

Sprachförderkonzept

Ergebnisse des Monitorings

Bericht über die Implementierung des Konzepts

in den Schulen im Schuljahr 2005/06

Dr. Peter May

Dr. Inge Büchner

Referat Standardsicherung und Testentwicklung

LIQ-1

28. 01. 2007

Inhaltsverzeichnis

1	Anlass und Fragestellungen	4
2	Durchführung des Monitorings	5
2.1	Aufgaben im Rahmen des Monitorings.....	5
2.2	Erhebungsinstrumente.....	5
3	Förderressourcen und geförderte Schüler	6
3.1	Anzahl geförderter Schüler	7
3.2	Förderstunden für additive und integrative Förderung.....	10
3.3	Exkurs: Zur Angemessenheit des Zuteilungsmodus der Förderressourcen	12
3.4	Personelle Ressourcen.....	13
	• Qualifikation der Lehrkräfte.....	13
	• Über die Förderung hinausgehende Aufgaben der Lehrkräfte	15
	• Nicht zweckentsprechende Verwendung von Förderstunden.....	16
4	Durchführung der Diagnosen in den Schulen	17
4.1	Beschreibung der Stichprobe	18
4.1.1	Anzahl förderbedürftiger Schüler	18
4.1.2	Vergleich zwischen diagnostizierten und geförderten Schülern.....	21
4.1.3	Jungen und Mädchen.....	21
4.1.4	Migrationshintergrund und Herkunftssprachen	22
4.2	Durchführung der Diagnosen in den Schulen.....	24
4.2.1	Beteiligte Lehrkräfte	24
4.2.2	Verwendete Diagnoseverfahren.....	25
	• Sprachentwicklungsstand in der deutschen Sprache.....	26
	• Einschätzung der herkunftssprachigen Fähigkeiten.....	27
	• Phonologische Bewusstheit	29
	• Lesen und Rechtschreiben (Deutsch).....	29
4.3	Additiver Förderbedarf in den einzelnen Sprachlernbereichen.....	29
4.3.1	Förderbedarf in den einzelnen Sprachlernbereichen für alle Schüler	29
4.3.2	Sprachförderbedarf bei einsprachig deutschen Kindern und Migranten	31
5	Individuelle Förderpläne	34
5.1	Förderbereich Allgemeine Sprachentwicklung	36
5.2	Förderbereich Vorläuferfertigkeiten für den Schrifterwerb	38
5.3	Förderbereich Lesen.....	41
5.4	Förderbereich Schreiben/Rechtschreiben	41
6	Schulspezifische Förderkonzepte	43
6.1	Durchführung der Förderung	44
6.2	Schulinterne Kooperation	44
6.3	Elternarbeit	44
6.4	Schulinterne Evaluation	46
7	Bilanzierung der Fördermaßnahmen durch die Schulleitungen	47
7.1	Erfassung förderbedürftiger Schüler.....	47
7.2	Planung der Förderung.....	48
7.3	Durchführung der Förderung	49
7.4	Qualifikation der Förderlehrkräfte	50
7.5	Unterstützung der Diagnose- und Förderarbeit durch Schulleitungen.....	50
8	Additive Sprachfördergruppen in der Vorschule.....	51
8.1	Sprachstand der Kinder zu Beginn der Förderung	51
8.2	Förderplanung	53
8.3	Organisation und Durchführung der Förderung.....	54
8.4	Lernerfolgskontrolle	55
8.2	Befragung der Förderlehrkräfte	56
9	Fortbildungsmaßnahmen für Sprachlernkoordinatoren.....	57

10 Zusammenfassung	59
10.1 Förderressourcen und geförderte Schüler	59
10.2 Durchführung der Diagnosen in den Schulen	60
10.3 Individuelle Förderpläne	60
10.4 Schulische Förderkonzepte	61
10.5 Bilanzierung der Fördermaßnahmen durch die Schulleitungen	61
10.6 Additive Sprachfördergruppen in der Vorschule	62
10.7 Fortbildungsmaßnahmen für Sprachlernkoordinatoren	62

Anhang:

- 1 Diagnosebogen
- 2 Überlegungen zur Förderplanung
- 3 Raster für das schulische Förderkonzept
- 4 Bericht über den Einsatz der Ressourcen im Bereich Sprachförderung
- 5 Bilanzierung der Sprachförderung
- 6 Diagnose- und Entwicklungsbogen für die vorschulische Sprachförderung
- 7 Fragebogen zur additiven Sprachförderung in der Vorschule
- 8 Protokollbogen über additive Sprachförderung nach § 28a zur Weitergabe
- 9 Protokollbogen zur Weitergabe an die aufnehmende Schule
- 10 Erläuterungen zu den Bögen
- 11 Fragebogen zur Evaluation der Fortbildung

1 Anlass und Fragestellungen

Eine entscheidende Bedingung für erfolgreiches Lernen stellt die sprachliche Kompetenz dar. Wie jedoch in der Senatsdrucksache 2005/0706 betont wird, ist der Anteil von Schülern mit erheblichen Defiziten im sprachlichen Bereich „besorgniserregend hoch“.¹ In diesem Zusammenhang wird auf die Notwendigkeit erheblicher Anstrengungen in der Sprachförderung hingewiesen

„Übergeordnetes Ziel des Förderkonzepts ist die Verbesserung der Sprachkompetenz in der deutschen Sprache sowie der Lese- und Schreibkompetenz aller Kinder und Jugendlichen als Schlüssel für den Schulerfolg und den Übertritt in die Ausbildung.“²

Sprachförderung stelle demnach eine übergeordnete Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern dar. Doch die integrative Förderung wird nicht immer ausreichen. Deshalb heißt es im Rahmenkonzept: „Zusätzlich zu dieser umfassenden, integrativ ausgerichteten Sprachförderung kann sich eine ergänzende, additive Sprachförderung als notwendig erweisen. Hierfür stehen zweckgebundene Förderressourcen bereit, deren Einsatz (...) eine kontinuierliche und koordinierte Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler sicherstellt.“³

Für die Umsetzung des Sprachförderkonzepts in den Schulen hat die BBS Vorgaben entwickelt, mit denen die Vorgehensweisen für die Bestimmung der Förderbedürftigkeit, für die Erstellung individueller Förderpläne und für die Ausarbeitung eines schulischen Förderkonzepts festgelegt sind. Die Aufgaben der einzelnen Schulen und die dafür bereitgestellten Ressourcen wurden zudem in Ziel- und Leistungsvereinbarungen geregelt. Darin enthalten sind auch die Aufgaben der Schulen und die Leistungen des Landesinstituts, die sich aus dem Auftrag für das Monitoring ergeben.

Vor den Schulen standen die Aufgaben,

- ein schulspezifisches Förderkonzept zur Umsetzung des allgemeinen Sprachförderkonzepts zu entwickeln,
- die förderbedürftigen Schüler zu ermitteln,
- die Förderung inhaltlich zu konzipieren und organisatorisch zu bewältigen und
- aussagefähige Daten für das Monitoring zu liefern.

Zu den Aufgaben des LIQ gehörten:

- die Bereitstellung von Rastern zur Dokumentation der Leistungserhebungen und individuellen Förderplanungen und zur Ausarbeitung eines schulspezifischen Förderkonzepts;
- die Unterstützung der Schulen bei der Diagnostik durch Bereitstellung von Tests und Verfahren;
- die Erhebung der schulbezogenen Daten, die sich aus der Diagnose und der Förderung ergeben;
- die Auswertung der von der BBS entwickelten Ressourcen- und Bilanzierungsbögen,
- die Berichterstattung über die Implementierung des Sprachförderkonzepts.

Über die Erfüllung der Aufgaben wird mit diesem Bericht Rechenschaft abgelegt. Eine Analyse der Fördererfolge im Sinne der in der Senatsdrucksache festgelegten Zielstellung zur Erhöhung (schrift)sprachlicher Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen wird nach Auswertung der Lernerfolgskontrollen in einem späteren Bericht erfolgen.

¹ Vgl. Senatsdrucksache 2005/0706 vom 15.06.2005, Anlage 4 (Rahmenkonzept zur Sprachförderung), S. 1.

² Ebenda, S. 2.

³ Ebenda, S. 3.

2 Durchführung des Monitorings

Das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Referat "Standardsicherung und Testentwicklung" (LIQ 1) ist von der Behörde für Bildung und Sport (BBS) beauftragt worden, die Umsetzung des neuen Sprachförderkonzepts durch ein Monitoring der eingeleiteten Maßnahmen zu unterstützen.

2.1 Aufgaben im Rahmen des Monitorings

In einer Ziel- und Leistungsvereinbarung (ZLV), die zwischen der BBS und dem LIQ abgeschlossen worden ist, sind die Aufgaben für die Einführung eines Systemmonitorings festgelegt. Die prozessbegleitende Evaluation umfasst demnach folgende Aufgaben:

- die Entwicklung von Konzepten zur Evaluation von Fördermaßnahmen und statistischen Analyse der Untersuchungsdaten;
- die Entwicklung und Bereitstellung der Erfassungs- und Protokollbögen für die Diagnose, die individuelle Förderplanung, das Förderkonzept der Schule und die Verwendung der schulischen Förderressourcen;
- die Erprobung, Standardisierung und (Weiter-)Entwicklung von Tests zur Erfassung von Lernständen und von Beobachtungsinstrumenten zur systematischen Erfassung von Lernfortschritten im Sprachförderunterricht;
- die statistische Auswertung der anfallenden Daten beim Monitoring auf verschiedenen Ebenen des Schulsystems (Individuum, Lerngruppe, Schule, Schulform);
- die Erstellung von Rückmeldungen zum Lernfortschritt und zur Wirkung lernförderlicher Bedingungen auf der Basis der statistischen Analysen;
- der Aufbau eines web-basierten Monitoringssystems zur Erfassung schulischer Daten und zur Weiterleitung der Rückmeldedaten an die Schulen;
- die Abfassung von Ergebnisberichten auf der Basis der empirischen Untersuchungsergebnisse;
- die Evaluation der Fortbildung von Sprachlernkoordinatoren durch die Abteilung Fortbildung im Landesinstitut (LIF).

2.2 Erhebungsinstrumente

Den Schulen wurden für die Datenerhebung und Dokumentation der Ergebnisse differenzierte Bögen zur Verfügung gestellt. Von allen Schülern, deren sprachlicher Entwicklungsstand auf einen besonderen Förderbedarf schließen ließ, wurde – so weit möglich auf der Grundlage von standardisierten und normierten Tests – die Lernausgangslage erhoben. Für Schüler mit besonders ausgeprägtem Förderbedarf wurden in Fallkonferenzen individuelle Förderpläne erstellt und additive Fördermaßnahmen eingeleitet. Zum Schuljahresende wurde in den Schulen mit Hilfe von Lernerfolgskontrollen festgestellt, inwieweit eine Förderung weiter andauern sollte.

Die Erhebungsbögen für die Diagnose und die Förderpläne, die das LIQ den Schulen zur Verfügung gestellt hatte, wurden auf Grund von Hinweisen der Lehrkräfte modifiziert, da sie nicht immer optimal handhabbar waren. Zum Ende des Schuljahres lagen vereinfachte Bögen vor. Im Mai 2006 kam durch die Einrichtung des Schulportals www.schulenfoerdern.de die Möglichkeit hinzu, die Daten online einzugeben. Für die Eingabe der Diagnose und Förderdaten zum Schuljahreswechsel 2006/07 nutzten ca. 40 Prozent der Schulen diese Eingabeform.

Den Schulen wurden folgende Planungsunterlagen zur Verfügung gestellt:

- für die **Diagnose**: Diagnosebögen zur Eingabe von Ergebnissen der Lernausgangslage
- für die individuelle **Förderung**: Überlegungen zur Förderplanung des einzelnen Schülers (individueller Förderplan)
- für das **schulspezifische Förderkonzept**: Planungsraster zur Erstellung des schulischen Förderkonzepts

Um eine möglichst reibungslose Fortsetzung der Förderung nach einem Schulwechsel zu ermöglichen, wurden „Protokollbögen zur Weitergabe an die aufnehmende Schule“ bereitgestellt.

Für die diagnostischen Aufgaben wurden vom LIQ folgende Tests empfohlen:

- zur Analyse der allgemeinen **Sprachentwicklung**: das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes von 5-Jährigen (HAVAS 5); die vom LIQ entwickelten C-Tests (Klasse 3 bis 7) und der Sprachtest 5+ (Klasse 5 bis 7)
- zur Einschätzung der **phonologischen Bewusstheit**: das Münsteraner Screening (MÜSC); das Bielefelder Screening (BISC, Elementarbereich): der Test zur Erfassung der phonologischen Basiskompetenzen (BAKO, Klassen 1 bis 4)
- zum **Lesen**: der Hamburger Lesetest (HLT 1, Klasse 1), der Stolperwörter-Lesetest (SWLT, Klassen 1 bis 4 und 5 bis 7); die Hamburger Leseprobe (HLP, Klassen 1 bis 4)
- zum **Rechtschreiben**: die Hamburger Schreibprobe (HSP 1-9 in der Basis- und EK-Version)

In der Testbibliothek⁴ gibt es eine Übersicht über alle vom LIQ empfohlenen und weitere Tests mit Angaben zum Inhalt und zur Durchführung. Die Tests können über das LIQ bestellt werden.

Um im Rahmen des Monitorings mit Hilfe der Erfassungsbögen die Lernentwicklung der Schüler nachzuvollziehen und gleichzeitig die Anonymität der Schüler zu wahren, wurden für die Bezeichnung keine Klarnamen, sondern Codes verwendet, die zuvor dem Landesdatenschutzamt zur Prüfung vorgelegen hatten.

Da nicht von allen Schulen vollständige Daten vorliegen, ergeben sich zwischen den Angaben in verschiedenen Dokumenten teilweise Diskrepanzen, die nicht immer aufgelöst werden können. Bei den einzelnen Tabellen des Berichts wird daher stets angegeben, auf welche Dokumente sich die Angaben beziehen.

3 Förderressourcen und geförderte Schüler

Die Zuweisung der Förderressourcen an die Schulen soll „auf der Grundlage eines Sozialindex, der die spezifischen soziokulturellen Rahmenbedingungen einer Schule abbildet“, erfolgen.⁵ Im Rahmen von KESS 4 (Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern - Jahrgangsstufe 4) und LAU 9 (Untersuchung der Lernausgangslagen – Jahrgangsstufe 9) waren Daten zur ökonomischen, sozialen und kulturellen Situation der Schüler erhoben worden, die als Bemessungsgrundlage für die Zuweisung an die Schulen dienten.

Für die Auswertung der in den Schulen für die Sprachförderung eingesetzten Ressourcen wurde den Schulleitungen vor Ende des Schuljahres von der Schulaufsicht ein Bogen zugesendet, mit dem der Umfang der verfügbaren Stundenvolumina, die Anzahl der additiv bzw. integrativ geförderten Schüler und die Verwendung der Förderstunden für andere Zwecke erfasst werden sollte. Zudem wurden die zum Zeitpunkt der Befragung vorhandenen Qualifi-

⁴ Link zur Testbibliothek: <http://www.li-hamburg.de/fix/schulportal/index.php?page=25>

⁵ Vgl. Senatsdrucksache, a.a.O., Rahmenkonzept S. 4.

kationen der Lehrkräfte für die Sprachförderung sowie die laufende Teilnahme an Maßnahmen zur Qualifizierung der mit der Förderung beauftragten Lehrkräfte erfasst.

Von allen 308 Schulen, die im Schuljahr 2005/06 nach Angaben der Schulaufsicht offiziell in das Monitoring einbezogen waren, wurden insgesamt 303 Bögen (98,4 Prozent) im LIQ ausgewertet.⁶

Allerdings lagen nicht von allen Schulen vollständige Datensätze vor, sodass die Bezugsgröße, auf die sich die jeweiligen Ergebnisse beziehen, nicht bei allen Berichtsteilen gleich ist. Daher wird bei den Ergebnistabellen jeweils angegeben, auf wie viele Schulen sich die einzelnen Angaben stützen.

Entsprechend den Angaben der Schulleitungen beziehen sich die folgenden Auswertungen zum Ressourceneinsatz stets auf die Organisationseinheit „Schule“. Infolge dessen ist bei den schulbezogenen Angaben eine Differenzierung nach den Stufen Grundschule und Sekundarstufe innerhalb der Schulformen Gesamtschule und Grund-, Haupt- und Realschule nicht möglich.

3.1 Anzahl geförderter Schüler

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

Die Werte in Tabelle 3.1 beziehen sich ausschließlich auf die Schulen, die im Rahmen des Monitorings ausgewertet werden. Während bei den Gesamtschulen und Grund-, Haupt- und Realschulen (nahezu) alle Schulen in das Monitoring einbezogen sind, werden die Sonderschulen nur zu einem Teil evaluiert, und unter den Gymnasien sind nur relativ wenige Schulen vertreten. Daher unterscheiden sich die nach Schulabteilungen gesondert aufgeführten Angaben – je nach Einbezug der Schulformen in das Sprachförderkonzept – mehr oder weniger stark von den Werten, die sich für alle Schulen der einzelnen Abteilungen ergeben würden.

Die Werte der Spalte „Anzahl Schüler insgesamt“ basieren auf den Angaben der BBS-Statistik für die einzelnen Schulen⁷, die Werte für die Anzahl der geförderten Schüler stammen aus den Ressourcenbögen.⁸ Die Angaben der additiv und der integrativ geförderten Schüler ergeben zusammen für jede Schule die Gesamtzahl der geförderten Schüler.⁹

⁶ Darüber hinaus wurden Ressourcenbögen aus zwei weiteren Schulen einbezogen, von denen im Schuljahr 2005/06 auch Diagnosebögen oder Förderpläne an das Landesinstitut (LIQ) gesendet worden waren. Insgesamt konnten daher 305 Bögen zum Einsatz der Ressourcen im Bereich Sprachförderung ausgewertet werden.

⁷ Quellen: Behörde für Bildung und Sport, Hamburg: Referat Unternehmensdaten und Statistik, Sachgebiet Statistik - V 121: Klassen- und Schülerzahlen der allgemeinbildenden Schulen in Hamburg - gegliedert nach Schule, Schulform und Klassenstufe, Schuljahr 2005/06 (Stichtag 2.9.2005); teilweise ergänzt durch aktuelle Angaben zur sog. Herbststatistik: Schülerzahlen: Herbststatistik 2005 für Schuljahr 2006/07 bzw. Kurzfristprognose vom 9.5.2005 für Schuljahr 2005/06.

⁸ Zu beachten ist, dass sich die Angaben der Schulen auf die tatsächlich im Schuljahr 2005/06 geförderten Schüler beziehen – hier zunächst ohne empirische Überprüfung der Förderbedürftigkeit (siehe dazu Abschnitt 4).

⁹ Bei der Anzahl der integrativ geförderten Schüler ist zu berücksichtigen, dass die Angaben der Schulen nicht immer konsistent erfolgten: Bei einigen Schulen fehlten die entsprechenden Angaben gänzlich, in Einzelfällen wurden pauschale Angaben wie „alle Schüler“ oder „durchgängiges Unterrichtsprinzip“ gemacht. Da solche Angaben quantitativ nicht auszuwerten waren, beruhen die Werte zur integrativen Förderung auf einer geringeren Anzahl von Schulen und der Anteil der integrativ geförderten Schüler wird infolgedessen leicht unterschätzt. Bei Schulen, in denen nach den Angaben der

Neben diesen absoluten Zahlen wurden die prozentualen Anteile der geförderten Schüler in den einzelnen Schulen berechnet.

Tabelle 3.1: Anzahl und Prozentanteil geförderter Schüler im Monitoring (*)

	Anzahl Schulen	Anzahl Schüler insgesamt	Anzahl geförderter Schüler			Anteil geförderter Schüler (%)		
			additiv	integrativ	gesamt	additiv	integrativ	gesamt
Vorschulbereich:								
Gesamtschulen	17	558	120	88	208	21,5	15,8	37,3
GHR-Schulen	165	4623	745	626	1371	16,1	13,5	29,7
Sonderschulen	6	92	20	0	20	21,7	0,0	21,7
alle Vorschulen	188	5273	885	714	1599	16,8	13,5	30,3
Primarbereich:								
Gesamtschulen	21	5799	1025	648	1673	17,7	11,2	28,8
GHR-Schulen	200	47463	6623	4406	11028	14,0	9,3	23,2
Sonderschulen	31	1805	455	109	563	25,2	6,0	31,2
alle Grundschulen	252	55067	8102	5162	13264	14,7	9,4	24,1
Sekundarstufe I:								
Gesamtschulen	35	26372	1015	1394	2409	3,8	5,3	9,1
GHR-Schulen	68	20338	1678	912	2529	8,3	4,5	12,4
Sonderschulen	29	3845	979	517	1427	25,5	13,4	37,1
Gymnasien	19	9169	537	152	689	5,9	1,7	7,5
alle Sek. I-Schulen	151	59724	4209	2975	7054	7,0	5,0	11,8
alle Schulstufen:								
Gesamtschulen	37	32729	2160	2130	4290	6,6	6,5	13,1
GHR-Schulen	203	72424	9071	6107	15177	12,5	8,4	21,0
Sonderschulen	26	5742	1454	628	2082	25,3	10,9	36,3
Gymnasien	15	9169	537	152	689	5,9	1,7	7,5
alle Schulen	281	120064	13221	9017	22238	11,0	7,5	18,5

(*) Die Angaben beziehen sich stets nur auf die Schulen, die im Rahmen des Monitorings evaluiert wurden.

Im *Vorschulbereich* werden nach Schulangaben insgesamt 1599 Kinder gefördert, dies entspricht 30,3 Prozent aller Kinder dieser Altersstufe. In den Vorschulklassen der Gesamtschulen liegt der Anteil geförderter Kinder mit insgesamt 37,3 Prozent am höchsten. Die Angaben der Schulen zum Anteil der Kinder, die im Vorschulbereich mit Mitteln des Sprachförderkonzepts gefördert werden, reichen von 0 bis 100 Prozent. Diese hohe Bandbreite betrifft nicht nur die Anteile der integrativ geförderten Schüler, vielmehr reicht auch der Anteil der additiv geförderten Vorschulkinder in einzelnen Schulen bis 70 Prozent. Während in den Vorschulklassen der Gesamtschulen und GHR-Schulen ein erheblicher Teil der Kinder (15,8 bzw. 13,5 Prozent) integrativ gefördert wird, wird die Sprachförderung im Sonderschulbereich ausschließlich additiv durchgeführt.

Schulleitung mehr als 100 Prozent der Schüler integrativ gefördert worden wären, wurden die statistischen Angaben der beschulten Schüler entsprechend angehoben, da vermutlich zwischenzeitlich neue Schüler aufgenommen worden waren.

Im *Primarbereich* werden insgesamt 13.264 Kinder gefördert, dies entspricht 24,1 Prozent aller Primarstufenschüler. Die Quote der additiv geförderten Kinder beträgt 14,7 Prozent, die der integrativ geförderten Kinder 9,4 Prozent. Auch hier liegt der Anteil der geförderten Kinder im Gesamtschulbereich mit 28,8 Prozent etwas höher als in den Grundschulen des GHR-Bereichs (23,2 Prozent). Am höchsten ist hier die Förderquote in den Sonderschulen (31,2 Prozent). Auch im Primarbereich ist die Bandbreite der Anteile geförderter Kinder in den einzelnen Schulen sehr hoch; sie reicht sowohl in der integrativen als auch in der additiven Form der Förderung von 0 bis über 60 Prozent. In einzelnen Schulen werden nach diesen Angaben (fast) alle Schüler im Rahmen des Sprachförderkonzepts zusätzlich betreut.

In der *Sekundarstufe* verringert sich der Anteil der Schüler, die sprachlich gesondert gefördert werden, auf 11,8 Prozent der Gesamtschülerschaft.

Allerdings muss berücksichtigt werden, dass der Anteil der geförderten Schüler stark davon abhängt, inwieweit alle potenziell förderbedürftigen Schüler überhaupt erfasst werden oder ob in den Schulen Förderschwerpunkte in einzelnen Klassenstufen gesetzt und andere Klassenstufen mehr oder weniger ausgeblendet werden. Dies trifft insbesondere für die Gymnasien zu, in denen die Sprachförderung auch angesichts relativ geringer Ressourcen im Wesentlichen auf die Klassenstufen 5 und 6 konzentriert wurde. Hier beträgt die mittlere Anzahl von Klassenstufen, in denen gefördert wird, lediglich 2,1. Aber auch in den anderen Schulformabteilungen konzentrieren sich die Schulen in der Sekundarstufe vor allem auf die Anfangsklassenstufen 5 und 6 (siehe dazu Abschnitt 6).

Einige Schulen versuchen jedoch, die Sprachförderung auf möglichst alle Klassenstufen auszuweiten. In einigen Schulen mit Grund- und Sekundarstufenklassen erstreckt sich die Sprachförderung über alle 11 Klassenstufen (von der Vorschule bis Klasse 10). Auch in den Grundschulen wird die Sprachförderung meist in allen Klassenstufen durchgeführt.

Betrachtet man alle in das Monitoring einbezogenen Schulen mit Schülern aus Vorschule, Grundschule oder Sekundarstufe, so beträgt im Schuljahr 2005/06 die Gesamtzahl aller im Rahmen des Sprachförderkonzepts geförderten Schüler 22.238 (18,5 Prozent aller Schüler dieser Schulstufen). Die Anteile der geförderten Schüler sind im Vorschulbereich mit 30,3 Prozent am höchsten und gehen dann über 24,1 Prozent im Grundschulbereich auf 11,8 Prozent im Sekundarschulbereich zurück. Damit wird die konzeptionell angestrebte Schwerpunktsetzung auf den möglichst frühen Beginn der Sprachförderung erreicht.

Über alle Schulstufen und Schulformabteilungen hinweg ergibt sich ein Verhältnis von 13.221 additiv geförderten Schüler (11,0 Prozent) zu 9.017 integrativ geförderten Schülern (7,5 Prozent); dies entspricht einem Verhältnis von knapp 1,5 : 1 zugunsten der additiven Förderung. Am höchsten fällt das Verhältnis zwischen additiver und integrativer Förderung in den Gymnasien (5,9 zu 1,7 Prozent, d.h. Faktor 3,5) aus, gefolgt von den Sonderschulen (Faktor 2,3 zugunsten additiver Förderung). Dagegen nimmt die integrative Förderung in den Abteilungen Gesamtschulen und GHR einen deutlich höheren Stellenwert ein: Das Verhältnis additiver zu integrativer Förderung beträgt hier lediglich 1,0 (Gesamtschulen) bzw. 1,5 (GHR).

Die absoluten Zahlenwerte zeigen, dass die mit Abstand meisten geförderten Schüler in den Grund-, Haupt- und Realschulen zu finden sind: 9.071 der insgesamt 13.221 additiv geförderten Schüler (68,6 Prozent) bzw. 6.107 der insgesamt 9.017 integrativ geförderten Schüler (67,7 Prozent) besuchen eine Grund-, Haupt- oder Realschule. In dieser Schulformabteilung konzentriert sich demnach der Hauptanteil der förderbedürftigen Schüler (insgesamt 68,2 Prozent). Mit weitem Abstand folgen die Abteilungen Gesamtschulen (zusammen 4.290 der insgesamt 22.238 geförderten Schüler; d.h. 19,3 Prozent), Sonderschulen (zusammen 2.082 geförderte Schüler, d.h. 9,4 Prozent) und schließlich die Gymnasien, in denen lediglich 689 Schüler (3,1 Prozent) gefördert werden.

Ein anderes Bild ergibt sich, wenn die absoluten Förderzahlen in Beziehung zu den Basiszahlen der Schüler in den einzelnen Schulabteilungen gesetzt werden: Die höchste Rate geförderter Schüler weist die Abteilung Sonderschulen mit 36,3 Prozent auf. Hierauf folgt die Abteilung Grund-, Haupt- und Gesamtschulen mit insgesamt 21,0 Prozent geförderter Schüler, gefolgt von der Abteilung Gesamtschulen mit 13,1 Prozent, während die Gymnasien mit 7,5 Prozent geförderter Schüler mit deutlichem Abstand folgen. Über alle Schulformabteilungen hinweg ergibt sich insgesamt ein Anteil von 11,0 Prozent additiv geförderter Schüler und 7,5 Prozent integrativ geförderter Schüler, zusammen ein Anteil von 18,5 Prozent geförderter Schüler.

Über alle Schulen hinweg und auch innerhalb der einzelnen Schulformabteilungen ergeben sich große Unterschiede hinsichtlich der Anteile geförderter Schüler. In allen Schulformabteilungen gibt es demnach Schulen, in denen (fast) keine Schüler gesondert sprachlich zu fördern sind. Auf der anderen Seite reicht die Bandbreite bei einzelnen Schulen in den Abteilungen Grund-, Haupt- und Realschulen und Sonderschulen bis zu annähernd 90 Prozent geförderter Schüler.

3.2 Förderstunden für additive und integrative Förderung

Die Schulleitungen waren gebeten worden, in dem Bogen zum Einsatz der Ressourcen anzugeben, wie viele Wochenarbeitszeit-Einheiten (WAZ) der Schule im Schuljahr 2005/06 für die Sprachförderung zur Verfügung standen.¹⁰ Zudem sollte der Berechnungsfaktor angegeben werden, mit dem diese WAZ in Unterrichtsstunden umgewandelt wurden.

Das weitaus größte Zeitkontingent für die Sprachförderung stand mit 10.961 WAZ-Stunden den GHR-Schulen zur Verfügung (70,8 Prozent), während in den Gymnasien mit 179 WAZ-Stunden lediglich 1,2 Prozent des Gesamtvolumens eingesetzt wurde (siehe Tabelle 3.2).

Um das Ausmaß der für die geförderten Schüler verfügbaren personellen Ressourcen in den einzelnen Schulformabteilungen zu vergleichen, wurden die zugewiesenen WAZ-Stundenkontingente der einzelnen Schulen mit der Anzahl der geförderten Schüler in Beziehung gesetzt und der Wert für die verfügbaren Förderressourcen (WAZ) pro geförderten Schüler berechnet.¹¹ Tabelle 3.2 zeigt die mittleren WAZ-Stunden pro Förderschüler für die einzelnen Schulabteilungen, getrennt für additiv geförderten Schülern und für alle geförderten Schüler (additiv und integrativ) zusammen.¹²

¹⁰ Zwischen den Angaben der Schulleitungen zu den WAZ-Stunden für Sprachförderung und den entsprechenden Angaben der BBS ergaben sich in den meisten Fällen keine oder nur geringfügige Unterschiede. Daher wurde für die folgenden Berechnungen die BBS-Statistik verwendet und einige fehlende Werte wurden durch die Schulangaben ergänzt.

¹¹ Eine auf die einzelnen Klassenstufen zielende Analyse der Verteilung der WAZ-Ressourcen konnte nicht durchgeführt werden, da sich die entsprechenden Angaben einiger Schulen als nicht konsistent erwiesen: Obwohl der Berichtsbogen gezielt nach der Verteilung der für die Sprachförderung zugewiesenen Stundenkontingente auf die Klassenstufen fragte, führten etliche Schulleitungen offenbar auch weitere für den Sprachunterricht eingesetzten Stundenkontingente auf, sodass sich große Abweichungen zwischen der Summe der für die Sprachförderung genutzten Stunden und der Anzahl der zugewiesenen WAZ-Stunden ergaben. Dies betraf sowohl die additive als auch die integrative Förderung. Daher wurde auf eine klassenstufenbezogene Auswertung verzichtet und lediglich die Gesamtzahl der geförderten Schüler mit den zugewiesenen WAZ-Stunden in Beziehung gesetzt.

¹² Da in einzelnen Schulen nach Angaben der Schulleitungen die Förderung ausschließlich integrativ durchgeführt wurde, ist die Anzahl der additiv geförderten Schüler nicht immer aussagekräftig. Daher wird in der Tabelle sowohl der Wert für die additive Förderung ausgewiesen als auch für die Förderung aller Schüler (additiv und integrativ zusammen).

Tabelle 3.2: WAZ pro Schüler in den einzelnen Schulabteilungen

Schulabteilung	Anzahl Schulen (*)	WAZ-Summe für Sprachförderung	Faktor für Förderstunden	Anzahl geförderter Schüler		verfügbare WAZ-Stunden pro geförderten Schüler		verfügbare Unterrichtsstunden pro geförderten Schüler ¹³	
				additiv	additiv und integrativ	additiv	additiv und integrativ	additiv	additiv und integrativ
Gesamtschulen	38	2.429	1,24	2.160	4.290	1,01	0,59	0,61	0,36
GHR-Schulen	209	10.961	1,26	9.071	15.177	1,45	0,76	0,86	0,45
Sonderschulen	28	1.911	1,30	1.454	2.082	1,73	1,09	1,00	0,63
Gymnasien	12	179	1,17	537	689	0,31	0,26	0,20	0,17
alle Schulen	287	15.480	1,26	13.221	22.238	1,36	0,74	0,81	0,44

(*) Anzahl Schulen, von denen Angaben zur Verwendung der WAZ-Stunden für die Sprachförderung ausgewertet werden konnten.

Nimmt man alle Schulen zusammen, ergibt sich ein durchschnittlicher Wert von 1,36 WAZ-Stunden für jeden additiv zu fördernden Schüler bzw. von 0,74 WAZ-Stunden, wenn die Ressourcen auch für die integrative Förderung herangezogen werden. Am höchsten fallen diese mittleren Ressourcenwerte pro geförderten Schüler für den Bereich Sonderschulen (1,73 bzw. 1,09) aus, danach folgen die GHR-Schulen mit durchschnittlich 1,45 bzw. 0,76 WAZ-Stunden pro geförderten Schüler. In den Gesamtschulen stehen durchschnittlich 1,01 bzw. 0,59 WAZ-Stunden pro Schüler für die Förderung zur Verfügung. Deutlich geringer fallen die Durchschnittswerte für die Gymnasien mit 0,31 bzw. 0,26 WAZ-Stunden pro geförderten Schüler aus.

Im Durchschnitt entspricht nach Schulangaben eine WAZ-Stunde 0,60 Unterrichtsstunden für die Förderarbeit. Da die Schulen jedoch unterschiedliche Faktoren für die Umwandlung der WAZ-Stunden in Förderstunden zugrunde legten, wurde dies bei der Berechnung der für die Schüler zur Verfügung stehenden Förderstunden berücksichtigt. Für alle Schulen ergibt sich demnach eine durchschnittliche Förderstundenzahl von 0,81, wenn man diese nur auf die Anzahl der additiv geförderten Schüler bezieht. Nimmt man die integrativ geförderten Schüler hinzu, ergibt sich eine mittlere Förderstundenzahl von 0,44 pro Schüler.

Die Unterschiede zwischen Schulformabteilungen verringern sich noch infolge unterschiedlicher Umrechnungsfaktoren etwas. Die Mittelwerte für die verfügbaren Sprachförderstunden pro Schüler in Sonderschulen stechen mit 1,23 bzw. 1,43 etwas weniger von den mittleren Werten der übrigen Schulformen ab, da die Sonderschulen im Durchschnitt den höchsten Umrechnungsfaktor von 1,30 Förderstunden pro WAZ-Stunde aufwiesen. Auf der anderen Seite standen in den Gymnasien aufgrund des geringeren Umrechnungsfaktors von durchschnittlich 1,17 Unterrichtsstunden pro WAZ-Stunde nur 0,20 bzw. 0,17 Förderstunden pro geförderten Schüler zur Verfügung.

¹³ Die Formel für die Umrechnung von WAZ-Stunden in Unterrichtsstunden lautet: $Unterrichtsstunden = WAZ \times 0,75 / \text{Berechnungsfaktor}$.

3.3 Exkurs: Zur Angemessenheit des Zuteilungsmodus der Förderressourcen

Die Förderressourcen werden den Schulen gemäß den Schülerzahlen in den Schulen zugeteilt, die mit einem Sozialindex-Faktor (in der Grundschule nach KESS4, in der Sekundarstufe nach LAU) gewichtet werden. Dieser Sozialindex bezieht sich auf verschiedene Hintergrundmerkmale der Schüler, die z.B. beim KESS-Index folgende Aspekte beinhalten:

- ökonomisches Kapital: sozio-ökonomischer Status (International Socio Economic Index)
- kulturelles Kapital (z.B. Anzahl der Bücher zu Hause)
- soziales Kapital (z.B. Eltern kennen die Freunde des Kindes)
- Migrationsstatus (Geburtsland der Eltern, Erstsprache des Kindes)

Im Rahmen der KESS-Untersuchung wurde die Aussagekraft des Sozialindex für die Vorhersage der Sprachleistungen überprüft¹⁴. Da sich das Sprachförderkonzept jedoch schwerpunktmäßig auf die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund richtet, wurden die ersten Ergebnisse des Monitorings genutzt, um die Angemessenheit der Ressourcenzuteilung anhand aktueller Förderzahlen zu überprüfen.

Um die Relevanz eines stärker auf den Migrationsstatus der Schüler zielenden Zuteilungsmodus für die Förderressourcen zu analysieren, wurde neben dem Sozialindex zusätzlich der Anteil der Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache und speziell der Anteil der Türkisch sprechenden Schüler in den Schulen als Vorhersagevariable für den Förderbedarf überprüft. Als Kriterien für das Ausmaß der Förderbedürftigkeit in den Schulen wurden die Anzahl der – additiv oder integrativ – geförderten Schüler und zusätzlich die durch die Auswertung der Diagnosebögen im LIQ (siehe dazu Abschnitt 4) ermittelte Anzahl von Schülern mit besonders ausgeprägtem Förderbedarf herangezogen.

Dabei ergibt sich, dass der KESS4-Index mit der Anzahl der in den Schulen geförderten und durch die Diagnosebögen als förderbedürftig ermittelten Schüler höher korreliert ($r = 0,52$ bzw. $0,55$) als der Anteil der Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache ($r = 0,43$ bzw. $0,51$) und als der Anteil der Türkisch sprechenden Schüler in der Schule ($r = 0,42$ bzw. $0,43$). Damit erweist sich der Sozialindex auch auf Schulebene als der leistungsfähigste Einzelfaktor zur Vorhersage der Förderbedürftigkeit.

Die Frage, ob die Anteile von Schülern mit nicht-deutscher Muttersprache bzw. türkischer Muttersprache einen zusätzlichen Gewinn an Vorhersagekraft für die sprachliche Förderbedürftigkeit bringen, wurde mit Hilfe einer multiplen Regression überprüft. Dabei ergibt sich, dass sich die Kriterien für die Förderbedürftigkeit nicht besser durch die zusätzliche Berücksichtigung der Muttersprache vorhersagen lassen. Das bedeutet, dass mit der Berücksichtigung der Muttersprache keine zusätzliche Erklärungskraft für die Variation der sprachlichen Förderbedürftigkeit hinzukommt, weil die relevanten Aspekte bereits im Sozialindex Berücksichtigung finden.

¹⁴ Die Überprüfung der Aussagekraft dieses Sozialindex für die Aufklärung der sprachlichen Leistungsfähigkeit der Schüler erfolgte im Rahmen der KESS4-Untersuchung durch die Schätzung der sprachlichen Leistungen (modelliert durch die Noten für mündliche Sprache, Lesen, Rechtschreibung und schriftliche Darstellung sowie durch den KESS-Lesetest und den Rechtschreibtest). Dabei ergab sich, dass die Merkmale, die das kulturelle und ökonomische Kapital in den Familien kennzeichnen, deutlich höher mit der Sprachfähigkeit korrelieren als die Merkmale für den Migrationsstatus.

Daher kann aufgrund der individuellen Leistungsdaten der Viertklässler festgestellt werden, dass unter den familiären Hintergrundmerkmalen die Merkmale, die den Migrationsstatus an sich kennzeichnen, keinen oder nur einen sehr geringen Beitrag zur Aufklärung der Varianz des Kriteriumsmerkmals Sprachleistungsfähigkeit erbringen, wenn gleichzeitig die aufgeführten Merkmale für das ökonomische, soziale und kulturelle Kapital kontrolliert werden. Der Migrationsstatus allein ist demnach kein relevantes Merkmal zur Aufklärung der Sprachleistungsfähigkeit der Schüler und damit auch kein relevantes Merkmal für die Bestimmung der Förderbedürftigkeit.

Die Tatsache, dass die gegenwärtige Zuteilung auf der Grundlage des KESS-Sozialindex die Kinder mit Migrationshintergrund bereits positiv gewichtet, kann indirekt durch den Vergleich der proportionalen Förderressourcen belegt werden: Teilt man die Schulen nach dem Anteil der Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache in zwei Gruppen und vergleicht die mittleren WAZ-Stunden, die pro gefördertes Kind in den Schulen zur Verfügung stehen, so ergeben sich signifikant höhere schülerbezogene Ressourcen in den Schulen mit höherem Migrantenanteil. Dasselbe Ergebnis zeigt sich beim Vergleich der Schulen mit relativ hohem bzw. niedrigem Anteil Türkisch sprechender Schüler.

Damit ergibt sich auch aus der schulischen Perspektive kein Anlass, den im Rahmen der KESS-Untersuchung erstellten Sozialindex, der sowohl Merkmale des ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitals der Familien als auch den Migrationsstatus der Familien berücksichtigt, durch eine stärkere Gewichtung des Migrationsstatus zu verändern, wenn man damit das Kriterium Sprachförderbedürftigkeit optimal vorhersagen will.

3.4 Personelle Ressourcen

• Qualifikation der Lehrkräfte

Die Schulleitungen waren um die Angaben gebeten worden, über welche Zusatzqualifikationen die Lehrkräfte der Schule für den Bereich Sprachförderung verfügten und wie viele Lehrkräfte im Schuljahr 2005/06 an Fortbildungsmaßnahmen in diesem Bereich teilnahmen. Tabelle 3.3 zeigt im oberen Teil a) den Anteil der Schulen, die bereits über Lehrkräfte mit den angegebenen Qualifikationen verfügten, sowie die mittlere Anzahl der bereits ausgebildeten Lehrkräfte in den Schulen, Teil b) enthält die entsprechenden Angaben für die im Schuljahr 2005/06 laufenden Qualifizierungsmaßnahmen. Im Teil c) werden die Angaben aus den Teilen a) und b) zusammengefasst; daraus ergibt sich rechnerisch der Stand der qualifizierten Lehrkräfte in den Schulen der einzelnen Abteilungen am Ende des Schuljahres 2005/06. Insgesamt waren vor Einführung des Sprachförderkonzepts in 92 Prozent aller Schulen Lehrkräfte vorhanden, die eine für die Sprachförderung relevante Teilqualifikation erworben hatten.

Bezogen auf die Schulen mit vorqualifizierten Lehrkräften standen 72,6 Prozent aller Hamburger Schulen Lehrkräfte zur Verfügung, die mit der *PLUS-Ausbildung* mindestens mit dem Schwerpunkt der schriftsprachlichen Förderung vertraut waren; zusammen mit den PLUS-Multiplikatoren steigt dieser Anteil auf insgesamt 73,6 Prozent der Schulen. Der zweite Schwerpunkt ist die *Qualifikation für Deutsch als Zweitsprache (DaZ)*: Allein in 54,5 Prozent aller Schulen befanden sich Lehrkräfte, die im früheren Institut für Lehrerfortbildung (IfL) bzw. am Landesinstitut eine DaZ-Fortbildung absolviert hatten; nimmt man das DaZ-Zusatzstudium hinzu, so befanden sich an insgesamt 67,7 Prozent der Schulen Lehrkräfte mit einer DaZ-Qualifikation. Während sich die Lehrkräfte mit PLUS-Qualifikation vor allem in Gesamtschulen und Grund-, Haupt- und Realschulen finden, sind Lehrkräfte mit DaZ-Qualifikation auch stark an Gymnasien und (mit Abstrichen) an Sonderschulen vertreten. Den dritten Schwerpunkt der Vorqualifikation bildet die *Sprachheilpädagogik*, die systembedingt vor allem an Sonderschulen vertreten ist. Daneben gab es an etlichen Schulen *weitere Qualifikationen*, die in das Sprachförderkonzept einbezogen werden konnten; dazu gehören Ausbildungen für Beratungslehrer oder Lerntherapeuten, Didaktisches Training oder HAVAS-Kurs. Nimmt man alle Qualifikationsbereiche zusammen, so befanden sich durchschnittlich 4,2 mindestens teilweise qualifizierte Lehrpersonen an jeder Schule. An den Sonderschulen sind es sogar im Durchschnitt 9,0 Lehrkräfte, an den Gymnasien dagegen lediglich 1,6 Lehrkräfte.

Tabelle 3.3: Qualifikation des Lehrpersonals für die Sprachförderung

	Schulen mit entsprechend ausgebildeten Lehrkräften (in Prozent)					mittlere Anzahl ausgebildeter Lehrkräfte pro Schule				
	GS	GHR	So	Gy	alle	GS	GHR	So	Gy	alle
a) erfolgte Ausbildungen:										
PLUS-Fortbildung ⁽¹⁾	72,5	88,3	6,5	5,3	72,6	1,4	1,5	0,0	0,1	1,2
PLUS-Multiplikatoren	17,5	17,8	6,5	0,0	15,5	0,2	0,2	0,0	0,0	0,2
DaZ-Fortbildung (IfL)	60,0	58,2	25,8	47,4	54,5	1,4	1,1	0,7	0,6	1,1
Zusatzstudium DaZ	47,5	35,2	35,5	57,9	38,3	0,9	0,5	0,5	0,9	0,6
Sprachheilpädagogik ⁽²⁾	15,0	8,0	51,6	0,0	12,9	0,3	0,3	7,8	0,0	1,0
andere Ausbildung ⁽³⁾	10,0	9,9	0,0	0,0	8,3	0,2	0,1	0,0	0,0	0,1
alle erfolgten Ausbildungen	95,0	95,3	77,4	73,7	92,1	4,3	3,7	9,0	1,6	4,2
b) laufende Ausbildungen										
SLK-Ausbildung	95,0	99,5	90,3	100	98,0	1,5	1,2	1,1	1,3	1,3
VSK-Ausbildung	32,5	54,0	12,9	0,0	43,6	0,5	0,7	0,2	0,0	0,6
andere Ausbildung ⁽⁴⁾	5,0	15,0	9,7	10,5	12,9	0,1	0,4	0,3	0,2	0,3
alle laufenden Ausbildungen	95,0	99,5	93,5	100	98,3	2,1	2,4	1,6	1,5	2,2
c) alle Ausbildungen: erfolgte und laufende	100	99,5	93,5	100	99,0	6,4	6,1	10,6	3,1	6,4
Anzahl der Angaben	42	215	31	20	308	42	215	31	20	308

⁽¹⁾ einschließlich frühere LRS-Lehrer-Ausbildung

⁽²⁾ einschließlich der Angabe „Sonderpädagogik“

⁽³⁾ darunter: Beratungslehrer, Lerntherapie, Didaktisches Training, HAVAS-Kurs

⁽⁴⁾ Ausbildungsangebote für Sprachförderung und Diagnostik, darunter: DaZ-Kurs, HAVAS-Kurs, FLY-Seminar

An der im Schuljahr 2005/06 neu eingerichteten Fortbildung für Sprachlernkoordinatoren (SLK) nahmen Lehrkräfte aus 98,0 Prozent aller Schulen im Monitoring teil. Da aus einigen Schulen auch mehrere Lehrkräfte in die Ausbildung einbezogen waren, nahmen durchschnittlich pro Schule 1,3 Lehrkräfte an der Fortbildung teil. Als weitere Maßnahme wurde für Vorschulpädagogen eine auf das Sprachförderkonzept abgestimmte VSK-Ausbildung angeboten, und aus zahlreichen Schulen nahmen Lehrkräfte an weiteren Fortbildungskursen teil, die ebenfalls zusätzliche Qualifikationen für die Sprachförderung vermittelten, darunter DaZ-Kurse, HAVAS- oder Family-Literacy-Seminare. Nimmt man alle relevanten Aus- und Fortbildungsangebote zusammen, so standen Ende des Schuljahres 2005/06 in 99,0 Prozent aller Monitoring-Schulen für die Sprachförderung qualifizierte Lehrkräfte zur Verfügung.

Rechnet man die durchschnittlich 4,2 vorqualifizierten Lehrkräfte pro Schule mit den im Schuljahr 2005/06 zusätzlich qualifizierten Lehrkräften (durchschnittlich 2,2 pro Schule) zusammen, so ergibt sich rechnerisch eine Anzahl von durchschnittlich 6,4 qualifizierten Personen, die Ende des Schuljahres 2005/06 für die Sprachförderung zur Verfügung standen. Auch wenn wegen Doppelzählungen der tatsächliche Bestand überschätzt wird¹⁵, weist diese Zahl auf das relativ große Potenzial an qualifizierten Förderlehrkräften in den Schulen hin

¹⁵ Ein Teil der Lehrkräfte nahm trotz vorhandener Vorqualifikation am Fortbildungsangebot im Schuljahr 2005/06 teil, sodass die rechnerische Summe die Zahl der tatsächlich verfügbaren Lehrkräfte übersteigt. Da die Angaben zur Qualifikation der Lehrkräfte jedoch nur schulbezogen vorliegen, konnten diese Überschätzungen nicht herausgerechnet werden.

• Über die Förderung hinausgehende Aufgaben der Lehrkräfte

Die mit der Durchführung der Sprachförderung beauftragten Lehrkräfte führten nicht nur Förderunterricht im engeren Sinne durch, sondern hatten darüber hinaus weitere Aufgaben insbesondere Diagnostik, Unterrichtsbeobachtung, Teilnahme bzw. Leitung von Fallkonferenzen, Beratung, schulinterne Fortbildung und Leitung von Fachkonferenzen im Förderbereich. Darüber hinaus wurde von den Schulleitungen in den Ressourcenbögen angegeben, dass auch Aufgaben im Bereich der Evaluation, Planungs- und Organisationsarbeiten, Austausch mit der Schulleitung und externe Fortbildungen wahrgenommen wurden.¹⁶ Für diese Aufgaben, für die vorrangig Sprachlernkoordinatoren (SLK) zuständig sind, werden Zeitkontingente genutzt, die sich aus den 15 Prozent Funktionsanteilen der den Schulen von der Behörde zugewiesenen Sprachförderstunden ergeben. Entsprechend den durchschnittlichen Gesamtkontingenten für Sprachförderung in den Schulformabteilungen unterschieden sich auch diese Zeitkontingente für die Wahrnehmung übergreifender Aufgaben im Rahmen der Sprachförderung (vgl. Tabelle 3.4).

Tabelle 3.4: Verteilung der Funktionszeitkontingente

Schulabteilung	Wie viele Zeitkontingente (in WAZ) standen zur Verfügung?	Auf wie viele Personen wurden die Funktionszeiten verteilt?	Wie viele WAZ-Stunden davon erhielt der/die SLK?	Anzahl Schulen mit auswertbaren Angaben
Gesamtschulen	8,6	2,9	5,8	40
GHR-Schulen	10,9	2,1	8,8	203
Sonderschulen	16,2	1,3	14,3	29
Gymnasien	1,8	1,7	1,6	16
alle Schulen	10,7	2,1	8,5	288

Bezogen auf alle Schulen standen nach den Angaben der Schulleitungen im Ressourcenbogen durchschnittlich 10,7 WAZ-Stunden pro Schule als Zeitkontingente zur Verfügung. Relativ gut mit zusätzlichen Stunden ausgestattet waren die Sonderschulen, in denen durchschnittlich 16,2 WAZ-Stunden genutzt werden konnten, in den GHR-Schulen waren es 10,9 WAZ-Stunden, in den Gesamtschulen durchschnittlich 8,6 Stunden, in den Gymnasien standen lediglich 1,8 WAZ-Stunden zusätzlich für diese Aufgaben zur Verfügung.

Neben der Anzahl der verfügbaren Funktionsstundenkontingente unterschieden sich die Schulen auch darin, auf wie viele Personen diese Kontingente verteilt werden. In den Gesamtschulen wurden die Funktionsstundenanteile im Durchschnitt auf 2,9 Lehrpersonen verteilt, sodass auf jede Lehrkraft durchschnittlich 3,0 Funktionsstunden kamen. In den GHR-Schulen verteilten sich die durchschnittlich 10,9 Funktionsstunden auf 2,1 Lehrpersonen, sodass pro Person 5,2 WAZ-Stunden genutzt werden konnten. In den Gymnasien wurden die durchschnittlich 1,8 WAZ-Stunden auf 1,7 Lehrpersonen aufgeteilt, also stand jeder damit betrauten Lehrkraft etwas mehr als eine WAZ-Stunde zur Verfügung. In den Sonderschulen wurden die Funktionsstunden am stärksten auf wenige Personen konzentriert: lediglich 1,3 Lehrpersonen teilten sich die 16,2 Funktionsstunden auf, sodass pro Person im Mittel 12,5 WAZ-Stunden genutzt werden konnten.

Da insbesondere die SLK mit übergreifenden Aufgaben beauftragt wurden, erhielten sie in der Regel die größten Anteile an den Funktionszeiten. Die mittleren Stundenkontingente für die SLK reichten von 14,3 WAZ-Stunden in den Sonderschulen über 8,8 in den GHR-Schu-

¹⁶ Die Angaben der Schulleitungen im Ressourcenbogen zum zeitlichen Umfang der einzelnen Aufgaben, die im Rahmen der zusätzlichen Zeitkontingente wahrgenommen werden, bezogen sich teilweise auf WAZ-Stunden, teilweise auf die Anzahl von Personen, teilweise fehlten die zeitlichen Angaben gänzlich. Infolgedessen wurde auf eine statistische Auswertung dieser Angaben verzichtet.

len, 5,8 Stunden in den Gesamtschulen bis 1,6 Stunden in den Gymnasien. Im Mittel aller Schulen standen den SLK 8,5 Stunden der insgesamt 10,7 Funktionsstunden zur Verfügung, d.h., die SLK nutzten durchschnittlich 79,4 Prozent der Funktionszeiten, während 20,6 Prozent der Funktionszeiten anderen Lehrkräften zur Verfügung standen.

• Nicht zweckentsprechende Verwendung von Förderstunden

Die Schulleitungen waren gebeten worden anzugeben, wie viele der insgesamt für Fördermaßnahmen bereitgestellten Unterrichtsstunden nicht zweckentsprechend verwendet wurden. Um einen einheitlichen Maßstab für die Angabe zu erhalten, wurde die Periode vom 06. 02. bis 05. 07. 2006 als Referenzzeitraum angegeben, dies entspricht dem zweiten Schulhalbjahr. Als mögliche Gründe für die nicht zweckentsprechende Verwendung wurden Vertretungsunterricht und Ausgleich von Unterversorgung sowie von Unterfrequenzen zum Eintragen vorgegeben; weitere Gründe konnten ergänzt werden. Tabelle 3.5 zeigt die mittlere Anzahl von Förderstunden pro Schule in den einzelnen Schulformabteilungen, die für andere Zwecke als für die Sprachförderung verwendet wurden.¹⁷

Tabelle 3.5: Umfang der nicht zweckentsprechend verwendeten Förderstunden

Schulformabteilung	Ausgleich von Unterversorgung	Vertretung von Unterricht	Ausgleich von Unterfrequenzen	Krankheit, Fehlen der Lehrkraft	andere Schulveranstaltungen	weitere Gründe	Summe zweckentfremdeter Stunden	Anzahl Schulen
Gesamtschulen	1,9	27,3	1,7	10,7	3,6	1,8	47,0	40
GHR-Schulen	5,7	38,1	10,2	6,6	6,4	0,4	67,3	211
Sonderschulen	10,4	18,4	0,0	10,0	13,7	3,7	56,2	31
Gymnasien	0,9	0,2	0,1	0,0	0,4	0,4	2,0	19
alle Schulen	5,4	32,3	7,4	6,8	6,6	0,9	59,3	301

Nach den Angaben der Schulleitungen stellte für die Zweckentfremdung von Förderstunden die Unterrichtsvertretung das größte Problem dar: Durchschnittlich 32,3 Förderstunden pro Schule wurden im Schulhalbjahr dafür verwendet. Mit weitem Abstand folgt der Ausgleich von Unterfrequenzen (durchschnittlich 7,4 Stunden), danach Krankheit oder anders bedingte Nichtverfügbarkeit der Förderlehrkräfte (6,8 Stunden), andere Schulveranstaltungen wie Klassenreisen oder Projekte (6,6 Stunden), Ausgleich von Unterversorgung (5,4 Stunden) oder weitere Gründe (0,9 Stunden). Insgesamt wurden durchschnittlich 59,3 Förderstunden im Schulhalbjahr für andere Zwecke verwendet.

Zwischen den Schulformabteilungen ergeben sich Unterschiede in der Gewichtung der einzelnen Gründe für die Zweckentfremdung von Förderstunden. So wurden z.B. in Sonderschulen relativ viele Förderstunden wegen anderer Schulveranstaltungen und als Ausgleich von Unterversorgung nicht erteilt.

¹⁷ Während einige Schulleitungen bei allen vorgegebenen Antwortmöglichkeiten Einträge vornahmen und bei Nichtzutreffen eine „0“ eintrugen, fehlten bei etlichen Schulen die entsprechenden Einträge. Diese fehlenden Einträge wurden als „nicht zutreffend“ interpretiert und mit dem Wert 0 berechnet. Dies könnte zu einer Unterschätzung des tatsächlichen Ausmaßes der nicht zweckentsprechenden Verwendung von Förderstunden geführt haben. Ein weiterer Grund für die mögliche Unterschätzung sind nicht quantifizierbare Angaben mancher Schulleitungen, die z.B. Angaben wie „viele Stunden“ machten. Bei Angaben wie „jede 10. Stunde“ oder „ca. 15 Prozent“ wurden diese anteilmäßig auf das Förderstundenkontingent der Schule bezogen und auf das Schulhalbjahr hochgerechnet.

Setzt man den Umfang der nicht zweckentsprechend verwendeten Förderstunden mit dem Gesamtvolumen der verfügbaren Förderstunden in Beziehung (siehe Tabelle 3.2)¹⁸, so ergibt sich über alle Schulformabteilungen hinweg ein Anteil von 4,8 Prozent. Unter den GHR-Schulen liegt dieser durchschnittliche Wert mit 5,6 Prozent am höchsten, in den Förderschulen beträgt der Mittelwert 3,6 Prozent, in den Gesamtschulen 2,1 Prozent und in den Gymnasien 1,7 Prozent. Die Bandbreite zwischen den Schulen war hoch, sie reichte von 0 bis über 50 Prozent; bei 38 Schulen lag der Anteil nicht zweckentsprechend verwendeter Förderstunden über 10 Prozent; acht Schulen meldeten mehr als 500 anders verwendete Förderstunden im Berichtshalbjahr.

4 Durchführung der Diagnosen in den Schulen

Zu den zentralen Elementen des flächendeckend einzuführenden Sprachförderkonzepts gehört „die verbindliche Durchführung von Sprachstandsanalysen zur Identifizierung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf“. Dazu zählt auch „die verbindliche Überprüfung der Wirksamkeit der ergriffenen Maßnahmen auf der Grundlage diagnostischer Verfahren.“¹⁹

Das LIQ hatte die Aufgabe, entsprechende Tests zur Verfügung zu stellen und für das Systemmonitoring die entsprechenden Diagnosebögen (s. Anlage 1) zur Dokumentation des Förderbedarfs zu entwickeln.

In den Schulen sollten die für die Sprachförderung in Frage kommenden Schüler mit einem dafür geeigneten Diagnoseverfahren erfasst und die Ergebnisse in einen Diagnosebogen eingetragen werden. Sofern die Schüler mit den im Rahmen des Sprachförderkonzepts zur Verfügung gestellten Ressourcen gefördert wurden, sollten die Angaben des Diagnosebogens auch an das LIQ zur Auswertung gesendet werden. Die von den Schulen, die am Monitoring teilnahmen, eingereichten Diagnosebögen wurden im Landesinstitut digitalisiert und statistisch ausgewertet.

Mit der Auswertung der Diagnosebögen soll u.a. festgestellt werden,

- welche diagnostischen Instrumente in den Schulen eingesetzt werden,
- wie viele Schüler die Kriterien für die verschiedenen Formen der Förderung erfüllen,
- in welchen Fähigkeitsbereichen Förderbedarf besteht,
- wie sich der Förderbedarf einsprachig deutscher und herkunftssprachiger Schüler unterscheidet,
- in welchen Klassenstufen, Schulformen und Regionen besonderer Förderbedarf besteht.

Über die Beschreibung der Ausgangssituation für die Förderung in den Schulen hinaus soll die Auswertung Hinweise ergeben,

- wie die diagnostischen Instrumente ergänzt werden können,
- wie die Feststellung der Förderbedürftigkeit verbessert werden kann,
- in welchen Bereichen zusätzlicher Fortbildungsbedarf besteht.

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

¹⁸ Zur Berechnung des prozentualen Anteils der zweckfremd verwendeten Förderstunden wurden die in Tabelle 3.2 angegebenen WAZ-Wochenstunden mit dem Berechnungsfaktor für Förderstunden multipliziert und dann auf 20 Wochen für das Schulhalbjahr bezogen.

¹⁹ Senatsdrucksache, Rahmenkonzept, S. 3f.

4.1 Beschreibung der Stichprobe

Insgesamt wurden Unterlagen von 20.638 Schülern eingereicht, die aus 269 Schulen stammen.²⁰ Tabelle 4.1.1a zeigt die Verteilung der Schüler mit eingereichten Diagnosebögen auf die Klassenstufen und Schulformen.²¹ Entsprechend dem Schwerpunkt frühzeitiger Förderung stammen die meisten Diagnosebögen aus den Vor- und Grundschulklassen (zusammen 63,1 Prozent), weitere 19,3 Prozent betreffen Schüler der Klassenstufen 5 und 6 und insgesamt 17,6 Prozent der Klassenstufen 7 und höher.

Allerdings ist die angefallene Stichprobe aller im LIQ ausgewerteten Diagnosebögen nicht repräsentativ für das Ausmaß an Förderbedürftigkeit in den Schulen. Denn ein Teil der eingereichten Unterlagen bezog sich auf Kinder, bei denen kein Sprachförderbedarf vorlag. Manche Schulen hatten die Gelegenheit der Feststellung des Förderbedarfs zu einer diagnostischen Erhebung des sprachlichen Könnens aller Schüler genutzt. Ein Teil der Schulen reichte nur die Diagnosebögen der tatsächlich förderbedürftigen Kinder ein, ein anderer Teil lieferte die Bögen aller getesteten Schüler ab, wieder andere Schulen reichten nur Unterlagen für einzelne Klassenstufen ein.

4.1.1 Anzahl förderbedürftiger Schüler

Die Angaben in den Diagnosebögen wurden entsprechend den Vorgaben des Sprachförderkonzepts ausgewertet. Demnach werden drei Teilgruppen von Schülern mit sprachlichem Förderbedarf unterschieden:

1. Schüler mit *besonders ausgeprägtem Förderbedarf*, für die *individuelle Förderpläne* erstellt und die *additiv gefördert* werden.
Dieser Gruppe werden Schüler zugeordnet, deren Fähigkeiten in mindestens einem der Sprachlernbereiche als „sehr schwach“ eingestuft werden.
2. Schüler mit *ausgeprägtem Förderbedarf*, für die *individuelle Förderpläne* erstellt und die *additiv oder integrativ gefördert* werden.
Dieser Gruppe werden Schüler zugeordnet, deren Fähigkeiten in mindestens zwei Sprachlernbereichen als „noch ziemlich unsicher“ eingestuft werden.
3. Schüler mit *Förderbedarf*, für die keine *individuellen Förderpläne* erstellt und die *integrativ gefördert* werden.
Dieser Gruppe werden Schüler zugeordnet, deren Fähigkeiten in mindestens einem Sprachlernbereich als „noch ziemlich unsicher“ eingestuft werden.

In den Eingabefeldern des Diagnosebogens ist die Zuordnung zu den verschiedenen Leistungsbereichen operationalisiert, sodass die Sprachfähigkeiten mit Hilfe der Testergebnisse direkt in das Kriterienschema eingeordnet werden können.²² Bei der Auswertung der Diagnosebögen wurden die Angaben der Schulen zur Förderbedürftigkeit der Schüler im Allgemeinen übernommen, auch wenn nicht immer die empfohlenen Tests verwendet oder die För-

²⁰ Da nicht von allen Schülern vollständige Daten vorliegen, wird bei den einzelnen Tabellen stets angegeben, auf wie viele Schüler sich die Angaben beziehen.

²¹ In einigen Schulen (meist Grund- oder Förderschulen) werden mehrere Klassenstufen als Einheit geführt. In diesen Fällen wurde stets die Angabe der niedrigeren Klassenstufe genommen. Schüler der kooperativen Gesamtschule wurden der Gesamtschule zugeordnet, sofern keine spezifizierte Schulform angegeben war.

²² Die Einteilung der Kategorien für die Sprachleistungen folgt einer empirisch ermittelten Leistungsverteilung. Danach werden Leistungen als „sehr schwach“ eingeordnet, wenn sie im Bereich der Prozenträge 10 und niedriger in der bundesweiten Leistungsverteilung liegen; d.h., die Leistungen werden von höchstens 10 Prozent der Altersgruppe unterschritten. Als „noch ziemlich unsicher“ werden Leistungen im Bereich der Prozenträge 11 bis 24 eingeordnet, als „überwiegend sicher“ gelten Leistungen im Bereich der Prozenträge 25 bis 75, und als „sicher“ werden Leistungen eingeordnet, die einem Prozenrang von 75 oder höher entsprechen.

derbedürftigkeit nach subjektiver Einschätzung der Lehrkräfte festgelegt wurde (siehe Abschnitt 4.2.2).

Tabelle 4.1.1a: Schulformen und Klassenstufen der gemeldeten Schüler mit Diagnosebogen

	Primarstufe					Sekundarstufe					alle	
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9+	Anzahl	%
Grundschule	1117	2402	2974	3170	2676						12339	59,8
Beobachtungsstufe HR						714	600				1314	6,4
Hauptschule								228	196	105	529	2,6
Realschule								113	97	93	303	1,5
HR integriert								237	169	182	588	2,8
Gesamtschule						964	693	485	373	229	2744	13,3
Gymnasium (ab Kl. 5)						398	126	41	41	99	705	3,4
Förderschule (*)	3	54	77	117	148	208	223	277	343	293	1743	8,4
Sprachheilschule (*)	27	81	86	41	55	26	21	15	12	9	373	1,8
alle Schulformen	1147	2537	3137	3328	2875	2314	1663	1396	1231	1010	20638	100
Prozentanteil	5,6	12,3	15,2	16,1	13,9	11,2	8,1	6,8	6,0	4,9	100	

Tabelle 4.1.1b: Schüler mit Förderbedarf und ausgeprägtem Förderbedarf (integrierte Förderung)

	Primarstufe					Sekundarstufe					alle	
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9+	Anzahl	%
Grundschule	476	736	858	1070	903						4043	66,7
Beobachtungsstufe HR						213	189				402	6,6
Hauptschule								63	37	42	142	2,3
Realschule								49	45	43	137	2,3
HR integriert								73	46	34	153	2,5
Gesamtschule						273	200	113	91	36	713	11,8
Gymnasium (ab Kl. 5)						75	44	10	10	40	179	3,0
Förderschule (*)	3	4	14	24	19	32	29	30	46	27	228	3,8
Sprachheilschule (*)	2	5	17	9	8	7	9	3	4		64	1,1
alle Schulformen	481	745	889	1103	930	600	471	341	279	222	6061	100,0
Prozentanteil	7,9	12,3	14,7	18,2	15,3	9,9	7,8	5,6	4,6	3,7	100,0	

Tabelle 4.1.1c: Schüler mit besonders ausgeprägtem Förderbedarf (additive Förderung)

	Primarstufe					Sekundarstufe					alle	
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9+	Anzahl	%
Grundschule	478	1331	1861	1849	1515	4					7038	57,3
Beobachtungsstufe HR						448	371				819	6,7
Hauptschule								147	133	53	333	2,7
Realschule								58	45	34	137	1,1
HR integriert								141	96	100	337	2,7
Gesamtschule						587	386	234	195	133	1535	12,5
Gymnasium (ab Kl. 5)						267	60	28	17	45	417	3,4
Förderschule (*)		46	62	86	123	166	188	242	289	259	1461	11,9
Sprachheilschule (*)	21	48	40	16	24	18	11	12	7	9	206	1,7
alle Schulformen	499	1425	1963	1951	1662	1490	1016	862	782	633	12283	100,0
Prozentanteil	4,1	11,6	16,0	15,9	13,5	12,1	8,3	7,0	6,4	5,2	100,0	

(*) In den Sonderschulen wurden nur Schüler mit anderen Muttersprachen als Deutsch in die Diagnose einbezogen.

Sofern sich die Zuordnung zu einer Fördergruppe nicht aus den Angaben der Schule direkt ergab, wurden die im Diagnosebogen enthaltenen Angaben (z.B. Testrohwerte, Prozentränge) für die Kategorisierung des Förderbedarfs ausgewertet.

Für die Förderpraxis in den Schulen ist in erster Linie die Zuordnung der Schüler zu der vorgesehenen Art der Förderung (keine Förderung, integrative oder additive Förderung) wichtig. Deshalb wurden für die Darstellung der Ergebnisse die beiden Gruppen von Schülern mit „Förderbedarf“ und „ausgeprägtem Förderbedarf“, die integrativ gefördert werden können, zusammengenommen und der Gruppe der Schüler mit „besonders ausgeprägtem Förderbedarf“ gegenübergestellt, bei der die additive Förderung verpflichtend ist. Die Gruppe der additiv zu fördernden Schüler ist auch deshalb besonders hervorzuheben, weil hierfür den Schulen zusätzliche Förderressourcen zugeteilt wurden.

Tabelle 4.1.1b zeigt die Anzahl der integrativ zu fördernden Schüler in den einzelnen Klassenstufen und Schulformen, während Tabelle 4.1.1c die Verteilung der Schüler mit besonders ausgeprägtem Förderbedarf enthält, die sich aus den Angaben in den ausgewerteten Diagnosebögen ergibt. Bei der Verteilung der zu fördernden Schüler auf die Schulstufen ergibt sich für die integrative Förderung ein ausgeprägter Schwerpunkt in den Vor- und Grundschulklassen. Insgesamt 68,4 Prozent der integrativ zu fördernden Schüler sind in dieser Schulstufe, während 31,6 Prozent die Sekundarschule besuchen.

Unter den additiv zu fördernden Schülern befindet sich zwar ebenfalls die Mehrzahl (insgesamt 61,1 Prozent) in den Vor- und Grundschulklassen. Jedoch ist hier der Anteil der Sekundarstufenschüler mit 38,9 Prozent etwas höher als bei den integrativ zu fördernden Schülern. Es deutet sich demnach ein gewisser Trend an, nach dem die praktische Handhabung der Diagnosen in der Primarstufe mehr Schüler für die integrative Förderung ergibt, während in der Sekundarstufe sich die Diagnosen schon etwas stärker auf die Schüler mit besonders ausgeprägtem Förderbedarf konzentrieren.

Abweichend von der Verteilung in den übrigen Schulformen stellen in den Sonderschulen Schüler mit additivem Förderbedarf die Hauptzielgruppe der Sprachförderung dar. Während Schüler in Sonderschulen mit integrativem Förderbedarf lediglich 4,9 Prozent aller zu fördernden Schüler ausmachen, beträgt der Anteil der Sonderschüler mit additivem Förderbedarf immerhin 14,6 Prozent aller additiv zu fördernden Schüler. Diese Verteilung entspricht den besonderen Verhältnissen in den Sonderschulen, in denen von der Zusammensetzung der Schülerschaft zwar verhältnismäßig viele Schüler förderbedürftig sind, sich jedoch das pädagogische Konzept genau darauf einstellt. Integrative Förderung findet demnach im normalen Schulalltag ohnehin statt, und im Rahmen des Sprachförderkonzepts richtet sich die Diagnosepraxis vorwiegend auf die vermutlich additiv zu fördernden Schüler.

Da die Verteilungen in Tabelle 4.1.1 maßgeblich von der Diagnosestrategie der jeweiligen Schule beeinflusst wird, geben sie nicht unbedingt die tatsächlichen Proportionen zwischen den „leichteren“ Fällen der integrativ zu fördernden Schüler und den „schwereren“ Fällen der additiv zu fördernden Schüler wieder. Denn von der empirischen Leistungsverteilung innerhalb der Hamburger Schülerpopulation müsste die Gruppe der integrativ zu fördernden Schüler (deren Sprachleistungen innerhalb der Bandbreite der Prozentränge 11 bis 24 definiert ist) eigentlich um fast das Eineinhalbfache größer sein als die Gruppe der additiv zu fördernden Schüler (deren Leistungen den Prozenträngen bis 10 entsprechen). Offensichtlich haben die Schulen jedoch verstärkt Diagnosen unter den (vermutlich) additiv zu fördernden Schülern durchgeführt, um vor allem diese schwächste Gruppe zu identifizieren.

Über alle Klassenstufen hinweg ergeben sich nach der Auswertung der Diagnosebögen 12.283 additiv zu fördernde Schüler (10,2 Prozent der insgesamt 120.064 Schüler in den Schulen des Monitorings) und 6.061 integrativ zu fördernde Schüler (5,0 Prozent), zusammen 18.344 Schüler mit Förderbedarf (15,3 Prozent der Gesamtschülerschaft).

4.1.2 Vergleich zwischen diagnostizierten und geförderten Schülern

Vergleicht man die Zahlen der laut Diagnosebögen förderbedürftigen Schüler mit denen der nach Angaben der Schulleitungen im Ressourcenbogen im Schuljahr 2005/06 tatsächlich geförderten Schüler (siehe Abschnitt 3.1, Tabelle 3.1), so ergeben sich erwartungsgemäß Unterschiede:

- Die Gesamtzahl der 22.238 tatsächlich geförderten Schüler liegt um 3.894 Schüler höher als die 18.344 laut Diagnosebögen förderbedürftigen Schüler. D.h., die ausgewerteten Diagnosebögen decken ca. 82 Prozent aller offiziell geförderten Schüler ab.
- Der Anteil der nach Diagnosebögen additiv förderbedürftigen Schüler an der Gesamtzahl der additiv geförderten Schüler liegt bei 92,9 Prozent; d.h., bei den Schülern mit „besonders ausgeprägtem Förderbedarf“ wird die konzeptionelle Vorgabe in den Schulen im Großen und Ganzen erfüllt. Dagegen liegt der Anteil der mit Diagnosebogen belegten Schüler mit Förderbedarf bzw. ausgeprägtem Förderbedarf an der Gesamtzahl integrativ geförderter Schüler lediglich bei 67,2 Prozent; d.h., bei dieser Schülergruppe ist der Förderbedarf deutlich weniger vollständig dokumentiert.
- Am geringsten ist der Anteil der geförderten Schüler, für die auch ein entsprechender Befund in den Diagnosebögen vorliegt, in der Primarstufe; hier liegt die Quote bei 68,8 Prozent für die integrativ geförderten und bei 78,5 Prozent für die additiv geförderten Kinder. Offensichtlich haben etliche Grundschulen angesichts der hohen Zahl von förderbedürftigen bzw. geförderten Schülern auf eine vollständige diagnostische Erfassung bzw. Dokumentation verzichtet.
- In den Haupt- und Realschulen dagegen ist die Quote der als förderbedürftig erfassten Schüler unter den geförderten Schülern mit 91,4 Prozent der integrativ förderbedürftigen bzw. 96,9 Prozent der additiv förderbedürftigen Schüler am höchsten.
- Bei den Schülern in der Sekundarstufe an Gesamtschulen und bei Sonderschülern ergeben sich unterschiedliche Tendenzen: Es liegt nur für relativ wenige Schüler mit integrativem Förderbedarf ein Diagnosebogen vor (ca. die Hälfte der integrativ geförderten Schüler), jedoch haben deutlich mehr Schüler nach Diagnosebogen einen additiven Förderbedarf, als tatsächlich additiv gefördert werden. Dies weist darauf hin, dass in diesen Schulformen ein größerer Teil der Schüler mit „besonders ausgeprägtem Förderbedarf“ nicht – wie im Konzept vorgesehen – additiv, sondern integrativ gefördert wird.
- Bei Gymnasien lassen sich Diskrepanzen in anderer Richtung feststellen: Hier weisen die ausgewerteten Diagnosebögen mehr Schüler als integrativ förderbedürftig aus, als nach den Angaben in den Ressourcenbögen tatsächlich integrativ gefördert wurden, während die Zahl der nach Diagnosebögen additiv förderbedürftigen Schüler nur ca. 78 Prozent der additiv geförderten Schüler entspricht. Hier werden offensichtlich mehr Schüler additiv gefördert, als nach den Diagnosekriterien vorgesehen sind.

Ein auf die einzelnen Klassenstufen bezogener Vergleich zwischen den Angaben in den Diagnose- und Ressourcenbögen lässt sich nicht durchführen, da sich die Angaben in den Ressourcenbögen auf die ganze Schule beziehen.

4.1.3 Jungen und Mädchen

Der Anteil der nach den Diagnosebögen integrativ förderbedürftigen Jungen liegt bei knapp 60 Prozent; bei den additiv förderbedürftigen Schülern beträgt der Jungenanteil 61 Prozent, bei den integrativ förderbedürftigen Schülern 56 Prozent. Der Mädchenanteil beträgt entsprechend 39 bzw. 44 Prozent.

Diese Verteilung zwischen den Geschlechtern entspricht recht genau den Ergebnissen der PLUS-Studie im Bereich Schriftsprache, in der sich ebenfalls ein Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen mit Lernschwierigkeiten von 61:39 ergab.²³

4.1.4 Migrationshintergrund und Herkunftssprachen

Von 82,2 Prozent der Schüler mit ausgewertetem Diagnosebogen, für die die entsprechenden Angaben vorliegen, sind 87,8 Prozent in Deutschland geboren. Lediglich 5,0 Prozent der Schüler leben erst seit dem Jahr 2002 oder noch später in Deutschland. Das bedeutet, dass auch die allermeisten zweisprachigen Schüler in Deutschland geboren wurden und hier aufgewachsen sind.²⁴

Bei der Frage, welche Sprache(n) die Schüler sprechen, waren Mehrfachangaben möglich. Bei 10,8 Prozent der Schüler fehlte die Angabe. Unter den verbleibenden 17.320 Schülern wird bei 55,5 Prozent lediglich eine gesprochene Sprache angegeben. 42,9 Prozent der Schüler sprechen zwei Sprachen, 1,6 Prozent sprechen drei oder mehr Sprachen.

Um die Sprachenvielfalt vor allem unter den Schülern mit Sprachförderbedarf zu beschreiben, beziehen sich die folgenden Angaben ausschließlich auf *Schüler mit additivem Förderbedarf*.

Die Angabe zur gesprochenen Sprache liegt von insgesamt 11.111 Schülern mit besonders ausgeprägtem Förderbedarf vor. Darunter wird bei 65,3 Prozent angegeben, dass die Schüler (auch) eine andere Sprache als Deutsch sprechen; demnach sind 34,7 Prozent der additiv zu fördernden Schüler als einsprachig deutsch einzustufen.

Zum Vergleich: Nach der im Jahre 2000 unter Hamburger Schülern der Klassen 1 bis 4 durchgeführten Erhebung „Home Language Survey“²⁵ liegt der Anteil von Schülern, die außer oder statt Deutsch mindestens eine weitere Sprache sprechen, bei 36,0 Prozent. Der Anteil von Schülern mit anderer Sprache als Deutsch, die einen besonders ausgeprägten Sprachförderbedarf aufweisen, liegt demnach fast doppelt so hoch wie der entsprechende Anteil in der Gesamtschülerschaft.

Unter den zahlreichen Herkunftssprachen, die die Schüler im Elternhaus sprechen, wurden in Tabelle 4.1.2 die in den Diagnosebögen am häufigsten genannten Sprachen aufgeführt. Angegeben sind die prozentualen Anteile der Schüler, die diese Sprachen sprechen.²⁶ Zum Vergleich daneben die jeweiligen Anteile dieser Sprachen nach dem „Home Language Survey“.²⁷

Der Vergleich der Angaben zur Häufigkeit der einzelnen Herkunftssprachen bei der Sprachförderdiagnose und nach dem Home Language Survey zeigt, dass Kinder mit bestimmten Herkunftssprachen bei der Sprachförderung deutlich überrepräsentiert sind. So ist der Anteil Türkisch sprechender Kinder bei der Sprachüberprüfung mit 38,7 Prozent etwa um ein Viertel höher als in der Grundgesamtheit (30,0 Prozent). Bei den Kindern mit den „afghanischen“ Herkunftssprachen Dari und Pashto liegt der Anteil sogar mehr als eineinhalbmal und bei

²³ Vgl. May, P. (2001): Lernförderlicher Unterricht. Teil I: Untersuchung zur Wirksamkeit von Unterricht und Förderunterricht für den schriftsprachlichen Lernerfolg. Frankfurt: Lang.

²⁴ Der Anteil der in Deutschland geborenen Kinder mit Migrationshintergrund steigt kontinuierlich an, wie die Ergebnisse des Vorstellungsverfahrens für Viereinhalbjährige zeigen: Bei der letzten Erhebung im Schuljahr 2005/06 waren insgesamt lediglich 3,6 Prozent der vorgestellten Kinder nicht in Deutschland geboren. (Vgl. May, P. [2006]: Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger im Schuljahr 2005/06, Teil I: Bericht über die Auswertung der Ergebnisse. BBS: Landesinstitut.)

²⁵ Fürstenau, S., Gogolin, I., Yağmur, K. (Hg.): Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg. Münster: Waxmann.

²⁶ Da bei 282 Schülern mehr als eine andere Sprache angegeben wurde, erhöht sich die Anzahl der Angaben auf insgesamt 7.544.

²⁷ Wegen der Vergleichbarkeit der Angaben folgt die Einteilung der Sprachen dem System des Home Language Survey.

Kindern mit den Herkunftssprachen Romanes/Sinti sogar mehr als dreimal so hoch als der Anteil dieser Sprachgruppen in der Gesamtschülerschaft. Auf der anderen Seite liegt der Anteil Polnisch sprechender Kinder mit additiver Sprachförderbedürftigkeit mit 4,3 Prozent deutlich unter dem Anteil von 10,5 Prozent in der Gesamtschülerschaft; ebenso verhält es sich mit Englisch oder Farsi sprechenden Kindern.

Tabelle 4.1.2: Herkunftssprachen von Schülern mit additivem Sprachförderbedarf (einschließlich Mehrfachnennungen)

Angaben in Prozent	Schüler mit einer anderen Sprache	
	Diagnosebögen Sprachförderung (2005)	Home Language Survey (2000)
* Türkisch	38,7	30,0
* Dari/ Pashto/ „Afghanisch“	9,7	5,9
* Russisch	8,9	10,1
* Albanisch	4,8	2,5
* Romanes/ Sinti	4,7	1,4
* Polnisch	4,3	10,5
* Jugoslawisch (Serbisch/ Kroatisch/ Bosnisch)	4,1	3,5
* Arabisch	3,0	2,9
* Englisch	1,9	6,6
* Kurdisch	1,9	1,2
* Spanisch	1,9	2,7
* Portugiesisch	1,8	2,3
* Urdu	1,8	1,4
* Akan, Twi u.a. afrikanische Sprachen	1,6	1,8
* Indisch (Hindi, Punjab)	1,6	0,2
* Farsi	1,4	5,6
* Vietnamesisch	1,2	1,0
* Griechisch	1,1	1,8
* Italienisch	0,7	1,2
* Französisch	0,6	1,5
* Armenisch	0,5	0,6
Chinesisch	0,4	0,8
Thai (Siamesisch, Laotisch)	0,3	0,3
andere Sprachen	3,1	4,2
Anzahl der Schüler, auf die sich die Prozentangaben beziehen	7.544	16.639

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

Dies weist darauf hin, dass die Sprachförderbedürftigkeit von herkunftssprachigen Kindern differenziert zu betrachten ist, da sie offenbar maßgeblich von anderen soziokulturellen Faktoren mitbestimmt wird (vgl. dazu Abschnitt 3.2).

4.2 Durchführung der Diagnosen in den Schulen

Im Folgenden werden die Angaben im Diagnosebogen ausgewertet, welche Personen in den Schulen Verantwortung für die Durchführung der Diagnosen übernahmen und mit Hilfe welcher Instrumente die Diagnosen für die Sprachförderung erstellt wurden.

4.2.1 Beteiligte Lehrkräfte

Um den Kontakt mit den Schulpartnern zu gewährleisten, waren die Lehrkräfte gebeten worden, ihren Namen und ihre Funktion in der Schule auf den Diagnosebögen zu vermerken.

Tabelle 4.2.1 zeigt die Verteilung der Funktionen der Lehrkräfte in den verschiedenen Schulformen, von denen die entsprechenden Angaben vorliegen.

Bei der Auswertung der Funktionen der Lehrkräfte ist zu beachten, dass sich die Angabe auf die Person bezieht, die den Diagnosebogen ausgefüllt hat, und dass diese Person nicht identisch mit der Person bzw. den Personen sein muss, die die eigentliche Diagnose erstellt hat/haben. Dies wird sofort deutlich, wenn man die Angaben zur Häufigkeit in Tabelle 2.1 betrachtet: So dürfte beispielsweise der Anteil der verschiedenen Förderlehrkräfte oder der Lehrer für herkunftssprachigen Unterricht deutlich höher sein.

Tabelle 4.2.1: Funktion der Lehrkräfte, die die Diagnosebögen ausfüllten²⁸

Diagnose stellende Lehrkraft*	Schulform									alle Schulformen
	Grundschule	Beob.-stufe	Haupt-schule	HR integriert	Real-schule	Gesamt-schule	Gym-nasium	Förder-schule	Sprach-schule	
Klassenlehrer	58,5	63,7	69,6	66,1	67,9	54,7	24,9	66,9	45,0	58,5
Förderlehrer	15,1	17,5	11,6	7,1	8,9	10,6	4,5	1,9	2,3	12,5
DaZ ⁽¹⁾	0,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5
PLUS ⁽²⁾	1,1	1,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,7
BL ⁽³⁾	0,8	0,6	3,0	1,8	0,0	0,0	8,4	0,0	0,0	0,9
SLK ⁽⁴⁾	8,7	4,3	0,9	4,2	2,0	7,9	27,7	1,1	0,0	7,6
Sonderpädag.	10,5	2,8	0,0	4,0	2,7	1,8	0,2	29,9	49,8	10,5
HKS-Lehrer ⁽⁵⁾	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2	0,0	0,2	0,0	0,3
Fachlehrer	2,9	10,0	15,0	16,8	18,4	24,8	34,4	0,0	0,0	7,8
Erzieher,	1,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,9	0,7
Anzahl	10739	1235	467	549	293	2253	582	1695	309	18122

(Angaben in Prozent)

Legende: Es handelt sich um Lehrkräfte mit entsprechenden Qualifikationen: ⁽¹⁾ Deutsch als Zweitsprache; ⁽²⁾ Projekt Lesen und Schreiben für alle; ⁽³⁾ Beratungslehrer; ⁽⁴⁾ Sprachlernkoordinatoren; ⁽⁵⁾ Herkunftssprachenlehrer

Die Häufigkeitsangaben in Tabelle 4.2.1 zeigen, dass die Verantwortlichen für die Durchführung der Diagnosen und den Kontakt mit dem Landesinstitut sich in den einzelnen Schulformen unterschiedlich verteilen: In den Grund-, Haupt- und Realschulen wurden die Angaben in den meisten Fällen von den Klassenlehrern zusammengetragen und die Diagnosebögen versendet. Dagegen wurde diese Aufgabe in den Gymnasien überwiegend von den Sprachlernkoordinatoren und Fachlehrern (vor allem Deutschlehrern) übernommen. In den Sonderschulen sind die Klassenlehrer in der Regel Sonderpädagogen, sodass sich hier die Angaben mischen, während die Sonderpädagogen in den übrigen Schulformen spezielle Funktionen haben.

²⁸ Bei den Angaben zur Funktion der Lehrkräfte, die die Diagnosebögen ausfüllten, gab es auch Mehrfacheinträge, sodass die Prozentwerte in Tabelle 4.2.1 nur annähernd gelten.

4.2.2 Verwendete Diagnoseverfahren

Den Schulen war am Schuljahresanfang eine Liste mit empfohlenen Tests übergeben worden. Darin wurden für die einzelnen Klassenstufen - soweit möglich - standardisierte Tests zur Feststellung des Lernstandes in den vier Bereichen

- Sprachentwicklung
- Vorläuferfertigkeiten für den Schriftspracherwerb
- Lesen
- Rechtschreiben

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

Es wurde den beteiligten Lehrkräften empfohlen, möglichst die vorgesehenen Tests zu verwenden, da sonst ein Vergleich der Leistungsdaten und die Erfassung der Lernfortschritte erheblich erschwert würden. Auf den Diagnosebögen wurde nicht nur eingetragen, mit welchem Ergebnis die Überprüfung durchgeführt wurde, sondern es sollte auch angegeben werden, welches Diagnosemittel eingesetzt wurde bzw. auf welche Quelle sich die Einschätzung bezieht. Die Angaben zu den verwendeten Diagnosemitteln wurden in folgende Kategorien eingeteilt:

<ul style="list-style-type: none"> • vorgeschlagener Test • anderer Test/ informelles Verfahren • Lehrereinschätzung, Unterrichtsbeobachtung • Gutachten, Zeugnisse 	<p>Es wurden die Tests angewendet, die vom Landesinstitut empfohlen wurden.</p> <p>Es wurden andere standardisierte Tests oder ein informelles Verfahren mit testähnlichem Aufbau eingesetzt.</p> <p>Die Diagnose stützt sich auf Alltagsbeobachtungen der Lehrkräfte im Unterricht (einschließlich Diktate).</p> <p>Die Diagnose stützt sich auf sonderpädagogische oder andere fachliche Gutachten bzw. bezieht sich auf Vermerke in Zeugnissen.</p>
nur bei Schülern mit Herkunftssprache	
<ul style="list-style-type: none"> • Einschätzung der her- kunftssprachigen Lehr- kräfte • Einschätzung durch El- tern oder Schüler 	<p>Die Diagnose wurde von HKS-Lehrkräften gestellt.</p> <p>Die Diagnose stützt sich auf Aussagen und Einschätzungen der Eltern oder der Schüler selbst.</p>

Um festzustellen, inwieweit sich die Schulen bei der Diagnose an die vorgeschlagenen Verfahren hielten, und um Anregungen für die weitere Testentwicklung zu erhalten, wurde für die einzelnen Sprachleistungsbereiche ausgewertet, welche Verfahren eingesetzt wurden bzw. in welchen Bereichen das Ausmaß der informellen und/oder subjektiven Beurteilung der Sprachleistungen hoch oder niedrig war.

In den Tabellen 4.2.2 (a und b) wird die Verwendungshäufigkeit der einzelnen Diagnosemittel in Form des prozentualen Anteils angegeben; die Prozentwerte beziehen sich also stets auf die Gesamtzahl der in dem betreffenden Sprachleistungsbereich eingesetzten Diagnosemittel.

Beispiel: Unter den 6.353 Diagnosen für den Bereich „Sprachentwicklungsstand Deutsch“ in der Primarstufe (Tabelle 4.2.2a) wurde in 26,3 Prozent der Fälle das vorgesehene Testver-

fahren verwendet, in 12,0 Prozent der Fälle wurde ein anderer Test bzw. ein informelles Testverfahren eingesetzt, in 54,9 Prozent der Fälle schätzten die Lehrkräfte den Entwicklungsstand aufgrund von Unterrichtsbeobachtungen ein, bei 6,8 Prozent wurden Expertengutachten oder Zeugnisse herangezogen.

Es wurden insgesamt 43.368 Diagnosen gestellt. Bezogen auf alle 20.638 gemeldeten Schüler bedeutet dies, dass im Durchschnitt bei jedem Schüler etwas mehr als zwei verschiedene Sprachleistungsbereiche hinsichtlich der Förderbedürftigkeit eingeschätzt wurden. Damit sind die erforderlichen Mindestvoraussetzungen für eine Profilanalyse der Sprachleistungen bei den meisten Schülern erfüllt.

- Sprachentwicklungsstand in der deutschen Sprache

Die *Sprachentwicklung in der deutschen Sprache* wurde in überwiegenderem Maße von Lehrkräften ohne Einsatz von Tests eingeschätzt. Nimmt man die Zahlen für die Primar- und die Sekundarstufe zusammen, so gingen 72,3 Prozent der insgesamt 9.895 Diagnosen in diesem Bereich auf die Einschätzung von Lehrern zurück oder stützten sich auf Gutachten und Zeugnisse. Dem standen in lediglich 27,7 Prozent der Fälle die Anwendung von Tests und informellen Verfahren gegenüber. Das Übergewicht an subjektiven Einschätzungen war im Schuljahr 2005/06 vor allem durch das Fehlen von Testverfahren zur Überprüfung der allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten von Schülern ab Klasse 1 bedingt.²⁹

²⁹ Diesem Mangel wurde zum Ende des Schuljahres mit der Bereitstellung von Testverfahren in diesem Bereich für die Klassenstufen 3 und 4 sowie 5 bis 7 durch das LIQ teilweise begegnet. Weitere Verfahren sind in Vorbereitung..

Tabelle 4.2.2: Verwendete Diagnosemittel für die Ermittlung der Förderbedürftigkeit

(a) Primarstufe (Vor- und Grundschule)

	vorge-schlagener Test	anderer Test/ in-formelles Verfahren	Lehrereinschätzung, Unterr.be-obachtung	Gutachten, Zeugnis	Einschät-zung HKS-Lehrer	Einschät-zung El-tern/ Schü-ler	Anzahl der Dia-gnosen
Sprachentwicklungs-stand Deutsch	26,3	12,0	54,9	6,8	0,0	0,0	6353
Sprachentwicklungs-stand Herkunftssprache	19,2	0,0	22,7	13,9	13,0	31,3	432
phonologische Bewusst-heit im weiten Sinne	4,5	14,8	66,5	14,2	0,0	0,0	2368
phonologische Bewusst-heit im engeren Sinne	3,9	15,9	69,9	10,3	0,0	0,0	2068
Lesen Deutsch	84,4	3,1	11,5	1,0	0,0	0,0	7861
Lesen Herkunftssprache	49,0	0,0	32,4	0,0	0,0	18,6	145
Rechtschreibung Deutsch	87,4	5,3	7,0	0,3	0,0	0,0	7923
Rechtschreibung HKS	(*)	(*)					(*)
alle Bereiche	57,4	7,9	29,7	4,2	0,2	0,6	27150

(*) Für den Bereich Rechtschreibung in der Herkunftssprache konnte bisher kein standardisiertes Ver-fahren vorgeschlagen werden.

(b) Sekundarstufe (alle Schulformen zusammen)

	vorge-schlagener Test	anderer Test/ in-formelles Verfahren	Lehrereinschätzung, Unterr.be-obachtung	Gutachten, Zeugnis	Einschät-zung HKS-Lehrer	Einschät-zung El-tern/ Schü-ler	Anzahl der Dia-gnosen
Sprachentwicklungs-stand Deutsch	0,2	8,3	72,9	18,7	0,0	0,0	3542
Sprachentwicklungs-stand Herkunftssprache	0,7	0,0	40,4	31,2	1,4	26,2	141
phonologische Bewusst-heit im weiten Sinne	0,2	2,8	57,0	40,0	0,0	0,0	891
phonologische Bewusst-heit im engeren Sinne	12,9	1,9	48,2	37,0	0,0	0,0	738
Lesen Deutsch	54,2	5,1	36,9	3,8	0,0	0,0	4904
Lesen Herkunftssprache	7,7	0,0	41,5	0,0	0,0	50,8	65
Rechtschreibung Deutsch	81,4	4,0	14,2	0,3	0,0	0,0	5937
Rechtschreibung HKS ^(*)	(*)	(*)					(*)
alle Bereiche	46,9	5,1	38,1	9,5	0,0	0,4	16218

(Angaben in Prozent)

• Einschätzung der herkunftssprachigen Fähigkeiten

Die Beurteilung der *Entwicklung in den Herkunftssprachen* (insgesamt 573) erfolgte ebenfalls vorwiegend durch Einschätzungen bzw. Gutachten und Zeugnisse. 85,4 Prozent der Dia-gnosen waren auf diese Weise entstanden. Bemerkenswert ist, dass nur 10,1 Prozent der Einschätzungen der herkunftssprachigen Fähigkeiten von herkunftssprachigen Lehrkräften (HKS-Lehrern) getroffen wurden, jedoch 27,1 Prozent von anderen Lehrkräften. Das Ergeb-nis deckt sich mit der insgesamt sehr geringen Anzahl der Fälle, in denen die Beurteilung des Lernstandes durch HKS-Lehrer erfolgte, nämlich lediglich 0,1 Prozent. Diese Herkunfts-sprachenlehrer wurden ausschließlich zur Einschätzung der mündlichen Sprache herange-zogen.

Die Problematik der Einschätzungen von herkunftssprachigen Leistungen verstärkt sich, wenn man das *Lesen in der Herkunftssprache* betrachtet. In keinem dokumentierten Fall wurde eine Lehrkraft für herkunftssprachigen Unterricht einbezogen, jedoch in 35,2 Prozent schätzten andere Lehrkräfte das Lesen in der Herkunftssprache ein, obwohl sie vermutlich in der Mehrzahl diese Sprache gar nicht selbst sprechen. Zwar wurden in 36,2 Prozent der Fälle bei der Feststellung der Lesefähigkeit in der Herkunftssprache ein Lesetest eingesetzt, allerdings ist angesichts der fehlenden Beteiligung herkunftssprachiger Lehrkräfte zu vermuten, dass sich die Auswertung in den meisten Fällen lediglich auf das oberflächliche Ergebnis bezog.

Für den Bereich *Rechtschreibung in der Herkunftssprache* konnte bisher kein geeignetes standardisiertes Verfahren empfohlen werden, sodass sich die Diagnose nur auf subjektive Einschätzungen oder informelle Leistungstests stützen konnte. Da hierzu insgesamt nur 158 Einträge in den Diagnosebögen vorlagen, wurde dieser Bereich zunächst nicht in die statistische Analyse einbezogen.

Während die Beurteilung der deutschen Sprache ausschließlich durch Pädagogen erfolgte, nimmt der Anteil der Einschätzung der herkunftssprachigen Fähigkeiten, die durch Eltern oder andere Schüler erfolgte, 30 Prozent ein.

Sowohl der geringe Anteil herkunftssprachiger Pädagogen als auch der relativ häufige Einbezug von Eltern und Mitschülern in die Beurteilung des Sprachstandes bei Migranten ist als Zeichen dafür zu werten, dass in den Schulen nicht genügend herkunftssprachige Pädagogen für diese Diagnosen zur Verfügung standen oder der Aufwand für die Anforderung herkunftssprachiger Experten als zu hoch empfunden wurde.³⁰ Es stellt sich hier jedoch gleichzeitig die Frage nach der Zuverlässigkeit der Diagnosen, da Eltern und andere nahe Verwandte im Allgemeinen dazu neigen, die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder tendenziell deutlich zu überschätzen.³¹

Insgesamt ist die Anzahl der Diagnosen, die sich auf *herkunftssprachige Fähigkeiten* beziehen, mit 783 unter allen 43.368 durchgeführten Diagnosen (d.h. 0,5 Prozent) sehr gering. Auch wenn nicht für alle Klassenstufen herkunftssprachige Instrumente zur Verfügung standen, ist dieser geringe Anteil von herkunftssprachigen Diagnosen ernüchternd. Denn da anzunehmen ist, dass unter den vielen Migrantenkindern auch Förderbedarf in der Herkunftssprache bestand, heißt dies, dass in die Sprachdiagnosen der Entwicklungsstand in der Herkunftssprache in den meisten Fällen nicht einbezogen wurde. Damit wird allerdings das in Hamburg bisher favorisierte Sprachdiagnosekonzept für herkunftssprachige Kinder, das die Einbeziehung der Zielsprache Deutsch und der Herkunftssprache vorsieht³², in Frage gestellt. Angesichts des weiter sinkenden Anteils von Kindern, die in einer einsprachig deutschen Familie aufwachsen, ergibt sich als Problemstellung die Verstärkung kriteriengestützter Diagnose für zweisprachige Kinder – und zwar in beiden Sprachen.

³⁰ Im Landesinstitut können für die Diagnose bei Migrantenkindern herkunftssprachige Experten angefordert werden, insbesondere für die Durchführung des HAVAS in den Sprachen Türkisch, Russisch, Polnisch, Spanisch, Italienisch und Portugiesisch.

³¹ Die Tendenz zur Überschätzung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder durch die Eltern fand sich sowohl bei der Analyse der Ergebnisse des Vorstellungsverfahrens Viereinhalbjähriger (siehe May 2006) als auch beim Vergleich zwischen den Einschätzungen von Eltern und Pädagogen mit objektiven Testergebnissen bei Sechsjährigen vor Schuleintritt (siehe Heckt, Hunger & May 2006).

³² Die Einbeziehung der Herkunftssprache neben der Zielsprache Deutsch in die Sprachstandsdiagnose ist einer der bisherigen Kernpfeiler des Konzepts im „Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands 5-Jähriger“ (HAVAS 5).

• Phonologische Bewusstheit

Der Bereich der phonologischen Bewusstheit als Vorläuferfertigkeit für den Schriftspracherwerb ist erst in den letzten Jahren verstärkt in das Blickfeld für die frühe Diagnostik von (schrift)sprachlichen Lernschwierigkeiten geraten und bildet daher für viele Lehrkräfte ein neues Sachgebiet für die Lernstandsfeststellung. Auch die Sprachlernkoordinatoren mussten sich im Schuljahr 2005/06 erstmalig mit den verfügbaren Testverfahren vertraut machen. Daher ist es nicht verwunderlich, dass der Anteil der testgestützten Diagnosen in diesem Bereich zunächst relativ gering war. Zudem wurden meist nicht die empfohlenen Verfahren (BISC, MÜSC, BAKO) eingesetzt, sondern andere Verfahren (z.B. Rechtschreibtests, informelle Lehrgangsüberprüfungen) verwendet, die nur teilweise phonologische Bewusstheit erfassen. Für Schüler in der Sekundarstufe, bei denen noch Schwierigkeiten hinsichtlich der phonologischen Bewusstheit vermutet wurden, standen keine altersgemäßen Tests zur Verfügung, sondern es musste ggf. auf Testverfahren aus dem Grundschulbereich oder auf informelle Verfahren zurückgegriffen werden.

• Lesen und Rechtschreiben (Deutsch)

In der Primarstufe lagen mit der Hamburger Leseprobe (HLP), der Hamburger Schreibprobe (HSP) und dem Stolperwörterlesetest (SWLT) geeignete schriftsprachliche Tests für alle Altersstufen vor. Entsprechend hoch war der Anteil der Diagnosen mit Hilfe der empfohlenen Tests (84,4 bzw. 87,4 Prozent). Zusammen mit weiteren Testverfahren lag der Anteil testgestützter Lese- und Rechtschreibdiagnosen im Primarbereich bei 87,5 bzw. 92,7 Prozent.

In der Sekundarstufe lag der Anteil testgestützter Diagnosen mit 85,4 Prozent ebenfalls hoch, da hier mit der HSP ein bewährter Test zur Verfügung stand. Für die Lesediagnose lag mit dem Stolperwörterlesetest des LIQ ebenfalls ein geeigneter Test vor, jedoch war dieser den Schulen noch kaum vertraut, sodass der Anteil testgestützter Diagnosen hier nur knapp 50 Prozent erreichte.

Insgesamt zeigt die Auswertung der eingesetzten Diagnoseverfahren, dass die Schulen in relativ hohem Maße von den Empfehlungen des Landesinstituts Gebrauch machten, sofern es eingeführte Tests für die betreffenden Bereiche gab und diese in den Schulen bekannt waren. Dies gilt insbesondere für Lese- und Rechtschreibtests sowie für die Erfassung des Sprachstands bei Vorschulkindern. Neu eingeführte Tests (z.B. zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Lesefertigkeit in der Sekundarstufe), die erstmalig im Vorbereitungsseminar für die Sprachlernkoordinatoren vorgestellt wurden, bedürfen offensichtlich noch einer gewissen „Eingewöhnungszeit“ in den Schulen. Und in manchen Bereichen (z.B. bei der Erfassung allgemeiner sprachlicher Leistungen bei älteren Schülern) konnten im Schuljahr 2005/06 noch keine standardisierten Tests zur Lernstandsbestimmung bereitgestellt werden.

4.3 Additiver Förderbedarf in den einzelnen Sprachlernbereichen

4.3.1 Förderbedarf in den einzelnen Sprachlernbereichen für alle Schüler

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

Als *additiv förderbedürftig* wurden alle Schüler eingestuft, deren Ergebnisse *in mindestens einem der Teilleistungsbereiche* so schwach ausfallen, dass sie von *höchstens 10 Prozent* der Referenzgruppe (Schüler in Deutschland) unterschritten werden (d.h., deren Leistungen

einem *Prozentrang* ≤ 10 entsprechen). Sofern kein quantifizierbares Testergebnis vorlag, wurde die Einschätzung des Lernstandes durch die Lehrkräfte als „*besonders schwach*“ zugrunde gelegt.

In den Diagnosebögen werden innerhalb der Sprachlernbereiche folgende Teilleistungsbereiche unterschieden:

Sprachlernbereich	Teilleistungsbereich
allgemeine Sprachfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> - Aufgabenbewältigung - Gesprächsverhalten - Wortschatz - Satzgrammatik - weitere sprachliche Auffälligkeiten
Vorläuferfertigkeiten für den Schrifterwerb	<ul style="list-style-type: none"> - phonologische Bewusstheit im weiten Sinne - phonologische Bewusstheit im engeren Sinne
Lesen	<ul style="list-style-type: none"> - Lesegeschwindigkeit - Leseverständnis
Rechtschreibung	<ul style="list-style-type: none"> - allgemeine orthographische Kompetenz - alphabetische Strategie - orthographische Strategie - morphematische Strategie - wortübergreifende Strategie

Tabelle 4.3.1 enthält die Anzahl der Schüler in den einzelnen Klassenstufen, die in den verschiedenen Sprachlernbereichen als „besonders ausgeprägt förderbedürftig“ eingeschätzt wurden. Die Werte beziehen sich auf die Auswertung aller 20.638 eingereichten Diagnosebögen. Da bei etlichen Schülern nicht nur in einem Sprachlernbereich ein additiver Förderbereich festgestellt wurde, übersteigt die Summe der in den einzelnen Lernbereichen als „besonders ausgeprägt förderbedürftig“ eingestuften Schüler mit 18.858 deutlich die Gesamtzahl von 12.283 Schülern mit additivem Förderbedarf. Dies bedeutet, dass bei diesen Schülern im Durchschnitt in 1,5 Bereichen ein besonders ausgeprägter Förderbedarf ermittelt wurde.

Tabelle 4.3.1: Additiver Förderbedarf in den Sprachlernbereichen (alle Schüler, n = 20.638)

	Primarstufe					Sekundarstufe					Summe
	VS	Kl. 1	Kl. 2	Kl. 3	Kl. 4	Kl. 5	Kl. 6	Kl. 7	Kl. 8	Kl. 9+	
deutsche Sprache	444	845	617	526	429	477	336	371	309	280	4634
phonologische Bewusstheit	91	816	309	170	124	66	61	72	52	23	1784
Lesen in Deutsch		217	1401	1277	1044	655	344	336	264	216	5754
Rechtschreibung		279	781	1046	971	1031	755	681	646	496	6686
Gesamtzahl	535	2157	3108	3019	2568	2229	1496	1460	1271	1015	18858

Über alle Klassenstufen hinweg wurde mit 6.686 Fällen am häufigsten im Bereich Rechtschreibung ein besonders ausgeprägter Förderbedarf festgestellt, mit 5.754 folgte an zweiter Stelle der Bereich Lesen, an dritter Stelle der Förderbedarf in der deutschen Sprache mit 4.634 Fällen und mit deutlichem Abstand die phonologische Bewusstheit mit 1.784 Fällen. Demnach reduzieren sich die Anforderungen an die Sprachförderung nach den Ergebnissen der Diagnosebögen keineswegs auf die Förderung der deutschen Sprache oder der allge-

meinen Sprachfähigkeiten, sondern umfassen in noch höherem Ausmaß die schriftsprachlichen Fähigkeiten.

Vergleicht man die einzelnen Klassenstufen hinsichtlich der Verteilung der additiven Förderbedarfe in den Sprachlernbereichen, so wird deutlich, dass das Gewicht der verschiedenen Lernbereiche altersabhängig ist. Während in der Vorschule und in der ersten Klasse vor allem ein Bedarf an allgemeiner Sprachförderung diagnostiziert wurde, steigt ab Klasse 2 das Gewicht des Leseförderungsbedarfs sprunghaft an, während ab Klasse 3 verstärkt Bedarf an Rechtschreibförderung festgestellt wird. In der Sekundarstufe überwiegt zunehmend der relative Bedarf an Rechtschreibförderung, während der Bedarf an Leseförderung allmählich wieder zurückgeht. Auch der Bedarf an allgemeiner Sprachförderung geht in der Sekundarstufe allmählich zurück. Eine besondere Stellung nimmt die phonologische Bewusstheit ein. Als Vorläuferfertigkeit für den eigentlichen Schriftspracherwerb – vor allem beim Eintritt in die Schule – ist sie förderrelevant, später jedoch als gesonderte Fertigkeit weitgehend bedeutungslos, da sie als Teilfertigkeit in die schriftsprachlichen Analysen beim Lesen und Rechtschreiben eingeht.

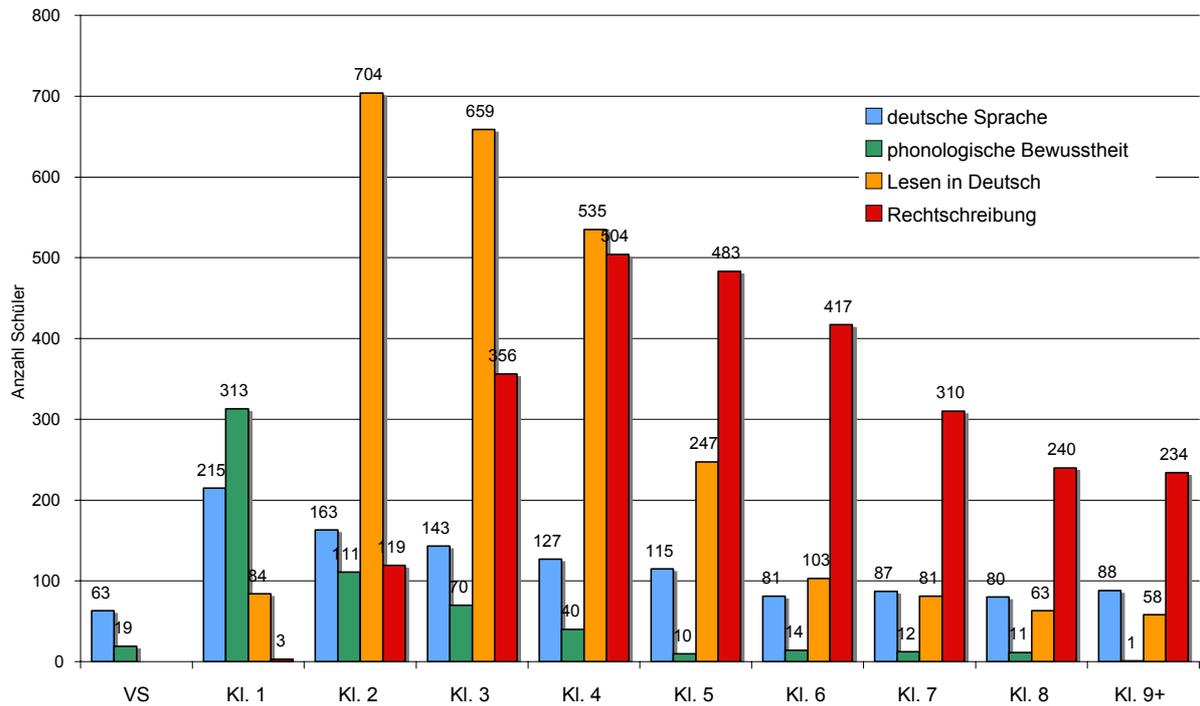
4.3.2 Sprachförderbedarf bei einsprachig deutschen Kindern und Migranten

Um die Unterschiede zwischen einsprachig deutschen Kindern und solchen mit Migrationshintergrund hinsichtlich des additiven Förderbedarfs in den Sprachlernbereichen zu untersuchen, wurden die beiden Teilgruppen anhand der Angabe im Diagnosebogen, welche Sprache(n) sie sprechen, getrennt. Alle Schüler, die (auch) eine andere Sprache als Deutsch sprechen, wurden der Gruppe „Schüler mit Migrationsstatus“ zugerechnet, die Schüler in der Gruppe „einsprachig deutsch“ sprechen demgegenüber nur Deutsch. Nach diesem Kriterium werden unter den insgesamt 20.638 Schülern, von denen ein Diagnosebogen vorlag, 8.981 Schüler als „einsprachig deutsch“ und 11.658 Schüler als Migranten klassifiziert. Der im Vergleich zur Normalschülerschaft erhöhte Migrantenanteil entspricht dem besonderen Sprachförderbedarf in dieser Gruppe. Unter den 8.981 einsprachig deutschen Schülern weisen 5.024 einen additiven Förderbedarf auf (55,9 Prozent), unter den 11.658 Migranten beträgt der entsprechende Anteil mit additivem Förderbedarf 7.260 Schüler (62,3 Prozent).

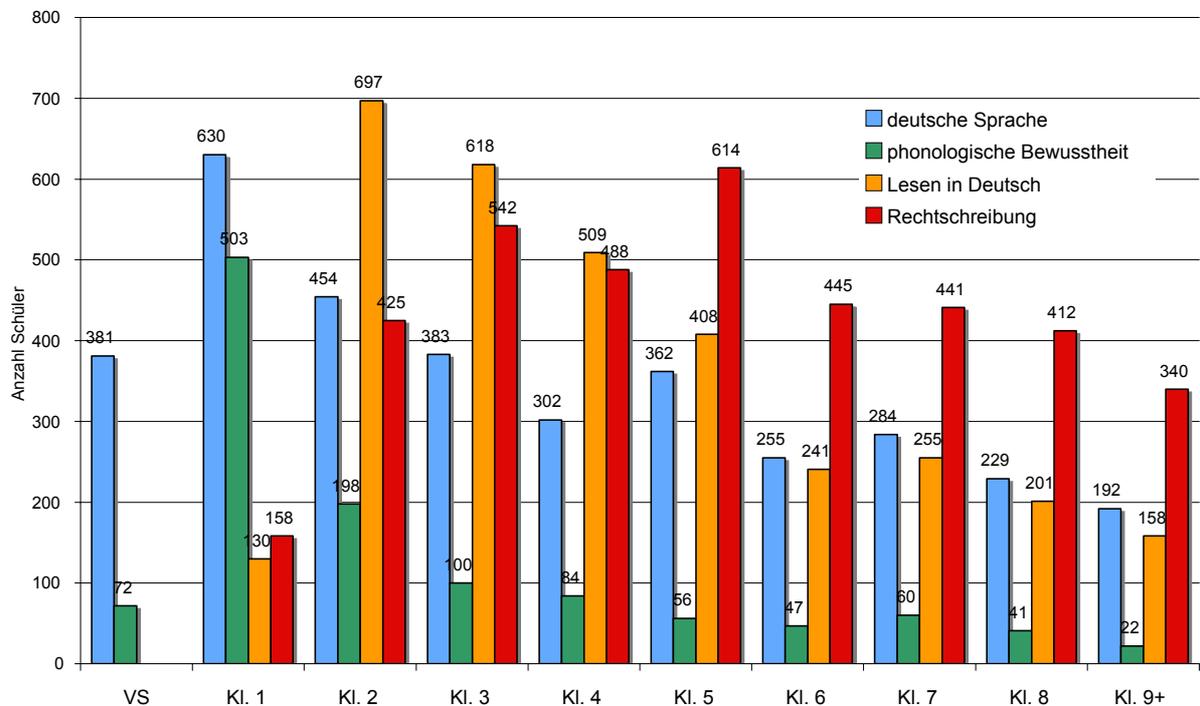
Abbildung 4.3.2 zeigt die Verteilung der Förderbedarfe in den Sprachlernbereichen für beide Gruppen über die Klassenstufen hinweg.

Abb. 4.3.2: Additiver Förderbedarf in den Sprachlernbereichen

(a) einsprachig deutsche Schüler (n = 5.024)



(b) Schüler mit Migrationshintergrund (n = 7.260)



Betrachtet man die relativen Anteile der Schüler mit additiven Förderbedarfen in den einzelnen Sprachlernbereichen, so fallen deutliche Unterschiede beim Bereich allgemeine Sprachförderung auf, während sich die Förderbedarfe beider Teilgruppen in den schriftsprachlichen Lernbereichen über die Klassenstufen hinweg ähnlich verteilen.

- Allgemeiner Sprachförderbedarf

Bei den Migranten fallen erwartungsgemäß die deutlich höheren Anteile von Schülern mit allgemeinem Sprachförderbedarf ins Auge. Dieser Bedarf ist bis zur ersten Klasse dominierend und nimmt dann in den höheren Klassenstufen mehr oder weniger kontinuierlich ab. Bemerkenswert ist, dass auch unter den einsprachig deutschen Kindern über alle Klassenstufen hinweg ein gewisser Bedarf an allgemeiner Sprachförderung feststellbar ist, wenn gleich dieser im Vergleich zu den übrigen Sprachlernbereichen relativ gering ist.

Betrachtet man die einzelnen Teilleistungen, die bei der Diagnose der allgemeinen Sprachfähigkeit differenziert werden, so ergeben sich noch einmal Unterschiede zwischen den Sprachteilgruppen: Einsprachig deutsche Kinder mit additivem Förderbedarf in der allgemeinen Sprachenwicklung weisen in erster Linie Schwierigkeiten bei der Aufgabenbewältigung auf.³³ Der Anteil dieser Schwierigkeiten ist in der Gruppe der deutschen Schüler mit additivem Sprachförderbedarf mit knapp 70 Prozent höher als in der Gruppe der Migranten (58 Prozent).

Dagegen fallen bei Migrantenkindern in erster Linie Schwierigkeiten beim Wortschatz und in der Grammatik auf (ca. 65 Prozent gegenüber 45 Prozent bei einsprachig deutschen Schülern). Hinsichtlich des Gesprächsverhaltens ergeben sich keine Unterschiede zwischen den Gruppen. Vergleicht man die Ergebnisse zwischen Primar- und Sekundarstufe, so verstärken sich in der Sekundarstufe deutlich die Anteile der Schüler, die Schwierigkeiten im Wortschatz und insbesondere in der Grammatik haben – dies gilt für beide Sprachgruppen. Jedoch steigt der Anteil der Migranten mit ausgeprägten Problemen besonders stark: Mehr als 75 Prozent der Migranten mit additivem Sprachförderbedarf weisen besonders auffällige Schwächen im Bereich der Grammatik auf. Offensichtlich verlangen die sprachlichen Aufgabenstellungen der höheren Altersgruppen verstärkt sprachliche Tiefenstrukturen ab, die sich nicht durch ein relativ gut entwickeltes Aufgaben- und Gesprächsverhalten kompensieren lassen.

Weitere Auffälligkeiten, die ggf. eine besondere Förderung erfordern, wie undeutliche Aussprache, Nuscheln, Lispeln oder Stottern, finden sich in beiden Teilgruppen bei etwa jedem fünften Schüler mit additivem Förderbedarf.

- Phonologische Bewusstheit

Der Förderbedarf im Bereich der phonologischen Bewusstheit übersteigt in Klasse 1 den Anteil in den weiteren Klassenstufen erheblich. Das bedeutet, dass diese Vorläuferfertigkeit für beide Sprachgruppen in einer „sensiblen Phase“ zu Beginn des eigentlichen Schriftspracherwerbs gleichermaßen eine hohe Bedeutung hat, während diese Teilfertigkeiten im weiteren Verlauf des schriftsprachlichen Lernprozesses in den Teilfertigkeiten Lesen und Rechtschreiben aufgehen. Der Unterschied zwischen beiden Gruppen besteht hier im deutlich höheren Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund, die in der ersten Klasse gravierende Schwierigkeiten im Bereich der phonologischen Bewusstheit zeigen. Dies hängt mit dem „Übergangscharakter“ der phonologischen Bewusstheit als vermittelnde Fertigkeit zwischen Laut- und Schriftsprache zusammen, da die Migrantenkinder deutlich häufiger Schwierigkeiten in den Grundlagen der mündlichen Sprache aufweisen.

³³ Das heißt, sie sind nicht in der Lage, den inhaltlichen Anforderungen der Aufgabe zu entsprechen. (In der HAVAS-Aufgabe zeigt sich dies vor allem darin, dass die Kinder die Inhalte der Bildimpulse sprachlich nicht thematisieren können.)

In beiden Sprachgruppen liegt der Anteil der Schüler mit Schwierigkeiten in der phonologischen Bewusstheit „im weiteren Sinne“ (d.h. bei Aufgabenstellungen, bei denen es um die grobe Lautstruktur der Wörter geht, z.B. Silbenklatschen), unter dem Anteil der Schüler, die Schwierigkeiten im Bereich der phonologischen Bewusstheit im „engeren Sinne“ (d.h. bei Aufgabenstellungen, bei denen es um die Untergliederung der Lautstruktur geht, z.B. bei der Lautunterscheidung). Bei den (relativ wenigen) Schülern in höheren Klassenstufen, die noch große Probleme mit der phonologischen Bewusstheit haben, geht es fast ausschließlich um Schwierigkeiten bei der Beziehung zwischen Lauten und Buchstaben.

- Lesen

Der Förderbedarf im Lesen steigt erwartungsgemäß in beiden Gruppen sprunghaft in Klasse 2 an und geht dann in den höheren Klassenstufen allmählich zurück. Allerdings fällt in den höheren Klassenstufen der deutlich höhere Leseförderbedarf bei den Migrantenkinder auf. Dies weist darauf hin, dass diese Kinder insbesondere in der Nutzung der Tiefenstrukturen der deutschen Sprache für das erweiterte Leseverständnis erhebliche Defizite aufweisen, sodass der Leseförderbedarf dieser Teilgruppe in den höheren Klassenstufen der Sekundarstufe mehrfach höher ist als bei einsprachig deutschen Schülern.

Bei den Schülern, bei denen im Diagnosebogen differenzierte Angaben zu den Aspekten Lesetempo und Leseverständnis vorliegen, ergeben sich für die Migranten mit besonders ausgeprägten Leseschwächen deutlich häufiger Probleme im Leseverstehen (63 Prozent) als bei einsprachig deutschen Schülern (49 Prozent), während sich die Anteile der Schüler mit besonderen Problemen beim Lesetempo zwischen beiden Sprachgruppen wenig unterscheiden (69 Prozent bei den einsprachig Deutschen, 64 Prozent bei den Migranten).

- Rechtschreibung

Die Verteilung des Förderbedarfs in der Rechtschreibung über die Klassenstufen hinweg verhält sich in beiden Sprachgruppen recht ähnlich, wenngleich dieser Bedarf unter den Migranten insgesamt höher ausfällt. Wie auch beim Lesen zeigt sich dieser höhere Förderbedarf vor allem in der Sekundarstufe, weil auch bei der Rechtschreibung die komplexeren Anforderungen mit steigendem Alter ein tieferes Eindringen in die sprachlichen Strukturen erfordert (v.a. beim morphematischen und wortübergreifenden Schreiben). Und hier weisen die Migranten erheblich häufiger Defizite auf.

Bei der Differenzierung der Teilleistungen in der Rechtschreibung ergeben sich nur relativ geringe Unterschiede zwischen den Sprachgruppen: Bei den Schülern mit besonderen Problemen in der alphabetischen Strategie (Laut-Buchstaben-Zuordnung und Wortdurchgliederung), bei der orthographischen Strategie (Beachtung des Regelwissens) und bei der morphematischen Strategie (Berücksichtigung der tieferen Bedeutungsstruktur der Wörter) liegen die Anteile bei den Migranten jeweils etwas höher als bei den einsprachig Deutschen. Dies liegt daran, dass die gravierenden Rechtschreibprobleme bei den Migranten noch etwas stärker ausgedehnt sind als bei den einsprachigen Schülern.

5 Individuelle Förderpläne

Im Schuljahr 2005/06 gingen im LIQ individuelle Förderpläne für insgesamt 11.984 Schüler ein. Da der im Schuljahr 2005/06 verwendete Förderplanbogen, der in erster Linie für die schulinterne Planung gedacht war, recht umfangreich ausfiel, wurden aus Gründen der Ökonomie nur bei einem Teil der Schüler sämtliche Angaben digitalisiert; dies betraf 3.380 Schüler. Bei den übrigen 8.604 Förderplanbögen wurden nur die zusammenfassenden Planungs-

daten erfasst.³⁴ Da die Entscheidung für die ausführliche oder reduzierte Erfassung zufällig erfolgte, kann davon ausgegangen werden, dass sich in den nicht vollständig erfassten Bögen dieselben Trends zeigen würden wie in den vollständig erfassten. Daher können die Ergebnisse der vollständig erfassten Förderplanbögen auf alle Schüler übertragen werden.

Differenziert werden die Ergebnisse nach einsprachig deutschen Schülern und herkunftssprachigen Schülern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben. Dadurch wird es möglich, Unterschiede der Schwerpunktsetzung in der Sprachförderung für beide Teilgruppen zu analysieren. Nicht von allen Schülern mit Förderplan lag allerdings die Angabe vor, ob sie in Deutsch als Zweitsprache oder einsprachig gefördert werden sollten, sodass die Anzahl der Schüler in den folgenden Ergebnisübersichten deutlich geringer ist als die Gesamtzahl der Schüler mit Förderplänen. Da es jedoch keinen Hinweis darauf gibt, dass sich die Ausrichtung der Förderpläne dieser Teilstichprobe von derjenigen der Gesamtstichprobe unterscheiden, beschränkt sich die folgende Ergebnisdarstellung auf die 2380 Schüler, die nach den Angaben im Förderplanbogen eindeutig einer der beiden Gruppen zugeordnet werden konnten.

Bei dieser ersten Ergebnisübersicht steht vor allem die Frage im Vordergrund, inwieweit das Sprachförderkonzept die unterschiedlichen Sprachgrundlagen der förderbedürftigen Schüler berücksichtigt. Obwohl zu erwarten ist, dass sich die Themenschwerpunkte auch nach dem Alter der Schüler unterschiedlich verteilen (vgl. die Verteilung der Diagnosestellungen in Abschnitt 4.3), erfolgt aus Gründen der Übersichtlichkeit der Darstellung zunächst keine weitere Differenzierung nach Klassenstufen.

Als Anregungen für die Überlegungen zur Förderplanung und gleichzeitig zur Erleichterung der Dokumentation der Festlegungen enthielt der Förderplanbogen für jeden der vier Förderbereiche eine Reihe von vorgegebenen Schwerpunkten, die angekreuzt und durch eigene Notizen ergänzt werden konnten. In den folgenden Übersichten werden die jeweils am häufigsten genannten Schwerpunkte in den vier Förderbereichen aufgeführt.

Angegeben ist stets der prozentuale Anteil der Schüler mit ausgeprägtem oder besonders ausgeprägtem Förderbedarf, für die die einzelnen Schwerpunkte vorgesehen waren. Zu beachten ist, dass in den einzelnen Förderbereichen unterschiedlich viele Schüler mit Förderbedarf ermittelt wurden (vgl. Abschnitt 4.3). So wurde beispielsweise unter den insgesamt 2.380 Schülern mit Förderplanbögen bei 1.642 Schülern (69,0 Prozent) ein ausgeprägter Förderbedarf im Bereich „allgemeine Sprachförderung“ dokumentiert. Dagegen wurden Überlegungen zur Förderplanung im Bereich Vorläuferfertigkeiten zum Schriftspracherwerb lediglich bei 791 Schülern (33,2 Prozent) angegeben, bei den Förderbereichen Lesen und Schreiben sind es 1.246 (52,3 Prozent) bzw. 1.397 Schüler (58,7 Prozent). In der Verteilung der Förderpläne auf die verschiedenen Sprachlernbereiche zeigt sich, dass die allgemeine Sprachförderung über alle Klassenstufen hinweg – entsprechend den konzeptionellen Vorgaben – den am stärksten ausgeprägten Schwerpunkt bildet.

Bei 43,7 Prozent der dokumentierten Förderpläne finden sich Einträge nur für einen einzigen Förderbereich, d.h. die überwiegende Mehrzahl (57,3 Prozent) wird in mehr als einem Sprachbereich gefördert, darunter sind 19,3 Prozent, für die eine Förderung in allen vier Sprachbereichen vorgesehen ist.

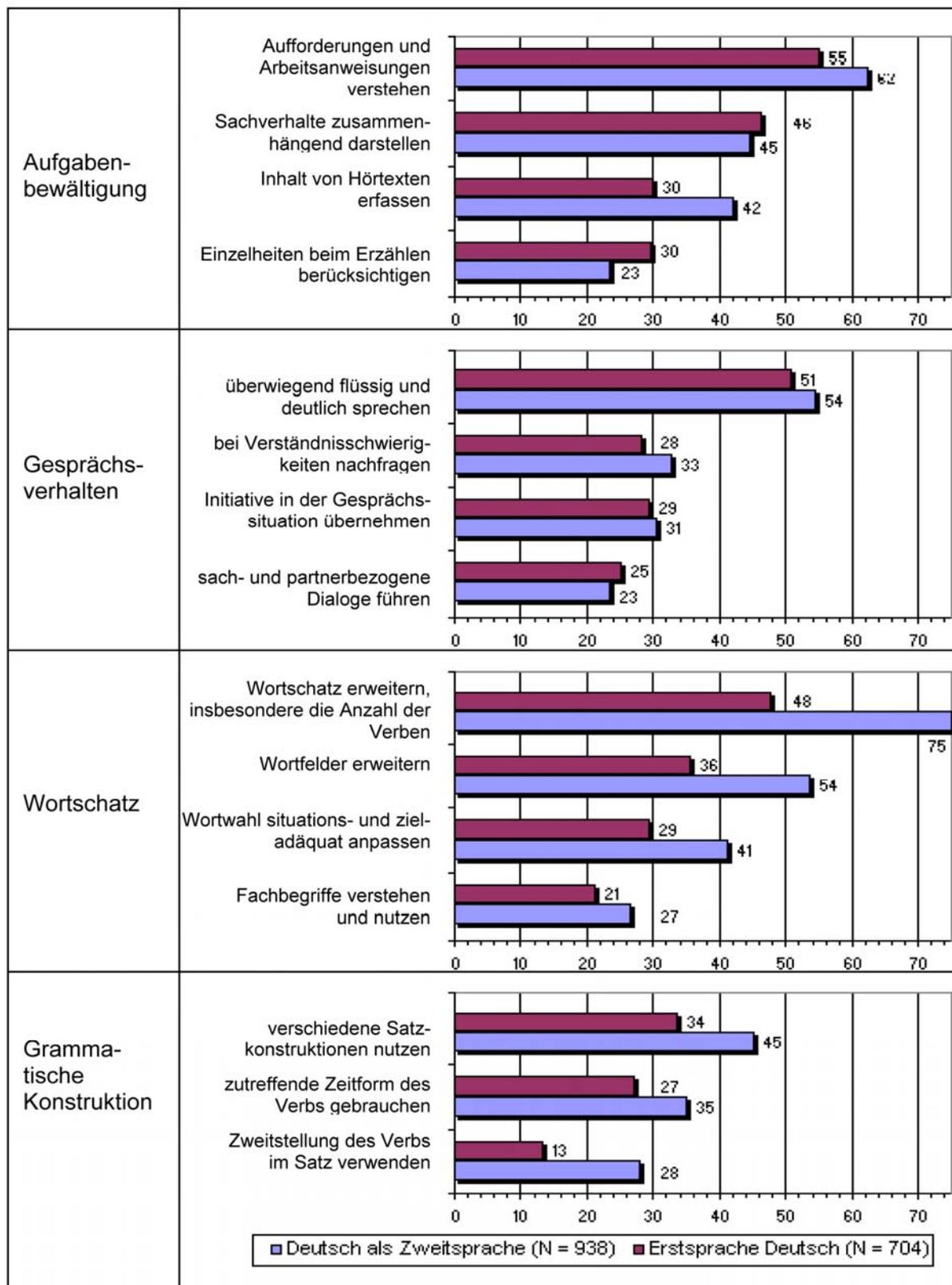
³⁴ Die Angaben zu Planungsdaten für die Förderung enthalten auf individueller Ebene Angaben, die – bezogen auf die gesamte Schule – teilweise auch in den Ressourcenbögen der Schulleitungen enthalten sind. Dies betrifft z.B. Angaben zu Art und Umfang der Förderung (siehe Abschnitt 3). Daher wird hier auf eine wiederholte Darstellung verzichtet. Die individuell bezogenen Angaben zu Rahmenbedingungen der Förderung (Art, Umfang, Dauer, Gruppengröße usw.) werden später im Zusammenhang mit der Überprüfung des Fördererfolgs ausgewertet.

5.1 Förderbereich Allgemeine Sprachentwicklung

Unter den 1.642 Schülern, für die eine Förderplanung im Bereich „allgemeine Sprachentwicklung“ dokumentiert wurde, waren 938 Schüler (57,1 Prozent), bei denen Deutsch als Zweitsprache gefördert wurde, und 704 einsprachig deutsche Schüler (42,9 Prozent).

Abbildung 5.1 zeigt die Prozentanteile in beiden Sprachfördergruppen für die am häufigsten genannten Schwerpunkte.

Abbildung 5.1: Förderschwerpunkte im Bereich „Sprachlicher Entwicklungsstand“



Zwischen den beiden Gruppen ergeben sich deutliche Unterschiede hinsichtlich der Förderschwerpunkte in der allgemeinen Sprachförderung. Bei fast allen Bereichen ergeben sich erwartungsgemäß höhere Anteile für Schüler, die Deutsch als Zweitsprache erwerben. Aber

auch innerhalb der Förderschwerpunkte ergeben die Förderplanungen für zweisprachige Schüler ein anderes Profil als für einsprachig deutsche Schüler. Die größten Unterschiede ergeben sich hinsichtlich der Förderbereiche Wortschatz und Grammatik, die in der Sprachförderung für zweisprachige Schüler ein deutlich höheres Gewicht einnehmen, während die allgemeine Sprachförderung bei einsprachig deutschen Schülern stärker auf die Verbesserung der Aufgabenbewältigung und des Gesprächsverhaltens zielt. Zwar ergeben sich auch für zweisprachige Schüler im Bereich von Aufgabenbewältigung und Gesprächsverhalten klare Förderschwerpunkte, aber häufiger als bei einsprachigen Schülern soll die Förderung bei Migranten die Schwierigkeiten beim unmittelbaren Verstehen von Anweisungen und beim Erfassen der Inhalte von gesprochenen Texten vermindern. Demnach setzt die Förderung für Migranten bei deutlich elementarer ausgerichteten Inhalten (Wortschatz, Hörverstehen) an als bei einsprachigen Schülern, bei denen eher die bessere Nutzung vorhandener sprachlicher Kompetenzen (Aufgabenbewältigung und Gesprächsverhalten) im Vordergrund steht.

5.2 Förderbereich Vorläuferfertigkeiten für den Schrifterwerb

Da sich die diagnostizierte Förderbedürftigkeit im Bereich der Vorläuferfertigkeiten für den Schriftspracherwerb im Wesentlichen auf die Anfangsklassen konzentriert, werden in diesem Bereich für weniger Schüler Förderpläne aufgestellt als für die übrigen Förderbereiche. Von insgesamt 791 Schülern (6,6 Prozent aller Förderpläne) liegen ausgefüllte Förderpläne im Bereich „Vorläuferfertigkeiten“ vor. Darunter sind 339 Schüler (42,9 Prozent), bei denen Deutsch als Zweitsprache gefördert wurde, und 452 einsprachig deutsche Schüler (57,1 Prozent).

Abbildung 5.2 zeigt die Prozentanteile in beiden Teilgruppen für die am häufigsten genannten Förderschwerpunkte im Bereich der Vorläuferfertigkeiten.

Zwischen den beiden Gruppen zeigen sich die größten Unterschiede im Bereich der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne, d.h. bei sprachlichen Aufgabenstellungen, bei denen noch kein eindeutiger Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb gegeben ist. Jedoch stützen sich diese Tätigkeiten auf grundlegende sprachliche Merkmale (wie Sprechsilben und Klangreime), die von vielen Zweitsprachlern offenbar nicht mit der gleichen Sicherheit abgerufen werden können wie Muttersprachler. Entsprechend ist auch bei diesem Sprachlernbereich die Förderplanung für Migranten noch stärker auf die Aneignung elementarer Strukturmerkmale ausgerichtet als bei einsprachigen Schülern.

Dagegen zeigt sich im Förderbereich „phonologische Bewusstheit im engeren Sinne“, also stärker an der Schrift orientierten Aufgabenstellungen, kein eindeutiger Unterschied zwischen beiden Sprachgruppen. Das gleiche gilt auch für den Bereich „visuelle und auditive Analyse und Speicherung“, wo sich bei einzelnen Aspekten höhere Anteile für die Förderung unter einsprachig deutschen Kindern ergeben. Dies gilt z.B. für stärker visuell orientierte Aufgabenstellungen wie das rasche Identifizieren von Wort“bildern“.³⁵

³⁵ Dies entspricht durchaus den theoretischen Erwartungen, denn solche visuell gesteuerten („logographemischen“) Tätigkeiten sind nicht an verbalsprachliche Voraussetzungen gebunden, und insofern haben Migranten hier keine Nachteile.

Abbildung 5.2: Förderschwerpunkte im Bereich „Vorläuferfertigkeiten“

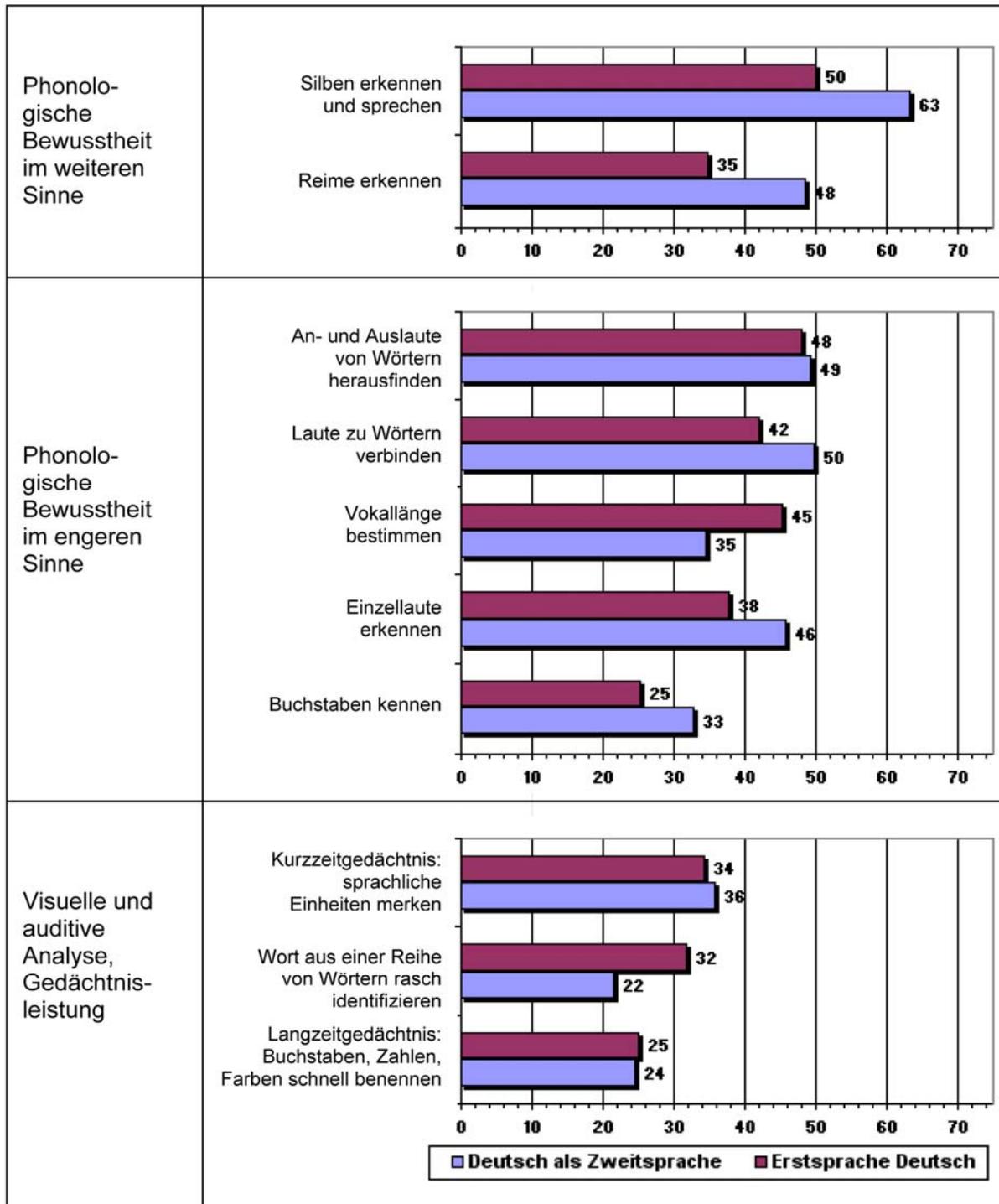
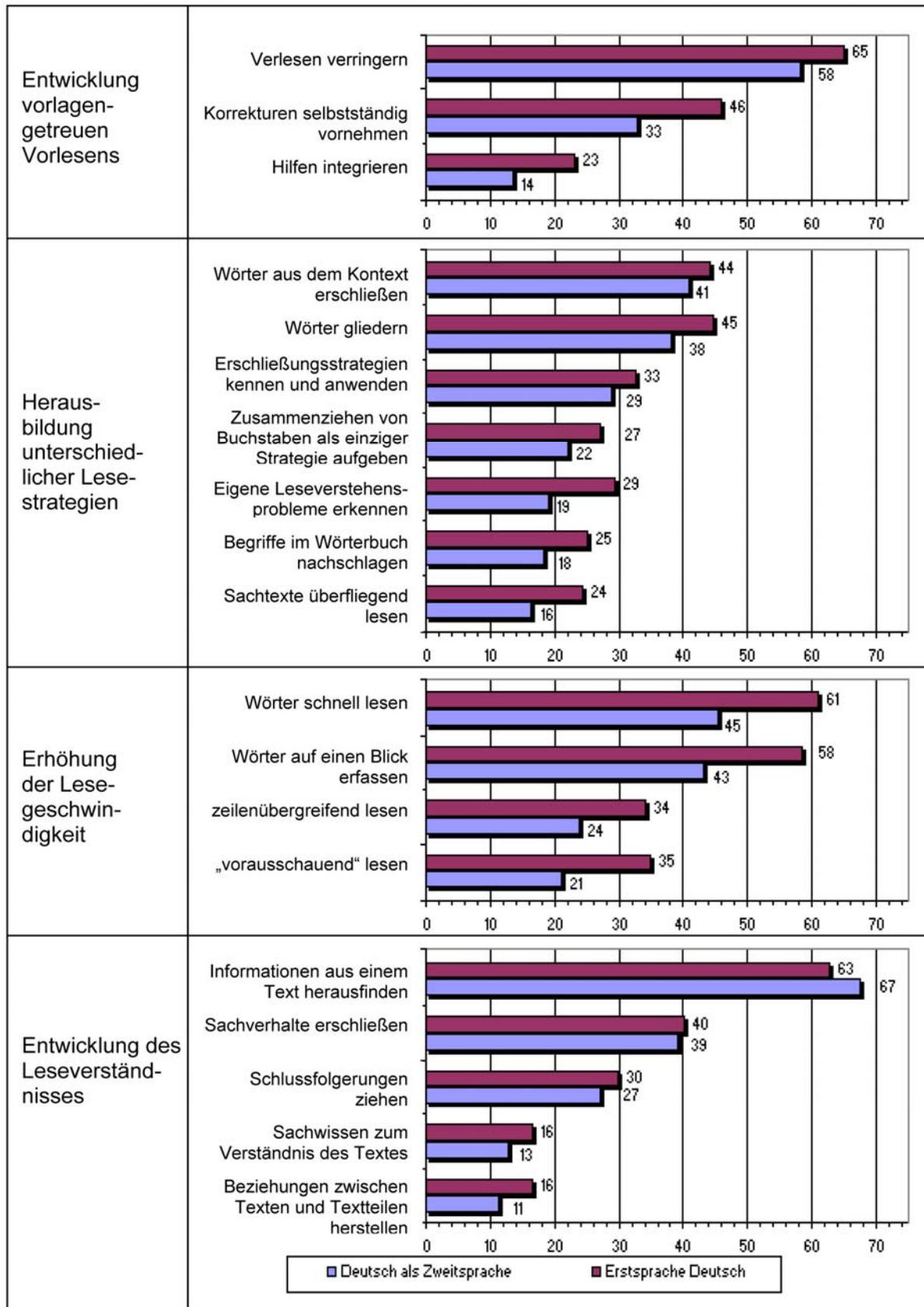


Abbildung 5.3: Förderschwerpunkte im Bereich „Lesen“



5.3 Förderbereich Lesen

Für die Analyse des Förderschwerpunkts „Lesen“ wurden 1246 Planungsbögen ausgewertet, darunter 758 Bögen (60,8 Prozent) für einsprachig deutsche und 488 Bögen (39,2 Prozent) für Schüler mit Deutsch als Zweitsprache.

Wie die Balkendiagramme in Abbildung 5.3 zeigen, ergeben sich in allen Schwerpunktbereichen tendenziell höhere Förderanteile für einsprachig deutsche Schüler. Besonders starke Unterschiede zeigen sich u.a. in den Förderschwerpunkten Lesetempo, vorausschauendes Lesen und korrektur-sensibles Vorlesen, die deutlich häufiger für einsprachig deutsche Schüler vorgesehen werden. Bei diesen Förderbereichen handelt es sich um die Unterstützung beim Optimieren von bereits vorhandenen Teilfertigkeiten für das weiterführende Lesen.

Eine Ausnahme innerhalb des Bereichs Leseförderung bildet der Schwerpunkt „Informationen aus einem Text entnehmen“, der etwas stärker für Schüler mit Deutsch als Zweitsprache vorgesehen ist. Der Grund ist, dass es hier stärker um das Nutzen sprachlicher Tiefenstrukturen geht, die bei Migranten im Allgemeinen weniger sicher ausgebildet sind. Insofern entsprechen auch die Häufigkeitsschwerpunkte bei der Leseförderung im Großen und Ganzen den Erfordernissen einer zielgruppenadäquaten Förderplanung.

5.4 Förderbereich Schreiben/Rechtschreiben

Unter den 1.397 in die Analyse einbezogenen Förderplänen im Bereich „Schreiben und Rechtschreiben“ befinden sich 887 Bögen einsprachig deutscher Schüler (63,5 Prozent) und 510 von Schülern mit Deutsch als Zweitsprache (36,5 Prozent).

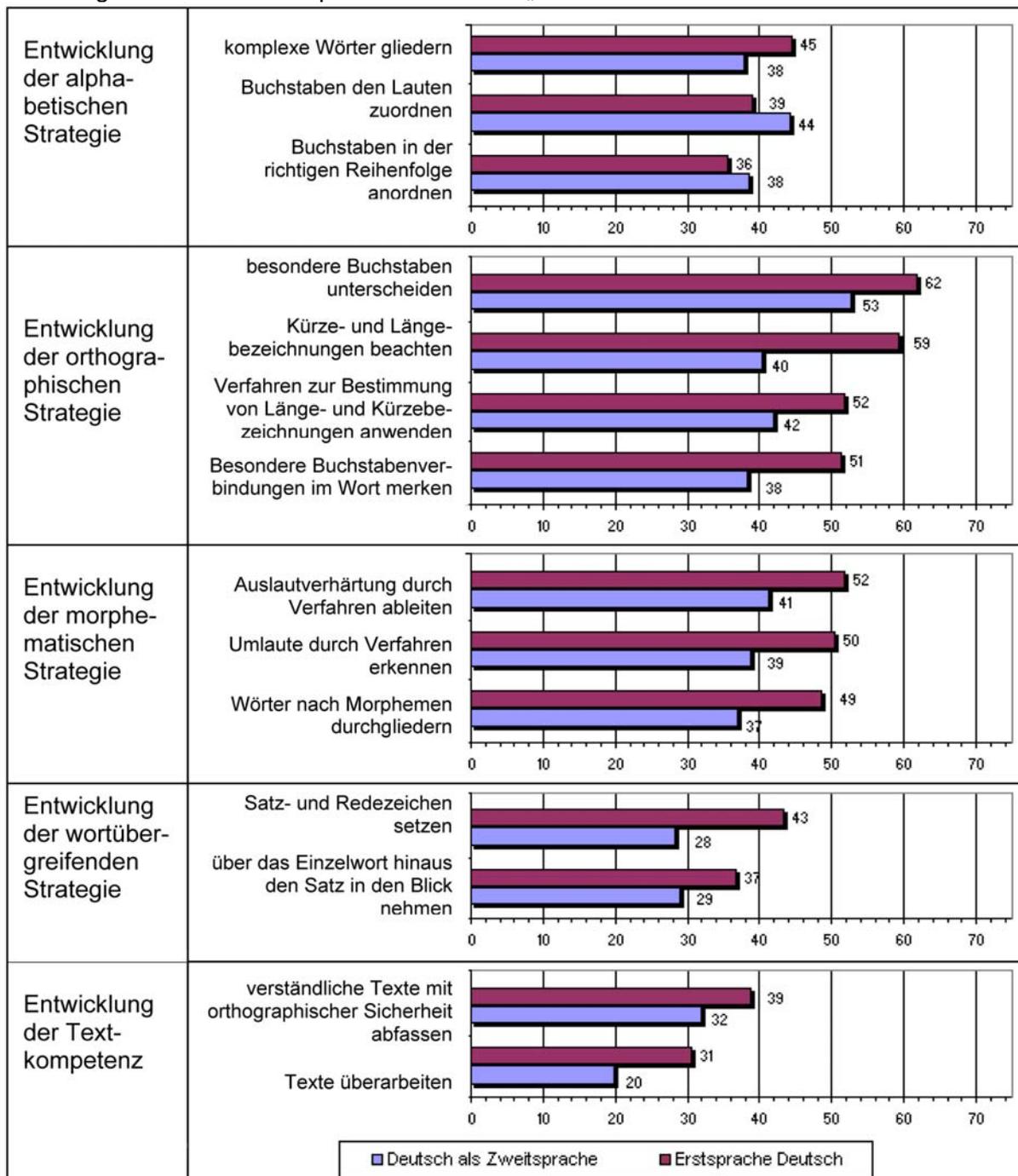
Auch im Bereich Schreiben/Rechtschreiben sind die prozentualen Anteile der einsprachig deutschen Schüler, für die eine Förderung vorgesehen ist, höher als die der zweisprachigen Schüler. Dies gilt insbesondere in den Themenbereichen mit komplexeren Anforderungen (orthografische, morphematische und wortübergreifende Strategien sowie Textkompetenz). Eine Ausnahme findet sich im Bereich der alphabetischen Strategie, wo der Anteil von zweisprachigen Schülern bei den Themenschwerpunkten Laut-Buchstaben-Zuordnung und Laut-/Buchstaben-Reihenfolge etwas höher ausfällt. Auch dies ist erwartungskonform, da es sich hier um stärker auf die Lautsprache bezogene elementare Anforderungen handelt, bei denen die Migranten weniger sichere Grundlagen mitbringen, während schon bei höheren alphabetischen Zugriffsweisen (Gliederung komplexer Wörter) die einsprachig deutschen Schüler stärker in die Förderung einbezogen werden.

Dies belegt die Tendenz, dass sich die Förderplanung auch in diesem Lernbereich in der Mehrzahl der Fälle adäquat an den sprachlichen und schriftsprachlichen Voraussetzungen der förderbedürftigen Schüler orientiert.

* * *

Betrachtet man alle vier Sprachlernbereiche im Überblick, so zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Teilgruppen muttersprachig deutscher und zweisprachiger Schüler. Diese Unterschiede beziehen sich sowohl auf die Verteilung zwischen den vier Sprachlernbereichen als auch innerhalb der verschiedenen Förderschwerpunkte in den einzelnen Bereichen. Während sich die Lernbereiche „allgemeine Sprachförderung“ und „Vorläuferfertigkeiten zum Schriffterwerb“ stärker auf die Migranten beziehen, haben die einsprachig deutschen Schüler stärkere Anteile bei den schriftsprachlichen Lernbereichen Lesen und Schreiben. Dies entspricht den Erfordernissen der verschiedenen Sprachgruppen, da die Migranten primär eher Schwierigkeiten in den allgemeinen sprachlichen Grundlagen haben (die sich allerdings später auch in den schriftsprachlichen Anforderungen bemerkbar machen).

Abbildung 5.4: Förderschwerpunkte im Bereich „Schreiben und Rechtschreiben“



Ausgeprägte Sprachschwierigkeiten einsprachig deutscher Schüler manifestieren sich dagegen stärker bei den schriftsprachlichen Anforderungen. Entsprechend setzt die Sprachförderung bei diesen Schülern eher Schwerpunkte in den Bereichen Lesen und Schreiben.

Die Unterschiede zwischen den Teilgruppen setzen sich auch in den Verteilungen der Förderschwerpunkte innerhalb der Förderbereiche fort. So greift die Förderplanung bei Migranten tendenziell eher elementare sprachliche Strukturen auf, während bei einsprachig deutschen Kindern eher beim Nutzen und Koordinieren bereits vorhandener Teilfertigkeiten Schwerpunkte gesetzt werden.

6 Schulspezifische Förderkonzepte

Zur Gewährleistung einer wirksamen Sprachförderung waren die Schulen durch die Ziel- und Leistungsvereinbarungen aufgefordert, ein Konzept zu entwickeln.

Das schulspezifische Förderkonzept sollte „auf die sprachbezogenen Merkmale der Schülerschaft Bezug nehmen und die in der Schule vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen“ bündeln. Es sollte „sowohl Maßnahmen für die integrierte Sprachförderung als übergreifende Aufgabe aller Unterrichtsfächer als auch für unterrichtsergänzende additive Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler bzw. von Gruppen von Schülerinnen und Schülern geplante Maßnahmen“ ausweisen.³⁶

Zur Verwirklichung dieser Aufgabe hatte das LIQ den Auftrag, den Schulen Vorschläge für die konzeptionelle Arbeit zu machen. Entsprechend wurde ein Raster entwickelt, der Aufschluss über verschiedene Aspekte der schulspezifischen Förderarbeit geben sollte, die ggf. verallgemeinert werden konnten. So sollte ermittelt werden, welche diagnostischen Verfahren eingesetzt wurden, nach welchen Gesichtspunkten die vorhandenen Ressourcen (Förderstunden) aufgeteilt wurden und welche Überlegungen es zum Einsatz der Lehrkräfte gab. Außerdem sollte der Raster Einblick geben in die Zusammensetzung der Fördergruppen und ihre Organisation sowie die Koordination der Förderarbeit mit dem Regelunterricht und die Einbeziehung der Eltern. Erwartet wurden auch übertragbare Überlegungen zur Evaluation der Förderung (Lernerfolgskontrollen) und zur Planung weiterer Schritte zur Implementierung des Förderkonzepts.

Angelegt war der Raster als ein beschreibendes Schema, aus dem die Schulen die für sie zutreffenden Punkte ermitteln konnten (siehe Anlage 3). Zusätzliche Anmerkungen waren möglich. Somit hatte die Vorgabe den Charakter einer offenen Befragung. Ziel war es, von den Schulen zu erfahren, welche inhaltlichen Schwerpunkte gesetzt werden, welche als besonders wichtig erscheinenden Punkte zu berücksichtigen sind und welche Maßnahmen als erfolgversprechend angesehen werden. Im weiteren Verlauf des Projektes wird herauszufinden sein, welche Art der Förderung unter welchen Bedingungen als besonders effektiv, d.h. nachhaltig, angesehen werden kann.

Die Erfahrungen, die durch das Monitoring im ersten Jahr der Implementierung des Sprachförderkonzepts gesammelt werden konnten, ergaben sowohl Konsequenzen für die Bereitstellung von handhabbaren Planungsunterlagen und die künftige Evaluation der Umsetzung des Sprachförderkonzepts, als auch Erkenntnisse zu Möglichkeiten, die Schulen in ihrer Arbeit zu unterstützen.

Aus der Auswertung der in den Schulen als besonders erfolgversprechend angesehenen Gesichtspunkte der Förderarbeit ergaben sich vier Schwerpunkte. Diese werden zur Evaluation der weiteren Implementierung des Sprachförderkonzepts im Schuljahr 2006/07 genutzt:

1. Durchführung der Förderung (Diagnose, Förderung, Lernerfolgskontrolle, Dokumentation)
2. Schulinterne Kooperation (Koordination von Förder- und Regelunterricht, Fallkonferenzen, Qualifizierung der Lehrkräfte)
3. Elternarbeit (Information und Beratung betroffener Eltern, schulische Informationsveranstaltungen zum Spracherwerb)
4. Schulinterne Evaluation (Dokumentation der Förderung, Analyse förderlicher und hemmender Faktoren, Zusammenarbeit mit der Schulleitung, Erfahrungsaustausch)

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus dem Raster den vier Schwerpunkten zugeordnet.

³⁶ Vgl. Senatsdrucksache, Rahmenkonzept, S. 3.

Die Angaben dienen allerdings zunächst nur einer ersten Sichtung der Angaben zu den Schulkonzepten. Eine weitergehende Analyse wird erst im nächsten Schritt der Auswertung erfolgen, wenn Merkmale der schulischen Förderkonzepte mit Daten zum Verlauf und zum Ergebnis der Förderung in Zusammenhang gebracht werden können.

6.1 Durchführung der Förderung

Da die Analyse des Förderkonzepts eng verbunden ist mit der Auswertung des Bilanzierungsbogens (Punkt 8 dieses Berichts) und der Auswertung der Diagnose- und Förderpläne (Punkte 4 und 5), wird hier auf die Darstellung der Einzelergebnisse zur Diagnostik und Förderung verzichtet.

Interessant für folgende Auswertungen im Zusammenhang mit den Lernerfolgsmessungen wird sein, wie sich die Zusammensetzung der Gruppen und die Schwerpunktsetzungen der Förderung in bestimmten Klassenstufen auf die Ergebnisse der geförderten Schüler auswirken. So wird zu ermitteln sein, welche Formen sich als wirksam herausstellen. Zu vermuten ist zum Beispiel, dass eine Förderung in altersgemischten Gruppen wirkungsvoller ist als eine in der gleichen Altersgruppe (Klassenstufe), da die Schwierigkeiten der Schüler sich eher nicht auf das Alter beziehen, sondern auf das Niveau ihrer sprachlichen Fähigkeiten. Die Mehrheit (60 Prozent) der 253 Schulen, die sich dazu geäußert haben, gab jedoch an, bei der Zusammensetzung der Gruppen den gleichen Jahrgang bevorzugt zu haben, 40 Prozent stellten die Gruppen jahrgangsübergreifend zusammen.

6.2 Schulinterne Kooperation

„Sprachförderung erfolgt nicht isoliert, sondern erfordert eine Koordination und Kooperation der Pädagoginnen und Pädagogen ...“, heißt es im Rahmenkonzept.³⁷ Das trifft sowohl für die integrative als auch die additive Förderung zu. In Abbildung 6.2 wird daher nicht zwischen diesen Formen der Förderung unterschieden.

Festlegungen zur additiven Förderung sind auf Fallkonferenzen zu treffen. 67 Prozent der Schulen gaben an, diese durchzuführen. Zu ermitteln ist, warum in einem Drittel der in die Auswertung einbezogenen Schulen diese Maßnahme noch nicht eingeführt worden ist, bzw. warum sie nicht als Teil des Schulkonzepts ausgewiesen wurde.

Da nur 14 Prozent der Schulen angaben, dass auch Hospitationen zur Umsetzung des Förderkonzepts genutzt werden, ist zu klären, welche Gründe dagegen sprechen, diese Möglichkeit der Kooperation und gegenseitigen Fortbildung zu nutzen, und welche personellen, organisatorischen oder zeitlichen Maßnahmen zur Veränderung erforderlich sind.

6.3 Elternarbeit

Das Rahmenkonzept zur Sprachförderung sieht vor, dass die Eltern der zu fördernden Schüler über die Maßnahmen informiert und in die Förderung einbezogen werden.³⁸ Die Abbildung 6.3 zeigt die Anteile der Schulen, die in ihrem Schulkonzept Maßnahmen in Bezug auf die Elternarbeit vorgesehen haben.

Mit 63 Prozent am häufigsten wurden Absprachen mit den Eltern genannt, gefolgt von der Vorstellung des Förderkonzepts im Elternrat (58 Prozent). Weniger als die Hälfte der Schulen (46 Prozent) gab an, sie in die Maßnahmen einzubeziehen. Das Führen von Bilanzgesprächen zu Ergebnissen der Förderung wird in 39 Prozent der Schulen geplant, und thematische Elternabende kommen in den Konzeptplanungen von lediglich einem Viertel der Schulen vor.

³⁷ Vgl. Senatsdrucksache, Rahmenkonzept, S. 2.

³⁸ ebenda, S. 3 und 6.

Abb. 6.2: Geplante Koordinierung der Förderarbeit in den Schulen

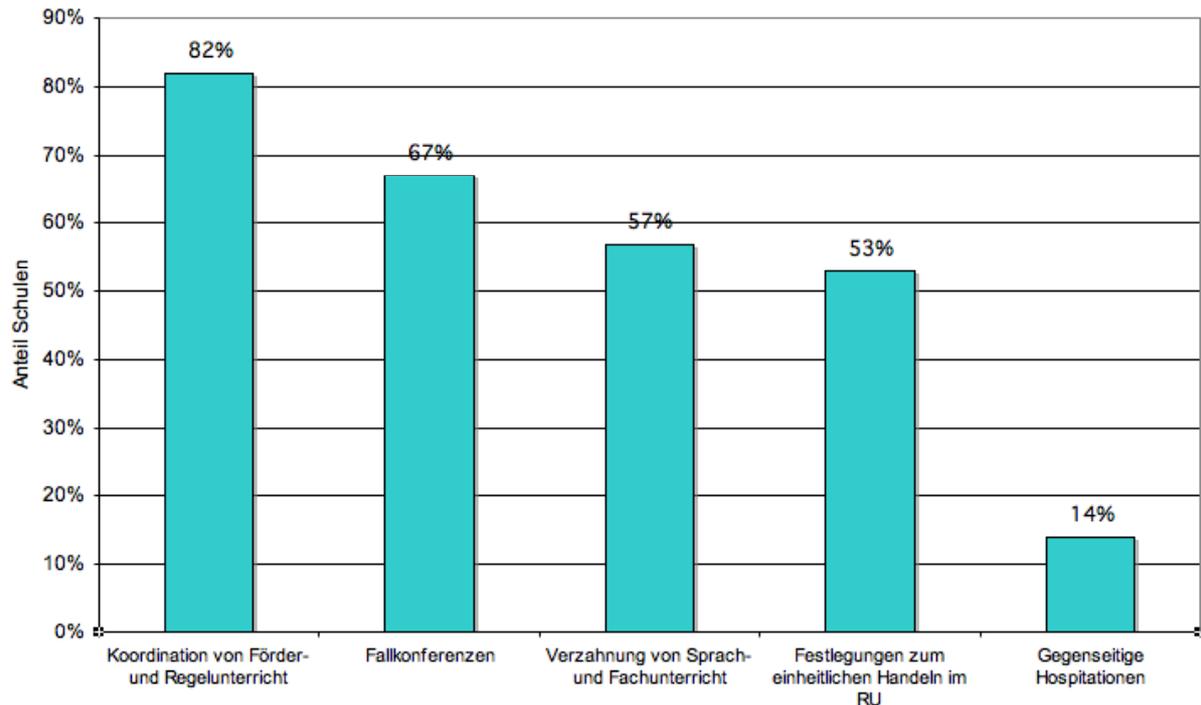
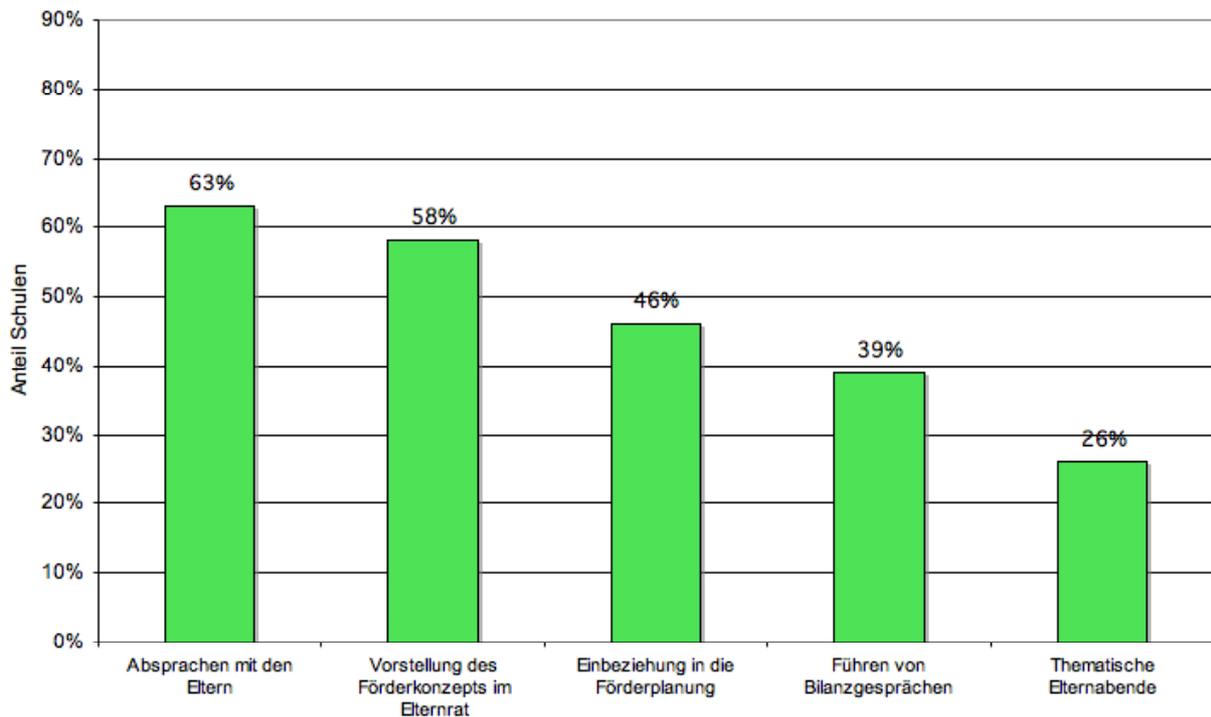


Abb. 6.3: Arbeit der Schulen mit den Eltern



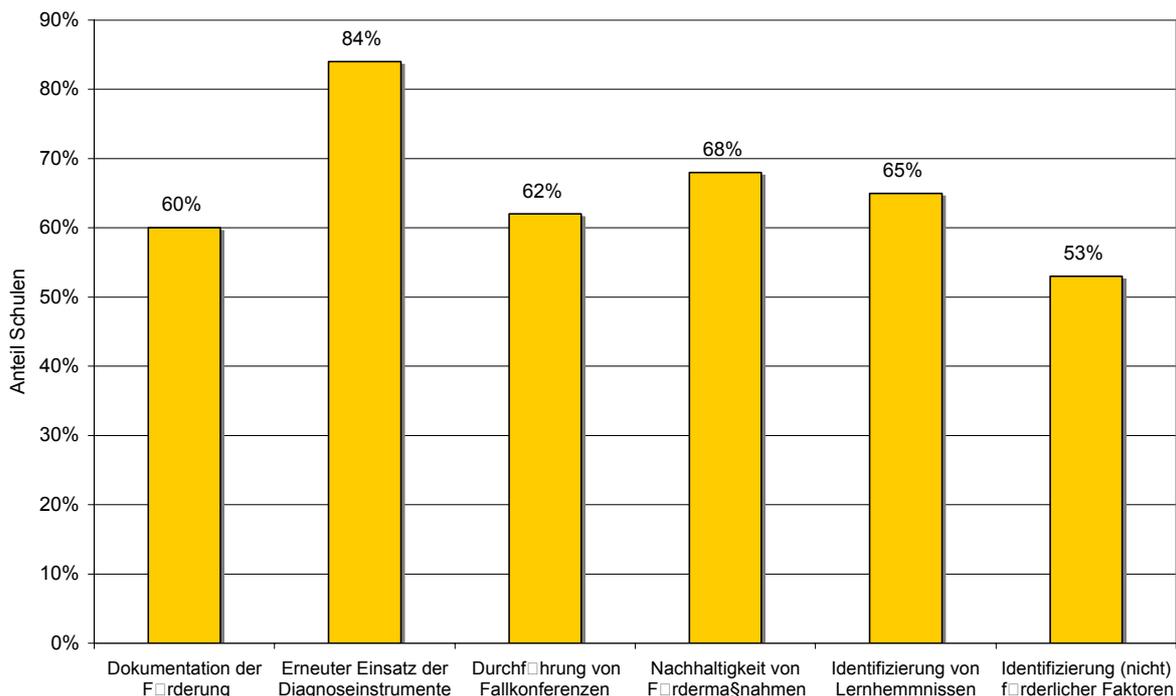
Hier werden wichtige Formen der Unterstützung ungenutzt gelassen. Zu vermuten ist, dass sich durch Maßnahmen wie „Family Literacy“ der Anteil der Schulen, die intensiv mit den Eltern zusammenarbeitet, erhöhen wird. Da sich diese Maßnahme jedoch nur auf den Elementar- und Primarbereich bezieht, sind im Sekundarbereich Anstrengungen zu unternehmen, mit den Eltern der zu fördernden Kinder und Jugendlichen in Kontakt zu kommen.

6.4 Schulinterne Evaluation

Zu den Grundsätzen des Sprachförderkonzepts gehört die regelmäßige Überprüfung der Maßnahmen zur Förderung im Hinblick auf ihre Wirksamkeit.³⁹ Die Evaluation sollte sich sowohl auf die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen der zu fördernden Schüler beziehen als auch aufmerksam machen auf förderliche oder hemmende Merkmale des schulinternen Konzepts. Dazu wurden im Raster Vorgaben gemacht, wie z.B. Vorhandensein einer Dokumentation der Förderung, der wiederholte Einsatz der Diagnoseinstrumente und die Sicherung der Nachhaltigkeit der Maßnahmen.

Abbildung 6.4 zeigt die Haupttendenzen für die Schulplanungen zur internen Evaluation, die sich aus der Auswertung der Ausführungen in den schulischen Förderkonzepten ergeben.

Abb. 6.4: Geplante Überprüfungen der Maßnahmen zur Wirksamkeit der Förderung



Erwartungsgemäß wurden die im Konzeptbogen vorgegebenen Kategorien auch am häufigsten von den Schulen als Maßnahmen zur schulinternen Evaluation berichtet: An erster Stelle der erneute Einsatz der Diagnoseinstrumente (84 Prozent), gefolgt von Maßnahmen zur Sicherung der Nachhaltigkeit (68 Prozent). Die Durchführung von Fallkonferenzen, die auch als probates Mittel zur Koordination der Förderarbeit berichtet wurde (vgl. Abschnitt 6.2), wird hier ebenso häufig genannt wie die Dokumentation der Förderarbeit. (62 bzw. 60 Prozent). Weitere Angaben betreffen die Identifizierung von Lernhemmnissen auf Seiten der Schüler (65 Prozent) und nicht förderlicher Faktoren auf Seiten der Schule (53 Prozent).

³⁹ ebenda, S. 2.

7 Bilanzierung der Fördermaßnahmen durch die Schulleitungen

Die Maßnahmen zur Realisierung des Sprachförderkonzepts umfassen auch die jährliche Bilanzierung durch die jeweilige Schulaufsicht, die sich im Gespräch mit der Schulleitung und den SLK über die Umsetzung der Ziel- und Leistungsvereinbarung informiert und die Schule bei der Durchführung und Evaluation der Vorhaben berät.⁴⁰

Im Bilanzierungsbogen wurde erfasst, inwieweit die Aufgaben von Seiten der Schule erfüllt worden sind, bzw. welche Probleme es gab und welcher Handlungsbedarf zur Weiterentwicklung des Sprachförderkonzepts innerhalb der Schule bzw. mit externer Unterstützung entstanden ist.

Der Bogen gliedert sich in fünf Fragenkomplexe:

- 1) Erfassung förderbedürftiger Schüler
- 2) Planung der Förderung
- 3) Durchführung der Förderung
- 4) Qualifikation der Förderlehrkräfte
- 5) Unterstützung durch die Schulleitung

Durch das LIQ wurden die Angaben der Schulleitungen zur Realisierung der eingeleiteten Maßnahmen und zur Identifizierung von Problemen und Handlungsfeldern ausgewertet.⁴¹ 263 auswertbare Bilanzierungsbögen konnten im Rahmen des Monitorings ausgewertet werden.

7.1 Erfassung förderbedürftiger Schüler

Die Fragen bezogen sich darauf, ob es beim Einsatz der Diagnoseverfahren besondere Probleme gab und ob die Schulen die Diagnosebögen im Zeitrahmen an das LIQ geschickt hätten.

Abb. 7.1a:

Gab es beim Einsatz der Diagnoseverfahren besondere Probleme?

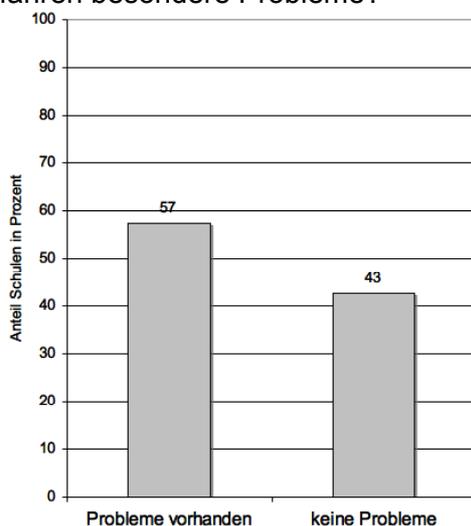
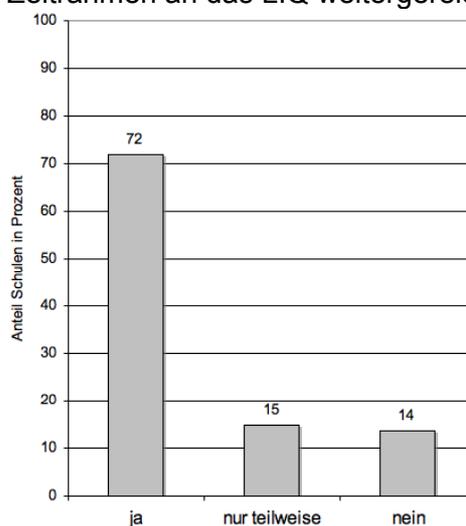


Abb. 7.1b:

Hat Ihre Schule die Diagnosebögen im Zeitrahmen an das LIQ weitergereicht?



43 Prozent der Schulen gaben an, bei der Erfassung der förderbedürftigen Schüler keine nennenswerten Probleme gehabt zu haben, in deutlich mehr als der Hälfte der Schulen gab es jedoch Probleme (s. Abb. 7.1a). Vor allem der hohe zeitliche Aufwand wurde als Problem benannt, aber auch fehlende Diagnoseverfahren für bestimmte Klassenstufen und beson-

⁴⁰ Vgl. Senatsdrucksache, Rahmenkonzept, S. 4.

⁴¹ Der Bilanzierungsbogen enthielt zudem noch Felder für Bemerkungen der Schulaufsicht und für Schlussfolgerungen für neue Ziel-Leistungs-Vereinbarungen, die jedoch nicht zur Auswertung in das LIQ kamen.

ders für die Förderschulen. Ebenso stellten die fehlende Qualifikation der Lehrkräfte für die additive Sprachförderarbeit sowie der Ausfall durch längere Krankheit Probleme dar. Einige Schulleitungen hielten die Einführung des Sprachförderkonzepts für übereilt und beklagten den hohen zeitlichen und materiellen Aufwand (z.B. Kopien der abzugebenden Diagnose- und Förderpläne für das LIQ).

Die Frage nach der rechtzeitigen Weiterreichung der Diagnosebögen an das Monitoring bejahen 72 Prozent der Schulen (Abb. 7.2b). Als Gründe für verspätete oder nur teilweise Lieferung werden vor allem allgemeine Arbeitsbelastung der Schulen, zu enger Zeitrahmen und Einarbeitungsschwierigkeiten bei der Implementation genannt.

7.2 Planung der Förderung

Die Fragen zur Planung der Fördermaßnahmen in den Schulen bezogen sich auf die Bereiche

- Aufstellung individueller Förderpläne,
- Entwicklung eines schulischen Förderkonzepts und
- Weitergabe der Unterlagen an das Monitoring.

Abbildung 7.2 zeigt die Angaben der Schulen in Prozent.

Abb. 7.2a:
Wurden für einzelne Schüler Förderpläne aufgestellt?

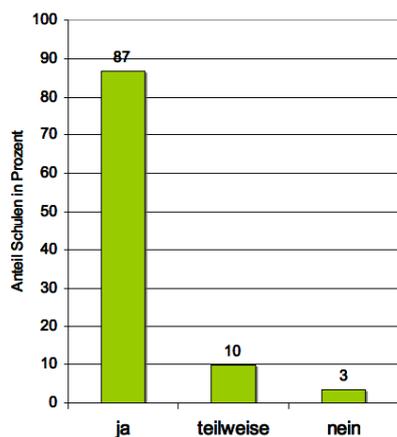


Abb. 7.2b:
Wurde ein Förderkonzept für die Schule entwickelt?

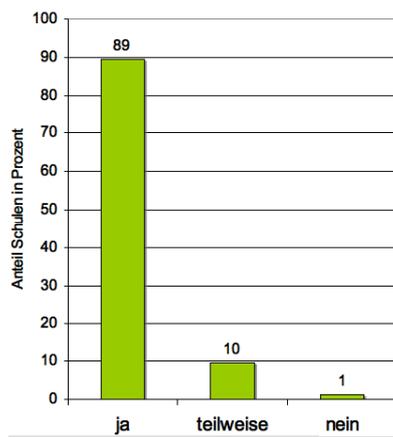
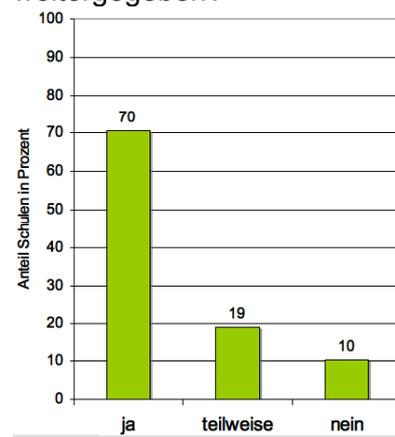


Abb. 7.2c:
Wurden die Planungsunterlagen fristgemäß an das LIQ weitergegeben?



Sowohl die Aufstellung individueller Förderpläne als auch die Entwicklung schulspezifischer Förderkonzepte scheint nach Auskunft der allermeisten Schulleitungen keine besonderen Probleme aufgeworfen zu haben. Jeweils annähernd 90 Prozent der Schulen signalisieren hier „Entwarnung“ (Abb. 7.2a und 7.2b).

Als Gründe für das Nichtaufstellen individueller Förderpläne werden u.a. mangelnde Zeitressourcen und fehlendes Diagnosematerial angeführt. Von einzelnen Schulen wird zudem darauf hingewiesen, dass die Fördermaßnahme nicht individuell differenziert, sondern in Gruppen nach einem pauschalen Konzept durchgeführt worden sei.

Von Schulen, die kein schulspezifisches Förderkonzept erstellten, wurde neben Zeitproblemen als Begründung angegeben, dass der Diskussionsprozess in den Schulen nicht genügend entwickelt sei oder dass die Enge der Vorgaben keine Spielräume für eigene Konzepte zugelassen habe.

Der Anteil der Schulen, die fristgerecht die Planungsunterlagen für das Monitoring eingereicht haben, liegt mit 70 Prozent in gleicher Höhe wie bei den Diagnosebögen (Abb. 7.2c). Auch die genannten Gründe für das nicht fristgerechte Einreichen der Planungsunterlagen sind weitgehend mit den Gründen für die Nichtweitergabe der Diagnoseunterlagen: Arbeitsbelastung, zu enger Zeitrahmen und Pannen bei der Ersteinführung des Konzepts.

7.3 Durchführung der Förderung

Hinsichtlich der Durchführung der Förderung wurde danach gefragt, ob für die vorgesehenen Schüler Förderangebote eingerichtet und ob die Förderung regelmäßig durchgeführt worden wären. Ergänzend wurde nach Problemen bei der Durchführung gefragt. Abbildung 7.3 zeigt die Angaben aus den Schulen in Prozentanteilen.

Abb. 7.3a:
Wurden für die vorgesehenen Schüler Förderangebote eingerichtet?

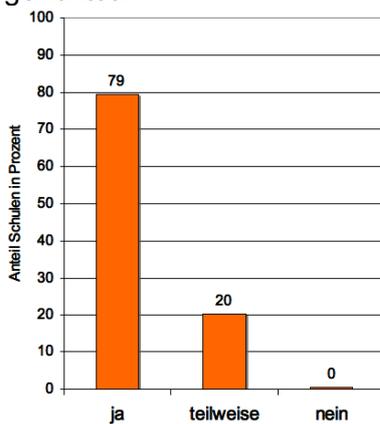


Abb. 7.3b:
Wurde die Förderung regelmäßig durchgeführt?

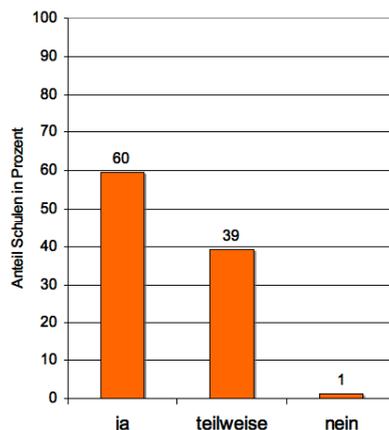
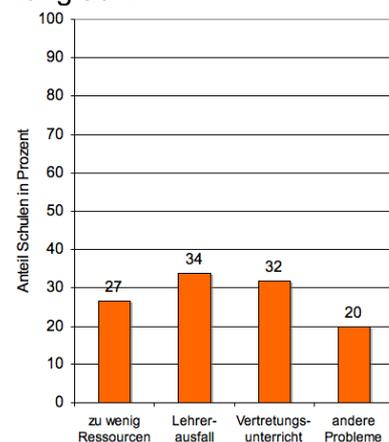


Abb. 7.3c:
Welche Probleme traten bei der Durchführung der Förderung auf?



Knapp 80 Prozent der Schulen berichten, dass für die vorgesehenen Schüler Förderangebote eingerichtet worden seien, in weiteren 20 Prozent der Schulen wurde die Förderung nach eigener Auskunft wenigstens teilweise durchgeführt; lediglich 0,4 Prozent der Schulen geben an, dass die vorgesehene Förderung gar nicht durchgeführt worden sei (Abb. 7.3a).

Hinsichtlich der Regelmäßigkeit der Durchführung ergeben sich nach Auskunft der Schulen Abstriche: In 60 Prozent der Schulen wurde die Förderung regelmäßig durchgeführt, in weiteren 39 Prozent allerdings nur teilweise regelmäßig, und in 10 Prozent fand die Durchführung nicht regelmäßig statt (Abb. 7.3b).

Die angegebenen Gründe für das nicht vollständige bzw. regelmäßige Durchführen der Fördermaßnahmen entsprechen den Angaben auf die Frage nach aufgetretenen Problemen bei der Durchführung (Abb. 7.3c).⁴²

Am häufigsten als Probleme für die Durchführung der Förderung werden Lehrerausfall (34 Prozent) und Vertretungsunterricht (32 Prozent) genannt, gefolgt von Ressourcenmangel (27 Prozent). Von 20 Prozent werden andere Probleme berichtet. Darunter mit Abstand am häufigsten: Absenz der Schüler, vereinzelt auch fehlendes Einverständnis der Eltern.⁴³ In zweiter Linie wurden weitere schulische Gründe genannt, darunter: langfristige Krankheit von Lehrkräften und schulische Veranstaltungen (z.B. Klassenreisen, Projektwochen).

⁴² Auf die Frage, welche Probleme bei der Durchführung der Förderung auftraten, lagen Angaben aus insgesamt 239 Schulen vor. Obwohl der Bilanzierungsbogen keine Antwortkategorie „keine Probleme vorhanden“ enthielt, wurden fehlende Angaben als Fehlanzeige für vorhandene Probleme gewertet, da das Ausmaß fehlender Angaben bei den übrigen Fragen verschwindend gering ausfiel. Entsprechend beziehen sich die Prozentangaben in Abbildung 7.3c auf die Gesamtzahl der Schulen, von denen Bilanzierungsbögen ausgewertet wurden.

⁴³ Obwohl es gesetzlich verpflichtend ist, dass Schüler, „deren Sprachkenntnisse nicht ausreichen, um erfolgreich am Unterricht teilzunehmen“ (Hamburgisches Schulgesetz § 28 a, S. 26), gab es Eltern, die ihre Kinder nicht an der Förderung teilnehmen ließen. Hier wären Maßnahmen einzuleiten, die das Recht der Kinder auf Förderung sichern.

7.4 Qualifikation der Förderlehrkräfte

Obwohl nach den Angaben im Bogen für die Ressourcenverwendung in den allermeisten Schulen Lehrkräfte mit einschlägiger Qualifikation vorhanden sein sollten (siehe dazu Abschnitt 3.4), zeichnen die Schulleitungen in den Bilanzierungsbögen ein weniger günstiges Bild der verfügbaren Qualifikationen: Lediglich 35 Prozent der Leitungen bescheinigten ihren Förderlehrkräften eine ausreichende Qualifikation, 55 Prozent nannten die Qualifikation teilweise ausreichend und 10 Prozent hielten ihre Förderlehrkräfte für nicht ausreichend qualifiziert (Abb. 7.4). Von den Schulleitungen, die das Fehlen einer ausreichenden Qualifikation berichten, wird am häufigsten bemängelt, dass es zu wenig PLUS- und DAZ-Lehrkräfte gebe. Konkret heißt dies, dass die betreffenden Schulleitungen neben den Qualifikationen für die Koordination der Sprachförderaufgaben spezifische fachliche Kenntnisse für die sprachliche und schriftsprachliche Förderung bei einsprachigen Kindern und Migrantenkindern vermissen.

Abb. 7.4:
Waren die Förderlehrkräfte ausreichend qualifiziert?

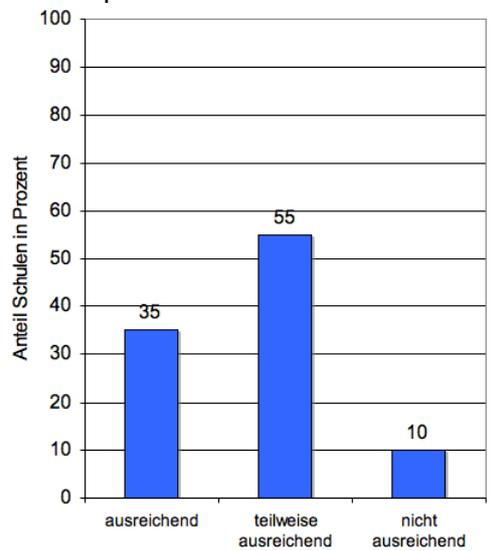
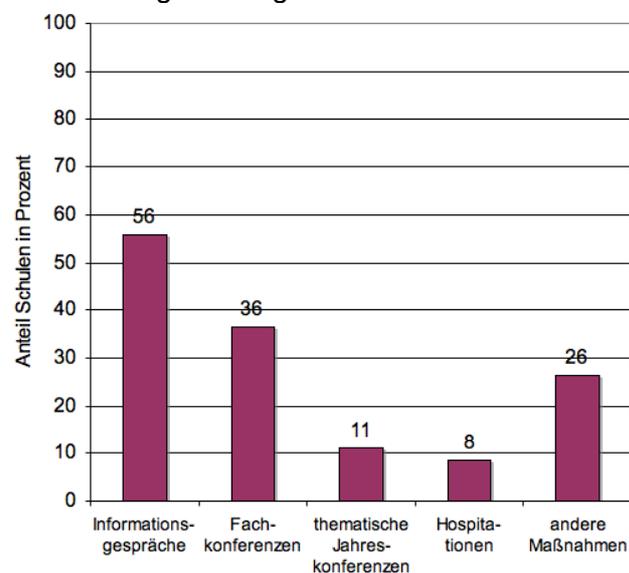


Abb. 7.5:
Durch welche Maßnahmen unterstützte die Schulleitung die Diagnose- und Förderarbeit?



7.5 Unterstützung der Diagnose- und Förderarbeit durch Schulleitungen

Abschließend sollten die Schulleitungen angeben, durch welche Maßnahmen sie die Diagnose- und Förderarbeit in ihrer Schule unterstützt hätten. Für die Beantwortung waren mehrere Möglichkeiten vorgegeben, von denen auch mehrere angekreuzt und ggf. ergänzt werden konnten. Abbildung 7.5 zeigt die Antworttendenzen.

Am häufigsten werden Informationsgespräche genannt (56 Prozent), gefolgt von Fachkonferenzen (36 Prozent). Relativ selten werden hingegen thematische Jahreskonferenzen (11 Prozent) und Hospitationen (8 Prozent) berichtet. Von 26 Prozent der Schulleitungen werden weitere Maßnahmen zur Unterstützung genannt. Dabei ergibt sich eine beachtliche Breite der praktischen Möglichkeiten, wie die Schulleitungen die Diagnose- und Förderarbeit in ihrer Schule offenbar unterstützen können. Diese reichen von scheinbar formalen Maßnahmen wie das Einfordern der Termineinhaltung über die Unterstützung der (schulinternen und -externen) Fortbildung und die Einbeziehung von Eltern und anderen außerschulischen Partnern in die Förderarbeit bis zum persönlichen Coaching und Motivierung der Sprachlernkoordinatoren. Demnach finden die Schulleitungen vielfältige Möglichkeiten zur Initiierung und Unterstützung der schulischen Sprachförderarbeit.

8 Additive Sprachfördergruppen in der Vorschule

Aufgrund der Ergebnisse von LAU und PISA hat der Senat einen Schwerpunkt auf Maßnahmen zur Sprachförderung gelegt, die „stärker als bisher in der pädagogischen Arbeit der Kindertageseinrichtungen und Vorschulklassen“ verankert werden soll.⁴⁴

Bei ausgeprägtem Förderbedarf wurde die Teilnahme an einer Sprachfördergruppe ab dem Schuljahr 2006/07 verbindlich⁴⁵. In den Gruppen sollten mindestens 8, höchstens aber 15 Kinder gefördert werden. Der Unterricht sollte von Lehrkräften oder von Sozialpädagoginnen erteilt werden.

Grundlage der Sprachförderung sollten die Ergebnisse eines Instruments zur Sprachstandsdiagnostik sein. Ein solches Instrument konnte HAVAS 5 oder ein anderes anerkanntes Diagnoseverfahren sein. Die Förderung ist zu dokumentieren und die Ergebnisse an die aufnehmende Schule weiterzuleiten, sodass eine kontinuierliche Förderung möglich wird.

Die Schulen hatten die Möglichkeit, bereits ab dem 1.2.06 derartige Sprachfördergruppen auf freiwilliger Basis einzurichten. Diese Möglichkeit wurde von 38 Schulen genutzt. Zur Erhebung der Daten – auch hier auf freiwilliger Basis - wurde den Schulen ein vierseitiger „Diagnose- und Entwicklungsbogen für die vorschulische Sprachförderung“⁴⁶ mit Erläuterungen zugesickt. Der Bogen gliedert sich in vier Teile und fungiert (1) als Diagnosebogen, (2) als Planungsbogen für die Förderplanung und (3) als Protokollbogen für die Durchführung der Förderung sowie (4) als Lernkontrollbogen zum Ende der Förderung.

Im Juni 2006 erhielten die Schulen zudem einen Fragebogen, mit dem Angaben zur Durchführung der Förderung erhoben werden sollten. 21 Schulen haben ihre Ergebnisse zur Verfügung gestellt. Von diesen Schulen liegen auch Fragebögen der Förderlehrkräfte vor. Von 213 Kindern, die an der Förderung teilnahmen, konnten die Ergebnisse ausgewertet werden. Dabei handelt es sich um Kinder, die zu Beginn der Förderung ein halbes Jahr vor der Einschulung standen. Bis zu 8 Kinder lernten in 15 Gruppen gemeinsam, bis zu 12 Kinder in 8 Gruppen und bis zu 15 Kinder in 2 Gruppen. Geleitet wurde die Sprachförderung von dafür qualifizierten Vorschulpädagogen sowie externen Lehrbeauftragten.

8.1 Sprachstand der Kinder zu Beginn der Förderung

Von 205 der 213 in die Förderung einbezogenen Kinder lagen Angaben zur Lernausgangslage zu Beginn der Förderung vor. Bei 171 dieser Kinder wurde der Sprachstand mit dem HAVAS 5 erhoben. Für 22 Kinder wurde eine Einschätzung aus eigenen Beobachtungen der Pädagogen vorgenommen. 3 Kinder wurden aufgrund eines Kita-Tests eingeschätzt und 2 Kinder durch die Sprachheilschule bzw. durch Elterninformationen bei der Schulanmeldung. Für 7 Kinder wurde das Viereinhalbjährigenverfahren als Grundlage genutzt, indem die Kinder nach einem Jahr noch einmal von den Schulleitungen mit denselben Beurteilungskategorien eingeschätzt wurden.

Die Einschätzung des Grades des Förderbedarfs erfolgte auf einer vierstufigen Skala, die analog zu der im Sprachförderkonzept verwendeten Skala gebildet wurde und folgende Bereiche umfasste:

- Aufgabenbewältigung
- Gesprächsverhalten
- Wortschatz

⁴⁴ Vgl. Senatsdrucksache, Rahmenkonzept, S. 1.

⁴⁵ Vgl. „Hamburgisches Schulgesetz“, § 28 a.

⁴⁶ Siehe Anhang 6.

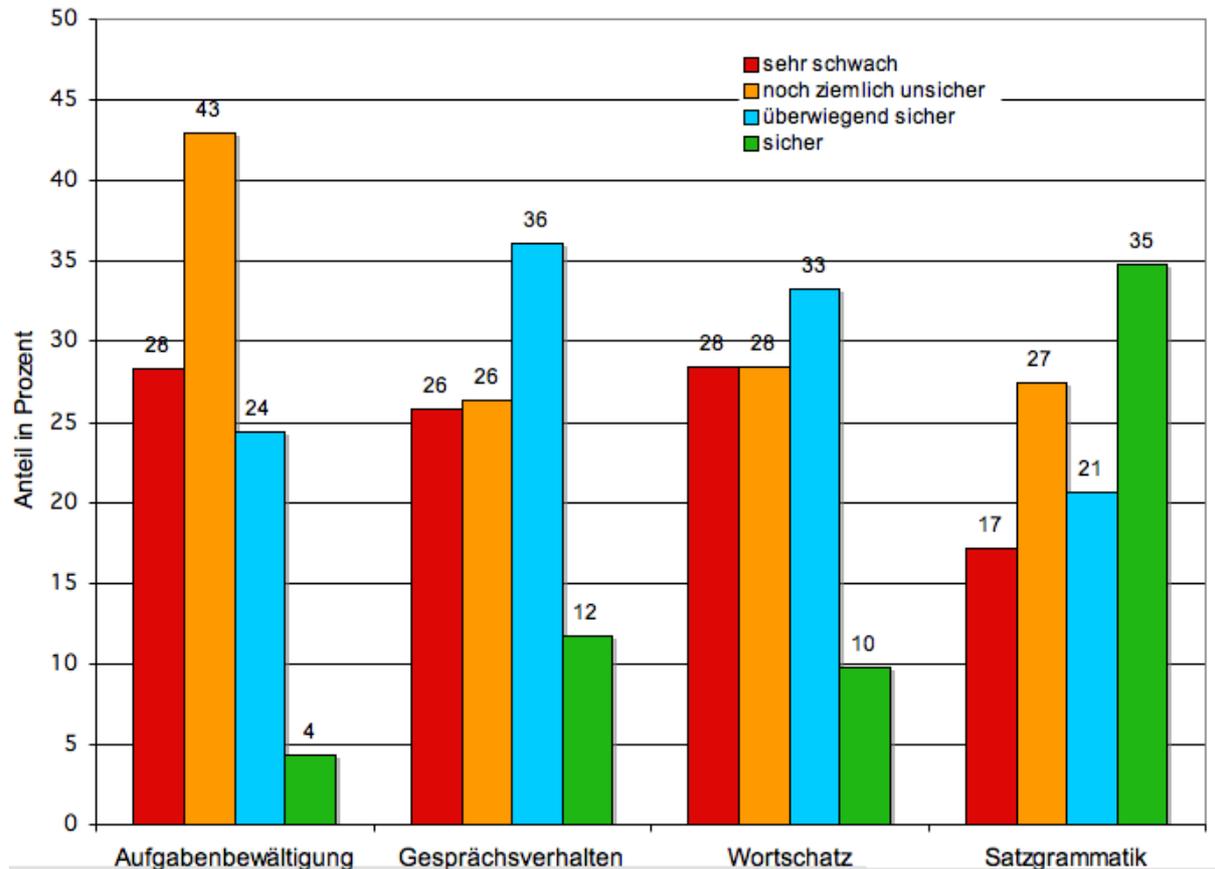
- Satzgrammatik (HAVAS: Verbstellung)

Die Skalenwerte entsprechen bestimmten Prozentrangbereichen in der Leistungsverteilung:

sehr schwach:	PR ≤ 10
noch ziemlich unsicher:	PR 11 bis 24
überwiegend sicher:	PR 25 bis 75
sicher:	PR > 75

Abbildung 8.1 zeigt die Verteilung der Sprachleistungen der Kinder zu Beginn der Förderung.

Abb. 8.1: Sprachleistungen der Vorschulkinder zu Beginn der Förderung



Wie die Verteilung der Kinder auf die Leistungskategorien in einzelnen Bereichen der Sprachkompetenz zeigt, wurden insgesamt nicht extrem schwache Kinder gefördert. Die Verteilung umfasst sowohl Kinder mit sehr schwachen als auch Kinder mit durchschnittlichen und überdurchschnittlichen Sprachleistungen.

Am häufigsten finden sich Kinder mit sehr schwachen oder noch ziemlich unsicheren Leistungen bei der Aufgabenbewältigung, d.h. bei der Fähigkeit, die gesamte Aufgabe sprachlich angemessen zu meistern. Kinder mit erheblichen Schwierigkeiten in diesem Bereich sind nicht in der Lage, eine einfache (Bilder-)Geschichte verständlich zu kommunizieren.

An zweiter Stelle haben die geförderten Kinder Schwierigkeiten im Wortschatz und im Gesprächsverhalten. Hier liegen die Kinder mit sehr schwachen bzw. noch ziemlich unsicheren Fähigkeiten bei 28 bzw. 52 Prozent.

Im Bereich der Satzgrammatik bzw. hinsichtlich des Niveaus der Verbstellung zeigen 44 Prozent der Kinder sehr schwache bzw. noch ziemlich unsichere Leistungen. Hier erscheinen die meisten Kinder schon zu Beginn der Förderung relativ sicher.

Unter den vorgegebenen Kategorien für *besondere Auffälligkeiten* wird mit 37 Markierungen relativ häufig eine „verwaschene Aussprache“ notiert, danach folgen Lispeln (20) und Nuscheln (14), während Stottern lediglich zweimal festgestellt wurde. Mehrere Kinder befanden

sich in logopädischer Behandlung, bei weiteren Kindern wurde eine derartige Behandlung empfohlen.

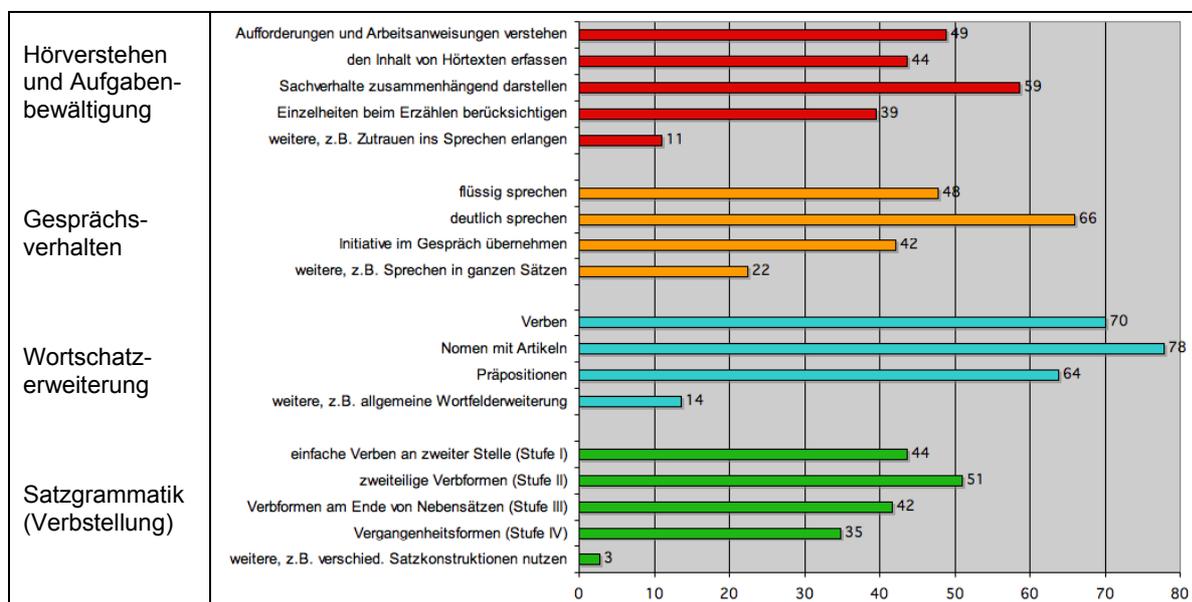
8.2 Förderplanung

Für die Planung der Förderung waren im Diagnose- und Entwicklungsbogen thematische Kategorien für den vordringlichen Förderbedarf vorgegeben, die sich an den Sprachlernbereichen des Diagnosteteils orientierten und diese Bereiche ausdifferenzierten. Diese Kategorien konnten angekreuzt und ergänzt werden. Zudem gehörte zur Förderplanung die Festlegung der Organisationsform für die Förderung. Hier sollten Umfang, Dauer und Tageszeit eingetragen werden.

Für insgesamt 193 der geförderten 205 Kinder konnte ein Förderplan ausgewertet werden.

Abbildung 8.2 gibt einen Überblick über die Bereiche, in denen nach Einschätzung der Pädagogen ein vordringlicher Förderbedarf bestand.

Abb. 8.2: Sprachlernbereiche mit vordringlichem Förderbedarf bei den Vorschulkindern



Nach den Einträgen der Pädagogen in den Förderplanungsbogen wurden am häufigsten Fördereinheiten im Bereich der Wortschatzerweiterung geplant, d.h. Förderarbeit um die Themen Nomen mit Artikeln (für 78 Prozent der Kinder), Verben (für 70 Prozent) und Präpositionen (64 Prozent). Besonders häufig wurden auch geplante Übungen zum deutlichen Sprechen (66 Prozent) eingetragen. Demgegenüber fällt die Häufigkeit der geplanten Übungen im Bereich Hörverstehen und Aufgabenverständnis etwas zurück. Innerhalb dieses Bereichs werden am häufigsten Übungen zur zusammenhängenden Darstellung von Sachverhalten (59 Prozent) und Verstehen von Aufforderungen und Arbeitsanweisungen (49 Prozent). Insgesamt etwas geringer fällt die Häufigkeit der geplanten Übungen im Bereich Satzgrammatik bzw. Verbstellung aus, wo Übungen zur Anwendung zweiteiliger Verbformen für 51 Prozent der Kinder als vordringlich geplant werden.

Die durch die Einträge in den Förderplänen gezeichneten Themenschwerpunkte entsprechen in ihrer Häufigkeitsverteilung nicht ganz den Ergebnissen der Diagnosebögen, nach denen sich die häufigsten Förderbedarfe im Bereich Aufgabenbewältigung ergaben. Eine Erklärung könnte darin bestehen, dass die Pädagogen die Wortschatzübungen als wirksame Hebel zur Verbesserung der Aufgabenbewältigung ansehen: die Erweiterung des Wortschatzes als die Grundlage zur Verbesserung des Hörverstehens und der Erzählfähigkeiten sowie des Gesprächsverhaltens.

8.3 Organisation und Durchführung der Förderung

- Dauer der Förderung

Von 186 Kindern liegt die Angabe zur Dauer pro Woche vor. Danach erhielten 168 Kinder (90,3 Prozent) Förderung im Umfang von 4 Stunden, lediglich 18 Kinder (9,7 Prozent) erhielten 8 Stunden Förderung pro Woche.

Gefördert wurde morgens und nachmittags. Vormittagsförderstunden dauerten entweder 30 oder 45 Minuten in der morgendlichen Randstunde bzw. im Verlauf des Vormittags. Nachmittägliche Förderstunden dauerten in der Regel 60 bis 90 Minuten.

Für die allermeisten Kinder begann die Förderung Anfang Februar 2006 mit dem Beginn des zweiten Schulhalbjahres und endete Anfang Juli 2006 mit dem Beginn der Sommerferien. Allerdings gab es eine kleine Gruppe von 5 Kindern, die bereits seit 01. 10. 2005 gefördert worden waren. Aus verschiedenen Gründen schied ein Teil der Kinder früher aus der Förderung aus. Deshalb ergab sich eine Bandbreite der Förderdauer, die von 8,4 bis 34,7 Wochen reichte. Im Durchschnitt dauerte die Förderung 19,5 Wochen.

Um die Gesamtzahl der Förderstunden pro Kind zu bestimmen, wurde die Anzahl der Förderwochen mit der wöchentlichen Förderstundenzahl multipliziert. Daraus ergab sich im Durchschnitt eine Gesamtstundenzahl von 84,5 Förderstunden pro Kind. Die Bandbreite reichte von 34 bis 139 Förderstunden.

- Organisationsformen

Von 191 Kindern liegen Angaben zur Organisationsform der Förderung vor. Danach wurden 166 Kinder in kleinen Gruppen von bis zu 8 Kindern gefördert. Von diesen 166 Kindern wurden 132 ausschließlich in der Kleingruppe betreut, 3 Kinder erhielten zusätzlich Einzelunterricht und 31 dieser Kleingruppenkinder wurden zeitweise auch in einer Großgruppe 12 bis 15 Kinder gefördert. 25 Kinder wurden nur in Großgruppen mit bis zu 15 Kindern gefördert.

- Durchführung der Förderung

Nach den Angaben in den Förderbögen orientierten sich die Schwerpunkte der Förderung an den feststellbaren Stärken und Bedürfnissen der zu fördernden Kinder. Jedoch wurden in den Gruppen jeweils identische Schwerpunkte mit allen Kindern bearbeitet. Es ist jedoch möglich, dass innerhalb der angebotenen Inhalte eine Differenzierung stattfand.

In den Durchführungsbögen wurden Medien aufgeführt, die in der Arbeit mit Kindern eine besondere Rolle spielten. Bilderbücher stehen mit 154 Nennungen an erster Stelle. Auch Rollenspiele als besonders geeignete Form der Entwicklung von Sprachkompetenzen werden häufig angeführt (104 Nennungen). Seltener werden Kassetten (72) und Filme (15) angegeben. Rätsel, Reime, Lieder usw. sind gängige Medien, die für die meisten Förderlehrkräfte wohl selbstverständlich zu sein scheinen, sodass nur wenige auch diese angeführt haben.

- Einbeziehung von Personen in die Förderung

Einige Förderlehrkräfte haben in ihre Förderung weitere Personen einbezogen, wobei nicht erhoben wurde, in welcher Weise dies geschah. In drei Fördergruppen wurde eine herkunftssprachige Pädagogin (meist für türkische Kinder) hinzugezogen, in einer Gruppe eine Sprachheilpädagogin. Das Elternhaus wurde bei 32 Kindern einbezogen. Hier waren es vor allem die Mütter, in seltenen Fällen aber auch der Vater und Geschwister. Da in den Frage-

bögen (siehe unten) mehrfach der Wunsch angegeben wurde, die Eltern in die Förderung einzubeziehen, sind offenbar hier noch Möglichkeiten offen.

8.4 Lernerfolgskontrolle

Unter den insgesamt 213 in die Evaluation einbezogenen Kindern liegen von 150 Kindern (70,4 Prozent) Vorher-Nachher-Ergebnisse zum Lernstand vor. In der Regel wurde am Ende der Förderung wiederum HAVAS 5 eingesetzt, doch es liegen auch Einschätzungen ohne diese Erhebung vor. Das Fehlen von Daten für 30 Prozent aller beteiligten Kinder erklären die Förderlehrkräfte damit, dass die Kinder nicht zur Überprüfung erschienen, unregelmäßig gekommen bzw. am Ende weggeblieben seien.

Tabelle 8.4 enthält für die 150 Kinder, von denen beide Messungen vorliegen, die Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Sprachlernbereiche und des Gesamtmittelwertes, der aus den vier Einzelwerten gebildet wurde. Dabei ergibt sich sowohl für die einzelnen Lernbereiche als auch im Gesamtwert durchschnittlich ein deutlicher Zuwachs vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt. Gleichzeitig sinken die Werte der Standardabweichungen. Dies besagt, dass die geförderten Kinder gemäß den Einschätzungen des Sprachstandes nach HAVAS 5 einen deutlichen Lernzuwachs zu verzeichnen haben und dass die Leistungsstreuung abnimmt.

Tabelle 8.4: Vergleich des Sprachstandes vor und nach der Förderung (n = 150)

Items	Beginn der Förderung (Mittelwert und Standardabweichung)	Ende der Förderung (Mittelwert und Standardabweichung)	Effektstärke des Mittelwertunterschiedes
Aufgabenbewältigung:	M = 2,01 SD = 0,87	M = 2,93 SD = 0,69	1,18
Gesprächsverhalten:	M = 2,33 SD = 1,03	M = 3,22 SD = 0,81	0,98
Wortschatz:	M = 2,15 SD = 0,98	M = 2,95 SD = 0,83	0,88
Satzgrammatik:	M = 2,70 SD = 1,16	M = 3,35 SD = 0,87	0,63
Mittelwert gesamt	M = 2,30 SD = 0,78	M = 3,11 SD = 0,64	1,14

In der letzten Spalte sind die Effektstärken des Mittelwertunterschiedes angegeben, die den relativen Lernzuwachs in Relation zur Wertestreuung bezeichnen.⁴⁷ Die Effektstärken liegen für die einzelnen Lernbereiche und den Gesamtwert zwischen 0,63 und 1,14 und signalisieren einen sehr starken Effekt. Am höchsten fällt er für den Bereich Aufgabenbewältigung aus, am geringsten für den Bereich Satzgrammatik. Die ermittelten durchschnittlichen Lernfortschritte gehen weit über das entwicklungspsychologisch ohnehin erwartbare Maß an Lernzuwachs hinaus.⁴⁸

⁴⁷ Die Effektstärke wird berechnet durch die Differenz der beiden Mittelwert (nachher – vorher), geteilt durch die gemeinsame Standardabweichung aller Werte (vorher + nachher). Effektstärken ab 0,30 gelten als pädagogisch relevant, über 0,60 als sehr stark.

⁴⁸ Aus den Ergebnissen verschiedener Längsschnitterhebungen geht hervor, dass bei jüngeren Schulkindern im Allgemeinen ein Lernzuwachs von einer halben bis maximal drei Viertel Standardabweichung pro Schuljahr zu erwarten wäre (vgl. May 2002). Umgerechnet würde dies für den Zeitraum eines halben Vorschuljahres eine erwartbare Größenordnung von etwas einer Viertel bis maximal einer halben Standardabweichung Lernzuwachs bedeuten.

Da es sich hierbei um eine erste Evaluation handelt, bei der wesentliche Bedingungen, die einen Einfluss auf die Ergebnisse haben könnten (wie z.B. Einfluss der Förderperson, Fördermaterial, allgemeine kognitive Voraussetzungen der Kinder) nicht kontrolliert werden konnten, können diese Ergebnisse nicht einfach verallgemeinert werden. Dennoch geben sie Anlass zu ermutigenden Hoffnungen auf den möglichen Erfolg der Sprachförderung bei Vorschulkindern.

Eine wesentliche Fragestellung wäre, inwieweit die Intensität der Förderung einen nachweisbaren Effekt auf den Fördererfolg hat. Um einen ersten Anhaltspunkt für die mögliche Wirkung zu erhalten, wurden die Werte für den Lernzuwachs bei Kindern verglichen, die 4 Stunden bzw. 8 Stunden Förderunterricht pro Woche erhielten. Dabei ergibt sich, dass die 17 Kinder mit 8 Stunden Förderdauer pro Woche mit einem durchschnittlichen Wert von 1,07 einen deutlich höheren Lernzuwachs zu verzeichnen haben als die 113 Kinder mit 4 Stunden Förderdauer, deren Lernzuwachs lediglich einen Wert von 0,69 erreicht. Die Effektstärke des Mittelwertunterschiedes zwischen beiden Teilgruppen beträgt 0,62, signalisiert demnach einen deutlichen Effekt.

Für weitergehende differenzielle Analysen bieten die Daten wegen mangelnder Kontrolle der möglichen Einflüsse und der relativ geringen Stichprobe keine ausreichende Grundlage. Daher können zur Wirksamkeit einzelner Faktoren keine belastbaren Aussagen gemacht werden.

Obwohl die Kinder insgesamt deutliche Fortschritte gemacht haben, wird 100 Kindern auch zum Ende der Förderung ein ausgeprägter Förderbedarf zugeschrieben. Damit wird sicher der Tatsache Rechnung getragen, dass Sprachentwicklung nicht in so kurzen Zeiträumen nachhaltig beschleunigt werden kann und die Kinder zunächst nur erste Schritte gemacht haben, die weiter unterstützt werden müssen.

Vor allem bei der Wortschatzerweiterung (98 Nennungen) und in der Satzgrammatik (94 Nennungen) ist nach Einschätzung der Pädagogen weitere Förderung nötig.

8.2 Befragung der Förderlehrkräfte

Ergänzend zum Diagnose- und Entwicklungsbogen wurde den beteiligten Förderlehrkräften ein Fragebogen überreicht, in dem sie Auskunft zu ihrer Person und zu ihren Erfahrungen mit der Förderung der Vorschulkinder geben sollten.

- Zu den Lehrkräften

Unter den 26 Förderlehrkräften sind zwei männliche Personen. Die meisten (15) davon sind 20 Jahre oder länger im Schuldienst. Förderlehrkräfte sind vorwiegend Grundschullehrerinnen oder Sozialpädagoginnen. Vereinzelt gibt es DaZ-Lehrerinnen, SLK und Dipl.-Lehrerinnen. Die Mehrheit (22) gab an, für diese Tätigkeit an einer Fortbildung des LIF teilgenommen zu haben.

- Zu Schwierigkeiten bei der Durchführung

Schwierigkeiten bei der Durchführung der Förderung führten die Förderlehrkräfte (10) hauptsächlich auf die Unregelmäßigkeit der Teilnahme von Kindern zurück. Raumprobleme und Ausfall von Förderstunden spielten eine geringe Rolle.

- Zur Zufriedenheit mit den Ergebnissen

22 Lehrkräfte sind zufrieden mit den Ergebnissen, da die meisten Kinder Fortschritte gemacht haben. Weniger zufrieden sind 3 Kolleginnen, weil die Förderung zu unregelmäßig stattfand bzw. der Zeitraum zu kurz war.

- Zum Diagnosebogen

Etwa die Hälfte der Lehrkräfte hält den Bogen für hilfreich, da er aufmerksam macht auf Fördermöglichkeiten, strukturiert ist und eine gute Übersicht über den Verlauf der Förderung ermöglicht. Einige halten ihn für zu umfangreich bzw. bemängeln, dass er nicht alles abdecke. Nicht alle Kollegen haben sich zu dieser Frage geäußert.

- Zu den geäußerten Vorschlägen

Es wurden vor allem kleinere Gruppen empfohlen. Als notwendig wurde auch eine Übungszeit am Vormittag angesehen. Einige Lehrkräfte könnten sich die Teilnahme von Müttern an den Kursen als hilfreich vorstellen. Die Kurse sollten unbedingt verbindlich sein. Das Augenmerk sollte nicht nur auf die ganz Schwachen gelegt werden. Der frühere Beginn der Förderung wurde von knapp der Hälfte der Lehrkräfte vorgeschlagen. Als vorteilhaft wurden auch gemeinsame Fortbildungen mit Kolleginnen der 1. Klasse angesehen, um sich auszutauschen und gemeinsame Sprachprojekte zu entwickeln.

9 Fortbildungsmaßnahmen für Sprachlernkoordinatoren

In allen Schulen sollten mit dem Schuljahr 2005/06 Sprachlernkoordinatoren ihre Arbeit aufnehmen. Sie sollten „für die Erstellung, Implementierung und Auswertung der schulischen Förderkonzeption verantwortlich zeichnen.“ Zu ihren Aufgaben gehören neben der Erstellung eines Konzepts (vgl. Abschnitt 6 dieses Berichts), die Bereitstellung und der Einsatz diagnostischer Verfahren, die Unterstützung bei der Erstellung individueller Förderpläne, die Durchführung von Fallkonferenzen, die Elternarbeit usw.⁴⁹

Im Jahr der Implementierung des Sprachförderkonzepts begann die zweijährige praxisbegleitende Fortbildung zu Sprachlernkoordinatoren (SLK) am Landesinstitut. Die Lehrkräfte, die über Vorerfahrungen im Bereich Sprachförderung (PLUS und DaZ) verfügen sollten⁵⁰, wurden in verschiedenen Modulen in das Rahmenkonzept und fachdidaktische Hintergründe eingeführt und tauschten in regional zusammengesetzten Gruppen unter Leitung der Moderatoren ihre Erfahrungen aus. Zum Ende des ersten Kursjahres wurden die ca. 300 Teilnehmer gebeten, anonym einen mit der Fortbildungsgruppe abgestimmten Fragebogen (siehe Anhang 11) auszufüllen und an das LIQ zu schicken. Insgesamt trafen 180 Rückmeldungen ein. Das entspricht einem Rücklauf von 60 Prozent, was einer relativ geringen Rücklaufquote für eine intensive Fortbildungsveranstaltung entspricht.

Da die Befragung in erster Linie der Optimierung der Fortbildungsangebote diente und die Ergebnisse bereits ausführlich mit den Moderatoren am Landesinstitut (LIF) ausgewertet wurden, sollen hier nur einige allgemeine Tendenzen berichtet werden.

Gefragt wurde, wie die Teilnehmer den Nutzen der Fortbildung einerseits für ihre Tätigkeit als Sprachlernkoordinatoren (Module 1 und 2) und andererseits die fachlichen Angebote (Modul 3) einschätzen. Darüber hinaus hatten die Teilnehmer die Möglichkeit, Fortbildungswünsche für das zweite Ausbildungsjahr zu benennen.

Die Fragen bezogen sich auf die von der Fortbildungsgruppe angebotenen drei Module, wobei die beiden ersten der allgemeinen Ausbildung als SLK und das dritte der fachlichen Fortbildung dienten. Neben einer Einschätzung der Beiträge der Moderatoren sollten die Teilnehmer auch die Arbeit ihrer Regionalgruppe bewerten, die weniger von den Vorgaben der Dozenten, sondern eher von der gemeinsamen Erarbeitung und vom gegenseitigen Austausch geprägt war. Zudem sollten die Teilnehmer den Grad der Erfüllung ihrer Erwartungen an das Fortbildungsangebot in Form einer Gesamteinschätzung angeben.

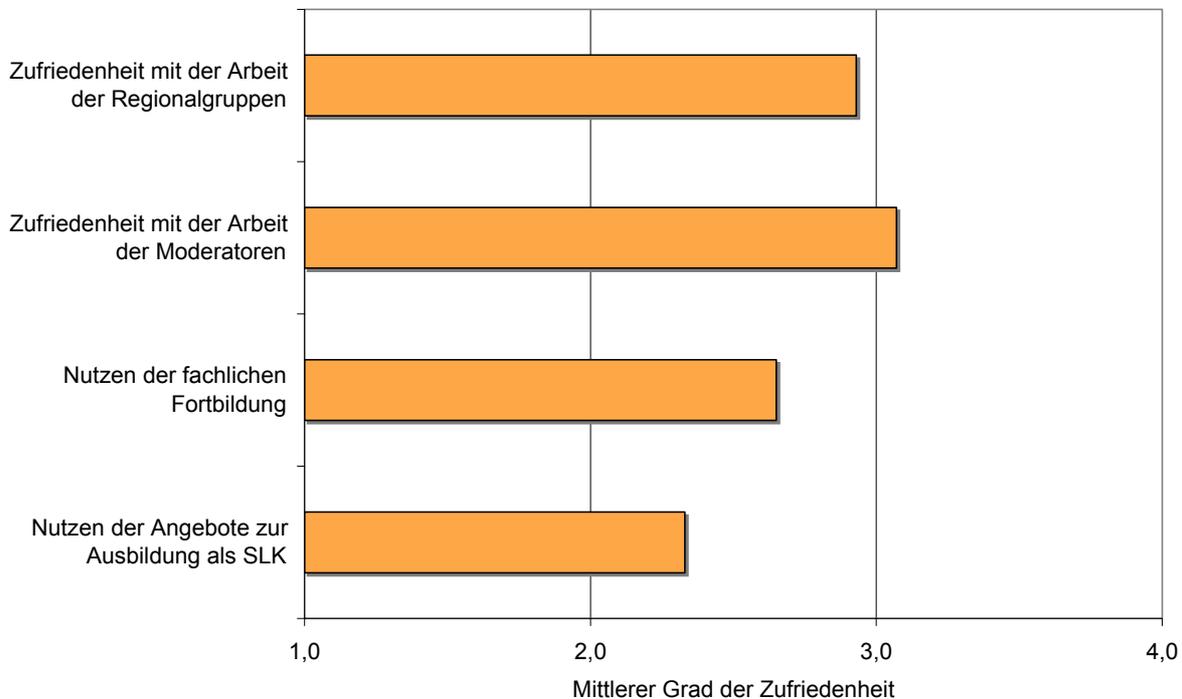
⁴⁹ ebenda, S. 6..

⁵⁰ Eine Erhebung der Qualifikationen der Teilnehmer vor Beginn des Jahreskurses wird zurzeit ausgewertet.

Dem Auswertungsraster lag eine vierstufige Skala zugrunde.

--	-	+	++
(1)	(2)	(3)	(4)

Abbildung 7: Zufriedenheit der Teilnehmer mit dem Fortbildungsangebot



Bezieht man die Interpretation der Durchschnittsergebnisse der Befragung auf den mittleren Skalenwert von 2,5 (weder positiv noch negativ), so bewegen sich die Einschätzungen der Teilnehmer insgesamt im mittleren bis etwas positiven Bereich. Die Zufriedenheit mit der eigenen Gruppe und mit der Moderation fällt insgesamt höher aus als die Einschätzungen des Nutzens der fachlichen Fortbildung und vor allem des Nutzens der Angebote für die Qualifizierung als SLK.

Demnach scheint es den meisten Moderatoren gelungen zu sein, trotz erheblicher Anfangsschwierigkeiten eine konstruktive Arbeitsatmosphäre zu schaffen, mit der die Teilnehmer überwiegend zufrieden waren und sich mehrheitlich aufgeschlossen mit dem Vorhaben „Sprachförderung“ und seinen hohen Anforderungen zu beschäftigen. Deutliche Abstriche bei der Zufriedenheit mit den fachlichen Angeboten weisen gleichzeitig auf mögliche Schwachstellen bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Fortbildung hin. In die gleiche Richtung weist auch das mittlere Ergebnis der Gesamteinschätzung, an der sich 171 Teilnehmer beteiligten: Ein Mittelwert von 2,2 auf der Skala von 1 bis 4 weist deutlich auf Reserven hin. Zur Unterstützung der Arbeit der SLK wünschten sich die Teilnehmer weitere Hilfen bei der Erstellung individueller Förderpläne. Wünsche zum Inhalt der Fortbildung bezogen sich u.a. auf Möglichkeiten der Förderung in der mündlichen Sprache, auf Sprachförderung in allen Fächern und auf Software zur Förderung. Zudem wurde es für notwendig erachtet, die Fortbildung auch für die Förderlehrkräfte zu öffnen.⁵¹

Vom LIQ erwarteten die Teilnehmer vor allem neue Testverfahren, handhabbare Auswertungsbögen sowie Kontinuität im Ablauf des Monitorings. Darüber hinaus wurde der Wunsch nach Unterstützung bei der Arbeit im Netz (z.B. die Eingabe der Diagnosebögen) geäußert.⁵²

⁵¹ Diese Öffnung der Teilnahmemöglichkeit ist inzwischen von Seiten des LIF erfolgt. .

⁵² Vier derartige Veranstaltungen wurden vom LIQ inzwischen durchgeführt.

10 Zusammenfassung

Das vom Landesinstitut, Referat LIQ-1, im Auftrag der BBS durchgeführte Monitoring hatte im Schuljahr 2005/06 die Aufgabe, die Einführung des neuen Sprachförderkonzepts in den Hamburger Schulen zu untersuchen. Im Rahmen des Monitorings, in das insgesamt 308 Schulen einbezogen waren, wurden mit Hilfe der von den Schulen eingereichten Unterlagen folgende Aspekte des Sprachförderkonzepts beleuchtet:

- Durchführung der Diagnosen in den Schulen
- Aufstellung individueller Förderpläne für Schüler
- Erstellung schulbezogener Förderkonzepte
- Verwendung der zugewiesenen Ressourcen für die Sprachförderung
- Bilanzierung der Implementierung durch die Schulleitungen
- Auswertung der Ergebnisse der additiven Sprachförderung in der Vorschule
- Fortbildungsmaßnahmen für Sprachlernkoordinatoren

Nach den Ergebnissen der Evaluation des ersten Jahres kann die Implementierung des Sprachförderkonzepts insgesamt als gelungen eingeschätzt werden. Trotz mancher Übergangsschwierigkeiten und erheblicher Kraftanstrengung ist es in den meisten Schulen gelungen, ein erfolgversprechendes Förderkonzept aufzustellen und intensive Fördermaßnahmen durchzuführen.

Die einzelnen Ergebnisse der Evaluation im Schuljahr 2005/06 werden im Folgenden zusammengefasst.

10.1 Förderressourcen und geförderte Schüler

- In den 281 Schulen, aus denen die Angaben vorlagen, wurden im Rahmen des Sprachförderkonzepts insgesamt 22.238 Schüler gefördert, das entspricht 18,5 Prozent der Gesamtschülerschaft in diesen Schulen; 59,5 Prozent der geförderten Schüler wurden additiv gefördert, 40,5 Prozent integrativ.
- Die konzeptionell angestrebte Schwerpunktsetzung auf den möglichst frühen Beginn der Sprachförderung wurde erreicht, indem im Vorschulbereich 30,3 Prozent der Kinder sprachlich gefördert wurden, während dieser Anteil in der Grundschule 24,1 Prozent und in der Sekundarstufe 11,8 Prozent betrug.
- Statistisch standen für jeden additiv geförderten Schüler 1,36 WAZ-Stunden zur Verfügung, das bedeutet bei durchschnittlichen 0,6 Unterrichtsstunden pro WAZ-Stunde, dass für jeden additiv geförderten Schüler Personalressourcen von 0,81 Lehrer-Unterrichtsstunden pro Woche verfügbar waren.
- Die Zuteilung der Förderressourcen auf der Grundlage der nach dem KESS-Sozialindex gewichteten Schülerzahl erwies sich als angemessen, da der Index sowohl Merkmale des ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitals der Familien als auch den Migrationsstatus der Familien berücksichtigt.
- Das Potenzial qualifizierter Lehrkräfte an den Schulen ist hoch: Bereits vor Einführung des Sprachförderkonzepts waren in 92,1 Prozent aller Schulen Lehrkräfte vorhanden, die über eine für die Sprachförderung relevante Teilqualifikation verfügten, im Durchschnitt sind es 4,2 bereits qualifizierte Lehrkräfte. An der neu eingerichteten Fortbildung für Sprachlernkoordinatoren (SLK) nahmen Lehrkräfte aus 98,0 Prozent aller Schulen teil, sodass am Ende des Schuljahres 2005/06 in so gut wie allen Monitoring-Schulen qualifizierte Lehrkräfte für die Sprachförderung zur Verfügung standen.
- Nach Auskunft der Schulleitungen wurde über alle Schulen hinweg durchschnittlich ein Anteil von 4,8 Prozent der Förderstunden nicht für die Förderung verwendet. Die häufigsten Gründe hierfür waren Unterrichtsvertretungen, Ausgleich von Unterfrequenzen und Krankheit der Lehrkräfte.

10.2 Durchführung der Diagnosen in den Schulen

- Lehrkräfte, die in den Schulen für die Diagnosen verantwortlich zeichneten, sind in den Grund-, Haupt-, Real-, Gesamt- und Förderschulen meistens gleichzeitig Klassenlehrer, in den Gymnasien dagegen überwiegend Fachlehrer.
- Nach den vorliegenden Diagnosebögen erfüllten 18.344 Schüler die Kriterien für die Förderung. Bezogen auf die Gesamtzahl der 22.238 geförderten Schüler liegen demnach von ca. 82 Prozent der förderbedürftigen Schüler Diagnosebögen vor.
- Das Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen unter den additiv förderbedürftigen Schülern betrug 61:39 und entsprach damit der üblichen Überrepräsentanz von Jungen bei (schrift)sprachlichen Lernschwierigkeiten.
- Der Anteil von Migrantenkinder unter den förderbedürftigen Schülern lag deutlich über dem entsprechenden Anteil in der Gesamtpopulation. Allerdings weisen die unterschiedlichen Anteile von Migranten aus verschiedenen Herkunftsländern darauf hin, dass die Sprachförderbedürftigkeit von herkunftssprachigen Kindern differenziert zu betrachten ist, da sie offenbar maßgeblich von anderen soziokulturellen Faktoren mitbestimmt wird.
- Die Schulen machten bei der Auswahl der Diagnoseverfahren in relativ hohem Maße von den Empfehlungen des Landesinstituts Gebrauch, sofern es eingeführte Tests für die betreffenden Bereiche gab und diese in den Schulen bekannt waren. Dies gilt insbesondere für Lese- und Rechtschreibtests sowie für die Erfassung des Sprachstands bei Vorschulkindern. Neu eingeführte Tests (z.B. zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Lesefertigkeit in der Sekundarstufe), die erstmalig im Vorbereitungsseminar für die Sprachlernkoordinatoren vorgestellt wurden, benötigen zunächst eine Weile zur Ausbreitung in alle Schulen. Und in manchen Bereichen (z.B. bei der Erfassung allgemeiner sprachlicher Leistungen bei älteren Schülern) konnten im Schuljahr 2005/06 noch keine standardisierten Tests zur Lernstandsbestimmung bereitgestellt werden.
- Der Feststellung der herkunftssprachigen Lernstände von Migrantenkinder findet nur selten statt. Die betreffenden Diagnosen werden zudem überwiegend nicht durch herkunftssprachige Experten durchgeführt, sondern von deutschsprachigen Lehrkräften oder linguistischen Laien (Eltern, Schüler).
- Nach den Ergebnissen der Diagnosebögen reduziert sich der Bedarf an Sprachförderung keineswegs auf die Förderung der deutschen Sprache oder der allgemeinen Sprachfähigkeiten, sondern umfasst in noch höherem Ausmaß die schriftsprachlichen Fähigkeiten. Dies gilt insbesondere für höhere Klassenstufen.
- Unter den Schülern mit additivem Förderbedarf sind 40,9 Prozent einsprachig deutsche Schüler und 59,1 Prozent Migrantenkinder. Erwartungsgemäß haben Letztere vor allem Förderbedarf in der deutschen Sprache, während einsprachig deutsche Schüler eher gravierende Schwächen im schriftsprachlichen Bereich aufweisen. Förderbedarf in der Schriftsprache wird jedoch auch für Migranten zunehmend zu einem Schwerpunktthema – allerdings erst, nachdem die grundlegenden Deutschkenntnisse erworben wurden.

10.3 Individuelle Förderpläne

- Die Analyse der individuellen Förderpläne ergibt eine hohe Übereinstimmung zwischen Diagnosen und Förderplanung und zeigt insbesondere beim Vergleich der Förderpläne für einsprachig deutsche Schüler und für Migranten, dass sich die Förderplanung in hohem Ausmaß an den konkreten sprachlichen und schriftsprachlichen Voraussetzungen der förderbedürftigen Schüler orientiert.
- Im Vergleich einsprachig deutscher und zweisprachiger Schüler zeigen sich bei den individuellen Förderplänen erwartungsgemäß deutliche Unterschiede, die sich sowohl auf die verschiedenen Sprachlernbereiche als auch auf einzelne Themenschwerpunkte in der Förderung beziehen. Während sich die Lernbereiche „Allgemeine Sprachförderung“ und „Vorläuferfertigkeiten zum Schriffterwerb“ stärker auf die Migranten beziehen, haben die einsprachig deutschen Schüler höhere Anteile bei den schriftsprachlichen Lernbereichen Lesen und Schreiben. Dagegen manifestieren sich ausgeprägte Sprachschwierigkeiten

einsprachig deutscher Schüler stärker bei den schriftsprachlichen Anforderungen. Entsprechend setzt die Sprachförderung bei diesen Schülern eher Schwerpunkte in den Bereichen Lesen und Schreiben.

- Die Unterschiede zwischen den Sprachgruppen setzen sich auch in den Verteilungen der Themenschwerpunkte innerhalb der Förderbereiche fort. So setzt die Förderplanung bei Migranten tendenziell eher bei elementaren sprachlichen Strukturen an, während bei einsprachig deutschen Kindern eher beim Nutzen und Koordinieren bereits prinzipiell vorhandener Teilfertigkeiten Schwerpunkte gesetzt werden. Damit entspricht die Schwerpunktsetzung der Förderpläne im Großen und Ganzen den Erfordernissen einer zielgruppenadäquaten Förderplanung.

10.4 Schulische Förderkonzepte

- Es wurden insgesamt 186 schulische Förderkonzepte ausgewertet. In allen Konzepten war das Ziel der Kollegien ersichtlich, einen Rahmen für einheitliches Handeln in Bezug auf die sprachliche Entwicklung der Schüler festzulegen bzw. zu gewährleisten. Effektivität und Nachhaltigkeit der Förderung standen im Mittelpunkt des Bestrebens, ein tragfähiges Konzept zu entwickeln.
- Dass die Ressourcen für die additive Förderung gezielt eingesetzt werden, wurde besonders in Konzepten deutlich, in denen fassbare Kriterien für die schulinterne Zuweisung festgelegt worden waren. So gaben fast 70 Prozent der Schulen an, ihre Förderstunden für die Prävention einzusetzen. Hier wurden der Schulbeginn, aber auch die Übergänge (z.B. Klasse 5, Vorbereitungsklassen) als besonders zu beachtende Schnittstellen genannt.
- **Additiver** Förderunterricht findet sowohl klassenübergreifend als auch klassenbezogen statt. Es werden jedoch vor allem jahrgangsbezogene Fördergruppen gebildet. In den meisten Schulen werden Mischformen genutzt, je nach den personellen Möglichkeiten.
- In Bezug auf die **integrative** Förderung wird in vielen Schulkonzepten deutlich, dass Sprachförderung als Unterrichtsprinzip offenbar auch von den Fachlehrern zunehmend als Aufgabe erkannt und dass dieser Bereich durch kooperative Lernformen gestärkt wird.
- Schulinterne Kooperation findet meist in Form regelmäßiger Absprachen zwischen den Lehrkräften zum Zwecke der Koordination von Förder- und Regelunterricht und in Fallkonferenzen statt. Gegenseitige Hospitationen sind dagegen ausgesprochen selten.
- Elternarbeit zur gezielten Unterstützung des Sprachförderansatzes findet noch nicht in allen Schulen statt. In den meisten Schulen gab es zwar Absprachen mit den Eltern und Vorstellungen des Förderkonzepts im Elternrat. Die aktive Integration von Eltern in die Förderarbeit, z.B. durch Einbeziehung in die Förderplanung, durch regelmäßiges Führen von Bilanzgesprächen oder thematische Elternabende, fand im Jahr der Implementierung nur in einer Minderheit von Schulen statt.
- Schulinterne Evaluation zur Überprüfung der geplanten Maßnahmen hinsichtlich ihrer Wirksamkeit für die Förderung findet in den meisten Schulen in Form des wiederholten Einsatzes der Diagnoseinstrumente sowie durch Fallkonferenzen und Dokumentation der Förderung statt. Inwieweit dabei lernhemmende Faktoren auf Seiten der Schüler und auf Seiten der schulischen Fördermaßnahmen identifiziert werden konnten, war noch nicht Gegenstand des Monitorings im Einführungsjahr.

10.5 Bilanzierung der Fördermaßnahmen durch die Schulleitungen

- Aus der Auswertung von 263 Bilanzierungsbögen für die Gespräche zwischen Schulleitungen und Schulaufsicht ergibt sich, dass es im ersten Jahr in der Mehrzahl der Schulen noch Probleme bei der Einführung des Sprachförderkonzepts gab. Vor allem der hohe Zeitaufwand führte dazu, dass nur gut zwei Drittel der Schulen nach eigener Auskunft die Diagnosebögen und andere Unterlagen fristgerecht für das Monitoring einreichten. Die Aufstellung individueller Förderpläne für die Schüler und die Entwicklung schulspezifi-

scher Förderpläne wurde in der überwiegenden Mehrzahl der Schulen mehr oder weniger vollständig realisiert.

- Bei der Einrichtung der Förderangebote und bei der regelmäßigen Durchführung der Förderung ergaben sich bei ca. 40 Prozent der Schulen noch Probleme, die nach Einschätzung der Schulleitungen vor allem mit Lehrerausfall, Vertretungsunterricht und zu geringen Ressourcen zusammenhingen.
- Die Qualifikation der mit der Förderung beauftragten Lehrkräfte war nach Einschätzung der meisten Schulleitungen nur teilweise ausreichend. Lediglich ein gutes Drittel der Schulleitungen halten ihre Förderlehrkräfte für voll ausreichend qualifiziert. Bedarf besteht vor allem an weiteren PLUS- und DaZ-Lehrkräften.
- Unterstützt wird die Diagnose- und Förderarbeit vorwiegend durch Informationsgespräche, die die Schulleitungen mit SLK und Förderlehrern führen, aber auch durch Fachkonferenzen. Für Hospitationen fehlt offenbar nicht nur den Schulleitungen die Zeit, diese Art der Information und des Austauschs spielt auch im Kollegium aus demselben Grund keine große Rolle.

10.6 Additive Sprachfördergruppen in der Vorschule

- In 38 Schulen wurden im zweiten Halbjahr des Schuljahres 2005/06 auf freiwilliger Basis additive Fördergruppen für Kinder mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf durchgeführt. Ergebnisse konnten aus 21 Schulen für 213 Kinder ausgewertet werden.
- Bei 150 Kindern konnten die Lernfortschritte in Form eines Vergleichs des Sprachstandes am Anfang und am Ende der Förderung erfasst werden. Dabei ergaben sich hochsignifikante Lernfortschritte, die weit über den entwicklungspsychologisch ohnehin erwartbaren Lernfortschritt hinausgingen.
- Die positiven Ergebnisse der wiederholten Sprachstandfeststellung wird durch die positiven Ergebnisse der Pädagogeneinschätzung bestätigt: 22 der 26 befragten Förderlehrkräfte äußern sich mit den Ergebnissen der Förderung zufrieden. Bei den meisten Kindern wurde nach Einschätzung der Pädagogen ein deutlicher Lernfortschritt festgestellt. Dennoch weisen knapp zwei Drittel der geförderten Kinder am Ende noch einen ausgeprägten Förderbedarf auf, sodass eine Fortsetzung der Maßnahme erforderlich ist.
- Zwischen den Gruppen von Kindern, die vier bzw. acht Stunden pro Woche Förderung erhielten, ergeben sich signifikante Unterschiede im Lernzuwachs zugunsten der länger geförderten Kinder. Wegen des Fehlens einer Kontrollgruppe sind diese Ergebnisse allerdings nicht ohne weiteres verallgemeinerbar.

10.7 Fortbildungsmaßnahmen für Sprachlernkoordinatoren

- Die Auswertung der Fragebögen von insgesamt 180 Teilnehmern an den Fortbildungsveranstaltungen des Landesinstituts für angehende Sprachlernkoordinatoren ergibt insgesamt ein verhalten positives Feedback.
- Allerdings ergeben sich große Unterschiede in der Beurteilung der einzelnen Kurse bzw. Dozenten und Moderatoren, die auf einer Skala von 1 (sehr schwach) bis 4 (sehr gut) zwischen 1,9 und 3,7 schwankt.
- Insgesamt ist es offenbar in den meisten Kursen gelungen, trotz großer Anfangsschwierigkeiten eine konstruktive Arbeitsatmosphäre zu schaffen. Der Anstieg der Zustimmungswerte im Verlauf der Fortbildung deutet auch auf die Zunahme der Akzeptanz des Sprachförderkonzeptes insgesamt hin.