



**DAS HAMBURGER**

**SPRACHFÖRDERKONZEPT –**

**BILANZ UND AUSBLICK**



## DAS HAMBURGER SPRACHFÖRDERKONZEPT – BILANZ UND AUSBLICK

### INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT.....	4
I. DAS HAMBURGER SPRACHFÖRDER- KONZEPT IM ÜBERBLICK.....	5
II. 15 JAHRE HAMBURGER SPRACHFÖRDER- KONZEPT – BILANZ UND AUSBLICK .....	9
III. AUSGEWÄHLTE PROJEKTE UND EINZELMASSNAHMEN IM KONTEXT DER SPRACHBILDUNG/ SPRACHFÖRDERUNG IN HAMBURG .....	30



Sehr geehrte Damen und Herren,

seit dem Schuljahr 2005/2006 hat Hamburg ein Sprachförderkonzept, das hamburgweit Sprachbildung und -förderung durchgängig, systematisch und diagnosegeleitet als Standard verankert. Doch Papier ist geduldig. Erst durch die zahlreichen qualifizierten Menschen in den Hamburger Schulen, die sich zu Sprachlernberatungen ausbilden lassen, die das Vorstellungsverfahren der Viereinhalbjährigen durchführen, die Schüler:innen additiv fördern oder eine IVK unterrichten – erst durch sie wird das Hamburger Sprachförderkonzept mit Leben gefüllt.

Mit der vorliegenden Publikation sind – wie mit der Tagung zum 15-jährigen Bestehen des Hamburger Sprachförderkonzepts, für die sie entwickelt wurde – drei Ziele verbunden:

- ⚓ einen Blick auf die zurückliegende Entwicklung des Hamburger Sprachförderkonzepts zu werfen: Was hat sich geändert? Was hat sich bewährt?
- ⚓ wichtige Impulse für die Weiterentwicklung von Sprachbildung und -förderung in Hamburg zu geben. Denn auch wenn schon ein weiter Weg zurückgelegt wurde, ist das Ziel noch lange nicht erreicht: allen Hamburger Schülerinnen und Schülern eine optimale Sprachentwicklung nach ihren individuellen Bedarfen zu ermöglichen.
- ⚓ einen Dank an die vielen involvierten Personen in den Schulen, in den Instituten, in der Schulbehörde und in den kooperierenden Projekten und Programmen zu richten.

Kolleginnen und Kollegen aller Schulformen in multiprofessionellen Teams sorgen in Hamburg – besonders in Zeiten der Corona-Pandemie – Tag für Tag dafür, dass die Schüler:innen ihre sprachlichen Potenziale weiterentwickeln, dass sie gezielt im Deutschen und in vielen Fällen auch in ihren Herkunftssprachen gefördert und dass Familien in diese Prozesse eingebunden werden.

Die Broschüre gibt eingangs einen Überblick über die verschiedenen Elemente des Hamburger Sprachförderkonzepts. Im anschließenden Fachbeitrag werden Erfolge, Entwicklungsbedarfe und Perspektiven für die Zukunft dargestellt. Abschließend werden die wichtigsten Projekte, Programme und Maßnahmen vorgestellt, die im Kontext des Hamburger Sprachförderkonzepts eine Rolle spielen.

Wir wünschen eine anregende Lektüre!

**Eric Vaccaro**, BSB, Referat Steigerung der Bildungschancen

**Birte Priebe**, LI Hamburg, Referat Sprachen, Arbeitsbereich Sprachförderung,  
Deutsch als Zweitsprache, Herkunftssprachenunterricht

**Dr. Britta Pohlmann**, IfBQ, Referat Monitoring, Evaluation und Diagnoseverfahren

# I. DAS HAMBURGER SPRACHFÖRDERKONZEPT IM ÜBERBLICK

Eric Vaccaro, Silvana Safouane

## DURCHGÄNGIGE SPRACHBILDUNG ALS ÜBERGEORDNETE IDEE

Um Chancen auf ihrem Bildungsweg und in ihrem Leben nutzen und Herausforderungen bewältigen zu können, müssen Kinder und Jugendliche gut sprechen, verstehen, lesen und schreiben können. Daher zieht sich Sprachbildung wie ein roter Faden durch die gesamte Schullaufbahn – vom Start bis zum Abschluss, im Rahmen von Förderangeboten und in jedem Fach!

## IM KERN: DIAGNOSEGESTÜTZTE SPRACHFÖRDERUNG UND SPRACHSENSIBLER FACHUNTERRICHT

Im Kern des Hamburger Sprachförderkonzepts stehen zwei Bereiche: Diagnosegestützte Sprachförderung als zusätzliche, den Regelunterricht ergänzende (bzw. begleitende) Maßnahme und Sprachbildung als integraler Bestandteil des Regelunterrichts:

Wer Sprachförderbedarf hat, benötigt Förderung in zusätzlicher Lernzeit. Die Hamburger Schulen erhalten von der Schulbehörde zusätzliche Personalressourcen, deren Höhe sich nach dem Alter ihrer Schüler:innen (je jünger, desto mehr) und nach dem sozialen Umfeld der Schule richtet (je benachteiligter, desto mehr). Damit stellen die Schulen Fördergruppen mit

unterschiedlichen Schwerpunkten wie Leseförderung, Rechtschreibung oder Deutsch als Zweitsprache zusammen. Zusätzlich kann die Sprachförderung auch integrativ erteilt werden, etwa durch Doppelsteckung oder Förderbänder. Der Förderbedarf wird mittels standardisierter Diagnoseinstrumente festgestellt und soll systematisch und individuell durch qualifizierte Lehrkräfte

erfolgen. Das Recht auf Sprachförderung ist im Hamburger Schulgesetz (§ 28a) verankert.

Sprachliche Bildung und fachliche Bildung hängen eng zusammen. Ohne Sprache kann man keine Arbeitsaufträge verstehen oder ausführen, Sachverhalte beschreiben oder analysieren, Wortmeldungen von sich geben etc. Wer die eigenen Sprachkompetenzen weiterentwickelt, wird daher auch bessere fachliche Leistungen erzielen – dies ist mittlerweile wissenschaftlich erwiesen. Sprachbildung in Hamburg ist Aufgabe jeden Faches. Die neuen Hamburger Bildungspläne enthalten eine Zusammenstellung grundlegender Sprachkompetenzen, die in den einzelnen Fachcurricula aufgegriffen werden und mit konkreten Umsetzungshilfen versehen

sind. Fachlehrkräfte werden gezielt und umfassend fortgebildet, um sprachliche Bildung als Unterrichtsprinzip einsetzen zu können.

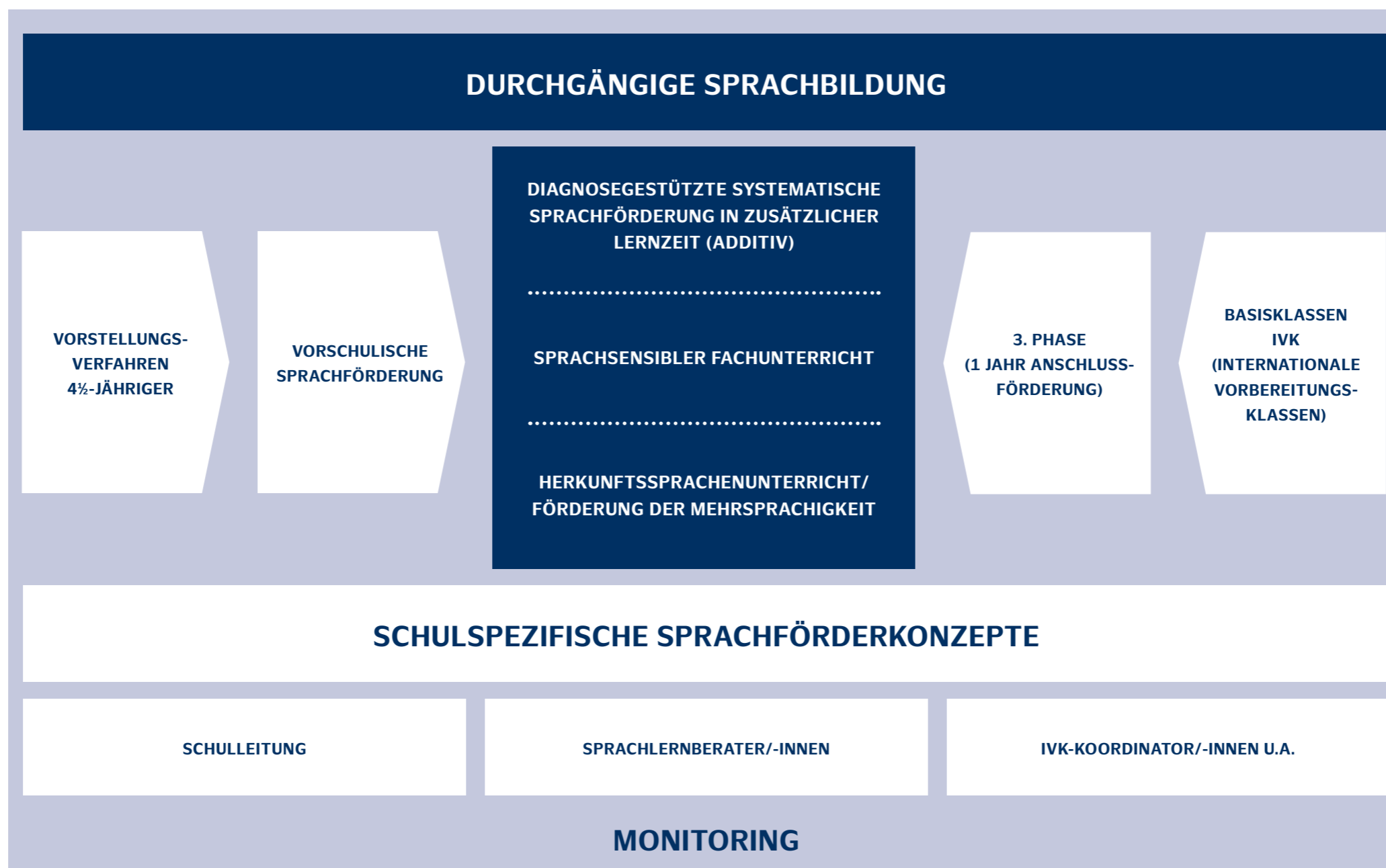
## HERKUNFTSSPRACHENUNTERRICHT: EIN BEITRAG ZUM GESAMTKONZEPT SPRACHLICHER BILDUNG

Mehr als 50 % der Hamburger Grundschul Kinder wachsen mit mindestens einer weiteren Sprache neben Deutsch auf. Die Lerngruppen in Hamburg werden daher auch sprachlich immer heterogener. Es ist gerade in unserer globalisierten Gesellschaft wichtig, das Potenzial dieser individuellen Mehrsprachigkeit zu erkennen. Der Einbezug von Mehrsprachigkeit in die Schul- und Unterrichtsentwicklung stellt keinen Widerspruch zum Deutschlernen dar, ganz im Gegenteil. Um die Bildungspotenziale sowohl der einsprachigen als auch der mehrsprachigen Schüler:innen zu steigern, sollten Schulen alle sprachlichen Kompetenzen der Schüler:innen in einem Gesamtkonzept sprachlicher Bildung berücksichtigen. Ein besonders wirksames Element stellt dabei der Herkunftssprachenunterricht dar, der die (bildungs-)sprachlichen Kompetenzen gezielt fördert. Aber auch im sonstigen Fachunterricht gilt es, andere Sprachen neben Deutsch als Ressource zu verstehen, sie zu wertschätzen, sichtbar zu machen und sie zu nutzen.

Um die Bildungspotenziale sowohl der einsprachigen als auch der mehrsprachigen Schüler:innen zu steigern, sollten Schulen alle sprachlichen Kompetenzen der Schüler:innen in einem Gesamtkonzept sprachlicher Bildung berücksichtigen. Ein besonders wirksames Element stellt dabei der Herkunftssprachenunterricht dar, der die (bildungs-)sprachlichen Kompetenzen gezielt fördert. Aber auch im sonstigen Fachunterricht gilt es, andere Sprachen neben Deutsch als Ressource zu verstehen, sie zu wertschätzen, sichtbar zu machen und sie zu nutzen.

## SPRACHBILDUNG KANN NICHT FRÜH GENUG BEGINNEN!

Je früher Kinder sprachlich gefördert werden, desto wirksamer wird ihre sprachliche Entwicklung



positiv beeinflusst – unabhängig von der Sprache, mit der sie in ihrer Familie aufwachsen. Das Hamburger Sprachförderkonzept sieht vor, dass alle Hamburger Kinder mit ca. viereinhalb Jahren, d.h. gut eineinhalb Jahre vor der geplanten Einschulung mit ihren Eltern zu einem Vorstellungsgespräch in die zuständige Grundschule eingeladen werden. Dort werden u.a. die sprachlichen Kompetenzen der Kinder betrachtet. Kinder, bei denen ein ausgeprägter Sprachförderbedarf diagnostiziert wird, werden bereits im Vorschuljahr schulpflichtig und besuchen eine Vorschulklasse an einer Hamburger Grundschule (alternativ eine Kita). Sie erhalten additive Sprachförderung auf Basis einer verbindlichen Sprachstandsanalyse mit HAVAS 5 und eines individuellen Förderplans. Das Hamburger Bildungsprogramm für die Vorschulklassen sieht vor, dass im Sinne durchgängiger Sprachbildung alle Aktivitäten in der Vorschulklasse immer auch als sprachliches Lernen geplant und durchgeführt werden.

### VORBEREITUNGSKLASSEN ALS SPRUNGBRETT IN DIE REGELKLASSE FÜR NEU ZUGEWANDERTE KINDER UND JUGENDLICHE

Kinder und Jugendliche, die aus dem Ausland nach Deutschland zuwandern und noch nicht die deutsche Sprache beherrschen, verdienen ein besonderes Augenmerk. Ihre Sprachkenntnisse werden in eigens eingerichteten Internationalen Vorbereitungsklassen (IVK) systematisch gefördert. Im Kern steht auf der einen Seite der strukturierte Erwerb der deutschen Sprache und auf der anderen Seite die Vorbereitung auf den Fachunterricht. Nach ca. einem Jahr in der Vorbereitungsklasse wechseln die Schüler:innen in eine Regelklasse und erhalten dort für weitere 12 Monate zusätzliche Förderung. Wer noch nicht in der lateinischen Schrift alphabetisiert ist, besucht vor der Internationalen Vorbereitungsklasse (IVK) für maximal 12 Monate eine Basisklasse (BK).

### SPRACHBILDUNG BRAUCHT DATEN!

Um wirksam sein zu können, erfolgt Sprachbildung datenbasiert: Dazu gehört zum einen eine regelmäßige Diagnostik der Lernstände, da nur so eine zielgerichtete Förderung erfolgen kann. Für die Diagnostik unterschiedlicher Sprachförderbedarfe und unterschiedlicher Stufen und Facetten der Sprachentwicklung steht eine umfassende Auswahl von Diagnostikinstrumenten zur Verfügung, etwa HAVAS für die Vorschulklassen, das Salzburger Lesescreening für die Erfassung der Lesekompetenzen

oder das individualdiagnostische Verfahren SCHNABEL für die Erhebung der Rechtschreibkompetenzen. Eine Übersicht zur Auswahl der Verfahren finden die Schulen auf dem Schulportal des IfBQ:

[www.schulenfoerdern.de](http://www.schulenfoerdern.de)

Zum anderen ist auf Systemebene ein systematisches Monitoring erforderlich, um Stärken und Schwächen erkennen zu können und Unterstützungsmaßnahmen initiieren zu können. Dazu werden auf der Grundlage von Angaben zur Schülerschaft und Förderbedarfen jedes Jahr Analysen vorgenommen, Handlungsfelder identifiziert und in den zuständigen Gremien beraten.

### SCHULEN ÜBERNEHMEN VERANTWORTUNG FÜR SPRACHBILDUNG

Sprachbildung kann nur gelingen, wenn vor Ort Verantwortung übernommen wird. Die Schulen benennen Sprachlernberatungen, die die hamburgweiten Regelungen in einem schulspezifischen Förderkonzept konkretisieren und auf dieser Grundlage alle Sprachbildungs- und Sprachfördermaßnahmen an der Schule koordinieren.

Sprachbildung ist Aufgabe der Schule, daher stimmen sich die Sprachlernberatungen eng mit der Schulleitung ab. Die Sprachlernberatung arbeitet auch mit anderen schulischen Verantwortlichen zusammen – insbesondere mit der schulischen Förderkoordination und – sofern vorhanden – mit den IVK-Koordinatoren bzw. den IVK-Lehrkräften sowie mit den Interkulturellen Koordinatoren (IKO).

### ... UND WERDEN DABEI UNTERSTÜTZT:

von der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB):

☀ Durch: Rahmenregelungen, Initiierung und Koordination von Projekten, Steuerung der Ressourcen für die allgemeine Sprachförderung, den Herkunftssprachenunterricht und zahlreiche ergänzende Angebote, Finanzierung von Sprach- und Kulturmittler:innen, Entwicklung von Handreichungen u.v.a.m.

⚓ Verantwortlich: Referat Steigerung der Bildungschancen ([www.hamburg.de/steigerung-der-bildungschancen](http://www.hamburg.de/steigerung-der-bildungschancen))

vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI):

☀ durch: Qualifizierung neuer Sprachlernberatungen, Praxisbegleitgruppen für Sprachlernberatungen, Fortbildungsangebote im Bereich des sprachsensiblen Fachunterrichts, Fortbildungsangebote für Herkunftssprachen-Lehrkräfte, Qualifizierung von Interkulturellen Koordinationen, Diversity-Trainings für Lehrkräfte, Ausbildung von Sprach- und Kulturmittlerinnen und -mittlern u.v.a.m.

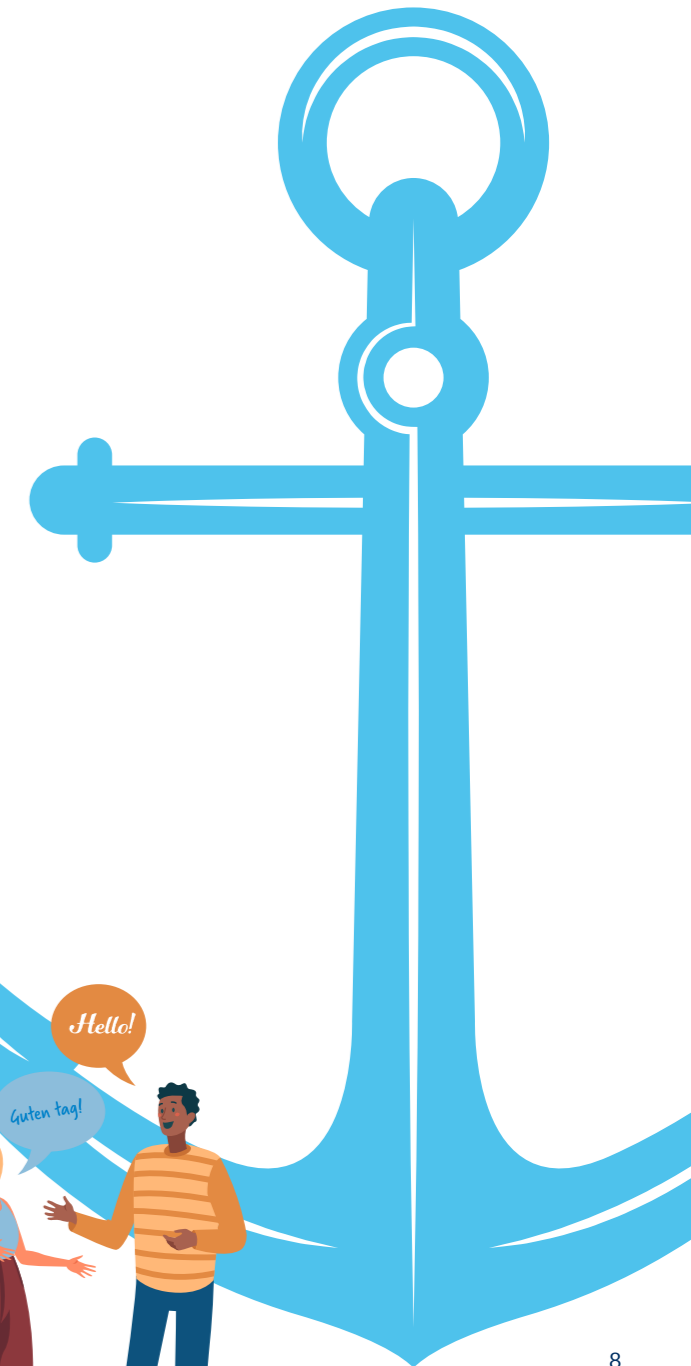
⚓ Verantwortlich: Arbeitsbereich DaZ, Sprachförderung, HSU (<https://li.hamburg.de/sprachfoerderung>) und Beratungsstelle für Interkulturelle Erziehung (<https://li.hamburg.de/bie>)

vom Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ):

☀ durch: Bereitstellung von Diagnoseinstrumenten und Beratung bei deren Einsatz, Veröffentlichung eines jährlichen Sprachfördermonitorings, Evaluation und empirische Begleitung zahlreicher Einzelvorhaben

⚓ Verantwortlich: Referat Monitoring, Evaluation und Diagnoseverfahren (<https://www.hamburg.de/bsb/monitoring-evaluation-diagnoseverfahren/>)

SCHULEN ÜBERNEHMEN VERANTWORTUNG FÜR SPRACHBILDUNG UND WERDEN DABEI VON BSB, LI UND IFBQ UNTERSTÜTZT.



## II. 15 JAHRE HAMBURGER SPRACHFÖRDERKONZEPT – BILANZ UND AUSBLICK

Sabine Bühler-Otten, Yvonne Hoffmann, Birte Priebe, Silvana Safouane und Eric Vaccaro  
unter Mitarbeit von Andreas Heintze und Marita Müller-Krätzschmar

### I. EINLEITUNG: 15 JAHRE HAMBURGER SPRACHFÖRDERKONZEPT

Hamburg hatte sich nach dem ‚PISA-Schock‘ von 2000 und ähnlichen empirischen Erhebungen, die erhebliche Defizite von Schülerinnen und Schülern in zentralen – insbesondere auch sprachlichen – Kompetenzbereichen nachwies, im Schuljahr 2005/2006 als erstes Bundesland ein umfassendes verbindliches Sprachförderkonzept gegeben, das inhaltlich-konzeptionelle und strukturelle Vorgaben miteinander verbindet und bis heute in wesentlichen Punkten in Kraft ist (zu den einzelnen Elementen des Sprachförderkonzepts siehe vorhergehenden Artikel). Seitdem haben sich im bundesweiten Vergleich die sprachlichen Leistungen der Hamburger Schülerschaft im Schnitt verbessert,<sup>1</sup> an der Wichtigkeit und Bedeutsamkeit eines umfassenden Sprachförderkonzepts hat sich aber angesichts der großen sozialen Unterschiede innerhalb Hamburgs einschließlich sehr unterschiedlicher sprachlicher Ausgangsbedingungen bei den Kindern und Jugendlichen nichts geändert. Gerade aktuell muss davon ausgegangen werden, dass die aufgrund der Corona-Krise eingeschränkten Lernmöglichkeiten in den Schulen sich für bestimmte Schüler:innen negativ auf das sprachliche Lernen auswirken und ein umso gezielteres Fördern nach dem Ende der Corona-Maßnahmen erfordern.

In diesem Artikel soll der Versuch unternommen werden, Bilanz über die vergangenen 15 Jahre zu ziehen: Was hat sich innerhalb der Kernbereiche des Sprachförderkonzepts bewährt, wo werden Erfolge und wo werden Entwicklungsbedarfe sichtbar? Es soll aufgezeigt werden, wie sich demographische, schulpolitische und inhaltlich-konzeptionelle Entwicklungen der vergangenen fünfzehn Jahre auf die Umsetzung ausgewirkt haben und welche Erkenntnisse es zur Umsetzung des Sprachförderkonzepts gibt. Abschließend werden einige Überlegungen zu einer Weiterentwicklung des Sprachförderkonzepts zur Diskussion gestellt.

Das Hamburger Sprachförderkonzept war neben dem ‚PISA-Schock‘ auch eine schulpolitische Reaktion auf die schon lange anhaltenden tiefgreifenden demographischen Veränderungen Hamburgs als Einwanderungsstadt und die bewusste Wahrnehmung der höchst unterschiedlichen Lebens- und Lernbedingungen innerhalb der Stadt einschließlich ihrer Schulen.

Mit dem Sprachförderkonzept wurden konzeptionelle Vorstellungen zur Sprachbildung und -förderung aufgenommen, wie sie damals z.B. gerade durch das bundesweite Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FörMig, 2004 – 2009) befördert wurden:

- ☀ die bewusste Wahrnehmung unterschiedlicher sog. sprachlicher Register (von Alltags- bis Bildungssprache) und die Verantwortung von Schule, im Sinne von Bildungsgerechtigkeit allen Schüler:innen unabhängig von ihrer Herkunft den Erwerb der für den Schulerfolg notwendigen sog. Bildungssprache zu ermöglichen
- ☀ die Abkehr von einzelnen, isolierten Sprachfördermaßnahmen hin zu einem Konzept ‚durchgängiger Sprachbildung‘, das sich über die gesamte Schulzeit (von der Erstvorstellung der viereinhalbjährigen Kinder in der Grundschule bis mindestens zum Abschluss der Sekundarstufe I) erstreckt, sich nicht auf das Fach Deutsch beschränkt, sondern alle Fächer mit ihren sprachlichen Anforderungen berücksichtigt und auch außerunterrichtliche und außerschulische Sprachbildungspotentiale (wie z.B. die ‚Family-Literacy‘- und Ferienprogramme) zu heben und zu nutzen versucht
- ☀ die Anerkennung und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit als normale Ausgangsbedingung für das schulische Sprachlernen eines Großteils der Schülerschaft.

Seit Einführung des Sprachförderkonzepts im Schuljahr 2005/2006 wirken sich folgende Entwicklungen auf verschiedenen Ebenen auf die Umsetzung des Sprachförderkonzepts aus:

- ☀ Auf demographischer Ebene ist der Anteil der unter 18jährigen Kinder und Jugendlichen mit sog. Migrationshintergrund weiter gestiegen – von 44,1 % in 2009 auf 52 % in 2018.<sup>2</sup> Sie stellen damit inzwischen die Mehrheit der Hamburger Schüler:innen. Allerdings verteilen sie sich sehr ungleich über die Stadt: In fünf der 104 Hamburger Stadtteile machen sie über 80 % der Kinder und Jugendlichen aus, in sieben Stadtteilen dagegen unter 20 %. Ebenso ungleich verteilen sich die ca. 20 % der Kinder und Jugendlichen unter 15 Jahren, die von Sozialleistungen leben müssen, über die Stadt.<sup>3</sup> Aufgrund dieser ungleichen Verteilung erhalten die Schulen eine unterschiedliche, nach einem sechsstufigen Sozialindex berechnete Ressourcenausstattung. Zu dem Anstieg des Anteils der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund hat die starke Zuwanderung v.a. auch geflüchteter Minderjähriger von 2014–2016 beigetragen, die einen massiven Ausbau des geregelten, differenzierten schulischen Aufnahmesystems mit sog. Basisklassen für noch nicht alphabetisierte und sog. Internationalen Vorbereitungsklassen für alphabetisierte Schüler:innen als Vorstufe für den Übergang in Regelklassen erforderlich machte.
- ☀ Schulpolitische Grundsatzentscheidungen mit direkter Auswirkung auf das Sprachförderkonzept waren seit 2005 die Einführung der Ganztagschulen, der Lernförderung nach § 45 HmbSG und der Inklusion. Während das ursprüngliche Sprachförderkonzept noch von einer über die übliche Halbtagschule hinausgehenden zusätzlichen Lernzeit für Schüler:innen mit Sprachförderbedarf ausging, muss zumindest in einer gebundenen Ganztagschule eine zusätzliche Sprachförderung innerhalb des Ganztagsrahmens verortet werden. Seit Einführung der inklusiven Schule besteht die Notwendigkeit, einen allgemeinen Sprachförderbedarf mit ggf. weiteren spezifischen sonderpädagogischen Förderbedarfen im

2 Ebd., S. 31.

3 Ebd., S. 32-34.

Link 1: [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1996/1996\\_10\\_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf)

Link 2: [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2019/2019-12-06\\_Bildungssprache/2019-368-KMK-Bildungssprache-Empfehlung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2019/2019-12-06_Bildungssprache/2019-368-KMK-Bildungssprache-Empfehlung.pdf)

Sinne eines integrierten Förderkonzepts und entsprechend integrierter Förderpläne aufzustellen und durchzuführen. Weiterhin wurde mit der Lernförderung nach § 45 HmbSG ein weiterer wichtiger Förderbereich geschaffen. Institutionell spiegelt sich das in der Einführung von Förderkoordinationen an den Schulen wider, mit denen sich die durch das Sprachförderkonzept etablierten Sprachlernberatungen abstimmen müssen.

- ☀ Inhaltlich besteht inzwischen eine weitgehende, parteienübergreifende Einigkeit bezüglich der dem Hamburger Sprachförderkonzept zu Grunde liegenden konzeptionellen Grundlagen wie ‚Bildungssprache‘, ‚durchgängige Sprachbildung‘ und der Wertschätzung von ‚Mehrsprachigkeit als Ressource‘, wie sich an zwischenzeitlichen gemeinsamen Beschlüssen der Kultusministerkonferenz zeigt.<sup>4</sup> Die neue Generation der Hamburger Bildungspläne wird für die verschiedenen Schulfächer explizit fachliches und sprachliches Lernen miteinander verbinden. Insbesondere in der gemeinsamen Initiative von Bund und Ländern „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS, 2013-2019) und der Anschlussinitiative „BiSS-Transfer“ (seit 2020) wurden und werden Modelle und Materialien für sprachliche Bildung entwickelt, erprobt und überprüft – in Hamburg v.a. Lesetrainings in der Grundschule, die aufgrund ihres Erfolgs von ursprünglich sechs auf sieben Schulen ausgeweitet wurden, sowie als neues Erprobungsmodell ab dem Schuljahr 2021/22 ein Schreibtrainingsprogramm für vorerst sechs Grundschulen.

### 2. ERKENNTNISSE ZUR UMSETZUNG DER INHALTLICHEN ECKPUNKTE DES HAMBURGER SPRACHFÖRDERKONZEPTS

Die folgenden Ausführungen stützen sich zum einen auf Ergebnisse einer vom zuständigen Referat in der Behörde für Schule und Berufsbildung durchgeführten Online-Befragung der Sprachlernberatungen im Frühjahr

4 KMK: Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss vom 25.10.1996 i.d.F. vom 05.12.2013 (siehe Link 1 unten).  
KMK: Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken. Beschluss vom 05.12.2019 (siehe Link 2 unten).

1 Beispielsweise Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.): Bildungsbericht Hamburg 2020. Münster 2020, S. 144.



2020, an der 259 Sprachlernberatungen aus Hamburger Schulen teilgenommen haben. Anschließend wurden im Mai/Juni 2021 leitfadengestützte Interviews mit zwölf Schulvertretungen (Sprachlernberatungen, IVK-Koordinatoren, Schulleitungsmitglieder etc.) geführt, um ausgewählte Themenbereiche zu vertiefen. Somit geben die Ergebnisse gute Hinweise auf Stärken, Entwicklungsbedarfe und Tendenzen bzgl. der Umsetzung der einzelnen Elemente des Hamburger Sprachförderkonzepts.

Zum anderen beziehen sich die Ausführungen auf Berichte des IfBQ zum Sprachfördermonitoring der Schuljahre 2016/17 bis 2018/19, zum Vorstellungsverfahren der Viereinhalbjährigen für das Schuljahr 2019/20 bzw. zum Sprach- und Lernfördermonitoring für das Schuljahr 2019/20 sowie auf eine Befragung der Kita- und Grundschulleitungen durch das IfBQ aus dem Jahr 2017<sup>5</sup> und auf den Hamburger Bildungsbericht Hamburg 2020.<sup>6</sup>

## 2.1 BEREICH: VORSCHULISCHE SPRACHFÖRDERUNG

Aufgrund des sehr unterschiedlichen Zugangs zu Bildung, insbesondere auch zu sprachlicher Bildung schon in den ersten Lebensjahren, wurde in Hamburg bereits 2003 das Vorstellungsverfahren für viereinhalbjährige

5 M. Heckt, J. Hein, B. Pohlmann: Vorschulische Sprachbildung und -förderung in Hamburger Grundschulen: Konzepte und praktische Erfahrungen. Hamburg 2018 (siehe Link 1 unten).

6 Bildungsbericht Hamburg 2020.

Kinder in der Schule eingeführt. Ziel des Vorstellungsverfahrens ist es, sprachliche und andere Förderbedarfe frühzeitig festzustellen und verbindliche Fördermaßnahmen – den Besuch einer Vorschulklasse oder ersatzweise einer Kindertageseinrichtung und zusätzliche Sprachfördermaßnahmen – bereits im Jahr vor der Einschulung durchführen zu können (lt. § 28a des Hamburgischen Schulgesetzes). Die Notwendigkeit dieser frühen Überprüfung zeigt sich daran, dass dadurch hamburgweit für knapp 30 % der vorgestellten Kinder ein Sprachförderbedarf festgestellt wurde (für 12,5 % ein ‚einfacher‘ und für weitere 16,6 % ein ‚ausgeprägter Sprachförderbedarf‘). Dabei ist die Verteilung über die Stadt höchst unterschiedlich und korreliert mit der sozialen Lage, einem Migrationshintergrund und der Dauer des vorausgehenden Kitabesuchs. Die Wirksamkeit eines längeren Kita-Besuchs zeigt sich u.a. daran, dass von den Kindern mit einem Migrationshintergrund, die zum Zeitpunkt des Vorstellungsverfahrens weniger als ein Jahr eine Kita besucht hatten, 51,6 % einen ausgeprägten Sprachförderbedarf aufweisen, während bei den Kindern mit Migrationshintergrund und über dreijährigem Kitabesuch der Anteil derer mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf nur noch bei 13,6 % liegt.<sup>7</sup>

Hinweise zur Umsetzung der vorschulischen Sprachförderung im Schulalltag bieten ein Bericht des IfBQ zur vorschulischen Sprachbildung und -förderung in

7 M. Heckt, B. Pohlmann: Das Verfahren zur Vorstellung Viereinhalbjähriger. Ergebnisse Schuljahr 2019/20. Hamburg 2020 (siehe Link 2 unten).

Hamburger Grundschulen aus dem Jahr 2017<sup>8</sup> und die Befragung der Sprachlernberatungen aus dem Jahr 2020.<sup>9</sup> Überwiegend positiv wurde von den Schulleitungen die Kooperation der Schulen mit den Kitas im Rahmen des Vorstellungsverfahrens eingeschätzt. In über 90 % der Fälle deckten sich auch die Einschätzungen bezüglich eines Sprachförderbedarfs. Bezüglich der Förderung in zusätzlicher Lernzeit wichen viele Schulen von dem ursprünglichen Modell von wöchentlich zweimal zwei Förderstunden zugunsten mehrerer kürzerer Zeiteinheiten ab. In den Interviews und in der Befragung der Sprachlernberatungen wurde bei einigen Schulen Entwicklungsbedarfe hinsichtlich der Qualifikation der Förderkräfte sichtbar, da neben regulären qualifizierten Vorschulkräften zum Teil auch Praktikantinnen und Praktikanten, FSJler:innen und Honorarkräfte die Förderung erteilten. Darüber hinaus wurden weder die geforderte Sprachstandsanalyse zu Beginn der VSK überall verbindlich durchgeführt<sup>10</sup> noch für alle Kinder mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf individuelle Förderpläne<sup>11</sup> aufgestellt.

## 2.2 BEREICH: ADDITIVE SPRACHFÖRDERUNG

Das Hamburger Sprachförderkonzept legt an die additive Sprachförderung eine Reihe von Qualitätskriterien an: Die Sprachförderung soll diagnosegestützt, individuell und systematisch durch qualifizierte Lehrkräfte in zusätzlicher Lernzeit erfolgen und auf ihre Wirksamkeit überprüft werden (siehe vorhergehender Artikel).

### Diagnosegestützte Sprachförderung

Im Hamburger Sprachförderkonzept wird von einer diagnosegestützten Sprachförderung gesprochen. Diagnose und sprachliche Förderung sind dabei auf unterschiedlichen Ebenen miteinander verbunden. So sollen Screeningverfahren eingesetzt werden, um zu entscheiden, welche Kinder und Jugendlichen überhaupt eine sprachliche Förderung nach § 28a HmbSG benötigen. Soll aber der individuelle Lernstand einer Schülerin oder eines Schülers z.B. in einem der Bereiche wie Leseverstehen, Wortschatz oder Rechtschreibung überprüft werden,

8 Vorschulische Sprachbildung und -förderung. Hamburg 2018 (siehe Link 1 unten).

9 durch das Referat B 32-2 der BSB.

10 Lt. Befragung der Kita- und Grundschulleitungen im Jahr 2017 findet die Sprachstandserhebung in knapp 25 % der Schulen selten oder gar nicht statt. Vgl. ebd., S. 17.

11 Lt. Befragung der Kita- und Grundschulleitungen im Jahr 2017 werden zu einem Drittel selten oder gar nicht individuelle Förderpläne erstellt. Vgl. ebd.



DIE SPRACHFÖRDERUNG SOLL DIAGNOSEGESTÜTZT, INDIVIDUELL UND SYSTEMATISCH DURCH QUALIFIZIERTE LEHRKRÄFTE IN ZUSÄTZLICHER LERNZEIT ERFOLGEN UND AUF IHRE WIRKSAMKEIT ÜBERPRÜFT WERDEN.

um gezielt fördern zu können, geben Test- oder Beobachtungsverfahren dazu Auskunft. Darüber hinaus können die Instrumente bei wiederholtem Einsatz aufzeigen, ob die Förderung erfolgreich war und welche Fortschritte die einzelne Schülerin oder der einzelne Schüler gemacht hat.



Fast alle Grundschulen und Gymnasien sowie alle Stadtteilschulen setzen laut der Befragung der Sprachlernberatungen standardisierte Diagnoseverfahren zur Bestimmung des Sprachförderbedarfs ein<sup>12</sup> und gleichen die Ergebnisse mit den Beobachtungen und Einschätzungen der Lehrkräfte ab. Zum Teil werden die standardisierten durch nicht-standardisierte Verfahren ergänzt.

Wie viele Schüler:innen die additive Sprachförderung erhalten, lässt sich aus den Monitoringberichten<sup>13</sup> der letzten Schuljahre entnehmen.

12 Dazu gehören die verpflichtenden Rechtschreibtests SCHNABEL (Jg. 1-6) und HSP (Jg. 7-10), Lesetests wie das Salzburger Lesescreening oder der Stolperwörter-Lesetest. Auch die Rückmeldungen aus den Lernstandserhebungen KERMIT werden herangezogen.

13 Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ): Monitoring der Sprachförderung. Ergebnisse für das Schuljahr a) 2016/17, b) 2017/18, c) 2018/19 (siehe Link 1 unten).

Link 1: [www.hamburg.de/bsb/ifbq-monitoring-sprachfoerderung/](http://www.hamburg.de/bsb/ifbq-monitoring-sprachfoerderung/)

Link 2: <https://www.hamburg.de/contentblob/14318068/a800f56c425f4ac34e5f304422befb4c/data/pdf-bericht-sprachfoerdermonitoring-2018-2019.pdf>

Im Schuljahr 2018/19 wurde für 14,5 % aller Schüler:innen der Regelklassen 1–10 ein Sprachförderbedarf nach § 28a (HmbSG) erfasst. Im Vorjahr lag der Anteil bei 12,4 %.

In den Grundschulen lag der Anteil der geförderten Kinder insgesamt bei 20 %. Zu Beginn der Sekundarstufe I in den Jahrgängen 5 und 6 der Stadtteilschulen erhielten 30 % additive Sprachförderung, an den Gymnasien waren es etwa 10 %. Ein wiederholter Befund sind die durchschnittlich höheren Sprachförderanteile unter Jungen, Kindern und Jugendlichen mit nichtdeutscher Familiensprache und Schüler:innen mit niedrigem sozioökonomischen Status.

Die Ergebnisse aus den Lernleistungsuntersuchungen bestätigen, dass Schüler:innen mit Sprachförderbedarf deutlich schwächere Leistungen im Fach Deutsch aufweisen als die Schülergruppe ohne Sprachförderbedarf, was für eine weitgehend diagnosebasierte Zuweisung der Sprachförderung spricht.

Allerdings gibt es auch Hinweise auf eine Differenz zwischen diagnostiziertem Sprachförderbedarf und tatsächlicher Sprachförderung: So blieben im Schuljahr 2019/20 von 11,2 % der Fünftklässler:innen, die den Mindeststandard in Deutsch-Lesen nicht erreicht hatten, gut 40 % ohne eine Förderung in Deutsch (Sprachförderung und/oder Lernförderung Deutsch). Besonders auffallend ist, dass ehemalige Schüler:innen der Internationalen Vorbereitungsklassen im Anschluss an die sog. 3. Phase nach Übergang in eine Regelklasse zu über 40 % weder weitere Sprachförderung noch Lernförderung im Fach Deutsch erhalten haben, obwohl ihre deutschsprachlichen Kompetenzen noch deutlich unter denen der Schüler:innen ohne Sprachförderbedarf lagen<sup>14</sup>. Darüber hinaus weist ein sog. Drehtüreffekt darauf hin, dass ein beträchtlicher Teil der Schülergruppe, die die Sprachförderung verlassen hatte, ein Jahr später erneut Sprachförderung erhielt.<sup>15</sup>

#### Individuelle systematische Sprachförderung

Als Qualitätskriterium für die Förderung ist im Sprachförderkonzept ausdrücklich vorgesehen, dass mit Blick auf die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler auf Förderkonferenzen die individuellen

14 Vgl. Ergebnisse des Sprach- und Lernförderungsmonitorings für das Schuljahr 2019/20.

15 Im Schuljahr 2018/19 lag dieser Drehtüreffekt bei 22,5 %, an den Grundschulen sogar bei 29,7 %. Vgl. Monitoring der Sprachförderung. Ergebnisse für das Schuljahr 2018/19 (siehe Link 2 unten).

Förderschwerpunkte festgelegt und anschließend in einem Förderplan die zu den festgelegten Schwerpunkten angestrebten Entwicklungsschritte beschrieben werden.

Nach Angaben der Sprachlernberatungen scheinen sich die Förderschwerpunkte überwiegend nach den am häufigsten eingesetzten Diagnoseinstrumenten zu richten. In allen Hamburger Schulen wird vor allem in den Lernbereichen Lesen und Rechtschreibung gefördert. Deutsch als Zweitsprache wird als nächster großer Förderbereich für alle drei Schulformen genannt, was vor allem die hohe Anzahl neu zugewanderter Kinder und Jugendlichen widerspiegelt, die seit dem Schuljahr 2015/16 in die Hamburger Schulen eingetreten sind. Als weitere Förderbereiche wurden von den Sprachlernberatungen für die Grundschulen und Stadtteilschulen die Entwicklung der mündlichen Sprache und die Grammatik, für die Gymnasien das Verfassen von Texten und die Grammatik aufgeführt. Manche Schulen richten die Förderung aber nicht nach Förderschwerpunkten aus, sondern verbinden sie eng mit den jeweils aktuellen Inhalten und Anforderungen des Regelunterrichts.

Förderpläne als Grundlage einer individuellen systematischen Förderung werden nach Angaben der Sprachlernberatungen je nach Schulform sehr unterschiedlich eingesetzt. Danach werden sie in drei Viertel aller Grundschulen immer oder häufig erstellt, in den Stadtteilschulen oder Gymnasien dagegen meistens nicht. Nach Aussagen in den Interviews würden z.T. Förderpläne erstellt, um die Organisation mit den Förderlehrkräften zu erleichtern. Nicht immer gäben sie auch Auskünfte über die Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen. Ein hoher Zeitaufwand oder die große Anzahl zu fördernder Kinder und Jugendlicher werden u.a. als Gründe genannt, aus denen auf Förderpläne verzichtet wird.

Insgesamt weisen die Antworten in der Befragung und in den Interviews darauf hin, dass in einem großen Teil der Schulen zwar Förderschwerpunkte festgelegt, aber nur in Ausnahmefällen auch individuelle Förderpläne erstellt werden. Damit stellt sich die Frage, in welcher Weise und in welchem Maße sichergestellt wird, dass auch wirklich individuell und systematisch gefördert wird.

Damit die sprachliche Förderung aber tatsächlich erfolgreich beim einzelnen Kind bzw. Jugendlichen ankommt, ist es unerlässlich zu wissen, an welcher Stelle der sprachlichen Entwicklung sie ansetzen muss:

Für den Bereich Lesen gibt es eine große Auswahl an Diagnoseinstrumenten, die eingesetzt werden können, um Entwicklungsschritte zu beschreiben. Auch für die Förderung der Rechtschreibung lässt sich z.B. mit SCHNABEL oder der HSP der Kompetenzstand differenziert erfassen. Im Schuljahr 2020/21 wurde in Hamburg für neu zugewanderte Schüler:innen zwischen 10 und 20 Jahren darüber hinaus die computergestützte Kompetenzdiagnostik „2P: Potenzial & Perspektive“ eingeführt, mit der u.a. ihr Lernstand in den Fächern Deutsch als Zweitsprache, Mathematik und Englisch sowie bezüglich bestimmter überfachlicher Kompetenzen wie z.B. kognitiven Basiskompetenzen ermittelt werden kann.<sup>16</sup> Ergänzend sind Modellsätze für Deutsch-Zertifikationsprüfungen und Tests aus dem Begleitmaterial verschiedener Lehrwerke verfügbar. Für andere Bereiche wie z.B. Texte schreiben sind noch nicht so viele handhabbare Diagnostikinstrumente verfügbar. In diesen Fällen können die Lehrkräfte u.a. auf die entsprechenden Rahmenpläne zurückgreifen, welche differenzierte Beschreibungen der unterschiedlichen Kompetenzbereiche wie Schreiben, Leseverstehen, Sprechen, Hörverstehen, Wortschatz, Grammatik usw. bieten.

Diese differenzierten Informationen zu den einzelnen Kompetenzbereichen sollten die Grundlage für die individuelle Förderung der Schülerin oder des Schülers bilden. Eine Klassenlehrkraft kann Beobachtungen aus dem Unterricht heranziehen, um fehlende Kompetenzen zu erkennen. Eine Förderlehrkraft, die für verschiedene Klassen zuständig ist, wird jedoch auf eine wie auch immer geartete Dokumentation angewiesen sein, um zu wissen, in welchem Bereich die Kompetenzen der zu fördernden Schüler:innen erweitert werden müssen und welche Entwicklungsschritte dafür notwendig sind. Diese Dokumentation kann idealerweise in Form von individuellen Förderplänen erfolgen. Allerdings wird in der Befragung der Sprachlernberatungen und in den Interviews auch deutlich, dass das Erstellen individueller Förderpläne für viele Schulen eine zeitliche und organisatorische Herausforderung darstellt. Hier wäre es perspektivisch lohnenswert, über alternative Lösungen nachzudenken.

#### Förderlehrkräfte

Eine individuelle, systematische Sprachförderung, wie sie in dem Hamburger Sprachförderkonzept vorgesehen ist, erfordert qualifizierte Förderlehrkräfte. Die personelle Umsetzung einer qualifizierten systematischen

16 Weitere Informationen, Videotutorials und Hinweise auf Fortbildungen zu 2P können der Hamburger 2P-Info-Website entnommen werden (siehe Link 1 unten).

Link 1: <https://www.hamburg.de/2p>



SPRACHLICHER FÖRDERUNG KOMMT ANGESICHTS DER ENGEN ABHÄNGIGKEIT ZWISCHEN SCHULISCHER LEISTUNGSFÄHIGKEIT UND DER BEHERRSCHUNG SPRACHLICHER MITTEL EINE HOHE BEDEUTUNG ZU.

Förderung mit qualifizierten Förderlehrkräften ist nach Aussagen vieler Sprachlernberatungen voraussetzungsreich und häufig schwer zu realisieren. Nur wenige Schulen verfügen hier über geeignete Konzepte und Strukturen.

In der Befragung gibt die Mehrheit der Sprachlernberatungen an, dass an ihrer Schule viele eingesetzte Förderlehrkräfte nicht die für die sprachliche Förderung nötige Qualifikation mitbringen. Etwa ein Drittel aller Befragten gibt an, dass Honorarkräfte oder Personen aus dem Pädagogisch Therapeutischem Fachbereich (PTF) die Förderung durchführen. In Stadtteilschulen sind es z.T. auch gewerbliche Anbieter. In den Interviews berichten einzelne Sprachlernberatungen, dass sie diesen Personengruppen eine schulinterne Fortbildung zu den Förderschwerpunkten, eine Beratung oder auch eine kontinuierliche Begleitung anbieten. Allerdings gelänge dies nur, wenn die Personengruppe nicht zu häufig wechsele. Insgesamt scheinen nur wenige Schulen fertige schulspezifische Konzepte zu ausgewählten Förderschwerpunkten zu haben, die von der Förderlehrkraft übernommen werden können.

Ein weiterer Entwicklungsbedarf gemäß der Aussagen in der Befragung und in den Interviews zeigt sich in den häufig fehlenden Absprachen zwischen Sprachlernberatung, Klassenlehrkräften und Förderlehrkräften. In vielen Fällen gestaltet die eingeteilte Förderlehrkraft den Förderschwerpunkt offensichtlich ausschließlich nach ihren eigenen Vorstellungen und mit ihren eigenen Materialien.

Weshalb der Bereich Sprachförderung bei der personellen Besetzung häufig nicht den gleichen Stellenwert hat wie der Fachunterricht, wird in den Schulen unterschiedlich begründet. Sprachlicher Förderung kommt angesichts der engen Abhängigkeit zwischen schulischer Leistungsfähigkeit und der Beherrschung sprachlicher Mittel - ausgewiesen in vielen Lernstandserhebungen - eine hohe Bedeutung zu. In diesem Zusammenhang spielt die Qualifikation der Förderkraft eine große Rolle. Wünschenswert ist daher die Übernahme der Förderung durch Lehrkräfte, die qualifiziert sind und sich als Deutsch- oder Fremdsprachenlehrkräfte bzw. in Weiter- oder Fortbildungen mit sprachlicher Entwicklung oder Deutsch als Zweitsprache auseinandergesetzt und entsprechende Kenntnisse darüber angeeignet haben. Externe Förderlehrkräfte, die

lediglich stundenweise an die Schule kommen, sollten, wie schon in einigen Schulen praktiziert, auf ihre Aufgabe vorbereitet und in den Ablauf der Förderung eingewiesen werden.

#### Zusätzliche Lernzeit

Nach dem Sprachförderkonzept soll Schülerinnen und Schülern mit einem ausgeprägten Sprachförderbedarf in einer zusätzlichen Lernzeit die Chance gegeben werden, ihre fehlenden sprachlichen Kompetenzen zu entwickeln. Abhängig vom Sozialindex der Schule werden den Schulen dafür Ressourcen in Form von zusätzlichen Unterrichtsstunden zugewiesen.

Alle staatlichen Schulen in Hamburg sind ganztägig nach unterschiedlichen Ganztagsformen organisiert. Die Förderzeit als zusätzliche Lernzeit muss sich also, abhängig von der Ganztagsform, in den Ganztagsbetrieb integrieren. Die Ergebnisse der Befragung der Sprachlernberatungen weisen darauf hin, dass es offenbar den Grundschulen und Gymnasien mit ihren organisatorisch gesehen eher offeneren Formen am besten gelingt, die Förderung außerhalb des Regelunterrichts zu organisieren, d.h. tatsächlich zusätzliche Lernzeit anzubieten. Nach Angaben der Sprachlernberatungen organisieren ca. 70 % der Grundschulen<sup>17</sup> die Förderstunden außerhalb des Regelunterrichts oder in einem Förderband, knapp 30 % fördern parallel zum Unterricht oder setzen eine zusätzliche Lehrkraft als Doppelbesetzung im Unterricht ein. In den Gymnasien wird zu 85 % außerhalb des Regelunterrichts oder in Förderbändern gefördert. In den Stadtteilschulen ist der Anteil einer zusätzlichen Förderung außerhalb des Regelunterrichts oder in einem Förderband mit knapp 60 % geringer, entsprechend findet zu über 40 % die Förderung parallel zum Regelunterricht statt bzw. in Form einer Doppelbesetzung. In der parallel zum Unterricht stattfindenden Förderung werden die Schüler:innen aus dem Regelunterricht herausgezogen und verpassen damit andere Unterrichtsinhalte.

Bei einer Doppelbesetzung steht ihnen i.d.R. eine Lehrkraft zur Seite, die sie bei der Teilnahme am Unterricht unterstützen kann. Dies kann sinnvoll sein, wenn die Unterstützung gut vorbereitet und in enger Absprache mit der Klassenlehrkraft erfolgt. Die Sprachlernberatungen weisen in den Interviews aber darauf hin, dass in vielen Fällen eine Doppelbesetzung faktisch keine verlässliche, kontinuierliche Förderung darstellt, da sie sehr häufig

aufgehoben und zweckentfremdet für den Vertretungsunterricht eingesetzt wird.

Wenn Schulen in den Befragungen angeben, dass sie außerhalb des Regelunterrichts fördern, findet dies nach Aussagen in den Interviews häufig im Zeitfenster um die Mittagszeit statt. In dieser Zeit ist es wichtig, die Förderinhalte spielerisch und kreativ aufzubereiten und aus dem Schulalltag herauszuheben, statt nur die Unterrichtszeit zu verlängern, was einige Kinder und Jugendliche überfordert.

Förderbänder werden nach Aussagen in den Interviews und in der Befragung nur in geringem Umfang in den Schulen eingerichtet. Dabei ermöglichen sie Schülerinnen und Schülern mit einem Förderbedarf auch im Ganztags eine zusätzliche Sprachlernzeit. Die Förderbänder können dabei unterschiedlich nach den jeweiligen Gegebenheiten in den Schulen organisiert werden: z.B. für verschiedene Jahrgangsstufen, klassenübergreifend, täglich oder an mehreren Tagen für 30 Minuten. Wichtig ist dabei, dass es kleine Gruppen sind, die einen gemeinsamen Förderschwerpunkt haben.

#### Wirksamkeitsüberprüfung

Um in den Schulen herauszufinden, ob eine Fördermaßnahme erfolgreich war bzw. wie sich die sprachlichen Kompetenzen der Schüler:innen mit einem Sprachförderbedarf entwickeln, wird in der Regel auf die Ergebnisse der standardisierten Diagnoseverfahren zurückgegriffen. Diese werden in einigen Schulen von der Sprachlernberatung ausgewertet und im Abgleich mit den Erfahrungen und Kenntnissen der Klassenleitungen auf Förder- oder Fallkonferenzen vorgestellt, woraus dann neue Förderentscheidungen hervorgehen.

Das Sprachfördermonitoring<sup>18</sup> gibt einen guten Überblick über Trends, Stärken und Entwicklungsbedarfe auf Systemebene, kann allerdings mit den vorhandenen Daten keine spezifischen individuellen Fördereffekte untersuchen, da in DiViS der Sprachförderschwerpunkt wie z.B. Schreiben oder DaZ nicht erfasst wird. Die im Rahmen des Monitorings ausgewerteten KERMIT-Ergebnisse beziehen sich wiederum nur auf die Bereiche Deutsch-Leseverstehen und -Rechtschreiben.

Das Sprachfördermonitoring des IfBQ weist in allen seinen Berichten darauf hin, dass das Verlassen der Sprachförderung bzw. der Verbleib in ihr nicht als



17 Die Angaben beruhen auf einer Online-Befragung der Sprachlernberatungen im Frühjahr 2020.

18 Vgl. Monitoring der Sprachförderung. Ergebnisse für das Schuljahr 2018/19, S. 7 (siehe Link 1 unten).

Sprache ist in jedem  
Fach wichtig!



alleiniges Indiz für den Erfolg der Förderung genommen werden kann. Denn häufig verbleibt ein Teil der Sprachförderschüler:innen trotz hoher Leistungszuwächse in der Förderung, während ein anderer Teil von ihnen nach Verlassen der Sprachförderung immer noch nicht die Mindeststandards erreicht. Darüber hinaus wird lt. Sprachfördermonitoring ungefähr ein Viertel derjenigen, die eine Fördermaßnahme verlassen haben, ein Jahr später wieder gefördert (sog. Drehtüreffekt).

### 2.3 BEREICH: SPRACHBILDUNG ALS AUFGABE JEDEN UNTERRICHTS

Dass Sprachbildung zentrale Aufgabe nicht nur des Deutschunterrichts, sondern Aufgabe aller Fächer über alle Schulstufen hinweg ist, ist heute allgemein anerkannt. Schon in den letzten, vor rund 10 Jahren verfassten Hamburger Rahmenplänen heißt es gleichlautend für Grundschulen, Stadtteilschulen und Gymnasien bezüglich der Gestaltung der Lernprozesse: „Im Unterricht aller Fächer und Aufgabengebiete werden bildungssprachliche Kompetenzen systematisch aufgebaut“.<sup>19</sup> Seitdem wurde das Thema in unterschiedlichen Projekten und Maßnahmen bearbeitet. Die aktuelle Überarbeitung der Hamburger Rahmenpläne sieht die Aufnahme eines eigenständigen Querschnittsthemas Sprachbildung vor. Passend zu diesem Anspruch gibt die große Mehrheit der befragten Sprachlernberatungen an den Hamburger Schulen an, dass die Verbindung sprachlichen und fachlichen Lernens Gegenstand der gemeinsamen Diskussion und Planung an der Schule ist.<sup>20</sup> Gleichzeitig wurde von ihnen bei der Frage nach inhaltlich-konzeptionellen Entwicklungsbedarfen an ihrer Schule am häufigsten dieser Bereich genannt.

Um den Anspruch der Sprachbildung in allen Fächern zu erfüllen, stellen sich Fragen auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung ebenso wie auf der Ebene der Schulentwicklung.

In der aktuellen fachlichen Diskussion ist noch nicht hinreichend operationalisiert, wie „Bildungssprache“

19 Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.): Bildungsplan Bildung und Erziehung in der Grundschule. Allgemeiner Teil des Bildungsplanes Grundschule. Hamburg 2018, S. 8.

Ders.: Bildungsplan Bildung und Erziehung in der Stadtteilschule. Allgemeiner Teil des Bildungsplanes Stadtteilschule, Jahrgangsstufen 7-11. Hamburg 2018, S. 10.

Ders. (Hrsg.): Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I, Allgemeiner Teil 2018. Hamburg 2018, S. 8.

20 Die Aussage wurde von 63 % der Sprachlernberatungen an Grundschulen, 75 % derer an Gymnasien und 86 % derer an Stadtteilschulen bestätigt

und „Fachsprache“ ausgehend von der „Alltagsprache“ entwickelt werden: Welche Teilkompetenzen müssen fachspezifisch, fächerübergreifend, deutschspezifisch und/oder sprachenübergreifend gefördert werden? Wie sehr unterscheiden sich die unterschiedlichen Zugangs- und Zugriffsweisen der einzelnen Schüler:innen zur Bildungssprache voneinander? Welche Differenzierung der Lernangebote und -formen sind entsprechend erforderlich?

Auf der Ebene der Schulentwicklung stellen sich Fragen der Kooperation im Kollegium – innerhalb eines Fachbereichs, aber auch innerhalb der einzelnen Jahrgänge, innerhalb einer Schule, aber auch zwischen Schulen. Maßnahmen zur durchgängigen Sprachbildung müssen nach aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen langfristig angelegt werden und bedürfen ständiger Überprüfung und Weiterentwicklung.

Die Ebenen der Unterrichtsentwicklung und der Schulentwicklung sind eng miteinander verbunden: Ohne Klärung der inhaltlichen Fragen auf Ebene der Unterrichtsentwicklung ist kein zielgerichtetes Unterrichtshandeln möglich; ohne Klärung der Fragen auf Ebene der Schulentwicklung bleibt es dem Zufall überlassen, wie verbindlich und wie strukturiert die Schüler:innen die für sie notwendige Unterstützung in der Schule bekommen.

Um bei der Klärung dieser Fragen voranzukommen, hat Hamburg als Bundesland an den Bund-Länder-Programmen „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FörMig) von 2004 – 2009 und FörMig-Transfer (2010-2012) sowie „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) von 2013 – 2019 teilgenommen und beteiligt sich aktuell an „BiSS-Transfer“ (seit 2020).

Zwei Modellprojekte zur fächerübergreifenden Sprachbildung, die in Hamburg seit 2014 durchgeführt wurden, bilden dabei die Basis für sehr viel umfangreichere Vorhaben in diesem Bereich seit dem Schuljahr 2019/20 bzw. ab dem Schuljahr 2021/22:

- ⚓ eine systematische Leseförderung von Grundschulkindern vor allem an Schulen in sozial benachteiligten Stadtteilen („BiSS-Lesetraining“)
- ⚓ eine Verbindung von Sprach- und Fachlernen an Grund- und weiterführenden Schulen im Rahmen eines Fortbildungsansatzes des Hamburger Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung, zunächst unter dem Namen „(Deutsch als Zweit-) Sprache im Fachunterricht“,

seit 2021 unter dem neuen Namen „Fachunterricht stärken durch Bildungssprache“ (FaBiS).

Beide Projekte werden derzeit als so genannter „BiSS-Transfer-Verbund“ unter dem Dach der oben genannten Bund-Länder-Initiative „BiSS-Transfer“ durchgeführt, deren erklärtes Ziel es ist, nachgewiesenermaßen wirksame Ansätze im Bereich der Sprachbildung in die Fläche zu transferieren. Sie werden in den folgenden beiden Abschnitten näher beschrieben.

Außer mit den beiden genannten Vorhaben beteiligt sich Hamburg an „BiSS-Transfer“ auch noch mit folgenden weiteren Vorhaben:

- ⚓ Systematische Schreibförderung in der Grundschule (Pilotprojekt mit 5 Schulen)
- ⚓ Förderung früher literaler Fähigkeiten (11 beteiligte Schulen)
- ⚓ Forschungsprojekte zur Unterrichtsentwicklung im sprachsensiblen Mathematikunterricht der Sekundarstufe („Fach-BiSS“), zur systematischen Schreibförderung in der Grundschule („Schreib-BiSS“) und zur Nutzung von VERA-8 als Instrument zur Lehrkräftequalifizierung und Unterrichtsentwicklung im Lesen („VERA-BiSS“) („VERA“ steht für „Vergleichsarbeiten“ und heißt in Hamburg „KERMIT“)

#### Systematische Leseförderung in der Grundschule

Ausgehend von einem Mehrebenenmodell des Lesens<sup>21</sup> wurde von Prof. Steffen Gailberger (Bergische Universität Wuppertal) für die ursprünglich an BiSS beteiligten sechs Hamburger Grundschulen ein Lesetrainingsprogramm entwickelt, das die Steigerung von Leseflüssigkeit als Vorläuferfähigkeit für verstehendes Lesen mit Lesemotivation, Leseinteresse und der Entwicklung aktivierender positiver Emotionen beim Lesen verbindet und verbindlich, mindestens dreimal pro Woche zu einem festgelegten Zeitpunkt für 20 Minuten schulweit durchgeführt wird.<sup>22</sup> Gailberger konnte anhand von

21 Vgl. C. Rosebrock, D. Nix: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannweiler 2014.

22 S. Gailberger: Leseförderung mit BiSS. Das Hamburger Primarstufen-Projekt für Schülerinnen und Schüler mit hoher sozialer Belastung aus theoretischer, methodischer und empirischer Perspektive. In: C. Titz, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber, M. Hasselhorn (Hrsg.): Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung. Band 3: Praxiserfahrungen. Stuttgart 2019, S. 106-132.

halbjährlich erhobenen Testdaten zeigen, dass die beteiligten Hamburger Kinder zu Beginn zum Teil weit unter dem Erwartungswert des Lesegeschwindigkeitstests (Salzburger Lesescreening) lagen, diesen aber im Laufe der Zeit (fast) erreichten oder sogar übertrafen und damit auch hinsichtlich der Leseflüssigkeit signifikant besser als eine Kontrollgruppe aus vergleichbaren Hamburger Klassen abschnitten. In einer weiteren Untersuchung durch das IfBQ<sup>23</sup> konnte gezeigt werden, dass die Projektkinder durch das Lesetraining nicht nur eine höhere Leseflüssigkeit erreichten, sondern diese sich auch durchgängig positiv auf das Leseverstehen bis zum Jahrgang 5 auswirkte und teilweise sogar Transfereffekte auf die Rechtschreib- und Mathematikleistungen feststellbar waren. Insbesondere Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache, geringem sozioökonomischen Status und festgestelltem Sprachförderbedarf profitierten von dem Lesetraining.

Aufgrund der positiven Ergebnisse aus den sechs Pilotschulen wurde das Lesetraining seit dem Schuljahr 2018/19 in zwei Stufen auf 64 weitere Grundschulen vorwiegend in sozial benachteiligten Quartieren ausgeweitet. Um einen Transfer der Erkenntnisse aus den Pilotschulen zu den neu hinzugekommenen Schulen zu ermöglichen, wurden sog. Austauschgruppen zwischen den Projektverantwortlichen der erfahrenen Schulen mit denen der neu hinzugekommenen Schulen eingerichtet. Eine Auswertung von Leseleistungsdaten der Kinder aus dem erweiterten Schulkreis liegt noch nicht vor. Eine erste Erhebung des IfBQ zur Projektumsetzung aus dem Juli 2021 hat ergeben, dass alle beteiligten Lehrkräfte und Schüler:innen mit dem eingeführten Leseband eher oder sehr zufrieden waren und das Lesetraining v.a. in Schulen mit niedrigem Sozialindex weitgehend verbindlich durchgeführt wurde.

Für die Zukunft steht eine inhaltliche Ausweitung des Lesetrainings in inhaltlicher Hinsicht (Einbeziehung von Lesestrategien) und in quantitativer Hinsicht an (Fortführung des Ansatzes in der Sekundarstufe I). Auch dabei wird es auf motivierende Inhalte und Methoden sowie auf die Verbindlichkeit der Umsetzung ankommen. Aufgrund der damit verbundenen im Vergleich zu den

<sup>23</sup> Vgl. S. Gailberger, B. Pohlmann, I. Reichenbach, F. Thonke, J. Wolters: Zum nachhaltigen Einfluss von Lautleseverfahren auf Leseflüssigkeit, Leseverstehen, Rechtschreiben sowie Kompetenzen jenseits des Deutschunterrichts. Bericht zur Longitudinalstudie des Hamburger BiSS-Verbunds Primarstufe aus der Perspektive der Lesedidaktik und empirischer Bildungswissenschaft für schulische Praxis und Leseförderung. In: S. Gailberger, C. Sappok (Hrsg.): Weiterführende Grundlagenforschung in Lesedidaktik und Leseförderung. Baltmannsweiler 2021, S. 167-192.

bisherigen Lesebänden höheren inhaltlichen Anforderungen an die Lehrkräfte stellt sich zudem verstärkt die Frage nach deren Qualifizierung.

Eine weitere inhaltliche Ausweitung besteht in der Erprobung des oben erwähnten systematischen Schreibförderprogramms in der Grundschule im Rahmen von BiSS-Transfer ab dem Schuljahr 2021/22. Das Programm geht dabei davon aus, dass ähnlich wie beim Lesen auch beim Schreiben sog. hierarchiehohe Fertigkeiten wie das Schreiben längerer, zusammenhängender Texte auf sog. hierarchieniedrigen Fertigkeiten wie eine Schreib- und Formulierungsflüssigkeit aufbauen. Beide Ebenen sollen in ausgewählten dritten und vierten Klassen durch zuvor dafür fortgebildete Lehrkräfte erprobt und evaluiert werden. Gleichzeitig soll untersucht werden, wie entsprechende Trainingskonzepte wirksam in die schulische Praxis übertragen werden können.

Für den Bereich der Sekundarstufe I ist darüber hinaus im Rahmen des Forschungsnetzwerks der bundesweiten Initiative BiSS-Transfer das oben ebenfalls bereits erwähnte Projekt für eine gezielte Unterrichtsentwicklung und Qualifizierung von Lehrkräften der Sekundarstufe I im Bereich Lesen in Planung. Ausgehend von den Ergebnissen der Vergleichsarbeiten (KERMIT 8) sollen die professionellen Kompetenzen der Lehrkräfte hinsichtlich Lesediagnostik und -förderung weiterentwickelt und die kollegiale Zusammenarbeit bei der Verankerung einer datenbasierten, kompetenzorientierten Leseförderung im schulinternen Curriculum gestärkt werden.

#### Verbindung von Sprach- und Fachlernen

Nachdem ab 2014 innerhalb kurzer Zeit eine größere Anzahl geflüchteter und anderer neu zugewanderter Schüler:innen nach dem Durchlaufen von Vorbereitungsmaßnahmen (s. Punkt 2.4 auf S. 21) in die Regelklassen aller Schulformen aufgenommen wurde, stieg in vielen Schulen das Bewusstsein bezüglich der sprachlichen Anforderungen in allen Fächern ebenso wie der Bedarf an Unterrichtskonzepten, die das Sach- mit dem Sprachlernen verknüpfen. Vor diesem Hintergrund wurde gemeinsam von der BSB und dem LI ein Pilotprojekt „(Deutsch als Zweit-)Sprache im Fachunterricht“ mit dem Ziel entwickelt, die sprachlichen Anforderungen in den verschiedenen Fächern der Grundschule und der Sekundarstufe I der Gymnasien und Stadtteilschulen bewusst zu machen, Möglichkeiten ihrer Bearbeitung im Unterricht in Verbindung mit dem fachlichen Lernen aufzuzeigen und in der Praxis zu erproben. Das Projekt wurde in zwei zweijährigen Runden mit insgesamt 52 Schulen vom

Schuljahr 2016/17 bis 2020/21 durchgeführt und prozessbegleitend formativ vom IfBQ evaluiert.<sup>24</sup>

Drei Merkmale waren für dieses Projekt bestimmend:

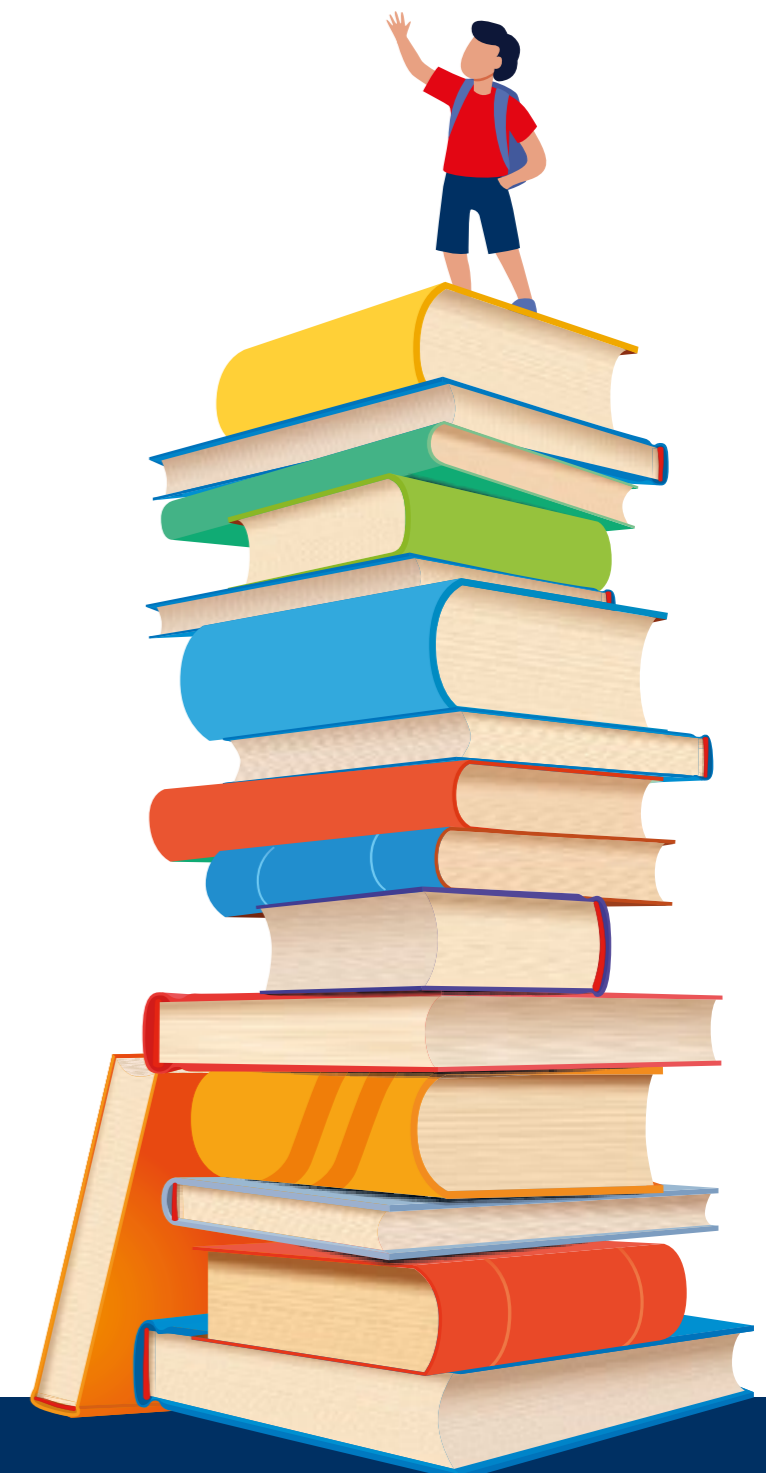
1. eine feste und kontinuierliche Kooperation im LI zwischen den Referaten für die Sachfächer und dem DaZ-Referat bei der Planung und Durchführung des Projekts
2. spiegelbildlich eine ebensolche Kooperation zwischen den Fachleitungen der beteiligten Fächer und der Sprachlernberatung an den Projektschulen
3. die Orientierung auf die Umsetzung der Fortbildungsinhalte im Fachunterricht der Projektschulen, weshalb von Beginn an das Referat für die Schul- und Unterrichtsentwicklung als Unterstützung bei der Projektplanung und der Durchführung an den Schulen einbezogen wurde.

In der Evaluation wurden einige Erfolge sichtbar: So wurden die grundlegende Projektstruktur und die inhaltliche Grundkonzeption mit den schulischen Fach-DaZ-Tandems und der Thematisierung wiederkehrender Kernsituationen des Fachunterrichts und ihrer sprachlichen Herausforderungen als sinnvoll bewertet. Über 80 % der befragten Lehrkräfte hielten die vermittelten Methoden und Verfahren eines sprachförderlichen Fachunterrichts für alle Schüler:innen – nicht nur die Zweitsprachlernenden – für nützlich. Als herausfordernd wurde hingegen die Weitervermittlung der Fortbildungsinhalte an die Fachlehrkräfte der beteiligten Schulen beurteilt: Zwar haben immerhin etwa 60 % von ihnen an Fortbildungsmaßnahmen teilgenommen. Jedoch fielen Umfang und Qualität dieser Fortbildungen nach Aussagen der Befragten sehr unterschiedlich aus. Konkrete Vereinbarungen zur Erprobung der Fortbildungsinhalte im Unterricht wurden nur in wenigen Fällen umgesetzt. Auch die Einbeziehung des Gesamtkollegiums der am Projekt beteiligten Schulen stellte eine Herausforderung dar. Dadurch stellte sich für einige der teilnehmenden Schulen die Frage, in welchem Ausmaß die Schüler:innen der beteiligten Schulen überhaupt von einem verstärkten Sprachenlernen profitieren konnten.

Vor dem Hintergrund dieser Evaluationsergebnisse, der zurückgehenden Zahl von geflüchteten Schüler:innen und der abnehmenden Bereitschaft weiterer Schulen, sich auf einen zweijährigen Entwicklungsprozess einzulassen (bei nach wie vor hohem Interesse am Thema selbst!) wurde das Fortbildungsangebot zum Schuljahr

<sup>24</sup> Der Evaluationsbericht ist abrufbar unter Link 1 (siehe rechter Rand).

AUFGRUND DER POSITIVEN ERGEBNISSE AUS DEN SECHS PILOTSCHULEN WURDE DAS LESETRAINING SEIT DEM SCHULJAHR 2018/19 IN ZWEI STUFEN AUF 64 WEITERE GRUNDSCHULEN VORWIEGEND IN SOZIAL BENACHTEILIGTEN QUARTIEREN AUSGEWEITET.



2020/21 unter dem neuen Namen „Fachunterricht stärken durch Bildungssprache“ (FaBis) deutlich aus- geweitet, flexibilisiert und thematisch neu fokussiert: Mit dem neuen Titel wird betont, dass alle Schüler:innen von Sprachbildung im Fachunterricht profitieren können und dass die sprachlichen Herausforderungen des Fachunterrichts bei weitem nicht nur Zweitsprach- lernende betreffen. Weiterhin gibt es jetzt unterschied- liche „Darreichungsformen“ der Projektinhalte – für ein- zelne Lehrkräfte (Einzelangebote und die Kombination verschiedener Einzelangebote zu einer Qualifizierungs- reihe) und für Schulen (SchILF oder Begleitung eines mehrjährigen Entwicklungsprozesses). Im Rahmen ein- es neuen Evaluationskonzepts wird gezielt die Kom- petenzentwicklung der Schüler:innen an den beteiligten Schulen in den Blick genommen. Diese entscheidende Ebene der Überprüfung der Wirksamkeit eines sprach- sensiblen und -intensiven Unterrichts ist auch Gegen- stand eines der oben erwähnten BiSS-Forschungspro- jekte, zunächst beschränkt auf das Fach Mathematik (Fach-BiSS).

#### 2.4 AUFNAHMESYSTEM FÜR NEU ZUGEWAN- DERTE KINDER UND JUGENDLICHE

Das Aufnahmesystem für neu zugewanderte Schü- ler:innen mit Basisklassen (BK), Internationalen Vor- bereitungsklassen (IVK) und einer dritten Phase soll Schülerinnen und Schülern bei Eintritt in die Schule in Hamburg helfen, sich zügig in das Schulleben zu integ- rieren, ihre erfolgreiche Teilnahme am Unterricht der Re- gelklassen zu sichern und somit einen ihren Fähigkeiten entsprechenden Schulabschluss zu erreichen. Lehrkräfte, die in Basisklassen oder Vorbereitungsklas- sen unterrichten, werden unterstützt von Rahmenplä- nen, Rahmenvorgaben und Handreichungen für Deutsch als Zweitsprache.

Seit einigen Jahren bietet das LI eine umfassende zu- sätzliche Qualifizierung für Deutsch als Zweitsprache im Umfang von 30 Fortbildungsstunden an. Unterrichtsmaterialien für Basisklassen und Internationale Vorbe- reitungsklassen werden kontinuierlich weiterentwickelt. Neben dem DaZ-Lernen liegt ein Schwerpunkt auf der Einbeziehung des Sprachlernens im Fachunterricht, ein anderer auf der Entwicklung von Schreibkompetenz.<sup>25</sup> Mit dem Verfahren „2P- Potenzial und Perspektive“ liegt ein computergestütztes Analyseinstrumentarium zur Erfassung der fachlichen und überfachlichen Kompe- tenzen der neu zugewanderten Schüler:innen vor, mit dessen Hilfe individualisierter IVK-Unterricht, aber auch eine bessere Integration in die Regelklassen und Förder- planung ermöglicht werden.<sup>26</sup>

Insgesamt lässt sich der Erfolg des aufgrund der ver- mehrten Zuwanderung ab 2014 zwischenzeitlich stark ausgebauten schulischen Aufnahmesystems für neu zugewanderte Schüler:innen an der positiven Tendenz hinsichtlich der von ihnen erreichten Schulabschlüsse ablesen: Lag der Anteil ehemaliger Schüler:innen aus BK oder IVK, die die allgemeinbildende Schule mit ein- em Schulabschluss verlassen haben, 2015/16 noch bei 61,1 %, stieg er 2018/19 auf 79,1 %.<sup>27</sup>

<sup>25</sup> Materialordner „Grammatisches Geländer für die Unter- richtspraxis“, „Schreibkompetenzen trainieren von A1 bis B1“ und „Fachunterricht in Internationalen Vorbereitungsklassen“ (siehe Link 1 unten).

<sup>26</sup> Weitere Informationen, Videotutorials und Hinweise auf Fortbildungen zu 2P können der Hamburger 2P-Info-Website entnommen werden (siehe Link 2 unten).

<sup>27</sup> Hamburger Bildungsbericht 2020, S. 158.

Link 1: <https://li.hamburg.de/sprachfoerderung/material/>

Link 2: <https://www.hamburg.de/2p>

Dennoch sehen die befragten Sprachlernberatungen deutlichen Verbesserungsbedarf beim Übergang von ein- er Vorbereitungsmaßnahme in eine Regelklasse, der für diese Schülergruppe eine große Herausforderung dar- stellt. Nach einem Jahr Unterricht in der IVK, in dem sie die deutsche Sprache lernen und sich auf einige Fächer auch fachlich vorbereiten, liegt ihr Leistungsstand am Anfang der dritten Phase in der Regelklasse im Durch- schnitt laut Sprachfördermonitoring noch weit unter- halb der Kompetenzwerte von anderen Schüler:innen mit einem additiven Sprachförderbedarf. Auch nach Beendi- gung der einjährigen 3. Phase besteht weiterhin ein gro- ßer Unterschied zwischen den Kompetenzwerten dieser beiden Gruppen mit Sprachförderbedarf.<sup>28</sup>

Zur Umsetzung der Sprachförderung in der 3. Phase, für die die Schulen eine sog. Rucksackressource in Höhe von 0,7 WAZ pro Schüler:in erhalten, liegen keine zusam- menfassenden Berichte vor. Das IfBQ hat aber Daten<sup>29</sup> verknüpft, die die Förderbiografien von 1729 Schüle- rinnen und Schülern, die im Schuljahr 2016/17 in eine BK oder IVK eintraten, nachvollziehen. Überraschen- derweise erhielten 44,7 % von ihnen im ersten Halbjahr und 54,5 % ein Jahr nach dem Verlassen der 3. Phase we- der eine Sprachförderung nach § 28a noch eine Lern- förderung in Deutsch nach § 45 des Schulgesetzes, ob- wohl ihre Leistungen noch weit unter den Leistungen der Schüler:innen ohne Sprachförderung lagen.

Dass Schüler:innen, die nach der Vorbereitungsmaßnah- me in eine Regelklasse – an derselben oder an einer an- deren Schule – überwechseln, Anspruch auf eine weite- re Förderung haben, wird offensichtlich noch nicht von allen Schulen ausreichend wahrgenommen. An anderen Schulen scheinen schulinterne Gründe einer Umsetzung der Sprachförderung im Weg zu stehen. Eine Erklärung für die fehlende Förderung in der Regel- klasse könnte sich darauf beziehen, dass ein Großteil dieser Schüler:innen in der Sekundarstufe I der Stadt- teilschulen und Gymnasien beschult werden. Die Ver- teilung der Sprachförderressourcen ist schulstufenab- hängig, der Schwerpunkt wird auf die frühe Förderung in den Grundschulen gelegt. Diese erhalten ca. 80 % der für die additive Förderung zur Verfügung stehenden Res- sourcen, die Stadtteilschulen ca. 18 %, wenige Prozente

<sup>28</sup> Vgl. Monitoring der Sprachförderung. Ergebnisse für das Schuljahr 2018/19 (siehe Link 1 unten).

<sup>29</sup> Vgl. Ergebnisse des Sprach- und Lernfördermonitorings für das Schuljahr 2019/20.

Link 1: [www.hamburg.de/contentblob/14318068/a800f56c425f4ac34e5f304422befb4c/data/pdf-bericht-sprachfoerdermonitoring-2018-2019.pdf](http://www.hamburg.de/contentblob/14318068/a800f56c425f4ac34e5f304422befb4c/data/pdf-bericht-sprachfoerdermonitoring-2018-2019.pdf)

Link 2: [www.hamburg.de/contentblob/14751450/e687da1a197a41c1dd9054cc4f6cd620/data/pdf-bericht-viereinhalbjahrigenvorstellung-schuljahr-2019-2020.pdf](http://www.hamburg.de/contentblob/14751450/e687da1a197a41c1dd9054cc4f6cd620/data/pdf-bericht-viereinhalbjahrigenvorstellung-schuljahr-2019-2020.pdf)

gehen an die Gymnasien. Stadtteilschulen und Gymnasi- en setzen ihre Förderressourcen schwerpunktmäßig in den unteren Klassen ein, so dass für die sprachliche In- tegration von neu zugewanderten Jugendlichen ab Klas- se 7 nur wenige Ressourcen zur Verfügung stehen. Es stellt sich die Frage, ob ggf. die Verteilung der additi- ven Sprachförderressourcen an dieser Stelle weiterent- wickelt werden könnte.

#### 2.5 BEREICH: MEHRSPRACHIGKEIT UND EIN- BEZIEHUNG DER HERKUNFTSSPRACHEN

Der – ständig wachsende – Anteil von Kindern und Ju- gendlichen mit einem sog. Migrationshintergrund bringt es mit sich, dass ein Großteil der Schüler:innen von zu Hause aus Zugang zu anderen Sprachen als Deutsch hat, also von einer „lebensweltlichen Mehrsprachigkeit“ ge- prägt ist. Bei den Viereinhalbjährigen, die erstmals in der Schule vorgestellt werden, ist der Anteil derer, die aus- schließlich Deutsch in ihrer Familie sprechen, auf 53,6 % (2019) gesunken. Das Ausmaß der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in diesen Familien ist dabei sehr un- terschiedlich: Die wenigsten von ihnen sprechen in der Familie ausschließlich ihre Herkunftssprache, ein etwas größerer Anteil verwendet neben Deutsch überwiegend die Herkunftssprache und die Mehrheit der mehrspra- chigen Familien spricht innerhalb der Familie überwie- gend Deutsch.<sup>30</sup>

Grundsätzlich wird in den Hamburger Bildungsplänen benannt, dass „in einer Zeit zunehmender internati- onaler Verflechtungen und Kontakte die Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern von Mehrsprachigkeit ge- prägt“ ist und in diesem Zusammenhang „dem Ausbau herkunftssprachlicher Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund eine entschei- dende Rolle zu(kommt)“.<sup>31</sup> Dazu bestehen innerhalb der Hamburger Schulen folgende Möglichkeiten:<sup>32</sup>

- 📌 Herkunftssprachenunterricht (HSU) als zusätz- licher Unterricht (HSU-Typ A) ab Jahrgang 1 der Grundschule und je nach Sprachangebot

<sup>30</sup> Vgl. Das Verfahren zur Vorstellung Viereinhalbjähriger. Ergebnisse Schuljahr 2019/20 (siehe Link 2 unten).

<sup>31</sup> Gleichlautend in den Hamburger Rahmenplänen Her- kunftssprachen für die Grundschule, Stadtteilschule und das Gymnasium in der Fassung von 2011.

<sup>32</sup> Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.): Rege- lungen und Umsetzungshinweise für den Herkunftssprachen- unterricht in Hamburg. Hamburg 2021.



möglich bis zum Abitur. Der Unterricht findet auf Grundlage der Hamburger Bildungspläne statt; er ist zeugnisrelevant und wird durch Hamburger staatliche Lehrkräfte erteilt.

⚓ HSU als Teil des Wahlpflichtunterrichts in der Sekundarstufe I (HSU-Typ B als sog. 2. oder 3. Fremdsprache). Für eine Reihe von Herkunftssprachen<sup>33</sup> können entsprechende Leistungen bis zum Abitur als weitere Sprache zur Erfüllung der Belegauflage (HSU-Typ C) oder als Kernfach (HSU-Typ D) eingebracht werden.

⚓ im Fall von Spanisch ein bilinguales Angebot von Jahrgang 1 bis zu allen Schulabschlüssen an zwei Grundschulen, zwei Stadtteilschulen und zwei Gymnasien.<sup>34</sup>

⚓ im Fall mehrerer in Hamburg seltener vertretener Herkunftssprachen zusätzlicher Unterricht, der im Auftrag der BSB durch den Bildungsträger verikom e.V. organisiert wird und mit einer Bemerkung ins Zeugnis eingeht.

⚓ muttersprachlicher Ergänzungsunterricht (Konsultatsunterricht) wird von einigen Konsulaten organisiert. Die Lehrkräfte werden aus den Herkunftsländern entsendet und arbeiten nach den Lehrplänen aus dem entsprechenden Land. Der Unterricht findet zwar in Räumen von Hamburger Schulen statt, geht aber nur mit einer Bemerkung ins Zeugnis ein.

Über diese herkunftssprachlichen Unterrichtsangebote hinaus können neu zugewanderte Schüler:innen unter bestimmten Voraussetzungen ihre herkunftssprachlichen Kompetenzen für das Erreichen des Ersten oder des Mittleren Schulabschlusses oder für die Aufnahme in die gymnasiale Oberstufe durch eine Sprachfeststellungsprüfung einbringen und damit die Englischprüfung oder die Note in einer anderen Sprache ersetzen.<sup>35</sup>

Während die Anzahl der herkunftssprachlichen Unterrichtsangebote in den ersten zwölf Jahren nach Einführung des Sprachförderkonzepts stagnierte oder sogar zurückging, wurde durch einen Beschluss der

33 Laut § 5 Abs. 1 APO-AH Anlage 1 u.a.: Arabisch, Chinesisch, Englisch, Farsi, Französisch, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch, Türkisch.

34 Schule Lutterothstr., Schule Wielandstr., Stadtteilschule Stellingen, Stadtteilschule Winterhude, Gymnasium Lerchenfeld, Albrecht-Thaer-Gymnasium. Daneben gibt es in Hamburg noch weitere bilinguale Angebote für Englisch, Französisch und Italienisch.

35 Lt. § 23 APO-GrundStGy.

Hamburger Bürgerschaft 2018 der Impuls zum Ausbau der herkunftssprachlichen Angebote in der Hamburger Schule gegeben. Infolge dieses „bürgerschaftlichen Er-suchens“ konnten 46 zusätzliche Türkischkurse an 17 Schulstandorten und vor allem Unterricht auch in den durch die jüngere Zuwanderung vermehrt vertretenen Sprachen Arabisch und Farsi eingerichtet werden.<sup>36</sup> Im Schuljahr

2021/22 werden insgesamt 392 Kurse in 11 verschiedenen Herkunftssprachen an 80 verschiedenen staatlichen Schulen durchgeführt.

Abgesehen von dem quantitativen und qualitativen Ausbau der herkunftssprachlichen Unterrichtsangebote stieg durch die vermehrte Zuwanderung der Bedarf an sogenannten Sprach- und Kulturmittlerinnen und -mittlern, die Eltern sowie Schüler:innen in ihren jeweiligen Sprachen Fragen zum hiesigen Schulsystem beantworten und bei auftauchenden Problemen vermitteln können. Sprach- und Kulturmittlung in diesem Sinne ist auch Teil der Aufgabenbeschreibungen für die Herkunftssprachenlehrkräfte. Zusätzlich sind durch das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung seit 2016 weitere Honorarkräfte als Sprach- und Kulturmittlerinnen und -mittler qualifiziert und an die Schulen vermittelt worden.

Für die Zukunft ist absehbar, dass aufgrund von Globalisierung und Migrationsbewegungen Mehrsprachigkeit als Ausgangsbedingung für und andererseits als ein Ziel von schulischer Bildung weiterhin an Bedeutung gewinnen wird. Das bringt mehrere Herausforderungen mit sich:

⚓ Um Angebote für die Förderung von Mehrsprachigkeit planen zu können, ist es zunächst notwendig, sich einen Überblick über die sprachliche Ausgangssituation an einer Schule zu verschaffen.<sup>37</sup> Dieses scheint noch nicht selbstverständlich zu sein. So gaben bei der Befragung 40 % der Sprachlernberatungen an, nicht über die an ihrer Schule vertretenen Herkunftssprachen Bescheid zu wissen.<sup>38</sup>

36 Im Schuljahr 2021/22 finden in Hamburg 21 Arabischkurse an fünf Schulstandorten und 23 Farsikurse an acht Schulstandorten statt.

37 Daten dazu werden bei der Schulanmeldung durch eine Befragung der Eltern zu den in der Familie gesprochenen Sprachen auf freiwilliger Basis erhoben.

38 Bei den Spachlernberatungen der Gymnasien lag dieser Anteil bei über 50 %, bei denen der Grundschulen bei 37 %.



⚓ Ein qualifizierter Herkunftssprachenunterricht ist abhängig von entsprechend qualifizierten herkunftssprachlichen Lehrkräften. Damit besteht ein Bedarf an Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten für solche Lehrkräfte – im Rahmen des hiesigen Lehramtsstudiums und als Anpassungsqualifizierung für aus dem Ausland kommende Lehrkräfte. Außerdem unterliegt die Anerkennung von im Ausland erworbenen Lehramtsabschlüssen hohen Hürden. Lehrkräfte, die eine Lehramtsbefähigung für die jeweilige Herkunftssprache aus ihrem Heimatland mitbringen, können diese häufig hier nicht anerkennen lassen, weil vergleichbare Ausbildungsgänge für Lehrkräfte beispielsweise für Arabisch oder Farsi in Hamburg sowie im gesamten deutschsprachigen Raum nicht angeboten werden. Diese Lehrkräfte haben sehr geringe Chancen auf eine Anerkennung, obwohl sie für den Ausbau des Herkunftssprachenunterrichts dringend benötigt werden.<sup>39</sup>

⚓ Die Mehrsprachigkeit der Schüler:innen in vielen Klassen erfordert die Konzeptionierung neuer didaktischer Modelle – auch jenseits herkömmlicher bilingualer Programme, um alle sprachlichen Ressourcen der Schüler:innen für das fachliche Lernen nutzbar zu machen

39 Für das Fach Türkisch – nach wie vor die am häufigsten vertretene Herkunftssprache in Hamburg – ist die Lehramtsausbildung an der Universität Hamburg 2016 eingestellt worden. Damit ist langfristig der Nachwuchs an qualifizierten Türkisch-Lehrkräften gefährdet. Bundesweit werden nur noch an der Universität Duisburg-Essen und an der Universität Kiel Lehrkräfte für den Türkischunterricht ausgebildet.

und weiterzuentwickeln.<sup>40</sup> Durch die weltweite Digitalisierung entstehen hier neue Möglichkeiten. Die Handreichung des LI „Mehrsprachigkeit im Fachunterricht in Internationalen Vorbereitungsklassen der Sekundarstufe I“ bietet eine Reihe von konkreten Anregungen, wie Schüler:innen ihre verschiedenen herkunftssprachlichen Kenntnisse in den Fachunterricht der IVK, aber auch darüber hinaus einbringen können.<sup>41</sup>

### 3. ERKENNTNISSE ZUR UMSETZUNG DER STRUKTURELLEN ECKPUNKTE DES HAMBURGER SPRACHFÖRDERKONZEPTS

Das Hamburger Sprachförderkonzept zeichnet sich auch dadurch aus, dass inhaltliche Vorgaben zur Durchführung der Sprachförderung verbunden sind mit strukturellen Rahmenbedingungen:

#### Ressourcenzuweisung

Zentral ist die systemische Zuweisung von zusätzlichen Personalressourcen für die Sprachförderung an die einzelnen Schulen. Die Zuweisung erfolgt nach einem Verteilungsschlüssel, der nach Schulform (Grundschule,

40 Angeknüpft werden kann hierbei an sog. Translanguaging-Ansätze. Vgl. S. Prediger, A. Uribe, T. Kuzu: Mehrsprachigkeit als Ressource im Fachunterricht. Ansätze und Hintergründe aus dem Mathematikunterricht. In: Lernende Schule 86 (2019), S. 20-24.

41 A. Hansen, S. Safouane: Mehrsprachigkeit im Fachunterricht in Internationalen Vorbereitungsklassen der Sekundarstufe I. In: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hrsg.): Fachunterricht in Internationalen Vorbereitungsklassen der Sekundarstufe I. Hamburg 2019 (siehe Link 1 unten).

Link 1: <https://li.hamburg.de/daz-materialien/13353536/fachunterricht-ivk/>

Stadtteilschule, Gymnasium) und Sozialindex der einzelnen Schule gewichtet ist.<sup>42</sup> Er trägt der Tatsache Rechnung, dass in sozial belasteten Stadtteilen mit einem ungleich höheren Sprachförderbedarf als in privilegierten Stadtteilen zu rechnen ist. Zugleich liegt dem Verteilungsschlüssel der Gedanke zugrunde, dass die Sprachförderung möglichst früh, also im Wesentlichen in der Grundschule ab der Vorschulklasse, erfolgen sollte und der Sprachförderbedarf in den weiterführenden Schulen damit geringer ausfallen müsste. So richtig das Prinzip einer möglichst früh einsetzenden Sprachförderung erscheint, stellen sich hinsichtlich des Verteilungsschlüssels auch einige Fragen: So steigen mit den Schuljahren die bildungssprachlichen Anforderungen an die Schülerschaft, wodurch weitere Förderbedarfe entstehen.<sup>43</sup> Auch der Sprachförderbedarf neu zugewandeter Schüler:innen geht in der Regel weit über die Zeit in einer IVK und die anschließende einjährige sog. 3. Phase hinaus.<sup>44</sup>

### Sprachlernberatung

Neu geschaffen wurde durch das Sprachförderkonzept die Funktion von Sprachlernberatungen,<sup>45</sup> die für die Erstellung, Implementierung und Auswertung der schulischen Sprachförderkonzeption verantwortlich zeichnen. Das schulische Sprachförderkonzept sollte dabei sowohl schulspezifische Maßnahmen zur durchgängigen Sprachbildung wie zur additiven Sprachförderung umfassen. Zu den Aufgaben der Sprachlernberatungen gehören i.d.R. die Bereitstellung und der Einsatz sprachdiagnostischer Verfahren, die Unterstützung bei der Erstellung individueller Förderpläne, die innerschulische

42 Die Höhe der zusätzlichen Personalressourcen (in Wochenarbeitszeitstunden/WAZ) errechnet sich aus dem Produkt der Anzahl der Schüler:innen der Schule und dem Faktor 0,455 für eine Grundschule mit dem Sozialindex 1 und dem Faktor 0,04 für eine Grundschule mit dem Sozialindex 6 bzw. aus dem Faktor 0,054 für eine Stadtteilschule mit dem Sozialindex 1 und Faktor 0,012 für eine Stadtteilschule mit dem Sozialindex 6. Von den Gymnasien erhalten nur wenige mit einem relativ niedrigen Sozialindex eine kleine zusätzliche Ressource.

43 So lagen zu Beginn der Sekundarstufe I die Kompetenzen im Deutsch-Leseverstehen lt. IQB-Bildungstrend von 2016 bei 14,2 %, lt. KERMIT 5 von 2019 bei 12,4 % der Hamburger Schüler:innen unterhalb des Mindeststandards (Bildungsbericht Hamburg 2020, S.146).

44 Im Schuljahr 2018/19 lagen die Kompetenzwerte der zugewanderten Schüler:innen auch im Jahr nach der dritten Phase noch deutlich unter den Durchschnittswerten der anderen Schüler:innen mit Sprachförderbedarf. Vgl. Monitoring der Sprachförderung. Ergebnisse für das Schuljahr 2018/19 (siehe Link 1 unten).

45 Die ursprüngliche Bezeichnung „Sprachlernkoordination“ wurde mit Einführung der Förderkoordination in „Sprachlernberatung“ umgewandelt.

Fortbildungsplanung für den Bereich der Sprachförderung, der gezielte Einsatz der für den Bereich Sprachbildung fortgebildeten Lehrkräfte als auch der Kontakt zu außerschulischen Bildungseinrichtungen. Zur Wahrnehmung dieser umfangreichen Aufgaben sollten die Sprachlernberatungen die 15 % Funktionsanteile aus den der Schule zugewiesenen Sprachförderstunden erhalten. Eine jeweils einjährige Qualifizierung der Sprachlernberatungen erfolgt seit 2005 durch das LI, das darüber hinaus seitdem den regelmäßigen Austausch zwischen den Sprachlernberatungen in sog. Praxisbegleitgruppen organisiert. Eine Modifizierung der Rolle der Sprachlernberatungen erfolgte im Rahmen der Einführung inklusiver Bildung durch die Etablierung von Förderkoordinationen, die mit der Steuerung aller Fördermaßnahmen an ihrer Schule betreut wurden. Notwendig wurde damit an den einzelnen Schulen eine enge Kooperation zwischen Förderkooperation und Sprachlernberatung.<sup>46</sup> In der 2020 durchgeführten Befragung wurde diese Kooperation von der großen Mehrheit der Sprachlernberatungen positiv beurteilt, einige von ihnen hatten sogar beide Funktionen in Personalunion inne.<sup>47</sup>

Inwieweit die Sprachlernberatungen die ihnen durch das Sprachförderkonzept zugewiesene Rolle in ihrer Schule tatsächlich ausfüllen, hängt neben ihrem eigenen Können und Engagement stark von der Haltung und Unterstützung der Schulleitung ab. In der Befragung der Sprachlernberatungen gab die Mehrheit an, regelmäßig Sitzungen mit ihren Schulleitungen zur Sprachbildung und -förderung an der Schule durchzuführen. Allerdings war dies für 18 % der Grundschulen, 32 % der Stadtteilschulen und 37 % der Gymnasien höchstens einmal pro Schuljahr oder nie der Fall und auch in den schulischen Steuergruppen war die Sprachbildung und -förderung nach Angaben der Sprachlernberatungen selten oder gar nicht Thema – ein Zeichen dafür, dass die Sprachlernberatungen an diesen Schulen eine eher untergeordnete Rolle einnehmen. Die Tatsache, dass die Mehrheit der Sprachlernberatungen<sup>48</sup> in der Befragung

46 Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.): Handreichung Inklusive Bildung und sonderpädagogische Förderung. 4. Baustein: Integriertes Förderkonzept. Hamburg 2017 (siehe Link 2 unten).

47 Nur 6 % der Sprachlernberatungen an den Grundschulen, 5 % derer an den Gymnasien und 14 % derer an den Stadtteilschulen schätzten die Kooperation mit den Förderkoordinationen negativ ein.

48 63 % der Sprachlernberatungen an Grundschulen, 59 % derer an Stadtteilschulen, 53 % derer an Gymnasien

angegeben hat, den Umfang der ihrer Schule zugeteilten Sprachförderressourcen nicht zu kennen, weist ebenfalls in diese Richtung. Denn ohne Kenntnis der Ressourcen ist es nur mit Einschränkungen möglich, ein konkretes schulspezifisches Sprachförderkonzept aufzustellen und seine verbindliche Umsetzung zu begleiten.

### Systemmonitoring

Mit einem Systemmonitoring durch die damalige Abteilung Qualitätsentwicklung und Standardsicherung des LI bzw. nachfolgend durch das IfBQ sollten ursprünglich lt. Sprachförderkonzept die schulspezifischen Förderkonzepte, der Einsatz der Förderressourcen, die individuelle Förderplanung und die Fördereffekte zentral erfasst, ausgewertet und in einem jährlichen Bericht zusammengefasst werden. Mit dem Ziel, die Schulen und Sprachlernberatungen zu entlasten, wurde beschlossen, das Monitoring auf eine veränderte Datenbasis zu stellen und die vorhandenen Daten aus der Digitalen Verwaltung in Schulen (DiViS), die auch Informationen zur Sprachförderung nach §28a (HmbSG) enthalten, und Leistungsdaten aus den verpflichtenden Lernstandserhebungen zu nutzen.

In einem jährlichen zusammenfassenden Monitoringbericht erfasst das IfBQ nunmehr für die verschiedenen Schulformen die Anzahl und Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Sprachförderung sowie ihre Leistungsstände und überprüft die Wirksamkeit der Sprachförderung insgesamt. Zusätzlich hat das IfBQ einzelne Berichte zu Teilbereichen des Sprachförderkonzepts erstellt.<sup>49</sup> Damit erhalten die steuernden Institutionen zwar Überblicksdaten zur Wirksamkeit der Sprachförderung, aber keine Informationen über die Ausgestaltung der Sprachförderung an den einzelnen Schulen (Förderschwerpunkte, Anzahl der eingerichteten Fördergruppen, Ressourcennutzung etc.). Ohne Kenntnisse über die Ausgestaltung ist es nur zum Teil möglich, die Qualität der Umsetzung der Sprachförderung effizient zu überprüfen und damit die Umsetzung zu steuern.

### Ziel- und Leistungsvereinbarungen

Im Sprachförderkonzept waren jährliche Ziel- und Leistungsvereinbarungen zwischen der Einzelschule und der Schulaufsicht verbindliche vorgesehen, um den zweckgerechten und zielgerichteten Einsatz der zugewiesenen Förderressourcen zu überprüfen. Diese regelhaften Ziel- und Leistungsvereinbarungen zur Umsetzung des

49 Z.B. Vorschulische Sprachbildung und -förderung. Hamburg 2018 (siehe Link 1 rechter Rand) oder Evaluation (Deutsch-als-Zweit-)Sprache im Fachunterricht. Hamburg 2020 (siehe Link 2 rechter Rand).

Sprachförderkonzepts an den einzelnen Schulen sind inzwischen eingestellt worden (bzw. können nur noch freiwillig, d.h. auf expliziten Wunsch der Einzelschule oder der Schulaufsicht, abgeschlossen werden).

## 4. ÜBERLEGUNGEN ZUR WEITERENTWICKLUNG DES HAMBURGER SPRACHFÖRDERKONZEPTS

Abschließend sollen einige Entwicklungsfelder skizziert werden, wie sie sich nach Auffassung der Verfasser:innen dieses Artikels aus der Analyse der Umsetzung des Hamburger Sprachförderkonzepts ergeben. Stichpunktartig werden im Folgenden zentrale Stärken und mögliche Ideen für die Weiterentwicklung des Sprachförderkonzepts aufgeführt. Welche der Ideen für die Weiterentwicklung in welcher Weise und zu welchem Zeitpunkt umgesetzt werden können, hängt von vielen Faktoren und Rahmenbedingungen wie etwa den aktuellen Prioritätensetzungen oder den verfügbaren personellen und finanziellen Ressourcen ab und bedarf einer detaillierten Prüfung im Einzelnen durch die Verantwortlichen.

Die Stärken und möglichen Entwicklungsfelder werden gegliedert nach den zentralen (aktuell gültigen) Kernelementen des Hamburger Sprachförderkonzepts dargestellt:

### a) Vorschulische Sprachförderung

**📌 Stärke:** Das verbindliche Viereinhalbjährigen-vorstellungsverfahren (VVV) in Verbindung mit der anschließenden vorschulischen Sprachförderung ist eine große Stärke des Hamburger Schulsystems, dessen Erfolg sich in den letzten 15 Jahren sehr bewährt hat.

**🌱 Entwicklungsbedarf:** Voraussetzung für die wirksame Förderung ist eine gute Qualifikation der für die Förderung zuständigen Pädagoginnen und Pädagogen und eine gute Verzahnung zwischen der Sprachförderung in der VSK bzw. in der Kita und dem Regelangebot sowie zwischen Regelangebot und Sprachförderung in der VSK/ Kita und in den Klassen 1 und 2.

**🌱 Entwicklungsbedarf:** Verbindlicher Einsatz von Sprachstandsanalysen (HAVAS 5 und VASE 6) und nach Möglichkeit Nutzung von individuellen Förderplänen (siehe dazu auch unter b).



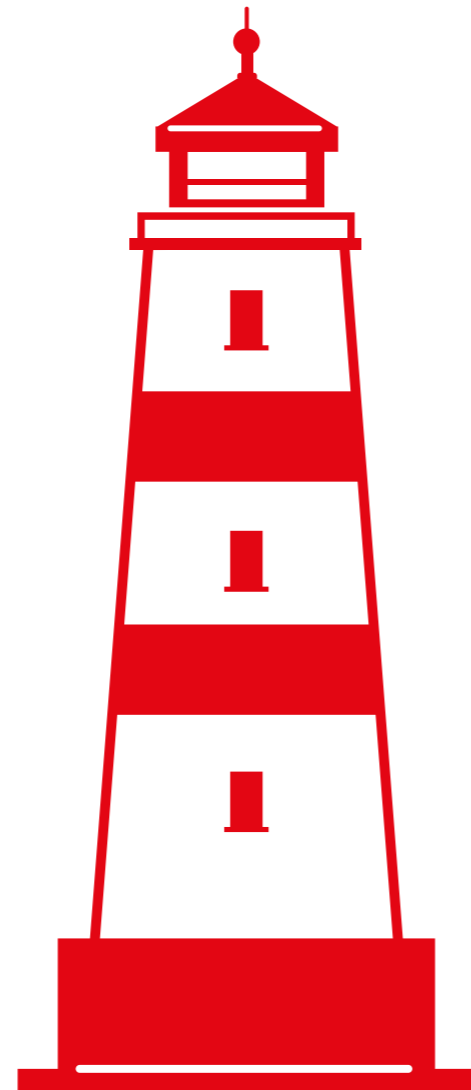
## b) Diagnosebasierte Sprachförderung in zusätzlicher Lernzeit

- 📌 Stärke: Fast alle Schulen setzen standardisierte Diagnoseverfahren ein.
- ⚙️ Entwicklungsbedarf hinsichtlich der Verbindlichkeit des Einsatzes von Diagnoseverfahren und der Differenziertheit der Diagnostik. In diesem Zusammenhang besteht auch Erläuterungsbedarf hinsichtlich der Möglichkeiten und Grenzen von SCHNABEL bzw. HSP als Instrument zur ersten Orientierung bzgl. des Vorliegens oder Nicht-Vorliegens eines Förderbedarfs und der Notwendigkeit eines anschließenden Einsatzes weiterer, nicht allein auf die Rechtschreibung ausgerichteter Diagnoseverfahren.
- 📌 Stärke: Gefördert wird nach individuellen Schwerpunkten.
- ⚙️ Entwicklungsbedarf: Steuerung und Abstimmung der Förderung zwischen Klassenlehrkräften und Förderlehrkräften, z.B. mit Hilfe von individuellen Förderplänen. Aufgrund des Zeitaufwands für die Erstellung individueller Förderpläne bedarf es hier nach Ansicht der Verfasser:innen perspektivisch anderer Lösungen.
- ⚙️ Entwicklungsbedarf: Strukturierte und verbindliche Qualifizierung aller schulexternen Förderlehrkräfte; hilfreich wäre auch eine Basisqualifizierung „Sprachförderung“, ggf. auch eine Definition von Mindeststandards für alle Personen, die außer der SLB vor Ort Sprachförderung erteilen (Erstellung eines Qualifikationsprofils)
- 📌 Stärke: Umfangreiche Ressourcen sind vorhanden.
- ⚙️ Entwicklungsbedarf: Die Ressourcenverwendung in den einzelnen Schulen ist nicht hinreichend nachvollziehbar und überprüfbar. Bzgl. der Ressourcenverteilung stoßen einige Annahmen aus der Vergangenheit (Schwerpunkte: Grundschulen sowie Schulen mit niedrigem Sozialindex) zunehmend an ihre Grenzen, bzw. es wird Förderbedarf darüber hinaus sichtbar.

## c) Sprachbildung als Aufgabe jeden Unterrichts

- 📌 Stärke: Qualitativ hochwertige Qualifizierungsangebote stehen durch das Projekt „(Deutsch als Zweit-)Sprache im FU (heute: „Fachunterricht stärken durch Bildungssprache“ (FaBis)) bereit.

WELCHE DER IDEEN FÜR DIE WEITERENTWICKLUNG IN WELCHER WEISE UND ZU WELCHEM ZEITPUNKT UMGESETZT WERDEN KÖNNEN, HÄNGT VON VIELEN FAKTOREN UND RAHMENBEDINGUNGEN WIE ETWA DEN AKTUELLEN PRIORITÄTEN-SETZUNGEN ODER RESSOURCEN AB.



- ⚙️ Entwicklungsbedarf: Weitervermittlung der Inhalte an breitere Kreise des Kollegiums, Umsetzung einer wirksamen (und bei den Schülerinnen und Schülern ankommenden) Sprachbildung
- ⚙️ Entwicklungsbedarf: Flexibilisierung der Angebote (nur noch wenige Schulen interessieren sich für die zwei Jahre dauernde Qualifizierung)
- ⚙️ Entwicklungsbedarf: bislang keine normativen Vorgaben bzgl. der Umsetzung von sprachsensiblen bzw. sprachintensivem Fachunterricht; geplant ist allerdings die Aufnahme eines Querschnittsthemas Sprachbildung in den Bildungsplänen.

## d) Aufnahmesystem für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche

- 📌 Stärke: Ausdifferenziertes Aufnahmesystem steht zur Verfügung; zahlreiche neu Zugewanderte wurden erfolgreich aufgenommen; spezielle Klassen ermöglichen eine intensive Vorbereitung auf die zentralen Abschlüsse.
- ⚙️ Entwicklungsbedarf: Strukturierte Fortsetzung des in vielen Fällen noch nicht abgeschlossenen Spracherwerbs im Anschlussjahr nach der IVK und danach.

## e) Mehrsprachigkeit/Einbeziehung der Herkunftssprachen

- 📌 Stärke: Systematischer Ausbau des Herkunftssprachenangebots und zunehmende Verzahnung mit den anderen Fremdsprachen im Sinne eines Gesamtkonzepts sprachlicher Bildung.
- ⚙️ Entwicklungsbedarf: Nutzung der Herkunftssprachen im Unterricht als Ressource (durch das Wertschätzen und Sichtbarmachen der Herkunftssprachen sowie durch deren Nutzung für das fachliche Lernen)
- ⚙️ Entwicklungsbedarf: Qualifizierung der Herkunftssprachenlehrkräfte, sofern sie noch nicht mit dem Hamburger Schulwesen vertraut sind; Vermittlung von Rahmenbedingungen, Qualitätskriterien und Standards

## f) Schulspezifisches Sprachförderkonzept/ Sprachlernberatung

- 📌 Stärke: Sprachförderung hat in der Programmatik und in der Organisationsstruktur der Schulen ihren

- Platz; oft sehr engagierte Sprachlernberatungen
- ⚙️ Entwicklungsbedarf: Koordination der unterschiedlichen Förderkonzepte und –maßnahmen: Die Pandemie hat zusätzlich zu den bestehenden Förderangeboten (Sprachförderung, sonderpädagogische Förderung, Lernförderung und Begabungsförderung) noch weitere Förderangebote zum Aufholen im Zuge der Phasen des Distanzunterrichts entstandener Lernrückstände mit sich gebracht. Die Vielzahl nebeneinander bestehender Förderangebote stellt neue Anforderungen an die Funktion der innerschulischen Koordination und Abstimmung dieser Fördermaßnahmen. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund mangelnder Zeitressourcen bei den zu fördernden Schülerinnen und Schülern erscheint es perspektivisch unabdingbar, möglichst integrierte Lösungen für ein gesamtschulisches Förderangebot „aus einem Guss“ zu finden, in dem alle konzeptionellen Vorgaben der verschiedenen Förderbereiche miteinander abgeglichen sind, das Synergien zwischen den Förderbereichen auslotet und das zugleich den schulindividuellen organisatorischen Rahmenbedingungen Rechnung trägt. Damit ein solches Gesamtangebot wirksam werden kann, muss ggf. die aktuelle Verteilung der Aufgaben zwischen Sprachlernberatung und Förderkoordination sowie deren Zusammenwirken mit der Schulleitung überdacht werden.

## g) Sprachfördermonitoring

- 📌 Stärke: Verlässliche Datenbasis für die Steuerung der Umsetzung des Sprachförderkonzepts, systematisches Aufdecken von Stärken und Schwächen
- ⚙️ Entwicklungsbedarf: Durch die mangelnde Verbindung mit der Sprachförderung auf Ebene der Einzelschule (Förderschwerpunkte, Verwendung der Ressourcen) gibt das Sprachfördermonitoring keinen Aufschluss über die Qualität der Umsetzung der Sprachförderung vor Ort.



### III. AUSGEWÄHLTE PROJEKTE UND EINZELMASSNAHMEN IM KONTEXT DER SPRACHBILDUNG/SPRACHFÖRDERUNG IN HAMBURG

Im Folgenden finden Sie eine Zusammenstellung der wichtigsten Projekte und Massnahmen, die im Kontext des Hamburger Sprachförderkonzepts eine Rolle spielen. Die Texte wurden von den jeweiligen Verantwortlichen verfasst, die gerne für zusätzliche Informationen zur Verfügung stehen.

1	<b>Bildungsberater:innen</b>	31
2	<b>BiSS-Lesetraining</b>	32
3	<b>Buchstart 4½: Auf dem Weg von der Kita in die Schule – Hamburgs Initiative zur Sprach- und Leseförderung</b>	33
4	<b>Buntsprecht – Sprachförderung mit künstlerischen Mitteln</b>	34
5	<b>Debattieren in Sprachlerngruppen – Unterrichtsreihe und Wettbewerb</b>	35
6	<b>Das Deutsche Sprachdiplom I der Kultusministerkonferenz</b>	36
7	<b>DIVE-IN und GROOVY – zwei Diversity-Trainings und Train-the-Trainer-Qualifizierungen für Schulteams der Sekundarstufe bzw. Primarstufe</b>	37
8	<b>FaBiS – Fachunterricht stärken durch Bildungssprache</b>	38
9	<b>Fly – Das Family-Literacy-Programm als integrativer Ansatz der Hamburger Sprachförderung</b>	39
10	<b>Gut in Regelklassen ankommen – die 3. Phase gemeinsam gestalten</b>	40
11	<b>Hamburger Bücherkoffer Programm – Vielfalt leben! Lesefreude wecken! Bildungschancen steigern!</b>	41
12	<b>Healing Classrooms – Resilienzförderung und psychosoziale Unterstützung im Unterricht für zugewanderte Kinder und Jugendliche</b>	42
13	<b>Interkulturelle Koordination – Qualifizierung im LI</b>	43
14	<b>Sprachbildung im Kinderkulturhaus KIKU – kreative Zugänge zur Sprache</b>	44
15	<b>BIE-LeseKoffer: Rollenvorbilder, Identitäts- und Sprachentwicklung durch Vielfalt im Kinderbuch</b>	45
16	<b>Schreibordner „Schreikompetenzen trainieren von A1 bis B1“ – Unterrichtsmaterial für Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe I</b>	46
17	<b>Das Projekt SCHULMENTOREN – HAND IN HAND FÜR STARKE SCHULEN</b>	48
18	<b>Qualifizierung und Vermittlung von Sprach- und Kulturmittler:innen (SKM)</b>	49
19	<b>Monitoring der Sprachförderung</b>	50
20	<b>Die Qualifizierung zur Sprachlernberatung</b>	53
21	<b>Das Hamburger TheaterSprachCamp (TSC)</b>	54
22	<b>Verikom: Herkunftssprachlicher Unterricht in seltener vertretenen Sprachen</b>	55
23	<b>VHS Müttersprachkurse in Kooperation mit der VHS Hamburg</b>	56
24	<b>Vielfalt entfalten – Gemeinsam für starke Schulen</b>	57





## 1

### BILDUNGSBERATER:INNEN

Bildungsberater:innen sind Roma und Sinti, die in Schulen beratend, begleitend und unterrichtend tätig sind. Sie sind Bindeglied zwischen Familien und Schulen und versuchen so, Missverständnissen vorzubeugen und Konflikten entgegenzuwirken. Durch ihre Tätigkeit als angestelltes pädagogisches Personal in Schulen oder in ReBBZ gelingt es, dass Roma und Sinti besser im Schulalltag integriert werden und mehr von ihnen einen höheren Schulabschluss erreichen. Im Jahr 2011 wurden in einem eigens entwickelten Fortbildungsangebot 14 Hamburger Roma und Sinti im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung zu „Bildungsberater:innen“ qualifiziert.

Mehr Informationen zu Bildungsberater:innen bei:

Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung

Ansprechpartnerin: Irene Appiah, Tel: (040) 42 88 42-586,  
[irene.appiah@li-hamburg.de](mailto:irene.appiah@li-hamburg.de), [www.li-hamburg.de/skm](http://www.li-hamburg.de/skm)



Projekt Systematische Leseförderung in der Grundschule, 2014-2024

## 2

### BISS-LESETRAINING

Das BiSS-Lesetraining wurde von **Prof. Dr. Steffen Gailberger** von der Universität Wuppertal seit 2014 im Rahmen eines Pilotprojekts mit 6 Hamburger Schulen entwickelt und dann ab 2018 schrittweise ausgeweitet. Mittlerweile führen **70 Hamburger Schulen** das BiSS-Lesetraining durch.

Das Herzstück des BiSS-Lesetrainings bildet eine **regelmäßige, zwanzigminütige Lesezeit** in den Klassen 2 bis 4, die drei- bis fünfmal wöchentlich in einer festen Zeitschiene stattfindet. In dieser Lesezeit lesen die Kinder gemeinsam nach bestimmten **Lautlesemethoden**. Dabei hören die Schüler:innen den Text und sprechen ihn halblaut mit. Für die Lesestarter der 2. Klassen bietet sich die Methode des **„Vorlesens und Mitlesens“** an, wobei die Schüler:innen ihren Finger lesend über die Zeilen bewegen und gleichzeitig vom Lesefluss der Lehrkraft begleitet werden. Weitere mögliche Lautlesemethoden sind das **„Tandem-Lesen“**, Wiederholtes Lesen mit dem **„Ich-Du-Wir-Würfel“**, das **„Vorlesetheater“** oder das **„Hörbuchlesen“**. Allen Methoden ist gemein, dass sie die Lesenden nicht mit ihrer Unsicherheit allein lassen, sondern ihnen einen oder mehrere Partner:innen an die Seite stellen, die sich gemeinsam mit ihnen durch den Text bewegen. Mit wachsendem Lernfortschritt kommen dann – teils im Rahmen der Lesezeit, teils auch außerhalb – schrittweise weitere Methoden zum Einsatz, insbesondere Methoden zur Vermittlung von Lesestrategien. **Die Behörde für Schule und Berufsbildung** unterstützt die Schulen durch 1 WAZ für die Koordination und durch ein Büchergeld von EUR 1.000,00 pro Jahr. Das IFBQ stellt für halbjährliche Lesetests die Testunterlagen zur Verfügung und nimmt die Testauswertung für die Jahrgänge 2, 3 und 4 vor.

Die Ergebnisse können sich sehen lassen. Laut dem **Testverfahren „Salzburger Lesescreening“** sollten Kinder zu Beginn der 2. Klasse mindestens 20 Sätze in drei Minuten lesen können, in Klasse 4 wird von 45 Sätzen in drei Minuten ausgegangen. In den Pilotschulen, bei denen es sich größtenteils um Schulen in sozial herausfordernder Lage handelte, lagen die Ausgangswerte vor Beginn des Projekts weit unter dieser Norm. Im Verlauf des Projekts ist es allen teilnehmenden Schulen gelungen, deutlich aufzuholen und z.T. sogar die Referenzwerte zu überschreiten.



### 3

## BUCHSTART 4½: AUF DEM WEG VON DER KITA IN DIE SCHULE – HAMBURGS INITIATIVE ZUR SPRACH- UND LESEFÖRDERUNG

„Jedes Kind muss lesen lernen!“, fordert Buchstarts Schirmherrin Kirsten Boie. Das letzte Jahr vor der Einschulung ist für Kinder eine Zeit des Übergangs und stellt wichtige Weichen für die prä-litterale Entwicklung. Mit drei Bausteinen stärkt „Buchstart 4½“ das Interesse an Büchern und Geschichten sowohl in den Familien als auch in Kita und Vorschule.

### **Baustein 1: Das „Hamburger Geschichten-Buch“**

Seit 2020 bekommen alle Kinder bei ihrem Vorstellungstermin in der Grundschule (ca. eineinhalb Jahre vor ihrer Einschulung) einen Rucksack mit dem 132 Seiten starken „Hamburger Geschichten-Buch“ geschenkt. Das Buch begleitet sie bis in die erste Klasse der Grundschule und wird auch in Kita und Vorschule genutzt. Darum enthält es neben Geschichten, Wimmelbildern und Comics auch Seiten für eigene Eintragungen. So wird es zum ganz persönlichen Buch des Übergangs.

### **Baustein 2: Geschichtenfinder-Tag**

Beim jährlichen Bücher-Aktionstag im April dreht sich alles um die Figuren und Geschichten aus dem „Hamburger Geschichten-Buch“. „Buchstart 4½“ hat dazu leicht umsetzbare Aktionspakete entwickelt.

### **Baustein 3: Fortbildungen für Pädagoginnen und Pädagogen**

Einmalig in Hamburg: Die dreitägige „Qualifizierung zur Literacy im Vorschulalter“ von „Buchstart 4½“ steht sowohl Erzieherinnen als auch Erziehern im Brückenjahr als auch Vorschullehrkräften offen. Sie stärkt damit den fachlichen Austausch zwischen den beiden Bereichen der vorschulischen Bildung.

Förderer von „Buchstart 4½“ sind die BSB, die Sozialbehörde und die fünf größten Hamburger Stiftungen.

Wichtige Kooperationspartner sind die Bücherhallen Hamburg und Budni.

Informationen zu „Buchstart 4½“ und dem Schwesterprojekt „Buchstart 1“ (für einjährige Kinder) finden Sie auf der Website [www.buchstart-hamburg.de](http://www.buchstart-hamburg.de)



### 4

## BUNTSPRECHT – SPRACHFÖRDERUNG MIT KÜNSTLERISCHEN MITTELN

Seit Herbst 2012 arbeiten wir im BGZ Neugraben (Kita Am Johannisland, die Ganztagsgrundschule Am Johannisland sowie das Kulturhaus Süderelbe) an unserem gemeinsamen Projekt „Buntsprecht – Sprachförderung mit künstlerischen Mitteln“; seit August 2013 finden bei uns regelmäßig Kurse zur Sprachförderung mit künstlerischen Mitteln statt. Als eine Initiative im gemeinsamen Programm der DKJS und des BMFSFJ Anschwung für frühe Chancen erhielten wir für 18 Monate eine Prozessbegleitung, Ortrud Schwirz vom KIKU, die uns in der Projektplanung auch durch ihre praktischen Erfahrungen wertvolle Planungshilfen geben konnte.

Gemeinsam haben wir in den Projektgruppentreffen ein Konzept erarbeitet, das von der Angebotsstruktur der Kurse über die Zielgruppe, die Organisation bis hin zur Finanzierung reichte. Zur Durchführung der Kurse nutzen wir Räumlichkeiten innerhalb des gesamten BGZ; die Verwaltungsarbeit im Zusammenhang mit den Künstlerinnen und Künstlern übernimmt das Kulturhaus. Die inhaltlichen und pädagogischen Absprachen werden in Kita und Schule direkt getroffen, wobei die Sprachlernberatung der Schule den Künstlerinnen und Künstlern für fachliche Fragen zur Verfügung steht und die Verbindung zwischen Pädagoginnen und Pädagogen und Künstlerinnen bzw. Künstlern herstellt.

Die Kurse sind auf ein Jahr angelegt, damit für die Beziehungsarbeit und das Inhaltliche genügend Raum ist. Sie finden wöchentlich für 90 min. statt. Die Gruppengröße beträgt in der Kita fünf und in der Schule maximal acht Kinder. Es geht hauptsächlich um das Üben gesprochener Sprache und die Erweiterung der Ausdrucksmöglichkeiten; z.T. wurde in einzelnen Kursen auch geschrieben. Zu Beginn des Schuljahres finden nach Möglichkeit einmal anstelle der Kurse für die Künstler:innen bezahlte Gesprächsrunden mit den Pädagoginnen und Pädagogen der Förderkinder statt, um Informationen zu den Kindern zu erhalten, ihre Förderbedarfe und Fortschritte zu beschreiben, schulische Regeln zu besprechen, Kontaktdaten auszutauschen usw.

Für uns arbeiteten schon Theaterpädagoginnen („Theater“, „Hörspiel“), Journalistinnen („Radio“, „Stadtteilreporter“, „Geschichten aus Neugraben“), Tanzpädagoginnen („Sprache und Rhythmus“), Bildende Künstlerinnen (SprachKunst, KreativKids, The Artists), Filmkünstler:innen (Video) und andere Pädagoginnen und Pädagogen zu verschiedenen Themen (Kochen, Puppenbau und -spiel u.a.). Derzeit finden 11 Kurse in der Vor- und Grundschule und 4 Kurse in der Kita statt. Durch unsere veränderte Tagesstruktur im Ganztag (von gebunden zu offen) ist die Kurszeit aus der Mittagszeit (parallel zu Mittagessen, Pause und Ganztagskursangebot) in die Lernzeit nach 13 Uhr gerutscht (parallel zu Lernzeit und Pause/Mittagessen).



## 5

### DEBATTIEREN IN SPRACHLERNGRUPPEN – UNTERRICHTSREIHE UND WETTBEWERB

Debattieren in Sprachlerngruppen richtet sich an Internationale Vorbereitungsklassen und an die anschließenden Sprachkurse der dritten Phase. Es umfasst eine Unterrichtsreihe und einen Wettbewerb.

In der Unterrichtsreihe Debattieren in Sprachlerngruppen lernen Schüler:innen, wie man zu einer politischen oder ethischen Frage eine kurze Rede hält und darin einen Standpunkt bezieht und begründet. Sie üben, ihren Gesprächspartner:innen genau zuzuhören und auf sie einzugehen, deren Argumente zu prüfen, Gegenargumente zu formulieren und neue Argumente in die Debatte einzubringen. Und sie lernen, wie man am Ende einer Debatte die wichtigsten Thesen und Argumente zusammenfasst und ein Fazit zieht, sowie wie man einander konstruktive Rückmeldungen gibt. Ausgehend von einfachen Formulierungen bis hin zu komplexen Satzverknüpfungen werden die Schüler:innen Schritt für Schritt an das Debattieren herangeführt. Dabei geht es nicht nur um die Verbesserung sprachlicher Kompetenzen, sondern auch um das Einüben demokratischer Praktiken: Menschen mit anderen Meinungen ernst zu nehmen, ihnen genau zuzuhören und auf ihre Argumente einzugehen sind wichtige Voraussetzungen eines demokratischen Zusammenlebens.

Alle Klassen oder Kurse, die die Unterrichtsreihe durchgeführt haben, können am Wettbewerb Debattieren in Sprachlerngruppen teilnehmen. In den Klassen oder Kursen werden Debatten nach den Regeln von Jugend debattiert durchgeführt, bei denen die Debattantinnen und Debattanten nach den vier Kriterien Sachkenntnis, Ausdrucksvermögen, Gesprächsfähigkeit und Überzeugungskraft bewertet werden. Die Klassen- bzw. Kurssieger:innen können am Landeswettbewerb „Debattieren in Sprachlerngruppen“ teilnehmen, der jährlich im Juni, in der Regel im Landesinstitut für Lehrerfortbildung, stattfindet.

Für interessierte Lehrkräfte finden jedes Jahr im Februar und März Fortbildungen statt, in denen die Unterrichtsreihe bzw. der Wettbewerb detailliert erläutert und praktische Übungen erprobt werden.

Weitere Informationen zu Debattieren in Sprachlerngruppen in Hamburg unter:  
<https://www.jugend-debattiert-hamburg.de/debattieren-in-sprachlerngruppen/wettbewerb/>  
Ansprechpartner: Bernd Stinsmeier, Landesbeauftragter Jugend debattiert,  
[bernd.stinsmeier@jugend-debattiert-hamburg.de](mailto:bernd.stinsmeier@jugend-debattiert-hamburg.de)



## 6

### DAS DEUTSCHE SPRACHDIPLOM I DER KULTUSMINISTERKONFERENZ

Das Deutsche Sprachdiplom I (DSD I) der Kultusministerkonferenz ist ein weltweit anerkanntes Sprachzertifikat für Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache. Die von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen entwickelte Prüfung zum DSD I zertifiziert die Deutschsprachkenntnisse in vier Kompetenzbereichen (Hörverstehen, Leseverstehen, mündliche Kommunikation, schriftliche Kommunikation) auf den GER-Niveaustufen A2 und B1. Zurzeit wird diese Prüfung in über 70 Staaten von mehr als 80.000 Prüflingen pro Jahr abgelegt. Seit 2011 wird sie auch im Inland – zunächst in Hamburg, mittlerweile in zwölf Bundesländern – durchgeführt.

In Hamburg gehört das DSD-Programm zu einer der wichtigen Sprachfördermaßnahmen im Rahmen der sprachlichen Erstintegration. Es richtet sich an gegenwärtige und ehemalige Schüler:innen der Internationalen Vorbereitungsklassen, die mindestens 14 Jahre alt sind und sich im 2. oder 3. Lernjahr im deutschen Schulsystem befinden.

Innerhalb der letzten zehn Jahre haben 2245 neu zugewanderte Jugendliche aus Hamburger weiterführenden Schulen die Prüfung zum DSD I abgelegt. Die Anzahl der DSD-Schulen ist von 3 auf 35 gestiegen. Die Schulen, die die Prüfung zum DSD I anbieten, bereiten ihre Prüfungskandidatinnen und -kandidaten meistens im Rahmen eines wöchentlichen Neigungskurses vor. Wenn eine Schule nur wenige interessierte Schüler:innen hat, können diese an einem schulübergreifenden DSD-Online-Vorbereitungskurs teilnehmen. In den Vorbereitungskursen machen sich die Prüflinge mit den Prüfungsaufgaben vertraut und trainieren vor allem, zu präsentieren und zusammenhängende Texte in Bildungssprache zu verfassen. Zur Prüfungsvorbereitung erhält jede DSD-Schule Materialien, die interessierten Lehrkräften in der Qualifizierungsmaßnahme zum DSD I im Landesinstitut vorgestellt werden.

Die Teilnahme an der Prüfung DSD I ist freiwillig und steigert erfahrungsgemäß die Motivation der neu zugewanderten Schüler:innen, die deutsche Sprache zu erlernen. Die Schülerarbeiten werden hierbei von speziell geschulten Bewerterinnen und Bewertern aus anderen Bundesländern nach einem standardisierten Bewertungsverfahren bewertet, um ein hohes Maß an Objektivität sicherzustellen. Die Verleihung der Sprachdiplome findet in einer von der BSB und den DSD-Schulen organisierten feierlichen Veranstaltung statt.

# 7

## DIVE-IN UND GROOVY – ZWEI DIVERSITY-TRAININGS UND TRAIN-THE-TRAINER-QUALIFIZIERUNGEN FÜR SCHULTEAMS DER SEKUNDARSTUFE BZW. PRIMARSTUFE

Vielfalt in Sprachen, ethnischen Hintergründen, Religionszugehörigkeiten und Lebensentwürfen gehört schon seit langem zur gelebten Normalität an Hamburger Schulen. Diese Diversität birgt viele Chancen und neue Möglichkeiten, bringt jedoch auch neue Fragestellungen und Aushandlungsprozesse mit sich. Damit Kinder und Jugendliche ganzheitlich gefördert und in ihrer Diversität und sprachlichen Vielfalt wahrgenommen werden und etwaige Konflikte konstruktive Lösungen finden, bieten wir – LI und ikm sowie UK Nord\*) – seit über 10 Jahren mit „DIVE-IN“ für weiterführende Schulen und seit 2021 auch mit „GROOVY“ für Grundschulen Weiterbildungsformate für pädagogisches Personal an Hamburger Schulen an. Diese Train-the-Trainer-Qualifizierungen tragen dazu bei, die Diversity-Kompetenzen des pädagogischen Personals zu stärken und es zu befähigen, konkrete Übungen und Trainings mit den Schülerinnen und Schülern in den Schulen umzusetzen. Ziel ist die Vermittlung konkreter Handlungskompetenzen und Konfliktpräventionsmaßnahmen für den Unterricht und Schulalltag. Alle Übungen und Methoden für die pädagogischen Fachkräfte sind so aufbereitet, dass sie der jeweiligen Schulform und den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen gerecht werden und dem Alltag sowie den Lebenswirklichkeiten der Zielgruppen entsprechen.

### GROOVY

23-stündige Qualifizierungsmaßnahme für pädagogisches Personal an Grundschulen

**Mehr Informationen:**  
[www.li.hamburg.de/groovy](http://www.li.hamburg.de/groovy)

### DIVE-IN

40-stündige Qualifizierungsmaßnahme für pädagogisches Personal an weiterführenden Schulen. **Mehr Informationen und einen kurzen Film finden Sie unter:**

[www.li.hamburg.de/dive-in](http://www.li.hamburg.de/dive-in)

#### Ansprechpartnerinnen für beide Qualifizierungen:

Regine Hartung und Team, Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung am Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI), [interkultur@li-hamburg.de](mailto:interkultur@li-hamburg.de), [www.li.hamburg.de/bie](http://www.li.hamburg.de/bie)

Katty Nöllenburg und Team, Institut für Konfliktaustragung und Mediation (ikm), [noellenburg@ikm-hamburg.de](mailto:noellenburg@ikm-hamburg.de), [www.ikm-hamburg.de](http://www.ikm-hamburg.de)

\* Ein aktuelles Angebot der Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) Hamburg in Zusammenarbeit mit dem Institut für konstruktive Konfliktaustragung und Mediation (ikm) und mit Unterstützung der Unfallkasse Nord (UK Nord)

# 8

## FABIS – FACHUNTERRICHT STÄRKEN DURCH BILDUNGSSPRACHE

Ein Fortbildungs- und Schulbegleitprojekt im Rahmen der Initiative „Transfer von Sprachbildung, Lese- und Schreibförderung“ (BiSS-Transfer)

Der Lernerfolg ein- und mehrsprachiger Schüler:innen hängt erheblich von ihren Sprachkompetenzen ab. Daher ist **Sprachbildung innerhalb des Fachunterrichtes** ein bedeutsamer Faktor zur Stärkung von Bildungsgerechtigkeit.

#### Ziel des Projekts

Das Projekt FaBiS („Fachunterricht stärken durch Bildungssprache“) möchte erprobte Unterrichtskonzepte, die das fachliche Lernen durch Sprachbildung unterstützen, in die Schulen bringen. Zentrale Ziele sind:

- 📌 „Sprache und Fach gemeinsam denken“: Veränderung des Fachunterrichts durch die Integration von Verfahren und Materialien, die die Lernenden bei der sprachlichen Bewältigung fachspezifischer Lernsituationen unterstützen
- 📌 Nachhaltige Unterrichts- und Schulentwicklung: Kooperative und verbindliche Auswahl und/oder (Weiter-)Entwicklung, Erprobung und Reflexion von Verfahren und Materialien für den sprachsensiblen Fachunterricht auf Fach- und Jahrgangsebene

#### Angebote auf drei Ebenen:

1. **FaBiS-Einzelveranstaltungen am Landesinstitut:** Der Besuch steht allen Lehrkräften offen, die sich in einem bestimmten Fach oder fachübergreifend mit dem Thema Sprachsensibilität näher auseinandersetzen möchten. Dafür bietet das LI Veranstaltungen zu Konzepten sprachsensiblen Fachunterrichts für Grundschulen und weiterführende Schulen an.
2. Eine **Qualifizierung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren:** Lehrkräfte nehmen an einer FaBiS-Seminarreihe teil und geben deren Inhalte im Rahmen einer schulinternen Lehrkräftefortbildung (SchILf) an die eigene Schule weiter.
3. **FaBiS im System:** Es wendet sich an Schulen, die sich dazu entscheiden, sprachsensiblen Fachunterricht als prioritäres Entwicklungsfeld an ihrer Schule zu bearbeiten. Es beinhaltet den Besuch von Einzelveranstaltungen, den Transfer der Inhalte in die eigene Schule und eine umfangreiche Prozessbegleitung durch systemische Schulentwicklungsbegleiter:innen.

Allen Schulen, die sich für sprachsensiblen Fachunterricht interessieren, bietet das Landesinstitut eine einführende SchILf sowie ein Beratungsgespräch an, das sie darin unterstützen soll, die für sie passende Angebotsebene zu identifizieren.



9

## FLY – DAS FAMILY-LITERACY-PROGRAMM ALS INTEGRATIVER ANSATZ DER HAMBURGER SPRACHFÖRDERUNG

Hamburg hat als erstes Bundesland ein Family-Literacy-Programm in seine Bildungspolitik integriert. FLY bildet dabei eine wichtige Komponente durchgängiger Sprachbildung innerhalb des Hamburger Sprachförderkonzepts.

In den schulischen FLY-Aktivitäten geht es darum, den Zugang zur Schrift- und Lesekultur der Familien zu stärken und darüber den Schriftspracherwerb ihrer Kinder zu unterstützen.

Die FLY-Aktivitäten richten sich vornehmlich an Schüler:innen mit einem Sprachförderbedarf bzw. Deutsch-als-Zweitsprachler:innen und ihre Familien, stehen aber grundsätzlich allen Kindern und ihren Familien offen. Dabei steht die Förderung des Deutschen als Bildungssprache im Fokus. Darüber hinaus kommt die Mehrsprachigkeit bewusst in allen FLY-Aktivitäten zum Tragen. Das FLY-Programm ist in drei Säulen unterteilt, um die Sprachförderung in den FLY-Stunden zu gewährleisten und facettenreich zu gestalten.

Die erste Säule zielt darauf ab, die Schüler:innen und Familien gemeinsam in den Unterricht einzubinden und innerhalb der Schule für Anregungen zu sorgen, die zu Hause adaptiert und angepasst werden können. In den FLY-Stunden werden in der Regel Bilderbücher zum literarischen Lernen genutzt. Lieder und Reimspiele sind hierbei ein bewährtes Mittel, um für genügend Sprechanlässe einerseits und einen spielerischen Einstieg andererseits zu sorgen.

Die zweite Säule nimmt speziell die erwachsenen Familienmitglieder in Abwesenheit der Kinder in den Fokus. Beispielsweise können ausgewählte erziehungsrelevante Themen (wie Ernährung, Einsatz von Medien, Verkehrserziehung etc.) in Eltern-Cafés durch Referentinnen und Referenten erläutert werden. Auch der Umgang mit literarischen Werken, wie dem Bilderbuch, kann vertieft werden.

Die dritte Säule beinhaltet den gemeinsamen Besuch außerschulischer Lernorte durch die pädagogische Fachkraft, die Schüler:innen und ihren Familien. Die Erkundung des Stadtteils, der Besuch vom Wochenmarkt oder einer Postfiliale sind nur einige der Möglichkeiten, die vielfältige Sprach- und Leseanlässe bieten.



10

## GUT IN REGELKLASSEN ANKOMMEN – DIE 3. PHASE GEMEINSAM GESTALTEN

Wenn Neuzugewanderte aus der IVK in die Regelklasse wechseln, sind die Erwartungen oft hoch und die Ängste groß – auf beiden Seiten. Es ist daher notwendig, die Rahmenvorgaben und Ressourcen zu kennen und wie man sie als Lehrkraft zugunsten der Kinder und Jugendlichen nutzen kann. Ausgleichmaßnahmen zu kennen, erleichtert die Aufgabe ebenso wie Kriterien und Vorlagen zur Gestaltung der Bewertung. Zuständigkeit und Unterstützung bei dieser anspruchsvollen Aufgabe ist in Schulen im Allgemeinen geregelt, aber nicht immer allen Lehrkräften bekannt. Bei Aufnahme in die Regelklassen ist der Spracherwerb im Deutschen zudem noch lange nicht abgeschlossen. Lehrkräfte benötigen Handwerkszeug um einzuschätzen, wo die Kinder oder Jugendlichen im Spracherwerb stehen, welche sprachlichen Hürden zu nehmen sind und wie man die sprachliche Weiterentwicklung fördern kann, um den Anschluss an die Regelklasse zu gewährleisten.

Eine weitere Herausforderung: Beim Übergang in die Regelklasse ziehen sich viele neuzugewanderte Kinder und Jugendliche zurück. Zu groß ist der Unterschied zur IVK. Ein durchdachtes Classroom-Management, von dem die ganze Klasse profitiert, kann hier helfen.

In der dreiteiligen Seminarreihe erfahren die Teilnehmenden, welche behördlichen Vorlagen und Ressourcen ihre Arbeit strukturieren und wer sie bei dabei unterstützt. Es werden grundlegende Methoden für den DaZ-Unterricht in heterogenen Lerngruppen vermittelt und Tools des Classroom-Managements, die für belastete Schüler:innen eine sinnvolle Unterstützung darstellen.

**Gut ankommen in Regelklassen I**

**Gut ankommen in Regelklassen II**

**Gut ankommen in Regelklassen III**

**Gut ankommen in Regelklassen als Abrufangebot 2021 Tis: 2111Z0701**

**Kathrin Brockmann**, Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung am Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI), [kathrin.brockmann@li-hamburg.de](mailto:kathrin.brockmann@li-hamburg.de), [www.li.hamburg.de/bie](http://www.li.hamburg.de/bie)

**Cordula Schurig**, Arbeitsbereich DaZ, Sprachförderung, HSU, am Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI), [cordula.schurig@li-hamburg.de](mailto:cordula.schurig@li-hamburg.de), <https://li.hamburg.de/sprachfoerderung>

**Sabine Bühler-Otten**, Fachreferentin DaZ, Referat Steigerung der Bildungschancen in der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB), [sabine.buehler-otten@bsb.hamburg.de](mailto:sabine.buehler-otten@bsb.hamburg.de)



## 11

### HAMBURGER BÜCHERKOFFER PROGRAMM – VIELFALT LEBEN! LESEFREUDE WECKEN! BILDUNGSCHANCEN STEIGERN!

Der Hamburger Bücherkoffer ist gepackt mit zwölf mehrsprachigen, inklusiven und interkulturellen Büchern. Für die Dauer eines Schuljahres rollen jeweils zwei Bücherkoffer pro Klasse wochenweise in die Familien jedes Kindes. Das Programm beinhaltet weiterhin Begleitmaterialien, Fortbildungen für Lehrkräfte, Vorleseworkshops für Eltern, Urkunden sowie das Einholen von Feedback bei den Lehrkräften zur stetigen Verbesserung des Programms.

#### **Vier Säulen tragen das Programm:**

Lesefreude wecken: Vorlesen, gemeinsames Lesen und Geschichten erzählen stärkt die Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung eines Kindes. So wecken wir die Lesefreude bei den Kindern.

Eltern beteiligen: Kinder genießen die gemeinsame Lesezeit mit den Eltern. Eltern tragen durch das (Vor-)Lesen direkt zum Bildungserfolg ihrer Kinder bei.

Mehrsprachigkeit leben: Die Anerkennung von Mehrsprachigkeit durch die Nutzung mehrsprachiger Bücher in der Schule stärkt die Identität der Kinder und auch ihre Eltern können so gut erreicht werden.

Vernetzung und Kooperation: Der Bücherkoffer rollt in jedes Zuhause und verbindet so Bildungseinrichtung und Elternhaus miteinander. Durch Kooperationen mit Bildungseinrichtungen können wir mehr Wirkung und mehr Zielgruppen erreichen.

Das Bücherkoffer Programm ist 2017 in Hamburg gestartet und ist im Jahr 2021 in Hamburg in 23 Grundschulen, deutschlandweit bereits in 5 Bundesländern in über 80 Grundschulen vertreten. In Hamburg kooperiert der Bücherkoffer mit dem FLY-Programm (Family Literacy) vom Landesinstitut. Es ist wissenschaftlich evaluiert, mehrfach ausgezeichnet (u.a. mit dem Deutschen Integrationspreis) und steht unter der Schirmherrschaft der Autorin Cornelia Funke.

coach@school e.V., Alsterkamp 23, 20149 HH,  
info@coachatschool.org, Tel. 040/60863741



## 12

### HEALING CLASSROOMS – RESILIENZFÖRDERUNG UND PSYCHOSOZIALE UNTERSTÜTZUNG IM UNTERRICHT FÜR ZUGEWANDERTE KINDER UND JUGENDLICHE

Neuzugewanderte und junge Geflüchtete haben Talente. Sie sind schlau, manchmal ungeduldig, oft wissbegierig. Kurzum, sie sind Kinder und Jugendliche. Sie bringen eine Vielzahl an Stärken, Interessen und Wünschen mit. Aber sie haben in ihren Heimatländern und auf einer eventuellen Flucht häufig auch dauerhaften, negativen Stress erlebt, der ihre Stärken überschattet und ihnen das Lernen erschweren kann. Als Lehr- und Erziehungskraft können Sie dem entgegenwirken, indem Sie ein sicheres Lernumfeld gestalten und die sozialen und emotionalen Kompetenzen Ihrer Schüler:innen stärken.

International Rescue Committee (IRC) unterstützt als gemeinnützige humanitäre Organisation in mehr als 20 Ländern die Bildung von Kindern und Jugendlichen in Notsituationen.

Angepasst an den Bildungskontext vor Ort stellt IRC Deutschland diese Expertise nun Lehrkräften und pädagogisches Personal dabei unterstützt, Faktoren für ein stabilisierendes Umfeld zu erarbeiten und durch konkrete Übungen, eigenes auszuprobieren und gemeinschaftliche Beratung und verlässliche Lernräume zu gestalten, in denen neuzugewanderte bzw. geflüchtete Kinder und Jugendliche Sicherheit, Zugehörigkeit und Selbstwirksamkeit erfahren können. Im Rahmen der Veranstaltungsreihe haben die Teilnehmenden auch die Möglichkeit der Einzelberatung, der kollegialen Beratung und der Materialberatung.

Das Bildungskonzept von IRC stützt sich auf Erkenntnisse der Hirnforschung und konzentriert sich auf die folgenden miteinander verbundenen Prinzipien:

- 📌 die Stärkung der Faktoren für Schule als stabilisierendes Umfeld.
- 📌 die Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen im (Fach-)Unterricht.
- 📌 Achtsamkeitsübungen zur Stressregulierung.
- 📌 die Themenfelder Gesundheit und Selbstschutz von Lehrkräften.

Bodo Landskröner, Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung am Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI), [bodo.landskroener@li-hamburg.de](mailto:bodo.landskroener@li-hamburg.de), [www.li.hamburg.de/bie](http://www.li.hamburg.de/bie)

## 13

### INTERKULTURELLE KOORDINATION – QUALIFIZIERUNG IM LI

#### Vorurteilsstrukturen im Blick: Diversitätsbewusste Schulentwicklung

##### Qualifizierung zur Interkulturellen Koordination

Hamburger Schulen sind Orte, an denen Menschen mit vielfältigen Hintergründen gemeinsam lernen. Damit dies gelingt und alle Schüler:innen die gleichen Chancen haben, ihr Potenzial zu entfalten, bedarf es Fachkräfte und Strukturen, die auf einen Umgang mit Diversität ausgerichtet sind. Bildungseinrichtungen in der postmigrantischen Gesellschaft stehen vor der Herausforderung, Kompetenzen zu vermitteln, die es Lehrenden wie Lernenden ermöglichen, unter Anerkennung demokratischer Grundsätze urteilen und handeln zu können. Studien belegen, dass Schulen, die auf diversitätsbewusste Schulentwicklung setzen und den Abbau von Bildungsbarrieren als gemeinschaftliche Aufgabe verstehen, ihre professionellen Arbeitskulturen weiterentwickeln, das Schulklima verbessern und zur Steigerung der Schulerfolge beitragen können (vgl. Gomolla 2016, 2019). In dieser Qualifizierung werden Lehrkräfte als zukünftige Berater:innen im Bereich diversitätsbewusster Schulentwicklung ausgebildet.

Um an ihrer Schule aktiv zu werden, erwerben sie grundlegende Kompetenzen in den drei Themenfeldern:

📌 **Anti-Bias-Ansatz:** Vorurteilsbewusste Bildung/diskriminierungskritische Pädagogik

📌 **Diversitätsbewusste Schulentwicklung:** Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung

📌 **Interne und externe Vernetzung:** Unterstützungsangebote, Fachaustausch und Coaching.

Ein jährlicher Fachtag und Angebote für Schulleitungen begleiten die Qualifizierung. Nach Abschluss der Qualifizierung nehmen die Absolventinnen und Absolventen zur Unterstützung und Qualitätssicherung an verpflichtenden IKO-Jahreskonferenzen teil. Außerdem können sie das Angebot für das mittlere Management an Schulen des Bereichs Personalentwicklung des LI nutzen. Die wissenschaftliche Evaluation der Helmut-Schmidt-Universität bescheinigt der Qualifizierung mit ihrem besonderen Ansatz eine starke Wirkung in einem Feld, in dem viel Handlungsunsicherheit vorliegt. Besonders hilfreich für die Tätigkeit der Interkulturellen Koordination ist dabei die Unterstützung durch die Schulleitung und Steuerungsgruppe der jeweiligen Schule, die hinter dem Ziel der diversitätsbewussten Öffnung der Schule stehen müssen.

Die Qualifizierung wurde gemeinsam vom LI Hamburg und der KWB Hamburg e.V. konzipiert und wird von beiden gemeinsam durchgeführt. Mehr Informationen zur Qualifizierung bei den beiden Veranstalterinnen bzw. unter: [www.li.hamburg.de/bie/iko](http://www.li.hamburg.de/bie/iko)

**Regine Hartung**, Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung am Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI), [regine.hartung@li-hamburg.de](mailto:regine.hartung@li-hamburg.de) [www.li.hamburg.de/bie](http://www.li.hamburg.de/bie)

**Dr. Rita Panesar**, Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung e. V.,

[rita.panesar@kwb.de](mailto:rita.panesar@kwb.de), [www.kwb.de](http://www.kwb.de)



## 14

### SPRACHBILDUNG IM KINDERKULTURHAUS KIKU – KREATIVE ZUGÄNGE ZUR SPRACHE

Sprachkompetenz ist nachgewiesenermaßen der Schlüssel zum Bildungserfolg. Kinder, die erst im Vorschul- oder Grundschulalter mit dem Erlernen des Deutschen anfangen, haben meist einen größeren Unterstützungsbedarf- insbesondere wenn auch der sozioökonomische Status der Familie niedrig ist. Das KIKU versucht, diesen Bedarfen durch gezielte Sprachbildungsarbeit nachzukommen.

Das Besondere der KIKU-Sprachbildung liegt in der Verbindung mit Kreativangeboten. In Kunst-, Theater-, Zirkus- oder Tanzprojekten erlernen Kita- und Schulkinder scheinbar nebenbei die deutsche Sprache. Schwerpunkte liegen auf der Vermittlung kommunikativer Fähigkeiten und des Wortschatzauf- und -ausbaus, aber auch auf der Artikulation und Aussprache und der angewandten Grammatik.

Die KIKU-Sprachförderkräfte sind entweder Sprachwissenschaftler:innen oder haben die vom KIKU und dem Hamburger Institut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) gemeinsam entwickelte und **zertifizierte Fortbildung** erfolgreich abgeschlossen.

Im regulären Programm des LIs bietet das KIKU seit einigen Jahren Lehrveranstaltungen für pädagogisches Personal im VSK- und Grundschulbereich an. Die sehr praktisch orientierten Workshops liefern leicht umsetzbare Spielideen für die Sprachbildung, die sich sowohl für den Klassenverband als auch für die additive Sprachförderung eignen.

Im Rahmen der Lehrveranstaltungen stellt das KIKU auch DazLab vor – einen digitalen Werkzeugkasten mit zahlreichen Materialien für die Praxis der kreativen Sprachbildung ([www.daz-lab.de](http://www.daz-lab.de)). Den Kern des DaZLabs bildet ein großer Fundus an Übungen, Spielen und Ritualen, die nach verschiedenen Kriterien, wie etwa pädagogischen Zielen und Sprachförderschwerpunkten, gefiltert werden können.

## 15

### **BIE-LESEKOFFER: ROLLENVORBILDER, IDENTITÄTS- UND SPRACHENTWICKLUNG DURCH VIELFALT IM KINDERBUCH**

(zum Anschauen und Ausleihen nach vorheriger Beratung)



Mit unserem Projekt „BIE-LeseKoffer – Vielfalt im Kinderbuch“ möchten wir die Vor- und Grundschulen dabei unterstützen, mithilfe von diversitätsbewussten Kinderbüchern allen Kindern die Möglichkeit zu geben, verschiedene Lebensentwürfe kennenzulernen und sich mit den Lebensrealitäten anderer Kinder zu identifizieren. Sie lernen, mit Unterschiedlichkeiten umzugehen sowie andere Denkweisen und Gewohnheiten anzuerkennen und zu respektieren. Ziel ist es auch, durch mehrsprachige und diversitätsorientierte Kinderbücher mit entsprechenden Rollenvorbildern Freude am (Vor-)Lesen zu wecken und somit die Lesekompetenz zu fördern. Hierzu bieten wir Beratung für pädagogisches Fachpersonal an.

Der LeseKoffer enthält eine Auswahl empfehlenswerter Kinderbücher für die vorurteilsbewusste und inklusive Praxis für die Altersstufe 6-9.



In Vorbereitung sind derzeit auch LeseKoffer für die Altersgruppe der 3-6-jährigen.

Kontaktdaten der Ansprechpartnerinnen in der  
Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung (LI):

Beate Abdel Kodous, Tel.: 040-428842-583, tel. Sprechzeiten: Mo-Fr 10-12 Uhr,  
Ursula Möller, Tel.: 040-428842-582, tel. Sprechzeiten: Mo, 9-16 Uhr,

[Interkultur@li-hamburg.de](mailto:Interkultur@li-hamburg.de)

## 16

### **SCHREIBORDNER „SCHREIBKOMPETENZEN TRAINIEREN VON A1 BIS B1“ – UNTERRICHTSMATERIAL FÜR DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE IN DER SEKUNDARSTUFE I <sup>50</sup>**

Im DaZ-Unterricht für neu zugewanderte Schüler:innen kommt der Kompetenzbereich Schreiben oft zu kurz. Das selbstständige Verfassen schriftlicher Texte ist eine komplexe Herausforderung, die den Schülerinnen und Schülern deutlich mehr abverlangt als die mündliche Kommunikation. Dabei fördert gerade das Schreiben die bewusste Aneignung komplexer Sprachhandlungen und bietet Möglichkeiten zur Selbstkorrektur.

Der 225 Seiten umfassende Schreibordner entwickelt systematisch die Schreibkompetenz auf den Niveaustufen A1, A2 und B1. Er bietet lebensweltorientierte und motivierende Schreibenanlässe in Form von flexibel einsetzbaren Kopiervorlagen, die für heterogene Lerngruppen in Vorbereitungsklassen und in der 3. Phase binnendifferenzierend eingesetzt werden können. Anhand von relevanten Textsorten aus dem Regelunterricht greift der Ordner die bildungssprachlichen Anforderungen zentraler Operatoren wie Beschreiben, Berichten, Erörtern, Begründen, Wiedergeben, Zusammenfassen auf. Dabei wird die Schreibkompetenz vom gelenkten Schreiben kurzer Texte hin zum Verfassen längerer, freier Texte entwickelt. Den Schülerinnen und Schülern wird



<sup>50</sup> entwickelt von S. Bühler-Otten (Gym. Hamm), J. Brüntrup (STS Mümmelmannsberg), H. Bollinger & M. Piening (STS Hamburg-Mitte), K. Unverzagt (STS Barmbek) und P. Grommes (Universität Hamburg)  
Der Schreibordner steht zum kostenlosen Download über den QR-Code oder auf folgender Seite zur Verfügung: <https://li.hamburg.de/rechtschreibung/12431886/schreibkompetenz/>



eine immer komplexer werdende Auswahl an Formulierungen und Hilfen zur Strukturierung ihres Textes zur Verfügung gestellt.

#### **Inhaltsverzeichnis des Schreibordners:**

1. **Notizen anfertigen**
2. **Einladungen und Absagen schreiben**
3. **E-Mails, Postkarten, Briefe schreiben**
4. **Einen Bericht schreiben**
5. **Gegenstände beschreiben**
6. **Personen beschreiben**
7. **Dialoge schreiben**
8. **Eine Geschichte schreiben**
9. **Instruktionen verfassen**
10. **Diagramme und Tabellen erstellen und schriftlich kommentieren**
11. **Einen Text zusammenfassen**
12. **Einen argumentativen Text schreiben**
13. **Aus Fehlern lernen - aber wie?**

Die 12 Kapitel orientieren sich an Textsorten und Schreibhandlungen aus dem Regelunterricht. Das 13. Kapitel „Aus Fehlern lernen – aber wie?“ bildet den Abschluss des Ordners:

Jedes Kapitel beginnt mit kurzen didaktischen Anmerkungen, die die Anforderungen der jeweiligen Textsorte erläutern. Es wird ein gemeinsamer Unterrichtseinstieg und -abschluss vorgeschlagen, der sich für heterogene Lerngruppen eignet.

Auch auf die Merkblätter für die Schüler:innen wird hingewiesen. Sie erläutern die jeweilige Textsorte und stellen Wortschatz und Redemittel zur Verfügung.

Die Navigation durch den Ordner wird durch Farben unterstützt: Jedes Kapitel hat seine eigene Farbe. Die verschiedenen Niveaustufen werden durch Feder-Symbole markiert.

Im 13. Kapitel „Aus Fehlern lernen – aber wie?“ geht es um das Verfassen von Texten als Prozess. Damit Schüler:innen ihre Texte zunehmend selbstständig überarbeiten können, müssen sie eine kritische Distanz zu ihren eigenen Texten entwickeln und sie im Hinblick auf Rechtschreibung, Grammatik und inhaltliche Aspekte überprüfen. Daher gibt das Kapitel Anregungen zur kooperativen Textüberarbeitung, die sich im Unterricht bewährt haben, wie z. B. der Einsatz von Expertenkarten.



## 17

### **DAS PROJEKT SCHULMENTOREN – HAND IN HAND FÜR STARKE SCHULEN**

Das Projekt Schulmentoren ist ein Kooperationsprojekt der Behörde für Schule und Berufsbildung und des freien Trägers KWB Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung e.V. Gefördert wird das Projekt durch den europäischen Sozialfond (ESF). Das Projekt Schulmentoren ist Teil des Programms „23+ Starke Schulen“ der Behörde für Schule und Berufsbildung zur Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage. Mit der Verbesserung von Bildungschancen und der Vernetzung verschiedener Akteure im Stadtteil werden zentrale Ziele des Rahmenprogramms Integrierte Stadtteilentwicklung verfolgt, in dessen Fördergebieten die Schulen vorrangig liegen. Aktuell 34 Hamburger Schulen in schwieriger sozialer Lage werden beim Aufbau eines Mentoringensystems beraten und begleitet. Das Projekt Schulmentoren existiert seit April 2014 und ist im April 2021 in eine dritte Projektlaufzeit gestartet. Zielgruppe der Schulmentoren sind Eltern wie Schüler:innen:

📌 **Elternmentorinnen und Elternmentoren** beraten andere Eltern in Fragen rund um die Schule. Sie organisieren Elterncafés, in denen Mütter und Väter sich gegenseitig über das Schulsystem und andere schulische Themen informieren und austauschen können. Sie richten Sprechstunden ein oder unterstützen Eltern im Rahmen von Elternabenden und Elterngesprächen. Durch ihre Tätigkeit wird die Arbeit der Schule für viele Eltern verständlicher. So entsteht durch die Elternmentorinnen und -mentoren eine Brücke zwischen Schule und Elternschaft.

📌 **Schülermentorinnen und Schülermentoren** bieten Schülerinnen und Schülern Unterstützung im Schulalltag an. Wie packe ich meinen Schulranzen richtig? Wie kann ich meine Arbeitsmaterialien übersichtlich organisieren? Wie funktioniert eigentlich Lernen? Bei diesen Fragen helfen Schülermentorinnen und -mentoren insbesondere den Kindern in der Grundschule weiter. In den weiterführenden Schulen sind sie ansprechbar, wenn es zum Beispiel um die Wahl eines geeigneten Oberstufenprofils oder Tipps zum Schülerpraktikum geht.

📌 **Schulische Koordinationen** begleiten an jeder Schule die Mentorinnen und Mentoren. Sie gewinnen Mentorinnen und Mentoren für ihre Schule, entwickeln gemeinsam mit ihnen Ideen für ihren Einsatz und beantworten ihre Fragen. Die Koordinationen werden für ihre Tätigkeit umfassend fortgebildet.

Weitere Informationen:  
Hannah van Riel, Projektreferentin,  
hannah.vanriel@bsb.hamburg.de





## 18

### QUALIFIZIERUNG UND VERMITTLUNG VON SPRACH- UND KULTURMITTLER:INNEN (SKM)

Sprach- und Kulturmittlerinnen und -mittler (SKM) unterstützen Schulen in komplexen Beratungssituationen, z.B. bei Zuschulungen, Elterngesprächen, Lernentwicklungsgesprächen und Elternabenden sowie in Konfliktfällen. Durch ihre sprachlichen und kulturellen Kenntnisse sind sie in der Lage, bei sozio-kulturell bedingten Verständigungsschwierigkeiten und Konflikten zu vermitteln sowie weitere Beratungsmöglichkeiten und Informationen bereitzustellen. SKM sind Brückenbauer:innen im Bildungswesen und unterstützen die Arbeit des schulischen Fachpersonals, insbesondere die der Interkulturellen Koordination an den Schulen sowie die des Beratungsdienstes, der Schulleitung, der ReBBZ und des ASD.

Seit Beginn der Corona-Pandemie waren die SKM tätig, um bei BSB-, Schul- oder Online-Fortbildungs-Veranstaltungen die Schulregelungen in Bezug auf die Pandemie in mehr als 15 Sprachen an die interessierte Elternschaft zu vermitteln. Darüber hinaus wurden sie vom LI und der BSB einbezogen, um die aktuellen Corona-Regelungen für Podcasts in ihre jeweilige Herkunftssprache zu übersetzen und aufzunehmen, so dass die Schulen diese gut verbreiten konnten.

Die Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung bietet seit 2015 die von ihr konzipierte ca. 120 stündige Qualifizierungsmaßnahme „Sprach- und Kulturmittlung“ an, in deren Rahmen Personen mit Migrationsbiografien zu schulischen SKM qualifiziert und an Schulen vermittelt werden. Sie sind freiberuflich oder im Angestelltenverhältnis für die Schulen tätig.

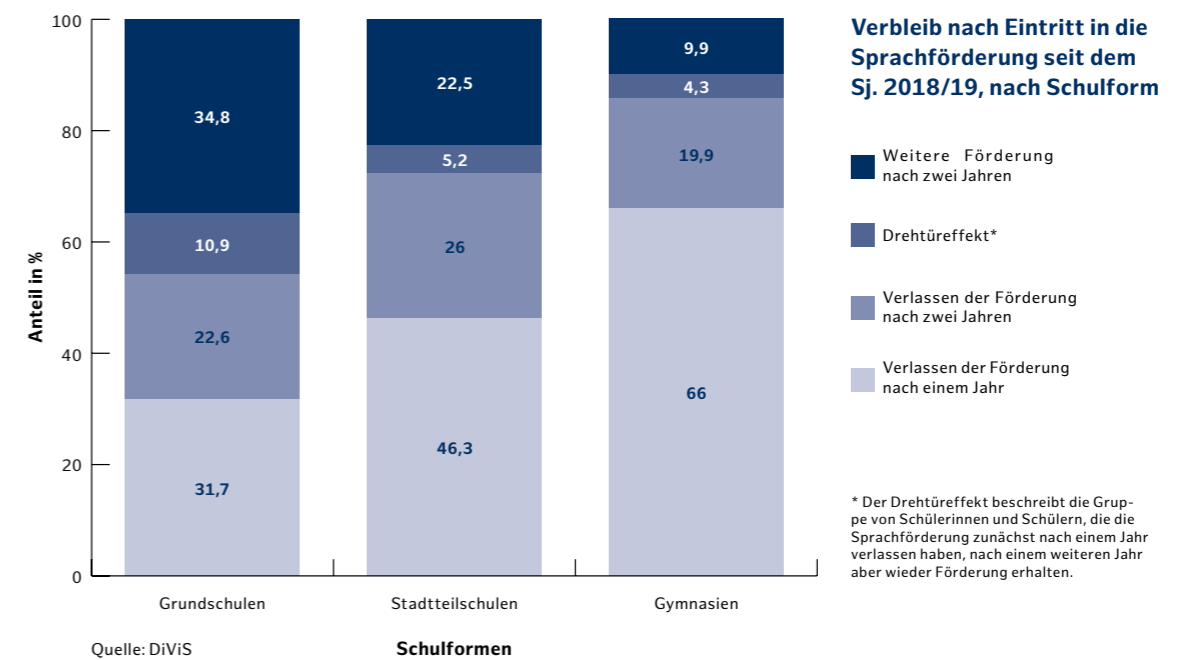
Mehr Informationen zu SKM:  
Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung  
Ansprechpartnerin: Irene Appiah, Tel: (040) 42 88 42-586,  
irene.appiah@li-hamburg.de, www.li.hamburg.de/skm

## 19

### MONITORING DER SPRACHFÖRDERUNG

Seit seiner Einführung im Schuljahr 2005/06 wird das Hamburger Sprachförderkonzept von einem Monitoring begleitet. Die Behörde für Schule und Berufsbildung hat das Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) mit der Durchführung des Monitorings beauftragt. Während in den ersten zehn Jahren umfangreiche Angaben zur Implementierung, Ressourcenverwendung, Diagnostik und Umsetzung zur Sprachförderung an Hamburger Schulen erhoben wurden, werden seit einigen Jahren vorhandene schulstatistische Daten sowie Angaben zu Förderbedarfen und Kompetenzständen für die Analysen genutzt. Dabei wird in erster Linie Steuerungswissen für die Auftraggeberin generiert. Darüber hinaus werden die Ergebnisse in Steuergruppen/Gremien beraten, Handlungsfelder identifiziert und Empfehlungen für die Praxis abgeleitet. Neben Auswertungen zu Anteil und Zusammensetzung der Schüler:innen mit Sprachförderbedarfen im Zeitverlauf werden u. a. folgende Fragestellungen untersucht:

- 📌 Wie hoch ist der Anteil an Schüler:innen, die die Sprachförderung wieder verlassen?
- 📌 Wie viele Schüler:innen treten nach dem Verlassen der Sprachförderung wieder in die Förderung ein (sog. Drehtüreffekt)?
- 📌 Welche Kompetenzstände und -entwicklungen verzeichnen Schüler:innen mit Sprachförderung?
- 📌 Welche individuellen und schulbezogenen Merkmale haben Einfluss auf die Leistungsentwicklungen der Schüler:innen mit Sprachförderbedarf?
- 📌 In welchem Jahrgangsstufen treten gehäuft Mehrfachförderbedarfe auf?
- 📌 Wie entwickeln sich Schüler:innen mit Mehrfachförderbedarfen?



### Das Verfahren zur Vorstellung Viereinhalbjähriger

In Hamburg werden seit dem Winter 2005/06 alle Kinder und ihre Eltern etwa 18 Monate vor der vorgesehenen Einschulung zu einem verbindlichen Vorstellungsgespräch in die Grundschulen eingeladen. Dieser schulische Vorstellungstermin wird vorbereitet durch ein Gespräch zur Einschätzung des kindlichen Entwicklungsstands in den Kitas. Im Rahmen des Vorstellungsverfahrens bekommen die Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschulen frühzeitig einen Eindruck vom Kompetenzstand der Kinder. Sie informieren die Eltern über Erwartungen, die vonseiten der Schule zukünftig an die Kinder gestellt werden und beraten sie hinsichtlich der Möglichkeiten zur ggf. empfohlenen weiteren Förderung ihrer Kinder. Anhand eines von Kitas und Schulen gemeinsam genutzten „Protokollbogens“ werden für jedes Kind wichtige Aspekte seines Entwicklungsstandes dokumentiert.

Wenn Hinweise für besonderen sprachlichen Förderbedarf bestehen, wird zusätzlich das diagnostische Verfahren „Bildimpuls“ zur Erfassung der sprachlichen Kompetenzen eingesetzt. Anhand von Bildfolgen mit kleinen Geschichten wird dabei der Sprachstand der Kinder von Lehrkräften mittels standardisierter Beobachtungskriterien eingeschätzt. Falls im Rahmen des Vorstellungsgesprächs von den Schulen ein ausgeprägter Sprachförderbedarf festgestellt wird, nehmen die Kinder im letzten Jahr vor der Einschulung verbindlich an Fördermaßnahmen in einer Vorschulklasse oder Kita teil (nach § 28a des Hamburger Schulgesetzes). So sollen die Kinder im Jahr vor Schuleintritt befähigt werden, zu Schulbeginn an einem Gespräch in deutscher Sprache aktiv teilzunehmen und dem Unterricht folgen zu können.

Das für alle Hamburger Kinder verbindlich durchgeführte Vorstellungsverfahren trägt dazu bei, dass

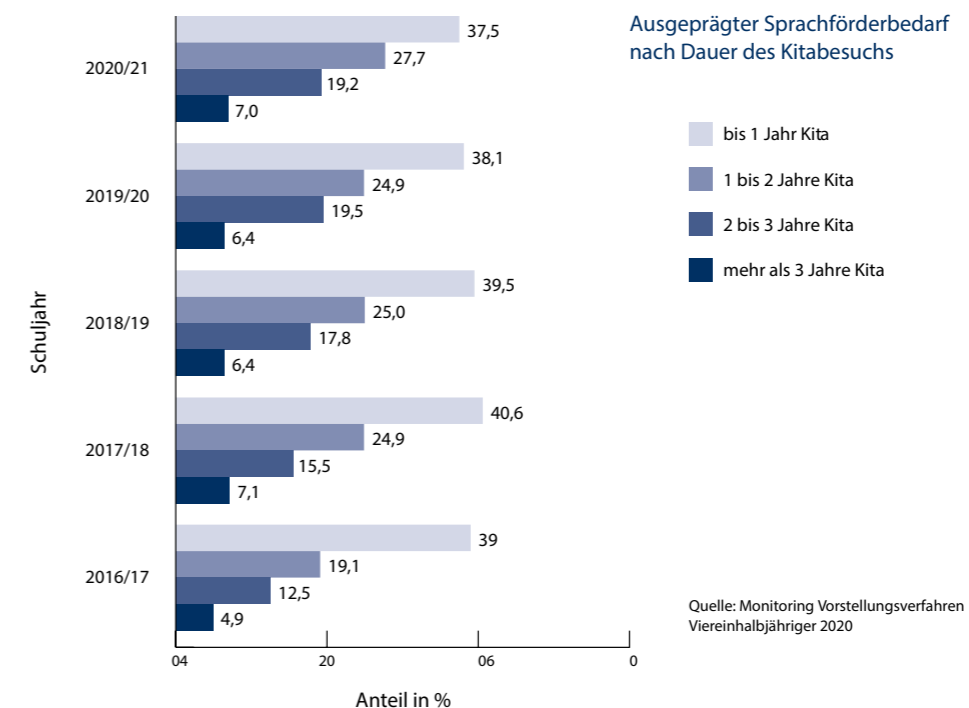
- ⚓ Kooperationsmöglichkeiten von Kitas und Schulen verbessert werden,
- ⚓ Kitas und Schulen die Kompetenzen der Kinder nach einheitlichen Kriterien einschätzen,
- ⚓ Schulen frühzeitig differenzierte und ausführlichere Informationen bezüglich der Kompetenzen und Förderbedarfe der zukünftigen Schulkinder aus den Kitas erhalten,
- ⚓ Eltern gut über Möglichkeiten zur Unterstützung ihrer Kinder beraten werden,
- ⚓ Kinder eine positive „erste Erfahrung“ mit Schule machen, indem sie dort „zeigen können, was sie können“ und von den pädagogischen Fachkräften positiv bestärkt werden,
- ⚓ Im Bedarfsfall eine frühzeitige und gemeinsam von Kitas und Schulen verantwortete Förderplanung möglich wird.



### Das Monitoring des Vorstellungsverfahrens Viereinhalbjähriger

Das Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ), begleitet das Vorstellungsverfahren der Viereinhalbjährigen, indem es Instrumente zur Diagnostik und Dokumentation bereitstellt, die anonymisierten Ergebnisse der Vorstellungsgespräche zentral auswertet und jährlich berichtet. Die regelmäßigen Berichte im Rahmen des Monitoring des Vorstellungsverfahrens geben einen Überblick über die Kompetenzstände der Kinder eineinhalb Jahre vor Schulbeginn und zeigen Entwicklungen über die Jahre auf. Sie liefern Steuerungswissen für die Bildungs- und Sozialbehörde und bieten auch die Grundlage, um Anfragen aus Politik und Verwaltung zu beantworten. Neben Informationen zur Zusammensetzung der Gruppe der Viereinhalbjährigen werden im Rahmen des Monitorings insbesondere Angaben zum Sprachförderbedarf in den Blick genommen. Analysiert wird dabei der Förderbedarf in Abhängigkeit von verschiedenen demographischen Merkmalen unter Berücksichtigung regionaler Besonderheiten. Zusätzlich werden Angaben zur Dauer des Kitabesuchs in die Auswertungen einbezogen.

Als Datengrundlage für das Monitoring dienen die von den Kitas und Schulen ausgefüllten Protokollbögen zu den Vorstellungsgesprächen, in denen demographische Angaben, Kompetenzeinschätzungen und Hinweise auf Unterstützungsbedarfe dokumentiert sind. Die Einschätzungen werden in Kooperation anhand einheitlicher Beobachtungsbögen vorgenommen. Zur Einschätzung der Qualität des Verfahrens werden Kita- und Schulleitungen anhand standardisierter Fragebögen befragt und Hospitationen in Kitas und Schulen durchgeführt.



## 20

### DIE QUALIFIZIERUNG ZUR SPRACHLERNBERATUNG

Das Hamburger Sprachförderkonzept sieht vor, dass jede Schule, ob Grundschule oder weiterführende Schule, eine Sprachlernberatung hat. Die **Qualifizierung der Sprachlernberater:innen** (SLB) ist ein fester und wichtiger Bestandteil des Hamburger Sprachförderkonzepts. Seit dem Schuljahr 2005/2006 wird die Ausbildung vom Landesinstitut für Schulentwicklung und Lehrerbildung durchgeführt.

Bei der Umsetzung des Konzepts in den Schulen kommt den SLB eine Schlüsselfunktion zu. Sie sind schulinterne Entwickler- und Vermittler-, Berater-, Unterstützer- und Manager:innen der Sprachförderung ihrer Schule. Die Qualifizierung hat das Ziel, die SLB auf ihre Aufgaben vorzubereiten und sie zu stärken, um die Entwicklung eines schulspezifischen Konzepts voranzubringen. Jedes Schulhalbjahr wird die Qualifizierung der SLB für die Grundschulen und weiterführenden Schulen angeboten.

Im August 2021 starteten der 58. und der 59. SLB-Durchgang mit jeweils 15 Lehrkräften, die von ihren Schulen angemeldet wurden.

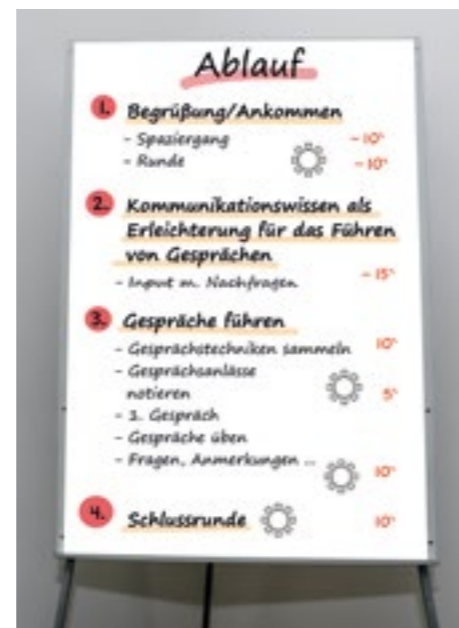
Die Tätigkeit der SLB an allgemeinbildenden Schulen ist die Grundlage für die Inhalte der Qualifizierung, die einen Umfang von 40 Stunden hat und nach einem Jahr abgeschlossen wird.

Die Qualifizierung ist in drei verpflichtende Bausteine untergliedert:

- 📌 Sprachförderkonzept und Aufgaben von SLB
- 📌 Diagnostik und Förderplanung
- 📌 sprachwissenschaftliche und methodisch-didaktische Grundlagen.

Die Inhalte der Ausbildung werden nach den Erfordernissen der Schulen aktualisiert. So wurde der Schwerpunkt „Beschulung von Flüchtlingskindern und Sprachförderung in der 3. Phase“ in die Ausbildung integriert. Da die Beratung eine wichtige Aufgabe der SLB ist, wird zu dieser Thematik auch ein überfachliches Thema angeboten.

Die einjährige Ausbildung zur SLB wird mit einer Zertifizierung abgeschlossen. Das Zertifikat bestätigt den Erwerb der fachlichen Kompetenzen sowie der Beratungskompetenz, die notwendig sind, um die beschriebenen Aufgaben der SLB erfüllen zu können. Die Zertifizierung erfolgt nach Abgabe eines schulspezifischen Sprachförderkonzeptes, das entweder neu erstellt oder aktualisiert wurde, sowie einer schriftlichen Reflexion zu drei inhaltlichen Punkten, mit denen sich die SLB während der Ausbildung beschäftigt haben.



## 21

### DAS HAMBURGER THEATERSPRACHCAMP (TSC)

Seit 2007 fördert die Behörde für Schule und Berufsbildung die TheaterSprachCamps. Sie sind fester Bestandteil der Sprachförderung für Hamburger Kinder. Die Camps sind eine Kooperation mit der Universität Hamburg (UHH) und dem Jugenderholungswerk Hamburg e.V. (JEW) sowie dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (LI) und der academie crearTaT.

Ziel der TSCs ist Sprachförderung, die spielerisch, kreativ und lebensnah auf der Basis eines integrativen Konzeptes vermittelt wird. Die Arbeitsbereiche Deutsch als (Zweit-)Sprache, Theaterpädagogik und Freizeitpädagogik sowie das gemeinsame Leben und Lernen in heterogenen Gruppen erfahren hierbei bewusst eine Verbindung.

Drei Wochen in den Sommerferien können Schüler:innen der dritten Klasse und IVK 3/4 spielerisch ihre Sprach(en) entdecken und verbessern. Sie werden beim Übergang in die vierte Klasse besonders intensiv in den Bereichen Wortschatz und Grammatik gefördert und bekommen Selbstvertrauen und Lust am Lesen. Neben der Sprachförderung stehen besonders der Erholungs- und Spaßfaktor für die Kinder während der Reise im Vordergrund.

Durch den Charakter der Ferienreise als erlebnisverdichtender Mikrokosmos entstehen erzieherische Chancen von einer Dichte und Authentizität, die bei den Kindern nicht nur Lernprozesse initiieren und fördern, sondern auch ganze Entwicklungsschübe in dieser befristeten Zeit ermöglichen. Jedes Kind erhält ein Camp-Buch, in dem die eigenen erarbeiteten Materialien dokumentiert und gesammelt werden. Dieses Buch nimmt das Kind selbständig mit in die Schule, sodass die Lehrkräfte einen Einblick in die Lernfortschritte während der Campzeit erhalten und daran anknüpfen können.

Alljährlicher Höhepunkt ist ein gemeinsames Abschlussfest aller in der Regel mindestens acht Camps. Hier präsentieren die Kinder eine Theaterproduktion in Form von kleinen Performances und ihr jeweiliges Camp in einer Ausstellung.





22

## VERIKOM: HERKUNFTSSPRACHLICHER UNTERRICHT IN SELTENER VERTRETENEN SPRACHEN

Neben den Herkunftssprachenangeboten in Verantwortung der BSB wird an mehreren Schulen in Hamburg auch Herkunftssprachenunterricht für seltener vertretene Herkunftssprachen für Hamburger Schüler:innen angeboten. Dieses zusätzliche Angebot wird von verikom – Verbund für interkulturelle Kommunikation und Bildung e.V. (ab 2022 verikom gGmbH) – im Auftrag der Behörde für Schule und Berufsbildung organisiert und findet nachmittags in den Räumen von Hamburger Schulen für alle interessierten Schüler:innen auf freiwilliger Basis statt.

Zwölf Gruppen gemischten Alters, von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II, nehmen derzeit daran teil und erlernen die Herkunftssprachen ihrer Eltern. Es werden mündliche und schriftliche Kompetenzen vermittelt. Auf dem Schulzeugnis wird die Teilnahme an den Herkunftssprachenangeboten von verikom vermerkt.

Aktuell werden die Sprachen Albanisch, Aramäisch, Dari/Farsi und Paschtu im Nachmittagsangebot verschiedener Schulen unterrichtet. Der zusätzliche Herkunftssprachenunterricht wird momentan auf weitere Sprachen wie beispielsweise Vietnamesisch oder Twi ausgeweitet. In einigen Fällen können Sprachen aus dem bisherigen verikom-Angebot heraus perspektivisch auch Teil des Herkunftssprachenangebots in Verantwortung der BSB werden. Denn Hamburger Schulen öffnen sich immer mehr für die Sprachenvielfalt, die heute durch die Migration von Menschen aus aller Welt Normalität ist.

Für die Schüler:innen und auch für ihre Eltern ist dieses Angebot von großem Wert. Die Schüler:innen erfahren, dass ihre Mehrsprachigkeit einen ganz praktischen Vorteil darstellt. Sie erleben ihre verbesserte Sprachkompetenz im Gespräch mit Familienangehörigen zu Hause und bei Auslandsaufenthalten. Die Älteren unter ihnen können die erworbenen Sprachkenntnisse auch bei der Entwicklung von Ausbildungs- und Berufsperspektiven einbringen.

Die entsprechend qualifizierten Kursleiter:innen sind sehr engagierte Honorarkräfte, die einen wesentlichen Anteil daran haben, die Schüler:innen systematisch an die Muttersprachen ihrer Eltern heranzuführen und zugleich durch die Auswahl geeigneter Lernmaterialien auch einen Teil der jeweiligen Herkunftskulturen lebendig zu halten. Durch eine intensive Kooperation mit den Eltern unterstützen die Kursleitungen darüber hinaus die Familien und begleiten die Bildungswege der Kinder oft über viele Jahre.



23

## VHS MÜTTERSPRACHKURSE IN KOOPERATION MIT DER VHS HAMBURG

Muttersprachkurse werden seit 2001 von der Behörde für Schule und Berufsbildung finanziert und von der Hamburger Volkshochschule durchgeführt.

Das Ziel ist dabei, die Mütter durch den Einstieg in die geregelte Sprachförderung und das Kennenlernen von Schule besser in die Lage zu versetzen, ihre Kinder in ihrer schulischen Entwicklung zu unterstützen.

Pro Jahr werden ca. 45 Kurse an 40 bis 45 Schulen durchgeführt. Bei ca. 90 % handelt es sich um Grundschulen. Dort richten sich die Kurse überwiegend an die Mütter von Vorschulkindern und Schüler:innen der ersten Klasse. Jeder Kurs hat max. 135 Unterrichtseinheiten à 45 Min, diese sind i.d.R. auf zwei Mal 45 Minuten pro Woche verteilt. Die Kurse finden bis auf wenige Ausnahmen direkt in der jeweiligen Schule statt, ansonsten z.B. in einer nahegelegenen KITA, Elternschule oder ähnlichen Einrichtungen. In sehr wenigen Fällen wird auch ein Kurs für zwei Schulen gemeinsam angeboten.

Ein Einstieg in den Kurs ist bei vorhandenem Platz immer im laufenden Schuljahr möglich. Es werden keine Voraussetzungen verlangt und aufgrund der Finanzierung durch die Behörde für Schule und Berufsbildung ist die Teilnahme kostenlos. Das Sprachniveau liegt zumeist etwa bei A1/A2, nur wenige Kurse haben ein höheres Sprachniveau. Nach einer gewissen Verbleibdauer sollen die Teilnehmerinnen dann in einen Kurs mit geregelter Sprachförderung wechseln z.B. in einen Integrationskurs. An den Kursen nehmen zumeist 5 bis 15 Personen teil, die auch ein unterschiedliches Sprachniveau haben können. Daher wird auch stark binnendifferenziert gearbeitet. Die Inhalte sind neben Themen wie Erziehung, Ernährung und wesentliche Aspekte des Alltags in Deutschland auch das Kennenlernen der Schule, der relevanten Personen in der Schule und der Möglichkeiten der Mitwirkung in der Schule (Entwicklungsgespräche, Elternvertretung etc.). Es wird mit einem eigens für diese Kurse entwickelten Material gearbeitet, aber auch mit Lehrwerken und mit authentischen Unterlagen wie z.B. Elterneinladungen der Schule.

Durch Fortbildung, Evaluation und Hospitation wird die Qualität der Vermittlung sichergestellt. Die Kursleiterinnen treffen sich halbjährlich zum Austausch auf sogenannten Fachtreffen.

Für weitere Informationen:

Susanne Schumacher: [s.schumacher@vhs-hamburg.de](mailto:s.schumacher@vhs-hamburg.de)

Jan Nazım Karadaş: [j.karadas@vhs-hamburg.de](mailto:j.karadas@vhs-hamburg.de)

## VIelfalt ENTFALTEN – GEMEINSAM FÜR STARKE SCHULEN

Lernende mit Migrationsgeschichte und schwachem sozioökonomischem Status werden in Folge von strukturellen Diskriminierungen besonders häufig in der Schule ungleich behandelt. Um dieser Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen entgegenzuwirken, unterstützt die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) in Zusammenarbeit mit den Kultusministerien in vier Bundesländern mit dem Projekt „Vielfalt entfalten – Gemeinsam für starke Schulen“ die Etablierung einer diversitätssensiblen Schulentwicklung. Ziel ist es, das Bewusstsein für Diversität und Diskriminierung im Schulalltag zu schärfen und damit Unterricht vorurteilsbewusster und chancengerechter zu gestalten. Die Angebote des Projekts richten sich sowohl an Schulen als auch an die Bildungsverwaltungen der Länder und an die Institutionen der Lehrkräftebildung. Somit werden in dem Projekt Diversitätsansätze in den Bereichen Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung systematisch miteinander verknüpft.

In Hamburg beteiligen sich 11 Schulen unterschiedlicher Schulformen an dem Projekt. Die Entwicklungsschwerpunkte werden dabei von den Schulen selbst festgelegt. Sprache als Ressource zu begreifen und Mehrsprachigkeit sichtbar zu machen, ist vielen Projektschulen ein Anliegen. Die Sprachförderung und die Gestaltung des Übergangs aus IVK-Klassen in Regelklassen spielen dabei eine wichtige Rolle. Darüber hinaus arbeiten Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der Beratungs- und Unterstützungssysteme der Schulen und der Lehrkräftebildung in eigenen Formaten daran, die Förderung diversitätssensibler Schulentwicklung im Gesamtsystem zu stärken. „Vielfalt entfalten – Gemeinsam für starke Schulen“ ist ein Projekt der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und wird gefördert von der Stiftung Mercator; in Hamburg wird es entwickelt und umgesetzt in Kooperation mit der Behörde für Schule und Berufsbildung und dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI), insbesondere mit dessen Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung.

Ansprechpartnerinnen in Hamburg:  
Dr. Bettina Bello, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS),  
[bettina.bello@dkjs.de](mailto:bettina.bello@dkjs.de), [www.dkjs.de](http://www.dkjs.de)

Regine Hartung und Team, Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung am LI Hamburg,  
[interkultur@li-hamburg.de](mailto:interkultur@li-hamburg.de), [www.li.hamburg.de/bie](http://www.li.hamburg.de/bie)

Weitere Informationen zum Hamburger Projekt:  
[www.li.hamburg.de/vielfalt-entfalten](http://www.li.hamburg.de/vielfalt-entfalten)

Informationen zum bundesweiten Projekt:  
[www.vielfalt-entfalten.de/](http://www.vielfalt-entfalten.de/)



### IMPRESSUM

**Herausgeber:**  
Behörde für Schule und Berufsbildung

**Redaktion:**  
Eric Vaccaro, Silvana Safouane, Sabine Bühler-Otten,  
Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB);  
Birte Priebe, LI Hamburg; Yvonne Hoffmann, Institut für  
Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)

**Endredaktion:**  
Hannah van Riel, Silvana Safouane, Eric Vaccaro

**Layout:**  
Julia Sağra-Das Sharma

Hamburg, Dezember 2021

Alle Rechte vorbehalten. Ein Nachdruck darf nur mit  
Zustimmung der Redaktion erfolgen.