

Diagnostik als Grundlage des Hamburger Sprachförderkonzepts

Dr. Peter May, Carina Berger

1 Bildungspolitische Grundlagen des Hamburger Sprachförderkonzepts

Sprachförderunterricht gibt es in Hamburg schon lange. Von 1983 bis 2003 galt: Unabhängig von den individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen, hauptsächlich mit ausländischer Staatsangehörigkeit, die diesen Unterricht besuchten, bekam jede Schule zusätzliche Stunden zugewiesen, abhängig von der „Zahl der Kinder ohne deutsche ‚Staatsangehörigkeit‘ und mit einer ‚Aufenthaltsdauer in einer deutschen Schule unter vier Jahren““ (Büchel 2011). Es wurde also von einem zeitlich befristeten Förderbedarf ausgegangen. Doch schon bald zeigte sich, dass dieses System für eine erfolgversprechende Sprachförderung nicht genügen würde, denn in den Schulen gab es immer mehr mehrsprachig aufwachsende Kinder (die jedoch formal betrachtet nicht zwangsläufig in die Berechnung der Sprachförderstunden einbezogen wurden und für die demnach keine Mittel zur Verfügung standen). Auch die Befristung der Förderung auf vier Jahre ist nicht sinnvoll, da vor allem für Kinder aus sozial benachteiligten Familien Sprachförderung eine Langzeitaufgabe darstellt. Hinzu kommt, dass die sprachlichen – v.a. bildungssprachlichen – Anforderungen in der Schule, auch in den sog. nicht-sprachlichen Fächern, stetig zunehmen. Es zeigte sich außerdem, dass die den Schulen bereitgestellten Ressourcen nicht immer zielgerichtet eingesetzt wurden. Ein neues Sprachförderkonzept sollte die Schwächen des alten Systems ausbessern (siehe Kapitel 1.3). Auch eine Neuerung im Hamburgischen Schulgesetz beeinflusst die Sprachförderarbeit in den Schulen: So wurde durch die Einführung des Paragraphs 28 a (HmbSG) im Jahr 2006 die Teilnahme an sprachförderlichen Maßnahmen auch gesetzlich verbindlich: „(1) Schülerinnen und Schüler, deren Sprachkenntnisse nicht ausreichen, um erfolgreich am Unterricht teilzunehmen, sind verpflichtet, an zusätzlichem Unterricht zum Erwerb der deutschen Sprache oder zur Verbesserung ihrer Sprachkenntnisse teilzunehmen“ (Freie und Hansestadt Hamburg 2009, S. 26).

1.1 Untersuchung der Viereinhalbjährigen

Ein wichtiges Kriterium für einen erfolgreichen Bildungsweg ist die Früherkennung und Förderung von Kindern mit geringen oder keinen Kenntnissen der deutschen Sprache. 2004 wurde daher verbindlich die Vorstellung aller viereinhalbjährigen Kinder in einer wohnortnahen Grundschule eingeführt. Im Rahmen dieses Vorstellungsverfahrens wird neben dem geistigen, seelischen und körperlichen Entwicklungsstand regelmäßig ermittelt, wie viele Kinder eineinhalb Jahre vor Eintritt in die Schule einen ausgeprägten Sprachförderbedarf aufweisen.

Während in den Jahren 2007 bis 2010 der Anteil der Kinder mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf leicht absank, stiegen die Anteile in den letzten beiden Jahren wieder deutlich an (siehe Tabelle 1).¹

Tabelle 1: Prozentanteil der Kinder mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf seit 2007

Schuljahr	2012/13*	2011/12	2010/11	2009/10	2008/09	2007/08
alle Kinder	13,1	11,3	9,3	9,6	10,3	10,7
einsprachig deutsche Kinder		2,5	2,4	2,6	3,1	3,7
mehrsprachige Kinder		20,8	17,3	17,9	20,6	22,0

* noch vorläufige Zahlen

Bei allen Kindern mit Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung werden in der Elternberatung im Rahmen der Vorstellungsgespräche Maßnahmen zur Förderung der Sprachentwicklung besprochen. Bei Kindern mit „ausgeprägtem Förderbedarf“ kommt zusätzlich der § 28a des Hamburger Schulgesetzes zum Tragen, wonach diese Kinder ein Jahr früher als üblich schulpflichtig werden und zusätzlich zu ihrer sonstigen Betreuung in Kitas und Vorschulklassen verbindlich gefördert werden müssen. Diese additive Sprachförderung nach § 28a (HmbSG) findet in ausgewählten Standorten statt und wird durch dafür eigens qualifizierte Sprachförderpädagogen durchgeführt.

1.2 Bedeutung der Sprachförderung für den Bildungserfolg

Wird die deutsche Sprache nicht ausreichend beherrscht, hat dies negative Auswirkungen auf alle Fächer und birgt das Risiko eines mangelnden Bildungserfolgs. Dies zeigt sich auch bei vielen Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die

¹ Vgl. May, Heckt & Klitsche (2013).

Dr. Peter May 8.5.2013 10:01

Kommentar [1]: Angaben liegen noch nicht vor – werden bis Mitte Mai ergänzt.

im Vergleich zu deutschen Jugendlichen häufig einen niedrigeren Schulabschluss erreichen. Unter den Kindern, bei denen zu Hause nicht (nur) Deutsch gesprochen wird, haben viele in der Regel nicht nur vor Eintritt in die Schule einen bedeutend höheren Sprachförderbedarf als einsprachig deutsch aufwachsende Kinder (siehe Tabelle 1), sondern es zeigen sich auch am Ende der Schulzeit erhebliche Nachteile.

So zeigt die Auswertung der im Jahr 2010 in Hamburg erzielten Schulabschlüsse, dass von den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund 60,8 Prozent Abitur machen, während dieser Anteil unter den Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit lediglich 30,6 Prozent nur etwa halb so groß ist. Auf der anderen Seite beträgt der Anteil der Jugendlichen, die lediglich einen Hauptschulabschluss oder gar keinen Abschluss machen, unter den Jugendlichen mit Migrationshintergrund 12,8 Prozent im Gegensatz zu 3,6 Prozent unter den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.² Zwar hat nicht jeder Schüler mit Migrationshintergrund automatisch Sprachschwierigkeiten, jedoch ist in dieser Gruppe der entsprechende Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Sprachförderbedarf besonders hoch, wie Tabelle 1 zeigt. Neben sozialen und ökonomischen Faktoren spielt die mangelnde Kompetenz in der deutschen Sprache eine bedeutende Rolle für die deutlich schlechteren Schulabschlüsse. Demnach hat die Sprachförderung insbesondere für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund eine maßgebliche Funktion für den Schulerfolg.

1.3 Kernpunkte des Hamburger Sprachförderkonzepts

Verschiedene Schulleistungsuntersuchungen – sowohl auf internationaler (z.B. PISA) als auch auf nationaler (z.B. IGLU) und regionaler Ebene (z.B. KESS) – hatten übereinstimmend ergeben, dass viele Kinder und Jugendliche erhebliche sprachliche Defizite aufweisen. Vor diesem Hintergrund wurde vor acht Jahren in Hamburg von der Behörde für Bildung und Sport (heute Behörde für Schule und Berufsbildung) das Hamburger Sprachförderkonzept³ für den vorschulischen Bereich und die allgemein bildenden Schulen entwickelt und zum Schuljahr 2005/06 in den Einrichtungen eingeführt. Dieses Konzept bündelt verschiedene Maßnahmen, um die zuvor relativ vereinzelt durchgeführten Maßnahmen (z.B. DaZ-Unterricht, LRS-Einzelhilfe) zur Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit Sprachentwicklungsschwierigkeiten zu bündeln, weiterzuentwickeln und auszubauen. Es verfolgt das Ziel, die Lese-, Schreib- und Sprachkompetenz aller Kinder und Jugendlichen zu verbessern, damit sie sowohl in der Schule als auch beim Übertritt in die Ausbildung erfolgreich

² Anteile berechnet aus Zahlenangaben des Bildungsberichts Hamburg 2011 (Freie und Hansestadt Hamburg 2011, S. 213, Abb. C7.1.2).

³ Siehe: Freie und Hansestadt Hamburg (2005).

sein können und nicht aufgrund von sprachlichen Defiziten ihre Potentiale nicht nutzen.

Mit der Förderung vom Vorschulalter bis zum Ende der Sekundarstufe I ist ein wirksamer und zweckgebundener *Mitteinsatz* verbunden, den die Schulen selbst verantworten können. Im Gegensatz zu vorher werden die Mittel nun bedarfsorientierter zugewiesen, das heißt, die Zuweisung orientiert sich zum einen am Sozialindex⁴, zum zweiten an der Schülerzahl einer Schule. Die Schulen sind verpflichtet, jährlich über den Einsatz der zugewiesenen Förderressourcen zu berichten. Sie wurden außerdem damit beauftragt, ein schulinternes Konzept für die Sprachförderung zu entwickeln, in Fallkonferenzen individuelle Förderpläne zu erstellen sowie bei allen zu fördernden Kindern die Lernausgangslage zu diagnostizieren und die Lernentwicklung weiter zu beobachten.

In allen Schulen werden *Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren* (SLK) eingesetzt, die für die Erstellung, Implementierung und Auswertung der schulischen Förderkonzeption verantwortlich sind und die dafür eine besondere Qualifizierung in Form eines vorbereitenden Zweijahreskurses sowie einer praxisbegleitenden Supervision vonseiten des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung erhalten. Die Aufgaben der SLK sind vielfältig. Neben der Entwicklung eines schulischen Sprachförderkonzepts beraten und unterstützen sie die Lehrkräfte, indem sie Diagnoseinstrumente für die Ermittlung des Sprachförderbedarfs auswählen und bereitstellen, bei der Erstellung der individuellen Förderpläne helfen u.v.m. (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg 2005, S. 6). Ebenso sollen sie die Schulleitung in Bezug auf den Personal- und Ressourceneinsatz zur optimalen Umsetzung der schulischen Sprachförderung beraten und auch im außerschulischen Umfeld kooperieren.

Zur Unterstützung der Konzeptimplementierung und zur Kontrolle der konzeptgetreuen Durchführung der Fördermaßnahmen wurde ein *Systemmonitoring* eingeführt (siehe Abschnitt 1.4).

Im Rahmen des Hamburger Sprachförderkonzepts wird Sprachförderung in Form von *durchgängiger Sprachbildung* als Regelaufgabe jedes Unterrichts betrachtet. Alle Schülerinnen und Schüler sollen in allen Fächern ausgehend von ihren sprachlichen Voraussetzungen durch einen sprachaktivierenden (Fach-)Unterricht an die be-

⁴ In Hamburg wird mit dem Sozialindex (auch KESS-Faktor genannt) die soziale Lage einer Schule anhand einer Kennziffer beschrieben. Diese Kennziffer berücksichtigt die verschiedenen sozialen, kulturellen, ökonomischen und ethnischen Hintergründe der jeweiligen Schülerschaft, die die Arbeit der Schulen unterschiedlich stark beeinflussen.

sonderen Anforderungen der Unterrichtskommunikation herangeführt werden (z.B. durch Entlastung der Aufgabenstellung, Einübung fachspezifischer Textsorten, Entwicklung von Sprachbewusstheit).

Eine andere Form der Sprachförderung stellt nach dem Konzept die sog. *integrative Sprachförderung* im Regelunterricht dar. Integrative Förderung ist ebenfalls Aufgabe jeder (Fach-)Lehrkraft und meint eine gezielte ergänzende Unterstützung für Kinder und Jugendliche mit verzögerter sprachlicher Entwicklung oder nicht ausreichenden Deutschkenntnissen, die Schwierigkeiten haben, den sprachlichen Anforderungen des jeweiligen Unterrichts zu genügen. Diese Unterstützung geschieht in Form von binnendifferenzierten sprachförderlichen Maßnahmen, die auf die individuellen Sprachlernvoraussetzungen abgestimmt sind.

Nach den Ergebnissen des Vorläuferprojekts PLUS⁵ sollte eine effektive Unterstützung des Lernens – unabhängig von äußeren Bedingungen der Förderung – v.a. zusätzliche Lernzeit für Kinder mit Lernschwierigkeiten zur Verfügung stellen (vgl. May 2001). Daher soll die verbindliche *additive Förderung* für Kinder mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf grundsätzlich in zusätzlicher Lernzeit stattfinden, also außerhalb des Regelunterrichts. Qualifizierte Förderlehrkräfte sollen die Schülerinnen und Schüler beim Aufbau der sprachlichen und schriftsprachlichen Fähigkeiten unterstützen, die sie für eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht benötigen. Dazu bedarf es neben einem diagnosegestützten individuellen Förderplan auch einer engen Koordination mit dem Fach- und Deutschunterricht.

1.4 Monitoring und Evaluation

Mit Einführung des Hamburger Sprachförderkonzepts in den Schulen wurde das Referat „Testentwicklung und Diagnostik“ des Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (bis September 2012 ein Referat des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung) von der zuständigen Behörde beauftragt, die Umsetzung des neuen Konzepts durch ein Systemmonitoring zu unterstützen. Zu den Aufgaben gehören

- die Entwicklung von Konzepten zur Evaluation von Fördermaßnahmen sowie statistische Analysen der Untersuchungsdaten;

⁵ Das Hamburger Projekt *Lesen und Schreiben für alle* (PLUS) fand von 1993 bis 1999 statt und reformierte die Förderung für Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten.

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

Darüber hinaus werden vom Referat „Testentwicklung und Diagnostik“ laufende Maßnahmen (z.B. TheaterSprachCamp⁶) und neue Projekte (z.B. „Sprachförderung mit Kultur“⁷) zur Sprachförderung evaluiert.

Die jährlichen Berichte über die Ergebnisse des Monitorings (u.a. May et al. 2012) analysieren sowohl den Stand der Implementierung und Realisierung des Sprachförderkonzepts als auch Bedingungen für die möglichst lernförderliche Gestaltung der Fördermaßnahmen, die zur Optimierung des Konzepts dienen.

2 Stellenwert der Sprachdiagnostik für die Förderung

Am Anfang jeder Förderung steht die Sprachstandsdiagnostik. Diese eigentlich selbstverständlich erscheinende Forderung war vor Einführung des Hamburger Sprachförderkonzepts keinesfalls in allen Schulen realisiert, wie die Ausgangserhebung zur Diagnosepraxis in den Schulen zu Beginn des Monitorings zeigte: So gaben z.B. im Schuljahr 2005/06 lediglich 38 Prozent der Förderlehrkräfte in Grundschulen und nur 8,5 Prozent in der Sekundarstufe an, dass sie für die Bestimmung

⁶ Siehe: <http://www.schulfoerdern.de/schulportal/index.php?page=39>.

⁷ Siehe: <http://www.kiku-hh.de/sprachfoerderung.html>.

des Sprachentwicklungsstands ein spezifisches diagnostisches Instrument einsetzen (May & Büchner 2007, S. 27). Zum Teil lag dies auch daran, dass es für die Erfassung des Sprachstands keine geeigneten bzw. ökonomisch anwendbaren Testinstrumente gab; insbesondere für die Sekundarstufe standen kaum Sprachtests zur Verfügung. Daher bestand eine wichtige Voraussetzung für die Durchführung von Diagnosen für die Förderplanung und für die Erfassung des Lernerfolgs in der Bereitstellung geeigneter Testinstrumente.

Somit umfasste der Auftrag für die Durchführung des Monitorings auch die Entwicklung und Bereitstellung der für die Diagnosen erforderlichen Sprachtests. Mittlerweile stehen im Rahmen des Testsystems KEKS (May & Bennöhr 2013) für alle Klassenstufen geeignete Tests für die Bestimmung des Lernstands im Sprachverständnis (Hörverstehen, Wortschatz, Grammatik), in der Phonologischen Bewusstheit, im Lesen und in der Rechtschreibung zur Verfügung. Dieses Testsystem dient der einheitlichen Erfassung sprachlicher (und mathematischer) Kompetenzen von der Vorschulzeit bis zur achten Jahrgangsstufe (siehe Abschnitt 3).

2.1 Bestimmung der Lernausgangslage und Auswahl der förderbedürftigen Kinder

Das Referat „Testentwicklung und Diagnostik“ empfiehlt zur Bestimmung eines Sprachförderbedarfs eine Reihe von Tests, mit denen sprachliche Kompetenzstände standardisiert erfasst werden können.⁸ Zur besseren Verwaltung der Ergebnisse wurde ein Diagnosebogen entwickelt, in den die individuellen Testergebnisse der Schülerinnen und Schüler für die verschiedenen Sprachlernbereiche in pseudonymisierter Form eingetragen werden. Es werden auch schülerbezogene Daten wie Mehrsprachigkeit, Alter und Geschlecht erfasst. Für jedes Kind, das aus den Ressourcen der additiven Sprachförderung in zusätzlicher Lernzeit gefördert wird, soll ein solcher Bogen mindestens einmal jährlich angelegt werden, um die Lernstände und den Lernverlauf dokumentieren zu können. Durch den Eintrag des Testergebnisses wird ein Kind bzw. seine Leistung einer Referenzniveaustufe von 1 „sehr schwach“ bis 5 „sehr stark“ zugeordnet.

⁸ Eine Übersicht der empfohlenen Tests ist auf der Online-Plattform für das Monitoring verfügbar: <http://www.schulengoerdern.de/schulportal/index.php?page=25>.

Tabelle 2: Referenzniveaus zur Einordnung der Kompetenzen

Niveau-stufe	Referenz-niveau	Prozentrang-Bereich	Einordnung der Leistung
1	sehr schwach	PR \leq 10 schwächer als 90 % der Kinder	viel schwächer ausgeprägt als beim Durchschnitt
2	schwach	PR 11 – 25 schwächer als 75 % der Kinder	schwächer ausgeprägt als beim Durchschnitt
3	mittel	PR 26 – 75	ähnlich stark ausgeprägt wie beim Durchschnitt
4	stark	PR 76 – 89 stärker als 75 % der Kinder	stärker ausgeprägt als beim Durchschnitt
5	sehr stark	PR 90 – 100 stärker als 90 % der Kinder	viel stärker ausgeprägt als beim Durchschnitt

Quelle: May & Bennöhr (2013, S. 19)

Eine Zuordnung auf Stufe 1 bedeutet somit eine sehr schwache Leistung. Der Schüler gehört im Vergleich zur Referenzgruppe zu den schwächsten 10 Prozent. Dieses Kriterium weist damit eine additive Förderbedürftigkeit aus. Für Kinder und Jugendliche auf Niveaustufe 2 sind in der Regel integrative und binnendifferenzierende Fördermaßnahmen ausreichend.

2.2 Grundlage für die Förderplanung

Das Hamburger Sprachförderkonzept sieht vor, dass für jedes Kind, das an einer additiven Sprachförderung teilnimmt, im Rahmen einer Fallkonferenz ein individueller Förderplan erstellt wird. Als Grundlage für die Überlegungen zur Förderplanung dienen vor allem die Ergebnisse der Sprachstandsdiagnose.

Als Vorlage für den Förderplan wurde vom Referat „Testentwicklung und Diagnostik“ ein Planungsbogen entwickelt, in dem alle wesentlichen Entscheidungen dokumentiert werden können. So gibt dieser Bogen Auskunft über die Art der Förderung (z.B. Einzelförderung oder Gruppenförderung), die Förderschwerpunkte (z.B. allgemeine Sprache, Lesen oder Rechtschreibung), die wöchentliche Förderzeit/-frequenz, den Zeitpunkt der Förderung und die Förderdauer. Die Förderlehrkräfte sollen die Ergebnisse regelmäßig gemeinsam auswerten, dokumentieren und den Förderplan ggf. revidieren.

2.3 Ermittlung des Fördererfolgs

Bei der Messung des individuellen Lernerfolgs im Rahmen des Monitorings des Hamburger Sprachförderkonzepts lassen sich direkte Erfolge und indirekte Wirkun-

gen des Sprachförderkonzepts nur zum Teil erfassen. Dies gilt insbesondere für Wirkungen, die durch Maßnahmen zur *durchgängigen Sprachbildung* sowie zur integrativen Sprachförderung erzielt werden. Der Hauptgrund dafür ist, dass im Monitoring nur additiv geförderte Schülerinnen und Schüler erfasst werden und die Datenlage trotz vieler Bemühungen nicht vollständig ist, da nicht selten nur Eingangsdiagnosen der zu fördernden Schülerschaft ins System eingetragen werden und somit Längsschnittdaten fehlen. Ein zusätzliches Problem bei der Evaluation eines flächendeckenden Förderprojekts stellt außerdem die – notwendigerweise – fehlende Kontrollgruppe dar.

Eine positive Entwicklung zur differenzierteren Erfassung der Fördererfolge der Schulen ergibt sich durch die wachsende Zahl der angebotenen standardisierten Tests vonseiten des Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung und die deutlich angestiegene Nutzung dieses Angebots vonseiten der Schulen seit dem Schuljahr 2007/08. Zuvor wurde zur Feststellung des Förderbedarfs noch häufiger auf informelle Verfahren (zum Beispiel „eigene Einschätzung“) zurückgegriffen. Die Aussagekraft dieser Verfahren bezüglich des Lernerfolgs der Schülerinnen und Schüler ist im Monitoring lediglich auf das Kriterium des Verlassens des additiven Förderbereichs beschränkt. Normierte Verfahren erlauben hingegen nicht nur eine präzisere Messung des Lernzuwachses, sondern können ihn auch dann erfassen, wenn Schülerinnen und Schüler weiterhin in der additiven Förderung verbleiben.

Diese standardisierten Diagnoseinstrumente sind durch die einheitliche Normierung auf der Basis sogenannter „T-Werte“ vergleichbar. Der T-Wert wird für alle Tests auf einer einheitlichen Skala (MW=50; SD=10) berechnet, wodurch Veränderungen der Kompetenzen quantitativ darstellbar werden. Durch die Eingabe der im Test erreichten Punktzahlen in den Online-Diagnosebogen und die seit dem Schuljahr 2007/08 im Monitoringsystem automatisch erstellten T-Werte liegt auch für jedes Schuljahr ein Längsschnittdatensatz für einen Vergleich der T-Werte vor, die am Anfang und am Ende eines Schuljahres ermittelt wurden. Dieser T-Wert-Vergleich bildet dann das Maß für die Bestimmung des Lernzuwachses.

Der Fördererfolg kann somit auf zwei unterschiedliche Arten beschrieben werden: Zum einen kann die Anzahl derjenigen Schülerinnen und Schüler bestimmt werden, die am Anfang eines Schuljahres einen additiven Förderbedarf aufwiesen und am Ende des gleichen Schuljahres nicht mehr additiv förderbedürftig waren.⁹ Für diese

⁹ Gemindert wird der auf diese Weise bestimmte Fördererfolg durch den sog. Drehtüreffekt, der die Tatsache bezeichnet, dass Schülerinnen und Schüler erneut in die additive Förderung aufgenommen werden (müssen), die zuvor schon einmal additiv gefördert und dann nach einem

Zuordnung werden sowohl die Ergebnisse der standardisierten Tests als auch die Einschätzungen der Pädagogen berücksichtigt. Zum anderen lässt sich durch die oben beschriebenen T-Wert-Differenz ein Wert für diejenigen Schülerinnen und Schüler ermitteln, die nach Ablauf eines Schuljahres in einem vergleichbaren Test ein deutlich besseres Ergebnis (T-Wert) erzielt haben als zu Beginn des Schuljahres. Wenn sich die Leistung im Vergleich zur Gesamtkohorte um mehr als eine halbe Standardabweichung verbessert hat, gilt der Lernzuwachs als „überdurchschnittlich“ und die Schülerin bzw. der Schüler als erfolgreich gefördert.

3 Testentwicklung als Serviceleistung für Schulen

Da im Referat „Testentwicklung und Diagnostik“ schon zuvor im Zusammenhang mit früheren Projekten (z.B. HAVAS 5, KESS 4, KomPro & Lernen, HaReT, HEBEL) Tests und Fragebögen zur Erfassung schulischer Leistungen und Einstellungen entwickelt bzw. angepasst worden waren, lag es nahe, dass das Referat den Auftrag erhielt, auch für das Sprachförderkonzept die erforderlichen diagnostischen Instrumente bereitzustellen und ggf. neu zu entwickeln.

Das Ziel bestand darin, für alle relevanten Sprachförderbereiche empirisch geprüfte Tests oder Einschätzungsverfahren bereitzustellen, damit die Bestimmung der Förderbedürftigkeit, die Förderplanung sowie die Überprüfung des Fördererfolgs mit objektiven Methoden möglich ist.

3.1 Ausgangslage zu Beginn des Förderkonzepts

Zunächst wurde eine Aufstellung der bei Einführung des Sprachförderkonzepts (Schuljahr 2005/06) verfügbaren Tests und Einschätzungsbögen und ihrer Verbreitung in den Schulen erstellt. Dabei stellte sich heraus, dass es Tests für die Diagnostikstellung in der Grundschule zwar für die Bereiche Phonologische Bewusstheit (z.B. Bielefelder Screening), Lesen (z.B. Stolperwörterlesetest und Hamburger Leseprobe) und Rechtschreibung (z.B. Hamburger Schreibprobe) gab, für die Erfas-

Anstieg der Leistungen aus der Förderung entlassen worden waren, jedoch in der Folgezeit erneut die Kriterien der additiven Förderbedürftigkeit erfüllten. Zur Vermeidung dieses „Dreh-türeffekts“, der auch in früheren Förderprojekten beobachtet wurde (vgl. May 2001), wurden vom Monitoring Maßnahmen zur Sicherung der Nachhaltigkeit der Fördereffekte vorgeschlagen, die z.B. ein weiteres Beobachten und eine integrative Förderung der aus der additiven Förderung entlassenen Schülerschaft umfassen (vgl. May et al. 2010, S. 104).

sung des allgemeinen Sprachverständnisses (v.a. Wortschatz und Grammatik) und für das Hörverstehen jedoch keine Tests zur Verfügung standen. Lediglich für die Diagnose des Sprachstands bei Kindern im Vorschuljahr stand mit HAVAS 5 ein standardisiertes diagnostisches Verfahren zur Verfügung. Noch schwieriger war die Lage für die Sekundarstufe, in der außer für die Rechtschreibdiagnose kaum Tests vorhanden waren.

Die Entwicklung neuer bzw. die Anpassung vorhandener Tests konzentrierte sich im Wesentlichen auf zwei Entwicklungslinien: auf den Ausbau der Verfahren zur Feststellung des Sprachstands im Elementar- und Primarbereich (siehe Abschnitt 3.2) sowie auf die Entwicklung eines ineinandergreifenden Testsystems zur Erfassung verschiedener Sprachkompetenzen (siehe Abschnitt 3.3).

3.2 Entwicklung der Verfahren zur mündlichen Sprachproduktion (Bildimpulse)

Mit der Entwicklung des Hamburger Verfahrens zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger (HAVAS 5) wurde ein neuartiges Instrument zur Beschreibung des aktiven Sprachverhaltens von Kindern im Jahr vor der Einschulung geschaffen (Reich & Roth o.J.). Bei diesem auch „Bildimpuls“ genannten Verfahren wird den Kindern eine kleine Bildergeschichte (bei HAVAS 5: „Katze und Vogel“) vorgelegt, zu der die Kinder sich sprachlich äußern sollen. Ausgewertet wird zum einen die allgemeine Aufgabenbewältigung, d.h., es wird eingeschätzt, inwieweit das Kind die Bildfolge nachvollziehbar erzählen kann. Darüber hinaus werden die Stufe der Verbstellung (von der Infinitivform bis zur invertierten Verbstellung) sowie die Anzahl der verschiedenen Verben bestimmt und es werden Aspekte des Gesprächsverhaltens (z.B. Eigenständigkeit, Flüssigkeit) beschrieben. Auf der Grundlage dieser Sprachstandsbestimmung kann einerseits die Förderbedürftigkeit eines Kindes eingeschätzt werden, andererseits können Gesichtspunkte für die Förderplanung abgeleitet werden (siehe dazu Müller-Krätzschmar et al. 2007).

Zwei Fragestellungen machten es erforderlich, dieses bewährte Instrument sowohl für jüngere als auch für etwas ältere Kinder weiterzuentwickeln und auszubauen: Erstens wurde mit der Einführung des Vorstellungsverfahrens für Viereinhalbjährige (siehe Abschnitt 1.1) ein diagnostisches Instrument zur Bestimmung des Sprachstands von jüngeren Kindern benötigt. Zweitens war zur Bestimmung des Lernerfolgs von Kindern, die im Vorschulalter sprachlich gefördert worden waren, ein zusätzliches Instrument erforderlich.

Daher wurden im Referat „Testentwicklung und Diagnostik“ nach dem Grundkonzept von HAVAS 5 weitere Bildimpulse für das Alter von 4 bis 8 Jahren entwickelt,

die in dem Verfahren zur Analyse der Sprachentwicklung vier- bis achtjähriger Kinder (VASE) zu einem Gesamtkonzept zur Bestimmung des Sprachstands und zur Analyse der Sprachentwicklung zusammengeführt wurden (Büchner et al. 2013).

3.3 Entwicklung eines integrierten Verfahrens für die Hand der Lehrkräfte (KEKS)

Um für alle relevanten Förderbereiche für die Schulen diagnostische Instrumente bereitstellen zu können, wurden in rascher Folge Tests zur Erfassung von Wortschatz und Grammatik und Lesetests für die Grundschule sowie für die Sekundarstufe entwickelt und für das Monitoring zur Verfügung gestellt. Bis zum Schuljahr 2008/09 standen für die wichtigsten Förderbereiche Tests für die objektive Bestimmung der Förderbedürftigkeit und zur Kontrolle des Fördererfolgs zur Verfügung.

Bei der Auswertung der Testergebnisse im Rahmen des Monitorings zeigte sich, dass die verschiedenen Tests für die einzelnen Teilkompetenzen nicht optimal aufeinander abgestimmt und die Einzeltestergebnisse nicht gut vergleichbar waren, da die Tests in unterschiedlichen Populationen normiert waren, ihnen unterschiedliche Aneignungstheorien zugrunde lagen und die Durchführungsart (Speedtest vs. Power-test, Einzeltest vs. Gruppentest, kurze oder lange Testdauer usw.) ganz unterschiedliche Anforderungen darstellte. Daher wurde das Ziel gesetzt, ein einheitliches Testsystem zu entwickeln, das die einzelnen Kompetenzbereiche in vergleichbaren Formaten erfasst und damit Längsschnittbetrachtungen über eine längere Entwicklung ermöglicht. Das Ergebnis ist die Testserie KEKS („Kompetenzerfassung in Kindergarten und Schule“), die sich durch folgende Merkmale auszeichnet:

- Die Tests beziehen sich auf die *Kompetenzbereiche* Deutsch, Mathematik, Englisch und Herkunftssprachen (siehe Kasten unten).
- Die KEKS-*Sprachtests* erfassen jeweils die gleichen Kompetenzbereiche (Hörverstehen, Phonologische Bewusstheit / Lesen, Grammatik, Wortschatz, Rechtschreibung), sodass vergleichbare Kompetenzprofile in unterschiedlichen Sprachen erstellt werden können.
- In *Mathematik* werden sowohl Aufgaben gestellt, die eher technisch-formale Fertigkeiten prüfen als auch solche, bei denen ein problemlösendes Modellieren erforderlich ist.
- Es werden sog. *Kernkompetenzen* erfasst, d.h. alltagsrelevante Fähigkeiten, über die jeder Einzelne nicht nur in Schule und Ausbildung, sondern in nahezu allen Lebensbereichen verfügen sollte, um den gesellschaftlichen Anforderungen gewachsen zu sein.

- Ergänzt werden die Tests durch *Einschätzungsskalen* zur Erfassung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen: Bei Kindern im Elementarbereich, bei denen Tests noch nicht angebracht sind, können sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen eingeschätzt werden, bei älteren Kindern und Jugendlichen die überfachlichen Kompetenzen.
- Alle Tests bestehen aus relativ einfachen *Aufgabenformaten*, die für die Kinder und Jugendlichen leicht zu handhaben sind. Die Tests können von Lehrkräften ohne Spezialkenntnisse durchgeführt und ausgewertet werden.
- Die Testergebnisse können elektronisch in eine *Online-Eingabemaske* eingegeben werden, die auf der Basis von Datenbanken eine sofortige Auswertung der Tests und die Erzeugung einer grafisch aufbereiteten Ergebnisrückmeldung (bei Testwiederholung auch im Längsschnitt) ermöglicht. Die Tests können jedoch auch „klassisch“ per Hand ausgewertet werden.
- Die Ergebnisse aller KEKS-Tests werden mit einheitlichen Skalen erfasst, die die Einordnung der jeweiligen Kompetenz der einzelnen Schüler in die Verteilung der Kompetenzen der Alters- bzw. Jahrgangsstufe ermöglicht. Es gibt sowohl *Normen* (Prozentränge, T-Werte) für *Deutschland* als auch für *großstädtische Ballungsgebiete*.
- Zur raschen Einordnung der Kompetenzen werden *Referenzniveaus* angegeben, die die Testleistungen in fünf Stufen übersichtlich einteilen (siehe Tabelle 2).
- Für die Teilkompetenzen in den Sprachtests (Hörverstehen, Grammatik und Wortschatz, Phonologische Bewusstheit und Lesen, Rechtschreibung) werden erstmals *klassenstufenübergreifende Kompetenzstufen* ausgewiesen, die den Lernstand unabhängig von der Referenzgruppe beschreibt, sodass Fördermaßnahmen individuell geplant werden können.
- Eine weitere Besonderheit besteht in der Angabe des *Lernentwicklungsalters* für die Testdomänen Deutsch, Mathematik und Englisch, mit dessen Hilfe die Bandbreite der Lernstände in einer Lerngruppe anschaulich beschrieben werden kann und individuelle Fördermaßnahmen unabhängig von der Klassenstufe angesetzt werden können.

Die KEKS-Tests für die Klassenstufen 0 bis 5 (Vorschuljahr bis Anfang Klasse 5) werden in Zusammenarbeit mit dem Verlag Cornelsen zur Verfügung gestellt (siehe: www.cornelsen.de/keks/). Die KEKS-Tests für höhere Klassenstufen sowie die Einschätzungsbögen sind über das Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung erhältlich (siehe: www.keks-test.de).

Ab Sommer 2013 sind die KEKS-Tests auch als Online-Versionen verfügbar. Bereits online verfügbar ist ein Test für Deutsch als Zweitsprache, der sich speziell an Schülerinnen und Schüler aus Internationalen Vorbereitungsklassen richtet und deren Sprachstand auf der GeR-Niveaustufe A2/B1¹⁰ misst. Der Screeningtest umfasst die Bereiche Grammatik, Wortschatz und Leseverstehen.

In Vorbereitung ist außerdem der Ausbau der gesamten Testserie zu einem adaptiven Testsystem.

Messung des Sprachstands mehrsprachiger Kinder in ihrer Herkunftssprache (Multi-KEKS)

Entstanden aus der Kritik an der monolingualen Ausrichtung der Sprachförderung, auch wegen fehlender Diagnosemöglichkeiten für die Herkunftssprachen von Kindern mit Migrationshintergrund und einer anderen Muttersprache als Deutsch, wurde mit der Entwicklung der Multi-KEKS-Sprachtestserie ein neuer Zugang zur multilingualen Sprachstandsdiagnose eröffnet. Konzept, Testaufbau sowie Aufgabenformate entsprechen größtenteils der KEKS-Deutsch-Serie, deren Konzeptmerkmale – sofern möglich – analog übertragen wurden. Auf diese Weise kann bei zweisprachig aufwachsenden Kindern ein Sprachenprofil, bezogen auf die Kompetenzen in Deutsch und in der Herkunftssprache bzw. Zweitsprache, beschrieben werden. Damit soll einerseits diagnostisch geprüft werden, ob möglicherweise allgemeine Sprachprobleme die Schwierigkeiten in der deutschen Sprache bedingen. Andererseits soll für Kinder, die in einer dieser Sprachen in der Schule unterrichtet werden, festgestellt werden können, wie weit die Sprachkompetenzen entwickelt sind und ob ggf. ein Förderbedarf besteht. Die Testhefte umfassen Aufgaben für weite Kompetenzbereiche, sodass nicht nur im unteren Kompetenzniveau, sondern auch im oberen Bereich differenziert werden kann.

¹⁰ Siehe: Europarat (2010).



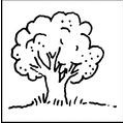

Abbildung 1: Formatbeispiele aus Multi-KEKS für Klasse 1 und 4

carina.berger 7.5.2013 17:47
Kommentar [2]: Die gesamte „Abbildung“ mit einem Kasten umrahmen. Schriftart kann auch verkleinert werden.

Wörter finden (Wortschatz)

Den Kindern werden Sätze vorgelesen, die sie ergänzen müssen. Eines der Bilder gibt das Wort vor, das von der Bedeutung her passt.

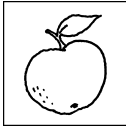



Beispiel (Spanisch): La policía arresta a un ... (Die Polizei verhaftet einen ...)

			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
gato/ Katze	gigante/ Riese	arbol/ Baum	ladrón/ Dieb

Sätze beenden/bewerten (Grammatik)

Den Kindern werden Sätze vorgelesen, die sie ergänzen oder bewerten (nur Türkisch/Farsi) müssen. Eines der Bilder gibt das Wort vor, das von der Grammatik her passt.


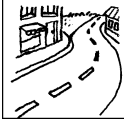


Beispiel (Polnisch): Koło domu stoi duża ... (Neben dem Haus steht eine große ...)

			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jablko/ Apfel	drzewo/ Baum	palma/ Palme	kwiaty/ Blumen

Hörverstehen: Dialoge (Klasse 1)

Die Kinder hören drei kurze Dialoge und beantworten im Anschluss an jeden Dialog Fragen dazu. Die jeweils richtige Antwort ist aus einer Reihe von vier Bildern auszuwählen.

Beispiel (Russisch): Где гуляют эти два человека? (Wo gehen die beiden spazieren?)

			
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
озеро/ See	улица/ Straße	лес/ Wald	дорога/ Weg

Hörverstehen (Klasse 4)

Die Schüler hören eine Szene mit mehreren Personen. Im Anschluss beantworten sie Fragen zur Szene, indem sie die richtige Antwort aus einer Reihe von vier Optionen ankreuzen.

Beispiel (Türkisch):

Neşe tören salonunda ne yapıyordu?
(Was macht Neşe in der Aula?)

- Konser için deneme çalışması yapıyordu.
(Sie probt für ein Konzert.)
- Şarkıcı olarak sahneye çıkacaktı.
(Sie hat einen Auftritt als Sängerin.)
- Bir tiyatro gösterisi için çalışıyordu.
(Sie probt für eine Theateraufführung.)
- Erkek kardeşinin bir sahne oyunu vardı.
(Ihr Bruder Jan hat einen großen Auftritt.)

Entsprechend dem Bedarf an diagnostischer Überprüfung wurden die Tests der Multi-KEKS-Serie zunächst für die Altersgruppen 5, 6 und 10 Jahre (Vorschulbereich, erste und vierte bzw. fünfte Klasse) entwickelt. Folgende Sprachen stehen zur Verfügung: Türkisch, Russisch, Polnisch, Portugiesisch, Französisch, Spanisch, Italienisch, Englisch (nur Vorschulbereich und Klasse 1) und Farsi (zurzeit nur Vorschulbereich und Klasse 1). Ein Ausbau der Testserie für weitere Jahrgangsstufen ist beabsichtigt.

Bisher wird die Testserie noch im Herkunftssprachunterricht und in bilingualen Klassen erprobt. Ziel ist es, dass zukünftig auch Lehrkräfte die Möglichkeit haben, den Sprachstand der Kinder in deren Herkunftssprache zu erfassen, ohne selbst diese

Sprache zu sprechen oder zu verstehen. Dazu könnten dann Tonträger eingesetzt werden, die den Kindern die Anweisungen in ihrer Herkunftssprache vorspielen, oder die Kinder bearbeiten den Test eigenständig am Computer.

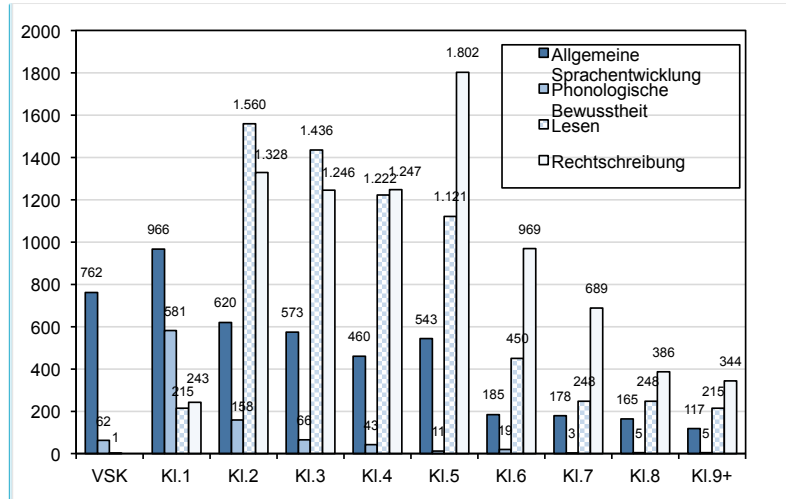
4 Ausgewählte Ergebnisse des Monitorings des Hamburger Sprachförderkonzepts

Seit der Einführung des Hamburger Monitoringsystems im Schuljahr 2005/06 stieg der Anteil der *additiv förderbedürftigen Kinder und Jugendlichen* in den Hamburger Schulen immer weiter an und lag im Schuljahr 2010/11 bei 15,9 Prozent (Schuljahr 2005/06: 10,2 Prozent).¹¹ In dieser Schülergruppe sprechen mehr als die Hälfte (auch) eine *andere Sprache als Deutsch*, besonders häufig Türkisch oder eine der persischen Sprachen. Das Verhältnis von additiv geförderten Jungen zu Mädchen beträgt im Schuljahr 2010/11 58:42.

Die meist verbreitete *Form der additiven Förderung* in den Schulen ist mit 79,8 Prozent die Förderung in der Gruppe. Konzeptgetreu findet die Förderung in fast zwei Drittel der Fälle am Nachmittag statt, in 11,0 Prozent vor dem Unterricht. Durchschnittlich werden die Förderschülerinnen und -schüler ein- oder zweimal wöchentlich additiv gefördert und verbleiben in der Regel etwas mehr als eineinhalb Schuljahre in der additiven Förderung. Die inhaltlichen *Förderschwerpunkte* verändern sich über die Jahrgangsstufen hinweg: Sie liegen in der Vorschulklasse und in den ersten beiden Schuljahren vorwiegend im Bereich des allgemeinen Sprachverständnisses, in den höheren Klassenstufen dagegen vor allem in den Bereichen Lesen und Rechtschreibung (Abbildung 2).

¹¹ Die hier dargestellten Ergebnisse beziehen sich im Wesentlichen auf das Schuljahr 2010/11 (vgl. auch: May et al. 2012).

Abbildung 2: Additive Förderbedarfe nach Klassenstufen und Sprachlernbereichen



Quelle: May et al. (2012, S. 17)

Im Berichtsbogen machen die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren (SLK) Angaben zur *Umsetzung des Förderkonzepts* in ihren Schulen. So sind die konzeptionellen Ziele der additiven Sprachförderung (diagnosegestützte Förderplanung, verbindliche Teilnahme und regelmäßige Förderung, Ermittlung des Fördererfolgs) in den meisten Schulen weitgehend umgesetzt – eine Ausnahme bildet seit Jahren die herkunftssprachige Diagnose bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Im Vergleich zum hohen Grad der Implementierung der additiven Sprachförderung besteht in den Schulen bei der Umsetzung der Sprachförderung im Regelunterricht (integrative Förderung) jedoch noch Handlungsbedarf, denn nur in gut der Hälfte der Schulen ist diese Form der Förderung fester Bestandteil. Ähnliches gilt für den Stand der Implementierung der Sprachbildung in allen Fächern (durchgängige Sprachbildung).

Zu einer erfolgreichen Umsetzung des Konzepts gehört auch, innerhalb der Schule zu *kooperieren*, um die Sprachförderung mit anderen Fördermaßnahmen sowie mit dem Regelunterricht zu verbinden. Dies gelingt nach Einschätzung der SLK in den meisten Schulen gut, wobei gegenseitige Hospitationen von Förder- und Regellehrkräften noch immer selten sind und auch schulinterne Fortbildungen zum Thema „Durchgängige Sprachbildung“ sind in vielen Schulen noch nicht ausreichend verankert.

carina.berger 8.5.2013 13:10

Kommentar [3]: Die Datei müssen wir noch im Original (also als Exceldatei) einreichen.

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.¹² Erfreulicherweise ist in den allermeisten Schulen 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.

Positiv zu vermerken ist die Entwicklung der *Einbeziehung der Eltern* in die Sprachförderung. So werden die Eltern in der Regel über individuelle Fördermaßnahmen informiert, zur Unterstützung der sprachlichen Entwicklung ihrer Kinder beraten und knapp jede fünfte Schule verfügt über spezielle Eltern-Kooperations-Projekte (wie z.B. FLY¹³). Der Einbezug der Eltern in die Fördermaßnahmen zählt zu den maßgeblichen Gelingensbedingungen (s.u.) der schulischen Sprachförderung.

Eine wichtige Frage an das Monitoring bezieht sich auf den *Fördererfolg*, also auf die Effektivität der Sprachfördermaßnahmen. Daher wird seit Beginn des Monitorings versucht, den Fördererfolg empirisch zu erfassen und auf der Grundlage der Erfolgsrate Gelingensbedingungen für die Sprachförderung auszuweisen. Der Anteil der additiv geförderten Schülerschaft, die bei der Nachtestung nach einem Schuljahr nicht mehr additiv förderbedürftig ist, liegt über die letzten beiden Schuljahre gesehen durchschnittlich bei 33,7 Prozent. Das bedeutet, dass ca. ein Drittel der Kinder und Jugendlichen nach einem Jahr Förderdauer keinen ausgeprägten Sprachförderbedarf mehr aufweisen.

Wie weiter oben beschrieben, kann neben dem Verlassen des additiven Förderbereichs auch mithilfe des T-Wert-Vergleichs die Anzahl derjenigen Schülerinnen und Schüler ermittelt werden, die zwar einen überdurchschnittlichen *Lernzuwachs* erzielt haben, jedoch evtl. nach wie vor additiv gefördert werden müssen. Dieser Anteil liegt im Schuljahr 2010/11 bei 46,3 Prozent. Es zeigt sich, dass der Anteil der geför-

¹² Zur Unterstützung dieser schulinternen Evaluation erhält jede Schule aus dem Monitoring jährlich eine Rückmeldung über die Sprachförderung in der betreffenden Schule mit Angaben über die Anzahl der geförderten Schülerschaft, über das Ausmaß der Fördererfolge und weitere Ergebnisse zur schulischen Sprachförderung.

¹³ Das Projekt Family Literacy (FLY) verfolgt als Ziel die Anbahnung von Sprach- und Schriftkultur durch niedrigschwellige, persönlichkeits- und handlungsorientierte Angebote. FLY strebt die Öffnung der Schulen für die Eltern von Kindern im Vorschul- und Schulanfängsalter an, um so die Kooperation zwischen Schule und Familien bei der Sprachförderung zu verbessern. Die Eltern werden dabei als Partner verstanden und aktiv in die Unterstützung der Kinder einbezogen.

derten Schülerschaft, die einen überdurchschnittlichen Lernzuwachs verzeichnen kann, in den verschiedenen Schulformen differiert. In den Gymnasien erzielen 88,6 Prozent einen – in Bezug auf die Kohorte – überdurchschnittlichen Lernzuwachs. In den Stadtteilschulen liegt dieser Wert bei 46,4 Prozent, in den Grundschulen bei 42,8 Prozent, im vorschulischen Bereich bei 66,3 Prozent.

Betrachtet man den Lernzuwachs in den einzelnen Sprachlernbereichen, so ist der Anteil im Bereich der *allgemeinen Sprachentwicklung* mit 63,5 Prozent am höchsten. Im *Lesen* erzielen 48,8 Prozent eine überdurchschnittliche Lernentwicklung und im Bereich *Rechtschreibung* fällt der Anteil der additiven Schülerinnen und Schüler mit überdurchschnittlichem Lernverlauf mit 37,3 Prozent am niedrigsten aus. Der Grund für die relativ hohen Erfolge im Bereich der 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*.

Beim *Vergleich der Schulen*¹⁴ mit hoher bzw. niedriger Erfolgsquote zeigt sich, dass Schulen mit geringerem Fördererfolg insgesamt belasteter sind als Schulen mit höherer Erfolgsquote. Dennoch gibt die mögliche Erfassung des Lernerfolgs auf Basis der individuellen Testwerte auch Schulen in hoch belasteten Einzugsgebieten eine faire Chance, ihren Fördererfolg auszuweisen. Allerdings ist aufgrund der unterschiedlichen sozialen Bedingungen ein Vergleich der beiden Teilgruppen nur bedingt aussagekräftig. Es zeigt sich, dass Schulen, die einen höheren Fördererfolg aufweisen, im Durchschnitt auch über mehr für die Förderarbeit qualifizierte Lehrkräfte verfügen als Schulen, in denen die Förderung nicht so große Erfolge nach sich zieht.

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

¹⁴ Schulvergleiche werden vom Monitoring nur in aggregierter Form veröffentlicht. Über die Ergebnisse einzelner Schule werden nur die Schule selbst und die Schulaufsicht informiert.

5 Ausblick

Das Hamburger Sprachförderkonzept kann nach den empirischen Ergebnissen unzweifelhaft als erfolgreiche Maßnahme zur Verbesserung der Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und aus eher bildungsfernen Familien gewertet werden. Durch die diagnosegestützte Auswahl der Kinder mit ausgeprägtem Förderbedarf werden die Ressourcen für die Sprachförderung gezielt eingesetzt und ihre Zweckentfremdung weitgehend verhindert. Die Diagnosen als Grundlage für die Förderplanung können eine fachlich angemessene Ausrichtung der Förderschwerpunkte gewährleisten und die testbasierte Überprüfung des Fördererfolgs gibt eine zuverlässige Rückmeldung zur Effektivität der Maßnahmen.

Durch die zentrale Erfassung der Diagnosen und der Berichte über den Stand der Implementierung des Förderkonzepts in den Schulen durch das Monitoring wird eine systembezogene Auswertung der Fördererfolge und die Analyse von lernförderlichen Bedingungen ermöglicht und die Schulen erhalten durch die Rückmeldung über ihre eigenen Ergebnisse und den Vergleich mit den übrigen Schulen die Möglichkeit, das Förderkonzept zu reflektieren und ggf. zu optimieren.

Bei der Analyse lernförderlicher Faktoren hat sich als eine entscheidende Gelingensbedingung die Bereitstellung zusätzlicher Lernzeit für die sprachförderbedürftigen Kinder und Jugendlichen herausgestellt. Der Realisierung dieser Bedingung standen in der Vergangenheit manche „geliebten Gewohnheiten“ der Halbtagschule im Wege, die durch intensive Überzeugungsarbeit und mit dem Engagement der beteiligten Lehrkräfte und Eltern überwunden wurden. Mit der Einführung der Ganztagschule stellt sich die Frage nach der Förderung in zusätzlicher Lernzeit auf ganz neue Weise: Einerseits wird es sowohl für die Lehrkräfte als auch für die Kinder und Jugendlichen selbstverständlich, dass auch nachmittags gelehrt und gelernt wird. Andererseits gerät die nachmittägliche Sprachförderung nun in Konkurrenz mit anderen Lernangeboten, die attraktiv und wichtig für die sprachlich zu Fördernden sind. Hier werden neue Lösungen gefunden werden müssen, die das Prinzip der zusätzlichen Lernzeit mit dem Gebot des Nicht-Ausschlusses von anderen Lernangeboten vereinen.

Eine weitere neue Herausforderung für das Hamburger Sprachförderkonzept stellt die Inklusion dar, die vorsieht, dass alle Kinder und Jugendlichen mit Lerneinschränkungen, die früher in Sonderschulen untergebracht waren, auf Wunsch der Eltern in Regelschulen betreut werden. Viele dieser Schüler weisen auch einen ausgeprägten Sprachförderbedarf auf und es wird notwendig, die verschiedenen Förderbereiche und die entsprechenden Maßnahmen im Rahmen eines integrierten Förder-

konzepts abzustimmen und zu koordinieren. Für diese Aufgabe werden die Schulen mit Förderkoordinatoren ausgestattet, deren Arbeit sich mit der bisherigen Sprachlernkoordinatoren (die jetzt zu Sprachlernberatern umbenannt werden) teilweise deckt. Um die Einführung des neuen integrierten Förderkonzepts in den Schulen zu beobachten und die erforderlichen Instrumente zur Dokumentation und Auswertung der Förderarbeit bereitzustellen, wurde ein Konzept entwickelt, die Aufgabenstellungen des bisher nur auf die Sprachförderung ausgerichteten Monitorings entsprechend zu erweitern.

Literaturverzeichnis

- Büchel, H. (2011). Sprachförderung in Hamburg. Das Hamburger Sprachförderkonzept. In: U. Neumann & J. Schneider (Hrsg.), Schule mit Migrationshintergrund (S. 60-69). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Büchner, I., May, P. & Kinze, J. (2013). Verfahren zu Analyse der Sprachentwicklung vier- bis achtjähriger Kinder (VASE). Hamburg: Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung.
- Europarat (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (2005). Sprachförderung in den allgemein bildenden Schulen, Anlage 4 der Senatsdrucksache Nr. 2005/0706 vom 15.06.2005. Zugriff am 22. Januar 2013 <http://www.hamburg.de/contentblob/73092/data/einfuehrung-bildungsstandards-vsk.pdf>
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2009). Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG). Hamburg. Zugriff am 22. Januar 2013 <http://www.hamburg.de/contentblob/64474/data/bbs-gs-neueschulgesetz.pdf>
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2011). Bildungsbericht Hamburg 2011. Hamburg: Institut für Bildungsmonitoring.
- May, P. (2001). Lernförderlicher Unterricht. Teil 1: Untersuchung zur Wirksamkeit von Unterricht und Förderunterricht für den schriftsprachlichen Lernerfolg. Ergebnisse der Evaluation des Projekts Lesen und Schreiben für alle (PLUS). Hamburg: Peter Lang.
- May, P., Bach, S. & Berger, C. (2012). Hamburger Sprachförderkonzept. Bericht über die Ergebnisse des Monitorings der schulischen Fördermaßnahmen und der Evaluation von Sprachförderprojekten im Schuljahr 2010/11. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Zugriff am

24. April 2013 <http://www.schulfoerdern.de/schulportal/download.php?ident=210>
- May, P., Bach, S., Berger, C. & Büchner, I. (2010). Hamburger Sprachförderkonzept: Bericht über das Monitoring der Fördermaßnahmen in den Schulen im Schuljahr 2008/09. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Zugriff am 24. April <http://www.schulfoerdern.de/schulportal/download.php?ident=176>
- May, P. & Bennöhr, J. (2013). KEKS – Kompetenzerfassung in Kindergarten und Schule. Handbuch. Konzept, theoretische Grundlagen und Normierung. Berlin: Cornelsen Schulverlage.
- May, P. & Büchner, I. (2007). Sprachförderkonzept. Ergebnisse des Monitorings: Bericht über die Implementierung des Konzepts in den Schulen im Schuljahr 2005/06. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Zugriff am 24. April <http://www.schulfoerdern.de/schulportal/download.php?ident=22>
- May, P., Heckt, M. & Klitsche, S. (2013). Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger: Bericht über die Auswertung der Ergebnisse im Schuljahr 2012/13. Hamburg: Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung.
- Müller-Krätzschmar, M., Grell, M., Heitmann, M. & Yörenc, B. (2007). Ausführungen zur diagnosegestützten Sprachförderung. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Reich, H.H. & Roth, H.-J. (o.J.). Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-Jährigen (HAVAS 5). Auswertungsbogen Katze und Vogel. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.