



**ifbq**

Institut für Bildungsmonitoring  
und Qualitätsentwicklung

---

# Hamburger Sprachförderkonzept

Bericht über das Monitoring  
der schulischen Fördermaßnahmen im Schuljahr 2011/12  
und Ausblick auf das Schuljahr 2012/13

Dr. Peter May  
Carina Berger  
Julia Kinze

unter Mitarbeit von:  
Stefan Klitsche  
Dr. Meike Heckt  
Claudia Hildenbrand

Referat Testentwicklung und Diagnostik

BQ 21

August 2013

## Inhaltsverzeichnis

1	Hinweise zum vorliegenden Bericht.....	1
2	Ausmaß des Sprachförderbedarfs bei Kindern und Jugendlichen.....	4
2.1	Anzahl der förderbedürftigen Kinder vor Eintritt in die Schule .....	4
2.1.1	Sprachförderbedürftigkeit nach Geschlecht und Migrationshintergrund.....	5
2.1.2	Regionale Verteilung der Sprachförderbedürftigkeit .....	6
2.2	Anzahl der schulisch geförderten Kinder und Jugendlichen .....	6
2.2.1	Förderbedürftigkeit nach Geschlecht, Migrationshintergrund und Herkunftssprache ...	8
2.2.2	Sprachliche Förderbereiche zu Beginn des Schuljahrs 2012/13.....	11
3	Fördermaßnahmen: Ressourceneinsatz, Qualifizierung und Organisation .....	14
3.1	Verteilung der Ressourcen.....	14
3.2	Qualifizierung.....	18
3.2.1	Vorhandene Qualifikation der Förderlehrkräfte.....	18
3.2.2	Qualifizierung der Sprachlernkoordinatoren im Landesinstitut.....	20
3.3	Sprachförderung in zusätzlicher Lernzeit .....	25
3.3.1	Organisation der Förderung .....	25
3.3.2	Förderschwerpunkte .....	28
3.3.3	Nichtförderung: Ausmaß und Gründe.....	30
3.4	Besondere Sprachförderangebote .....	32
3.4.1	TheaterSprachCamp.....	32
3.4.2	Kinder- und Kulturzentrum Lohbrügge.....	32
3.4.3	Förmig-Transfer am Übergang Kita – Schule .....	33
3.4.4	FörMig 4/5/6.....	33
3.4.5	Family Literacy .....	34
4	Evaluationsergebnisse.....	35
4.1	Konzeptimplementierung und -realisierung .....	35
4.1.1	Konzeptionelle Umsetzung der schulischen Sprachförderung .....	36
4.1.2	Schulinterne Kooperation und Fortbildung .....	39
4.1.3	Elternarbeit.....	40
4.1.4	Schulinterne Evaluation.....	41
4.2	Fördererfolge .....	42
4.2.1	Individueller Lernerfolg .....	42
4.2.1.1	Fördererfolg I: Erfolgreich geförderte Schüler .....	43
4.2.1.2	Fördererfolg II: Verbesserung der Testleistung .....	50
4.3	Evaluation der besonderen Sprachbildungsangebote .....	54
4.3.1	TheaterSprachCamp.....	54
4.3.2	Kinder- und Kulturzentrum Lohbrügge.....	54
4.3.3	Förmig-Transfer am Übergang Kita – Schule .....	56
4.3.4	FörMig 4/5/6.....	56
4.3.5	Family Literacy .....	57
5	Überblick über wichtige Befunde des Monitorings und der Evaluation .....	59
5.1	Beschreibung Ausmaß des Sprachförderbedarfs bei Kindern und Jugendlichen .....	59
5.2	Qualifizierung der Sprachlernkoordinatoren und Förderlehrkräfte .....	59
5.3	Umsetzung des Förderkonzepts in den Schulen .....	60
5.4	Fördererfolge und lernförderliche Bedingungen .....	62
6	Anhang.....	65

# 1 Hinweise zum vorliegenden Bericht

Im Schuljahr 2011/12 wurde das Hamburger Sprachförderkonzept im siebten Jahr durchgeführt. Der vorliegende Bericht über das Monitoring der schulischen Fördermaßnahmen und über die Evaluation von Sprachförderprojekten im Schuljahr 2011/12 setzt die Berichterstattung der vorherigen Jahre fort und beschreibt die Ausgangslage der additiv geförderten Schüler im Schuljahr 2012/13. Die Durchführung des Monitorings erfolgte wie in den Vorjahren nach einheitlichen Kriterien und mit weitgehend standardisierten Instrumenten.

Folgende Instrumente werden beim Monitoring der Hamburger Sprachförderung eingesetzt<sup>1</sup>:

- Bilanzierungs- und Ressourcenbogen:

In diesem Bogen (siehe Anhang A1) berichten die Schulleitungen über Umfang und Einsatz der additiven Sprachförderressourcen (erhaltene WAZ, erteilte Unterrichtsstunden pro Schüler und Klassenstufe), über die sachgerechte Verwendung der erhaltenen Ressourcen und die Qualifikationen der Lehrkräfte für die Sprachförderung.

- Berichtsbogen zur Implementierung des Sprachförderkonzepts:

In diesem Bogen (siehe Anhang A2) berichten die Sprachlernkoordinatoren über die Umsetzung des Konzepts in den Schulen. Es wird der Grad der Umsetzung des Sprachförderkonzepts für die Bereiche „Durchgängige Sprachbildung“, „Integrative Sprachförderung“, „Additive Sprachförderung“, „Schulinterne Kooperation und Fortbildung“, „Elternarbeit“ und „Schulinterne Evaluation“ eingeschätzt. An diesen Bogen wurde der Fragebogen zur Qualifikation und zur Arbeit als Sprachlernkoordinator angefügt.

- Diagnosebogen:

In diesen Bogen (siehe Anhang A3) tragen die Sprachlernkoordinatoren oder die Förderlehrkräfte individuelle Testergebnisse der – zuvor pseudonymisierten<sup>2</sup> – Schüler für die verschiedenen Sprachlernbereiche ein. Es werden auch schülerbezogene Daten wie Mehrsprachigkeit, Alter und Geschlecht erfasst.

Für jeden Schüler, der aus den Ressourcen der additiven Sprachförderung in zusätzlicher Lernzeit gefördert wird, soll ein solcher Bogen mindestens einmal jährlich angelegt werden, um die Lernstände und den Lernzuwachs zu dokumentieren.

Neu seit Schuljahr 2011/12 ist das Angebot an die Schulen, auch die KEKS-Testserie als einheitliches Screening-Instrument zur Feststellung der Förderbedürftigkeit und zur Erfassung des Lernerfolgs im Rahmen des Monitorings einzusetzen.

- Planungsbogen:

Wird ein Schüler in die additive Sprachförderung aufgenommen, soll auf Basis der vorangegangenen Diagnose ein Förderplan (siehe Anhang A4) erstellt werden, der neben den Förderschwerpunkten auch die Förderfrequenz und die Förderdauer dokumentiert.

Der vorliegende Bericht über das Monitoring der Sprachförderung stützt sich im Wesentlichen auf diese vier Quellen. Da die Angaben zum Monitoring über einen längeren Zeitraum und von unterschiedlichen Personen gemacht werden, weisen die Daten in den verschiedenen Erhebungsinstrumenten innerhalb der Schulen teilweise Inkonsistenzen auf. Sofern nicht alle geförderten Schüler tatsächlich im Monitoring auftauchen, fällt z. B. die Anzahl der laut Diagnosebogen geförderten Schüler geringer aus als die Anzahl der geförderten Schüler laut Bilanzierungsbogen. Im Zweifelsfall stützt sich der Monitoringbericht – wenn möglich – immer

---

<sup>1</sup> Siehe Anhang.

<sup>2</sup> Die Schülerangaben werden mithilfe eines Codes pseudonymisiert, sodass sie von den Lehrkräften relativ leicht identifiziert werden können, jedoch für Außenstehende anonym erscheinen.

auf die Angaben der Schulleitungen im Bilanzierungs- und Ressourcenbogen, da diese sich stets auf die gesamte Schule beziehen.

Aufgrund der großen Stichprobe sind solche Inkonsistenzen für die Aussagekraft der Analysen jedoch nicht ausschlaggebend. Aussagen in Bezug auf die Verteilung von Förderbedarfen, Mehrsprachigkeit, Geschlecht und Fördererfolgen sind auch dann verallgemeinerbar, wenn nicht von allen Schülern Individualdaten erfasst werden konnten.

- Zur Darstellung von Tabellen und Grafiken

Im vorliegenden Bericht werden in Grafiken unterschiedliche Farben verwendet, die sich auf die Inhalte beziehen. Ist in den Grafiken ein Farbverlauf in verschiedenen Grüntönen dargestellt, so handelt es sich um eine Abbildung, die den Verlauf über mehrere Schuljahre abbildet. Eine Farbe steht in diesen Fällen für ein Schuljahr. Sind die Säulen/Balken einer Grafik in verschiedenen Blautönen gehalten, dann beziehen sich alle in der Grafik dargestellten Angaben auf das Schuljahr 2011/12. Grafiken in Ampelfarben werden verwendet, wenn es sich um eine inhaltlich hierarchische Darstellung im Sinne von „schlecht/schwach“ bis „gut/besser“ handelt. In diesen Fällen sind die schwächeren Ergebnisse rot, die durchschnittlichen orange und die besseren grün dargestellt.

- Optimierung des Sprachförderkonzepts und Weiterentwicklung der Evaluation

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

Des Weiteren sind in den letzten Schuljahren auch zahlreiche sprachförderliche Projekte entwickelt und umgesetzt worden (z. B. Family Literacy, KIKU, TheaterSprachCamp, FörMig-Transfer; vgl. auch Abschnitte 3.4 und 4.3), die weiterhin summativ und formativ evaluiert werden.

Im Unterschied zu den früheren Berichten, in denen aus den Ergebnissen des Monitorings Vorschläge zur Optimierung des Sprachförderkonzepts abgeleitet und zur Diskussion gestellt wurden, wird in diesem Bericht darauf verzichtet. Denn mit der Einführung des integrierten Förderkonzepts im Rahmen der Inklusion in den Hamburger Schulen kommt es seit dem Schuljahr 2012/13 zu gravierenden Veränderungen im Sprachförderkonzept, auf die sich die Ergebnisse des Monitorings des Schuljahrs 2011/12 nicht ohne Weiteres beziehen lassen.

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

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

Hinzu kommen ab dem Schuljahr 2012/13 an vielen Schulen auch die neuen Förderkoordinatoren, die die Umsetzung des integrierten Förderkonzepts vorantreiben sollen und die in ihrer Rolle einige „traditionelle“ Aufgaben von Sprachlernkoordinatoren (umbenannt in Sprachlernberater), die von nun an mehr inhaltlich arbeiten sollen, übernehmen. Ab dem Schuljahr 2012/13 dürfen außerdem Ressourcen für die additive Sprachförderung auch für die Inklusion eingesetzt werden – bis zu 30 Prozent. Für die Sprachförderung an Hamburger Schulen bedeutet diese Umbruchphase, dass an jeder einzelnen Schule verhandelt werden muss, wie viele Ressourcen noch in die additive Sprachförderung und in die Funktionszeiten

der Sprachlernkoordinatoren gegeben werden. Damit setzt jede Schule ihre eigenen Schwerpunkte und für die Sprachförderung entstehen somit ganz neue Rahmenbedingungen.

Vorschläge zu einer Ausweitung des Monitorings der Sprachförderung auf ein integriertes Gesamtkonzept zur Förderung aller Schüler mit verschiedenen Förderbedarfen wurden von einer Arbeitsgruppe in der BSB ausgearbeitet und werden zurzeit geprüft. Aufgrund der damit zu erwartenden Veränderungen am Sprachförderkonzept verzichten wir in diesem Bericht auf detaillierte Vorschläge zur Optimierung des bisherigen Konzepts. Über die Auswirkungen der im Rahmen der Einführung des integrierten Förderkonzepts erfolgten strukturellen und konzeptionellen Änderungen im Bereich der Sprachförderung wird im nächsten Bericht Rechenschaft abzulegen sein.

Der Fokus der Evaluation sollte in den nächsten Jahren nicht ausschließlich auf der additiven Sprachförderung liegen. Neben den additiven Maßnahmen wird auch die durchgängige Sprachbildung in allen Fächern dahingehend zu betrachten sein, wie diese konkret im Unterricht umgesetzt wird.

Ein weiteres Feld, das bisher nicht in die Evaluation der Hamburger Sprachförderung einbezogen wurde, ist die Frühförderung vor Eintritt in die Schule. Bisher ist nicht erhoben worden, wie sich die Sprachförderung in den Kitas gestaltet und inwieweit diese anschlussfähig ist an die Förderung nach § 28a HmbSG und an das schulische Sprachförderkonzept.

Auch die Evaluation der Vorbereitungsklassen soll verändert werden, indem die Sprachstände der Kinder und Jugendlichen in Vorbereitungsklassen mit einheitlichen Instrumenten erhoben werden.

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

## 2 Ausmaß des Sprachförderbedarfs bei Kindern und Jugendlichen

### 2.1 Anzahl der förderbedürftigen Kinder vor Eintritt in die Schule

Im Rahmen des Vorstellungsverfahrens für Viereinhalbjährige wird u. a. regelmäßig ermittelt, wie viele Kinder eineinhalb Jahre vor Eintritt in die Schule einen ausgeprägten Sprachförderbedarf aufweisen.<sup>3</sup> Bei allen Kindern mit Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung werden in der Elternberatung Maßnahmen zur Förderung der Sprachentwicklung besprochen. Bei Kindern mit „ausgeprägtem Förderbedarf“ kommt der § 28a des Hamburger Schulgesetzes zum Tragen, wonach diese Kinder ein Jahr früher als üblich schulpflichtig werden und zusätzlich zu ihrer sonstigen Betreuung in Kitas und Vorschulklassen verbindlich gefördert werden müssen. Diese additive Sprachförderung nach § 28a HmbSG findet in ausgewählten Standorten statt und wird durch dafür eigens qualifizierte Sprachförderpädagogen durchgeführt. In Tabelle 2.1 werden die Anzahl der 4½-Jährigen, die pro Jahr an den Anmeldeschulen vorgestellt wurden, sowie der Anteil der Kinder, bei denen ein Sprachförderbedarf festgestellt wurde, als Zeitreihe dargestellt.

Tab. 2.1: Anteile der 4½-Jährigen nach Ausmaß der sprachlichen Förderbedürftigkeit

Schuljahr	Ausgewertete Vorstellungsprotokolle	kein Förderbedarf	einfacher Förderbedarf	ausgeprägter Förderbedarf
	Anzahl	%	%	%
2005/06*	1.981	70,0	17,7	12,3
2006/07*	2.047	67,0	19,5	13,5
2007/08	12.446	73,2	16,1	10,7
2008/09	13.572	73,6	16,1	10,3
2009/10	12.696	74,6	15,8	9,6
2010/11	14.119	74,5	16,3	9,3
2011/12	14.275	72,7	16,0**	11,3

\* bis Schuljahr 2006/07 Auswertung einer Siebtel-Stichprobe, ab Schuljahr 2007/08 Vollerhebung

\*\* Dieser Wert wurde geschätzt, da im Schuljahr 2011/12 der „einfache Sprachförderbedarf“ aufgrund der Umstellung des Erhebungsbogens nicht trennscharf ermittelt werden konnte (es wurde lediglich erfragt, ob „ausgeprägter Sprachförderbedarf“ besteht).

Der Anteil der Kinder mit sprachlichem Förderbedarf vor Eintritt in die Schule hat sich seit dem Schuljahr 2007/08 insgesamt etwas verringert: bei den Kindern mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf von 13,5 Prozent im Schuljahr 2007/08 auf 11,3 Prozent im Schuljahr 2011/12), bei den Kindern mit einfachem Sprachförderbedarf von 19,5 im Schuljahr 2006/07 auf ca. 16,0 Prozent im Schuljahr 2011/12. Dementsprechend stieg der Anteil der Kinder mit einer altersgemäßen sprachlichen Entwicklung von 73,2 Prozent im Schuljahr 2007/08 auf 72,7 Prozent im Schuljahr 2011/12.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Siehe May, P., Heckt, M. & Klitsche, S. (2012): Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger: Bericht über die Auswertung der Ergebnisse im Schuljahr 2011/12. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

<sup>4</sup> Zwischenzeitlich waren die ermittelten Anteile bezüglich des ausgeprägten Sprachförderbedarfs bis auf 9,6 Prozent (Schuljahr 2009/10) bzw. 9,3 Prozent (Schuljahr 2010/11) zurückgegangen. Der darauf erfolgte erneute Anstieg des diagnostizierten Anteils von Kindern mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf auf 11,3 Prozent im Jahr 2011/12 hängt möglicherweise auch mit der Veränderung des Erhebungsverfahrens zusammen: Zum einen wurde in diesem Durchgang ein neuer Protokollbogen eingeführt, in dem Kitas und Schulen gemeinsam Ergebnisse der Vorstellungsgespräche dokumentieren. Zum anderen ist es möglich, dass mit der Umstellung der Erfassung von Vorstellungsergebnissen, in der der „einfache“ Sprachförderbedarf nicht mehr wie in den Vorjahren abgefragt wurde, einige Pädagogen stattdessen „ausgeprägten“ Sprachförderbedarf vermerkt haben.

### 2.1.1 Sprachförderbedürftigkeit nach Geschlecht und Migrationshintergrund

Abbildung 2.1 zeigt grafisch die prozentualen Anteile der 4½-jährigen Kinder mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf nach Geschlecht sowie nach Migrationshintergrund in der Familie.<sup>5</sup> Bereits zum Zeitpunkt der Vorstellung der Viereinhalbjährigen zeigt sich das Verhältnis der Anteile sprachförderbedürftiger Jungen und Mädchen als unausgewogen: Unter den Elementarkindern mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf beträgt das Verhältnis von Jungen zu Mädchen im Schuljahr 2011/12 59,5 Prozent zu 40,5 Prozent. In den Jahren zuvor zeigten sich geringfügige Schwankungen. Jedoch fällt der Anteil der Jungen mit Sprachförderbedarf durchweg höher aus als unter den Mädchen.

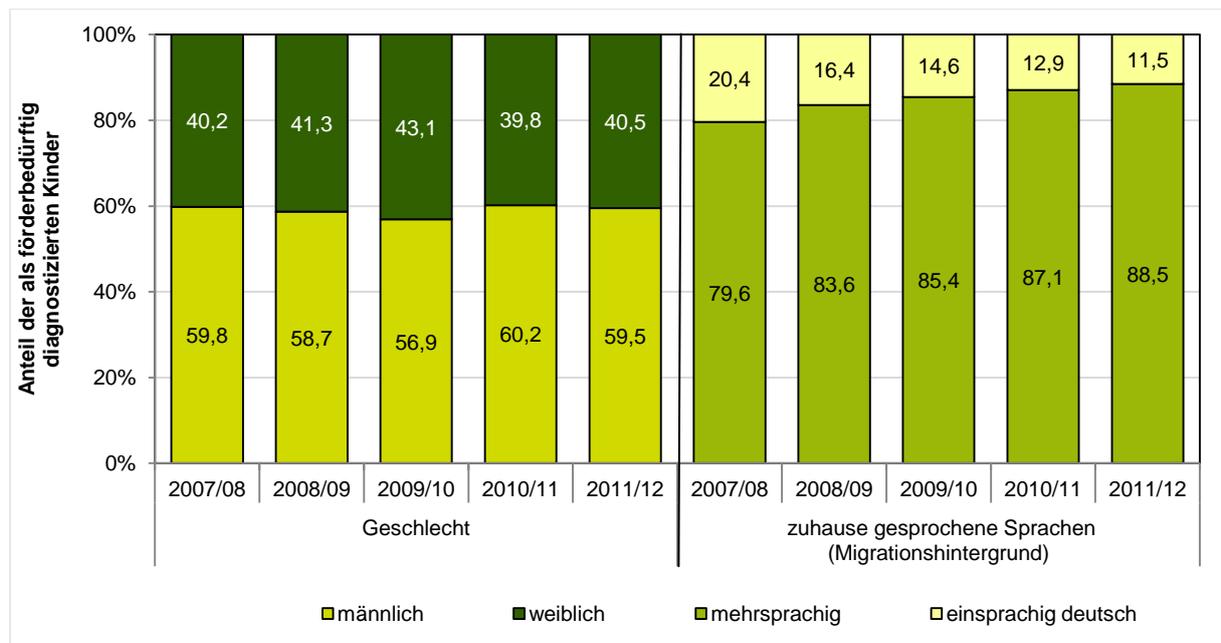


Abb. 2.1: Viereinhalbjährige Kinder mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf (in Prozent): Anteile von Jungen und Mädchen sowie von Kindern aus ein- oder mehrsprachigen Familien

Der Vergleich zwischen Kindern, die einsprachig deutsch aufwachsen, und Kindern aus mehrsprachigen Familien zeigt erwartungsgemäß deutliche Unterschiede bezüglich des Sprachförderbedarfs. Unter den Kindern mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf fallen diese Unterschiede zwischen einsprachigen und mehrsprachigen Kindern besonders hoch aus: Der Anteil dieser Kinder aus mehrsprachigen Familien steigt seit dem Schuljahr 2007/08 von 79,6 Prozent auf 88,5 Prozent im Schuljahr 2011/12. Dieser Anstieg geht einher mit dem steigenden Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in Hamburg (von 41,8 Prozent im Jahr 2007/08 auf 48,4 Prozent im Jahr 2011/12).

Demnach begründet sich der ausgeprägte Sprachförderbedarf der Kinder ganz überwiegend aus der Mehrsprachigkeit der Familie bzw. aus den mit dem Migrationshintergrund der Familien einhergehenden soziokulturellen Bedingungen. Der Anteil der einsprachig deutsch aufwachsenden Kindern unter den Kindern mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf ist demgegenüber in den letzten Jahren von 20,4 Prozent (Schuljahr 2007/08) auf 11,5 Prozent im Schuljahr 2011/12 zurückgegangen.

<sup>5</sup> Da der Migrationshintergrund überwiegend durch den Gebrauch einer anderen Sprache als Deutsch in der Familie aufgeklärt werden kann (vgl. Bericht Viereinhalbjährigenuntersuchung, a.a.O.), wird hier unterschieden zwischen einsprachig deutschen und mehrsprachigen Familien.

## 2.1.2 Regionale Verteilung der Sprachförderbedürftigkeit

Abbildung 2.2 zeigt die Entwicklung der Prozentanteile von Kindern mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf von 2010/11 auf 2011/12 nach Schulregionen.<sup>6</sup>

Im Vergleich der beiden Schuljahre spiegelt sich der verzeichnete Anstieg des durchschnittlichen Förderbedarfs von 9,3 Prozent auf 11,3 Prozent wider. Wie bereits in den Vorjahren ergeben sich zwischen den Schulregionen für alle Kompetenzbereiche große Unterschiede, die hochsignifikant ausfallen. Die Anteile förderbedürftiger Kinder streuen in den einzelnen Bereichen durchaus unterschiedlich.

Schuljahr 2010/11



Schuljahr 2011/12

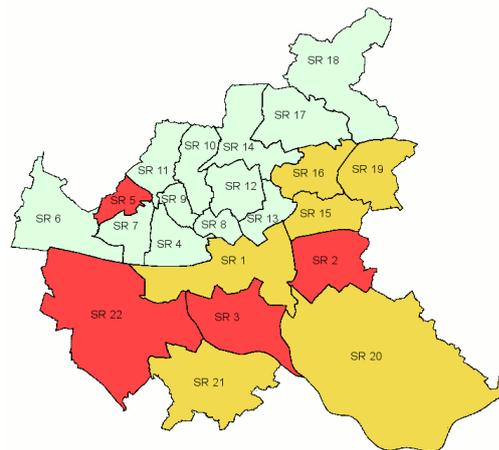


Abb. 2.2: Prozentanteile der Kinder mit Sprachförderbedarf in den verschiedenen Schulregionen (grün: unter 10 %, gelb: 11 % bis 19 %, rot: 20 % und mehr)

In den einzelnen Schulregionen streuen im Schuljahr 2011/12 die Anteile der Kinder mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf von 1,6 Prozent (Eimsbüttel) bis 29,2 Prozent (Wilhelmsburg). In vier Regionen (3 – Wilhelmsburg, 22 – Neugraben/Finkenwerder, 2 – Billstedt/Horn und 5 – Lurup/Osorf) liegt der Anteil sprachförderbedürftiger Kinder über 20 Prozent, in Wilhelmsburg sind es knapp 30 Prozent. Im Vorjahr lagen diese Werte insbesondere in den Regionen 5 (Lurup), 2 (Billstedt/Horn) und 22 (Neugraben/Finkenwerder) deutlich niedriger. Ebenfalls steigen die Werte für ausgeprägten Förderbedarf im Vergleich zum Vorjahr in den Regionen Region 19 (Rahlstedt) und 16 (Bramfeld/Steilshoop/Farmsen), sie liegen jetzt über 10 Prozent.

## 2.2 Anzahl der schulisch geförderten Kinder und Jugendlichen

Da nicht von allen Kindern und Jugendlichen mit Sprachförderbedarf Diagnosebögen zur Auswertung vorliegen und gleichzeitig das Monitoringsystem von Schulen auch genutzt wird, um Lernentwicklungen von Schülern zu dokumentieren, die nicht additiv sprachförderbedürftig sind, bildet die Auswertung der Diagnosebögen keine realistische Grundlage zur Berechnung des Anteils förderbedürftiger Kinder und Jugendlichen in den Schulen. Aus diesem Grund wird zur Darstellung des Ausmaßes an Förderbedürftigkeit hier die Anzahl der in den Schulen tatsächlich geförderten Schüler aus den Bilanzierungsbögen der Schulleitungen herangezogen.

<sup>6</sup> Zur Entwicklung des Sprachförderbedarfs bei Viereinhalbjährigen in den einzelnen Schulregionen im Verlauf der letzten Schuljahre, siehe Bericht Viereinhalbjährigenuntersuchung, a.a.O.

Um die Anteile der in den verschiedenen Schulformen geförderten Schüler an der Gesamtschülerschaft zu ermitteln, wurden die Angaben der Schulleitungen über die Anzahl der geförderten Schüler zur Gesamtschülerzahl in Beziehung gesetzt. Tabelle 2.3 zeigt die Anzahl und den Anteil der additiv geförderten Schüler in den einzelnen Schulformen für die Schuljahre 2007/08 bis 2011/12. Die vor der Schulreform noch bestehenden Schulformen GHR- und Gesamtschulen sind in der Primarstufe in der Schulform „Grundschule“ zusammengefasst und in der Sekundarstufe I entsprechend in der Schulform „Stadtteilschule“.<sup>7</sup>

Tab. 2.3: Anzahl und Anteil additiv geförderter Schüler unterteilt nach Schulform in den Schuljahren

	2007/08		2008/09		2009/10		2010/11		2011/12	
	Anzahl Schüler gesamt	additiv gefördert (Anzahl / %)	Anzahl Schüler gesamt	additiv gefördert (Anzahl / %)	Anzahl Schüler gesamt	additiv gefördert (Anzahl / %)	Anzahl Schüler gesamt	additiv gefördert (Anzahl / %)	Anzahl Schüler gesamt	additiv gefördert (Anzahl / %)
vorschulischer Bereich*	14.530	1.474 / 10,1	14.703	1.576 / 10,7	15.110	1.592 / 10,5	15.394	1.658 / 10,8	15.316	1.686 / 11,0
Grundschulen**	51.000	9.144 / 17,9	49.998	10.362 / 21,7	50.036	10.263 / 20,5	49.790	10.829 / 21,7	49.905	11.411 <sup>8</sup> / 22,9
Stadtteilschulen	45.588	4.927 / 10,8	42.622	4.827 / 11,3	42.070	4.706 / 11,2	43.090	4.418 / 10,3	41.403	5.048 / 12,2
Sonderschulen	5.724	1.882 / 32,9	6.480	2.082 / 32,1	6.106	2.084 / 34,1	6.106	2.084 / 34,1	5.397	1.567 / 29,0
Gymnasien***	13.773	1.593 / 11,6	12.169	1.254 / 10,3	14.947	2.085 / 13,9	15.939	1.724 / 10,8	15.445	1.721 / 11,1
alle Schulen	130.715	19.020 / 14,6	125.972	20.101 / 16,0	128.269	20.730 / 16,2	130.319	20.713 / 15,9	127.466	21.433 / 16,8

\* alle Kinder im vorschulischen Jahr, inklusive Kita-Kinder

\*\* alle Schüler der Klassenstufen 1 bis 4, die nicht auf Sonderschulen gehen; Schüler der Sekundarstufe 6-jähriger Grundschulen (ab 2010/11) sind den Stadtteilschulen zugeordnet

\*\*\* nur Gymnasien, die Ressourcen für die additive Sprachförderung bekommen

Betrachtet man alle in das Monitoring einbezogenen Schulen (inklusive der Kinder aus dem vorschulischen Bereich), so beträgt im Schuljahr 2011/12 die Gesamtzahl aller im Rahmen des Sprachförderkonzepts additiv geförderten Kinder bzw. Schüler 21.433 (2010/11: 20.713; 2009/10: 20.730; 2008/09: 20.100; 2007/08: 18.960).<sup>9</sup>

Aus den Zahlen der Tabelle 2.3 ergibt sich bei der Verteilung der zu fördernden Schüler auf die Schulstufen für die additive Förderung – wie auch schon in den vergangenen Jahren – ein deutlicher Schwerpunkt in den Vor- und Grundschulklassen. Insgesamt 64,2 Prozent der additiv geförderten Schüler – einschließlich Sonderschüler – befinden sich laut Bilanzierungsbogen in der Primarstufe (Klassenstufe 1 bis 4) oder im vorschulischen Jahr (2010/11: 64,0 Prozent; 2009/10: 61,2 Prozent; 2008/09: 64,0 Prozent; 2007/08: 60,0 Prozent), was

<sup>7</sup> Die Werte in der Spalte „Anzahl Schüler gesamt“ basieren auf den Angaben der BSB-Statistik für die einzelnen Schulformen (Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburg: <http://www.hamburg.de/schulstatistiken>). Die Werte für die Anzahl der geförderten Schüler stammen aus den Bilanzierungsbögen, die von den Schulleitungen ausgefüllt wurden. Die Angaben beziehen sich nur auf die additive Förderung.

<sup>8</sup> In dieser Zahl sind nur die Schulen enthalten, die keine Ressourcen enthalten. Bezieht man die staatlich anerkannten Schulen, die das Sprachfördermonitoring auf freiwilliger Basis nutzen, mit ein, so beträgt die Anzahl additiv geförderter Schüler in der Grundschule 11.437.

<sup>9</sup> Im Monitoring sind in der Ausgangslage des Schuljahrs 2011/12 Diagnosebögen von insgesamt 14.362 Schülern mit additivem Förderbedarf registriert. Der Unterschied ergibt sich daraus, dass trotz Erinnerung nicht von allen geförderten Schülern Unterlagen ins Monitoring eingegeben werden. Zudem beginnt für einen Teil der Schüler die Förderung erst nach Abschluss der Auswertungsfristen im Monitoring (z. B. bei Neueinteilung der Fördergruppen im Laufe des Schuljahrs). Darüber hinaus wird ein Teil der Schüler noch weiter gefördert, nachdem ihre Förderung zu einem Ansteigen der Kompetenzen geführt hat, um die erreichten Erfolge zu sichern. Dies entspricht durchaus den Grundsätzen des Sprachförderkonzepts, um die Nachhaltigkeit der Fördererfolge zu sichern.

der im Sprachförderkonzept verankerten Forderung einer möglichst frühen Förderung der Schüler entspricht.

In der vorschulischen Förderung, also bei Kindern in den Vorschulklassen und den Kitas im Jahr vor der Einschulung, erreicht der Anteil der förderbedürftigen Kinder im Schuljahr 2011/12 mit 11,0 Prozent den bisher höchsten Stand und liegt 0,2 Prozent über dem Vorjahresanteil, nachdem es im Schuljahr 2009/10 einen leichten Rückgang gegeben hatte.

Die Förderquote im Primarbereich (Klassenstufe 1 bis 4, einschließlich Sonderschule) liegt im Berichtsjahr mit insgesamt 22,9 Prozent 1,2 Prozent über dem Niveau des Vorjahrs, wobei der Anteil der geförderten Schüler in der Primarstufe der Sonderschulen weiterhin deutlich zurückgeht (Höchststand im Schuljahr 2008/09 mit 47,3 Prozent auf 36,6 Prozent im Schuljahr 2011/12).

Da die Anzahl der Schulen und die Grundgesamtheit der Schüler, auf die sich die Angaben zur Förderung beziehen, in den fünf Schuljahren variieren, sind mögliche Entwicklungstrends bei der Zahl der geförderten Schüler vor allem anhand der Prozentanteile geförderter Schüler an der Gesamtschülerschaft abzulesen: In den Schuljahren von 2007/08 bis 2009/10 hat sich der Anteil der geförderten Schüler kontinuierlich erhöht. Im Schuljahr 2010/11 war dieser Wert vorübergehend leicht rückläufig, steigt im Berichtsjahr jedoch wieder an und erreicht den vorläufigen Höchststand mit 16,8 Prozent. Abgesehen vom sonderschulischen Bereich hat sich in allen Schulformen der Anteil der geförderten Schüler im Vergleich zum Vorjahr erhöht. Dabei ist der Anteil der geförderten Schüler in den Stadtteilschulen mit 12,2 Prozent (Vorjahr: 10,3 Prozent) nach wie vor auffallend niedrig.

Betrachtet man die Sonderschule differenziert nach Primar- und Sekundarstufe (in Tab. 2.3 zusammengefasst), so ist weiterhin der im Schuljahr 2009/10 beginnende Trend zu beobachten, dass der Anteil geförderter Schüler im Primarbereich sinkt und im Schuljahr 2011/12 erstmals auch in der Sekundarstufe.

### 2.2.1 Förderbedürftigkeit nach Geschlecht, Migrationshintergrund und Herkunftssprache

Die Angaben zum Geschlecht, Migrationshintergrund und zur Herkunftssprache wurden den im IfBQ eingegangenen Diagnosebögen (siehe Anhang A3) entnommen. Insgesamt wurden im Zeitraum von März bis Dezember 2012 Diagnosebögen von 17.581 Schülern aus 236 Schulen in der Monitoring-Datenbank erfasst. Von diesen 17.581 erfassten Schülern weisen, laut Auswertung der Diagnosebogen-Daten, 12.420 einen additiven Sprachförderbedarf in mindestens einem Sprachlernbereich auf. Die folgenden Angaben beziehen sich nur auf diese 12.420 additiv förderbedürftigen Schüler. Die in das Monitoring eingestellten Diagnosebögen der nicht additiv förderbedürftigen Kinder werden in den folgenden Auswertungen nicht berücksichtigt.<sup>10</sup>

#### • Geschlecht

Insgesamt liegen für 12.218 Schüler Angaben zum Geschlecht vor (das entspricht 98,4 Prozent). Der Anteil der nach den Diagnosebögen additiv förderbedürftigen Jungen liegt bei 58,7 Prozent (Vorjahr: 58,0 Prozent); der Mädchenanteil beträgt entsprechend 41,3 Prozent (Vorjahr: 42,0 Prozent). Diese Verteilung zwischen den Geschlechtern entspricht ungefähr den Werten der vorangegangenen Schuljahre sowie der Verteilung in der früheren PLUS-Studie.<sup>11</sup> Dieses Geschlechterverhältnis bei Sprachentwicklungsproblemen scheint demnach

---

<sup>10</sup> Im Schuljahr 2011/12 haben auch fünf nicht-staatliche Schulen Daten in das Monitoring eingestellt, die keine zusätzlichen Ressourcen für die additive Sprachförderung erhalten. Diese werden in den folgenden Auswertungen ebenfalls nicht berücksichtigt.

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

recht zeitstabil zu sein, wie auch die Auswertungen des Vorstellungsverfahrens für Viereinhalbjährige über die Jahre hinweg zeigen (vgl. Abschnitt 2.1.1).

- Mehrsprachigkeit

Von den 12.420 Schülern mit additivem Sprachförderbedarf, für die ein Diagnosebogen vorliegt, wurde in 7.046 Diagnosebögen die Angabe gemacht, dass neben Deutsch noch mindestens eine weitere Sprache in der Familie gesprochen wird. Das heißt, dass 56,7 Prozent aller additiv zu fördernden Schüler mehrsprachig sind. Der Anteil unterscheidet sich kaum von dem des Vorjahrs (56,3 Prozent).<sup>12</sup>

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

Auf der anderen Seite liegt der Anteil der mehrsprachigen unter den Schülern mit additivem Sprachförderbedarf mit 56,7 Prozent ganz erheblich unter dem entsprechenden Anteil der bei der Viereinhalbjährigen-Vorstellung identifizierten Kinder mit Sprachförderbedarf von 88,1 Prozent (vgl. Abschnitt 2.1.1) (2010/11: 87,1 Prozent).

Wertet man die Daten des Diagnosebogens allerdings klassenstufenbezogen aus, dann liegt der Anteil der sprachförderbedürftigen Kinder, die außer Deutsch mindestens eine weitere Sprache sprechen und sich im Jahr vor der Einschulung befinden, bei 80,8 Prozent und somit deutlich näher am Wert des Ergebnisses des Vorstellungsverfahrens der Viereinhalbjährigen. Der Anteil der mehrsprachigen Schüler nimmt in den höheren Jahrgangsstufen kontinuierlich ab. In der Sekundarstufe liegt der Anteil der mehrsprachigen Schüler bei 48 Prozent.

Das liegt einerseits daran, dass sich die Fördermaßnahmen im Elementar- und Primarbereich vor allem auf die Gruppe der mehrsprachigen Schüler fokussieren, was – bedingt durch erfolgreiche Förderung – allmählich zu einem Rückgang des Anteils dieser Gruppe in den Folgejahren führt. Darüber hinaus wird bei den Viereinhalbjährigen ausschließlich die mündliche Sprache betrachtet, während in der Schule die Schriftsprache als Anforderung hinzukommt, bei der auch viele einsprachig deutsche Kinder erhebliche Lernschwierigkeiten zeigen. Dies führt insgesamt zu einem Rückgang des relativen Anteils der mehrsprachigen Kinder unter den förderbedürftigen Schülern in den höheren Jahrgangsstufen.

- Herkunftssprachen

In Tabelle 2.4 werden für die letzten fünf Jahre die in den Diagnosebögen am häufigsten genannten Sprachen, die die Schüler außer Deutsch sprechen, aufgeführt. Die Prozentangaben beziehen sich jeweils auf die Gesamtheit der additiv geförderten mehrsprachigen Kinder.

Zum Vergleich wird die Verteilung der Sprachen innerhalb der Gruppe aller mehrsprachigen Kinder in der Viereinhalbjährigen-Untersuchung angegeben.

---

<sup>12</sup> Aufgrund von methodischen Problemen bei der Erfassung des Migrationshintergrunds wird der tatsächliche Wert wahrscheinlich unterschätzt. Der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund und additivem Sprachförderbedarf liegt vermutlich über dem hier ermittelten Wert.

Tab. 2.4: Anteil einzelner Herkunftssprachen unter mehrsprachigen Schülern mit Sprachförderbedarf (einschließlich Mehrfachnennungen)

Angaben in Prozent	Angaben in den Diagnosebögen: Schüler und Schülerinnen mit additivem Sprachförderbedarf					Viereinhalb-jährige*
	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2011/12
Türkisch	38,6	35,8	33,9	32,3	33,6	22,5
Persische Sprachen**	13,1	12,4	11,8	10,0	11,4	12,5
Russisch	9,1	8,1	9,3	8,1	9,6	9,6
Polnisch	5,4	5,1	5,8	5,3	5,8	8,0
Englisch	2,2	2,3	3,2	2,3	3,0	9,9
Arabisch	3,2	3,3	4,2	4,6	5,1	5,1
Serbisch/Kroatisch/Bosnisch	5,9	4,9	4,6	4,7	4,6	4,6
Albanisch	4,5	4,3	4,3	4,0	4,0	3,7
Spanisch	2,0	2,0	2,1	2,2	2,7	4,8
Französisch	1,0	1,4	1,5	1,3	1,4	3,8
Portugiesisch	2,3	2,7	2,3	2,5	2,4	2,4
Chinesisch	0,3	0,2	0,3	0,3	0,3	1,0
Romanes	k. A.	k. A.	k. A.	5,5	4,0	1,8
andere Sprachen	12,3	21,9	15,3	16,9	17,5	19,1
Anzahl der Schüler, auf die sich die Prozentangaben beziehen	6.606	7.189	7.485	7.997	7.046	5.810

\* Einbezogen wurden diejenigen Kinder, für die außer Deutsch eine weitere Sprache genannt wurde.

\*\* Dari/Farsi/Paschtu/Urdu

Vergleicht man die Angaben zur Häufigkeit der einzelnen Herkunftssprachen bei der Sprachförderdiagnose und der Viereinhalbjährigen-Untersuchung – die eine Vollerhebung aller Hamburger Kinder eineinhalb Jahre vor Schuleintritt darstellt und somit das Sprachenspektrum der Hamburger Kinder vor Schuleintritt vollständig abbildet –, zeigt sich erneut, dass Kinder mit bestimmten Herkunftssprachen bei der Sprachförderung deutlich überrepräsentiert sind. So ist der Anteil Türkisch sprechender Schüler mit 33,6 Prozent deutlich höher als der Anteil Türkisch sprechender Kinder (22,5 Prozent) unter allen mehrsprachigen Viereinhalbjährigen; Gleiches gilt für den Anteil der Kinder, die Romanes sprechen. Auf der anderen Seite liegen die Anteile anderer Sprachgruppen unter den Schülern mit Sprachförderbedarf deutlich unter ihren entsprechenden Anteilen unter den mehrsprachigen Viereinhalbjährigen, wie die Beispiele Englisch, Polnisch oder Französisch zeigen: Einem Anteil von 3,0 Prozent unter den förderbedürftigen mehrsprachigen Schülern steht der Anteil von 9,9 Prozent Englisch sprechender 4½-jähriger Kinder gegenüber. Der Anteil der Polnisch sprechenden Schüler mit Sprachförderbedarf liegt bei 5,8 Prozent; der Anteil im Vorstellungsverfahren für Viereinhalbjährige beträgt 8,0 Prozent. Für die Französisch sprechenden Kinder beträgt dieses Verhältnis 1,4 zu 3,8 Prozent.

In etwa der Hälfte der hier aufgeführten Sprachen findet sich allerdings kein Unterschied; hier sind die Anteile unter den Schülern mit Sprachförderbedarf in etwa gleich hoch wie ihr entsprechender Anteil unter den mehrsprachigen 4½-jährigen Kindern (z. B. Russisch: 9,6 Prozent der additiv sprachförderbedürftigen Kinder im Vergleich zu 9,6 Prozent unter den mehrsprachigen Kindern in der Viereinhalbjährigen-Untersuchung; Albanisch: 4,0 Prozent im Vergleich zu 3,7 Prozent; Portugiesisch: 2,4 Prozent zu 2,4 Prozent).

Zu vermuten ist, dass der herkunftssprachliche Hintergrund weit weniger Einfluss auf einen möglichen Sprachförderbedarf hat als der soziale Hintergrund, der bei etlichen Kindern mit der Zugehörigkeit zu einer Sprachgruppe einhergeht. Dieser wird allerdings im Monitoring nicht erfasst.

## 2.2.2 Sprachliche Förderbereiche zu Beginn des Schuljahrs 2012/13

Die Sprachlernkoordinatoren machen in den Diagnosebögen Angaben zu den diagnostizierten Förderbedarfen in den einzelnen Sprachlernbereichen. Alle Angaben zu den ermittelten Förderbedarfen sind den ins Monitoringsystem eingegebenen Diagnosebögen entnommen.

### • Verteilung der Förderbedarfe auf die Sprachlernbereiche

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

Tabelle 2.5 zeigt die verschiedenen Teilleistungsbereiche in den Diagnosebögen, die für die Auswertung größeren Sprachlernbereichen zugeordnet wurden.<sup>13</sup>

Tab. 2.5: Sprachlernbereiche mit ihren Teilleistungsbereichen

Sprachlernbereich	Teilleistungsbereich
Allgemeine Sprachentwicklung	Sprachfähigkeit Wortschatz Grammatik Gesprächsverhalten
Vorläuferfertigkeiten für den Schrifterwerb	Phonologische Bewusstheit im weiten und engen Sinne
Lesen	Lesegeschwindigkeit Leseverständnis
Rechtschreibung	Allgemeine orthografische Kompetenz

Im Sprachlernbereich Rechtschreibung wurden Anfang 2012/13 insgesamt 7.905 Schüler als ausgeprägt förderbedürftig diagnostiziert, im Sprachlernbereich Lesen handelt es sich um insgesamt 5.669 Schüler, in der Allgemeinen Sprachentwicklung um 3.762 Schüler und im Bereich der Phonologischen Bewusstheit haben laut Testergebnis oder eigener Einschätzung der Lehrkräfte 732 Kinder einen additiven Förderbedarf.

Abbildung 2.3 zeigt die absoluten Zahlen der additiven Förderbedarfe in den vier Sprachlernbereichen für die einzelnen Jahrgangsstufen am Anfang des Schuljahrs 2012/13.

---

<sup>13</sup> Da sich die Tests und Einschätzungen häufig auf mehrere Teilleistungen innerhalb der einzelnen Sprachlernbereiche beziehen, wurde die Zuordnung für die Auswertung wie folgt operationalisiert: Als additiv förderbedürftig wurden alle Schüler eingestuft, deren Ergebnisse in mindestens einem der Teilleistungsbereiche so schwach ausfallen, dass sie von mehr als 90 Prozent der Referenzgruppe (Schüler in Deutschland) übertroffen werden (d. h., deren Leistungen einem Prozentrang  $\leq 10$  entsprechen). Sofern kein quantifizierbares Testergebnis vorlag, wurde die Einschätzung des Lernstands durch die Lehrkräfte als „sehr unsicher“ im entsprechenden Teilleistungsbereich zugrunde gelegt.

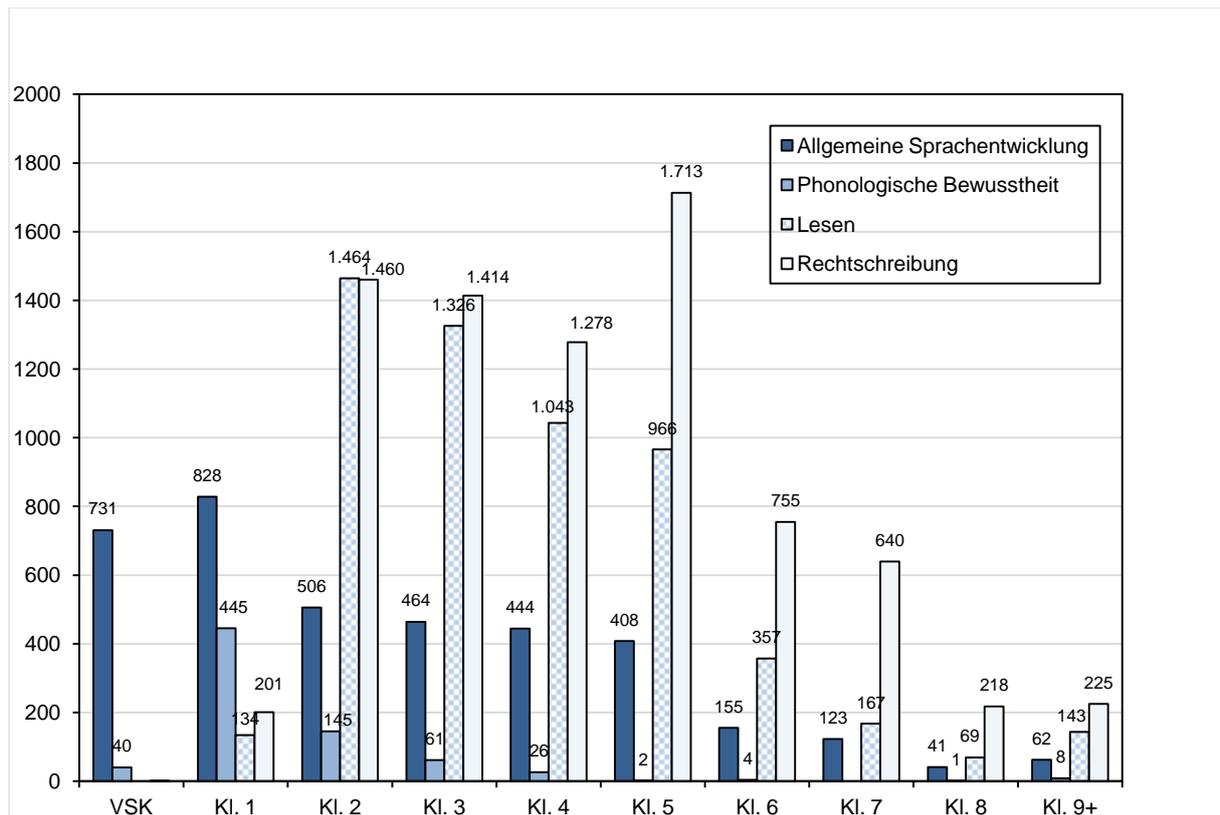


Abb. 2.3: Additive Förderbedarfe nach Klassenstufen und Sprachlernbereichen (Anzahl Förderbedarfe, Mehrfachnennungen möglich; Quelle: Diagnosebogen)

Wie bereits in den vergangenen Schuljahren wird beim Vergleich der einzelnen Klassenstufen hinsichtlich der Verteilung der additiven Förderbedarfe in den Sprachlernbereichen deutlich, dass die Gewichtung der verschiedenen Lernbereiche altersabhängig ist. Im Vorschulbereich und in der ersten Klasse werden vor allem Bedarfe in den Bereichen Allgemeine Sprachentwicklung und Phonologische Bewusstheit diagnostiziert. Die Phonologische Bewusstheit ist als Vorläuferfähigkeit für den Schriftspracherwerb vor allem bei Eintritt in die Schule förderrelevant. Später wird sie als gesonderte Fähigkeit weitgehend bedeutungslos, da sie als Teilfähigkeit in die Bereiche Lesen und Rechtschreiben eingeht. Dagegen bleibt die Förderung in der Allgemeinen Sprachentwicklung auch in den höheren Klassenstufen weiterhin relevant. Ab der zweiten Klassenstufe steigt mit der wachsenden Bedeutung der Schriftsprache der Bedarf an Lese- und Rechtschreibförderung sprunghaft an. Zunächst steht hier die Leseförderung im Vordergrund; allmählich übersteigt jedoch der Bedarf an Rechtschreibförderung alle anderen Förderbereiche. Ab Klassenstufe 6 geht die Anzahl diagnostizierter Schüler insgesamt immer mehr zurück.

#### • Sonderpädagogischer Förderbedarf

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

Im Vergleich der Schuljahre 2010/11, 2011/12 und 2012/13 zeigt sich im Zusammenhang mit der Inklusion und dem Abbau der Sonderschulen erwartungsgemäß ein kontinuierlicher Anstieg des Anteils der Schüler, die neben einem ausgeprägten Sprachförderbedarf zusätzlich

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

auch einen sonderpädagogischem Förderbedarf aufweisen – sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe der Regelschulen. Während im Schuljahr 2010/11 in der Grundschule 6,2 und in der Sekundarstufe 3,1 Prozent der Schüler neben einem additiven Sprachförderbedarf auch einen Förderbedarf im sonderpädagogischen Bereich hatten, betrug der Anteil im Schuljahr 2011/12 in der Grundschule 8,8 Prozent und in der Sekundarstufe 6,5 Prozent. Im Schuljahr 2012/13 steigt der Anteil weiter: In den Grundschulen haben 10,2 Prozent der additiv sprachförderbedürftigen Kinder auch einen Förderbedarf im sonderpädagogischen Bereich; in der Sekundarstufe sind es 10,7 Prozent.

### 3 Fördermaßnahmen: Ressourceneinsatz, Qualifizierung und Organisation

Wie auch in den Vorjahren erfolgte die Zuweisung der Förderressourcen an die Schulen im Schuljahr 2011/12 systemisch, d. h. auf der Grundlage des Sozialindizes – der die soziokulturellen Rahmenbedingungen einer Schule abbildet – und der Gesamtschülerzahl.<sup>15</sup>

Für die Auswertung der in den Schulen für die Sprachförderung eingesetzten Ressourcen diente der „Bogen zur Bilanzierung und zum Einsatz der Ressourcen in der additiven Sprachförderung“ (siehe Anhang A2), der von den Schulleitungen am Ende des Schuljahrs 2011/12 ausgefüllt wurde. Mit diesem Bogen wurden der Umfang der verfügbaren Förderressourcen, die Anzahl der additiv geförderten Schüler und die Verwendung der Förderstunden für verschiedene Zwecke erfasst. Zudem wurden die zum Zeitpunkt der Befragung vorhandenen Qualifikationen der Lehrkräfte für die Sprachförderung sowie die laufende Teilnahme an Maßnahmen zur Qualifizierung der mit der Förderung beauftragten Lehrkräfte erhoben.

#### 3.1 Verteilung der Ressourcen

Insgesamt konnten 316 Bilanzierungsbögen ausgewertet werden, die aus 305 Schulen stammen; davon haben 10 Schulen für die Grund- und Sekundarstufe bzw. verschiedene Standorte gesonderte Bögen ausgefüllt, sodass für diese Schulen mehr als ein Bilanzierungsbogen vorliegt.

##### • Verfügbare Förderstunden pro Woche

Aus den Angaben in den Bilanzierungsbögen zur Anzahl der pro Woche verfügbaren Stunden für die Sprachförderung und zur Anzahl der geförderten Schüler lässt sich für die einzelnen Schulformen errechnen, wie viele Förderstunden für einen geförderten Schüler pro Woche durchschnittlich zur Verfügung stehen.<sup>16</sup>

Tabelle 3.1 zeigt die Werte für das Berichtsjahr 2011/12 und das Vorjahr 2010/11.<sup>17</sup> Aus den Angaben zur durchschnittlichen Anzahl der pro Schule verfügbaren Förderstunden und zur durchschnittlichen Anzahl der zu fördernden Schüler ergibt sich die durchschnittliche Anzahl der Förderstunden, die rechnerisch pro Schüler zur Verfügung stehen.

---

<sup>15</sup> Die aktuell verwendeten Sozialindizes wurden auf der Grundlage der im Rahmen von KESS 4 und KESS 7 erhobenen Daten zur ökonomischen, sozialen und kulturellen Situation der Schüler berechnet. Die Angaben zum Sozialindex der einzelnen Schulen sind der Antwort des Senats auf die Schriftliche Kleine Anfrage der Abgeordneten Britta Ernst und Carola Veit – Drucksache 18/6927 der Bürgerschaft vom 14.09.2007 – zu entnehmen.

<sup>16</sup> Da der Großteil der Sprachförderung in Gruppen stattfindet (siehe dazu Abschnitt 3.3.1), ist für die Schüler die Anzahl der Förderstunden pro Woche deutlich höher.

<sup>17</sup> Wegen Änderungen der Schulformen im Zuge der Schulreform werden in der Tabelle nur die Angaben ab dem Schuljahr 2010/11 aufgeführt. Die Angaben zu den früheren Jahren, die sich auf die damaligen Schulformen beziehen, sind im Vorjahresbericht enthalten (Link: <http://www.schulenfoerdern.de/schulportal/download.php?ident=210>).

Tab. 3.1: Durchschnittlich verfügbare Förderstundenzahl pro Schüler in der Woche

		durchschnittliche Förderstunden pro Woche		durchschnittliche Förderschülerzahl		durchschnittliche Förderstunden pro Schüler in der Woche		Anzahl der Schulen 2011/12*
		2010/11	2011/12	2010/11	2011/12	2010/11	2011/12	(in Klammern: 2010/11)
Vor- schul- Bereich	Grundschulen	6,5	6,1	10,6	10,1	0,61	0,60	162 (151)
	Sonderschulen	3,4	2,7	5,3	4,2	0,64	0,64	10 (8)
	alle Vorschulklassen	6,4	5,9	10,4	9,8	0,62	0,60	172 (159)
Primar- stufe	Grundschulen	28,3	30,5	58,7	57,9	0,48	0,53	198 (182)
	Sonderschulen	12,5	12,1	21,5	21,9	0,58	0,55	30 (36)
	alle Grundschulen	25,7	28,0	52,6	53,2	0,49	0,53	228 (218)
Sekundar- stufe I	6-jährige Grundschulen	6,9	7,2	20,6	20,7	0,33	0,35	3 (18)
	Stadtteilschulen	15,5	17,5	68,8	70,2	0,23	0,25	73 (60)
	Gymnasien	6,7	7,2	70,3	68,8	0,10	0,10	26 (24)
	Sonderschulen	19,7	17,3	36,4	30,3	0,54	0,57	30 (36)
	alle Sek.-I-Schulen	14,0	15,2	54,1	59,5	0,26	0,26	132 (138)
alle Stufen	Grundschulen	33,5	36,0	66,4	69,5	0,50	0,52	202 (183)
	6-jährige Grundschulen	6,9	7,2	20,6	20,7	0,33	0,35	3 (18)
	Stadtteilschulen	15,5	17,5	68,8	70,2	0,23	0,25	73 (60)
	Gymnasien	6,7	7,2	70,3	68,8	0,10	0,10	26 (24)
	Sonderschulen	30,4	26,7	54,5	47,3	0,56	0,56	34 (39)
	alle Schulen	29,14	30,2	69,8	70,3	0,42	0,43	311 (293)

\* (Maximal-)Anzahl der Schulen, für die diesbezüglich auswertbare Daten vorliegen; nicht immer haben alle Schulen zu allen Aspekten geantwortet

Über alle Schulformen und -stufen hinweg ergibt sich für das Schuljahr 2011/12 ein durchschnittlicher Wert pro geförderten Schüler von 0,43 Wochenstunden (2010/11: 0,42 Stunden). Das heißt, für jeden geförderten Schüler steht etwas weniger als eine halbe Schulstunde für Förderunterricht pro Woche zur Verfügung.

In den Sonderschulen beträgt die durchschnittliche Wochenstundenzahl pro Schüler 0,56 Wochenstunden. Für alle anderen Schulformen liegt dieser Wert im Durchschnitt darunter, wobei der Anteil von 0,10 Wochenstunden in den Gymnasien bzw. in den Stadtteilschulen mit durchschnittlich 0,25 Wochenstunden deutlich geringer ist.

#### Förderstunden im Vorschulbereich:

Vergleicht man die durchschnittliche Förderstundenzahl pro Schüler in den einzelnen Jahrgangsbereichen, so ergibt sich – wie bereits in den Vorjahren – für die Förderung der Kinder im Vorschulalter mit durchschnittlich 0,60 Wochenstunden die höchste wöchentliche Förderdauer pro Kind. Dieser Wert ist im Vergleich zum Vorjahr erneut leicht gesunken (vgl. Tabelle 3.1).

Im Vergleich zu den Vorjahren wurden im Schuljahr 2010/11 in den Vorschulklassen der Grundschulen durchschnittlich mehr Kinder in zusätzlicher Lernzeit gefördert (2010/11: 10,6 Kinder, 2009/10: 8,7 Kinder; 2008/09: 8,9 Kinder) und für diese Förderung wurden auch im Durchschnitt mehr Förderstunden pro Woche bereitgestellt (2010/11: 6,5 Förderstunden; 2009/10: 5,1 Förderstunden; 2008/09: 5,0 Förderstunden). Dieser Trend lässt sich im Berichtsjahr nicht fortsetzen: Die Zahlen liegen zwar über denen aus 2008/09 und 2009/10, sind jedoch im Vergleich zum Vorjahr wieder leicht gesunken (2011/12: 10,1 Kinder; 6,1 Förderstunden).

#### Förderstunden im Primarbereich:

Im Primarbereich der Grundschulen nimmt die durchschnittliche Förderschülerzahl im Vergleich zum Vorjahr leicht ab (2011/12: 57,9 Kinder; 2010/11: 58,7 Kinder), wohingegen die durchschnittliche Förderressource pro Kind und Woche wieder steigt (2011/12: 0,53; 2010/11: 0,48).

Im Primarbereich der Sonderschulen werden im Vergleich zum Vorjahr wieder etwas mehr Schüler gefördert. Diese werden allerdings mit weniger Förderstunden als im Vorjahr pro Woche ausgestattet. Der Anteil der Förderstunden pro Woche sinkt somit für die Schüler in

der Primarstufe der Sonderschulen deutlich von durchschnittlich 0,76 Stunden im Schuljahr 2008/09 über 0,63 Stunden 2009/10 und 0,58 Stunden 2010/11 auf 0,55 Stunden im Berichtsjahr.

Insgesamt setzt sich in der Primarstufe der bisher rückläufige Trend über alle Schulformen hinweg seit dem Schuljahr 2008/09 im Berichtsjahr nicht durch (2008/09: 0,54; 2009/10: 0,51; 2010/11: 0,49; 2011/12: 0,53).

Förderstunden in der Sekundarstufe:

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

Die Tatsache, dass jüngere Kinder durchschnittlich mit einer höheren Wochenstundenzahl gefördert werden als ältere Schüler, entspricht der angestrebten Schwerpunktsetzung auf die Frühförderung. Allerdings ist zu fragen, inwieweit eine so geringe Wochenstundenanzahl in der Sekundarstufe noch ausreicht, um genügend Effektivität zu erzielen.

Insgesamt steigt die Anzahl der durchschnittlichen Förderstunden pro Woche im Vergleich zum Vorjahr in der Sekundarstufe – abgesehen von den Sonderschulen – leicht an, wohingegen die durchschnittliche Förderschülerzahl im Gymnasium und den Sonderschulen fällt.

#### • Zweckfremder Einsatz der Förderstunden

Wie jedes Jahr wurden die Schulleitungen gebeten, im Bilanzierungs- und Ressourcenbogen anzugeben, wie viele der für Fördermaßnahmen bereitgestellten Unterrichtsstunden nicht zweckentsprechend verwendet wurden. Tabelle 3.2a zeigt für das Schuljahr 2010/11 die mittlere Anzahl von Förderstunden pro Schule in den einzelnen Schulformabteilungen, die nach den Angaben der Schulleitungen für andere Zwecke als die additive Sprachförderung verwendet wurden.<sup>18</sup>

Tab. 3.2a: Umfang der nicht zweckentsprechend verwendeten Förderstunden im Schuljahr 2011/12

Schulformen	2011/12				Anzahl der Schulen
	Ausgleich von Unter-versorgung	Vertretung von Unterricht	Ausgleich von Unterfrequenzen	andere Gründe	
Grundschulen	17,6	52,2	11,7	15,5	194
6-jährige Grundschulen	49,3	0,0	0,0	0,0	4
Stadtteilschulen	4,3	10,7	0,0	40,8	58
Gymnasien	0,0	0,0	0,2	0,0	26
Sonderschulen	56,4	42,8	10,3	22,5	34
alle Schulen	18,3	38,6	8,3	19,4	316

<sup>18</sup> Während ein Teil der Schulleitungen bei allen vorgegebenen Antwortmöglichkeiten Einträge vornahm und bei Nichtzutreffen eine „0“ eintrug, fehlten bei einem Teil der Schulen die entsprechenden Einträge. Diese fehlenden Einträge wurden als „nicht zutreffend“ interpretiert und mit dem Wert „0“ berechnet. Dies könnte zu einer Unterschätzung des tatsächlichen Ausmaßes der nicht zweckentsprechenden Verwendung von Förderstunden geführt haben.

Tab. 3.2b: Summe und Anteil der nicht zweckentsprechend verwendeten Förderstunden in den Schuljahren 2006/07 bis 2011/12, unterteilt nach Schulform

	Summe und Anteil zweckentfremdeter Stunden											
	2006/07		2007/08		2008/09		2009/10		2010/11		2011/12	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
Grundschulen	-	-	-	-	-	-	-	-	74,8	5,4	97,0	6,2
6-jährige Grundschulen	-	-	-	-	-	-	-	-	139,6	6,2	49,3	1,5
Stadtteilschulen	-	-	-	-	-	-	-	-	43,3	6,2	55,8	4,5
Gesamtschulen	146,4	9,1	28,3	2,0	20,4	2,0	22,9	2,2	-	-	-	-
GHR-Schulen	116,1	8,7	95,2	8,2	95,4	7,6	71,9	5,2	-	-	-	-
Gymnasien	3,9	1,3	4,1	1,6	0,0	0,0	1,1	0,4	0,0	0,0	0,2	0,1
Sonderschulen	137,4	8,8	88,7	6,5	102,0	7,5	128,4	8,7	112,4	9,0	132,0	10,8
alle Schulen	111,6	8,4	76,2	6,7	77,5	6,7	65,2	5,1	73,2	6,0	84,6	6,1

(Quelle: Bilanzierungs- und Ressourcenbogen)

Betrachtet man die Gesamtzahl der nicht zweckentsprechend eingesetzten Stunden über die Schuljahre 2006/07 bis 2009/10, so ergab sich nach Angaben der Schulleitungen jedes Jahr ein deutlicher Rückgang, der im Schuljahr 2009/10 mit durchschnittlich 65,2 Förderstunden den Tiefststand erreichte (Schuljahr 2006/07: 111,6; Schuljahr 2007/08: 76,2; Schuljahr 2008/09: 77,5). Seitdem steigt dieser Wert wieder an (Schuljahr 2010/11: 73,2 zweckentfremdeter Förderstunden) und liegt 2011/12 bei durchschnittlich 84,6 Stunden.

Für den Ausgleich von Unterversorgung wurden im Schuljahr 2011/12 18,3 Unterrichtsstunden nicht zweckentsprechend verwendet (2010/11: 25,5; 2009/10: 11,5; 2008/09: 19,6; 2007/08: 14,5; 2006/07: 12,2). Der Großteil der nicht zweckentsprechend eingesetzten Mittel wird – wie in den Vorjahren auch – für den Vertretungsunterricht verwendet. Hier zeigt sich im Vergleich seit dem Schuljahr 2009/10 ein leichter Anstieg (2011/12: 38,6 Stunden; 2010/11: 34,5 Stunden; 2009/10: 33,7 Stunden). Die Nutzung der Sprachförderstunden zum Ausgleich von Unterfrequenzen erreichte im Jahr 2010/11 mit 2,6 Stunden den Tiefststand (Schuljahr 2006/07: 6,0; Schuljahr 2007/08: 6,9; Schuljahr 2008/09: 5,7; 2009/10: 5,4), steigt im Berichtsjahr allerdings auf 8,3 Stunden. Die Zweckentfremdung aus anderen Gründen liegt im Schuljahr 2011/12 bei 19,4 Stunden (Vorjahr: 10,6 Stunden<sup>19</sup>).

Bezogen auf die nach Angaben der Schulleitungen durchschnittliche Gesamtzahl von 1.382 Förderstunden pro Schule, beträgt der Anteil der nicht zweckentsprechend verwendeten Förderstunden im Mittel 6,1 Prozent und ist damit im Vergleich zum Vorjahr wieder leicht gestiegen (Schuljahr 2010/11: 6,0 Prozent; Schuljahr 2009/10: 5,1 Prozent; Schuljahr 2008/09: 6,7 Prozent; Schuljahr 2007/08: 6,7 Prozent; Schuljahr 2006/07: 8,4).

Der prozentuale Anteil der zweckfremd verwendeten Förderstunden unterscheidet sich in den einzelnen Schulformen: Mit einem durchschnittlichen Anteil von 10,8 Prozent fällt dieser Wert für die Sonderschulen mit Abstand am höchsten aus (Vorjahr 9,0 Prozent). Die Grundschulen verwenden im Schuljahr 2011/12 6,2 Prozent ihrer zugewiesenen Ressourcen nicht für die additive Sprachförderung (Vorjahr: 5,4 Prozent). In den Stadtteilschulen liegt dieser Anteil bei 4,5 Prozent (Vorjahr: 6,2 Prozent) und in den 6-jährigen Grundschulen bei 1,5 Prozent (Vorjahr: 6,2 Prozent). Die Gymnasien hingegen nutzen nach Angabe der Schulleitungen fast alle zur Verfügung gestellten additiven Sprachförderstunden auch für die Sprachförderung (siehe Tabelle 3.2b).<sup>20</sup>

<sup>19</sup> Die Stundenzahl wurde im Vorjahresbericht mit 34,8 Stunden fehlerhaft berechnet. Hier ist der korrigierte Wert angegeben.

<sup>20</sup> Bei all diesen Angaben handelt es sich um Aussagen der Schulleitungen, deren Zuverlässigkeit nicht durch unabhängige Datenquellen überprüft werden kann. Dies muss bei der Interpretation berücksichtigt werden.

## 3.2 Qualifizierung

### 3.2.1 Vorhandene Qualifikation der Förderlehrkräfte

Die Schulleitungen waren wie in den Vorjahren gebeten worden, im Bilanzierungsbogen anzugeben, wie viele Lehrkräfte an Fortbildungsangeboten für die Sprachförderfähigkeit teilgenommen haben und wie sie den Grad der Qualifizierung in ihrer Schule einschätzen. Zu dieser Frage liegen Angaben aus 316 Bögen vor.

#### • Anzahl qualifizierter Lehrkräfte in den Schulen

In über der Hälfte der Schulen (53,5 Prozent; Vorjahr: 52,1 Prozent) gibt es mindestens eine Lehrperson, die ein formelles Zertifikat für die Ausbildung als Sprachlernkoordinator (SLK) erworben hat. In 58,5 Prozent (Vorjahr: 59,3 Prozent) gibt es mindestens eine Lehrperson, die ohne Zertifizierung an der SLK-Ausbildung teilgenommen hat. Insgesamt ist somit an 93,7 Prozent (Vorjahr: 93,1 Prozent) der Einrichtungen mindestens eine Lehrperson mit einer abgeschlossenen SLK-Ausbildung vorhanden. Damit wird auch im Berichtsjahr die konzeptionelle Vorgabe, dass möglichst jede Schule mindestens eine ausgebildete Förderlehrkraft zur Verfügung hat, weitgehend erfüllt.

Neben dem SLK-Ausbildungskurs am Landesinstitut gibt es weitere anerkannte Möglichkeiten, eine Qualifikation im Rahmen der Sprachförderung zu erlangen. Dazu gehören v. a. die Ausbildung zum Schriftsprachkoordinator im Rahmen des früheren PLUS-Projekts oder eine DaZ-Fortbildung. Insgesamt verfügen 54,1 Prozent der Schulen (Vorjahr: 56,7 Prozent) über mindestens eine als PLUS-Förderlehrkraft qualifizierte Person und in 63,0 Prozent (Vorjahr: 64,3 Prozent) gibt es mindestens eine Lehrkraft, die eine DaZ-Fortbildung besucht hat. Ein Zusatzstudium DaZ haben 37,3 Prozent (Vorjahr 38,0 Prozent) der Lehrkräfte absolviert. Weitere anerkannte Qualifizierungsmöglichkeiten für die Sprachförderung an den Schulen sind u. a. die HAVAS-Fortbildung, eine LRS-Lehrer-Ausbildung sowie sonder- und sprachheilpädagogische Ausbildungen. Über derartige Qualifikationen verfügen 42,7 Prozent der Lehrkräfte (Vorjahr: 46,4 Prozent).

Nimmt man alle spezifischen Ausbildungen zusammen, so ist in 98,4 Prozent der Schulen (Vorjahr: 98,0 Prozent) mindestens eine Lehrkraft spezifisch für die Sprachförderung qualifiziert. Über alle Schulformen hinweg sind im Jahr 2011/12 im Durchschnitt 5 einschlägig qualifizierte Pädagogen an den einzelnen Schulen tätig, in den Gymnasien 3 bis 4 Lehrkräfte und an den Sonderschulen durchschnittlich 11 Lehrkräfte.

Auf die Frage, wie viele dieser Lehrkräfte im Jahr 2011/12 an Fortbildungsmaßnahmen im Bereich Sprachförderung teilnahmen, wurden durchschnittlich 3 bis 4 Personen genannt.

#### • Einschätzung der Qualifikation der Förderlehrkräfte durch die Schulleitungen

Von den Schulleitungen, die entsprechende Angaben im Bilanzierungs- und Ressourcenbogen gemacht haben, schätzen 35,1 Prozent alle Förderlehrkräfte ihrer Schule als ausreichend qualifiziert für die Arbeit in der Sprachförderung ein. Das ist ein leichter Rückgang im Vergleich zum Vorjahr (37,1 Prozent). Von 56,5 Prozent der Schulleitungen (Vorjahr: 54,3 Prozent) wird angegeben, dass die meisten ihrer Förderlehrkräfte ausreichend für die Förderarbeit qualifiziert seien. Von insgesamt 7,7 Prozent (Vorjahr: 7,9 Prozent) wird eingeschätzt, dass nur wenige ihrer Förderlehrkräfte einen ausreichenden Qualifikationsstatus für die gestellten Anforderungen haben. Für das Schuljahr 2011/12 geben – wie im Vorjahr – zwei Schulleitungen an, dass es überhaupt keine für die Sprachförderung qualifizierte Lehrkraft an der Schule gibt.

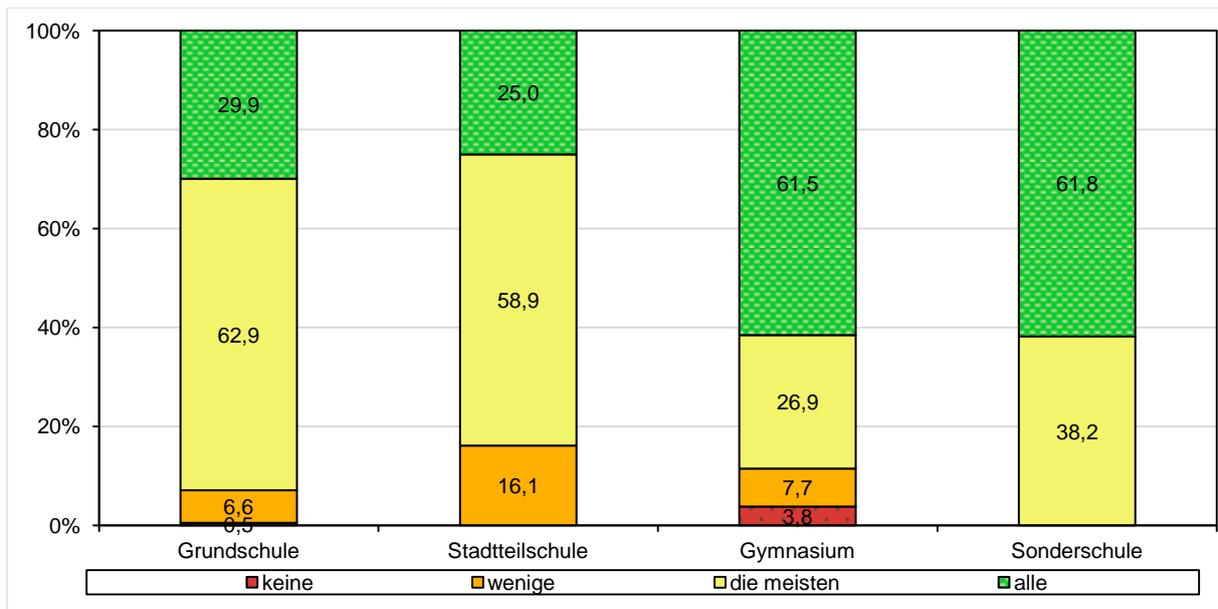


Abb. 3.1: Prozentueller Anteil ausreichend qualifizierter Förderlehrkräfte nach Einschätzung der Schulleitungen (Quelle: Bilanzierungs- und Ressourcenbogen)

Differenziert man diese Angaben nach den verschiedenen Schulformen (siehe Abbildung 3.1), so ergeben sich an Gymnasien und Sonderschulen nach Einschätzung der Schulleitungen mit 61,5 Prozent (Vorjahr 75,0 Prozent) bzw. 61,8 Prozent (Vorjahr 59,0 Prozent) höhere Anteile qualifizierter Lehrkräfte als im Bereich der Grund- und Stadtteilschulen. Nach diesen Angaben sind an allen Sonderschulen alle oder die meisten Lehrkräfte für die Förderarbeit ausreichend qualifiziert.

Skeptischer schätzen die Schulleitungen an Grund- und Stadtteilschulen den Stand der Qualifikation in ihren Kollegien ein. Lediglich 29,9 Prozent (Vorjahr: 30,9 Prozent) bzw. 25,0 Prozent (Vorjahr: 25,5 Prozent) geben an, dass alle mit der Aufgabe betrauten Lehrkräfte ausreichend qualifiziert sind; in weiteren 62,9 Prozent (Vorjahr: 58,0 Prozent) bzw. 58,9 Prozent (Vorjahr: 66,7 Prozent) der Grund- und Stadtteilschulen halten die Schulleitungen immerhin die meisten Förderlehrkräfte für ausreichend qualifiziert. Allerdings schätzen 7,1 Prozent (Vorjahr: 11,1 Prozent) der Schulleitungen in Grundschulen nur wenige oder sogar keine der Förderlehrkräfte an ihren Schulen für ausreichend qualifiziert ein. In den Gymnasien und den Stadtteilschulen schätzen 11,5 Prozent (Vorjahr: 4,2 Prozent) bzw. 16,1 Prozent (Vorjahr 7,8 Prozent) der Schulleitungen ein, dass nur wenige oder keine Förderlehrkräfte über eine angemessene Qualifikation verfügen.

Vergleicht man die Einschätzungen der Gymnasien mit den Vorjahren, so zeigt sich, dass im Schuljahr 2011/12 die wenigsten Schulleitungen alle Lehrkräfte als ausreichend qualifiziert einschätzen (2011/12: 61,5 Prozent; 2010/11: 75,0 Prozent; 2009/10: 66,7 Prozent; 2008/09: 68,2 Prozent). In den Sonderschulen bleibt die Einschätzung der Qualifikation der Lehrkräfte über die letzten drei Schuljahre in etwa konstant.<sup>21</sup>

<sup>21</sup> Ein Vergleich der Aussagen der Grund- und Stadtteilschulen mit den Vorjahren ist für diese Auswertung nicht möglich, da sich im Zuge der Schulreform die Schulformen neu zusammengesetzt haben. Vor dieser Änderung gab es viele Gesamtschulen und Schulen mit Langform, sodass im Bilanzierungsbogen der Vorjahre meist keine getrennten Angaben für die Primar- und Sekundarstufe vorliegen.

### 3.2.2 Qualifizierung der Sprachlernkoordinatoren im Landesinstitut

Seit dem Schuljahr 2005/06 werden in Hamburg Sprachlernkoordinatoren für alle allgemein bildenden Schulen ausgebildet. Auch im Schuljahr 2011/12 wurden am Landesinstitut durch die Fortbildungsgruppe (LIF 11) weitere Sprachlernkoordinatoren ausgebildet, sei es, um ausscheidende Kollegen an einer Schule zu ersetzen oder um dort eine zusätzliche Lehrkraft in diese Aufgabe einzubeziehen.

- Anzahl und Zertifizierung der ausgebildeten Sprachlernkoordinatoren

Seit dem Schuljahr 2005/06 haben insgesamt 682 Lehrkräfte eine SLK-Ausbildung begonnen. Im Schuljahr 2005/06 betrug die Anzahl der Lehrkräfte, die eine Ausbildung angefangen haben, ca. 350. Im Schuljahr 2006/07 begannen 89, im Schuljahr 2007/08 58 und im Schuljahr 2008/09 43 Lehrkräfte mit einer SLK-Ausbildung. 2009/10 haben 39 neue SLK eine Ausbildung begonnen, 2010/11 46 und im Berichtsjahr betrug die Anzahl 57.

Durch die Ausbildung<sup>22</sup> können die Teilnehmer wahlweise einen Ausbildungsnachweis oder ein Zertifikat erhalten. Ein Zertifikat haben bisher 210 Sprachlernkoordinatoren erworben; einen Nachweis erhielten 371 Personen. Die Zertifizierung beinhaltet über die regelmäßige aktive Teilnahme an den Veranstaltungen der Ausbildung hinaus eine schriftliche Darstellung von schulischen Maßnahmen zur additiven und integrativen Förderung sowie zu weiteren geplanten Vorhaben aus dem Hamburger Sprachförderkonzept. Für die Fortbildungsgruppe (LIF 11) dienen die Ausarbeitungen der zertifizierten Sprachlernkoordinatoren teilweise auch als Grundlage für weitere Fortbildungsangebote, damit Beispiele erfolgreichen Handelns in den Schulen größere Verbreitung finden können.

Während in den Vorjahren die Teilnehmer nach Beendigung eines jeden Ausbildungsjahrs zu ihrer Qualifikation und zur Arbeit als SLK befragt worden waren, wurde im Schuljahr 2010/11 der Fragebogen neu gestaltet und an den Berichtsbogen zur Implementierung des Sprachförderkonzepts an den Schulen gehängt (siehe Anhang A2). Auf diese Weise konnten mehr SLK erreicht werden und der Rücklauf stieg von 71 auf 200 Antwortbögen (Vorjahr: 221). Allerdings können wegen der Veränderungen der Befragungsmethode die Einschätzungen von 2010/11 und 2011/12 nicht direkt mit denen der Vorjahre verglichen werden; daher werden im Folgenden überwiegend nur Antworten aus den Schuljahren 2010/11 und 2011/12 dargestellt.

Zu den einzelnen Fragen sollten die SLK auf einer dreistufigen Skala angeben, inwieweit der erfragte Aspekt zutrifft. Die folgenden Abbildungen zu den unterschiedlichen Bereichen des Fragebogens stellen jeweils den Prozentanteil der SLK dar, die einen Aspekt bestmöglich (je nach Frage „gut“, „immer“, „sehr zufrieden“ usw.) bewertet haben.

- Beurteilung der eigenen Qualifikation

Sprachlernkoordinatoren sollen Entwickler und Vermittler, Unterstützer und Manager der Sprachförderung an ihren Schulen sein. Sie sind für die Umsetzung der Maßnahmen des Hamburger Sprachförderkonzepts zuständig, wie z. B. den Einsatz diagnostischer Verfahren, die Erstellung individueller Förderpläne und die Erstellung von schulbezogenen Förderkonzepten. Für diese Aufgaben qualifizieren sie sich in der Ausbildung.

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

---

<sup>22</sup> Zur Struktur und zu den Inhalten der Ausbildung siehe ausführlich „Hamburger Sprachförderkonzept – Bericht über Monitoring der Fördermaßnahmen in den Schulen im Schuljahr 2008/09“, Kap. 4.6.2. (Link: <http://www.schulenfoerdern.de/schulportal/download.php?ident=176>).

Der erste zu beurteilende Aspekt war die inhaltliche Qualifikation.

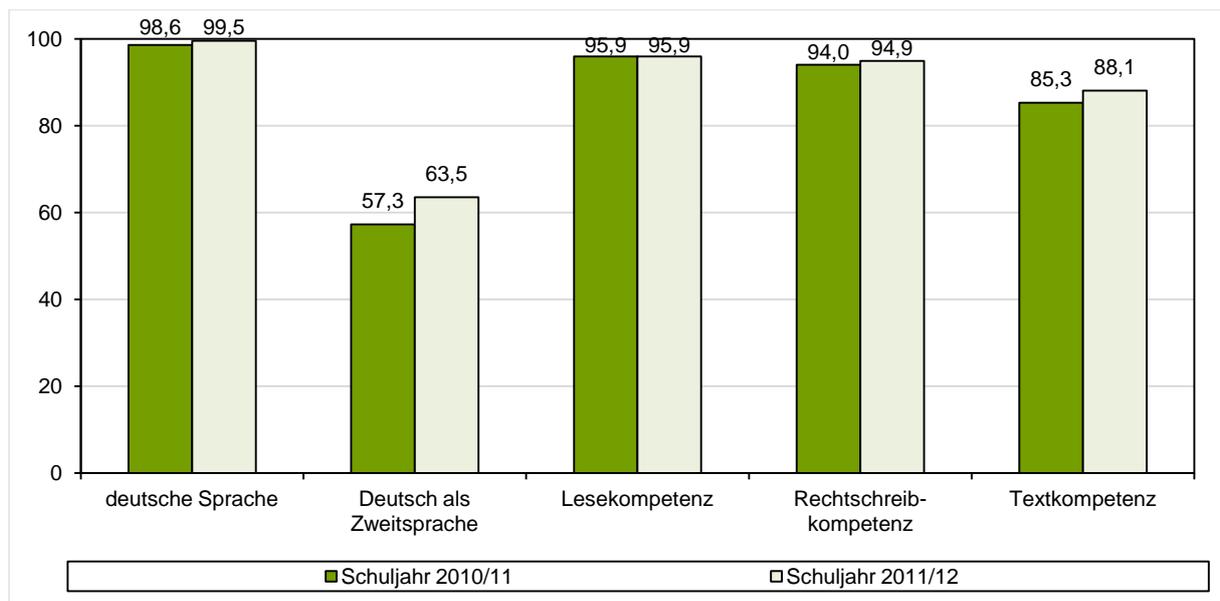


Abb. 3.2: Qualifizierungsgrad der SLK nach Inhaltsbereichen (in Prozent)

Wie die in Abbildung 3.2 wiedergegebenen prozentualen Anteile, die auf die Antwortkategorie „gut / ausreichend“ entfallen, zeigen, verfügt die Mehrheit der SLK nach eigener Einschätzung in den meisten Förderbereichen über ausreichend gute Qualifikationen. Lediglich im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ gibt es noch erhebliche Defizite – hier schätzen 36,5 Prozent der SLK ihre Qualifikation als nur teilweise oder gar nicht vorhanden ein (Vorjahr: 42,7 Prozent).

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

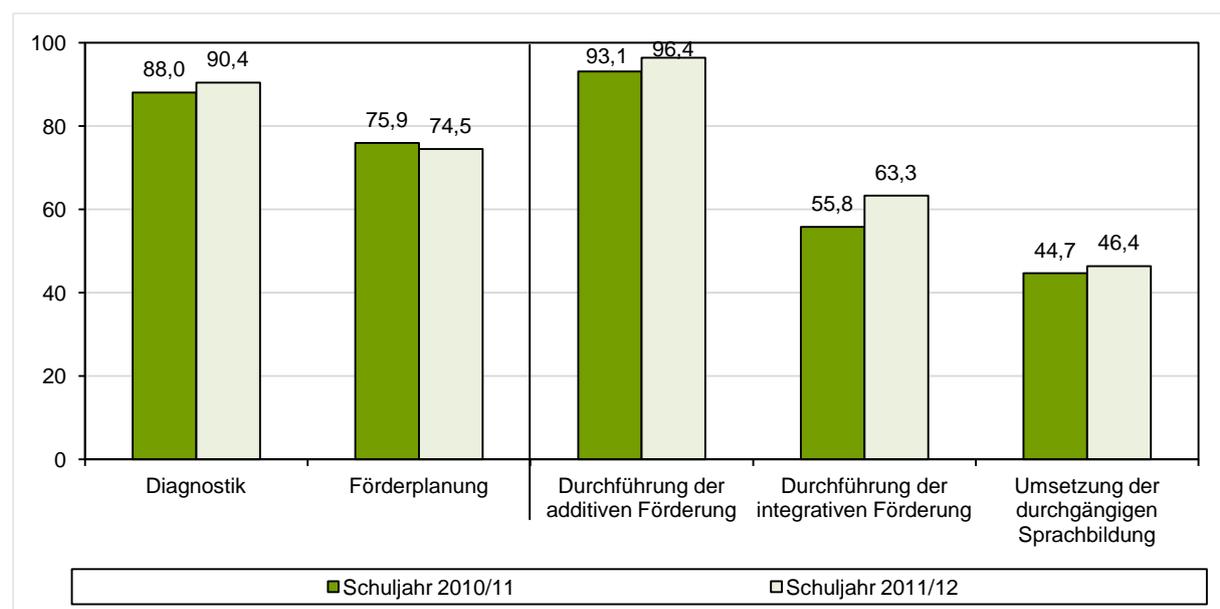


Abb. 3.3: Qualifizierungsgrad der SLK nach Tätigkeitsbereichen: Planung der Förderung (links) und Durchführung der Fördermaßnahmen (rechts) (in Prozent)

Im Hinblick auf Diagnostik und Förderplanung schätzen sich die meisten SLK als ausreichend qualifiziert ein. Bei den drei Aspekten der Durchführung der Fördermaßnahmen ergeben sich jedoch deutliche Unterschiede: Während sich fast alle SLK für die Durchführung der additiven Sprachförderung als gut qualifiziert einschätzen, liegt der Anteil der SLK mit ausreichender Qualifikation bei der integrativen Förderung lediglich bei 63,3 Prozent. Hinsichtlich der Umsetzung der durchgängigen Sprachbildung, die erst seit verhältnismäßig kurzer Zeit Bestandteil der Förderarbeit ist, gibt es noch mehr als die Hälfte, die sich in diesem Bereich noch nicht ausreichend qualifiziert fühlen.

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

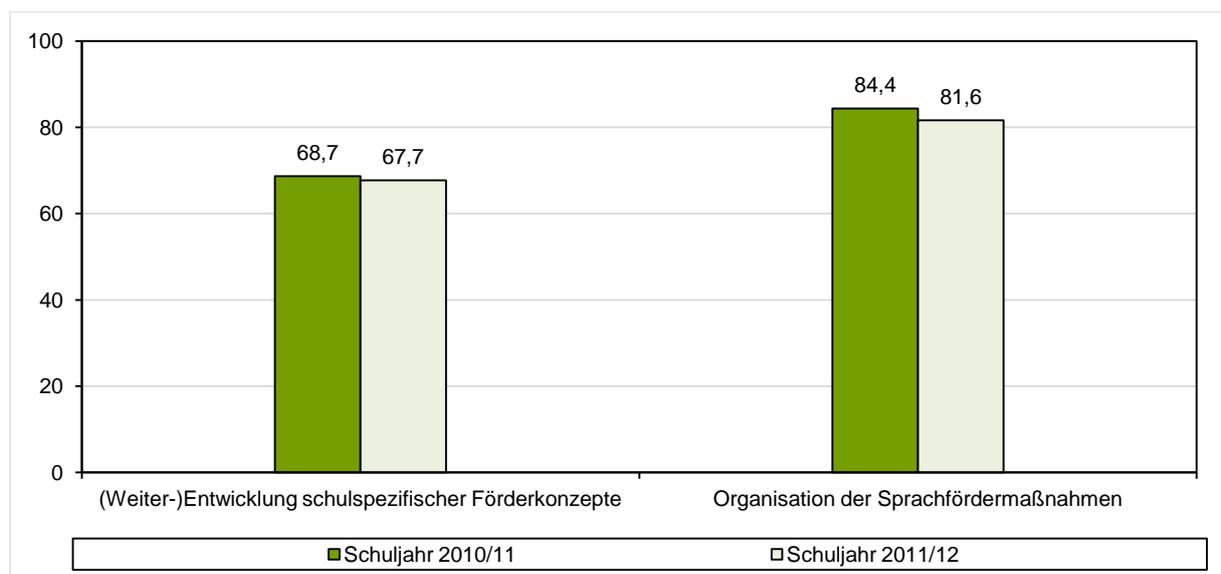


Abb. 3.4: Qualifizierungsgrad der SLK in den Bereichen Steuerung und Organisation der Förderarbeit (in Prozent)

Für den Aufgabenbereich „(Weiter-)Entwicklung schulspezifischer Förderkonzepte“ findet sich ca. ein Drittel der SLK nicht ausreichend qualifiziert. Dies ist angesichts der Bedeutung der schulspezifischen Förderkonzepte bedenklich.<sup>23</sup> Da sich gleichzeitig für den Aufgabenbereich „Organisation der Sprachfördermaßnahmen“ lediglich 18,4 Prozent der SLK als nicht ausreichend qualifiziert einschätzen (Vorjahr: 15,6 Prozent), liegt die Vermutung nahe, dass die SLK-Ausbildung mehr auf praktische Umsetzung als auf konzeptionelle Planung ausgelegt ist.

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

Da die Befragung der SLK seit dem Schuljahr 2010/11 im Zusammenhang mit der Befragung zur Implementierung des Sprachförderkonzepts an den Schulen erfolgt, wurde im Fragebogen neben Fragen zur Qualifikation auch auf die Frage eingegangen, inwieweit die SLK in ihrer Funktion in konzeptionelle Arbeitsgruppen ihrer Schule eingebunden sind. Bei dieser Frage gaben jedoch nicht alle Befragten eine Antwort (Rücklauf zur Einbindung in die Steu-

<sup>23</sup> Bei der letztjährigen Befragung lag der Anteil der SLK, die sich diesbezüglich als „weniger“ oder „gar nicht“ qualifiziert einschätzten, bei 22,5 Prozent (vgl. Sprachförderbericht für das Schuljahr 2009/10).

ergruppe: 92,0 Prozent; zur Konzeptgruppe: 75,5 Prozent; zur Leitungsgruppe: 84,5 Prozent; zu anderen Instanzen: 31,5 Prozent).

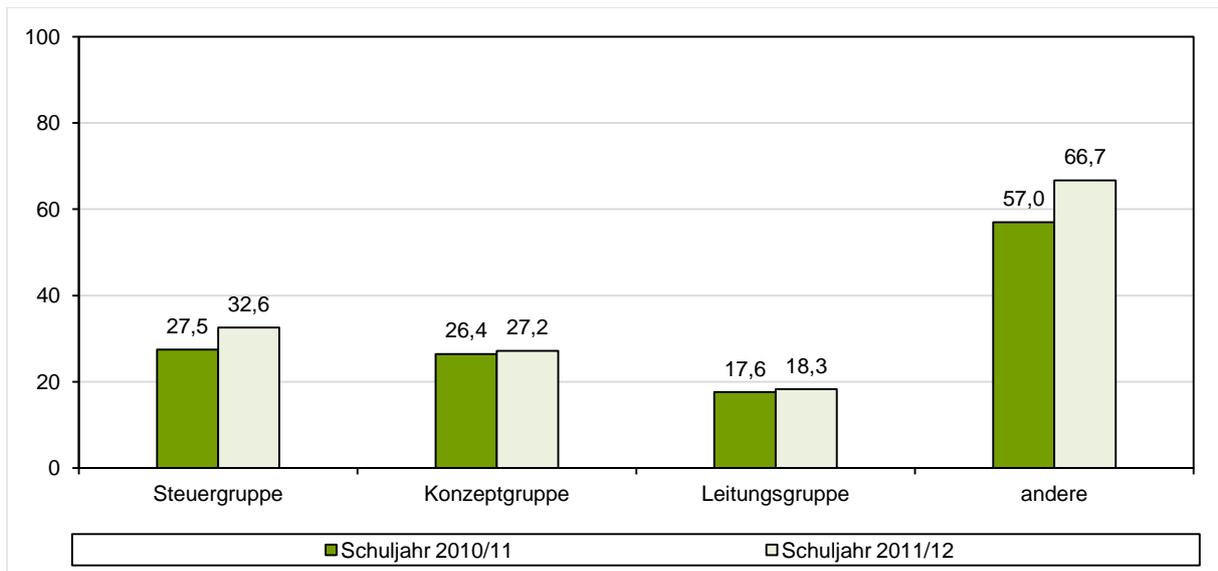


Abb. 3.5: Einbindung der SLK in konzeptionelle Arbeitsgruppen (in Prozent)

Wie Abbildung 3.5 zeigt, sind nach eigener Auskunft nur etwa ein Fünftel bis ein Drittel der SLK regelmäßig in die schulischen Gruppen zur Leitung, Steuerung oder Konzeptentwicklung eingebunden; etwa die Hälfte der Befragten gibt an, selten bis nie in diese Gruppen eingebunden zu sein. Deutlich häufiger wird die regelmäßige Einbindung in andere Arbeitsgruppen berichtet; dabei wurden am häufigsten die Fachleitung bzw. Fachkonferenz Deutsch genannt, aber auch neu gebildete Gruppen im Rahmen der Inklusion.

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

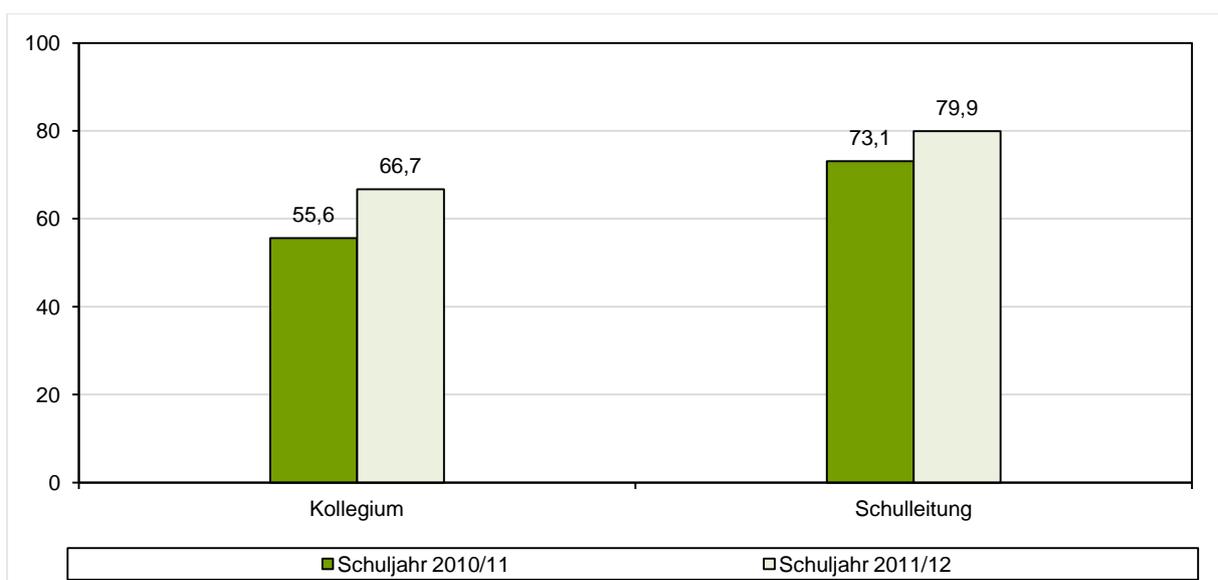


Abb. 3.6: Ausmaß der Unterstützung bei den Aufgaben als SLK (in Prozent)

Im Vergleich zum Vorjahr hat die Unterstützung in beiden Bereichen zugenommen, auch wenn sie vor allem im Bereich des Kollegiums noch ausbaufähig ist. 26 Prozent der befragten SLK machten eine Angabe, dass sie sich auch durch andere unterstützt fühlen (z. B. Praxisbegleitgruppe, s. u., LI, IfBQ).

• Praxisbegleitgruppen für ausgebildete Sprachlernkoordinatoren

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

Die Praxisbegleitgruppen sollen die Sprachlernkoordinatoren im Prozess der Implementierung des Hamburger Sprachförderkonzepts an den Schulen qualifizierend begleiten und ggf. neue Impulse für die Optimierung des Förderkonzepts geben.

Die insgesamt 18 Praxisbegleitgruppen werden von Moderatoren unter Federführung des Landesinstituts, Abteilung Fortbildung (LIF 11), geleitet. In den Praxisbegleitgruppen findet ein fachlicher Austausch über die schulspezifischen Sprachförderkonzepte statt, die Sprachlernkoordinatoren erhalten Unterstützung bei der Umsetzung von Vorhaben, arbeiten an regional bedingten Themen und werden über neue Maßnahmen oder Schwerpunktsetzungen aus der BSB informiert. Vor allem bieten die Treffen die Möglichkeit der Vernetzung der Sprachlernkoordinatoren untereinander. Insofern ist die Effektivität der Zusammenarbeit der Sprachlernkoordinatoren nicht nur von der Qualität der jeweiligen Leitung, sondern auch von der Zusammensetzung der einzelnen Praxisbegleitgruppe abhängig.

Wie wichtig die Praxisbegleitgruppen für die Sprachlernkoordinatoren sind, zeigt allein die Beteiligungsquote: 70,5 Prozent der Befragten nehmen regelmäßig an einer PBG teil. Zudem zeigen die insgesamt hohen Werte für die Zufriedenheit mit der dortigen Zusammenarbeit (siehe Abbildung 3.7) die Bedeutung für die Arbeit der SLK vor Ort. Gegenüber den Befragungen aus den Vorjahren, in denen diese Frage ebenfalls Bestandteil der Fragebögen war, hat sich der Grad der Zufriedenheit sogar noch etwas gesteigert.<sup>24</sup>

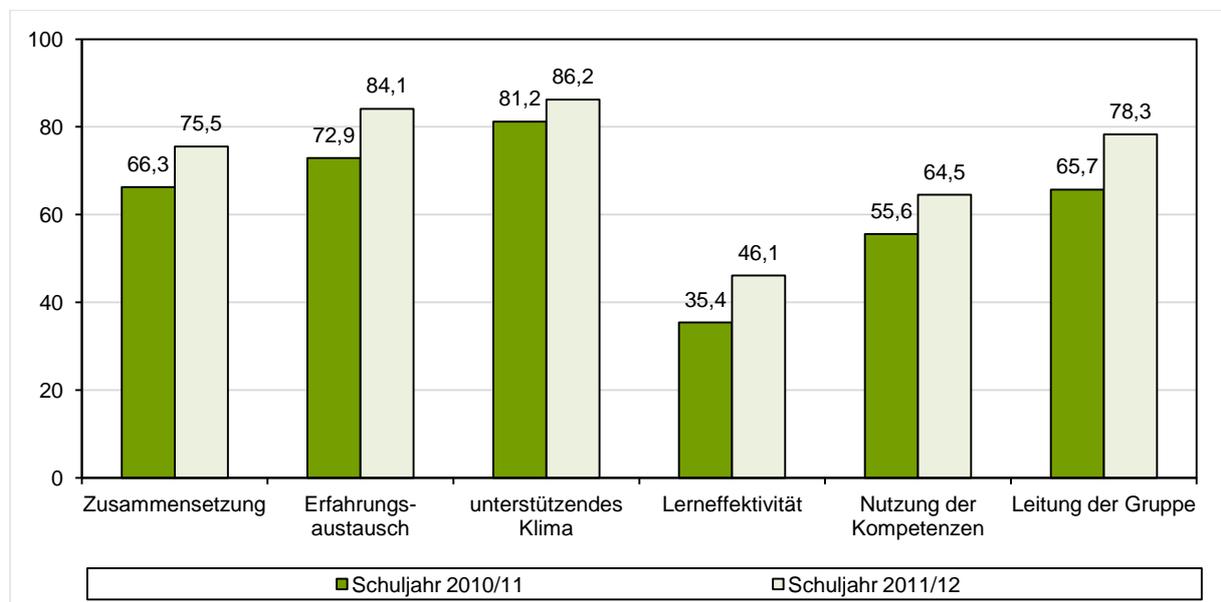


Abb. 3.7: Zufriedenheit mit der Arbeit in der Praxisbegleitgruppe (in Prozent)

<sup>24</sup> Auf eine detaillierte quantitative Darstellung der Ergebnisse aus den Vorjahren wird hier verzichtet, da sich die Formulierungen bei der Befragung in einzelnen Bereichen leicht geändert haben.

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

### 3.3 Sprachförderung in zusätzlicher Lernzeit

Der im Monitoring verwendete Fragebogen zu den individuellen Förderplänen (siehe Anhang A4) erfasst Angaben zu Art und Umfang der eingeleiteten Fördermaßnahmen. Die Lehrkräfte gaben an, ob die Förderung einzeln, in der Gruppe, im Rahmen eines sog. Förderbands oder in einer Kombination dieser drei Organisationsformen stattfinden soll. Außerdem wurde angegeben, welcher inhaltliche Förderschwerpunkt für den betreffenden Schüler vorgesehen wurde. Zusätzlich war die Länge der Fördereinheit in Minuten, die Häufigkeit der Förderung pro Woche, die Dauer der Förderung im Schuljahr sowie die Tageszeit anzugeben.

Für das Schuljahr 2011/12 konnten individuelle Förderpläne für 12.445 Schüler in die Auswertung einbezogen werden. Bei insgesamt 12.335 Schülern (99,1 Prozent) wurde eine Förderung im Bereich der deutschen Sprache geplant. In 712 Fällen (5,7 Prozent; Vorjahr: 5,5 Prozent) wird (auch) die Herkunftssprache als Förderschwerpunkt genannt – fast immer wurde in diesen Fällen gleichzeitig auch ein Förderplan in der deutschen Sprache erstellt.

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

#### 3.3.1 Organisation der Förderung

Unter den organisatorischen Bedingungen für die Förderung werden im Folgenden die Art der Förderung (in der Gruppe, im Förderband, einzeln oder in Kombination), der Förderzeitpunkt, die Häufigkeit und Länge der Fördereinheiten in der Woche sowie die Gesamtförderdauer analysiert.

##### • Art der Förderung

Tabelle 3.3 zeigt die prozentualen Anteile der unterschiedlichen Varianten für die Organisation der Förderung im Vergleich zu den vergangenen Schuljahren seit 2006/07.

Tab. 3.3: Prozentanteile der Fördervarianten (deutsche Sprache)

Schuljahr	Organisationsform der Förderung			
	einzeln	in der Gruppe	im Förderband	kombiniert
2006/07	1,3	80,5	16,6	1,5
2007/08	2,7	81,6	13,7	2,0
2008/09	1,4	80,7	3,7	14,2
2009/10	1,3	76,8	4,4	17,6
2010/11	1,2	79,8	2,8	16,2
2011/12	1,2	79,9	3,5	15,3

In den wenigsten Fällen soll die geplante Förderung in Form von Einzelunterricht durchgeführt werden; der Anteil erreicht – wie im Vorjahr – im Berichtsjahr ein Minimum von lediglich 1,2 Prozent. Die Förderung in der Gruppe stellt die weitaus häufigste Förderform dar, wobei der Anteil seit Jahren relativ wenig schwankt und bei etwa 80 Prozent liegt. In 3,5 Prozent

der Fälle soll ausschließlich im Rahmen des sog. Förderbands<sup>25</sup> gefördert werden; dieser Anteil ist gegenüber den Anfangsjahren deutlich zurückgegangen.

15,3 Prozent der sprachförderbedürftigen Schüler sollen in „kombinierter“ Form, also entweder einzeln und in der Gruppe oder im Förderband oder sowohl in der Gruppe als auch im Förderband, gefördert werden.<sup>26</sup> Rechnet man die Fälle zusammen, in denen Schüler ganz oder teilweise im Rahmen des Förderbands gefördert werden, beträgt dieser Anteil 13,3 Prozent.

#### • Zeitpunkt der Förderung

Den Angaben im Förderplan ist zu entnehmen, ob ein Schüler während oder außerhalb des Regelunterrichts gefördert werden soll (siehe Tabelle 3.4).

Tab. 3.4: Prozentanteile der Förderzeitpunkte (deutsche Sprache)

Schuljahr	Zeitpunkt der Förderung		
	vor dem Unterricht (offene Eingangsphase)	während des Regelunterrichts	nach dem Regelunterricht
2006/07		62,8*	37,3
2007/08		59,9*	40,2
2008/09	11,3	38,1	50,6
2009/10	10,0	36,9	53,1
2010/11	11,0	25,1	63,9
2011/12	8,5	30,7	60,8

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

Im Schuljahr 2011/12 fanden laut Förderplänen 60,8 Prozent der additiven Sprachförderung nach dem Regelunterricht, also am Nachmittag statt (Vorjahr: 63,9), 8,5 Prozent vor dem Unterricht (Vorjahr: 11,0 Prozent) und 30,7 Prozent (Vorjahr: 25,1 Prozent) während des Vormittags, also parallel zum Regelunterricht. Förderstunden, die parallel zum Regelunterricht stattfinden, sind im eigentlichen Sinn nicht als additive Sprachförderung zu werten, da der Regelunterricht versäumt wird. Das heißt, 69,3 Prozent (Vorjahr: 74,9 Prozent) der additiven Förderstunden werden, so wie es vom Konzept vorgesehen ist, in zusätzlicher Lernzeit außerhalb des Regelunterrichts erteilt.

Bezieht man die Sonderschulen nicht in die Berechnungen ein, da sie nicht in zusätzlicher Lernzeit fördern, so ergibt sich für das Berichtsjahr, dass 72,3 Prozent der Schüler laut den eingegangenen Förderplänen außerhalb des Unterrichts gefördert werden und 27,8 Prozent während des Regelunterrichts.

#### • Häufigkeit und Länge der Fördereinheiten in der Woche

Ein Großteil der Förderschüler wird einmal (37,1 Prozent; 2010/11: 37,8 Prozent) oder zweimal (41,5 Prozent; 2010/11: 42,0 Prozent) wöchentlich additiv gefördert. Die häufigste Förderdauer pro Woche liegt – wie auch im Vorjahr – zwischen 46 und 90 Minuten, also bei etwa 2 Schulstunden.

<sup>25</sup> Beim „Förderband“ beschäftigen sich alle Schüler – also nicht nur die additiv sprachförderbedürftigen – innerhalb festgelegter Unterrichtszeiten gemeinsam mit bestimmten Lernthemen, die gruppenweise bearbeitet werden. Das heißt, die eigentlich additive Förderung findet hier im Rahmen des Unterrichts für alle Schüler statt. Es gibt klassenbezogene, klassenübergreifende und teilweise auch klassenstufenübergreifende Formen des Förderbands.

<sup>26</sup> Die Differenz der letzten Schuljahre zu den Angaben der beiden ersten Jahre resultiert hauptsächlich daraus, dass ab 2008/09 im Formular für den Förderplan die Angabe möglich war, kombiniert in der Gruppe und im Förderband zu fördern.

Betrachtet man die Frequenz der Förderung in den einzelnen Klassenstufen, so zeigt sich im Verlauf ein klarer Trend: In der Vorschulklasse und während der Grundschulzeit erhält der Großteil der geförderten Kinder mehrmals pro Woche Förderunterricht, während in der Sekundarstufe der Anteil der Kinder, die nur einmal pro Woche gefördert werden, höher ist (siehe Abbildung 3.8).

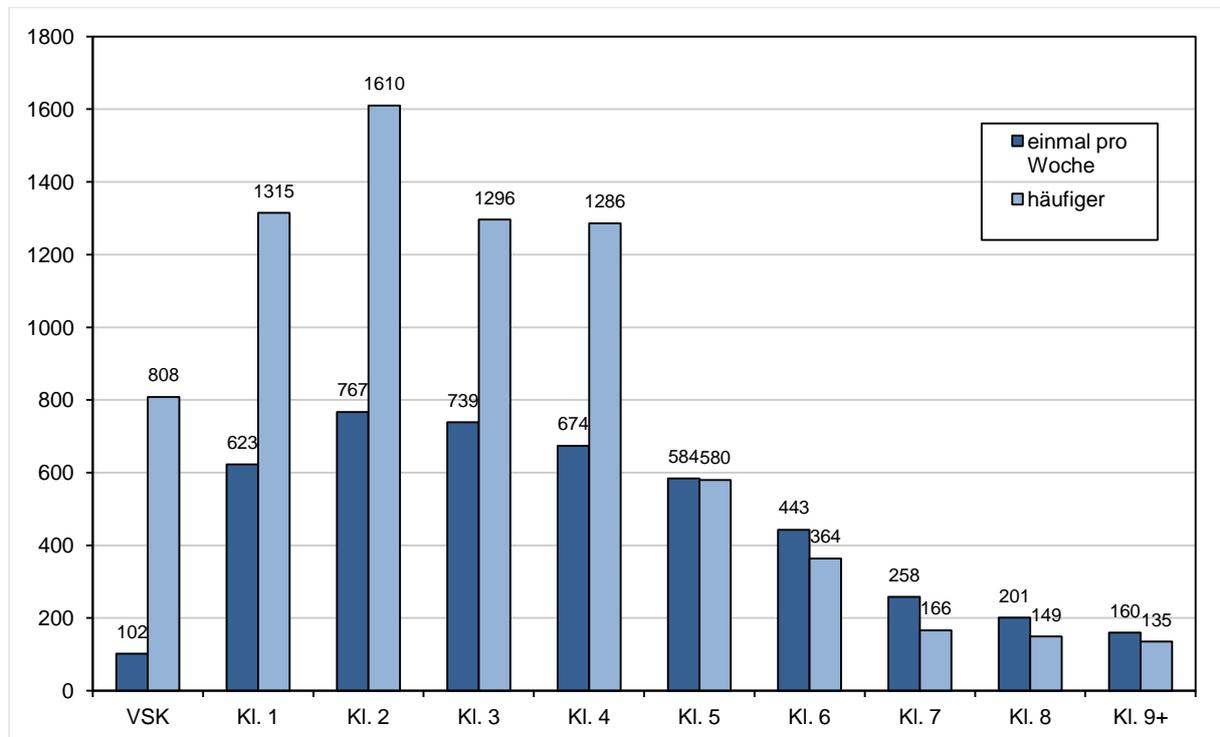


Abb. 3.8: Fördereinheiten pro Woche nach Klassenstufen (deutsche Sprache)

- Gesamtförderdauer

Da der Förderplan für ein Schuljahr erstellt wird, betragen die Angaben zur Länge der Förderung im Förderplan maximal ein Jahr. Wie lange ein Schüler zuvor schon additiv gefördert wurde, lässt sich nur über die Verknüpfung von alten und neuen Förderplänen ermitteln; dies ist jedoch nicht in allen Fällen möglich. Weiterhin wird die Förderung in einigen Fällen noch über das Schuljahr 2011/12 hinaus weitergeführt oder es kann vorkommen, dass eine beendete Förderung später wieder aufgenommen werden muss (sog. „Drehtüreffekt“). Insofern sind Aussagen über die durchschnittliche Gesamtförderdauer der additiven Sprachförderung mit Unsicherheiten behaftet.

In den Fällen, in denen eine Verknüpfung der Förderpläne aus den Schuljahren 2010/11 und 2011/12 möglich war, ergab sich eine durchschnittliche Gesamtförderlänge pro Schüler von 65 Wochen, also von etwas mehr als eineinhalb Schuljahren. Die Werte streuen zwischen 14 und 80 Wochen, wobei die meisten Schüler entweder 40 Wochen (1.100 Schüler), also ein Schuljahr, 60 Wochen (1.052 Schüler), eineinhalb Schuljahre, oder 80 Wochen (2.394 Schüler), zwei Schuljahre, gefördert werden.

Aus der Verknüpfung der Daten aus den Schuljahren 2009/10 und 2010/11 sowie 2008/09 und 2009/10 hatte sich eine durchschnittliche Gesamtförderlänge von jeweils 63 Wochen ergeben, aus der Verknüpfung von 2007/08 und 2008/09 eine durchschnittliche Gesamtförderlänge von 66 Wochen. Aus den Schuljahren davor liegen keine Zahlen diesbezüglich vor. Die Stabilität der ermittelten Werte für die Gesamtförderdauer über die Schuljahre hinweg spricht für die Belastbarkeit der Aussage, dass die mittlere Gesamtförderdauer gut eineinhalb Schuljahre beträgt.

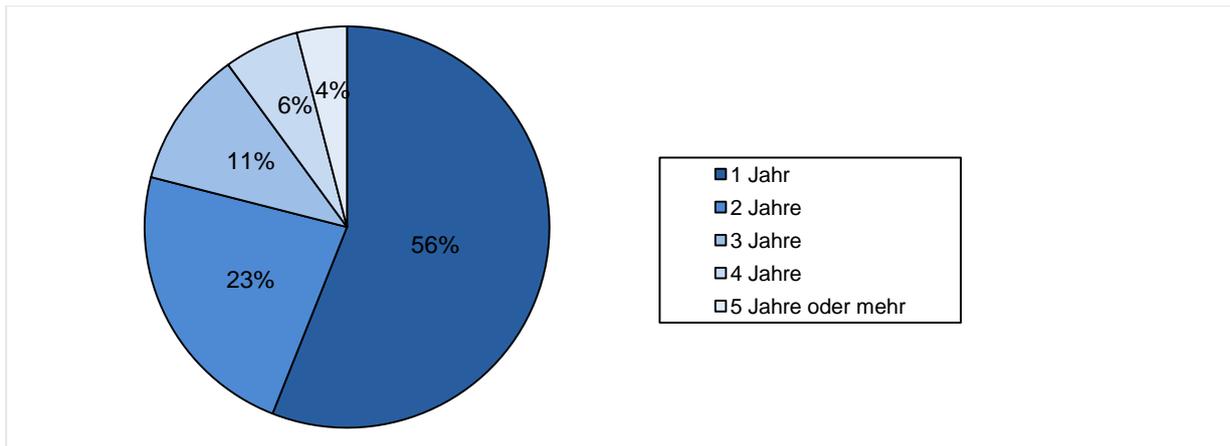


Abbildung 3.9: Dauer der Förderung in Schuljahren

Abbildung 3.9 zeigt die Dauer der Förderung der Schüler, die Anfang des Schuljahrs 2012/13 im Monitoring registriert waren. Danach waren die gut die Hälfte der Schüler lediglich während des letzten Schuljahrs in der Förderung. Knapp ein Viertel wurde bis zwei Jahre gefördert, gut ein Fünftel der Schüler wurde mehr als zwei Jahre gefördert, teilweise sogar fünf Jahre oder mehr.

### 3.3.2 Förderschwerpunkte

Bei der Dokumentation der individuellen Förderplanung im Monitoring werden auch die inhaltlich vorgesehenen Förderschwerpunkte erfasst. Dabei wird zwischen deutscher Sprache und Herkunftssprache unterschieden. Es sind jeweils zehn Schwerpunkte zum Ankreuzen vorgegeben: Hörverstehen, Artikulation, Gesprächsverhalten, (freies) Sprechen, Wortschatz, Grammatik, Phonologische Bewusstheit, Lesen, Rechtschreibung und Textproduktion. Neben diesen vorgegebenen Förderschwerpunkten haben die Lehrkräfte auch die Möglichkeit eines freien Eintrags, von der jedoch relativ selten Gebrauch gemacht wird.<sup>27</sup>

Unter den Schülern, für die im Förderplan eine Angabe zum Förderschwerpunkt Deutsch vorlag, wurde bei 76,9 Prozent der Schüler mehr als ein Förderschwerpunkt angegeben (2010/11: 76,2 Prozent).

Abbildung 3.10 zeigt die prozentualen Häufigkeiten der im Förderplan genannten Schwerpunkte für den Bereich der deutschen Sprache im Vergleich zu den Schuljahren 2008/09 bis 2011/12.

<sup>27</sup> Bei den freien Einträgen wurden teilweise auch basale Kompetenzen wie Wahrnehmung, Motivation und Konzentration angegeben, auf die wegen der geringen Anzahl hier nicht näher eingegangen wird.

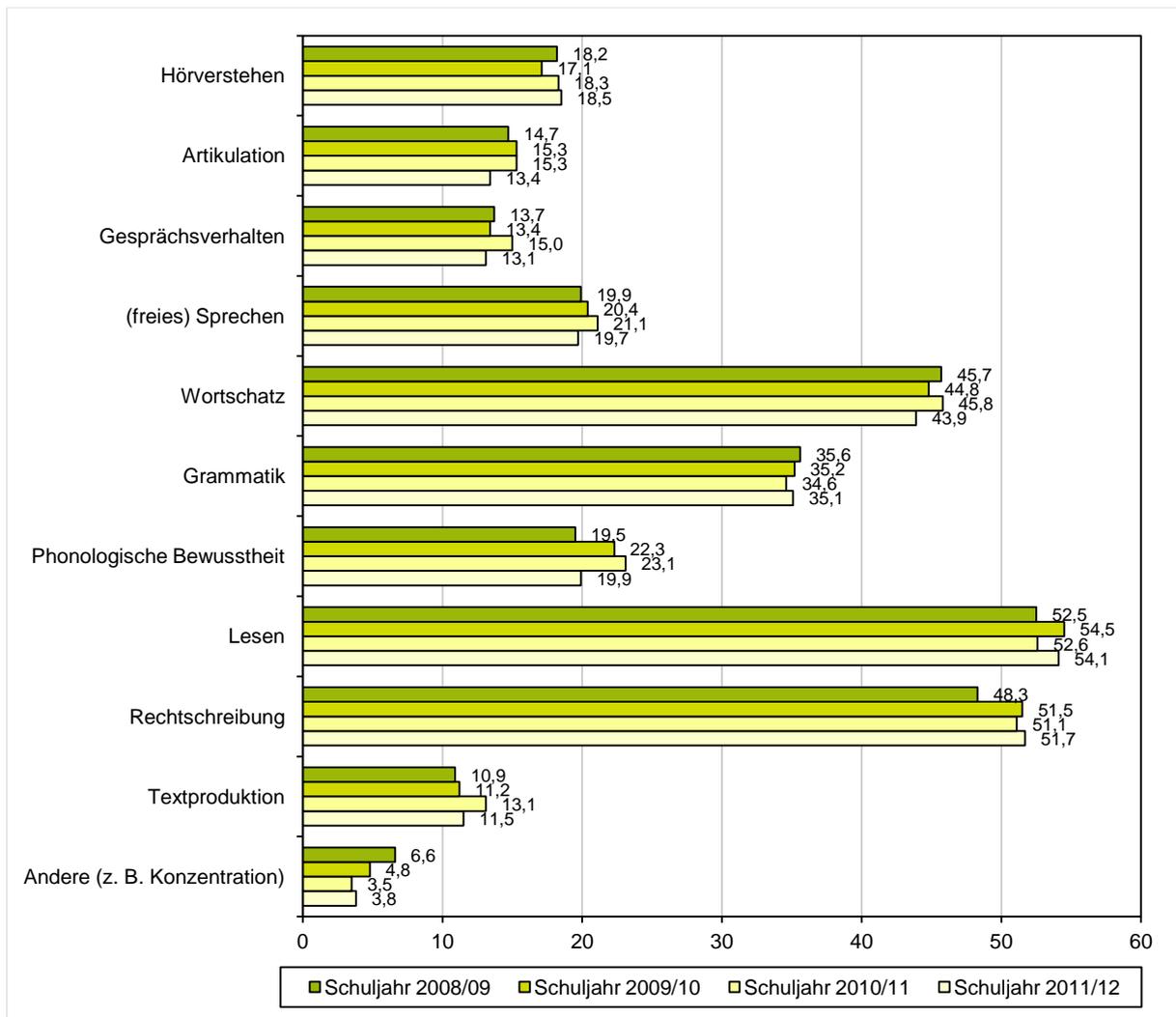


Abb. 3.10: Häufigkeiten der im Förderplan genannten Schwerpunkte für den Bereich der deutschen Sprache (in Prozent, einschließlich Mehrfachnennungen)

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

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

#### • Übereinstimmung von Diagnose und Förderplan

Zur Überprüfung der Übereinstimmung zwischen dem diagnostizierten Förderbedarf (laut Diagnosebogen) und den ausgewiesenen Förderschwerpunkten (laut Förderplan) wurden die Daten von 10.971 Schülern, denen sowohl ein Diagnosebogen als auch ein Förderplan zugeordnet werden konnte, herangezogen.

Im Bereich der Allgemeinen Sprachentwicklung ergab sich, dass unter den 3.155 Schülern, die in diesem Sprachlernbereich als additiv förderbedürftig diagnostiziert worden waren, bei

2.939 Schülern im Förderplan dieser Schwerpunkt genannt wurde.<sup>28</sup> Dies entspricht einer Übereinstimmung von 93,2 Prozent (2010/11: 92,0 Prozent; 2009/10: 95,1 Prozent; 2008/09: 90,7 Prozent). Im Sprachlernbereich Lesen zeigt sich bei 4.215 als additiv förderbedürftig diagnostizierten Schülern eine Übereinstimmung mit dem Förderplan von 89,1 Prozent (2010/11: 87,7 Prozent; 2009/10: 88,0 Prozent; 2008/09: 85,5 Prozent). Bei den Vorläuferfertigkeiten ergibt sich bei 867 als additiv förderbedürftig diagnostizierten Schülern eine Übereinstimmung von 88,1 Prozent (2010/11: 79,9 Prozent; 2009/10: 84,8 Prozent; 2008/09: 66,1 Prozent). Von den 4.990 Schülern, bei denen ein additiver Förderbedarf im Bereich Rechtschreibung diagnostiziert worden war, wurde für 4.073 Schüler dieser Bereich als Förderschwerpunkt im Förderplan angegeben. Dies entspricht einer Übereinstimmung von 81,6 Prozent (2010/11: 80,1 Prozent; 2009/10: 79,0 Prozent; 2008/09: 77,0 Prozent).

Weiterhin wurde überprüft, welche Förderbereiche bei Mehrfachdiagnosen bevorzugt gefördert werden. Insgesamt konnten 3.457 Schüler mit Mehrfachdiagnosen ermittelt werden. Bei Mehrfachdiagnosen, die (auch) die Lernbereiche Lesen oder Allgemeine Sprachentwicklung beinhalteten, wurde in 86,9 bzw. 86,3 Prozent der Fälle dieser Bereich gefördert (2010/11: 85,1 bzw. 87,7 Prozent). Im Bereich Rechtschreibung liegt bei Mehrfachdiagnosen die Übereinstimmung von Diagnose und Förderplan lediglich 78,3 Prozent (2010/11: 73,9 Prozent). Das heißt, eine Förderung der orthografischen Fähigkeiten wird in Fällen, in denen auch andere Förderbedarfe diagnostiziert wurden, eher zurückgestellt als in den Bereichen Lesen und Allgemeine Sprachentwicklung. Dies entspricht der Tatsache, dass Allgemeines Sprachverständnis und Lesekompetenz für die Teilhabe am schulischen Unterricht grundlegender eingeschätzt wird als die Rechtschreibkompetenz. Letztere kommt als Förderschwerpunkt in der Regel erst nachrangig infrage, nachdem das Allgemeine Sprachverständnis und die Lesekompetenz bereits ein gewisses Niveau erreicht haben.

### 3.3.3 Nichtförderung: Ausmaß und Gründe

Schüler gelten als additiv förderbedürftig, wenn sie mittels eines standardisierten Tests oder aufgrund der Einschätzung der Pädagogen in einem der fünf Sprachlernbereiche als „sehr schwach“ eingestuft werden (Prozentrang  $\leq 10$ ). Im Anschluss an die Diagnose der verschiedenen Sprachlernbereiche soll im Diagnosebogen vermerkt werden, ob ein Schüler in die additive Förderung aufgenommen werden soll, ob er ggf. weiterhin in ihr verbleibt, ob die Förderung beendet wird oder ob die additive Förderung aus bestimmten Gründen nicht erfolgen kann. Für den Fall, dass die additive Förderung nicht erfolgen kann, sollen Gründe für die Nichtförderung genannt werden.

Nach den Einträgen im Diagnosebogen liegt der Anteil der Schüler, deren Förderung trotz eines diagnostizierten additiven Förderbedarfs nicht erfolgen konnte, im Bereich der Allgemeinen Sprachentwicklung (Deutsch) bei 2,9 Prozent (2010/11: 3,8 Prozent) und bei den Vorläuferfertigkeiten bei 2,7 Prozent (2010/11: 2,5 Prozent). Im Bereich Lesen konnten von diesen Schülern 4,3 Prozent (2010/11: 4,1 Prozent) nicht gefördert werden und im Bereich Rechtschreibung 6,3 Prozent (2010/11: 5,5 Prozent).

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

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

Bei den Angaben in der Kategorie „andersartige Förderung“ findet die Förderung entweder nicht im Rahmen des Hamburger Sprachförderkonzepts statt (sondern z. B. in einer schulex-

---

<sup>28</sup> Mehrfachdiagnosen sind in diesen Zahlen enthalten.

ternen Einrichtung) oder die Förderung erfolgt lediglich integrativ. Bei den Angaben zu anderen Förderschwerpunkten handelt es sich um Fälle, bei denen die Schüler zwar additiv gefördert werden, jedoch nicht in allen Sprachlernbereichen, in denen auch eine additive Förderung aufgrund der Diagnose als notwendig erachtet wird.

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

Abbildung 3.11 zeigt die prozentuale Verteilung der angegebenen Gründe in den letzten fünf Schuljahren.

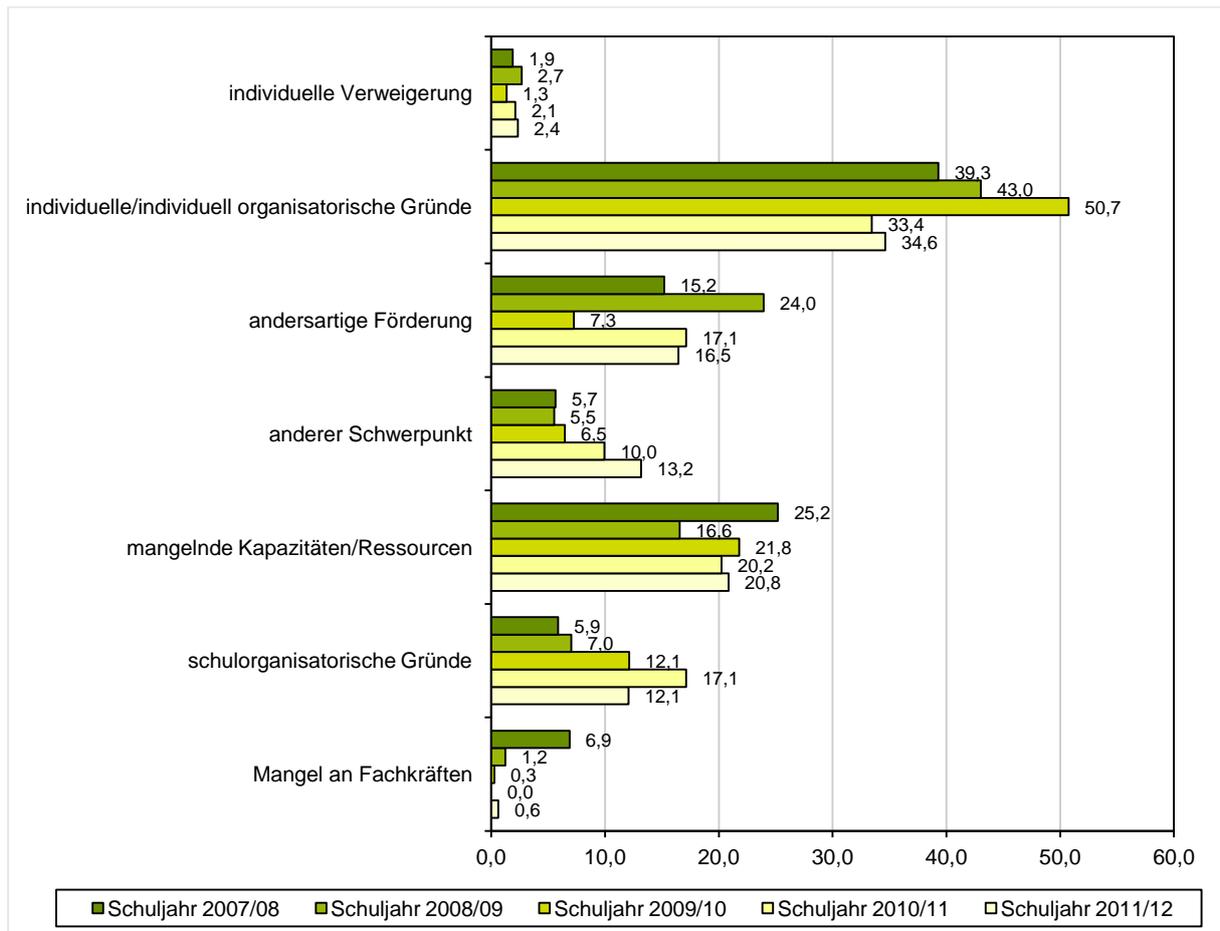


Abb. 3.11: Häufigkeiten der genannten Gründe für die Nichtförderung in Prozent (Mehrfachnennungen möglich, Quelle: Diagnosebogen)

Wie aus Abbildung 3.10 ersichtlich wird, beziehen sich die am häufigsten genannten Gründe für ein Unterlassen der Förderung nach wie vor auf individuell organisatorische Gründe wie Umzug oder Schulwechsel. Der Anteil der Kategorie „andersartige Förderung“ bleibt gegenüber dem Vorjahr in etwa gleicher Höhe bei 16,5 Prozent der Fälle. Hierunter fallen auch Schüler, die von externen Förderangeboten (z. B. im Rahmen von AUL) profitieren.

Einen deutlichen Anstieg hat die Kategorie „anderer Schwerpunkt“ zu verzeichnen. Dahinter stehen Fälle, bei denen andere Förderschwerpunkte als die diagnostizierten Sprachlerndefizite im Mittelpunkt der Förderung standen. Dies dürfte im Zusammenhang mit der inklusiven Ausrichtung der Förderarbeit in Zukunft noch weiter an Gewicht gewinnen.

Die Kategorie „schulorganisatorische Gründe“, die in den Jahren davor deutlich angestiegen war, geht im Berichtsjahr wieder zurück. Auch ein Mangel an qualifizierten Fachkräften als Grund für die Nichtförderung kommt so gut wie überhaupt nicht mehr vor. Offensichtlich sind

die Schulen ausreichend mit qualifizierten Förderlehrkräften ausgestattet (vgl. auch Abschnitt 3.2.1).

### 3.4 Besondere Sprachförderangebote

Neben der additiven Sprachförderung, die flächendeckend in allen Schulen mit förderbedürftigen Schülern durchgeführt wird, werden in Hamburg weitere Fördermaßnahmen angeboten, die sich v. a. an sprachförderbedürftige Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund richten. Dazu gehören Family-Literacy-Kurse, das Kooperationsprojekt FörMig-Transfer und FörMig 4/5/6 sowie spezielle Sprachfördermaßnahmen wie beispielsweise im TheaterSprachCamp bzw. im Kinder- und Kulturzentrum Lohbrügge. Diese Maßnahmen werden ebenfalls vom Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung im Rahmen des Sprachfördermonitorings evaluiert.

#### 3.4.1 TheaterSprachCamp

Seit 2007 gibt es als besonderes Förderangebot im Rahmen des Hamburger Sprachförderkonzepts das TheaterSprachCamp, das in Kooperation mit der Universität Hamburg und dem Jugenderholungswerk (JEW) durchgeführt wird. Jeweils etwa 280 Kinder, die im Schuljahr zuvor die dritte Klasse besucht haben, fahren in der zweiten Hälfte der Sommerferien für drei Wochen in das Camp. Dort werden sie betreut von Pädagogen mit freizeit-, sprach- und theaterpädagogischem Hintergrund. Durch die Verbindung der drei Elemente Sprachförderung, Theaterpädagogik und Freizeitpädagogik sowie durch die vergleichsweise lange gemeinsam verbrachte Zeit ist eine besondere Intensität der Förderung gewährleistet.

Voraussetzung für die Teilnahme am TheaterSprachCamp ist ein diagnostizierter additiver Sprachförderbedarf. Die Diagnose des additiven Förderbedarfs erfolgt mittels der Testinstrumente, die auch sonst im Rahmen des Hamburger Sprachförderkonzepts eingesetzt werden. Die Lehrkräfte werden zum Jahresbeginn darum gebeten, den Eltern der infrage kommenden Kinder eine Anmeldung für das Camp in den Sommerferien vorzuschlagen.

#### 3.4.2 Kinder- und Kulturzentrum Lohbrügge

Seit Mitte des Schuljahrs 2010/11 findet am Kinder- und Kulturzentrum Lohbrügge (KIKU) eine außerschulische additive Sprachförderung in Verbindung mit künstlerischen und ästhetischen Tätigkeiten statt.<sup>29</sup> Acht Schulen in der Region Bergedorf-Lohbrügge hatten sich zum Sommer 2010 bereit erklärt, an den sprachförderlichen Maßnahmen des KIKU-Projekts teilzunehmen. Die Schulen haben zwischen 3,5 und 5 WAZ aus ihren additiven Sprachförderressourcen bereitgestellt, um Schüler der Grundschule (inklusive Vorschulklassen) im Kinder- und Kulturzentrum sprachlich zu fördern. Ziel des Projekts ist es, mithilfe kreativer, künstlerischer Angebote die sprachlichen Leistungen der teilnehmenden additiv förderbedürftigen Schüler zu steigern sowie Ansätze und Methoden der künstlerischen Sprachförderarbeit in die Schulen zu transferieren und so die Nachhaltigkeit der Wirkung der außerschulischen Maßnahme zu sichern. Durch die flexible und schulübergreifende Nutzung des Kursangebots vonseiten der Schulen soll weiterhin die Kooperation und die Vernetzung der Schulen des Stadtteils gefördert werden. Das sprachförderliche Angebot des KIKUs soll im Laufe der Zeit erweitert und die Mitarbeiter sollen kontinuierlich für die sprachförderliche Arbeit fortgebildet werden. Das Pilotprojekt ist zunächst auf zwei Jahre angelegt.

---

<sup>29</sup> Ausführliche Informationen unter: <http://www.kiku-hh.de/sprachfoerderung.html>

### 3.4.3 Förmig-Transfer am Übergang Kita – Schule

Das Projekt „Diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich (FörMig-Transfer)“ hat die Entwicklung und Erprobung von diagnosebasierten Förderstrategien an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich unter Nutzung der Erfahrungen aus dem Programm FörMig<sup>30</sup> zum Ziel. Hierbei sollen sowohl die sprachlichen Kompetenzen in allen Lern- und Bildungsbereichen, insbesondere im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich, als auch die überfachlichen Kompetenzen im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung in den Blick genommen werden. Gleichzeitig soll eine stärkere Einbeziehung von Eltern in die Förderung der sprachlichen Kompetenzentwicklung ihrer Kinder gewährleistet und die Kooperation zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen gestärkt werden.

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

### 3.4.4 FörMig 4/5/6

Das im August 2011 gestartete Projekt „Diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung am Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe (FörMig-Transfer 4/5/6)“ hat die Entwicklung und Erprobung von Konzepten zur durchgängigen Sprachbildung im Übergang von Jahrgangsstufe 4 zu den Jahrgangsstufen 5/6 zum Ziel. Die Schwerpunkte liegen auf der Unterrichtsentwicklung mit besonderem Fokus auf die Sprachbildung in allen Fächern. Ein weiterer Schwerpunkt liegt in der Entwicklung von Kooperationspartnerschaften zwischen den teilnehmenden Grund- und weiterführenden Schulen. Das Projekt läuft bis Februar 2014.

Zur Entwicklung des Projekts wurden Entwicklungspartnerschaften gebildet, die aus jeweils ein bis zwei Grundschulen und ein bis zwei weiterführenden Schulen – Stadtteilschulen und/oder Gymnasien – bestehen. Innerhalb einer Entwicklungspartnerschaft bilden die Lehrkräfte verschiedener Fächer aus der Jahrgangsstufe 4 der Grundschule und aus den Jahrgangsstufen 5 und 6 der weiterführenden Schulen eine gemeinsame Arbeitsgruppe zur Umsetzung der Projektziele. Die Arbeitsgruppen werden von zwei Projektkoordinatoren vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung geleitet. Die Sprachlernkoordinatoren der beteiligten Schulen sollen an den Arbeitsgruppen teilnehmen und sind für die Umsetzung der beschlossenen Maßnahmen an ihren Schulen verantwortlich. Fortbildungen für die Entwicklungspartnerschaften werden im Umfang von ca. 10 Stunden im Schuljahr vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LIF) nachfrageorientiert und prozessbegleitend angeboten. Die Evaluation des Projekts wird von BQ 21 durchgeführt.

---

<sup>30</sup> Das Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig)“ wurde von 2004 bis 2009 in zehn Bundesländern durchgeführt. Im Zentrum stand die sprachliche Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an Schnittstellen des Bildungssystems: vom Kindergarten in die Schule, von der Grundschule in weiterführende Schulen, von der Schule in den Beruf (vgl. [www.blk-foermig.uni-hamburg.de](http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de)).

### 3.4.5 Family Literacy

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

Im Schuljahr 2010/11 fand das FörMig-Projekt eine Fortsetzung im Projekt FörMig-Transfer (siehe 3.4.3), in das ebenfalls Angebote nach dem FLY-Konzept einbezogen sind.<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> Siehe dazu <http://www.li-hamburg.de/abt.liq/liq1.more.1/index.html>.

## 4 Evaluationsergebnisse

### 4.1 Konzeptimplementierung und -realisierung

Neben den Diagnosebögen und Förderplänen für die einzelnen Schüler sowie den Bilanzierungsbögen der Schulleitungen bilden die Berichte der Sprachlernkoordinatoren (SLK) über den Grad der Umsetzung der Fördermaßnahmen an den einzelnen Schulen (Berichtsbogen zur Implementierung des Sprachförderkonzepts, siehe Anhang A2) eine wesentliche Quelle zur Evaluation des Sprachförderkonzepts.<sup>32</sup>

Der Berichtsbogen war zu Beginn des Sprachförderkonzepts entwickelt worden, um zu erfahren, in welchen Bereichen bereits gute Fortschritte bei der Einführung zu verzeichnen sind und in welchen Bereichen noch Nachholbedarf besteht. Darüber wurde und wird im Bericht über das Monitoring regelmäßig Rechenschaft abgelegt. Nach nunmehr sieben Jahren systematischer Sprachförderung in Hamburg sind erwartungsgemäß die meisten Konzeptvorgaben in den Schulen realisiert. Die Bögen werden jedoch immer noch genutzt, in den Schulen und Schulbezirken darüber zu reflektieren, wo es noch Entwicklungsbedarf gibt, und sie dienen insofern auch zur Kontrolle des Erreichten und zur Steuerung der weiteren Entwicklung.

Seit Einführung der Lernerfolgsanalysen wurden die Befragungsergebnisse des Berichtsbogens auch zur Analyse lernförderlicher Bedingungen in der Sprachförderung verwendet, indem Schulen mit hoher bzw. niedriger Fördererfolgsquote hinsichtlich des Stands der Implementierung verglichen werden. Das ergab in der Phase der Konzeptimplementierung aufschlussreiche Ergebnisse, die zeigten, dass die Vorgaben des Hamburger Sprachförderkonzepts erfolgsfördernd wirkten (Schulen mit höherem Grad der Implementierung der Vorgaben zeigten höhere Fördererfolge). In diesem Jahresbericht verzichteten wir auf diese Analyse, weil infolge der flächendeckend erfolgten Einführung des Konzepts bei den meisten abgefragten Merkmale sog. „Deckeneffekte“ auftreten und daher der Grad der Realisierung des Förderkonzepts nicht mehr trennscharf zwischen Schulen mit relativ hohem bzw. niedrigem Fördererfolg unterscheidet.<sup>33</sup>

Zu den einzelnen Fragen sollte in einer dreistufigen Skala angegeben werden, ob der erfragte Aspekt des Konzepts bereits „erfolgreich realisiert“ (Stufe 2), bisher erst „teilweise realisiert“ (Stufe 1) oder „noch nicht realisiert“ (Stufe 0) wurde. Die folgenden Abbildungen zu den unterschiedlichen Bereichen des Berichtsbogens stellen jeweils in Prozent den Anteil der Schulen dar, die einen Aspekt erfolgreich realisiert, also Stufe 2 angekreuzt haben.

Im Schuljahr 2011/12 liegen insgesamt 259 ausgefüllte Berichtsbögen zur Umsetzung der schulischen Sprachförderung vor (Schuljahr 2010/11: 292; Schuljahr 2009/10: 302; Schuljahr 2008/09: 313; Schuljahr 2007/08: 291; Schuljahr 2006/07: 277). Durch die Verwendung des gleichen Befragungsbogens können die Ergebnisse des Schuljahrs 2011/12 – bis auf Ausnahmen – mit denen der Vorjahre verglichen werden.

Neben den verschiedenen Einzelaspekten zur Implementierung des Sprachförderkonzepts sollten die SLK angeben, ob in ihren Schulen ein schulspezifisches Förderkonzept vorliegt oder nicht. Bereits in den Vorjahren hatte der Anteil von Schulen mit einem eigenen Förderkonzept mit weit über 90 Prozent (Schuljahr 2008/09: 97,1 Prozent) fast den Maximalstand erreicht. Im Schuljahr 2011/12 hatten zwar nur 221 SLK (85,3 Prozent) angegeben, ein eigenes schulspezifisches Förderkonzept entwickelt zu haben (Schuljahr 2010/11: 86,0 Prozent;

---

<sup>32</sup> Der Fragebogen konnte von den Sprachlernkoordinatoren für die externe Evaluation zeitsparend angekreuzt werden und darüber hinaus für die interne Evaluation in den Schulen genutzt werden, indem zu den einzelnen Fragen Erläuterungen und Notizen eingetragen wurden, die jedoch im Rahmen des Monitorings nicht schulbezogen ausgewertet wurden.

<sup>33</sup> Die Ergebnisse der Analysen zu lernförderlichen Merkmalen der Sprachförderung in der Einführungsphase aus den Berichten der Vorjahre sind im Netz abrufbar (Link: <http://www.schulfoerdern.de/schulportal/index.php?page=20>).

Schuljahr 2009/10: 84,8 Prozent); da jedoch kaum anzunehmen ist, dass Schulen, die zuvor ein Förderkonzept entwickelt hatten, dieses später nicht mehr als existent ansehen, ist eine mögliche Erklärung darin zu suchen, dass viele Schulen im Rahmen der Inklusion ein neues Sprachförderkonzept erarbeiten (evtl. als Bestandteil eines umfassenderen Förderkonzepts) – diese Vermutung deckt sich auch mit den Einträgen der SLK im Berichtsbogen.

#### 4.1.1 Konzeptionelle Umsetzung der schulischen Sprachförderung

##### • Durchgängige Sprachbildung in allen Fächern

Von *durchgängiger Sprachbildung in allen Fächern* ist zu sprechen, wenn die Förderung der sprachlichen Kompetenzen aller Schüler als Aufgabe jeden Unterrichts verstanden wird. Die Schüler erwerben mit den fachlichen Inhalten zugleich auch die sprachlichen Mittel für deren Verständnis und Bearbeitung, seien es Fachbegriffe, besondere Wendungen oder Textsorten. Hieraus erwächst für jede Lehrkraft die Aufgabe, ihren Unterricht sprachbewusst zu gestalten und der Erarbeitung der jeweils erforderlichen sprachlichen Mittel genügend Raum zu geben.

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

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

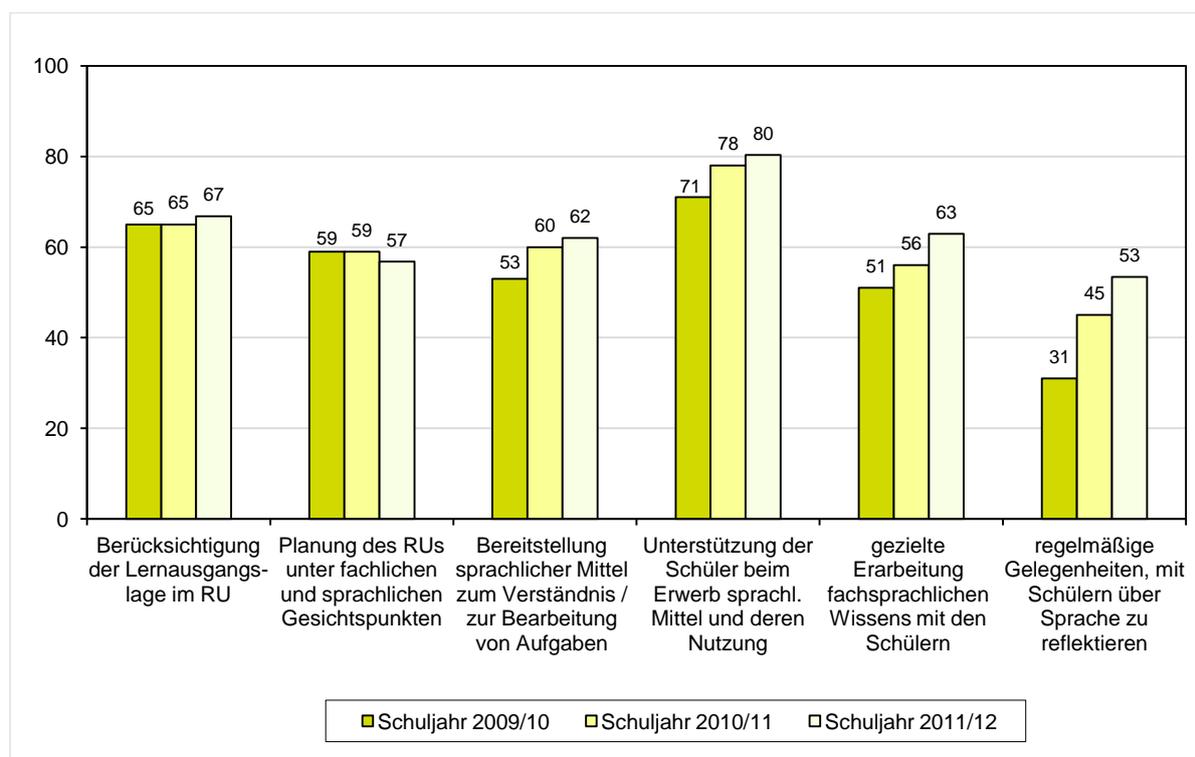


Abb. 4.1: Anteil der Schulen mit erfolgreich realisierter Sprachbildung in allen Fächern (Prozent)

Die Zahlenwerte in Abbildung 4.1 zeigen, dass die durchgängige Sprachbildung im Regelunterricht nach Einschätzung der SLK mittlerweile in der Mehrzahl der Schulen erfolgreich Eingang gefunden hat. Gegenüber den früheren Befragungen, in denen allgemein nach der Be-

rücksichtigung „Sprachförderung im Regelunterricht“ gefragt worden war (2008/09: 54,0 Prozent; 2007/08: 47,3 Prozent; 2006/07: 44,9 Prozent), zeigt sich demnach ein erkennbarer Fortschritt.

Im Vergleich zu den Vorjahren zeigen sich in den meisten Bereichen erneut leichte Verbesserungen. So wird nach Angaben der SLK im Berichtsjahr bereits in 62,9 Prozent der Schulen (Vorjahr: 55,9 Prozent) fachsprachliches Wissen mit den Schülern in allen Fächern gezielt erarbeitet. Der größte Zuwachs zeigt sich bei der Frage, inwieweit die Schüler regelmäßig Gelegenheit erhalten, über Sprache zu reflektieren. Allerdings liegt der Anteil der Schulen, in denen diese Frage positiv beantwortet wird, im Berichtsjahr mit 53,4 Prozent nach wie vor noch unter den anderen Bereichen der durchgängigen Sprachbildung.

• Integrative Sprachförderung

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

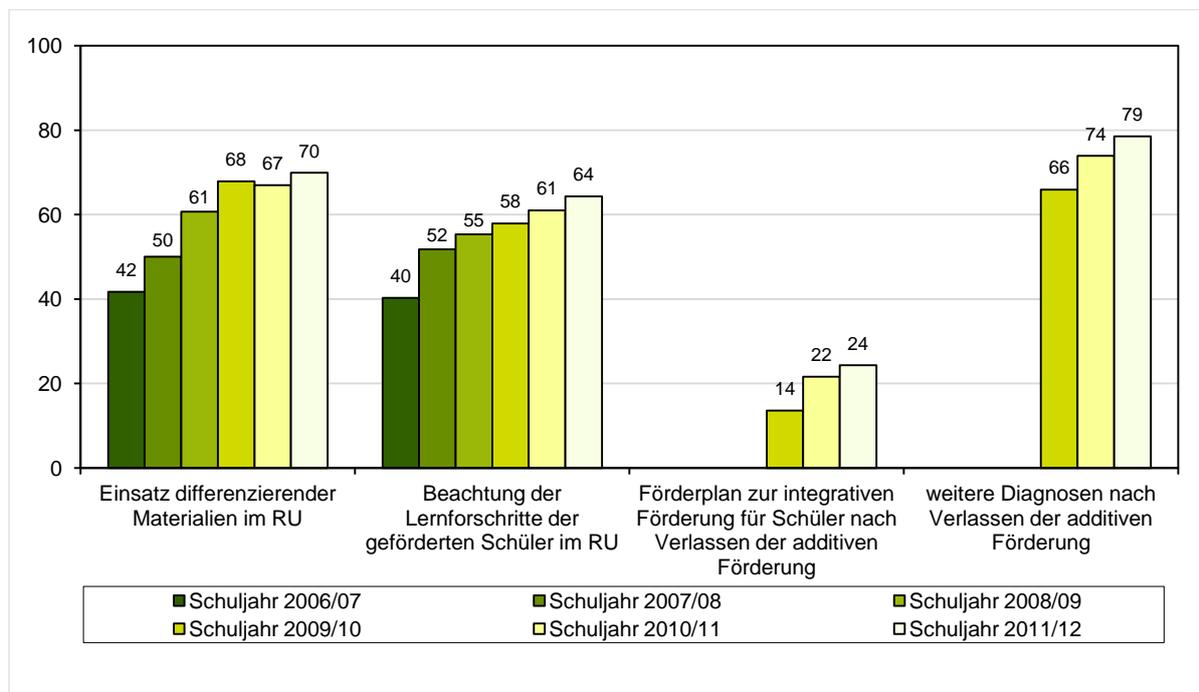


Abb. 4.2: Anteil der Schulen mit erfolgreich realisierter integrativer Sprachförderung (Prozent)

Bei der Umsetzung des Sprachförderkonzepts in Bezug auf die integrative Förderung lässt sich gegenüber den Vorjahren in allen Teilbereichen eine Steigerung beobachten.

Seit dem Schuljahr 2009/10 gibt es die Frage nach der Erstellung eines Förderplans zur integrativen Förderung für die Schüler, die die additive Förderung verlassen. Bisher sind es nur relativ wenige Schulen, in denen dies bereits realisiert wird (24,3 Prozent gegenüber 21,6 Prozent im Vorjahr).

Beim ebenfalls neu eingeführten Item „Schüler werden nach der additiven Förderung, bis zur Sicherung eines ausreichenden Kompetenzniveaus, weiterhin diagnostiziert.“ gaben 78,5 Prozent an, dies bereits zu realisieren (Vorjahr: 73,9 Prozent).

• Additive Sprachförderung

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

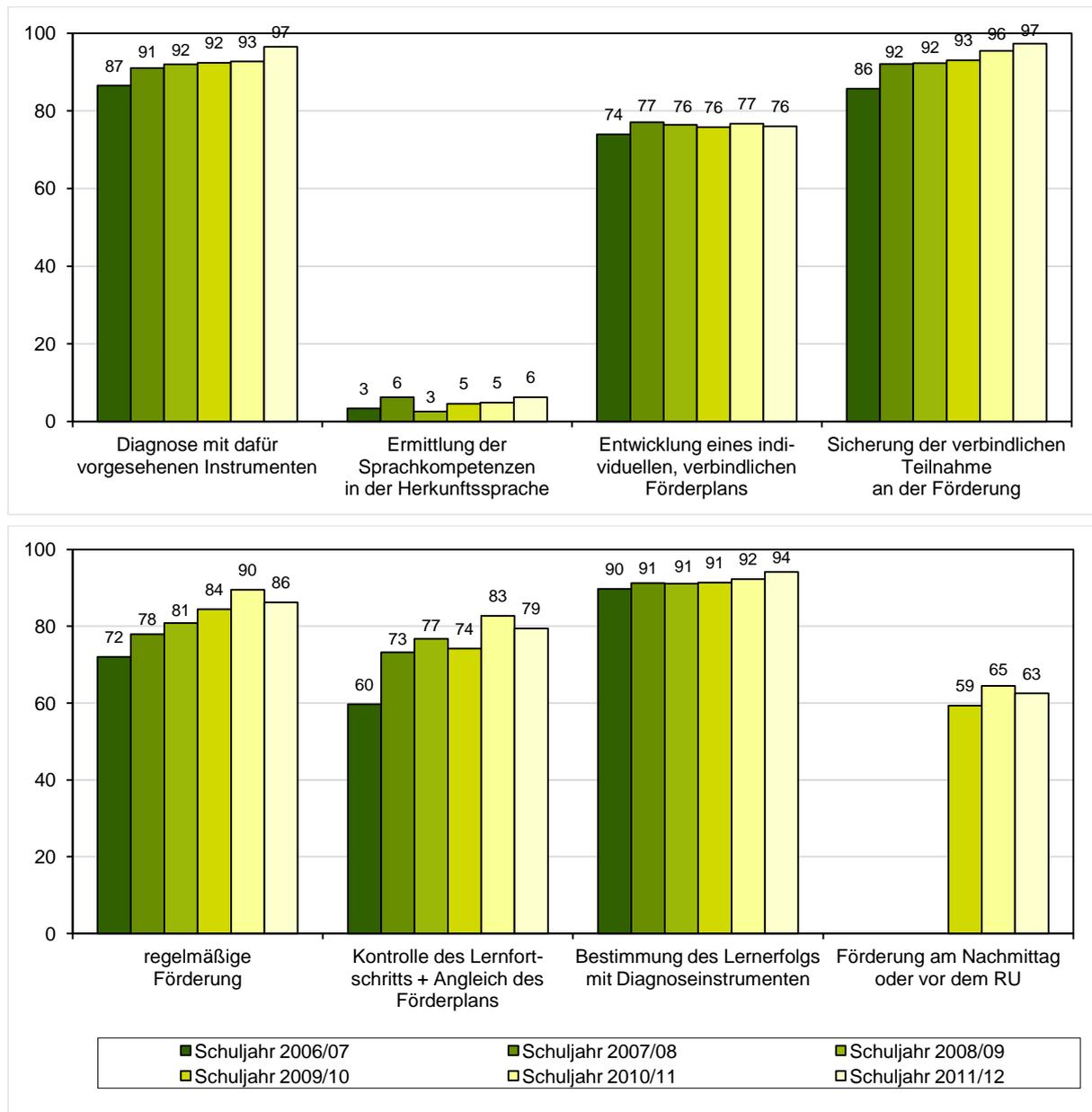


Abb. 4.3: Anteil der Schulen mit erfolgreich realisierter additiver Sprachförderung (Prozent)

Der Grad der schulspezifischen Umsetzung des Sprachförderkonzepts hinsichtlich der additiven Förderung wird insgesamt – wie bereits in den Vorjahren – als relativ hoch eingestuft. Insbesondere bei der Durchführung der Eingangsdiaagnosen und der Lernerfolgsbestimmung sowie bei der Sicherung der verbindlichen Teilnahme der Schüler an der Förderung werden die konzeptuellen Vorgaben von den allermeisten Schulen realisiert. Gegenüber den Vorjahren ergeben sich dort noch einmal leichte Steigerungen. Lediglich die mehrsprachige Diagnose bei zweisprachigen Schülern wird nach wie vor in nur in einer Minderheit der Schulen durchgeführt.

Seit dem Schuljahr 2009/10 gibt es die Frage bezüglich des Zeitpunkts der Durchführung der Förderung, mit dem Ergebnis, dass 62,5 Prozent aller Schulen (Vorjahr: 64,5 Prozent; Schuljahr 2009/10: 59,3 Prozent) die Förderung am Nachmittag oder vor dem Regelunterricht durchführen. Dies bedeutet, dass noch etwa ein Drittel der Schulen ihre Schüler während des Regelunterrichts fördern, was gegen das Prinzip der „zusätzlichen Lernzeit“ im Hamburger Sprachförderkonzept verstößt. Bezieht man die Sonderschulen nicht in die Berechnungen mit ein (Grund: keine Förderung in zusätzlicher Lernzeit), ergibt sich, dass 67,6 Prozent (Vorjahr: 72,6 Prozent; Schuljahr 2009/10: 70,3 Prozent) konzeptgemäß außerhalb des Regelunterrichts fördern.

• Diagnosen mit standardisierten Instrumenten

Es ist darauf hinzuweisen, dass zwar 97 Prozent der SLK angeben, die Diagnosen mit den dafür vorgesehenen standardisierten Instrumenten durchzuführen, dass diese Angabe sich jedoch häufig auf die Sprachlernbereiche Rechtschreibung und Lesen bezieht. In den Sprachlernbereichen Phonologische Bewusstheit und Allgemeine Sprachentwicklung erfolgen viele Diagnosen weiterhin häufig auf Basis der eigenen Einschätzung der Lehrkräfte und nicht mittels standardisierter Verfahren, auch wenn diese mittlerweile zur Verfügung stehen. Bei der Auswertung der Diagnosebögen zu dieser Frage zeigt sich, dass 89,2 Prozent der Diagnosen im Bereich Rechtschreibung und 89,0 Prozent der Diagnosen im Bereich Lesen mit standardisierten Verfahren erfolgen, wohingegen in der Allgemeinen Sprachentwicklung nur 54,1 Prozent der Diagnosen mithilfe eines Tests erstellt werden. Im Bereich der Phonologischen Bewusstheit sind es sogar nur 30,2 Prozent.

4.1.2 Schulinterne Kooperation und Fortbildung

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

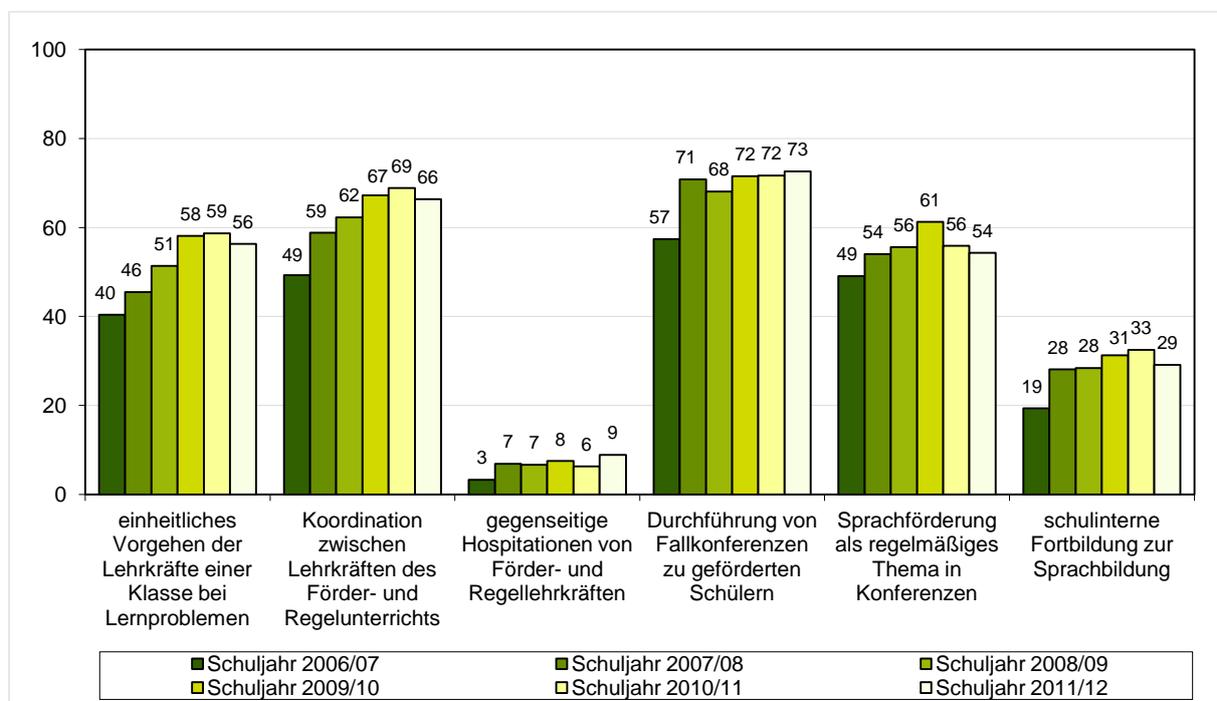


Abb. 4.4: Anteil der Schulen mit erfolgreich realisierter schulinterner Kooperation und Fortbildung (Prozent)

Nur bei einzelnen Teilaspekten ergeben sich noch leichte Steigerungen gegenüber dem letzten Schuljahr. Ansonsten sind die Stärken und Schwächen ähnlich ausgeprägt wie in den Vorjahren: Die Durchführung von Fallkonferenzen wird in den meisten Schulen offenbar bereits routinemäßig praktiziert. Allerdings finden schulinterne Fortbildungen zur Weiterentwicklung der didaktischen Methoden zur Sprachbildung in verschiedenen Fächern und vor allem die Nutzung von Hospitationen zur Umsetzung des Förderkonzepts nach wie vor nur in einer Minderheit von Schulen statt. Auch in Bezug auf die gegenseitigen Hospitationen ergeben sich seit Jahren keinerlei Fortschritte. Offenbar stellen sich der Realisierung dieses Aspekts – trotz der wiederholt erbrachten empirischen Belege für die Verbesserung der Wirksamkeit der Förderung durch gegenseitige Hospitationen (vgl. Bericht über die Ergebnisse des Monitorings der schulischen Fördermaßnahmen und der Evaluation von Sprachförderprojekten im Schuljahr 2009/10, Abschnitt 4.3.3) – schwer zu überwindende Schwierigkeiten in der Schulorganisation entgegen.

Im Schuljahr 2011/12 wurden in den Berichtsbogen zwei neue Items zum Themenbereich „Kooperation und Fortbildung“ aufgenommen: Auf das Item „Die durchgängige Sprachbildung in allen Fächern ist regelmäßig Thema von Konferenzen.“ antworten 32,1 Prozent der SLK, dass dies in ihren Schulen bereits erfolgreich umgesetzt ist. Beim neuen Item „Auch Lehrkräfte aus weniger sprachintensiven Fächern (z. B. Mathematik) nehmen an schulinternen Fortbildungen zum Thema ‚durchgängige Sprachbildung‘ teil.“ geben lediglich 24,8 Prozent an, dies an ihren Schulen erfolgreich zu realisieren.

#### 4.1.3 Elternarbeit

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

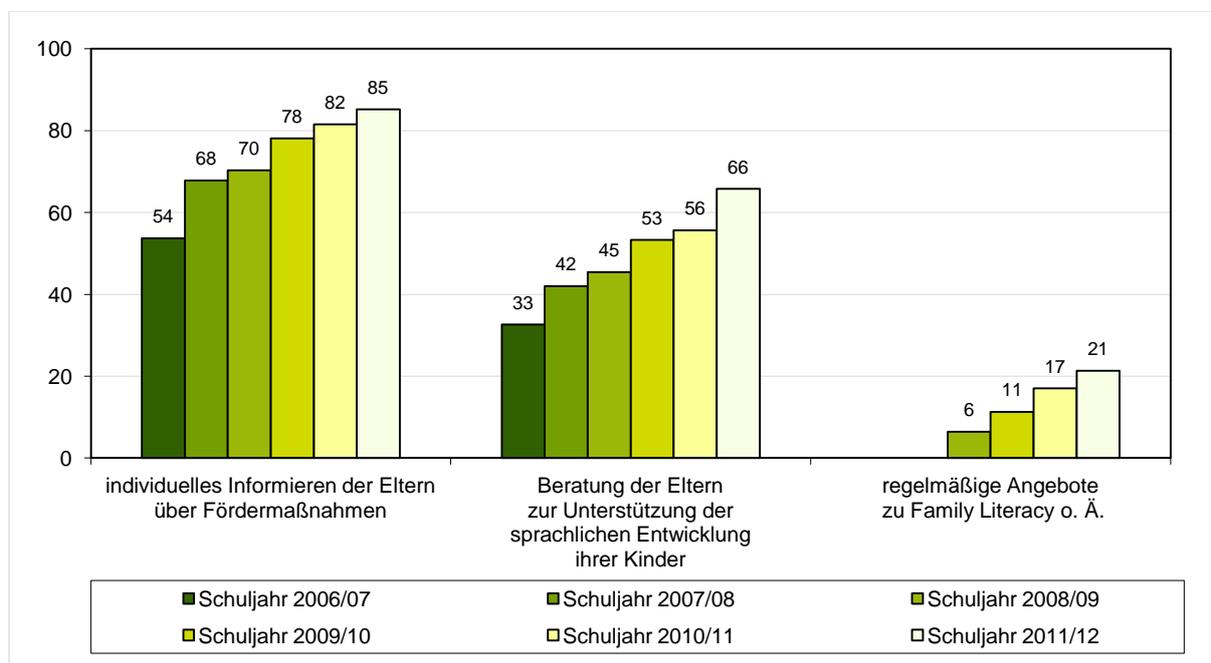


Abb. 4.5: Anteil der Schulen mit erfolgreich realisierter Elternarbeit zur Sprachförderung (Prozent)

Während individuelle Informationsgespräche mit den Eltern der geförderten Schüler in 85 Prozent der Schulen stattfinden, werden Beratungen der Eltern zur gezielten Unterstützung des Sprachlernens bisher in zwei Drittel der Schulen durchgeführt. Hier ergeben sich über die Jahre deutliche Zuwächse – auch wenn in einem Drittel der Schulen diesbezüglich noch Handlungsbedarf besteht.

In den letzten Jahren hatte die Evaluation der Hamburger Sprachförderung Hinweise darauf erbracht, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern einen positiven Einfluss auf das Gelingen der Sprachfördermaßnahmen hat. Aus diesem Grund wurde der Berichtsbogen für das Schuljahr 2008/09 um die Frage nach Angeboten zu Family Literacy (FLY) erweitert. Während zunächst nur 6,4 Prozent der Schulen ein FLY-Angebot gemacht hatten, waren es im Schuljahr 2010/11 17,0 Prozent; im Berichtsjahr stieg der Anteil der Schulen auf 21,3 Prozent.<sup>34</sup>

#### 4.1.4 Schulinterne Evaluation

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

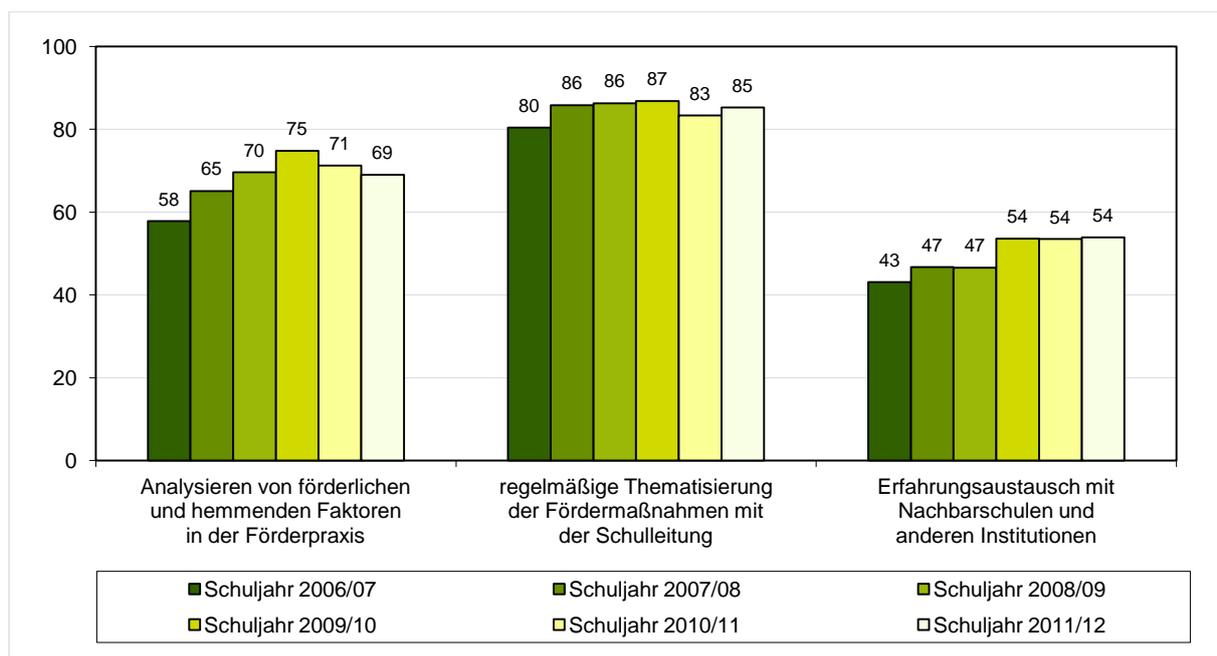


Abb. 4.6: Anteil der Schulen mit erfolgreich realisierter schulinterner Evaluation der Sprachförderung (Prozent)

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

<sup>34</sup> Im Berichtsbogen seit dem Schuljahr 2010/11 wurde nicht nur ausschließlich nach FLY-Angeboten gefragt, sondern auch nach „ähnlichen Projekten zur Eltern-Kooperation“. Zu beachten ist außerdem, dass Projekte wie FLY fast ausschließlich im Grundschulbereich angeboten werden. In 253 Bögen wurde eine Angabe zu dieser Frage gemacht, darunter 169 aus dem Primar- und 60 aus dem Sekundarbereich (weitere 24 Bögen ohne Zuordnung). Von den 50 Schulen, die angegeben haben, dass sie FLY oder ähnliche Projekte erfolgreich in ihren Alltag integriert haben, und die eindeutig in Grundschul- und Sekundarbereich eingeteilt werden können, gehören 47 Schulen zum Primarbereich. Würde man den entsprechenden Balken aus Abbildung 4.5 also nur auf den Grundschulbereich beziehen, dann läge der Wert bei 28 Prozent.

## 4.2 Fördererfolge

### 4.2.1 Individueller Lernerfolg

Bei der Messung des individuellen Lernerfolgs mittels des System-Monitorings zur Beschreibung der Ergebnisse der Hamburger Sprachförderung lassen sich direkte Erfolge und indirekte Wirkungen des Sprachförderkonzepts nur zum Teil erfassen. Insbesondere Wirkungen, die durch Maßnahmen der durchgängigen Sprachbildung und der integrativen Sprachförderung erzielt werden, werden im Monitoring nicht direkt erfasst, sondern lediglich über die Einschätzungen der Sprachlernkoordinatoren (siehe Abschnitt 4.1) abgefragt. Objektive Ergebnisse werden im Monitoring nur von den additiv geförderten Schülern erfasst, da nur für diese das Ausfüllen eines Diagnosebogens erforderlich ist. Förderliche Wirkungen, die sich z. B. bei Schülern mit etwas höherem Kompetenzniveau ergeben, können so nicht registriert werden.

Zudem gibt es trotz erheblicher Anstrengungen und großer Bereitschaft auch aufseiten der Schulen im Monitoring keine vollständige Datenlage bei der Erfassung der Lernfortschritte. Grund dafür ist v. a., dass in den Schulen die Diagnose des Sprachstands in erster Linie der Zusammenstellung der Fördergruppen und somit der Förderplanung dient. Schüler, die im Laufe des Schuljahrs aus der Förderung ausscheiden, werden teilweise nicht erneut getestet, sodass von etlichen Schülern keine Längsschnittdaten vorliegen.

Ein zusätzliches Problem bei der Evaluation eines flächendeckenden Förderprojekts stellt die fehlende Kontrollgruppe dar. Da das Hamburger Sprachförderkonzept in beinahe allen Schulen durchgeführt wird, kann nicht ermittelt werden, welche Lernerfolge möglicherweise eingetreten wären, wenn unter gleichen Ausgangsvoraussetzungen der Schüler keine Sprachförderung stattgefunden hätte. Um den relativen Lernfortschritt der geförderten Kinder dennoch abschätzen zu können, bietet sich hilfsweise der Vergleich mit der Normierungsstichprobe von standardisierten und geeichten Tests an. Mit der Verfügbarkeit der KEKS-Testserie<sup>35</sup> wurden neue Möglichkeiten geschaffen, die Effekte der Sprachförderung abzuschätzen.

Eine positive Entwicklung zur differenzierteren Erfassung der Fördererfolge der Schulen ergibt sich durch das mittlerweile sowohl in den Sprachlernbereichen als auch in den Jahrgangsstufen nahezu vollständige Angebot des vom IfBQ gepflegten Schulportals [www.schulenfoerdern.de](http://www.schulenfoerdern.de) an standardisierten Tests. Seit dem Schuljahr 2007/08 ist die Nutzung dieses Serviceangebots durch die Schulen ständig gewachsen. Mittels standardisierter Tests können auch die Lernerfolge der Schüler mit nach wie vor sehr schwachen Sprachkompetenzen gemessen und ggf. als Erfolg ausgewiesen werden.<sup>36</sup> Durch die Ausweitung der normierten Verfahren wird eine präzisere Messung des Lernzuwachses möglich, der auch dann erfasst werden kann, wenn die Schüler weiterhin in der additiven Förderung verbleiben.

### Kriterien für den Lernerfolg

Im Schuljahr 2011/12 konnten im Monitoring die Längsschnittdaten von insgesamt 9.650 Schülern identifiziert und zusammengeführt werden (vgl. 2010/11: 10.714; 2009/10: 10.543; 2008/09: 10.089; 2007/08: 9.310; 2006/07: 6.211).<sup>37</sup> Ein Lernerfolg ist nur für diese Schülergruppe auswertbar.

Zur Bestimmung des Fördererfolgs können zwei unterschiedliche Kriterien herangezogen werden:

---

<sup>35</sup> Informationen dazu unter: <http://www.keks-test.de/>

<sup>36</sup> In den Vorjahren wurden zur Feststellung des Förderbedarfs noch häufiger informelle Verfahren angewendet. Die Aussagekraft dieser Verfahren bezüglich des Lernerfolgs der Schüler ist im Monitoring lediglich auf das Kriterium des Verlassens des additiven Förderbereichs beschränkt.

<sup>37</sup> Für das Schuljahr 2005/06 ist ein Vergleich nicht sinnvoll, da nicht genügend Zweittestungen bei Schülern nach Ausscheiden aus der additiven Förderung durchgeführt wurden.

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

Es werden diejenigen Schüler als erfolgreich gefördert gewertet, die am Anfang des Schuljahrs einen additiven Förderbedarf aufwiesen und am Ende des gleichen Schuljahrs nicht mehr additiv förderbedürftig waren. Für diese Zuordnung werden sowohl die Ergebnisse der standardisierten Tests als auch die Einschätzungen der Pädagogen berücksichtigt.

Voraussetzung für die Überprüfbarkeit dieses Kriteriums ist das Vorliegen von zwei Diagnosen mit vergleichbaren Instrumenten zu zwei Zeitpunkten (Vorher-Nachher-Diagnose), so dass innerhalb des Beobachtungszeitraums eine Lernentwicklung beschrieben werden kann.

Da sich dieses Erfolgskriterium auf diejenigen Schüler beschränkt, deren Kompetenzzuwachs so groß ist, dass sie die Fördermaßnahme verlassen können, und solche Schüler ausschließt, die zwar auch einen Lernzuwachs zu verzeichnen haben, jedoch noch in der Fördermaßnahme verbleiben, kommt bei der Evaluation des Sprachförderkonzepts seit dem Schuljahr 2007/08 ein weiteres Kriterium zur Anwendung:

#### Kriterium II Verbesserung der Testleistung (T-Wert-Differenz)

Als erfolgreich gefördert werden diejenigen Schüler gewertet, die nach Ablauf eines Jahrs in einem vergleichbaren standardisierten Test ein deutlich besseres Ergebnis erzielt haben als zu Beginn des Schuljahrs, also einen überdurchschnittlichen Lernzuwachs (gemessen als T-Wert-Differenz<sup>38</sup>) aufweisen.

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

Als „überdurchschnittlich“ gilt dabei ein Lernzuwachs, wenn Schüler ihre Leistungen im Vergleich zur Gesamtkohorte um mehr als eine halbe Standardabweichung steigern konnten.<sup>39</sup>

#### 4.2.1.1 Fördererfolg I: Erfolgreich geförderte Schüler

Aufgrund der Ergebnisse bei der Erst- und Zweitdiagnose können die längsschnittlich erfassten Schüler in vier Gruppen eingeteilt werden:

Gruppe 1: „Aufsteiger“ – Schüler, die am Anfang des Schuljahrs als additiv zu fördernd eingestuft und Ende des Schuljahrs als nicht mehr additiv förderbedürftig eingestuft wurden

Gruppe 2: „unverändert additiv zu fördernde“ – Schüler, die sowohl zu Beginn als auch am Ende des Schuljahres als additiv förderbedürftig eingestuft wurden

---

<sup>38</sup> Der T-Wert wird für alle Tests auf einer einheitlichen Skala (Mittelwert (MW) = 50; Standardabweichung (SD) = 10) berechnet, wodurch Veränderungen der Kompetenzen quantitativ darstellbar werden. Durch die Eingabe der Rohwerte in den Online-Diagnosebogen und die seit dem Schuljahr 2007/08 im Monitoring-System automatisch erstellten T-Werte liegt auch für das Berichtsjahr erneut ein Längsschnittdatensatz für einen Vergleich der T-Werte vor, die am Anfang und am Ende des Schuljahrs ermittelt wurden. Dieser T-Wert-Vergleich bildet das Maß für den Lernzuwachs.

<sup>39</sup> Die im Durchschnitt von allen Schülern innerhalb des erfassten Zeitraums von einem Schuljahr gemessene Leistungssteigerung stellt für diesen Vergleich den „normalen Lernfortschritt“ dar. Ein überdurchschnittlicher Lernzuwachs bedeutet demnach, dass die geförderten Schüler nicht nur den „normalen Lernfortschritt“ (wie alle) aufweisen, sondern dass sie ihren Lernrückstand zur durchschnittlichen Leistung der Alterskohorte verringern konnten.

Gruppe 3: „Absteiger“ Schüler, – die zu Beginn des Schuljahres zwar diagnostiziert, aber nicht als additiv förderbedürftig eingestuft wurden, hingegen am Ende des Schuljahres, bei erneuter Testung, als additiv förderbedürftig eingestuft wurden

Gruppe 4: „unverändert nicht additiv zu fördernde“ – Schüler, die weder zu Beginn noch am Ende des Schuljahres additiv förderbedürftig waren

Die Schüler der Gruppen 1 und 2 sind dementsprechend diejenigen, die im Schuljahr 2011/12 additive Förderung erhalten haben. Gruppe 2 und 3 erhalten auch im Schuljahr 2012/13 weiterhin additive Förderung, Gruppe 4 dagegen in keinem der Schuljahre.

Tabelle 4.1 zeigt die Anzahl der Schüler und den Anteil der relevanten Gruppen für das Schuljahr 2011/12 sowie für die vier vorherigen Schuljahre.

Tab. 4.1: Längsschnittdaten im Monitoring der Schuljahre 2007/08 bis 2011/12<sup>40</sup>

	Schuljahr 2007/08	Schuljahr 2008/09	Schuljahr 2009/10	Schuljahr 2010/11	Schuljahr 2011/12
längsschnittlich erfasste Schüler, die am Anfang bzw. am Ende des Schuljahrs additiv förderbedürftig sind	5.671 (=100 %)	7.329 (=100 %)	8.168 (=100 %)	8.538 (=100 %)	7.437 (=100 %)
darunter:					
Gruppe 1: „Aufsteiger“ (anfangs förderbedürftig, am Ende nicht mehr)	1.896 (33,4 %)	2.361 (32,2 %)	2.584 (31,6 %)	2.441 (28,6 %)	2.027 (27,4 %)
Gruppe 2: „unverändert additiv zu Fördernde“ (sowohl anfangs als auch am Ende förderbedürftig)	3.110 (54,8 %)	4.161 (56,8 %)	4.724 (57,8 %)	5.205 (61,0 %)	4.592 (62,1 %)
Gruppe 3: „Absteiger“ (anfangs noch nicht, aber am Ende förderbedürftig)	665 (11,7 %)	807 (11,0 %)	860 (10,5 %)	892 (10,4 %)	780 (10,5 %)

#### • Gruppe 1: „Aufsteiger“

Bei insgesamt 2.027 Schülern (27,4 Prozent), die bei der Erstdiagnose als additiv förderbedürftig eingestuft worden waren, wurde bei der Zweittestung keine additive Förderbedürftigkeit mehr festgestellt. Die Schüler dieser Gruppe konnten als „erfolgreich gefördert“ aus der Förderung entlassen werden. Der Anteil dieser Gruppe war über die letzten Schuljahre hinweg bereits leicht zurückgegangen (2010/11: 28,6 Prozent; 2009/10: 31,6 Prozent; 2008/09: 32,2 Prozent; 2007/08: 33,4 Prozent); dieser Trend aus den Vorjahren setzt sich fort.

Unter den Schülern dieser „Aufsteiger“-Gruppe weisen außerdem 68,4 Prozent (2010/11: 66,8 Prozent; 2009/10: 62,2 Prozent; 2008/09: 62,9 Prozent; 2007/08: 95,3 Prozent) noch einen „unsicheren Lernstand“ auf, d. h., ihre Testleistungen liegen unter Prozentrang 25 oder sie werden von ihren Lehrkräften weiterhin als „unsicher“ eingeschätzt. Auch der Anteil dieser Schüler ist im Schuljahr 2011/12 weiter angestiegen. Sie sind nach den Vorgaben des Sprachförderkonzepts weiterhin integrativ zu fördern.<sup>41</sup> Da davon auszugehen ist, dass der Lernerfolg nicht bei allen aus der additiven Sprachförderung entlassenen Schülern nachhaltig gesichert werden kann, muss damit gerechnet werden, dass ein Teil dieser Schüler zu einem späteren Zeitpunkt erneut als additiv förderbedürftig diagnostiziert wird (vgl. in Gruppe 3 Schüler mit sog. „Drehtüreffekt“).

#### • Gruppe 2: „unverändert additiv zu Fördernde“

Bei 4.592 Schülern (62,1 Prozent; Schuljahr 2010/11: 61,0 Prozent; Schuljahr 2009/10: 57,8 Prozent; Schuljahr 2008/09: 56,8 Prozent; Schuljahr 2007/08: 54,8 Prozent) muss die Förde-

<sup>40</sup> ohne Gruppe 4 („unverändert nicht additiv zu Fördernde“)

<sup>41</sup> In welchem Umfang die integrative Form der Förderung für diese Schüler tatsächlich stattfindet, kann aus den Daten des Monitorings nicht ermittelt werden, da hier nur die Schüler mit additivem Förderbedarf registriert werden.

rung im Schuljahr 2012/13 weiter fortgesetzt werden, da sie am Ende des Schuljahrs 2011/12 laut Testergebnis oder nach Einschätzung der Lehrkraft nach wie vor additiv förderbedürftig sind. Der relativ hohe Anteil dieser Gruppe angesichts der fundamentalen Schwierigkeiten dieser Schülergruppe keineswegs überraschend; allerdings ist im Berichtsjahr wieder ein leichter Anstieg dieser Gruppe zu verzeichnen.

- Gruppe 3: „Absteiger“

Bei 780 Schülern (10,5 Prozent; Schuljahr 2010/11: 10,4 Prozent; Schuljahr 2009/10: 10,5 Prozent; Schuljahr 2008/09 11,0 Prozent; Schuljahr 2007/08: 11,7 Prozent), deren Längsschnittergebnisse im Monitoring vorliegen und bei denen zum ersten Zeitpunkt keine additive Förderbedürftigkeit festgestellt worden war, lag am Ende des Schuljahrs eine additive Förderbedürftigkeit vor. Diese Schüler mussten demnach am Anfang des Schuljahrs 2012/13 neu in die additive Förderung aufgenommen werden und bilden eine Risikogruppe, die sich aus zwei Teilgruppen zusammensetzt: Erstens Schüler mit einer relativ geringen Sprachkompetenz, deren Leistungen jedoch beim ersten Zeitpunkt „noch zu gut“ für die Aufnahme in die additive Förderung waren; ihre Leistungen fielen jedoch später ab, sodass dann eine additive Förderung nötig wurde. Zweitens Schüler, die zuvor schon einmal additiv gefördert und dann nach einem Anstieg der Leistungen aus der Förderung entlassen worden waren, jedoch in der Folgezeit erneut die Kriterien der additiven Förderbedürftigkeit erfüllten. Die Schüler dieser zweiten Teilgruppe unterliegen dem sog. „Drehtüreffekt“ in der Förderung, der auch schon bei früheren Förderprojekten beobachtet wurde und der eine reale Gefahr für die Effektivität der Förderung darstellt.<sup>42</sup>

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

Auf der Basis von Daten aus einem sich über drei Jahre erstreckenden Längsschnitt ist es möglich, die tatsächliche Anzahl der Schüler anzugeben, die dem sog. „Drehtüreffekt“ unterliegen: Diese Schüler hatten am Ende des Schuljahrs 2009/10 einen additiven Förderbedarf, bei der darauffolgenden Diagnose am Ende des Schuljahrs 2010/11 wurde kein additiver Förderbedarf diagnostiziert und am Ende des Schuljahrs 2011/12 lag erneut ein additiver Förderbedarf vor. Von den 780 als „Absteiger“ identifizierten Schülern kann bei 168 Schülern (d. h. bei 21,5 Prozent der Schüler aus Gruppe 3) mithilfe eines Schülercode-Abgleichs über die drei Erhebungszeitpunkte ein „Drehtüreffekt“ festgestellt werden. Dieser Zahlenwert ist vergleichbar mit dem der vorangegangenen Schuljahre (2010/11: 22,6 Prozent; 2009/10: 22,0 Prozent; 2008/09: 26,1 Prozent).

- Gruppe 4: „unverändert nicht additiv zu Fördernde“

Im Rahmen des Monitorings wurden auch insgesamt 1.972 Schüler (20,4 Prozent) längsschnittlich erfasst (2010/11: 20,3 Prozent; 2009/10: 22,5 Prozent; 2008/09: 21,3 Prozent; 2007/08: 8,7 Prozent; 2006/07: 7,7 Prozent), die aufgrund ihrer Testleistung oder der Einschätzung der Lehrkraft weder zum ersten noch zum zweiten Zeitpunkt als additiv förderbedürftig eingestuft waren.

---

<sup>42</sup> Dieser als „Drehtüreffekt“ beschriebene „Förderzirkel“ wurde u. a. bei der früheren LRS-Einzelfallhilfe beobachtet, die dann konsequenterweise durch das PLUS-Projekt abgelöst wurde, bei dem die Schriftsprachberater auch dann noch für die Förderung der betreffenden Schüler verantwortlich waren, wenn diese bereits einen gewissen Fördererfolg aufwiesen (vgl. May 1994 und 2001).

Die relativ große Anzahl dieser Schüler belegt, dass die Schulen das Angebot des System-Monitorings in den letzten Jahren verstärkt für die schulinterne Dokumentation der Leistungen ihrer Schüler nutzen. Für die eigentliche Evaluation des Sprachförderkonzepts werden diese Schüler ausgenommen – allerdings könnten sie theoretisch zu einem späteren Zeitpunkt als Teil der Gruppe 3 wieder auftauchen, falls sich ihre Leistungen im Laufe der Zeit verschlechtern.

- Anteil der erfolgreich geförderten Schüler

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

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

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

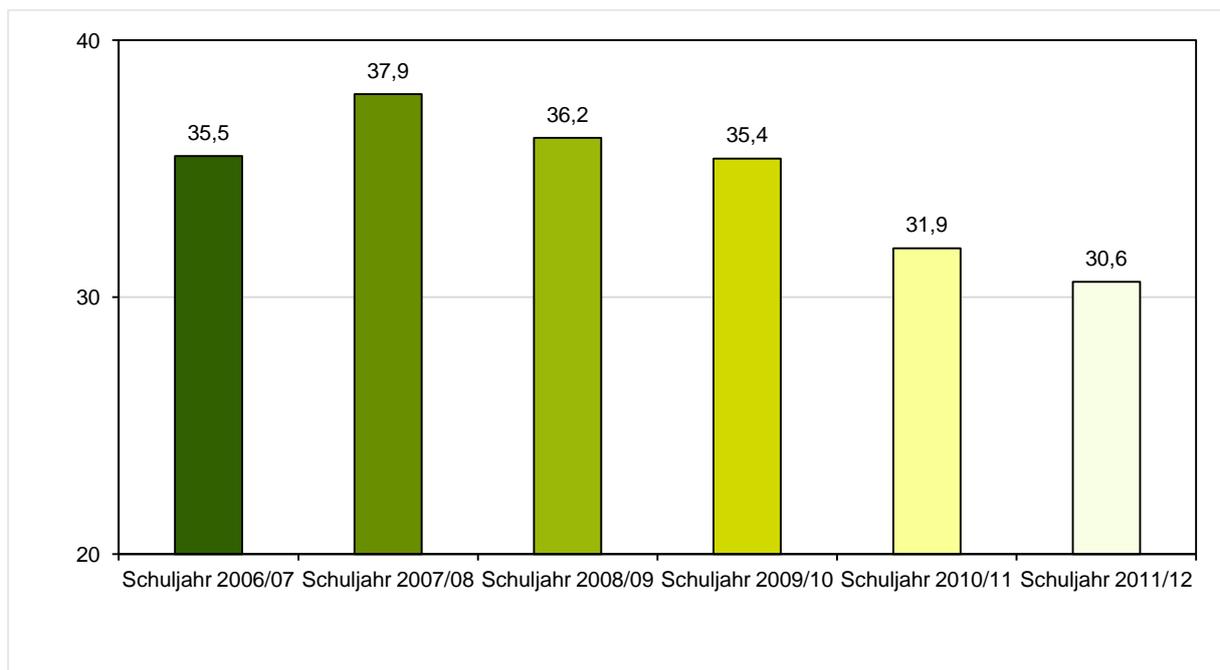


Abb. 4.7: Anteil der in den letzten Schuljahren erfolgreich geförderten Schüler, die die additive Förderung verlassen konnten (Prozent)

Der Anteil erfolgreich aus der Förderung entlassener Schüler im Schuljahr 2011/12 liegt mit 30,6 Prozent erneut leicht unter dem des Vorjahrs (2010/11: 31,9 Prozent; 2009/10: 35,4 Prozent; 2008/09: 36,2 Prozent; 2007/08: 37,9 Prozent; 2006/07: 35,5 Prozent).<sup>43</sup> Damit

<sup>43</sup> Im Schuljahr 2006/07 konnte die Erfolgsquote erstmalig berechnet werden – allerdings noch mit erheblich geringerer Fallzahl als in den nachfolgenden Jahren.

setzt sich der Abwärtstrend der letzten Jahre fort. Der Anteil der erfolgreich geförderten Schüler hat sich seit dem Schuljahr 2007/08 kontinuierlich verringert und erreicht im Berichtsjahr den geringsten Wert seit Beginn der Auswertung des Fördererfolgs im Schuljahr 2006/07.<sup>44</sup>

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

Vergleicht man in diesem Zusammenhang die Gruppe der einsprachig deutschen Schüler mit der Gruppe der mehrsprachigen Schüler, so zeigt sich, dass 33,0 Prozent der einsprachig deutschen Schüler am Ende des Schuljahrs 2011/12 die additive Förderung verlassen konnten, also 2,4 Prozent mehr als in der Gesamtverteilung, wohingegen bei der Gruppe der mehrsprachigen Schüler der Anteil der erfolgreich geförderten Schüler nur bei 28,7 Prozent lag, also etwa zwei Prozent unter dem durchschnittlichen Ergebnis für alle Schüler. Im Vergleich dazu war der Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen in der Auswertung des Vorjahrs deutlich geringer. Im Schuljahr 2010/11 lag der Anteil der einsprachig deutschen Schüler, die die additive Förderung verlassen konnten, noch etwa 1 Prozent über dem Durchschnitt der Gesamtverteilung und der Anteil der mehrsprachigen Schüler 0,7 Prozent unterhalb des Durchschnitts. Die Ergebnisse dieser beiden Teilgruppen unterscheiden sich im Schuljahr 2011/12 also deutlicher als im Vorjahr.

- Erfolgreiches Verlassen der additiven Förderung nach Schulformen

Betrachtet man die Anteile der erfolgreich geförderten Schüler differenziert nach Schulformen (siehe Abbildung 4.8), fällt im Berichtsjahr der Rückgang der Erfolgsquote im Vorschuljahr auf 44,2 Prozent auf, während in den Schuljahren 2009/10 und 2010/11 deutlich höhere Quoten berichtet werden konnten. Dieser Rückgang hängt vermutlich damit zusammen, dass im Berichtsjahr überwiegend der standardisierte Tests Mini-KEKS für die Diagnose des Lernerfolgs verwendet wurde, während in den Vorjahren überwiegend HAVAS eingesetzt worden war. Da für HAVAS keine Normen für das Ende des Vorschuljahrs vorliegen, wurde der Lernfortschritt der Kinder zuvor überschätzt. Unbeschadet dessen liegt die Erfolgsquote für das Vorschuljahr deutlich über den Quoten für Grund- und Stadtteilschule.

In den Grundschulen stagniert der Anteil der additiv geförderten Schüler, die die Sprachförderung nach einem Jahr wieder verlassen, bei knapp unter 30 Prozent. Dagegen erleben die Stadtteilschulen 2011/12 einen Einbruch von ca. 10 Prozent bei den erfolgreich geförderten Schülern. Das Ergebnis der Sonderschulen steigt im Berichtsjahr an, nachdem im Vorjahr ein Rückgang bei der erfolgreichen Förderung zu verzeichnen war.

---

<sup>44</sup> Allerdings ist nicht auszuschließen, dass die oben erwähnte Erhöhung der Ausschöpfungsrate bei der Erfassung des Lernerfolgs einen Einfluss auf die Zusammensetzung der geförderten Schülergruppen in den verschiedenen Schuljahren hat.

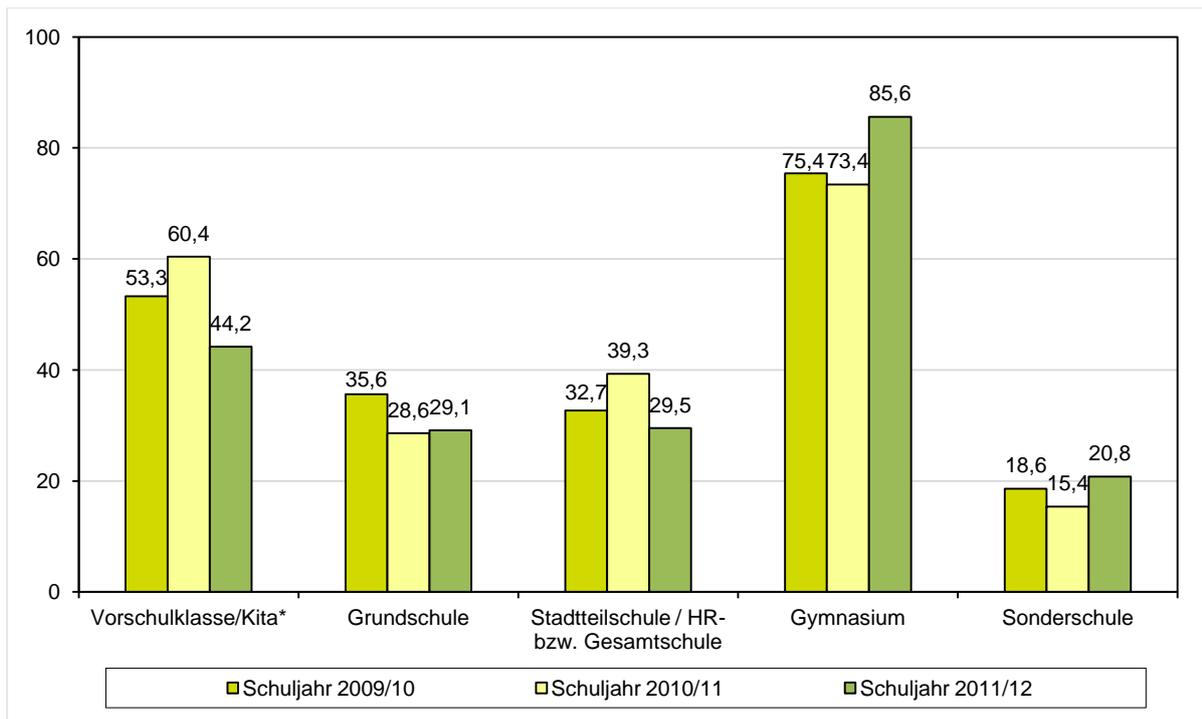


Abb. 4.8: Anteil der erfolgreich geförderten Schüler, die die additive Förderung verlassen konnten, unterteilt nach Schulformen (Prozent) \* deutlich höheres N für VSK/Kita in 2011/12

Bei den Gymnasien zeigt sich in den drei Schuljahren eine ausgesprochen positive Bilanz (2009/10: 75,4 Prozent erfolgreich gefördert; 2010/11: 73,4 Prozent; 2011/12 85,6 Prozent). Dieser große Fördererfolg lässt sich wahrscheinlich mit den – im Vergleich zu anderen Schulformen – weniger schwierigen Problemlagen der gymnasialen Schülerschaft erklären. Viele der förderbedürftigen Schüler der Gymnasien haben enger umschriebene sprachliche Schwierigkeiten und brauchen häufig lediglich einen Lernanschub, der in einer relativ kurzen zusätzlichen Lernzeit zu leisten ist. In den übrigen Schulformen sind die Problemlagen der Schüler häufig gravierender als im Gymnasium und beziehen sich vielfach nicht nur auf einen Sprachlernbereich, sondern die Schüler weisen in mehreren Bereichen einen ausgeprägten Förderbedarf auf. Die Förderung der einzelnen Bereiche kann in solchen Fällen nicht gleichzeitig erfolgen. Schritt für Schritt werden die einzelnen sprachlichen Schwierigkeitsbereiche angegangen. Das bedeutet, dass die Schüler mit multiplen sprachlichen Schwierigkeiten über mehrere Jahre Sprachförderung in zusätzlicher Lernzeit erhalten müssen und nicht bereits nach kurzer Zeit aus der Förderung entlassen werden können.

- Erfolgreiches Verlassen der additiven Förderung nach KESS-Faktoren

Vergleicht man den Fördererfolg der Schulen unter Berücksichtigung der sozialen Bedingungen, dann ergibt sich, dass Schulen, die einen KESS-Index von 1 oder 2 haben – sich also in einem sehr belasteten bzw. belasteten Umfeld befinden – einen geringeren Fördererfolg erzielen als Schulen, deren KESS-Index 3 oder höher beträgt. Die Unterschiede werden im Berichtsjahr 2011/12 im Vergleich zum Vorjahr noch verstärkt (siehe Abbildung 4.9). Während die Erfolgsquote der Schulen in günstiger sozialer Lage (KESS-Faktoren 5 oder 6, N=774 im Schuljahr 2011/12) gestiegen ist, hat sich die Erfolgsquote der Schulen mit KESS-Faktor 1 oder 2 verschlechtert, sodass der Abstand zwischen den beiden Gruppen auf 12 Prozent angewachsen ist.

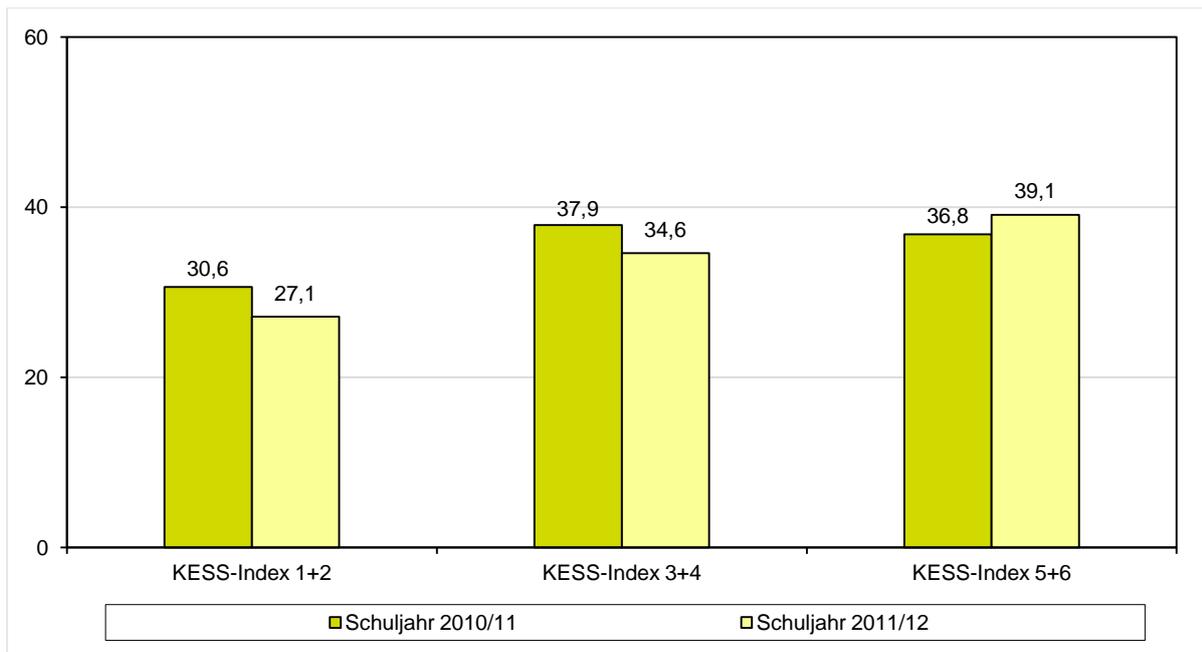


Abb. 4.9: Anteil der erfolgreich geförderten Schüler, die den additiven Förderbereich verlassen konnten, unterteilt nach KESS-Faktoren (Prozent)

Die Abhängigkeit des Gelingens der Förderarbeit von der sozialen Lage und der damit verbundenen Förder-Klientel ist im Berichtsjahr gestiegen.<sup>45</sup>

- Erfolgreiches Verlassen der additiven Förderung innerhalb von zwei Jahren

Aufgrund der festgestellten Drehtüreffekte (siehe oben) war vonseiten der Behörde die Empfehlung ausgesprochen worden, die Förderung nicht zu beenden, bevor die Lernerfolge genügend gesichert werden konnten. Daher ist nicht auszuschließen, dass bei der Ermittlung der Erfolgsquote nach einem Jahr solche Schüler ausgenommen werden könnten, deren Förderdauer noch in das neue Schuljahr hineinreichte. Um eine mögliche Verzerrung auszuschließen, wurde die Analyse des Fördererfolgs auch auf einen Zweijahreszeitraum angewendet.

Abbildung 4.10 zeigt die Anteile der Schüler, die innerhalb eines bzw. zweier Schuljahre erfolgreich die Förderung verlassen konnten, für die drei Schuljahre von 2009/10 bis 2011/12, also unter Einbeziehung der Schuljahre ab 2007/08.

<sup>45</sup> Für einen Vergleich von Untergruppen von Schulen mit KESS-Faktor 1 und 2, die einen relativ hohen bzw. niedrigen Fördererfolg aufweisen, ist die Anzahl der Schulen mit auswertbaren Wiederholungstests zu gering.

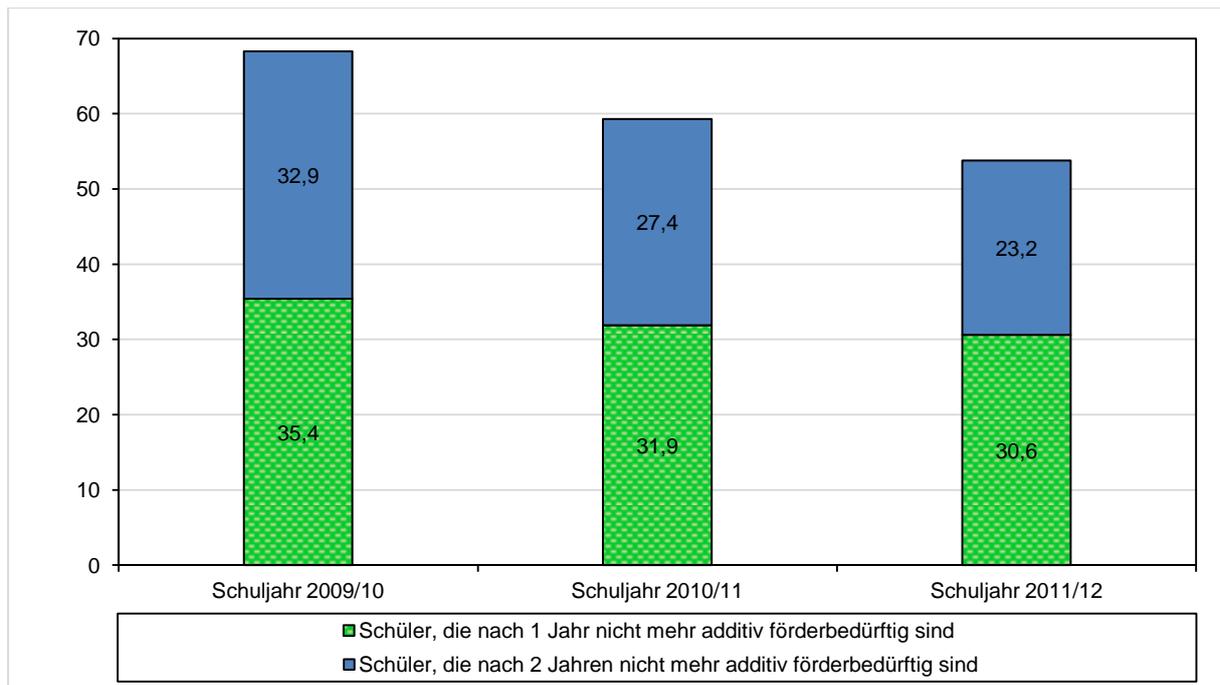


Abb. 4.10: Anteil der innerhalb eines bzw. zweier Schuljahre erfolgreich geförderten Schüler, die den additiven Förderbereich verlassen konnten (Prozent)

Dabei ergibt sich ein ähnliches Bild wie bei der Berücksichtigung nur eines Schuljahrs (vgl. Abbildung 4.7): Auch bei der Erfolgsquote der innerhalb von zwei Schuljahren geförderten Schüler zeigt sich eine absteigende Tendenz, die sogar noch etwas stärker ausfällt als beim Ein-Jahres-Vergleich. Nimmt man die Anteile für die Zeitdauer von ein und zwei Schuljahren zusammen, so sinkt die Quote der in diesen Zeiträumen erfolgreich aus der Förderung entlassenen Schüler von 68,3 Prozent im Schuljahr 2009/10 über 59,3 Prozent im Schuljahr 2010/11 auf nunmehr noch 53,8 Prozent im Schuljahr 2011/12. Dies ist eindeutig als rückläufige Tendenz zu interpretieren.

#### 4.2.1.2 Fördererfolg II: Verbesserung der Testleistung

Um zu bestimmen, wie sich die Leistungen der im Monitoring erfassten Schüler im Laufe des Schuljahrs 2011/12 tatsächlich verändert haben, wurde – sofern standardisierte Tests zum Einsatz kamen – der T-Wert der ersten Testung (Ende Schuljahr 2010/11 bzw. Anfang Schuljahr 2011/12) vom T-Wert der zweiten Testung (Ende des Schuljahrs 2011/12 bzw. Anfang Schuljahr 2012/13) abgezogen.<sup>46</sup>

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

<sup>46</sup> Für dieses Verfahren zur Bestimmung des Fördererfolgs müssen einige methodische Vorannahmen getroffen werden: Zum einen müssen die T-Werte der Tests einer Domäne miteinander vergleichbar sein. Dies trifft für die vom IfBQ empfohlenen Diagnoseinstrumente zu, sofern ein Vergleich der T-Werte von Tests der gleichen Domäne (Phonologische Bewusstheit, Sprachverständnis, Lesen oder Rechtschreiben) vorgenommen wird. Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass die Tests sachgerecht angewendet wurden. Das bedeutet insbesondere, dass die Testungen von den Schulen im vorgesehenen Zeitsegment mit dem für den jeweiligen Jahrgang vorgesehenen Diagnoseinstrument durchgeführt werden. Obwohl davon auszugehen ist, dass nicht in jedem Einzelfall alle Vorannahmen zutreffen, gewährleistet die große Fallzahl eine genügend hohe Zuverlässigkeit der Ergebnisse.

1. Schüler mit „überdurchschnittlichem Lernerfolg“ konnten ihre Leistungen im Vergleich zur Gesamtkohorte um mehr als eine halbe Standardabweichung<sup>47</sup> steigern. Sie haben also gegenüber der Alterskohorte deutlich aufgeholt.
2. Schüler mit „durchschnittlichem Lernerfolg“ haben ihre Leistungen um weniger als eine halbe Standardabweichung im Vergleich zur Kohorte verbessert bzw. verschlechtert. Sie haben also den Abstand zur Alterskohorte nicht wesentlich verändert.
3. Schüler mit „unterdurchschnittlichem Lernerfolg“ haben ihre Leistungen im Vergleich zur Kohorte um mehr als eine halbe Standardabweichung verschlechtert. Ihr Abstand zur Alterskohorte hat sich also deutlich vergrößert.<sup>48</sup>

• Lernzuwachs im Vergleich zum Vorjahr

Abbildung 4.11 zeigt den (relativen) Lernzuwachs aller Schüler, für die im Schuljahr 2011/12 zu zwei Testzeitpunkten normierte Testergebnisse vorlagen, im Vergleich zu den Schuljahren 2010/11, 2009/10 und 2008/09. Abgebildet sind jeweils die Prozentanteile der Schüler mit relativ hohem, mittlerem und niedrigem Lernzuwachs im Vergleich zur Alterskohorte.

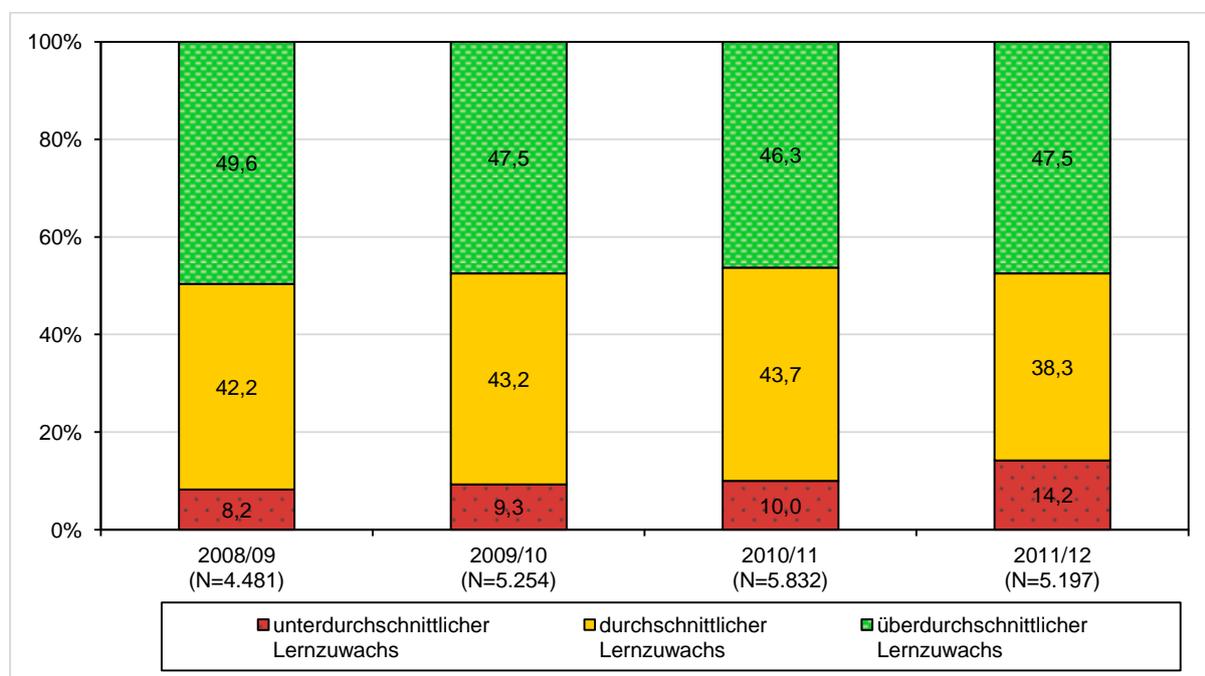


Abb. 4.11: Prozentanteile geförderter Schüler mit hohem, mittlerem und niedrigem Lernzuwachs im Vergleich zur Alterskohorte

Auf dieser Berechnungsgrundlage zeigt sich im Vergleich der vier Schuljahre ein in etwa gleicher Anteil der Schüler mit überdurchschnittlichem Lernzuwachs – im Vergleich zum Vorjahr sind es 1,2 Prozent mehr, im Vergleich zum Schuljahr 2008/09 etwa zwei Prozent weniger. Gleichzeitig ist der Anteil der Schüler mit unterdurchschnittlichem Lernzuwachs von 8,4

<sup>47</sup> Die Einteilung der Kategorien mittels einer halben Standardabweichung erfolgt auf der Grundlage von Ergebnissen der KESS-Studie, in der für die Bereiche Lesen und Rechtschreibung für die Gesamtkohorte ein Lernzuwachs von ca. einer halben Standardabweichung pro Schuljahr ermittelt wurde.

<sup>48</sup> Da im Allgemeinen innerhalb eines Schuljahrs für alle Schüler eine Steigerung der Leistung zu erwarten ist, sind die Leistungen der Schüler, deren Lernzuwachs eine unterdurchschnittliche Entwicklung innerhalb des Schuljahrs 2010/11 genommen hat, nicht zwangsläufig real schlechter als bei der ersten Messung ein Jahr zuvor, nur fällt die Steigerung ihrer Leistung deutlich geringer aus als die mittlere Leistungssteigerung der Vergleichsgruppe.

Prozent im Schuljahr 2008/09 über 10,0 Prozent im Schuljahr 2010/11 auf 14,2 Prozent im Schuljahr 2011/12 gestiegen. Entsprechend sinkt der Anteil der Schüler, deren Leistungsfähigkeit im Vergleich zur Referenzgruppe weder besonders gestiegen noch gesunken ist, im Berichtsjahr von 43,7 auf 38,3 Prozent leicht ab.

- Lernzuwachs in den einzelnen Sprachlernbereichen

Abbildung 4.12 zeigt die Anteile der Schüler mit relativ hohem, mittlerem und niedrigem Lernzuwachs (verglichen mit dem mittleren Lernzuwachs der Alterskohorte) in den einzelnen Sprachlernbereichen im Schuljahr 2011/12.<sup>49</sup>

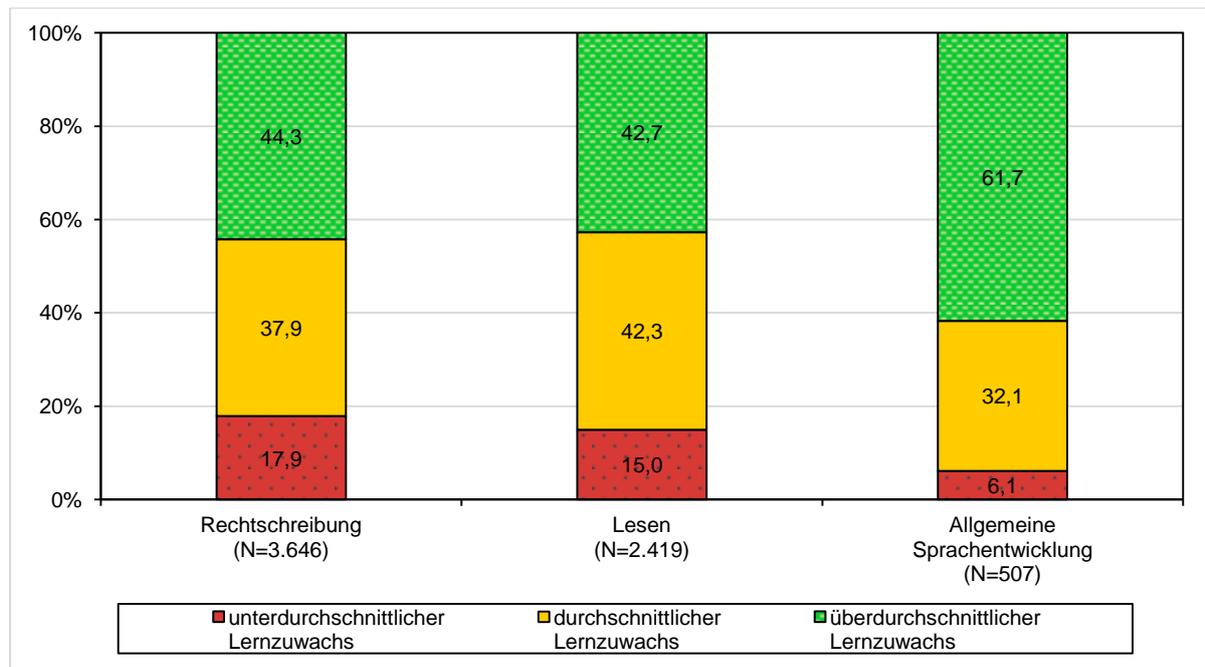


Abb. 4.12: Schüler mit relativ hohem, mittlerem oder niedrigem Lernzuwachs im Schuljahr 2011/12 in den einzelnen Sprachlernbereichen

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

Im Bereich der Allgemeinen Sprachentwicklung ergibt sich mit 61,7 Prozent der höchste Anteil von Schülern mit relativ hohem Lernzuwachs. Diese positive Bilanz fällt im Berichtsjahr leicht niedriger aus als im Vorjahr (2010/11: 63,5 Prozent; 2009/10: 62,8 Prozent). In diesem Lernbereich findet sich auch mit 6,1 Prozent der geringste Anteil von Schülern mit relativ niedrigem Lernzuwachs.

Im Bereich Lesen ergeben sich ein Rückgang des Anteils von Schülern mit überdurchschnittlichem Lernzuwachs auf 42,7 Prozent (2010/11: 48,8 Prozent; 2009/10: 49,6 Prozent) und ein Anstieg des Anteils von Schülern mit relativ geringem Lernzuwachs auf 15,0 Prozent (2010/11: 12,3 Prozent; 2009/10: 13,9 Prozent).

Im Bereich Rechtschreibung dagegen steigt der Anteil von Schülern mit relativ hohem Lernzuwachs auf 44,3 Prozent (2010/11: 37,3 Prozent; 2009/10: 41,2 Prozent), der Anteil an Schülern mit relativ geringem Lernzuwachs steigt ebenfalls auf 17,9 Prozent und ist damit im Vergleich zu den Vorjahren deutlich erhöht (2010/11: 13,3 Prozent; 2009/10: 12,8 Prozent).

<sup>49</sup> Der Sprachlernbereich Phonologische Bewusstheit ist hier nicht aufgeführt, da nur eine geringe Anzahl an Längsschnitten vorlag. Dies ist darauf zurückzuführen, dass dieser Bereich nur für den Elementarbereich und die ersten beiden Schuljahre relevant ist.

• Lernzuwachs in den einzelnen Schulformen

Unterteilt nach Schulformen zeigt sich bei der Auswertung des Fördererfolgs II ein ähnliches Ergebnis wie nach dem Erfolgskriterium „Verlassen der additiven Förderung“ (vgl. Abschnitt 4.2.1.1). Auch hier liegt der Anteil der Schüler mit relativ hohem Lernzuwachs in den Gymnasien mit 96,6 Prozent weit über den Werten für die übrigen Schulformen (siehe Abbildung 4.13).<sup>50</sup>

Die Anteile der Schüler mit relativ hohem Lernzuwachs sind mit etwa 45 bzw. 47 Prozent in den Grund- und Stadtteilschulen ähnlich groß. Gegenüber dem Vorjahr hat sich hier die Größenordnung nicht verändert. Der Anteil der Schüler mit unterdurchschnittlichem Lernzuwachs hat jedoch in beiden Schulformen drastisch zugenommen: Während in den Stadtteilschulen knapp 10 Prozent der additiv geförderten Schüler einen unterdurchschnittlichen Lernzuwachs zeigen (Schuljahr 2010/11: 4,1 Prozent), sind es in den Grundschulen sogar 17,3 Prozent (2010/11: 12,7 Prozent).

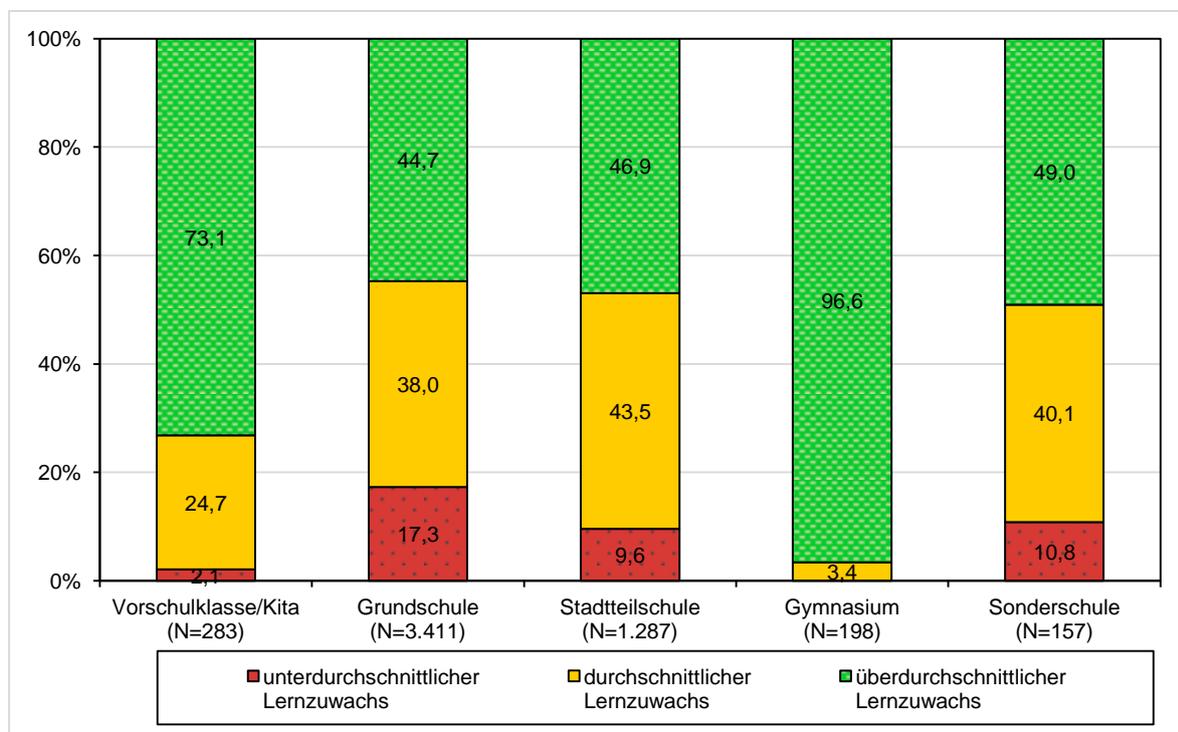


Abb. 4.13: Kategorisierung des Lernerfolgs im Vergleich zur Kohorte für die einzelnen Schulformen

Wie in Abbildung 4.12 ersichtlich, ist die Förderung der Schüler vor Eintritt in die Schule dagegen weiterhin ausgesprochen erfolgreich: Lediglich 2,1 Prozent der Kinder zeigen einen unterdurchschnittlichen Lernzuwachs, während 73,1 Prozent der Kinder, für die ein Lernverlauf auf der Grundlage eines standardisierten Verfahrens auswertbar war, im Laufe des Schuljahrs in überdurchschnittlichem Maße hinzulernten und im Vergleich zur Kohorte deutlich aufschließen konnten.<sup>51</sup>

<sup>50</sup> Allerdings fußt dieses Ergebnis im Bereich der Gymnasien auf einer relativ geringen Fallzahl (N=198), was die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse einschränkt.

<sup>51</sup> Wegen der fehlenden Vergleichsnormen für die Wiederholungstestung mit HAVAS wurden die Werte hier aus der Längsschnitterhebung im Rahmen von FörMig-Transfer ermittelt. Dabei wurden die T-Werte aus der Testung mit dem Deutshtest Mini-KEKS-5 (Anfang des Vorschuljahrs) mit den T-Werten des Deutshtests KEKS 1A (Anfang Klasse 1) verglichen. Bei insgesamt 98 längsschnittlich erfassten Kindern, die nach dem Vortest additiv förderbedürftig waren, ergaben sich bis Anfang Klas-

- Lernzuwachs bei einsprachig deutschen und mehrsprachigen Schülern

Vergleicht man die Lernzuwächse der einsprachig deutschen Schüler mit der Gruppe der mehrsprachigen, so zeigen sich – anders als im Vorjahr – Unterschiede: Obwohl sich Werte der Lernausgangslagen der beiden Teilgruppen über alle Sprachlernbereiche hinweg nicht bedeutsam unterscheiden, erzielen mehrsprachige Schüler im Zusammenhang mit der Sprachförderung häufiger (48,6 Prozent) einen überdurchschnittlichen Lernzuwachs als einsprachig deutsche Schüler (43,5 Prozent). Entsprechend fällt der Anteil der Schüler mit unterdurchschnittlichem Lernzuwachs bei der Gruppe der mehrsprachigen mit 9,7 Prozent etwas geringer aus als bei der Gruppe der einsprachig deutschen Schüler (10,4 Prozent).

### 4.3 Evaluation der besonderen Sprachbildungsangebote

#### 4.3.1 TheaterSprachCamp

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

Der Fokus der Förderung im TheaterSprachCamp lag in den ersten beiden Jahren auf den Bereichen Grammatik des Verbs sowie Lesemotivation und Lesestrategien. In bisherigen Durchgängen konnten positive Lerneffekte der teilnehmenden Schüler im Vergleich zu einer Kontrollgruppe nachgewiesen werden.<sup>52</sup> Allerdings nehmen diese Lernvorteile der trainierten Campkinder bis zur Nachttestung ein Jahr später stark ab; die positiven Lerneffekte des Camptrainings halten unter den gegebenen Bedingungen also nicht nachhaltig an.

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

#### 4.3.2 Kinder- und Kulturzentrum Lohbrügge

Für das Projekt außerschulischer additiver Sprachförderung in Verbindung mit künstlerischen und ästhetischen Mitteln, welche vom Kinder- und Kulturzentrum Lohbrügge (KIKU) angeboten wird, liegen für das Schuljahr 2011/12 erste Evaluationsergebnisse vor. In den am Projekt beteiligten Schulen wurden zum Ende des Schuljahres Interviews durchgeführt, in denen die Erfahrungen des ersten Durchgangs dieses neu entwickelten Konzepts der Sprachförderung ausgewertet wurden.

In sechs der acht teilnehmenden Schulen wurden im April bzw. Mai 2012 die Schulleitungen und Sprachlernkoordinatoren bezüglich ihrer Zusammenarbeit mit dem Kinder- und Kulturzentrum befragt.<sup>53</sup>

Aus den Interviewaussagen ergab sich bezüglich der Lernentwicklungen von Kindern, dass

---

se 1 die in Abbildung 4.12 dargestellten Anteile für einen überdurchschnittlichen bzw. unterdurchschnittlichen Lernzuwachs.

<sup>52</sup> Siehe ausführlich Kinze, J. & May, P. (2011): TheaterSprachCamp 2010: Ergebnisse der Evaluation. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

<sup>53</sup> Nicht befragt wurden die Sprachheilschule aufgrund ihrer besonderen Stellung und eine Grundschule, die aus nicht genannten Gründen nicht interviewt werden wollte.

einige Lehrkräfte bei den geförderten Kindern ein besseres Sprachgefühl, eine stärkere Motivation und ein erhöhtes Selbstbewusstsein wahrnehmen. Andere Befragte können dazu noch keine Aussagen machen.

Bezüglich der Kooperation zwischen Schulen und KIKU ergaben sich in der Befragung folgende Aspekte:

- In Bezug auf die Kooperation müssen Modelle weiter entwickelt werden, die Absprachen zu organisatorischen und inhaltlichen Aspekten erleichtern und vereinfachen. Fragen bezüglich der Zuständigkeiten der beteiligten Partner müssen weiter geklärt werden.
- Die Bestimmung der Förderschwerpunkte für einzelne Kinder sowie die gezielte Zusammenstellung von Gruppen für Förderkurse mit bestimmten Zielen sollte verbessert werden. Die KIKU-Kursleiter benötigen mehr Vorinformationen bezüglich der Kinder, die an ihren Kursen teilnehmen, um sich pädagogisch vorzubereiten und eine diagnosebasierte Sprachförderung umsetzen zu können.
- Zur Weitergabe von Informationen über Förderschwerpunkte und Testergebnisse der Schülerinnen und Schüler sollten geeignete Vorschläge entwickelt werden, die in die allgemeine Sprachförderarbeit der Schulen eingebettet werden können und nicht zu einem erhöhten Arbeitsaufwand aufseiten der Schulen führen.
- Für die teilnehmenden Schulen stellen sich Herausforderungen in organisatorischer Hinsicht. Die mit einer Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern notwendig verbundenen neuen Aufgaben müssen sinnvoll in bestehende schulische Abläufe integriert werden. Auch muss die Sensibilität im Kollegium für solche neuen Aufgaben gestärkt werden.
- Für das KIKU als Institution stellt sich in Zukunft die Herausforderung, sich von einem mit Fördermitteln bezuschussten Pilotprojekt hin zu einer wirtschaftlich profitablen Einrichtung zu entwickeln. Hier ist das KIKU darauf angewiesen, neue Wege zu gehen und sich möglicherweise auch außerhalb des bisherigen regionalen Umfeldes zu profilieren. Erste Schritte in diese Richtung wurden bereits unternommen.

Bislang nicht zuverlässig zu beantworten ist die Frage nach den Effekten der durchgeführten Sprachfördermaßnahmen auf die Sprachentwicklung der teilnehmenden Kinder sowie die Frage nach der Qualifikation der KIKU-Kursleiter. Dafür sind Erhebungen der Leistungsentwicklungen von Kindern erforderlich, die an den Kursen teilnehmen sowie Hospitationen in den KIKU-Kursen und Befragungen der Kursleiter zu ihren Erfahrungen.

Um die spezifischen Lernfortschritte der Kinder zu erfassen, wurden zu den Standard-Sprachtests (KEKS-Deutsch) zusätzliche Test-Items entwickelt, die sich auf den konkreten Inhaltsbereich der Förderung beziehen (Themenbereiche: Theater, Tanz, Radio, Zirkus). Auf freiwilliger Basis beteiligten sich dreizehn Klassen aus fünf verschiedenen Schulen an der Erprobung dieser spezifischen Wortschatzitems. Die vorläufigen Ergebnisse zeigen eine Tendenz dahingehend, dass Schüler, die an einem KIKU-Kurs teilnehmen, Wortschatzaufgaben aus dem spezifischen Förderbereich häufiger richtig lösen als allgemeine Wortschatzaufgaben. Dagegen erzielen Kinder, die nicht an einem KIKU-Projekt teilnehmen, eher bessere Ergebnisse bei den allgemeinen Aufgaben als bei themenspezifischen Items. Dies sind erste Hinweise, dass durch die Förderung im KIKU im Bereich Wortschatz ein spezifischer Trainingseffekt erzielt wird. Inwiefern diese ersten Anzeichen für positive Trainingseffekte sich tatsächlich bestätigen lassen, muss durch die wiederholte Evaluation der sprachlichen Leistungen geklärt werden. Die Erhebung der sprachlichen Kompetenzen von teilnehmenden Kindern soll daher im Schuljahr 2012/13 fortgeführt werden.

Um sich einen Überblick über die Qualität der einzelnen KIKU-Kurse zu verschaffen, soll in den KIKU-Kursen zu hospitiert werden. Auch eine erneute Befragung der Schulen und der KIKU-Kursleitungen zum Ende des Schuljahres 2012/13 wird als sinnvoll erachtet, um die Projektentwicklung beschreiben zu können.

#### 4.3.3 FörMig-Transfer am Übergang Kita – Schule

Bei der Evaluation des Projekts FörMig-Transfer Hamburg sollen sowohl die Entwicklung der Konzepte und Angebote zur sprachlichen Bildung und Förderung in den beteiligten Einrichtungen als auch die Lernentwicklung der an dem Projekt beteiligten Kinder dokumentiert werden. Dabei soll insbesondere untersucht werden, ob sich differentielle Effekte des Transferprojekts auf die Praxis der sprachlichen Bildung in den Einrichtungen sowie auf die Entwicklung der Kinder zeigen. Das Ziel ist hierbei, unterstützende Faktoren und Gelingensbedingungen hinsichtlich des Erfolgs von Bildungs- und Fördermaßnahmen herauszuarbeiten. Dazu wurde ein komplexes Mehrkohorten-Längsschnittdesign entworfen. Ausgehend von einer Erhebung der Ausgangslagen werden regelmäßig die pädagogischen Konzepte sowie die Umsetzung der Bildung und Förderung in den Einrichtungen einerseits und die Lernstände von Kindern in den teilnehmenden Einrichtungen andererseits erhoben.

Bei der Ausgangslagenerhebung der ersten sowie zweiten Kohorte zeigt sich, dass die mittleren Leistungen der Kinder, die an dem Projekt FörMig-Transfer teilnehmende Einrichtungen besuchen, in den getesteten Domänen Deutsch und Mathematik deutlich unter den mittleren Leistungen der Kinder der Referenzgruppe großstädtischer Ballungszentren liegen.

Die Lernentwicklung der Kinder der ersten Kohorte unterscheidet sich nicht signifikant von der Lernentwicklung der Kinder einer Kontrollgruppe. Für die zweite Kohorte kann im Schuljahr 2011/12 noch keine Lernentwicklung dargestellt werden, da bisher lediglich die Ausgangslage erhoben wurde.

Ein Bericht zur Erhebung der Ausgangslage des Projekts im Schuljahr 2010/11<sup>54</sup> sowie über erste Ergebnisse der Längsschnittanalysen im Schuljahr 2011/12<sup>55</sup> liegt vor. Ein Abschlussbericht wird im Herbst/Winter 2013 vorgelegt.

#### 4.3.4 FörMig 4/5/6

Ausgehend von den Projektzielen liegen die Schwerpunkte der Evaluation in der Beschreibung der Entwicklung der institutionellen Bedingungen im Laufe des Projekts sowie in der Dokumentation der Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Da es sich bei dem Projekt um ein Projekt mit Pilotcharakter handelt, liegt ein weiteres Ziel der Evaluation darin, eine Rückmeldung darüber geben zu können, inwieweit sich die im Rahmen des Projekts entwickelten Konzepte als Modelle für weitere Kooperationspartnerschaften an der Schnittstelle von Primar- und Sekundarbereich eignen.

Am Projekt sind zwölf Grundschulen und zwölf Sekundarschulen aus insgesamt acht Entwicklungspartnerschaften mit je ca. zwei Klassen pro Klassenstufe beteiligt. Die Zielgruppe der Untersuchung umfasst die Klassenstufen 4, 5 und 6. Jede Entwicklungspartnerschaft hat ein eigenes Schwerpunktthema und beschäftigt sich entweder mit dem Thema „Operatoren“, „Leseverstehen“ oder „Methoden“. In jedem Schuljahr finden Leistungstestungen in Deutsch und Mathematik statt. Ebenso gibt es jährliche Befragungen der am Projekt beteiligten Lehrkräfte sowie leitfadengestützte Gruppendiskussionen.

Die Testhefte für Deutsch und Mathematik bestehen zum einen aus KEKS-Aufgaben, zum anderen gibt es projektspezifische Aufgaben (beispielsweise zum Thema „Operatoren“). Für alle beteiligten Schülerinnen und Schüler gibt es außerdem einen kurzen Fragebogen.

---

<sup>54</sup> Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, Referat LIQ-1 (2011): Diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle zwischen Elementar-/ und Primarbereich“ (FÖRMIG-Transfer Hamburg). Zwischenbericht über die erste Datenerhebung.

<sup>55</sup> Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung Hamburg, Referat BQ 21 (2012): Diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle zwischen Elementar-/ und Primarbereich“ (FÖRMIG-Transfer Hamburg). Bericht über das zweite Projektjahr.

Neben einem Vergleich der Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler in den unterschiedlichen Entwicklungspartnerschaften gibt es Längsschnittanalysen und eine qualitative Auswertung der Gruppendiskussionen und Fragebögen.

Im Schuljahr 2011/12 wurde die Lernausgangslage von 26 vierten Klassen und 35 fünften Klassen in Deutsch und Mathematik erhoben.

In Deutsch wurden in beiden Klassenstufen – mit klassenbezogenen Tests – die Bereiche „Wortschatz“ und „Lesen“ (einmal mithilfe eines C-Tests, einmal mit einer umfangreicheren Leseaufgabe) gemessen. Im Bereich „Wortschatz“ erreichten alle getesteten FörMig-Schüler der 4. Klasse durchschnittlich 49,7 Prozent, beim C-Test 54,0 Prozent und bei der Leseaufgabe 38,3 Prozent. Die Fünftklässler lösten im Wortschatztest im Mittel 52,2 Prozent korrekt, beim C-Test 59,9 Prozent und bei der Leseaufgabe 22,6 Prozent.

In Mathematik wurden in den vierten Klassen die Bereiche „einfaches, direktes Rechnen ohne Text“, „einfaches, direktes Rechnen mit Text“, „komplexes, indirektes Rechnen mit Text“ und „Skalen ablesen“ erfasst. Die Kinder erreichten im Durchschnitt 40,8 Prozent bei den Rechenaufgaben ohne Text, 47,3 Prozent bei den einfachen Rechenaufgaben mit Text, 30,0 Prozent bei den komplexen Rechenaufgaben und 25,0 Prozent im Bereich „Skalen ablesen“; im Gesamtergebnis sind das 41,1 Prozent. In den fünften Klassen wurden die Bereiche „Rechnen / Zahlenstrahl ablesen ohne Text“, „einfaches, direktes Rechnen mit Text“ und „komplexes, indirektes Rechnen mit Text“ erfasst. Bei den Aufgaben ohne Text erreichten die Schüler im Durchschnitt 33,2 Prozent, bei den einfachen Rechenaufgaben mit Text 32,9 Prozent und bei den komplexen Rechenaufgaben 18,2 Prozent; im Gesamtergebnis 30,2 Prozent.

Am Ende des Schuljahres 2011/12 wurde außerdem ein Fragebogen an die beteiligten Schulen geschickt und die am Projekt beteiligten Lehrkräfte gebeten, diesen auszufüllen. Insgesamt sind 48 Lehrkräfte dieser Bitte nachgekommen. Die Ergebnisse dieses Fragebogens werden mit denen des nachfolgenden Schuljahres verknüpft, um Veränderungsprozesse im Projektverlauf zu dokumentieren. Gleichzeitig sollen die Befragungen dazu dienen, die jeweils besonderen Ausgangslagen der Schulen und Lehrkräfte bei der Auswertung der Leistungsergebnisse zu berücksichtigen.

#### 4.3.5 Family Literacy

Aufgrund mangelnder Ressourcen konnte für das Schuljahr 2011/12 keine speziell geplante Evaluation der FLY-Kurse und der damit verbundenen Wirkungen auf die Sprachentwicklung der beteiligten Kinder durchgeführt werden. Die Evaluation musste auf anfallende Daten aus dem Projekt FörMig-Transfer (siehe Abschnitt 3.4.3) beschränkt werden.

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

Da am FörMig-Projekt auch eine Reihe von Schulen teilnehmen, in denen FLY-Kurse angeboten werden, wurden die längsschnittlich erfassten Kinder in zwei Gruppen eingeteilt – je nachdem, ob in ihrer Schule im Vorschuljahr ein FLY-Kurs angeboten wurde oder nicht. Es wurde differenziert in FLY-Schulen (d. h., die Schule ist ein FLY-Standort)<sup>56</sup>, FLY-Klassen (d. h., in der Klasse bzw. Gruppe des Kindes gab es ein FLY-Angebot) und FLY-Kinder (d. h., für diese Kinder liegen Informationen vor, dass ihre Eltern aktiv an einem FLY-Kurs teilgenommen haben).

---

<sup>56</sup> Aufgrund fehlender Recherchemöglichkeiten liegen nicht für alle Kinder aus sog. FLY-Schulen oder FLY-Klassen Informationen darüber vor, ob die Kinder selbst und ihre Eltern an den FLY-Angeboten bzw. wie regelmäßig sie teilgenommen hatten. Daher kann es sein, dass ein Teil der Kinder aus den FLY-Standorten selbst nicht direkt von den FLY-Angeboten profitiert.

Von den insgesamt 484 längsschnittlich erfassten Kindern stammen 143 aus FLY-Standorten. Allerdings haben die meisten Eltern dieser Kinder nicht selbst aktiv an FLY-Kursen teilgenommen, sondern die Kinder besuchten eine Vorschulklasse einer Schule, in der FLY-Kurse angeboten wurden, ohne dass sie bzw. ihre Eltern direkt einbezogen waren. Ein Vergleich der Lernentwicklung dieser Kinder mit den übrigen Kindern der Längsschnittstichprobe gibt Aufschluss darüber, inwieweit die Lernumgebung in den erfassten FLY-Standorten diesen Kindern einen Vorteil im Sprachlernen gegenüber anderen Kindern ermöglicht. Dies ist nach den Ergebnissen nicht der Fall. Im Vergleich der KEKS-Sprachtests zu Beginn des Vorschuljahrs (Mini-KEKS) und zu Beginn des ersten Schuljahrs (KEKS 1A) ergeben sich keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich des Lernfortschritts im Sprachverständnis zwischen den Teilgruppen.

Eine weitere Teilgruppe wurde aus 22 Kindern gebildet, deren Eltern sich während der Vorschulzeit aktiv an einem integrativen FLY-Kurs beteiligten. Die Lernentwicklung dieser Kinder unterschied sich ebenfalls nicht signifikant von den übrigen Vorschulkindern, die mit Mini-KEKS und KEKS 1A sprachlich getestet worden waren.

Bei acht Kindern konnte ermittelt werden, dass ihre Eltern aktiv an einem FLY-Kurs parallel zu einer additiven Sprachfördermaßnahme nach § 28a HmbSG teilgenommen hatten. Bei diesen Kindern zeigt sich ein tendenziell signifikant höherer Lernzuwachs ( $p = 0,09$ ) bei den wiederholten KEKS-Sprachtests gegenüber den übrigen Kindern. Allerdings ist dieses Ergebnis angesichts der sehr kleinen Stichprobe nicht ohne Weiteres zu verallgemeinern.

## 5 Überblick über wichtige Befunde des Monitorings und der Evaluation

Der Bericht über die empirischen Untersuchungen zum Hamburger Sprachförderkonzept im Schuljahr 2011/12 umfasst das Monitoring der schulischen Fördermaßnahmen sowie die Evaluation besonderer Sprachförderprojekte (darunter TheaterSprachCamp, FörMig-Transfer, Kinder- und Kulturzentrum Lohbrügge).

In das vom IfBQ im Auftrag der BSB durchgeführte Monitoring des Sprachförderkonzepts waren im Berichtsjahr insgesamt 305 Schulen einbezogen, die für das Referat BQ 21 einen Bilanzierungs- und Ressourcenbogen ausgefüllt haben. Darunter sind 198 Grundschulen, 58 Stadtteilschulen, 26 Gymnasien und 34 Sonderschulen. Zum Teil wurden aus einer Schule mehrere Bögen (für unterschiedliche Standorte) eingereicht.

### 5.1 Beschreibung Ausmaß des Sprachförderbedarfs bei Kindern und Jugendlichen

Im Rahmen des Vorstellungsverfahrens für Viereinhalbjährige – also ein Jahr vor Eintritt in die Schule – ist die Zahl der ausgeprägt förderbedürftigen Kinder seit dem Schuljahr 2007/08 insgesamt gesunken und erreicht 2011/12 (allerdings mit einem leichten Anstieg im Vergleich zu den Vorjahren) 11,3 Prozent. Im Monitoring der Hamburger Sprachförderung zeigte sich in den letzten Schuljahren eher der gegenläufige Trend – hier stieg der Anteil der additiv förderbedürftigen Kinder und Jugendlichen in den Schulen immer weiter an: Laut Angaben der Schulleitungen wurden insgesamt 21.432 Schüler mit Mitteln der additiven Sprachförderung zusätzlich gefördert; das entspricht einem Anteil von 17,2 Prozent. In den letzten Jahren fallen die Schwankungen des Anteils der additiven Förderschüler in den Schulen insgesamt relativ gering aus; der Anteil bewegt sich in etwa konstant um 16 Prozent.

#### Herkunftssprache

Unter allen Schülern mit ausgeprägtem Förderbedarf sprechen 56,7 Prozent (Vorjahr: 56,3 Prozent) der Schüler (auch) eine andere Sprache als Deutsch. Einige Herkunftssprachen (z. B. Türkisch und die persischen Sprachen) sind, wie auch schon in den Vorjahren, unter den förderbedürftigen Schülern deutlich überrepräsentiert.

Dieser Anteil förderbedürftiger Schüler mit Zweitsprache übersteigt deutlich den Anteil von ca. 48 Prozent mehrsprachiger Kinder (Vorjahr: 47 Prozent) nach den Ergebnissen des Vorstellungsverfahrens für Viereinhalbjährige. Damit weisen zweisprachige Schüler erwartungsgemäß überproportional häufig einen Sprachförderbedarf auf.

Deren Anteil ist in der Schule jedoch niedriger als der Anteil der mehrsprachigen Kinder unter den besonders förderbedürftigen Vorschulkindern, der knapp 90 Prozent beträgt. Dies liegt daran, dass bei der Feststellung des Sprachförderbedarfs bei den Viereinhalbjährigen nur die mündliche Sprache überprüft wird. Dagegen kommen in der Schule die Förderschwerpunkte Lesen und Rechtschreibung hinzu, in denen auch einsprachig deutsche Schüler häufiger einen Förderbedarf aufweisen. Deren Anteil beträgt in der Sekundarstufe ca. 50 Prozent aller Schüler mit Sprachförderbedarf.

#### Geschlecht

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

### 5.2 Qualifizierung der Sprachlernkoordinatoren und Förderlehrkräfte

#### Einschätzung der Qualifikation der Lehrkräfte durch die Schulleitungen

Die Wertschätzung der Qualifizierungsmaßnahmen und die Unterstützung ihrer Arbeit durch die Sprachlernkoordinatoren werden bestätigt durch die Einschätzungen der Schulleitungen.

Von 316 Schulleitungen, von denen entsprechende Angaben im Bilanzierungs- und Ressourcenbogen vorliegen, schätzen 35,1 Prozent (Vorjahr: 37,1 Prozent) alle Förderlehrkräfte ihrer Schule als ausreichend qualifiziert für die Arbeit in der Sprachförderung ein; 56,0 Prozent (Vorjahr: 54,3 Prozent) der Schulleitungen halten die meisten Förderlehrkräfte für ausreichend qualifiziert; lediglich 8,2 Prozent (Vorjahr: 8,5 Prozent) finden, dass nur wenige oder gar keine Lehrkräfte ausreichend für die Förderarbeit qualifiziert seien.

#### Qualifizierung von Sprachlernkoordinatoren

Nach eigenen Angaben schätzen sich die meisten Sprachlernkoordinatoren als ausreichend qualifiziert und auf die Aufgaben vorbereitet ein. Vor allem bezüglich Diagnostik, Förderplanung und Durchführung von additiven Fördermaßnahmen sowie im Bereich der Steuerung und Organisation der Förderarbeit fühlt sich der Großteil der SLK gut vorbereitet. In den Bereichen Deutsch als Zweitsprache und Umsetzung der durchgängigen Sprachbildung besteht allerdings noch ein Qualifikationsbedarf.

Handlungsbedarf besteht ebenfalls noch in Bezug auf die Einbettung der SLK in konzeptionelle Arbeitsgruppen (Steuergruppe, Konzeptgruppe, Leitungsgruppe), die allerdings in einigen Schulen zum Teil gar nicht existieren. Beim Ausmaß der Unterstützung bei den Aufgaben als SLK geben zwei Drittel an, dass sie sich durch das Kollegium ausreichend unterstützt fühlen und gut drei Viertel fühlen sich durch die Schulleitung ausreichend unterstützt.

Mit den Praxisbegleitgruppen sind die SLK insgesamt zwar sehr zufrieden, größter Kritikpunkt ist allerdings die Lerneffektivität.

### 5.3 Umsetzung des Förderkonzepts in den Schulen

#### Organisation der additiven Förderung und Förderschwerpunkte

Wie bereits in den Vorjahren, ist auch im Schuljahr 2011/12 die Förderung in der Gruppe die verbreitetste Form der Förderung (79,9 Prozent). Die Förderung findet in knapp zwei Drittel der Fälle am Nachmittag statt, in wenigen Fällen vor dem Unterricht (8,5 Prozent) und in gut einem Viertel aller Fälle am Vormittag, parallel zum Regelunterricht. Durchschnittlich werden die Förderschüler einmal oder zweimal wöchentlich additiv gefördert mit einer wöchentlichen Förderdauer von 46 bis 90 Minuten, wobei vor allem im Primarbereich (einschließlich Vorschulbereich) mehrmals in der Woche gefördert wird.

Die durchschnittliche Gesamtförderdauer betrug im Schuljahr 2011/12 (verknüpft mit dem Vorjahr) 65 Wochen, also etwas mehr als eineinhalb Schuljahre. Während gut die Hälfte der geförderten Schüler lediglich ein Jahr gefördert werden, befinden sich ca. 10 Prozent der Schüler bereits vier oder mehr Jahre in der Förderung.

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

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

#### Ausmaß der Nichtförderung

Der Anteil der trotz Vorliegens eines diagnostizierten additiven Sprachförderbedarfs nicht erfolgten additiven Förderung ist nach den Angaben der Schulen relativ gering und im Vergleich zu den Vorjahren sinkend bzw. niedrig bleibend. Er liegt im Bereich der Allgemeinen Sprachentwicklung (Deutsch) bei 2,9 Prozent (Vorjahr: 3,8 Prozent) und bei den Vorläuferfer-

tigkeiten bei 2,7 Prozent (Vorjahr: 2,5 Prozent). Im Bereich Lesen konnten von diesen Schülern 4,3 Prozent (Vorjahr: 4,1 Prozent) von allen Schülern, die laut Diagnosebogen in dieser Domäne einen additiven Förderbedarf hatten, nicht gefördert werden und im Bereich Rechtschreibung 6,3 Prozent aller förderbedürftigen Schüler (Vorjahr: 5,5 Prozent).

Die häufigsten Gründe für die Nichtförderung sind, wie schon im Schuljahr 2010/11, individuell-organisatorische Bedingungen (z.B. Umzug) bzw. – unter den schulischen Gründen – mangelnde Kapazitäten. Ein deutlicher Anstieg ist bei der Begründungskategorie „anderer Schwerpunkt“ zu verzeichnen, d.h. bei Schülern, die (zunächst) in einem anderen Bereich gefördert werden.

#### Zweckfremde Verwendung von Förderstunden

Im Schuljahr 2011/12 wurden, bezogen auf alle Schulen des Monitorings, im Durchschnitt 84,6 Stunden aus den Sprachförderressourcen nicht für die additive Sprachförderung, sondern für andere Zwecke eingesetzt (Vorjahr: 73,2 Stunden). Das entspricht einem Anteil von 6,1 Prozent (Vorjahr: 6,0 Prozent).

#### Realisierung der additiven, integrativen Sprachförderung und durchgängigen Sprachbildung

Nach den Angaben der Sprachlernkoordinatoren aus 259 Schulen (Vorjahr: 292), die den Berichtsbogen zur Umsetzung des Förderkonzepts in den Schulen einreichten, lag in insgesamt 221 Schulen ein *schulspezifisches Förderkonzept* vor (Vorjahr: 251 Schulen). In etlichen Schulen wird im Rahmen der Inklusion ein neues Sprachförderkonzept erarbeitet.

Die konzeptionellen Ziele der *additiven Sprachförderung* (diagnosegestützte Förderplanung, verbindliche Teilnahme und regelmäßige Förderung, Ermittlung des Fördererfolgs) sind in den meisten Schulen nach Auskunft der SLK weitgehend umgesetzt – eine Ausnahme bildet nach wie vor die herkunftssprachige Diagnose bei mehrsprachigen Schülern sowie die Testung der Schüler mittels standardisierter Verfahren in den Bereichen Allgemeine Sprachentwicklung und Phonologische Bewusstheit.

Im Bereich der *integrativen Förderung* gibt es nach Einschätzung der Sprachlernkoordinatoren bei den meisten abgefragten Aspekten gegenüber den Vorjahren erneut eine Steigerung. In knapp zwei Drittel der Schulen (in manchen Teilbereichen auch mehr) wird eine integrative Sprachförderung im Regelunterricht angemessen realisiert. Im Vergleich zum hohen Grad der Implementierung der additiven Sprachförderung in den Schulen besteht jedoch bei der Umsetzung der Sprachförderung im Regelunterricht weiterhin Handlungsbedarf, vor allem bei der Erstellung eines Förderplans zur integrativen Förderung für Schüler nach Verlassen der additiven Förderung (24 Prozent).

Der Stand der Implementierung der *Sprachbildung in allen Fächern* stellt sich ähnlich dar wie bei der integrativen Sprachförderung. Bezüglich des Anteils der Schulen, in denen Aspekte der durchgängigen Sprachbildung erfolgreich realisiert werden, ergibt sich eine große Bandbreite. Am häufigsten gelingt diesbezüglich mit 80 Prozent (Vorjahr: 78 Prozent) die Unterstützung der Schüler beim Erwerb sprachlicher Mittel und deren Nutzung, wohingegen den Schülern in nur 53 Prozent (Vorjahr: 45 Prozent) regelmäßig Gelegenheiten geboten werden, über Sprache zu reflektieren.

#### Schulinterne Kooperation und Fortbildung

Die *schulinterne Kooperation und Fortbildung* gelingt bei der Sprachförderung nach Einschätzung der SLK in den meisten Schulen ähnlich gut wie in den Vorjahren. Nach wie vor sind jedoch gegenseitige Hospitationen von Förder- und Regellehrkräften selten (9 Prozent gegenüber 6 Prozent im Vorjahr) und auch die schulinterne Fortbildung zur Sprachbildung in verschiedenen Fächern (29 Prozent gegenüber 33 Prozent im Vorjahr) konnte in vielen Schulen noch nicht ausreichend verankert werden.

## Elternarbeit

Bei der *Elternarbeit* im Rahmen der Sprachförderung ergab sich erneut ein erfreulicher Zuwachs in allen befragten Aspekten: 85 Prozent der Schulen informieren die Eltern über individuelle Fördermaßnahmen (Vorjahr: 82 Prozent), 66 Prozent beraten die Eltern zur Unterstützung der sprachlichen Entwicklung ihrer Kinder (Vorjahr: 56 Prozent) und 21 Prozent bieten regelmäßige Angebote zu FLY oder ähnlichen Projekten zur Eltern-Kooperation (Vorjahr 17 Prozent). Da sich der Einbezug der Eltern in die Fördermaßnahmen in den letzten Jahren als maßgebliche Gelingensbedingung der schulischen Sprachförderung herauskristallisiert hat, ist es empfehlenswert, diesen Bereich weiter auszubauen.

## Schulinterne Evaluation

Maßnahmen zur *schulinternen Evaluation* der Sprachförderung werden in den meisten Schulen konzeptgemäß durchgeführt, indem förderliche bzw. hemmende Faktoren identifiziert, die Fördermaßnahmen regelmäßig mit der Schulleitung thematisiert und Erfahrungen mit Nachbarschulen und anderen Institutionen ausgetauscht werden. Erfreulicherweise ist in den allermeisten Schulen (85 Prozent; Vorjahr: 83 Prozent) die Schulleitung in den regelmäßigen Austausch über die Fördermaßnahmen einbezogen. Ein Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen findet bisher nur in gut der Hälfte der Schulen statt.

## 5.4 Fördererfolge und lernförderliche Bedingungen

### Anteil der erfolgreich aus der additiven Förderung entlassenen Schüler

Der Anteil der additiv geförderten Schüler, die bei der Nachtestung nicht mehr additiv förderbedürftig sind, beträgt im Schuljahr 2011/12 insgesamt 30,6 Prozent. Dies ist im Vergleich zu den Vorjahresergebnissen ein weiterer Rückgang. Im Schuljahr 2010/11 konnten 31,9 Prozent, im Schuljahr 2009/10 35,4 Prozent der additiv geförderten Schüler aufgrund einer Steigerung der Leistungen aus der additiven Förderung entlassen werden.

Der Grund für das Absinken der Quote erfolgreich aus der Förderung entlassener Schüler binnen Jahresfrist liegt jedoch nicht darin begründet, dass durch Verlängerung der Förderdauer über ein Schuljahr hinaus sog. Drehtüreffekte vermieden werden sollen, denn auch die Quote der innerhalb eines Zweijahreszeitraums erfolgreich aus der Förderung entlassener Schüler sinkt in den letzten Schuljahren kontinuierlich. Betrug im Schuljahr 2009/10 diese Zweijahres-Erfolgsquote noch 68,3 Prozent, so sank diese über 59,3 Prozent im Schuljahr 2010/11 auf nunmehr 53,8 Prozent im Berichtsjahr.

### Anteil der geförderten Schüler mit hohem Lernzuwachs

Neben dem Verlassen der additiven Sprachförderung können seit dem Schuljahr 2008/09 auch Lernerfolge im Sinne von *individuellen Lernzuwächsen* der Förderschüler ermittelt werden, da über den Vergleich von Werten aus standardisierten Tests hierzu Angaben vorliegen.

Im Schuljahr 2011/12 erzielen 47,5 Prozent der Schüler, zu denen auswertbare Ergebnisse vorliegen, in Bezug auf die Lernentwicklung der Alterskohorte einen überdurchschnittlichen Lernzuwachs (Vorjahr: 46,3 Prozent). 38,3 Prozent der Schüler zeigen einen durchschnittlichen Lernzuwachs (Vorjahr: 43,7 Prozent) und 14,3 Prozent haben einen unterdurchschnittlichen Lernzuwachs (Vorjahr: 10,0 Prozent). Damit ist der Anteil der geförderten Schüler mit relativ hohem Lernzuwachs im Vergleich zum Vorjahr etwas gestiegen, gleichzeitig hat aber auch der Anteil der Schüler mit relativ niedrigem Lernzuwachs zugenommen. Sowohl in Stadtteilschulen als auch in Grundschulen ist dieser Anstieg deutlich.

## Lernzuwachs in verschiedenen Schulformen

Es zeigt sich – wie bereits im Vorjahr –, dass der Anteil der geförderten Schüler, die einen überdurchschnittlichen Lernzuwachs verzeichnen können, in den verschiedenen Schulformen differiert. In den Gymnasien erzielten 96,6 Prozent (Vorjahr: 88,6 Prozent) einen – in Bezug auf die Kohorte – überdurchschnittlichen Lernzuwachs. In den Stadtteilschulen liegt dieser Wert bei 46,9 Prozent, in den Grundschulen bei 44,7, in den Sonderschulen bei 49,0 Prozent und im vorschulischen Bereich beträgt der Anteil der Schüler mit überdurchschnittlichem Lernzuwachs 73,1 Prozent. Diese Anteile haben sich verglichen mit dem Vorjahr in der Größenordnung nicht verändert. Sowohl in den Stadtteilschulen ist mit 9,6 Prozent (Vorjahr: 4,1 Prozent) als auch in den Grundschulen mit 17,3 Prozent (Vorjahr: 12,7 Prozent) jedoch der Anteil von Schülern mit unterdurchschnittlichem Lernzuwachs deutlich angestiegen.

## Lernzuwachs in den einzelnen Sprachlernbereichen

Betrachtet man den Lernzuwachs in den einzelnen Sprachlernbereichen, so ist der Anteil der Schüler mit überdurchschnittlichem Lernerfolg im Bereich der Allgemeinen Sprachentwicklung – wie schon in den Vorjahren – mit 61,7 Prozent am höchsten (Vorjahr: 63,5 Prozent). Im Lesen erzielten 42,7 Prozent der getesteten Schüler (Vorjahr: 48,8 Prozent) eine überdurchschnittliche Lernentwicklung, damit fällt der Anteil der Schüler mit überdurchschnittlichem Lernverlauf im Jahr 2011/12 in dieser Domäne am niedrigsten aus. In der Rechtschreibung steigt der Anteil der Schüler mit überdurchschnittlichem Lernerfolg auf 44,3 Prozent an (Vorjahr: 37,3 Prozent). Der Grund für die relativ hohen Erfolge im Bereich Allgemeine Sprachentwicklung liegt mit großer Wahrscheinlichkeit darin, dass Lernfortschritte im Bereich der (isolierbaren und überschaubaren) Sprachmittel Wortschatz und Grammatik schneller erzielbar sind als in den komplex eingebetteten und von vielen Faktoren abhängigen Kompetenzbereichen Lesen oder Rechtschreibung.

## Besondere Sprachbildungsangebote

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

Bei der (nur mit aus dem FörMig-Transfer-Projekt anfallenden Daten durchgeführten) Evaluation von FLY-Angeboten im Vorschuljahr ergeben sich im Hinblick auf alle längsschnittlich erfassten Kinder keine Vorteile der Kinder aus FLY-Standorten. Jedoch zeigen sich bei Kindern mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf in den wiederholten Deutschtests leichte Vorteile im Lernzuwachs zugunsten der FLY-Kinder.

## Fazit

Im dritten Berichtsjahr hintereinander ist die Quote der nach einem Jahr bzw. nach zwei Jahren erfolgreich geförderten Schüler abgesunken. Gleichzeitig ist der Anteil der Schüler, die trotz Förderung einen unterdurchschnittlichen Lernzuwachs aufweisen, gewachsen. Auch wenn in diesen drei Jahren der Anteil der geförderten Schüler mit hohem Lernzuwachs in etwa gleich geblieben ist, sollte das Absinken der Fördererfolgsquote als ein Warnsignal interpretiert werden.

Auf der anderen Seite zeigen die Berichte der Schulleitungen und Sprachlernkoordinatoren, dass das Hamburger Sprachförderkonzept in den allermeisten Schulen weitgehend implementiert ist und vorgabengetreu angewendet wird.

Dies steht im Widerspruch zur sinkenden Fördererfolgsquote, denn die Analysen der vergangenen Jahre zeigten, dass die konzeptgemäße Realisierung der Sprachförderung eine wesentliche Bedingung für den Fördererfolg darstellt.

Die Daten des Monitorings liefern keinen direkten Aufschluss darüber, wie dieser Widerspruch zu erklären ist. Entweder liefern die Angaben der SLK und Schulleitungen kein realis-

tisches Bild über die Realisierungsbedingungen der Sprachförderung in den Schulen (dies könnte teilweise infolge der sog. Deckeneffekte bei den Antwortmustern der Fall sein), oder die Wirksamkeit der Sprachfördermaßnahmen wird durch andere Faktoren eingeschränkt, die nicht im Rahmen des Monitorings erfasst werden.

Letzteres könnte mit der Tatsache in Zusammenhang stehen, dass seit einiger Zeit in den Schulen andere Themen in das Zentrum der Aktivität rücken, die die Sprachförderung überlagern. Zu nennen wären hier die gescheiterte Primarschulreform sowie die Einführung von Stadtteilschule, Inklusion und Ganztagschule. Es ist nicht auszuschließen, dass die damit einhergehenden Belastungen für die Lehrkräfte und Schulleitungen die Wirksamkeit der Sprachfördermaßnahmen beeinträchtigen.

## 6 Anhang

- A1 Bogen zur Bilanzierung und zum Einsatz der Ressourcen in der additiven Sprachförderung im Schuljahr 2011/12
- A2 Berichtsbogen zur Implementierung des Sprachförderkonzepts und Fragebogen zu Qualifikation und Rolle der SLK in den Schulen
- A3 Diagnosebogen für die Sprachförderung
- A4 Planungsbogen (additive Förderung)

Dezernat: \_\_\_\_\_

Schul-Nr.: \_\_\_\_\_

A1



Schulstempel:   
---------------------------

## Bogen zur Bilanzierung und zum Einsatz der Ressourcen in der additiven Sprachförderung im Schuljahr 2011/12

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

<i>Von der Schule auszufüllen und zu versenden</i>																		
<i>an die Schulaufsicht:</i>		<b>bis spätestens zwei Tage vor Gesprächstermin</b>																
<i>an das LIQ:</i>		<b>bis zum 09.06.12 (vorzugsweise online)</b>																
<p>1. Über welche spezielle Qualifikation für die Sprachförderung verfügen die Lehrerinnen und Lehrer Ihrer Schule? (Bitte die jeweilige Anzahl der Lehrkräfte angeben.)</p> <table style="width: 100%;"><tr><td></td><td style="text-align: right;">Anzahl</td></tr><tr><td>SLK-Ausbildung (mit Zertifikat)</td><td style="text-align: right;">_____</td></tr><tr><td>SLK-Ausbildung (ohne Zertifikat)</td><td style="text-align: right;">_____</td></tr><tr><td>PLUS-Fortbildung</td><td style="text-align: right;">_____</td></tr><tr><td>DaZ-Fortbildung (IfL)</td><td style="text-align: right;">_____</td></tr><tr><td>Zusatzstudium DaZ</td><td style="text-align: right;">_____</td></tr><tr><td>andere, nämlich: _____</td><td style="text-align: right;">_____</td></tr><tr><td>Auf wie viele Personen sind diese Qualifikationen verteilt?</td><td style="text-align: right;">_____</td></tr></table>		Anzahl	SLK-Ausbildung (mit Zertifikat)	_____	SLK-Ausbildung (ohne Zertifikat)	_____	PLUS-Fortbildung	_____	DaZ-Fortbildung (IfL)	_____	Zusatzstudium DaZ	_____	andere, nämlich: _____	_____	Auf wie viele Personen sind diese Qualifikationen verteilt?	_____	<b>Handlungsbedarf zur Weiterentwicklung des Sprachförderkonzepts</b>	
		Anzahl																
SLK-Ausbildung (mit Zertifikat)	_____																	
SLK-Ausbildung (ohne Zertifikat)	_____																	
PLUS-Fortbildung	_____																	
DaZ-Fortbildung (IfL)	_____																	
Zusatzstudium DaZ	_____																	
andere, nämlich: _____	_____																	
Auf wie viele Personen sind diese Qualifikationen verteilt?	_____																	
	<b>innerhalb der Schule</b>	<b>mit externer Unterstützung</b>																

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

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



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

<p>(4) Welche Aufgaben wurden wahrgenommen? (Bitte Anzahl der <b>WAZ im gesamten Schuljahr</b> angeben.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagnostik _____</li> <li>- Unterrichtsbeobachtung _____</li> <li>- Teilnahme an / Leitung von Fallkonferenzen _____</li> <li>- Beratung _____</li> <li>- Schulinterne Fortbildung im Förderbereich _____</li> <li>- Betreuung/ Organisation des Projekts Family Literacy _____</li> <li>- Leitung von Fachkonferenzen im Förderbereich _____</li> <li>- andere Verwendung, nämlich: _____</li> </ul>		
---	--	--

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

<p>7. Wie viele der insgesamt für Fördermaßnahmen bereitgestellten Unterrichtsstunden wurden im laufenden Schuljahr nicht zweckentsprechend verwendet? Geben Sie bitte die jeweilige Gesamtzahl der <b>Unterrichtsstunden im gesamten Schuljahr</b> an.</p> <p style="text-align: right;">Anzahl</p> <p>Ausgleich von Unterversorgung _____</p> <p>Vertretung _____</p> <p>Ausgleich von Unterfrequenzen _____</p> <p>andere, nämlich: _____</p>		
<p>8. Welche Probleme traten bei der Umsetzung des Sprachförderkonzepts auf?</p> <p><input type="checkbox"/> zu wenig Ressourcen</p> <p><input type="checkbox"/> Lehrerausfall</p> <p><input type="checkbox"/> Vertretungsunterricht</p> <p><input type="checkbox"/> Einsatz der Diagnoseverfahren</p> <p><input type="checkbox"/> andere, nämlich: _____</p>		

Unterschrift: \_\_\_\_\_  
Schulleitung

\_\_\_\_\_ SLK

Datum: \_\_\_\_\_

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

Schule: \_\_\_\_\_ Schuljahr 2011/12

Abgabe beim LIQ bis 09.6.2012

Ein schulspezifisches Förderkonzept liegt vor

 ja

 nein, weil \_\_\_\_\_

### 1. Berichtsbogen zur Implementierung des Sprachförderkonzepts

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

<b>Durchführung der Sprachbildung in allen Fächern</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>Erläuterungen</b>
Im Regelunterricht (RU) wird auf die sprachliche Lernausgangslage der Schülerschaft Bezug genommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Der RU wird unter fachlichen und sprachlichen Gesichtspunkten geplant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Im RU werden sprachliche Mittel zum Verständnis und zur Bearbeitung von Aufgaben bereit gestellt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die Schüler werden beim Erwerb sprachlicher Mittel und deren Nutzung unterstützt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Fachsprachliches Wissen wird mit den Schülern in allen Fächern gezielt erarbeitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Es werden regelmäßig Gelegenheiten geschaffen, mit Schülern über Sprache zu reflektieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>Durchführung der integrativen Sprachförderung</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>Erläuterungen</b>
Zur individuellen Förderung im RU werden differenzierende Materialien eingesetzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die Lernfortschritte integrativ und additiv geförderter Schüler werden im RU besonders beachtet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Für Schüler, die die additive Förderung verlassen, wird ein Förderplan zur integrativen Förderung erstellt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Schüler werden nach der additiven Förderung, bis zur Sicherung eines ausreichenden Kompetenzniveaus, weiterhin diagnostiziert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<hr/> <hr/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>Durchführung der additiven Sprachförderung</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>Erläuterungen</b>
Die Diagnose wird mit den dafür vorgesehenen Instrumenten erstellt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Bei zweisprachigen Schülern werden die Sprachkompetenzen auch der Herkunftssprache ermittelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Für jeden Schüler in der additiven Förderung wird ein auf die Lernausgangslage bezogener, verbindlicher Förderplan entwickelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die verbindliche Teilnahme der Schüler an der additiven Sprachförderung wird gesichert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die Förderung findet regelmäßig - dem Förderbedarf entsprechend - über den vorgesehenen Zeitraum statt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die additive Sprachförderung findet am Nachmittag oder vor dem RU statt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Der Lernfortschritt wird in regelmäßigen Abständen kontrolliert und der Förderplan angeglichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Zur Bestimmung des Lernerfolgs werden erneut die Diagnoseinstrumente eingesetzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<hr/> <hr/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>Schulinterne Kooperation und Fortbildung</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>Erläuterungen</b>
Die Lehrkräfte einer Klasse gehen einheitlich mit Problemen (Sprache und Schrift) der Schüler um.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die Lehrkräfte der additiven Förderung koordinieren ihre Vorgehensweisen mit den Lehrkräften des RU.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Zur Koordination von Förder- und Regelunterricht hospitieren die Lehrkräfte untereinander.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Fallkonferenzen zu den geförderten Schülern werden verbindlich durchgeführt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die Sprachförderung ist regelmäßig Thema von Konferenzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Die durchgängige Sprachbildung in allen Fächern ist regelmäßig Thema von Konferenzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Schulinterne Fortbildungen haben auch die durchgängige Sprachbildung zum Thema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Auch Lehrkräfte aus weniger sprachintensiven Fächern (z.B. Mathematik) nehmen an schulinternen Fortbildungen zum Thema „durchgängige Sprachbildung“ teil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>Elternarbeit</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>Erläuterungen</b>
Die Eltern der betreffenden Schüler werden individuell über die schulischen Maßnahmen zur sprachlichen Förderung informiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die Eltern der geförderten Schüler werden individuell beraten, wie sie die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder fördern können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die Schule macht regelmäßig Angebote zu Family Literacy oder ähnlichen Projekten zur Eltern-Kooperation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>Schulinterne Evaluation</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>Erläuterungen</b>
Förderliche und hemmende Faktoren in der Förderpraxis werden analysiert und bearbeitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die verbindliche Durchführung der Fördermaßnahmen wird regelmäßig mit der Schulleitung thematisiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Erfahrungen mit dem Förderkonzept werden mit Nachbarschulen, Institutionen ausgetauscht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

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

## 2. Qualifikation und Rolle der SLK

Liebe Sprachlernkoordinatorinnen, liebe Sprachlernkoordinatoren,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ich nehme an der einer Praxisbegleitgruppe teil

ja       nein, weil \_\_\_\_\_

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

**Vielen Dank!**

**Diagnosebogen für die Sprachförderung**

Durchführung der Diagnose:

Monat: \_\_\_\_\_ Jahr: 20

Klassenstufe \_\_\_\_\_ im Schuljahr 20\_\_ / \_\_\_\_

Klassenbezeichnung: \_\_\_\_\_

Code des Kindes:

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

Geburtsjahr: \_\_\_\_\_

Geschlecht:  m  wSonderpädagogischer Förderbedarf / I-Kind 

in den Bereichen \_\_\_\_\_

Sonderpädagogischer Förderbedarf §12-Kind 

Weitere Besonderheiten (z.B. AUL): \_\_\_\_\_

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

Seit wann lebt das Kind in Deutschland?

 seit der Geburt seit \_\_\_\_\_ (Jahreszahl) unbekanntSpricht das Kind eine (mehrere) andere Sprache(n) außer Deutsch?  nein  ja, nämlich:  
(Mehrfachnennungen möglich) Albanisch Bosnisch Dari/Pashto Englisch Farsi Französisch Kroatisch Polnisch Portugiesisch Romanes Russisch Serbisch Spanisch Türkisch \_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_

Diagnose erstellende Lehrkraft:

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

Schulnummer: \_\_\_\_\_

# 1 Sprachentwicklungsstand

## 1.1 Entwicklungsstand in der deutschen Sprache

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

<input type="checkbox"/> Bildimpuls (Giraffe)	Punkte	sehr unsicher	unsicher	ausgewogen	sicher	sehr sicher
Aufgabenbewältigung	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (≤ 11)	<input type="checkbox"/> (12-13)	<input type="checkbox"/> (14-19)	<input type="checkbox"/> (20-21)	<input type="checkbox"/> (≥ 22)
Gesprächsverhalten	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (≤ 2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4-8)	<input type="checkbox"/> (9)	<input type="checkbox"/> (≥ 10)
Wortschatz	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (≤ 9)	<input type="checkbox"/> (10)	<input type="checkbox"/> (11-15)	<input type="checkbox"/> (16-17)	<input type="checkbox"/> (≥ 18)
Satzgrammatik (Verbstellung)	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (0)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (4)

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

<b>C-Tests*</b>							
	Punkte	Prozent-rang	sehr unsicher	unsicher	ausgewogen	sicher	sehr sicher
<input type="checkbox"/> Kl.2: Schwimmbad +3 <input type="checkbox"/> Kl.3: Dornröschen <input type="checkbox"/> Kl.3: Rotkäppchen <input type="checkbox"/> Kl.3: Alt und Jung +2 <input type="checkbox"/> Kl.4: Papageientaucher <input type="checkbox"/> Kl.4: Hase u. Erdbeben <input type="checkbox"/> Kl.4: Blindenschrift +3 <input type="checkbox"/> Kl.5-6 Theater +3 <input type="checkbox"/> Kl.5-6: Mond +3 <input type="checkbox"/> Kl.8: Überfall +3	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 12)	<input type="checkbox"/> (PR 13-24)	<input type="checkbox"/> (PR 25-75)	<input type="checkbox"/> (PR 76-89)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 90)
<input type="checkbox"/> Kl.8: Würstchen +3 <input type="checkbox"/> Kl.8: Brückenprüfer +3 <input type="checkbox"/> Kl.8: Lebenslauf +3 <input type="checkbox"/> Kl.8: Einbruch +3	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 12)	<input type="checkbox"/> (PR 13-24)	<input type="checkbox"/> (PR 25-75)	<input type="checkbox"/> (PR 76-89)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 90)

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

<input type="checkbox"/> KEKS	Punkte	Prozent-rang	sehr unsicher	unsicher	ausgewogen	sicher	sehr sicher
KEKS 1A	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 10)	<input type="checkbox"/> (PR 11-23)	<input type="checkbox"/> (PR 24-71)	<input type="checkbox"/> (PR 72-90)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 90)
Mini-KEKS-6	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 10)	<input type="checkbox"/> (PR 11-23)	<input type="checkbox"/> (PR 24-71)	<input type="checkbox"/> (PR 72-90)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 90)

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

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

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

<input type="checkbox"/> SFD Wortschatz (Deutsch)	Punkte	Prozent-rang	sehr unsicher	unsicher	ausgewogen	sicher	sehr sicher
SFD 1	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 10)	<input type="checkbox"/> (PR 11-23)	<input type="checkbox"/> (PR 24-71)	<input type="checkbox"/> (PR 72-90)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 90)
SFD 2	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 10)	<input type="checkbox"/> (PR 11-23)	<input type="checkbox"/> (PR 24-71)	<input type="checkbox"/> (PR 72-90)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 90)
SFD 3	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 10)	<input type="checkbox"/> (PR 11-23)	<input type="checkbox"/> (PR 24-71)	<input type="checkbox"/> (PR 72-90)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 90)
SFD 4	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 10)	<input type="checkbox"/> (PR 11-23)	<input type="checkbox"/> (PR 24-71)	<input type="checkbox"/> (PR 72-90)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 90)

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

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

### Konsequenzen für die Förderung:

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

### 1.2 Sprachentwicklungsstand in der Herkunftssprache

Getestete Sprache:

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

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

<input type="checkbox"/> SFD Wortschatz (Erstsprache)	Punkte	Prozent-rang	sehr unsicher	unsicher	ausgewogen	sicher	sehr sicher
SFD 1	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 10)	<input type="checkbox"/> (PR 11-23)	<input type="checkbox"/> (PR 24-71)	<input type="checkbox"/> (PR 72-90)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 90)
SFD 2	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 10)	<input type="checkbox"/> (PR 11-23)	<input type="checkbox"/> (PR 24-71)	<input type="checkbox"/> (PR 72-90)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 90)
SFD 3	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 10)	<input type="checkbox"/> (PR 11-23)	<input type="checkbox"/> (PR 24-71)	<input type="checkbox"/> (PR 72-90)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 90)
SFD 4	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 10)	<input type="checkbox"/> (PR 11-23)	<input type="checkbox"/> (PR 24-71)	<input type="checkbox"/> (PR 72-90)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 90)

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

### Konsequenzen für die Förderung:

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

## 2 Vorläuferfertigkeiten für den Schrifterwerb

### Phonologische Bewusstheit

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

<input type="checkbox"/> KEKS	Punkte	Prozent- rang	sehr unsicher	unsicher	ausge- wogen	sicher	sehr sicher
KEKS 1A	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 09)	<input type="checkbox"/> (PR 10-22)	<input type="checkbox"/> (PR 23-71)	<input type="checkbox"/> (PR 72-86)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 92)
Mini-KEKS-6	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 10)	<input type="checkbox"/> (PR 11-23)	<input type="checkbox"/> (PR 24-71)	<input type="checkbox"/> (PR 72-90)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 90)

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

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

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

### Konsequenzen für die Förderung:

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

## 3 Lesen

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

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

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

<input type="checkbox"/> ELFE Testbezeichnung (z.B. 6 Ende)_____	Punkt- zahl	Prozent- rang	sehr unsicher	unsicher	ausge- wogen	sicher	sehr sicher
Wortverständnis	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 10)	<input type="checkbox"/> (PR 11-25)	<input type="checkbox"/> (PR 26-75)	<input type="checkbox"/> (PR 76-89)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 90)
Satzverständnis	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 10)	<input type="checkbox"/> (PR 11-25)	<input type="checkbox"/> (PR 26-75)	<input type="checkbox"/> (PR 76-89)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 90)
Textverständnis	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> (PR ≤ 10)	<input type="checkbox"/> (PR 11-25)	<input type="checkbox"/> (PR 26-75)	<input type="checkbox"/> (PR 76-89)	<input type="checkbox"/> (PR ≥ 90)

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

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

**Konsequenzen für die Förderung:**

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

**4 Rechtschreiben**

**Allgemeine orthographische Kompetenz**

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

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

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

### Konsequenzen für die Förderung:

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

### 5 Weitere Auffälligkeiten

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

## Planungsbogen (additive Förderung)

 für 

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

 (Code)

Monat: \_\_\_\_\_ Jahr: 20\_\_

Geburtsjahr: \_\_\_\_\_

 Geschlecht:  männlich  weiblich

Klassenstufe \_\_\_\_ im Schuljahr 20\_\_ / \_\_\_\_

Klassenbezeichnung: \_\_\_\_\_ Schule: \_\_\_\_\_ Fallkonferenz am: \_\_\_\_ . \_\_\_\_ . 20\_\_

Förder- entscheidung	Deutsche Sprache Mündliche Sprache und Schriftsprache	Herkunftssprache
Die Förderung erfolgt:	<input type="checkbox"/> in der Gruppe <input type="checkbox"/> im Förderband <input type="checkbox"/> einzeln <input type="checkbox"/> einzeln und in der Gruppe <input type="checkbox"/> einzeln und im Förderband <input type="checkbox"/> in der Gruppe und im Förderband	<input type="checkbox"/> in der Gruppe <input type="checkbox"/> im Förderband <input type="checkbox"/> einzeln <input type="checkbox"/> einzeln und in der Gruppe <input type="checkbox"/> einzeln und im Förderband <input type="checkbox"/> in der Gruppe und im Förderband
Förder- schwerpunkt(e):	<input type="checkbox"/> Hörverstehen <input type="checkbox"/> Artikulation <input type="checkbox"/> Gesprächsverhalten <input type="checkbox"/> (freies) Sprechen <input type="checkbox"/> Wortschatz <input type="checkbox"/> Grammatik	<input type="checkbox"/> Hörverstehen <input type="checkbox"/> Artikulation <input type="checkbox"/> Gesprächsverhalten <input type="checkbox"/> (freies) Sprechen <input type="checkbox"/> Wortschatz <input type="checkbox"/> Grammatik
Förderzeit in der Woche <b>insgesamt:</b>	<input type="checkbox"/> ≤ 45 Min <input type="checkbox"/> 91 bis 135 Min <input type="checkbox"/> > 180 Min <input type="checkbox"/> 46 bis 90 Min <input type="checkbox"/> 136 bis 180 Min	<input type="checkbox"/> ≤ 45 Min <input type="checkbox"/> 91 bis 135 Min <input type="checkbox"/> > 180 Min <input type="checkbox"/> 46 bis 90 Min <input type="checkbox"/> 136 bis 180 Min
Förderung pro Woche:	<input type="checkbox"/> 1-mal <input type="checkbox"/> 3-mal <input type="checkbox"/> 5-mal und mehr <input type="checkbox"/> 2-mal <input type="checkbox"/> 4-mal <input type="checkbox"/> 14-täglich	<input type="checkbox"/> 1-mal <input type="checkbox"/> 3-mal <input type="checkbox"/> 5-mal und mehr <input type="checkbox"/> 2-mal <input type="checkbox"/> 4-mal <input type="checkbox"/> 14-täglich
Dauer der Förderung:	<input type="checkbox"/> 6 bis 8 Wochen <input type="checkbox"/> ca. ½ Jahr <input type="checkbox"/> 9 bis 13 Wochen <input type="checkbox"/> ca. 1 Jahr	<input type="checkbox"/> 6 bis 8 Wochen <input type="checkbox"/> ca. ½ Jahr <input type="checkbox"/> 9 bis 13 Wochen <input type="checkbox"/> ca. 1 Jahr
vorrangige Förderzeit:	<input type="checkbox"/> nach dem Regelunterricht <input type="checkbox"/> während des Regelunterrichts <input type="checkbox"/> außerhalb des Regelunterrichts (z.B. offene Eingangsphase)	<input type="checkbox"/> nach dem Regelunterricht <input type="checkbox"/> während des Regelunterrichts <input type="checkbox"/> außerhalb des Regelunterrichts (z.B. offene Eingangsphase)