 Prozent) der Schulleitungen halten die meisten Förderlehrkräfte für ausreichend qualifiziert; lediglich 7,9 Prozent (Vorjahr: 10,4 Prozent) finden, dass nur wenige Lehrkräfte ausreichend für die Förderarbeit qualifiziert seien. Zwei Schulleitungen geben an, dass an ihrer Schule überhaupt keine qualifizierte Lehrkraft für die Sprachförderung vorhanden sei (Vorjahr: eine 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, beträgt im Schuljahr 2010/11 insgesamt 31,9 Prozent. Dies ist im Vergleich zu den Vorjahresergebnissen ein deutlicher Rückgang. Im Schuljahr 2009/10 konnten noch 35,4 Prozent der additiv geförderten Schüler aufgrund einer Steigerung der Leistungen aus der additiven Förderung entlassen werden. Der Grund für das starke Absinken der Erfolgsquote liegt – nach Auswertung der vorliegenden Daten – an den im Schuljahr 2010/11 teilweise angedachten und zum Teil realisierten Maßnahmen der Schulreform. Die Förderergebnisse von Schulen, die von Umstrukturierungen im Zuge der Reform betroffen waren oder bei denen Umstrukturierungen geplant waren, die dann doch nicht stattfanden, haben im Mittel einen deutlich geringeren Fördererfolg als Schulen, die nicht betroffen waren. Das bedeutet, dass die schulinternen Umwälzungen sowie die angedachten oder durchgeführten Fusionen große Schwierigkeiten in den Schulen verursacht haben.

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 hierzu Angaben vorliegen.

Im Schuljahr 2010/11 erzielten 46,3 Prozent der Schüler, zu denen auswertbare Ergebnisse vorliegen, in Bezug auf die Lernentwicklung der Alterskohorte einen überdurchschnittlichen

Lernzuwachs (Vorjahr: 47,5 Prozent). 43,7 Prozent der Schüler zeigen einen durchschnittlichen Lernzuwachs (Vorjahr: 43,2 Prozent) und 10,0 Prozent haben einen unterdurchschnittlichen Lernzuwachs (Vorjahr: 9,3 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 erzielen 88,6 Prozent (Vorjahr: 82,2 Prozent) einen – in Bezug auf die Kohorte – überdurchschnittlichen Lernzuwachs. In den Stadtteilschulen liegt dieser Wert bei 46,4 Prozent, in den Grundschulen bei 42,8, in den Sonderschulen bei 40,1 Prozent und im vorschulischen Bereich beträgt der Anteil der Schüler mit überdurchschnittlichem Lernzuwachs 66,3 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 in den Vorjahren – mit 63,5 Prozent am höchsten (Vorjahr: 62,8 Prozent). Im Lesen erzielen 48,8 Prozent der getesteten Schüler (Vorjahr: 49,6 Prozent) eine überdurchschnittliche Lernentwicklung. In der Domäne Rechtschreibung fällt der Anteil der Schüler mit überdurchschnittlichem Lernverlauf im Jahr 2010/11 mit 37,3 Prozent am niedrigsten aus (Vorjahr: 41,2 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.

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 dem Schuljahr 2008/09 mögliche Erfassung des Lernerfolgs auf Basis der individuellen Testwerte auch Schulen in hoch belasteten Einzugsgebieten eine faire Chance, ihren Fördererfolg auszuweisen. Allerdings ist aufgrund dieser unterschiedlichen sozialen Bedingungen ein Vergleich der beiden Teilgruppen nur bedingt aussagekräftig. Beim Vergleich der beiden Gruppen zeigt sich auch im Schuljahr 2010/11, dass Schulen, die einen höheren Fördererfolg aufweisen, im Durchschnitt auch über mehr für die Förderarbeit qualifizierte Lehrkräfte verfügen als Schulen, in denen die Förderung nicht so große Erfolge zeigt.

Ebenso bestätigt sich die tatsächliche Bereitstellung von zusätzlicher Lernzeit im Anschluss an den Regelunterricht als Erfolgskriterium. Es gibt allerdings in der Auswertung des Schuljahrs 2010/11 erstmals Hinweise darauf, dass die zusätzliche Lernzeit, die in der offenen Eingangsphase – also morgens vor dem Unterricht – stattfindet, nicht gleichermaßen effektiv ist wie die additive Förderung am Nachmittag im Anschluss an den Regelunterricht.

Besondere Sprachbildungsangebote

Bei der Evaluation des TheaterSprachCamps ergab sich erneut ein Befundmuster, das auf unmittelbare Wirkungen des Trainings (in Bezug auf Sprachkompetenzen und Motivation) bei gleichzeitig ausbleibenden Nachhaltigkeitseffekten hindeutet.

Bei der (nur mit aus dem FörMig-Transfer-Projekt anfallenden Daten durchgeführten) Evaluation von FLY-Angeboten im Vorschuljahr ergeben sich im Hinblick auf alle längsschnittlich erfassten Kinder keine Vorteile der Kinder aus FLY-Standorten. Jedoch zeigen sich bei Kin-

den mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf in den wiederholten Deutschtests leichte Vorteile im Lernzuwachs zugunsten der FLY-Kinder.

6 Anhang

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	608	62,0	27,0	12,3	14,6
2	Billstedt/Horn	963	69,2	44,4	25,5	18,9
3	Wilhelmsburg	561	81,3	52,0	25,7	26,4
4	Altona/Bahrenfeld	1.088	43,9	20,5	13,9	6,6
5	Lurup/Osdorf	422	62,8	39,9	24,6	13,3
6	Blankenese	589	22,5	10,7	8,8	1,9
7	Othmarschen	291	30,5	14,1	11,7	2,4
8	Eimsbüttel	393	31,0	9,7	7,4	2,3
9	Stellingen	472	48,6	23,7	14,8	8,9
10	Niendorf/Lokstedt	380	29,8	11,6	8,9	2,6
11	Eidelstedt/Schnelsen	520	50,3	25,4	18,1	7,3
12	Eppendorf/Winterhude	664	29,0	13,1	9,9	3,2
13	Barmbek	572	46,9	28,3	20,5	7,9
14	Langenhorn	612	37,6	22,7	14,9	7,8
15	Wandsbek/Jenfeld	775	59,1	35,1	20,1	15,0
16	Bramfeld/Steilshoop/Farmsen	756	50,3	28,0	19,6	8,5
17	Poppenbüttel/Wellingsbüttel	573	23,6	10,6	8,7	1,9
18	Walddörfer	491	23,6	9,2	6,7	2,4
19	Rahlstedt	595	38,3	22,7	15,1	7,6
20	Bergedorf	965	45,3	26,1	14,1	12,0
21	Harburg/Eißendorf	713	56,7	33,7	22,2	11,5
22	Neugraben/Finkenwerder	560	57,1	38,0	23,6	14,5
Gesamt*		13563	47,7	25,3	16,3	9,2

* ohne Kinder in staatlich anerkannten Schulen

Dezernat: _____

Schul-Nr.: _____



Schulstempel:

Bogen zur Bilanzierung und zum Einsatz der Ressourcen in der additiven Sprachförderung im Schuljahr 2010/11

(Falls die Sprachförderung in Primar- und Sekundarstufe unterschiedlich durchgeführt wird, füllen Sie bitte 2 getrennte Bögen aus. Denken Sie in diesem Fall bitte auch daran, die Angaben zu den Ressourcenzuweisungen (Punkt 4.) ebenfalls zu trennen)

Von der Schule auszufüllen und zu versenden an die Schulaufsicht: bis spätestens zwei Tage vor Gesprächstermin an das LIQ: bis zum 28.06.11 (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																
<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 80%;"></td> <td style="text-align: right; vertical-align: bottom;">Anzahl</td> </tr> <tr> <td>SLK-Ausbildung (mit Zertifikat)</td> <td style="text-align: right;">_____</td> </tr> <tr> <td>SLK-Ausbildung (ohne Zertifikat)</td> <td style="text-align: right;">_____</td> </tr> <tr> <td>PLUS-Fortbildung</td> <td style="text-align: right;">_____</td> </tr> <tr> <td>DaZ-Fortbildung (IfL)</td> <td style="text-align: right;">_____</td> </tr> <tr> <td>Zusatzstudium DaZ</td> <td style="text-align: right;">_____</td> </tr> <tr> <td>andere, nämlich: _____</td> <td style="text-align: right;">_____</td> </tr> <tr> <td>Auf wie viele Personen sind diese Qualifikationen verteilt?</td> <td style="text-align: right;">_____</td> </tr> </table>		Anzahl	SLK-Ausbildung (mit Zertifikat)	_____	SLK-Ausbildung (ohne Zertifikat)	_____	PLUS-Fortbildung	_____	DaZ-Fortbildung (IfL)	_____	Zusatzstudium DaZ	_____	andere, nämlich: _____	_____	Auf wie viele Personen sind diese Qualifikationen verteilt?	_____		
	Anzahl																	
SLK-Ausbildung (mit Zertifikat)	_____																	
SLK-Ausbildung (ohne Zertifikat)	_____																	
PLUS-Fortbildung	_____																	
DaZ-Fortbildung (IfL)	_____																	
Zusatzstudium DaZ	_____																	
andere, nämlich: _____	_____																	
Auf wie viele Personen sind diese Qualifikationen verteilt?	_____																	

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

<p>3. Wie viele Ihrer Förderlehrkräfte sind für die Förderarbeit ausreichend qualifiziert?</p> <p><input type="checkbox"/> alle</p> <p><input type="checkbox"/> die meisten</p> <p><input type="checkbox"/> wenige</p> <p><input type="checkbox"/> keine</p>	Handlungsbedarf zur Weiterentwicklung des Sprachförderkonzepts	
	innerhalb der Schule	mit externer Unterstützung
<p>4. Wie viele WAZ standen Ihrer Schule im aktuellen 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>5.2 Zu welchen Anteilen (bitte in Prozent angeben) wurden die eben genannten Schüler im laufenden Schuljahr</p> <p>vor dem Unterricht _____%</p> <p>im Förderband _____%</p> <p>am Nachmittag _____%</p> <p>anderer Zeitpunkt, nämlich _____ _____%</p> <p>additiv gefördert?</p>		
<p>5.3 Verwendung der Funktionszeit</p>	<p>Handlungsbedarf zur Weiterentwicklung des Sprachförderkonzepts</p> <p>innerhalb der Schule mit externer Unterstützung</p>	
<p>(1) Wie viele WAZ aus den Sprachförderressourcen wurden im laufenden Schuljahr als Funktionszeit verwendet? (Bitte Anzahl der WAZ im gesamten Schuljahr angeben.)</p> <p style="text-align: right;">_____</p>		
<p>(2) Auf wie viele Personen wurde das Zeitkontingent verteilt?</p> <p style="text-align: right;">_____</p>		
<p>(3) Wie viele WAZ erhielt die/der SLK? pro Woche:</p> <p style="text-align: right;">_____</p>		

<p>(4) Welche Aufgaben wurden wahrgenommen? (Bitte Anzahl der WAZ im gesamten Schuljahr 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: _____

A3

Berichtsbogen zur Implementierung des Sprachförderkonzepts und Fragebogen zu Qualifikation und Rolle der SLK in den Schulen

Schule: _____ Schuljahr 2010/11

Abgabe beim LIQ bis 27.6.2011

Ein schulspezifisches Förderkonzept liegt vor

ja nein, weil _____

1. Berichtsbogen zur Implementierung des Sprachförderkonzepts

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

Durchführung der 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.	<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
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"/>	
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"/>	
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"/>	

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"/>	
_____	<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"/>	
Die Schule macht regelmäßig Angebote zu Family Literacy oder ähnlichen Projekten zur Eltern-Kooperation.	<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
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"/>	

Weitere Fragen zu Rolle, Qualifikation und Funktion der SLK finden Sie auf den folgenden Seiten.

2. Qualifikation und Rolle der SLK

Liebe Sprachlernkoordinatorinnen, liebe Sprachlernkoordinatoren,

in diesem Jahr möchten wir gerne mehr über Ihre Qualifikationen in Bezug auf sprachliche Bildung und über Ihre Funktion als SLK erfahren. Die Beantwortung dieser Fragen ist freiwillig. Ziel dieser Befragung ist es, Gelingesbedingungen für die Sprachfördermaßnahmen zu identifizieren, um positive strukturelle Ansatzmöglichkeiten zu erkennen. Da sich die Fragen auf persönliche Merkmale und Einschätzungen beziehen, versichern wir Ihnen, dass Ihre Angaben anonym und vertraulich behandelt werden. Alle Daten werden ausschließlich in Bezug auf allgemeine Zusammenhänge sowie im Hinblick auf größere Teilgruppen hin ausgewertet. Es werden keinerlei Ergebnisse einzelner Personen oder Einrichtungen an Dritte weitergegeben, und die Auswertungen werden keine Rückschlüsse auf einzelne Einrichtungen bzw. Personen zulassen. Die Angaben zu diesen Fragen werden nicht in den individuellen Schul- und Dezernatsrückmeldungen aufgeführt.

Dieser Bogen sollte nicht im Team, sondern individuell ausgefüllt werden. Falls mehrere Kollegen an Ihrer Schule als SLK tätig sind, kann der Bogen auch mehrfach bearbeitet werden. In diesem Fall füllen Sie bitte einen neuen Bogen aus. In diesem bleibt dann der erste Teil „Berichtsbogen zur Implementierung der Sprachförderkonzepts“ leer und es wird nur dieser Abschnitt ausgefüllt.

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

Inhaltliche Qualifikation	gut/ ausreichend	teilweise	gar nicht	Erläuterungen
Sprachkompetenz: deutsche Sprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Sprachkompetenz: Deutsch als Zweitsprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Schriftsprache: Lesekompetenz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Schriftsprache: Rechtschreibkompetenz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Schriftsprache: Textkompetenz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Planung der Förderung				
Diagnostik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Förderplanung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Durchführung der Fördermaßnahmen				
Durchführung der additiven Förderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Durchführung der integrativen Förderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Umsetzung der durchgängigen Sprachbildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Steuerung und Organisation der Förderarbeit				
(Weiter-) Entwicklung schulspezifischer Förderkonzepte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Organisation der Sprachfördermaßnahmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

2.2 Sind Sie - in Ihrer Funktion als SLK - in die folgenden konzeptionellen Arbeitsgruppen an Ihrer Schule eingebunden?

	regelmäßig/ immer	manchmal	selten/ nie	Erläuterungen
Steuergruppe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Konzeptgruppe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Leitungsgruppe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
andere konzeptionelle Arbeitsgruppe, welche _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

2.3 In welchem Ausmaß fühlen Sie sich in Ihren Aufgaben als SLK unterstützt durch:

	ausreichend	teilweise	überhaupt nicht	Erläuterungen
das Kollegium	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
die Schulleitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
andere Unterstützer, welche _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

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

Ich nehme an der einer Praxisbegleitgruppe teil

ja nein, weil _____

	sehr zufrieden	teilweise zufrieden	nicht zufrieden	Erläuterungen
Zusammensetzung der Gruppe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Erfahrungsaustausch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
unterstützendes Klima	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Lerneffektivität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Nutzung der Kompetenzen der Teilnehmer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Leitung der Gruppe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Vielen Dank!

Tabelle 3.5: Family Literacy-Kurse im Schuljahr 2010/2011

Nr.	A: Neue FLY- Standorte mit Anschub- finanzierung / Schulnummer	B.und C: FLY-Standorte aus SJ 09/10 und Förmig- Standorte mit Anschub- finanzierung / Schulnummer	B und C: FLY-Standorte aus SJ 09/10 und Förmig- Standorte mit Finan- zierung aus schuleigenen Sprachförderressourc en oder anderen Quellen	Sozial- Index Kess	FLY § 28a	FLY in Kita	FLY in VSK	FLY in Klasse 1	FLY in Klasse 2	FLY – JÜL	WAZ- Bedarf SJ 10/11
1			Adolph-Diesterweg	2			3 Kurse	1 Kurs			andere Ressou r-cen
2		Alter Teichweg 5138		1	1 Kurs (erstmalig)						2,66
2			Alter Teichweg	1			2 Kurse	2 Kurse	1 Kurs		13,30
3			Am Altonaer Volkspark	1					1 Kurs		2,66
4			An der Burgweide	1			3 Kurse				7,98
5	Archenholzstr. (GS Öjendorf) / 5118			1	---	---	2 Kurse	---	---	---	5,32
6	Arnkieselstraße 5137			1	1 Kurs	---	---	---		---	2,66
7			Arp-Schnitger-Stieg	3	1 Kurs						2,66
8		Bahrenfelder Straße / 5202		3				2 Kurse (erstmalig)			5,32
8			Bahrenfelder Straße	3			1 Kurs	1 Kurs			5,32
9	Beim Pachthof 5130			1	---	---	1 Kurs	---		---	2,66
10	Bonhoefferstraße 5174			2	1 Kurs	---	---	---		---	2,66
11			Bramfelder Dorfplatz	3			1 Kurs				2,66
12			Carl-Cohn-Schule	5			1 Kurs				2,66
13			Charlottenburger Straße	1			1 Kurs				2,66
14			Clara-Grunwald-Schule	1			2 Kurse				5,32
15			Cranz	2	1 Kurs		1 Kurs				2,66 und andere Quellen

Nr.	A: Neuer FLY- Standort mit Anschub- finanzierung / Schulnummer	B.und C: FLY-Standorte aus SJ 09/10 und Förmig- Standorte mit Anschub- finanzierung / Schulnummer	B und C: FLY-Standorte aus SJ 09/10 und Förmig- Standorte mit Finan- zierung aus schuleigenen Sprachförderressour- cen oder anderen Quellen	Sozia- l- Index Kess	FLY § 28a	FLY in Kita	FLY in VSK	FLY in Klasse 1	FLY in Klasse 2	FLY – JÜL	WAZ- Bedarf SJ 10/11
16	Ernst-Henning- Str. 5604			5	1 Kurs	---	---	---		---	2,66
17	Fritz-Köhne- Schule / 5134			1	1 Kurs	---	2 Kurse	---		---	7,98
18			Genslerstraße /Ballerstaedtweg	3	2 Kurse						5,32
19	Heidhorst 5223			4	1 Kurs	---	---	---		---	2,66
20		Jenfelder Straße 5594		1				1 Kurs (erstmalig)			2,66
20			Jenfelder Straße	1			2 Kurse				5,32
21		Kerschensteiner Straße / 5710		1	2 Kurse (erstmalig)						5,32
21			Kerschensteiner Straße	1			2 Kurse	3 Kurse	4 Kurse und 1 Kurs in Klasse 3		26,6
22	Königstraße 5249			1	1 Kurs	---	---	2 Kurse		---	7,98
23			Lämmersieth	2	1 Kurs		1 Kurs				5,32
24		Langbargheide 5267		1						3 Kurse mit Kita	7,98
24			Langbargheide	1	2 Kurse						5,32
25		Louise Schröder- Schule / 5206		2		1 Kurs					2,66
25			Louise Schröder-Schule	2	1 Kurs			2 Kurse			7,98

Nr.	A: Neuer FLY- Standort mit Anschub- finanzierung / Schulnummer	B.und C: FLY-Standorte aus SJ 09/10 und Förmig- Standorte mit Anschub- finanzierung / Schulnummer	B und C: FLY-Standorte aus SJ 09/10 und Förmig- Standorte mit Finan- zierung aus schuleigenen Sprachförderressour- cen oder anderen Quellen	Sozia- l- Index Kess	FLY § 28a	FLY in Kita	FLY in VSK	FLY in Klasse 1	FLY in Klasse 2	FLY – JÜL	WAZ- Bedarf SJ 10/11
26		Maretstraße 5700		1	---	---	---	---	---	3 Kurse	7,98
26			Maretstraße	1	---	---	2 Kurse	---	---	---	5,32
27	Max-Eichholz- Ring / 5222			3	1 Kurs	1 Kurs	---	---	---	---	5,32
28			Mümmelmannsberg	1	---	---	3 Kurse	---	---	---	2,66 und andere Quellen
29			Neubergerweg	2	---	---	---	---	---	---	---
30	Schule Neugraben 5755			3	2 Kurse	---	---	---	---	---	5,32
31	Öjendorfer Damm 5586			1	---	---	2 Kurse	---	---	---	5,32
32			GTS Osterbrook	1	---	---	2 Kurse	1 Kurs	---	---	7,98
33		Quellmoor 5747		3	1 Kurs (erstmalig)	---	---	---	---	---	2,66
34		Rahlstedter Höhe 5544		4	---	---	---	2 Kurse (erstmalig)	---	---	5,32
34			Rahlstedter Höhe	4	---	---	2 Kurse	---	---	---	5,32
35			Rönneburg	4	---	---	1 Kurs	1 Kurs	---	---	5,32
36		Röthmoorweg 5349		2	---	---	---	1 Kurs (erstmalig)	---	---	2,66
36			Röthmoorweg	2	---	---	1 Kurs	---	---	---	2,66
37	Sander Str. 5602			4	1 Kurs						2,66
38		Scheeßeler Kehre 5718		2	1 Kurs (erstmalig)						2,66

Nr.	A: Neuer FLY- Standort mit Anschub- finanzierung	B.und C: FLY-Standorte aus SJ 09/10 und Förmig- Standorte mit Anschub- finanzierung	B und C: FLY-Standorte aus SJ 09/10 und Förmig- Standorte mit Finan- zierung aus schuleigenen Sprachförderressourc en oder anderen Quellen	Sozia l- Index Kess	FLY § 28a	FLY in Kita	FLY in VSK	FLY in Klasse 1	FLY in Klasse 2	FLY – JÜL	WAZ- Bedarf SJ 10/11
38			Scheeßeler Kehre	4	1 Kurs	---	---	1 Kurs	---	---	5,32
39		SHS Wilhelmsburg Elbinselschule 5765		1/ 1	---	---	---	---	---	1 Kurs	2,66
40			Speckenreihe	1	---	---	1 Kurs	1 Kurs	---	---	5,32
41	Sterntalerstraße 5173			1	1 Kurs	1 Kurs	---	1 Kurs		---	7,98
42		Traberweg 5550		3	---	---	---	1 Kurs (erstmalig)	---	---	2,66
42			Traberweg	3	---	---	1 Kurs	---	---	---	2,66
43			Vizelinstraße	2	---	---	2 Kurse	---	---	---	5,32
44			Wildschwanbrook	2	---	---	1 Kurs	---	---	---	2,66
Gesamtsummen:					25	3	43	23	7	7	

A5

Diagnosebogen für die Sprachförderung

Durchführung der Diagnose: _____ **Monat:** _____ **Jahr:** 20 _____

Klassenstufe _____ **im Schuljahr** 20 / _____

Klassenbezeichnung: _____

Code des Kindes:

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

Geburtsjahr: _____ Geschlecht: m w

Sonderpädagogischer Förderbedarf / I-Kind
in den Bereichen _____

Sonderpädagogischer Förderbedarf §12-Kind

Weitere Besonderheiten (z.B. AUL): _____

Besucht das Kind außerhalb der additiven Förderung nach §28a eine Kita VSK SKG

Seit wann lebt das Kind in Deutschland?

seit der Geburt seit _____ (Jahreszahl) unbekannt

Spricht das Kind eine (mehrere) andere Sprache(n) außer Deutsch? nein ja, nämlich:
(Mehrfachnennungen möglich)

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

Diagnose erstellende Lehrkraft:

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

Schulnummer: _____

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)
Mini-KEKS-6	<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*							
<input type="checkbox"/> Kl.2: Grammatik A <input type="checkbox"/> Kl.3: Grammatik A <input type="checkbox"/> Kl.4: Grammatik A <input type="checkbox"/> Kl.5-8: Grammatik A <input type="checkbox"/> Kl.5-8: Grammatik B <input type="checkbox"/> Kl.5-8: Präpositionen A <input type="checkbox"/> Kl.5-8: Präpositionen B <input type="checkbox"/> Kl.8: Endungen A <input type="checkbox"/> Kl.8: Endungen B	Punkte	Prozent-rang	sehr unsicher	unsicher	ausgewogen	sicher	sehr sicher
	<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)
	<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 bis zu drei Grammatik-Tests einsetzen.

Wortschatz-Tests							
<input type="checkbox"/> Kl.2: Wortschatz A <input type="checkbox"/> Kl.3: Wortschatz A <input type="checkbox"/> Kl.4: Wortschatz A <input type="checkbox"/> Kl.8: Wortschatz A <input type="checkbox"/> Kl.8: Wortschatz B	Punkte	Prozent-rang	sehr unsicher	unsicher	ausgewogen	sicher	sehr sicher
	<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	ausgewogen	sicher	sehr sicher
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 10)	<input type="checkbox"/> (PR 11-24)	<input type="checkbox"/> (PR 25-75)	<input type="checkbox"/> (PR 76-89)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 90)

<input type="checkbox"/> eigene Einschätzung <input type="checkbox"/> andere Grundlage, nämlich: _____	sehr unsicher	unsicher	ausgewogen	sicher	sehr sicher
	<input type="checkbox"/>	<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: <i>Verbstellung</i>)	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (0)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)

<input type="checkbox"/> eigene Einschätzung	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)
Mini-KEKS-6	<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)

<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 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
-

3 Lesen

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

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

Leseverständnis (HLP 1-4) (qualitative Einschätzung)	Kompetenzstufen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		(<1)	(1)	(2)	(3)	(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"/> ELFE Testbezeichnung (z.B. 6 Ende)	Punkt-zahl	Prozent-rang	sehr unsicher	unsicher	ausge-wogen	sicher	sehr sicher
Wortverständnis	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 10)	<input type="checkbox"/> (PR 11-25)	<input type="checkbox"/> (PR 26-75)	<input type="checkbox"/> (PR 76-89)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 90)
Satzverständnis	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 10)	<input type="checkbox"/> (PR 11-25)	<input type="checkbox"/> (PR 26-75)	<input type="checkbox"/> (PR 76-89)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 90)
Textverständnis	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 10)	<input type="checkbox"/> (PR 11-25)	<input type="checkbox"/> (PR 26-75)	<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
	□	□	□ (PR ≤ 10)	□ (PR 11-24)	□ (PR 25-75)	□ (PR 76-89)	□ (PR ≥ 90)

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

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

Konsequenzen für die Förderung:

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

5 Weitere Auffälligkeiten

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

Planungsbogen (additive Förderung)

 für

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

 (Code)

Monat: _____ Jahr: 20__

Geburtsjahr: _____

 Geschlecht: männlich weiblich

Klassenstufe ____ im Schuljahr 20__ / ____

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

Förder- entscheidung	Deutsche Sprache		Herkunftssprache	
	Mündliche Sprache und Schriftsprache			
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"/> ≤ 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"/> 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"/> nach dem Regelunterricht <input type="checkbox"/> während des Regelunterrichts <input type="checkbox"/> außerhalb des Regelunterrichts (z.B. offene Eingangsphase)		<input type="checkbox"/> nach dem Regelunterricht <input type="checkbox"/> während des Regelunterrichts <input type="checkbox"/> außerhalb des Regelunterrichts (z.B. offene Eingangsphase)	