



ifbq

Institut für Bildungsmonitoring
und Qualitätsentwicklung

Vorschulische Sprachbildung und -förderung in Hamburger Grundschulen:

Konzepte und praktische Erfahrungen

Meike Heckt, Julia Hein, Britta Pohlmann

Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)
Referat Monitoring, Evaluation und Diagnoseverfahren (BQ 21)

Hamburg, November 2018

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Theoretische Grundlagen	3
2.1 Begriffsklärung: Sprachliche Bildung und Förderung	3
2.2 Modelle vorschulischer sprachlicher Bildung und Förderung	4
3. Konzeptionelle Ausgangspunkte vorschulischer Sprachbildung in Hamburg	8
3.1 Das Hamburger Sprachförderkonzept	8
3.2 Vorschulische Sprachbildung und -förderung in Hamburger Grundschulen	10
3.3 Sprachliche Bildung und Förderung in Hamburger Kitas	13
4. Befragung der Hamburger Grundschulen zu vorschulischer Sprachbildung und -förderung	14
4.1 Erfahrungen mit der Umsetzung vorschulischer Sprachbildung	14
4.1.1 Organisation der vorschulischen Sprachbildung und -förderung	14
4.1.2. Qualifikation der Fachkräfte für vorschulische Sprachbildung und -förderung	15
4.1.3 Diagnose und Förderplanung	17
4.1.4 Schwerpunkte der Schulen bei der Umsetzung	18
4.2 Hinweise aus Schulen zu Erfolgskriterien	20
5. Zusammenfassung	23
5.1 Zentrale Ergebnisse	23
5.2 Ausblick	24
Literatur	26
Anhang – Kommentare und Empfehlungen aus den Schulen	27
I. Institutioneller Kontext in den Kitas	27
II. Institutioneller Kontext in den Schulen	28
III. Pädagogische Fachkräfte	31
IV. Merkmale der Lernarrangements	32
V. Familiärer Kontext	34
VI. Individuelle Merkmale der Kinder	36
VII. Gesellschaftlicher Kontext	36

1. Einleitung

In den vergangenen Jahren ist der Anteil der Kinder, die bei der Vorstellung der Viereinhalbjährigen ausgeprägten Sprachförderbedarf aufweisen, kontinuierlich gestiegen.¹ Entsprechend nimmt auch die Bedeutung sprachlicher Bildung und Frühförderung weiter zu. Die Förderung junger Kinder in ihrem Spracherwerb ist entscheidend für die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen, die das Fundament für den weiteren Verlauf ihrer Bildungskarrieren darstellen.

Um einen Überblick über die Praxis vorschulischer Sprachförderung an Hamburger Grundschulen zu erlangen, wurden im Rahmen der jährlichen „Viereinhalb-Leitungsbefragung“ im Schuljahr 2017/18 Grundschulleitungen zu ihren Erfahrungen mit der Umsetzung vorschulischer Sprachbildung und -förderung befragt. An der freiwilligen Befragung nahmen Leitungen oder Sprachlernberaterinnen und -berater aus 140 der gut 200 Hamburger Grundschulen teil.

Der vorliegende Bericht bietet zunächst eine theoretische Einbettung, indem Grundlagen und Voraussetzungen sprachlicher Bildung anhand prominenter Modelle skizziert werden. Daraus abgeleitet werden die zentralen Elemente des Hamburger Sprachförderkonzepts dargestellt und Ansätze aus der Praxis in der Vorschule beschrieben. Die Ergebnisse der durchgeführten Befragung werden schließlich vor dem Hintergrund der theoretischen und konzeptionellen Ausgangsbedingungen eingeordnet, um so eine Bilanz zu ziehen und Ansatzpunkte für die weitere Verbesserung der Maßnahmen zur vorschulischen Sprachbildung und Förderung herauszuarbeiten.

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Begriffsklärung: Sprachliche Bildung und Förderung

Ausgehend von den Grundannahmen des Hamburger Sprachförderkonzeptes (s.u., Kap. 3.1) lässt sich das Verhältnis sprachlicher Bildung und Förderung folgendermaßen beschreiben:

- Durchgängige sprachliche Bildung bildet den Rahmen und liegt als Regelaufgabe jedem Unterricht zugrunde, um in allen Fächern bzw. Lernfeldern die sprachlichen Voraussetzungen und Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen durch einen sprachaktivierenden (Fach-) Unterricht zu gewährleisten².
- Ein wichtiger Aspekt der sprachlichen Bildung ist die integrative Sprachförderung, die ebenfalls im Regelunterricht Aufgabe aller (Fach-)Lehrkräfte ist. Sie ist ausgerichtet auf die gezielte sprachliche Unterstützung für einzelne Kinder und Jugendliche, die aufgrund nicht ausreichender Deutschkenntnisse oder verzögerter sprachlicher Entwicklung noch Schwierigkeiten haben, den sprachlichen Anforderungen des Unterrichts zu genügen³.

¹ Vgl. Heckt, Pohlmann (2017). Das Verfahren zur Vorstellung Viereinhalbjähriger in Hamburg. Ergebnisse 2016/17, <https://www.hamburg.de/bsb/ifbg-vorstellung-viereinhalbjaehriger/>

² „Was wir von den Schülerinnen und Schülern an sprachlichen Kompetenzen erwarten, bringen wir ihnen bei.“ Dieses Zitat einer Sprachlernkoordinatorin an einem Hamburger Gymnasium erläutert den Stellenwert sprachlicher Bildung im Fachunterricht und sprachlicher Förderung an ihrer Schule. Damit fasst sie den Ansatz durchgängiger sprachlicher Bildung als Gesamtperspektive zusammen.

³ Diese Unterstützung erfolgt auf der Basis binnendifferenzierter sprachförderlicher Maßnahmen, die auf die jeweiligen sprachlichen Voraussetzungen einzelner Kinder abgestimmt sind.

- Hinzu kommt an Hamburger Schulen die additive Sprachförderung, die für Kinder mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf in zusätzlicher Lernzeit erfolgt, und die durchgängige sprachliche Bildung sowie die integrative Sprachförderung ergänzt⁴. Hier unterstützen qualifizierte Fachkräfte die Schülerinnen und Schüler beim Aufbau der sprachlichen Kompetenzen, die sie für eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht benötigen.

Entscheidende Voraussetzung für eine effektive Sprachförderung ist eine individuelle Diagnostik und daran angepasste Förderplanung. Wenn im Rahmen der Sprachdiagnostik ein weiterer sprachlicher Therapiebedarf festgestellt wird, wird anstelle von oder ggf. ergänzend zu Maßnahmen der durchgängigen sprachlichen Bildung oder schulischer Sprachförderung eine Sprachtherapie durch entsprechend qualifizierte Fachkräfte außerhalb der Schule oder in einer spezialisierten Schule organisiert (beispielsweise Logopädie).

Sprachförderung wird hier somit als ein Aspekt sprachlicher Bildung definiert. Sie sollte in ein Gesamtkonzept sprachlicher Bildung eingebunden sein und über punktuelle Förderung hinausgehen. So wird es auch im Hamburger Sprachförderkonzept gefordert. Seit der verbindlichen Einführung des Sprachförderkonzepts im Jahr 2005 wurden an den Hamburger Schulen Sprachlernberatungen (SLB, bis 2013 Sprachlernkoordinationen, SLK) benannt, die über das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung für diese Aufgabe fachlich qualifiziert werden. Diese Fachkräfte sind gemeinsam mit ihren Schulleitungen und den Förderkoordinatorinnen und -koordinatoren (FK) dafür zuständig, jeweils für ihre Schulen eigene, passgenaue Sprachförderkonzepte zu formulieren und diese gemeinsam in der Schule umzusetzen.

2.2 Modelle vorschulischer sprachlicher Bildung und Förderung

Zur Systematisierung unterschiedlicher Faktoren und Bedingungen erfolgreicher Prozesse zur Sprachbildung wird im Folgenden Bezug genommen auf Modelle von Helmke (2007) und Slavin (1997).

Das Angebot-Nutzungs-Modell nach Helmke (Abb. 1) wurde modifiziert für die Wirkmechanismen vorschulischer Sprachbildung und beschreibt den Zusammenhang zwischen verschiedenen Kontextbedingungen, Angeboten und deren Wirksamkeit. Demzufolge sind die gewünschten Wirkungen wie die Entwicklung sprachlicher und auch weiterer fachlicher und überfachlicher Kompetenzen und Interessen abhängig von der Nutzung entsprechender vorschulischer Bildungsangebote und der Qualität der Angebote. In welcher Form und in welchem Ausmaß diese Angebote genutzt werden, hängt wiederum von verschiedenen gesellschaftlichen, familiären und individuellen Kontextbedingungen ab:

⁴ Für die additive Sprachförderung wird ein diagnosebasierter, individueller Förderplan erstellt und die additive Sprachförderung erfolgt koordiniert mit dem Fach- und Deutschunterricht, Lernentwicklungen werden dokumentiert.

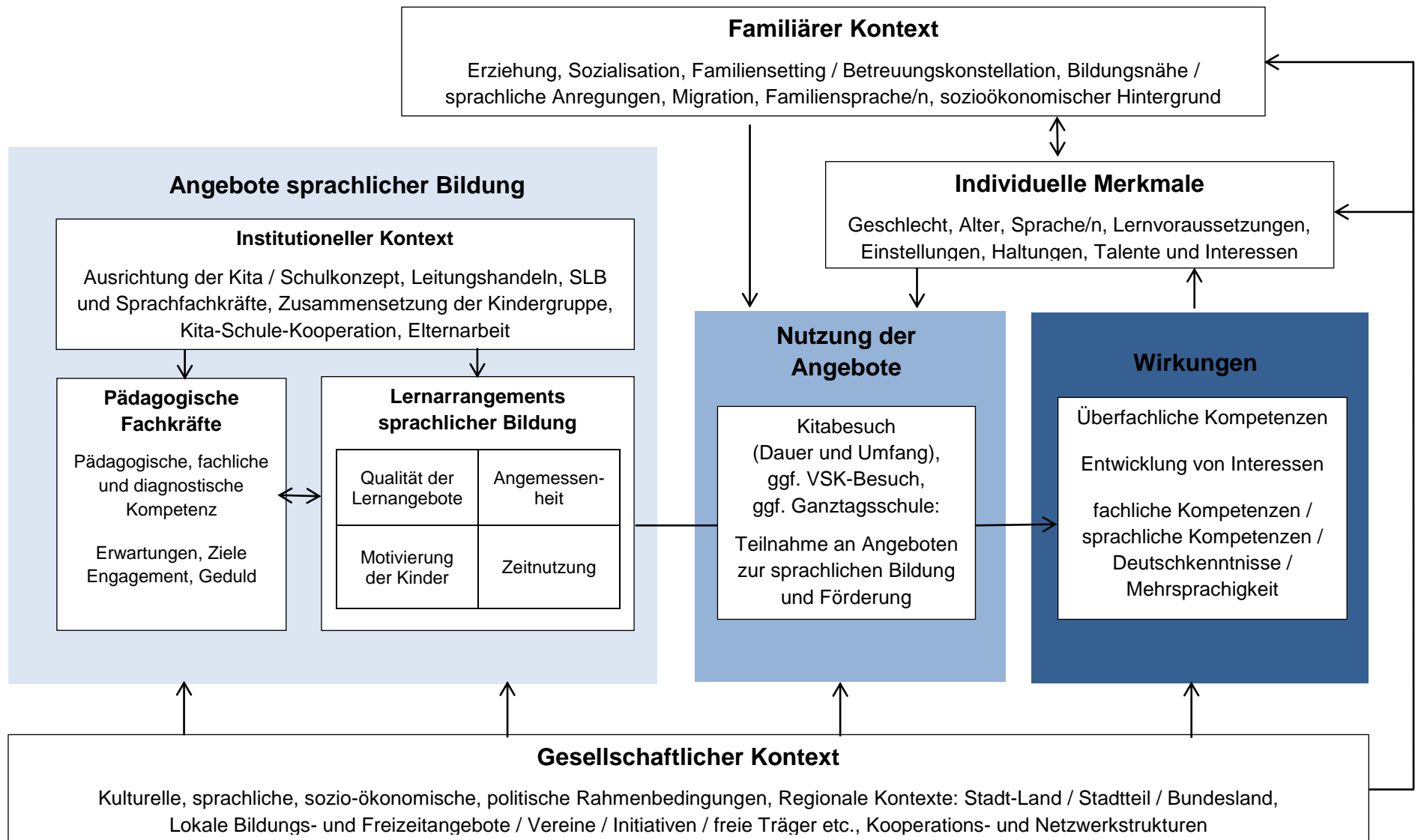


Abb. 1 Wirkmodell sprachlicher Bildung (modifiziert nach Helmkes Angebots-Nutzungs-Modell, 2007)

- Großen Einfluss auf die Sprachentwicklung hat zunächst der familiäre Kontext, in dem Kinder Sprache bzw. Sprachen erwerben und sprachliche Anregungen und Förderung erhalten. Gerade junge Kinder lernen Sprache/n intensiv und unter günstigen Bedingungen schneller und leichter als ältere Kinder und Erwachsene. So bildet der familiäre Kontext die Grundlage für erfolgreiche sprachliche Bildung. Daneben sind die individuellen Merkmale von Bedeutung, die Kinder für das Lernen von Sprache/n mitbringen: die Interessen, Haltungen, Einstellungen und Talente von Kindern spielen in ihrem Spracherwerb eine Rolle, ebenso das Alter, das Geschlecht und andere Lernvoraussetzungen.
- Weiterhin wirkt sich der gesellschaftliche Kontext, in dem die Kinder mit ihren Familien leben, in vielfacher Weise auch auf den Spracherwerb junger Kinder vor der Einschulung aus. Hier geht es um die Frage, in welchen regionalen, sozialen und kulturellen Zusammenhängen Kinder in ihrem Umfeld Chancen haben, Sprache/n zu erwerben und dabei gefördert zu werden. Auch geht es um die politischen Bedingungen frühkindlicher Bildung und Förderung, von denen Kinder je nach Wohnort mehr oder weniger intensiv profitieren können.
- Der institutionelle Kontext in Kitas und Schulen umfasst organisatorische Aspekte, berücksichtigt aber auch die spezielle Ausrichtung einer Kita oder ein Schulkonzept in Bezug auf den Umgang mit Sprache und sprachlicher Bildung sowie die Förderung sprachlicher Kompetenzen. Von zentraler Bedeutung sind in diesem Zusammenhang auch die Zusammensetzung der Kitagruppe, die Aktivitäten der Elternarbeit sowie die Kooperation zwischen Kita und Schule.
- Die pädagogischen Fachkräfte haben einen ganz wesentlichen Einfluss auf die Gestaltung lernförderlicher bzw. sprachförderlicher Bedingungen: einerseits mit ihrer diagnostischen und fachlichen Kompetenz, andererseits mit persönlichen Merkmalen wie Engagement oder Geduld.
- Damit eng verknüpft sind Fragen der Merkmale der Lernarrangements sprachlicher Bildung, da diese maßgeblich von den pädagogischen Fachkräften gestaltet aber auch von den institutionellen Rahmenbedingungen geprägt – werden. Als Merkmale des Lernarrangements lassen sich die von Slavin bzw. Ditton vorgeschlagenen vier Qualitätsdimensionen beschreiben (Abb. 2).

Die von Slavin im sog. QAIT-Modell benannten vier Bereiche werden in Abb. 2 jeweils mit allgemeinen sowie auch mit sprachbezogenen Anforderungen für Kitas und Vorschulklassen konkretisiert:

- **Quality** / „Qualität der Lernarrangements“,
- **Appropriateness** / „Angemessenheit der Inhalte“,
- **Incentives** / „Motivierung der Lernenden“ und
- **Time** / „effektive Zeitnutzung“.

Angebote sprachlicher Bildung: Qualitätskriterien für Lernarrangements	
<p>QUALITÄT der Lernarrangements</p> <ul style="list-style-type: none"> • Struktur und Strukturiertheit des Lernsettings • klare Zielvorgaben und Aufgabenstellung • Gruppenführung • multimodales Lernen / Medieneinsatz • Engagement der Lehrkraft • Qualifikation der Lehrkraft • Aktivierung von Vorwissen • hohe Leistungserwartung an alle Kinder <p><i>Bezug auf Sprachbildung:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sprache thematisieren und reflektieren • Durchgängige Sprachförderung / gezielter Fachspracherwerb • Regelmäßigkeit der Angebote zur Sprachbildung bzw. -förderung • Angebote zu Language Awareness 	<p>MOTIVIERUNG der Kinder</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interesse / Neugier wecken durch für Kinder persönlich bedeutsame Inhalte • Aktivierung von Vorwissen • Gestaltung eines positiven Sozialklimas (Gruppenzusammensetzung) • Erwartungen und Ziele sind klar • hohe Leistungserwartung an alle Kinder • Eigeninitiative von Kindern ermöglichen <p><i>Bezug auf Sprachbildung:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Bestärkung der Kinder in ihrer Selbstwirksamkeit sowie in ihrem Zugang zu Sprache und Literacy • positiver Bezug auf den Umgang Sprache • Wertschätzung und aktiver Bezug auf Herkunftssprachen, Mehrsprachigkeit und sprachliche Vielfalt
<p>ANGEMESSENHEIT der Inhalte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lebensnähe des Lernsettings (Beispiele aus der Erfahrungswelt der Kinder) • diagnostische Kompetenz der Lehrkraft (als Bedingung für Adaptivität) • Passung der Aufgaben und Erklärungen (Schwierigkeitsgrad und Tempo) • Leistungserwartung und Anspruchsniveau • Individuelle Unterstützung und Beratung • Differenzierung und Individualisierung • Aktivierung von Vorwissen <p><i>Bezug auf Sprachbildung:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Diagnosebasierte Sprachförderung • Individuelle Lern- und Förderpläne • Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachen einbeziehen (im Rahmen der Möglichkeiten) 	<p>ZEITNUTZUNG: effektiv und frühzeitig</p> <ul style="list-style-type: none"> • ausreichend Lernzeit sicherstellen • Lerngelegenheit und genutzte Lernzeit / sicherstellen, dass verfügbare Zeit zum Lernen genutzt wird • Orientierung und Bezug auf Lernthemen • Gruppenmanagement und -führung / sinnvolle Gruppenzusammenstellung <p><i>Bezug auf Sprachbildung:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • früher Beginn gezielter sprachlicher Arbeit / ggf. frühe Förderung • Nutzung von Herkunftssprachen als Ausgangsressource

Abb. 2 Qualitätskriterien für erfolgreiche Sprachbildung (modifiziert nach Slavin „QAIT-Modell zu Faktoren für erfolgreichen Unterricht“, 1997 und Ditton, 2000)

Die durchgeführte Befragung fokussiert auf die Bereiche, auf die die Bildungseinrichtungen Einfluss haben: Dies sind neben den Qualitätskriterien für Lernarrangements die im Helmke-Modell benannten institutionellen Bedingungen, wie Ausrichtung bzw. Schwerpunkte der Einrichtung, Förderkonzepte, Elternarbeit etc.

3. Konzeptionelle Ausgangspunkte vorschulischer Sprachbildung in Hamburg

3.1 Das Hamburger Sprachförderkonzept

Das Hamburger „Sprachförderkonzept für den vorschulischen Bereich und die allgemein bildenden Schulen“ wurde 2005 verbindlich eingeführt (vgl. BSB Senatsdrucksache 2005, LI 2006, Büchel 2011). Hauptzielrichtung dieser Maßnahme war eine bereits vor Schuleintritt beginnende, systematische und durchgängige sprachliche Förderung von Kindern und Jugendlichen mit einem hohen Risiko, aufgrund von gravierenden Lernrückständen das Schulsystem nicht erfolgreich durchlaufen zu können. Die Befunde verschiedener Schulleistungsstudien Anfang der 2000er Jahren (insbesondere LAU, IGLU und PISA) hatten solche erheblichen Lernrückstände von Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Elternhäusern aufgezeigt, insbesondere auch bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache. Dies gilt besonders auch im Bereich der sprachlichen Kompetenzen. Die Gruppe der bereits vor der Einschulung in verschiedener Weise sozial, ökonomisch, sprachlich oder in anderer Weise benachteiligten Kinder stellt in Städten mit Metropolcharakter und entsprechender Heterogenität eine besondere Herausforderung für das Bildungssystem dar. Es bedurfte folglich besonderer Maßnahmen, um die Bildungsbeteiligung dieser Zielgruppen zu verbessern bzw. um zu verhindern, dass eine wachsende Gruppe von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen Gefahr läuft, aufgrund sprachlicher Nachteile keine erfolgreichen Schulabschlüsse zu erlangen. Helga Büchel, eine Initiatorin des Konzepts innerhalb der Behörde für Bildung, schreibt dazu (2011: 60f.):

„Vor diesem Hintergrund wurden in Hamburg die bisher ergriffenen Maßnahmen zu einem Sprachförderkonzept zusammengefasst. Ziel ist eine konsequente Verschränkung der Sprachförderung von der vorschulischen Erziehung bis zum Ende der Sekundarstufe I, verbunden mit einem wirksamen und zweckgebundenen Mitteleinsatz.“ ...

„Auch wenn in den meisten Schulen die Sprachförderung seit langem ein Teil des pädagogischen Angebots darstellte, bedeutete die flächendeckende Einführung des Sprachförderkonzepts eine Art Systemwechsel, einen Übergang von der vorher überwiegend praktizierten, intuitiven pädagogischen Förderarbeit zur systematisch gesteuerten, diagnosegestützten Förderung und testbasierten Evaluation der Fördereffekte.“

Büchel (ebd.) benennt folgende zentrale Merkmale des Hamburger Sprachförderkonzepts:

- Es ist speziell ausgerichtet auf Schülerinnen und Schüler mit Sprachentwicklungsschwierigkeiten und geringen Kenntnissen in der deutschen Sprache, von der Vorschule bis zum Ende der Sekundarstufe I, unabhängig davon, ob sie ein- oder mehrsprachig aufwachsen.
- Die sprachliche Förderung wird verstanden als Regelaufgabe in jedem Unterricht der allgemein bildenden Schulen in jeder Schulform und -stufe (Ausnahme: berufliche Schulen).

- Die Kontinuität der Förderung wird im Falle eines Lehrer- und Schulwechsels innerhalb Hamburgs durch die Dokumentation der Förderarbeit und die Weitergabe der Informationen gewährleistet.
- Es ist festgelegt, dass die Sprachförderung auf der Grundlage diagnostischer Verfahren erfolgt sowie einer kontinuierlichen Beobachtung der individuellen Sprachentwicklung, sowohl in Hinblick auf die gesprochene Sprache als auch auf die Schriftsprache.
- Es werden individuelle Förderpläne in Fallkonferenzen erstellt.
- Das Sprachförderkonzept gibt einen ziel- und zweckgerichteten Mitteleinsatz vor.
- Die Wirksamkeit der einzelnen Maßnahmen wird im Rahmen eines Monitorings evaluiert.

Konkret erfolgt die Umsetzung durch ein breites Bündel an Maßnahmen, die in den mittlerweile gut 12 Jahren seit dem Start des Sprachförderkonzepts an den Schulen systematisch etabliert wurden. Einen Überblick dazu gibt folgendes Modell.

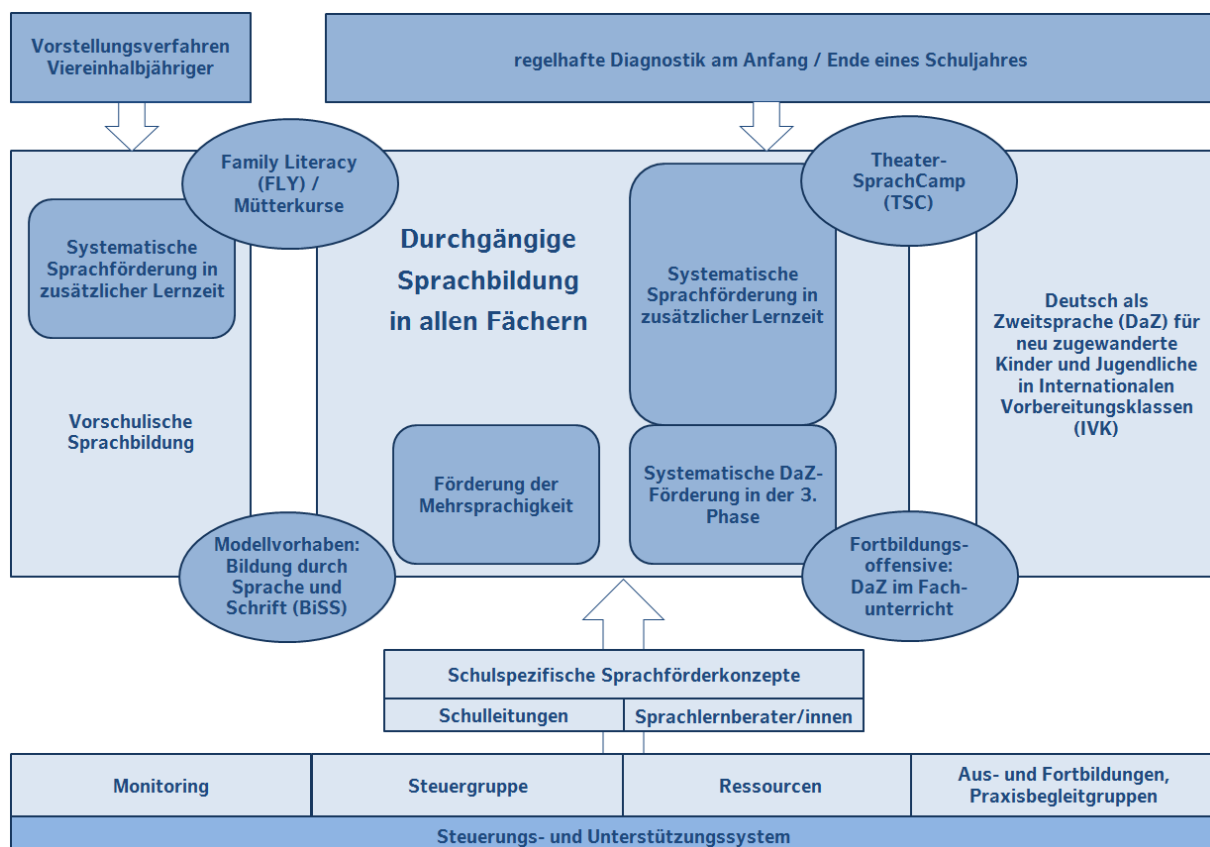


Abb.3 Modell des Hamburger Sprachförderkonzepts

Eine zentrale Rolle kommt den Sprachlernberaterinnen und -beratern (SLB) zu, die an allen Schulen in Zusammenarbeit mit den Schulleitungen und den Förderkoordinatorinnen und -koordinatoren für die Umsetzung des Sprachförderkonzepts zuständig sind. Die SLB werden für diese Aufgabe am LI (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung) aus- bzw. fortgebildet und sie organisieren sich zum Erfahrungsaustausch in regionalen Praxisbegleitgruppen. Die SLB erstellen für ihre Schulen eigene, schulbezogene Sprachförderkonzepte, in denen entsprechend der jeweiligen Ausgangslage die konkrete Umsetzung der Sprachförderung für die einzelne Schule geplant und anhand derer die

Umsetzung evaluiert wird. Sie beraten und unterstützen ihre Kollegien bei der Aufgabe, durchgängige sprachliche Bildung und sprachliche Förderung in jedem Unterricht umzusetzen. Sie stellen geeignete Diagnoseverfahren bereit und unterstützen die Lehrkräfte beim Einsatz der Verfahren, der Auswertung der Ergebnisse und der individuellen Förderplanung. Außerdem sind die SLB dafür zuständig, außerschulische Kooperationen beispielsweise mit benachbarten Schulen und Kitas oder regionalen Netzwerken aufzubauen, um die schulischen Maßnahmen zur Sprachförderung sinnvoll zu unterstützen. Sie organisieren bzw. koordinieren auch weitere Maßnahmen zur Sprachförderung wie „Family Literacy Elternkurse“ (FLY), die Teilnahme am jährlichen „TheaterSprachCamp“ (TSC) oder die Arbeit der „Lesementoren“.

Weitere Grundprinzipien des Sprachförderkonzepts sind die durchgängige sprachliche Bildung in allen Fächern sowie die Sprachförderung auf Grundlage individueller Sprachstandsdiagnostik und Förderplanung. Hierbei wird unterschieden in integrative und additive Sprachförderung. Die integrative Sprachförderung erfolgt im Regelunterricht, die additive Sprachförderung erfolgt in zusätzlicher Lernzeit, in der Regel in Kleingruppen und durch dafür qualifizierte Fachkräfte. Dafür werden den Schulen von der Bildungsbehörde zusätzliche Mittel zur Verfügung gestellt.

3.2 Vorschulische Sprachbildung und -förderung in Hamburger Grundschulen

Die vorschulische Sprachbildung und -förderung erfolgt in den Hamburger Kitas (vgl. dazu Kapitel 3.3) und Vorschulklassen (VSK) an den Grundschulen. Im Schuljahr 2017/18 boten 203 Hamburger Grundschulen und 5 regionale Förderzentren 340 Vorschulklassen für Kinder im Jahr vor der Einschulung an. Etwas mehr als die Hälfte der Hamburger Kinder im Jahr vor der Einschulung besuchte eine VSK (8.113 Kinder im Schuljahr 2017/18).

In den VSK werden die Kinder durch sozialpädagogische Fachkräfte altersgemäß spielerisch gefördert, insbesondere im sprachlichen Bereich. Grundlage für die pädagogische Arbeit in den VSK ist zunächst die „Richtlinie für Vorschulklassen“ (BSB 2016). Hier finden sich explizite Erläuterungen über die spezifische Art und Weise der Sprachbildung und -förderung für Vorschulkinder:

„Herkunftssprache

Kinder, deren Herkunftssprache nicht Deutsch ist, erfahren in der Vorschulklasse, wie wichtig die Herkunftssprache für die Ausbildung der eigenen Identität und der Wahrnehmung kultureller Unterschiede ist. Mit kontinuierlichen Lernbeobachtungen werden die heterogenen Sprachvoraussetzungen festgestellt. Damit wird am sprachlichen Können der Kinder, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, angeknüpft.

Sprachförderung

Sprachförderung ist ein zentrales Anliegen der Arbeit in der Vorschulklasse. Es gilt, eine Vielfalt von Sprachlernsituationen zu schaffen, die den Erwerb der grundlegenden sprachlichen Mittel und Handlungskompetenzen ermöglichen, insbesondere für jene Kinder, die in anregungsarmen soziokulturellen Milieus aufwachsen.

Jeder Unterricht in der Vorschulklasse ist immer auch Sprachunterricht, dies gilt für alle Kinder ... Alle Kinder in der Vorschulklasse sollen zum Schulanfang in der Lage

sein, dem Unterricht zu folgen und an einem Gespräch aktiv teilzunehmen.“ (BSB 2016: 3).

Neben dieser grundsätzlichen Einführung in die sprachliche Arbeit in der VSK gibt es detaillierte Ausführungen bezüglich der Umsetzung der Sprachförderung in der VSK. Diese beziehen sich auf die Vorgaben des „Hamburger Sprachförderkonzepts“ zur „Umsetzung der Sprachförderung im vorschulischen Bereich“ (Anlage 3 zur Senatsdrucksache zum Sprachförderkonzept, vom 15.06.2015). Die Kernvorgaben werden folgendermaßen zusammengefasst in der „Richtlinie für VSK“ (BSB 2016):

„Kinder mit besonderem Sprachförderbedarf

Bei Kindern mit besonderem Sprachförderbedarf wird im ersten Quartal des Schuljahres mit Hilfe des Hamburger Verfahrens zur Sprachstandsanalyse (HAVAS) der Sprachstand erhoben. Die Ergebnisse dieser Erhebung sind der Ausgangspunkt für eine Sprachförderung, die sich am individuellen Förderbedarf des Kindes orientiert.

Systematische Förderarbeit als kollegiale Teamaufgabe

Für Kinder mit besonderem Sprachförderbedarf werden individuelle Förderpläne aufgestellt. Sie weisen die Ergebnisse von Lern- und Leistungskontrollen und -beobachtungen, die eingesetzten diagnostischen Instrumente zur Überprüfung des Lernstands, die Förderziele, Dauer und Umfang der Maßnahme sowie die Verfahren zur Überprüfung des Fördererfolgs aus.

Kollegiale Fallkonferenzen sind die Basis für die Erstellung von individuellen Förderplänen. Die Diagnose der Lernausgangslage, die Erstellung der Förderpläne, die Auswertung der Förderergebnisse sowie die Dokumentation des Sprachförderprozesses des einzelnen Kindes sind gemeinsame Aufgabe der in der Vorschulklasse unterrichtenden Pädagoginnen und Pädagogen.“ (ebd.: 3)

Außerdem werden in der „Richtlinie für VSK“ (ebd.) Vorgaben für die Zusammenarbeit mit Eltern sowie für die Evaluation der Förderarbeit formuliert.

„Kooperation mit den Eltern

Begleitet wird die Sprachförderung durch eine enge Kooperation mit dem Elternhaus. Die Eltern werden über wesentliche Merkmale der kindlichen Sprachentwicklung und die Ziele und Methoden der vorschulischen Sprachförderung in Kenntnis gesetzt.

Evaluation der Förderarbeit

Die Wirksamkeit der Sprachförderarbeit der Vorschulklasse wird durch schulinterne und externe Maßnahmen evaluiert.“ (ebd.: 3).

Folgende Grundideen und Qualitätskriterien für vorschulische Sprachbildung in Hamburg lassen sich zusammenfassen:

- Sprachliche Kompetenzen werden als eine wichtige Grundvoraussetzung für den weiteren Schulerfolg erachtet, deshalb sollen bereits vor der Einschulung vorhandene Benachteiligungen frühzeitig überwunden werden. Dafür wird sprachliche Bildung und Förderung bereits vor der Einschulung in Kitas und VSK für alle Kinder mit Sprachförderbedarf organisiert.

- Die sprachliche Bildung und Förderung vor der Einschulung wird praxis- und alltagsnah gestaltet, um die Kinder zu motivieren und sie ausgehend von vorhandenen Kompetenzen für einen erfolgreichen Schulanfang zu bestärken.
- Die individuelle Diagnostik anhand erprobter Verfahren als Grundlage für eine individuelle, an den konkreten Bedürfnissen der Kinder orientierte Förderplanung ist ein zentrales Grundprinzip für diese Förderung.
- Es werden spezielle Angebote zur additiven Sprachförderung organisiert. Wenn bei Kindern ausgeprägter Sprachförderbedarf festgestellt wurde, findet diese Förderung verbindlich und in zusätzlicher Lernzeit statt. Schulen erhalten zusätzliche Ressourcen für diese Sprachfördermaßnahmen.
- Diese Maßnahmen werden diagnosebasiert durch speziell dafür qualifizierte Fachkräfte durchgeführt.
- Förderbedarfe und -pläne, deren Umsetzung sowie Erfolge werden dokumentiert.

Mit dem Ziel einer flächendeckenden, frühzeitigen Sprachstandsdiagnostik wurde 2003 das sog. „Verfahren zur Vorstellung Viereinhalbjähriger“ (VVV) als frühzeitige Kompetenz-einschätzung verbindlich für alle zukünftigen Grundschul Kinder bereits 18 Monate vor der geplanten Einschulung eingeführt. Dafür erfolgte eine entsprechende Anpassung des Hamburgischen Schulgesetzes (HmbSG). Nach § 42 Absatz 1 des HmbSG werden alle zukünftigen Schulkinder zusammen mit ihren Eltern zu einer verpflichtenden Erstvorstellung in der zuständigen Grundschule eingeladen. Im Rahmen dieses Termins wird der Entwicklungsstand des Kindes von Lehrkräften eingeschätzt. Mit den Eltern werden Beratungsgespräche für die Vorbereitung einer erfolgreichen Einschulung geführt. Wenn bei einem Kind ausgeprägter Sprachförderbedarf festgestellt wird, wird dieses Kind nach § 28a des HmbSG vorzeitig schulpflichtig. Es nimmt im Jahr vor der Einschulung verpflichtend an additiver Sprachförderung für Vorschulkinder an der zuständigen Grundschule teil und besucht eine Vorschulklasse oder eine Kita.

Zusätzlich wurde seit 2010 gemeinsam von der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB), der Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (BASFI) und den Trägern bzw. Verbänden der Kitas in Hamburg dieses Vorstellungsverfahren so ausgerichtet, dass pädagogische Fachkräfte in Kitas und Schulen bei der Vorstellung der Viereinhalbjährigen kooperieren. In einem zeitlich und inhaltlich zwischen Kitas und Schulen abgestimmten Verfahren werden gemeinsam die Kompetenzen der Viereinhalbjährigen eingeschätzt, die Eltern beraten und bei Förderbedarfen die Förderstrategie abgestimmt. Im Sinne dieses kooperativen Vorstellungsverfahrens werden die Entwicklungsstände der Kinder in den Bereichen sprachlicher, motorischer, emotionaler, sozialer und lernmethodischer Kompetenzen in Kitas und Schulen anhand einheitlicher Kriterien eingeschätzt (Heckt & Pohlmann, 2017). Die Ergebnisse aus den Kitas werden zunächst dort mit den Eltern besprochen und, wenn die Eltern ihr Einverständnis erteilen, von die Kitas an die zuständigen Grundschulen weitergeleitet, um dort für die danach folgenden Vorstellungsgespräche einbezogen zu werden. So konnte die Qualität der Diagnostik für die sehr jungen Kinder weiter erhöht werden. Auch die Kooperation von Kitas und Schulen am Übergang zwischen beiden Institutionen konnte so vielfach verbessert werden.

3.3 Sprachliche Bildung und Förderung in Hamburger Kitas

Seit 2005 gelten für die sprachliche Bildung und Förderung in allen Hamburger Kitas verbindlich die „Bildungsempfehlungen für Kitas“, die 2012 in einer aktualisierten Fassung vorgelegt wurden (Freie und Hansestadt Hamburg, 2012). In den Bildungsempfehlungen wird ein verbindender Ansatz von „alltagsintegrierter ganzheitlicher Sprachförderung“ und „spezifischen Sprachförderprogrammen“ in folgender Weise beschrieben:

„Sprachförderung ist als durchgängiges Prinzip im pädagogischen Alltag der Kitas fest verankert. Sie durchzieht alle Bildungsbereiche, die in vielfältiger Art und Weise Lernanlässe und Lerngelegenheiten für aktives und passives Sprachlernen bieten. Sprachförderung basiert auf Dialog und Partizipation der Kinder. Indem sie den Alltag mitgestalten, lernen sie, ihre Interessen zu formulieren, Dinge auszuhandeln und zu argumentieren. Sprachkompetenz entsteht daher immer im Kontext von Interesse, Kommunikation, sinnvollen Handlungen und Themen. Die alltagsintegrierte ganzheitliche Sprachförderung ist die Basis einer langfristig wirksamen Strategie, Kinder in ihrer sprachlichen Kompetenz zu fördern. Sie kann ergänzt werden durch den Einsatz spezifischer Sprachförderprogramme“ (Freie und Hansestadt Hamburg, 2012, S. 69).

In den Jahren seit 2011 wurden zudem in Hamburger Kitas von der Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (BASFI) und dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) unterschiedliche Programme und Maßnahmen zur Stärkung der frühen sprachlichen Bildung sowie zur Professionalisierung und systematischen Verankerung der Sprachförderung in Kitas aufgelegt. Diese zusätzlichen Maßnahmen werden schwerpunktmäßig in dem Drittel der Hamburger Kitas mit den höchsten Anteilen an mehrsprachigen sowie sprachförderbedürftigen Kindern umgesetzt. Das bedeutet, dass von den gut 1.000 Hamburger Kitas inzwischen knapp 350 je nach Bedarfslage in unterschiedlichem zeitlichem Umfang speziell qualifizierte Sprachfachkräfte tätig sind, die die gezielte Umsetzung sprachlicher Bildung und Förderung verantworten und in ihren Kollegien vertreten.

So erhielten in den Jahren 2011 bis 2015 zunächst etwa 100 Hamburger Kitas zusätzliche Stellenanteile sowie Fortbildungen für die frühe Sprachförderung als sog. „Schwerpunkt-Kita“ im Bundesprojekt „Frühe Chancen: Sprache und Integration“. Dieses Programm wurde 2016 neu aufgesetzt, unter dem Titel „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ werden in Hamburg zwischen 2016 und 2020 mehr als 100 Kitas mit zusätzlichen Stellenanteilen sowie durch eine fachliche Begleitung für die sprachliche Bildung unterstützt.⁵

Daneben erhielten von Januar 2013 bis Ende 2015 in Hamburg 280 Kitas mit dem „Kita-Plus-Programm“ der BASFI eine um 24 % erhöhte Personalausstattung, mit dem Ziel, die alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung zu verbessern. Die Fortsetzung des Programms für gut 300 Kitas erfolgte ebenfalls von 2016 bis Ende 2019.⁶ Die meisten der Kitas, die am Programm Kita-Plus teilnehmen, sind jeweils auch Teilnehmer des Bundesprogramms „Sprach-Kitas“.

⁵ Vgl. <https://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/> (16.04.2018)

⁶ Vgl. <http://www.hamburg.de/kita-plus/> (16.04.2018)

4. Befragung der Hamburger Grundschulen zu vorschulischer Sprachbildung und -förderung

Mit dem Ziel, Informationen zur Umsetzung und Gestaltung der vorschulischen Sprachförderung zu erhalten, wurde eine schriftliche Befragung an Hamburger Grundschulen durchgeführt. Die Befragung fand im Januar 2018 im Rahmen der regelhaften Leitungsbefragung zum Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger statt und die Teilnahme erfolgte auf freiwilliger Basis. Von den insgesamt 216 am Viereinhalbjährigenverfahren beteiligten Grundschulen nahmen 140 Schulen (65 Prozent) an der Befragung teil.

4.1 Erfahrungen mit der Umsetzung vorschulischer Sprachbildung

Die Bögen wurden von den Schulleitungen, den stellvertretenden Schulleitungen oder den Sprachlernberatungen (SLB) ausgefüllt (pro Schule ein Bogen). Sie umfassten die folgenden Themenbereiche:

- Organisation der vorschulischen Sprachbildung und -förderung
- Qualifikation der Fachkräfte für vorschulische Sprachbildung und -förderung
- Durchführung von Diagnose und Förderung
- Schwerpunkte der Schulen bei der Umsetzung

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Antworten auf die geschlossenen Fragen zu den oben benannten Themen im Überblick dargestellt.

4.1.1 Organisation der vorschulischen Sprachbildung und -förderung

Bezüglich der Organisation der vorschulischen Sprachbildung bzw. -förderung wurde gefragt, wann und wie häufig die Förderung stattfand. In knapp zwei Drittel der Schulen (N = 89) wird additive Sprachförderung für Vorschulkinder am Nachmittag umgesetzt. Dies entspricht den Vorgaben des Sprachförderkonzepts, die additive Sprachförderung für Kinder mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf in zusätzlicher Lernzeit durchzuführen. Drei Schulen gaben an, keine additive Sprachförderung am Nachmittag durchzuführen, weil es bei ihnen keinen Bedarf dafür gäbe. Aus 28 Schulen kam die Rückmeldung, dass sie die Sprachförderung nicht nachmittags durchführten, sondern stattdessen Zeitschienen „vormittags“, „in der offenen Eingangsphase“ oder „im Rahmen des Ganztags“ organisierten, acht Schulen erläuterten explizit, dass bei ihnen zusätzliche Sprachförderung für Vorschulkinder vor dem Unterricht oder während der offenen Eingangsphase stattfindet.

Ein Teil der Schulen äußerte sich auch zur Häufigkeit und Dauer der Förderung:

- Davon gaben 16 Schulen an, dreimal wöchentlich zu fördern, sechs dieser Schulen erklärten, dass diese Förderung dann jeweils 60 Minuten pro Einheit dauerte.
- Weitere 17 Schulen erklärten, dass sie viermal pro Woche förderten und dann jeweils kürzer, ohne genau zu erklären, welche Förderung vormittags oder nachmittags erfolgte.
- Sieben Schulen gaben an, täglich bzw. fünfmal pro Woche zu fördern und dies dann in kürzeren Zeitabschnitten, auch hierbei blieb unklar, ob dies dann vormittags oder nachmittags stattfand.

Auffällig ist die Vielfalt der Modelle und Lösungen, die Schulen für die praktische Umsetzung der vorschulischen Sprachförderung in zusätzlicher Lernzeit finden. Ebenso wie die Rahmenbedingungen und vor allem die Anzahl der zu fördernden Kinder in den Schulen sehr unterschiedlich sind (zwischen 3 und 37 Kinder pro Schule), sind auch die Strategien der Organisation und zeitlichen Planung der Förderung sehr vielfältig.

Offen bleiben Fragen danach, wie genau jeweils die Konzeption für integrative und additive Sprachförderung ist bzw. in welcher Weise beide Ansätze der Sprachförderung voneinander abgegrenzt oder zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Auch kann mit den vorhandenen Daten nicht geklärt werden, welche Strategien unter welchen Bedingungen besonders wirksam sind.

4.1.2. Qualifikation der Fachkräfte für vorschulische Sprachbildung und -förderung

Auf die Frage, wer in den Schulen für **Sprachstandsdiagnose und Förderplanung** der Vorschulkinder zuständig ist, antworteten die meisten Schulen, dass dies bei ihnen von den Vorschulkräften durchgeführt wurde. Bei dieser Frage gab es häufig Mehrfachantworten, was darauf schließen lässt, dass hier vielfach Teams aus unterschiedlichen Fachkräften eingesetzt werden, zu denen in der Mehrzahl der Fälle auch die Vorschulkräfte gehören. Auch liegt die Vermutung nahe, dass viele SLB die Vorschulkollegen für diese Aufgabe fortbilden, aber es gibt diesbezüglich wenig konkrete Angaben. Als „andere“, die die Aufgabe der Diagnostik und Förderplanung auch übernahmen, wurden durchweg qualifizierte Fachkräfte genannt⁷. So kann geschlossen werden, dass eine entsprechende Qualifikation für die Übernahme dieser Aufgabe entscheidend ist.

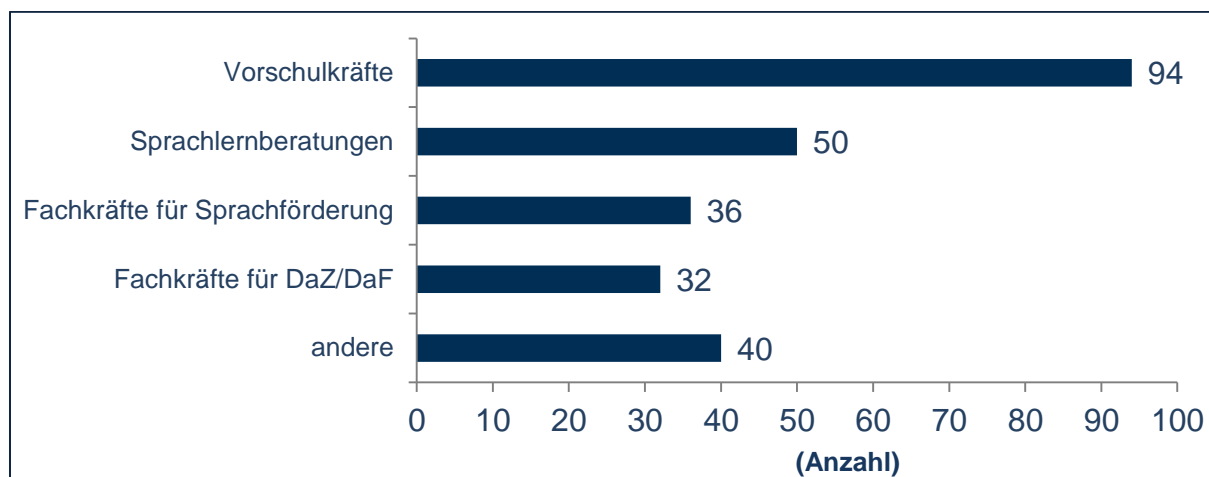


Abb. 4 Wer führt die Sprachstandsdiagnostik und die Förderplanung durch?

Auf die Frage, wer in den Schulen für die **Durchführung der vorschulischen Sprachförderung** zuständig ist, antworteten ebenfalls die meisten Schulen, dass dies bei ihnen die Vorschulkräfte übernehmen, allerdings ist der Anteil nur knapp höher als der der „Fachkräfte für Sprachförderung“. Auch hier legen Mehrfachnennungen die Vermutung nahe,

⁷ Schulleitung, stellv. Schulleitung, Förderkoordination, Fachkoordinatorin, Family Literacy-Kolleginnen, Lehrkräfte, Fachlehrerin Deutsch, Erzieherinnen mit DaZ-Kenntnissen, Sonderpädagogen, Lerntherapeuten, Kinderkulturhaus oder Kollegen mit HAVAS-Qualifikation.

dass die Schulen Teams verschiedener, auch sehr unterschiedlich qualifizierter, Fachkräfte bilden. Die Nennungen unter „andere“, die die Durchführung vorschulischer Sprachförderung (auch) übernahmen, reichten von hoch qualifizierten Fachkräften wie Family Literacy-Kolleginnen oder DaZ-Fachkräften bis hin zu Praktikanten, FSJ'ler nach Anleitung oder Honorarkräften.

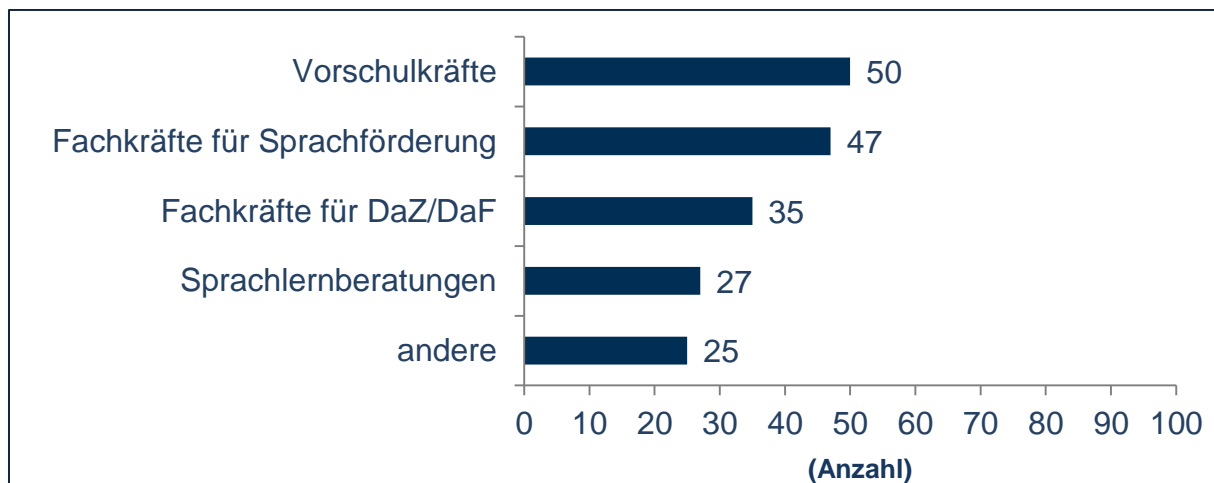


Abb. 5 Wer führt die vorschulische Sprachförderung durch?

Auf die Frage, **wie die Schulen die Fachkräfte für die vorschulischen Sprachförderung qualifizieren**, wurden in den meisten Fällen Fortbildungen am LI benannt. Knapp 30 Schulen gaben an, dass bei ihnen kein Fortbildungsbedarf in dieser Thematik bestehe, während nur drei Schulen angaben, dass bei ihnen keine Kinder mit ausgeprägten Sprachförderbedarf die Vorschulklassen besuchten. Das lässt darauf schließen, dass hier entweder bereits viele qualifizierte Fachkräfte in den Schulen tätig sind, oder dass das Aufgabenfeld vorschulischer Sprachbildung nicht als spezieller Qualifikationsbedarf betrachtet wird. Als Beispiele für „andere“ Arten der Fortbildung werden genannt: DaZ-Ausbildung bzw. Fortbildung in VSK, jahrelange Erfahrung, gegenseitiger Austausch durch Lehrkräfte oder Erzieher, interne Kooperation der VSK-Fachkräfte oder das Projekt „Mitsprache/Fairchance“.

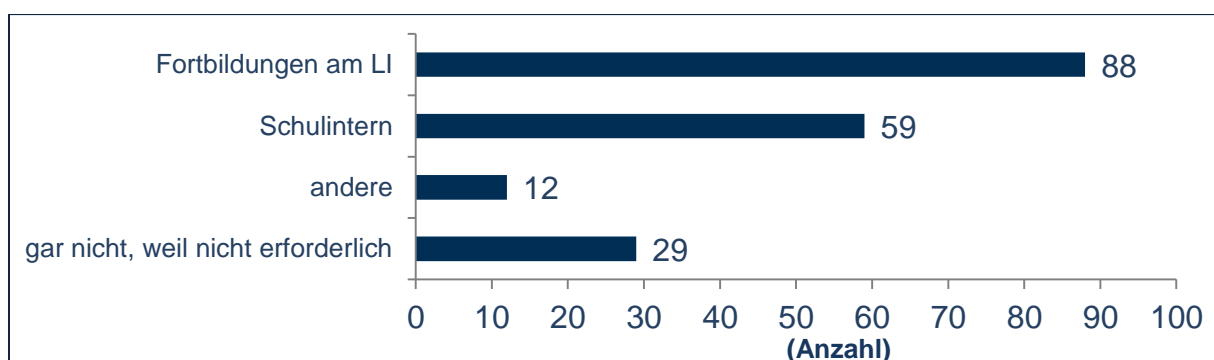


Abb.6 Wie qualifizieren Sie Fachkräfte für die Sprachförderung (speziell für Vorschulkinder)?

Die Angaben der Schulen zeigen, dass an allen beteiligten Hamburger Grundschulen die Sprachstandsdiagnostik und Förderplanung von qualifizierten Fachkräften übernommen werden. Die Durchführung der additiven Sprachförderung dagegen wird von sehr unterschiedlich qualifizierten Gruppen übernommen, und es ist sicherlich als ein Signal für Fachkräftemangel in diesem Bereich zu werten, wenn auch Praktikant*innen oder FSJler (vermutlich ohne entsprechende Ausbildung) diese Förderung übernehmen. Auch in den offenen Antworten der Fragebögen wird betont, dass es weiterhin einen steigenden Bedarf an qualifizierten Fachkräften für das Aufgabengebiet der frühen sprachlichen Bildung und Förderung gäbe und auch absehbar weiter geben werde, weshalb Fort- und Weiterbildungsangebote in diesem Bereich sichergestellt werden sollten. Ein damit verbundenes Thema ist auch der gezielte Einsatz dieser Fachkräfte im Bereich der Förderarbeit, weil nach wie vor bei Engpässen der Unterrichtsversorgung Förderstunden als sog. „Vertretungsreserve“ heran gezogen würden.

4.1.3 Diagnose und Förderplanung

Als etablierte Verfahren der Sprachstandsdiagnostik für Vorschulkinder werden HAVAS 5 und Mini-KEKS sowie auch die Instrumente des Vorstellungsverfahrens Viereinhalbjähriger benannt. Obwohl die Sprachstandsdiagnose zu Beginn der VSK verbindlicher Bestandteil des Hamburger Sprachförderkonzepts ist, wird dies offenbar nicht durchgehend in allen Schulen so umgesetzt. Einzelne Schulen sprechen sich explizit gegen eine frühe Diagnostik aus, weil sie diese für die Förderung nicht als wichtig erachten.

In knapp einem Viertel der antwortenden Schulen wird die Sprachstandserhebung mit dem standardisierten Verfahren HAVAS zu Beginn des Vorschuljahres „selten“ oder „gar nicht“ durchgeführt, gut ein Drittel der Schulen erstellt „selten“ oder „gar keine“ individuellen Förderpläne.

In gut zwei Drittel der Schulen werden die Ergebnisse des Vorstellungsverfahrens als Ausgangslagenerhebung „immer“ genutzt, wobei offen ist, ob diese Informationen dann die Ausgangsdiagnostik in der VSK ergänzen oder ersetzen. Knapp 40 % der Schulen gibt an, individuelle Förderschwerpunkte „immer“ umzusetzen. Individuelle Förderpläne werden in etwa 30 Prozent der Schulen „immer“ und von gut einem Drittel der Schulen „meistens“ erstellt, eine Diagnose in Herkunftssprachen findet in weniger als 10 % der Schulen „immer“ oder „meistens“ statt. Als weitere genutzte Verfahren wurden Mini-KEKS und VASE angeführt.

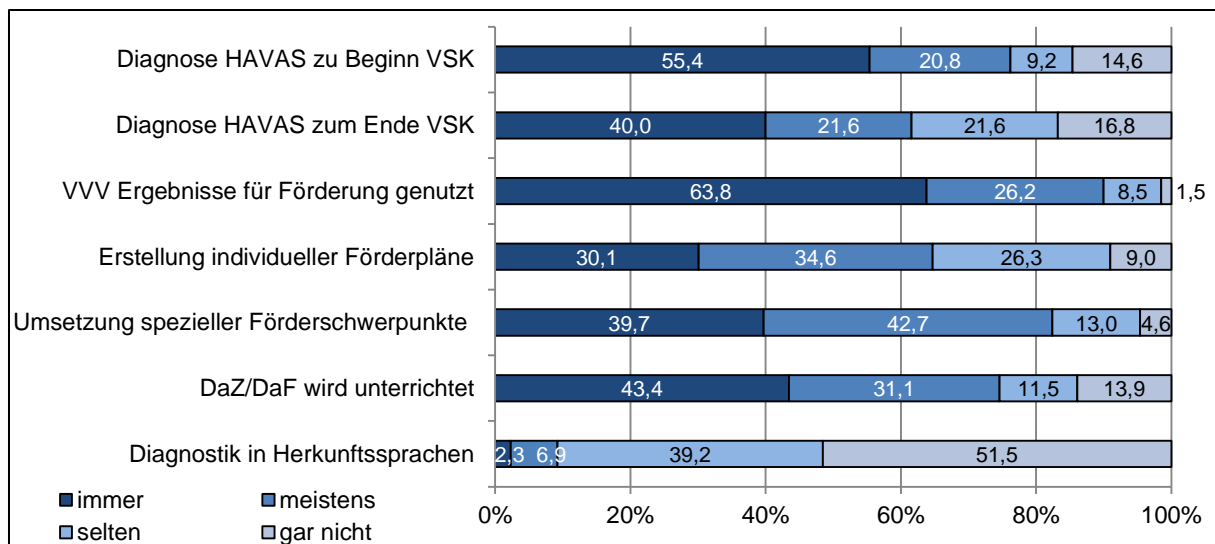


Abb. 7 Umsetzung von Diagnose und Förderplanung

Auffällig ist, dass nur gut die Hälfte der Schulen angibt, „immer“ eine Diagnose des Sprachstands mit HAVAS zu Beginn der VSK durchzuführen, und dass nur ein Drittel der Schulen „immer“ individuelle Förderpläne erstellt. Die am häufigsten benannte Grundlage für die Förderung stellen mittlerweile offenbar die Ergebnisse des Vorstellungsverfahrens Viereinhalbjähriger dar, welche jedoch mindestens ein halbes Jahr vor Beginn der VSK in einem relativ kurzen Screening im Rahmen der Vorstellungstermine erhoben wurden.

Offen bleibt, aus welchem Grund Schulen HAVAS nicht nutzen und ob sie ggf. andere Diagnoseverfahren einsetzen. Auch ist zu hinterfragen, warum individuelle Förderpläne häufig nicht erstellt werden.

4.1.4 Schwerpunkte der Schulen bei der Umsetzung

Gut zwölf Jahre nach der Einführung der verbindlichen, vorschulischen Sprachförderung im Rahmen des Hamburger Sprachförderkonzepts wurden die Schulen dazu befragt, worauf sie aufgrund ihrer Erfahrungen bei der Umsetzung besonderen Wert legen. Es wurden acht Aspekte der Umsetzung vorgegeben, deren Bedeutsamkeit auf einer vierstufigen Skala von „sehr wichtig“ bis „nicht wichtig“ eingeschätzt werden sollte. Zudem gab es die (vielfach genutzte) Möglichkeit, weitere Aspekte zu ergänzen.

Die nachfolgende Grafik zeigt, dass in den meisten antwortenden Schulen die Elterngespräche und die Sprachstandsdiagnose im Rahmen der Vorstellung der Viereinhalbjährigen als „sehr wichtig“ erachtet werden. Auch integrative Sprachförderung, additive Sprachförderung, die Sprachdiagnose zu Beginn der VSK sowie die Qualifikation der Fachkräfte für die Sprachförderung werden von der Mehrheit der Befragten als „sehr wichtig“ benannt. Lediglich 40 Prozent der Schulen erachtet die Erstellung individueller Förderpläne zu Beginn der VSK als „sehr wichtig“. Die Kooperation mit Kitas wird von einem Drittel der Schulen als „sehr wichtig“ eingeschätzt.

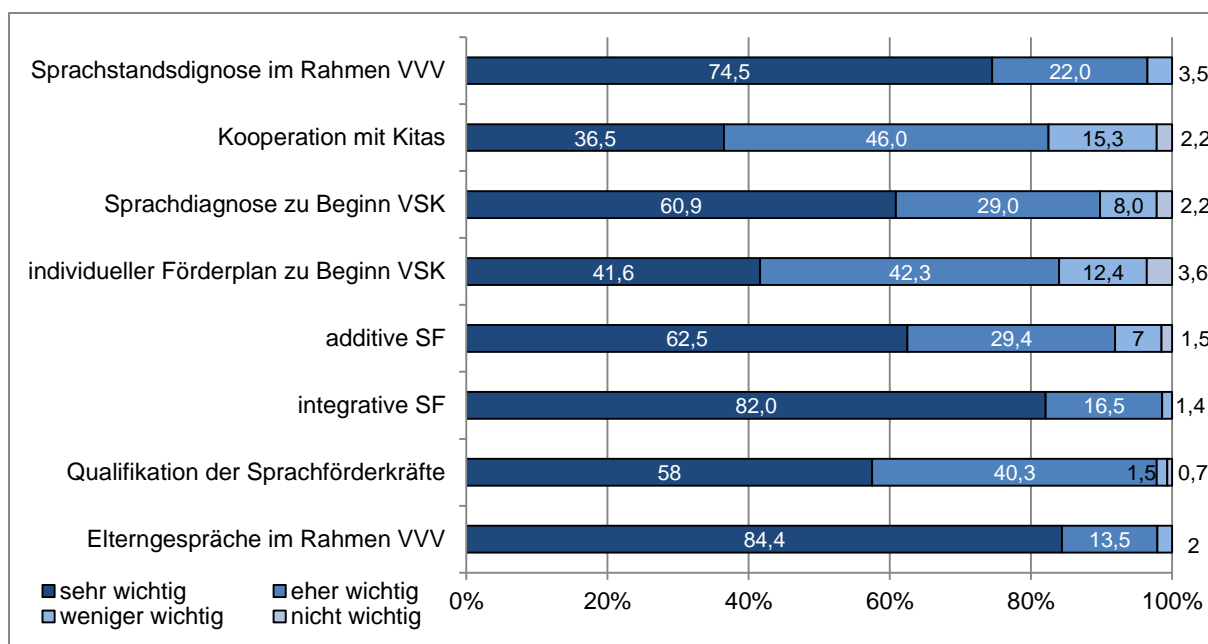


Abb. 8 Schwerpunkte der Umsetzung vorschulischer Sprachförderung an den Schulen

Auffällig ist bei diesen Antworten, dass die Hinweise durch das Vorstellungsverfahren und die Kontakte mit den Eltern als wichtig erachtet werden, der Kooperation mit Kitas aber eine vergleichsweise geringere Bedeutung beigemessen wird. Auch wird hier erneut deutlich, dass die Erstellung individueller Förderpläne nicht überall hohe Priorität hat. Offen bleibt die Frage, warum die Kooperation häufig nicht als wichtig oder gewinnbringend gesehen wird und was zu tun ist, um zu einer verbesserten Kita-Schule-Kooperation beizutragen.

Die ansonsten benannten wichtigen Aspekte für den Erfolg vorschulischer Sprachförderung, lassen sich den folgenden Themenbereichen zuordnen:

- Fortbildungen (für Diagnostik, z. B. HAVAS; am LI; Vorschulkraft mit einjähriger DaZ-Fortbildung)
- Ausstattung (mit Diagnose- und Fördermaterial; Stunden für Förderbänder)
- Kleine /kontinuierliche Sprachfördergruppen
- Austausch im Kollegium (mit SLB, mit Fachlehrkräften, Sozialpädagogen; auch über die Fortsetzung der Sprachförderung nach der VSK)
- Sprachliches Vorbild des pädagogischen Personals und der Peer Group
- Kooperation mit Erziehungsberechtigten
- Sprachförderkräfte kennen Kinder aus dem Unterricht

Für die Umsetzung der diagnosebasierten vorschulischen Sprachförderung gibt es an sehr vielen Schulen mittlerweile erkennbar etablierte Strukturen und Abläufe. Da die Rahmenbedingungen und Ausgangslagen in den Schulen sehr unterschiedlich sind, finden sich in den Einschätzungen der Schulen hinsichtlich der Gelingensfaktoren erfolgreicher Sprachbildung und -förderung sehr unterschiedliche Vorschläge und Schwerpunkte. In jedem Fall besteht ein hoher Planungs-, Vernetzungs- und Kommunikationsbedarf unter den beteiligten Akteuren und Fachkräften, um die frühe Sprachförderung sinnvoll bzw. erfolgreich umzusetzen.

4.2 Hinweise aus Schulen zu Erfolgskriterien

Im zweiten Teil der Befragung wurden die Vertreter der Schulen um ihre Einschätzung hinsichtlich der Gelingensbedingungen für erfolgreiche vorschulische Sprachbildung ersucht. Ergänzend zu den in Teil 1 bearbeiteten geschlossenen Fragen konnten sie hier anhand offener Fragen ihre Kommentare zu den folgenden Fragestellungen frei formulieren:

- Wichtige Faktoren und Tipps für erfolgreiche Sprachförderung vor der Einschulung
- Probleme und Herausforderungen für vorschulische Sprachförderung
- Wünsche und Verbesserungsvorschläge für vorschulische Sprachförderung

Die Antworten waren unterschiedlich ausführlich und es findet sich ein sehr breites Spektrum an Themen. Um die vielfältigen Inhalte dieser Antworten zu strukturieren, wurden sie unter Bezug auf das oben eingeführte „Wirkmodell sprachlicher Bildung“ (in Anlehnung an Helmke, 2007, vgl. Punkt 2.2) den dort angeführten sieben zentralen Bereiche zugeordnet:

- I. Institutioneller Kontext in den Kitas
- II. Institutioneller Kontext in den Schulen
- III. Pädagogische Fachkräfte
- IV. Merkmale der Lernarrangements
- V. Familiärer Kontext
- VI. Individuelle Merkmale der Kinder
- VII. Gesellschaftlicher Kontext

Die zentralen Ergebnisse dieser offenen Abfrage zu Gelingensfaktoren vorschulischer Sprachbildung werden in diesem Abschnitt zusammengefasst dargestellt. Eine ausführliche Dokumentation der Antworten aus den Schulen in der oben beschriebenen Struktur findet sich im Anhang. Unter Bezug auf die dort dokumentierte qualitative Auswertung der Einschätzungen und Erfahrungsberichte sowie auch der Kritikpunkte aus den Schulen werden hier die aus Sicht der Fachkräfte in den Schulen zentralen Aspekte benannt.

Institutioneller Kontext in Schulen und Kitas

Auch wenn einige Schulen die Kooperation mit den Kitas als vergleichsweise weniger relevant erachten, weisen viele Schulen ausdrücklich auf den hohen Stellenwert der institutionellen Zusammenarbeit von Fachkräften in Schulen und Kitas für eine sinnvolle, effektive Umsetzung vorschulischer Sprachbildung hin. Informationen, die im Rahmen des Vorstellungsverfahrens Viereinhalbjähriger aus den Kitas in die Schulen kommen, leisten offenbar durchgehend einen guten Beitrag zur vorschulischen Kompetenzdiagnostik und Förderplanung. Wenn die Kita-Schule-Kooperation gut funktioniert, gewinnen Schulen wichtige Informationen über Kompetenzen und Förderbedarfe ihrer zukünftigen Schülerschaft. Auch die konkrete Umsetzung von Fördermaßnahmen sowie die Kommunikation mit und die Beratung von Eltern könnten auf diesem Weg verbessert bzw. relativ frühzeitig initiiert werden.

In Bezug auf institutionelle Rahmenbedingungen werden verschiedene organisatorische Herausforderungen formuliert, vor denen Schulen und auch Kitas stehen, um eine frühzeitige Förderung und die Kommunikation der beteiligten Fachkräfte darüber umzusetzen. Dazu gehört auch die Thematik einer verbindlichen Diagnostik als Voraussetzung für eine

erfolgreiche frühzeitige Sprachbildung und -förderung. Insbesondere im Rahmen der Ausweitung des Systems von Ganztagschulen müssten außerdem gute Zeitschienen für die integrative und die additive Sprachförderung sowie geeignete Räume und Materialien für die Sprachförderung organisiert und ggf. weitere außerschulische Partner involviert werden.

Pädagogische Fachkräfte

Ein zentrales Thema der Rückmeldungen aus den Schulen ist die Frage der Qualifikation von Fachkräften für die frühe Sprachbildung in ausreichender Zahl. Zwar gäbe es mittlerweile in Hamburg offenbar eine relativ große Gruppe von Vorschullehrkräften, die über ein breites Know-How im Bereich frühkindlicher Sprachbildung und -förderung verfügten. Gleichwohl wird darauf hingewiesen, dass weiterhin teilweise Fachkräfte fehlten und es wird der Bedarf nach weiteren Fortbildungen formuliert, speziell im Feld der Diagnostik.

Des Weiteren wird mehrfach betont, dass ausreichend Zeit erforderlich sein muss für

- die Kooperation und Kommunikation unter verschiedenen involvierten Kolleginnen bzw. Kollegen
- die individuelle Förderung und die Dokumentation von Lernentwicklungen der Kinder.

Die Schulen stünden vor der Herausforderung, gerade für die noch sehr jungen Kinder eine Verlässlichkeit und Kontinuität der Angebote und auch der Lehrkräfte sicher zu stellen, damit die Kinder in einem vertrauten Setting erfolgreich lernen könnten.

Merkmale der Lernarrangements

Grundsätzlich wird die Situation so eingeschätzt, dass sprachbildende Lernarrangements sowohl in Kitas als auch in Vorschulklassen umsetzbar seien, sofern entsprechend qualifizierte Fachkräfte mit den Kindern arbeiteten und Zeitschienen für diese Arbeit in der Institution organisiert würden. Einzelne Schulen legen in ihren Empfehlungen ausdrücklich Wert darauf, dass Viereinhalbjährige mit Sprachförderbedarf grundsätzlich am besten und immer in der Schule bzw. Vorschule gefördert werden sollten. Dies wird teilweise organisatorisch begründet damit, dass es sich als nicht praktikabel erwiesen habe, dass Kinder zwischen den Angeboten in Kitas und Schulen pendelten oder auch, weil davon ausgegangen wird, dass es in den Kitas nicht genügend für die Sprachförderung qualifizierte Kräfte gäbe.

In Bezug auf die „Qualität der Lernarrangements“ werden in den Rückmeldungen vielfältige und teilweise sehr unterschiedliche konkrete Lösungen dargestellt, die in den Schulen je nach konkreter Ausgangslage über die Jahre seit der Einführung des Sprachförderkonzepts etabliert wurden. Grundsätzlich legten viele Schulen großen Wert darauf, eine gute Mischung der Lerngruppen für die Sprachförderung zu organisieren und die Kinder in alltagsbezogenen Lernarrangements spielerisch zu fördern. Auch die Bedeutung von positiven Sprachvorbildern für die Kinder unter den Peers sowie auch im Umfeld der Erwachsenen insgesamt wird mehrfach herausgestellt.

Zur „Angemessenheit der Inhalte“ wird vielfach festgestellt, dass diese gerade für frühkindliche Förderung als sehr bedeutsam erachtet wird. Es wird angeraten, auf eine sinnvolle Verbindung von Inhalten der Vorschularbeit mit Inhalten der Sprachförderangebote zu achten und die jeweils spezifischen Vorkenntnisse der Kinder zu berücksichtigen, um eine passgenaue und die Kinder motivierende Förderung zu organisieren. Damit verbunden ist

die Frage nach der „Motivierung der Kinder“, auch hier werden die Vorteile der Arbeit mit altersgemäß ausgewählten, alltagsnahen Materialien und der Abstimmung der Inhalte in der Vorschularbeit herausgestellt.

Hinsichtlich der Frage nach einer „Effektiven Zeitnutzung“ wird betont, dass fest etablierte Zeitschienen für Diagnose und Förderplanung erforderlich seien, ebenso wie für die integrative und additive Sprachförderung. Dies müsse jeweils sinnvoll im konkreten Setting der Schule verortet werden. Da in den meisten Fällen hier inzwischen von Ganztagschulen auszugehen ist, müsse die Konzentrationsfähigkeit der Kinder über den Tag in der Planung berücksichtigt werden. Deshalb organisierten viele Schulen inzwischen mehrere kürzere Zeiteinheiten der Sprachförderung über die Woche verteilt, anstelle der ursprünglich vorgegebenen zwei mal zwei Stunden additiver Sprachförderung pro Woche außerhalb des Unterrichts. Ein weiterer in diesem Kontext mehrfach thematisierter Aspekt betrifft die Forderung, dass Sprachförderung nicht als Vertretungsreserve genutzt werden sollte. Es wird betont, wie wichtig es sei, insbesondere die qualifizierten Fachkräfte für die Sprachförderung auch in diesem Bereich gezielt einzusetzen, da sonst die Regelmäßigkeit bzw. Kontinuität der Sprachförderung schwer umsetzbar sei.

Familiärer und gesellschaftlicher Kontext sowie Individuelle Merkmale der Kinder

In sehr vielen Rückmeldungen wird herausgestellt, dass die frühzeitige Zusammenarbeit mit Eltern der Viereinhalbjährigen eine wichtige Bedingung für die erfolgreiche frühe Sprachbildung von denjenigen Kindern sei, die ansonsten bereits bei der Einschulung aufgrund geringer Kenntnisse in der deutschen Sprache oder bildungsferner Familienkontexte benachteiligt wären. Die Schulen hätten auch hierzu vielfältige Strategien gefunden, wie sie es erreichten, mehr „Eltern früh ins Boot zu holen“. Der Termin zur Vorstellung der Viereinhalbjährigen biete den Schulen eine Gelegenheit, die Familien der zukünftigen Schülerinnen und Schüler kennenzulernen und die Eltern zu beraten. Gerade bei Kindern mit Förderbedarfen und einem Risiko der Benachteiligung sei jedoch weiterhin oft ein Teil der Elternschaft für eine Zusammenarbeit mit den Bildungsinstitutionen relativ schwer erreichbar. Somit biete das Vorstellungsverfahren eine Chance, mit einem Teil der Elternschaft früher in Kontakt zu kommen, aber letztlich müsste eine institutionelle Kontaktaufnahme vielfach bereits noch früher ansetzen.

Als empfehlenswerte Projekte für die Elternarbeit werden neben dem in Hamburg seit mittlerweile zwölf Jahren an gut einem Drittel der Grundschulen etablierten Projekt Family Literacy (FLY) zur Elternkooperation für die frühe Sprachbildung und den Schriftspracherwerb der Kinder⁸ auch Projekte zur Elternbildung wie STEP⁹ oder Schulmentoren¹⁰ benannt. In diesem Zusammenhang wird auch auf die Förderung bzw. Bestärkung einer positiven Einstellung zum Lernen in der Familie hingewiesen. Sehr oft werde als konkreter Tipp „viel Vorlesen zuhause“ angeführt, mehrfach auch Tipps in Bezug auf Medienkonsum „möglichst wenig Fernsehkonsum“ sowie die Empfehlung zur „Pflege der Muttersprache im Elternhaus“.

Außerdem wird mehrfach thematisiert, dass an bestimmten Standorten und Regionen in Hamburg durch einen Anstieg der Anteile von Kindern, die in ihrem Umfeld gar nicht oder nur

⁸ Vgl. <http://li.hamburg.de/family-literacy> - (29.06.2018)

⁹ Vgl. <https://www.instep-online.de/index.php> - (29.06.2018)

¹⁰ Vgl. <https://www.hamburg.de/schulmentoren/> - (29.06.2018)

sehr wenig Deutsch sprächen, in einigen Kitas und Schulen insgesamt positive Sprachvorbilder fehlten. Dadurch würden die Lernbedingungen in diesen Umfeldern für die Kinder insgesamt schwieriger. Hier gelte es, besondere Konzepte und Strategien der Sprachbildung und -förderung zu etablieren.

5. Zusammenfassung

Abschließend werden die zentralen Ergebnisse der Befragung zusammengefasst und es werden offene Fragen in Bezug auf eine erfolgreiche vorschulische Sprachbildung in Hamburg skizziert.

5.1 Zentrale Ergebnisse

1. Institutionelle Bedingungen für Sprachbildung gestalten

Im Sinne des Hamburger Sprachförderkonzepts haben die Grundschulen Strukturen der vorschulischen Sprachbildung und Förderung etabliert. Aufgrund individuell sehr spezifischer Ausgangslagen an den jeweiligen Standorten wurden vor Ort relativ vielfältige Modelle der Umsetzung gefunden. Allen gemeinsam ist, dass Sprachbildung und speziell auch die vorschulische Sprachbildung und -förderung Bestandteil der Schulkonzepte sind. Die organisatorischen Bedingungen sowie die geeignete Materialausstattung zu schaffen, ist vielfach anspruchsvoll. Dazu gehört auch, ausreichend qualifizierte Fachkräfte für diese Aufgabe einsetzen zu können.

2. Kooperation von Schulen und Kitas weiter bestärken

Um mit der Förderung möglichst früh und passgenau für die konkreten Bedürfnisse der Kinder beginnen zu können, wird von vielen Schulen die Möglichkeit der Kooperation mit den Kitas genutzt, aus denen die Kinder in die Schulen kommen. Hier bietet das Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger eine gute Chance, diese Zusammenarbeit zu konkretisieren. Auch wenn von vielen Schulen auf die Bedeutung einer funktionierenden Kita-Schule-Kooperation hingewiesen wird, gibt es offenbar weiterhin viele Standorte, an denen die Zusammenarbeit auszuweiten und zu stärken ist.

3. Qualifikation von Fachkräften sichern und ausweiten

Da insbesondere die frühe sprachliche Bildung anspruchsvoll in der Umsetzung und gleichzeitig bei erfolgreicher Umsetzung sehr ertragreich ist, ist sicher zu stellen, dass Möglichkeiten der Aus- und Fortbildung in diesem Feld gewährleistet sind. In Hamburg gibt es bereits viele qualifizierte Fachkräfte, es besteht aber weiterhin Bedarf an Qualifizierungen – vor allem für DaZ und Diagnostik. Von Seiten der Schulen ist zu gewährleisten, dass die qualifizierten Fachkräfte auch zielgerecht eingesetzt werden.

4. Diagnostik stärken und weiter etablieren

Mit HAVAS 5, Mini-KEKS, VASE 4-6 / Bildimpulsen und den Instrumenten des Vorstellungsverfahrens Viereinhalbjähriger stehen den Schulen unterschiedliche Verfahren zur vorschulischen Sprachstandsdiagnostik zur Verfügung, die offenbar vielfach auch sinnvoll eingesetzt werden. Allerdings wurde auch mehrfach geäußert, dass die Diagnostik entweder zeitlich nicht realistisch umsetzbar sei oder dass diese insgesamt weniger wichtig

sei. An dieser Stelle gilt es näher zu klären, welche Vorbehalte bestehen und ob zum Teil auch andere Verfahren genutzt werden.

5. Chancen der Elternkooperation noch konsequenter nutzen

Neben der gezielten Förderung sprachlicher Kompetenzen von Vorschulkindern in Kitas und den Vorschulklassen ist die Unterstützung der Sprachentwicklung der Kinder in den Familien sehr wichtig. Wenn es erreicht werden kann, Eltern bei der gezielten frühen Förderung als Partner zu gewinnen und ihnen alltagsnahe Methoden der Literacy-Förderung ihrer Kinder nahe zu bringen, können gute Lernerfolge der Kinder erzielt werden. Viele Schulen nutzen auch hier unterschiedliche Wege, um die Elternarbeit zu etablieren, stehen aber insgesamt vor der Herausforderung, dass ein Teil der Familien von Kindern mit Förderbedarfen schwer erreichbar ist.

5.2 Ausblick

Mit der durchgeführten Befragung liegen wichtige Informationen über die praktische Ausgestaltung der vorschulischen Sprachbildung und -förderung in Hamburg vor. Die Ergebnisse lassen zudem zentrale Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für eine erfolgreiche Umsetzung erkennen. Darüber hinaus werden Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung der Konzepte mit dem Ziel einer erhöhten Wirksamkeit der Maßnahmen zur Sprachbildung aufgezeigt.

Die Ergebnisse werfen aber auch eine Reihe von Fragen auf, die im Zuge der weiteren Qualitäts- und Effektivitätssteigerung zu klären sind. In Anlehnung an das Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke geht es zum einen darum herauszufinden, wie die vorschulische Sprachförderung bestmöglich gestaltet, organisiert und durchgeführt werden sollte und welche Ansätze sich langfristig bewähren. Zum anderen geht es darum, Strategien herauszuarbeiten, wie die Angebote früher und stärker genutzt und Übergänge zwischen Kita und Schule besser gestaltet werden können. Dafür sind verstärkte Kontakte mit Eltern und verbesserte Kooperationen zwischen den Einrichtungen innerhalb der regionalen Strukturen notwendig.

Konkret sollte folgenden Fragen nachgegangen werden:

1. Wie entwickeln sich die sprachlichen Kompetenzen der Viereinhalbjährigen in der VSK und im Verlauf der Grundschulzeit weiter? Finden sich an bestimmten Standorten besonders positive Lernentwicklungsverläufe? Falls ja, gibt es Hinweise auf Ursachen für solche positiven Verläufe?
2. Gibt es Förderkonzepte, Strategien oder Methoden, die sich als besonders erfolgreich erweisen? Falls ja, gibt es Hinweise auf Ursachen dafür?
3. Warum gelingt es bestimmten Schulen in schwieriger Ausgangslage besonders gut,
 - Kinder frühzeitig effektiv zu fördern?
 - Eltern für die Zusammenarbeit zu gewinnen?
 - mit Kolleginnen und Kollegen in Kitas zu kooperieren?
 - die Konkurrenz von Kitas und VSK um die Vorschulkinder zu überwinden und Kinder gemeinsam früh zu fördern?

4. Welche konkrete Unterstützung könnte organisiert werden, um
 - Kita-Schule-Kooperationen weiter zu erleichtern?
 - Eltern früher zu erreichen und zu beraten?
 - Mehrsprachigkeit konstruktiv zu nutzen?

5. Wie sieht die Praxis der frühen Sprachbildung und -förderung in Hamburger Kitas aus?
Welche Information über Sprachbildung in Kitas brauchen Fachkräfte in Schulen, um sinnvoll an die Arbeit der Kitas anknüpfen zu können?

Literatur

BASFI, Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (2005 / 2012). *Bildungsempfehlungen für Hamburger Kitas*. Hamburg. <https://www.hamburg.de/kita/116828/bildungsempfehlungen/> - (21.09.2018)

BSB, Behörde für Schule und Berufsbildung / Senatsdrucksache Nr. 2005/0706 (2005). *Einführung vorschulischer Bildungsstandards und Verstärkung der vorschulischen und schulischen Sprachförderung*. Hamburg. <https://www.hamburg.de/contentblob/73092/d8cf48feda98495afb87390afac0e3d9/data/einfuehrung-bildungsstandards-vsk.pdf> - (21.09.2018)

BSB, Behörde für Schule und Berufsbildung / Senatsdrucksache Nr. 2005/0706 (2005). Anlage 3: *Sprachförderung im vorschulischen Bereich*. <https://bildungsserver.hamburg.de/contentblob/73098/1cec4cc93a73618755351d1505a83bed/data/anlage-3-sprachfoerderung-vsk.pdf> - (21.09.2018)

BSB, Behörde für Schule und Berufsbildung / Senatsdrucksache Nr. 2005/0706 (2005). Anlage 4: *Sprachförderung in den allgemeinbildenden Schulen*. <https://bildungsserver.hamburg.de/contentblob/4025932/3111697c11863cd1178741513deffc70/data/pdf-senatsdrucksache-zur-sprachfoerderung.pdf> - (21.09.2018)

BSB, Behörde für Schule und Berufsbildung / Senatsdrucksache (2005). *Das Hamburger Sprachförderkonzept*. Hamburg: LI. <http://www.hamburg.de/contentblob/4025938/7d3055f7c4d83d2597495db3a410f7dd/data/pdf-hamburger-sprachfoerderkonzept.pdf> - (22.06.2018)

BSB, Behörde für Schule und Berufsbildung (2006 / 2016). *Richtlinie für die Bildung und Erziehung in Vorschulklassen*. Hamburg. <https://www.hamburg.de/contentblob/73096/4eff3cb73ae424601458b70c02630598/data/anlage-2-richtlinie-vsk.pdf> - (21.09.2018)

Büchel, H. (2011). *Sprachförderung in Hamburg. Das Hamburger Sprachförderkonzept*. In: Neumann, U. & Schneider J. (Hg.): *Schule mit Migrationshintergrund*. (S. 60-69). Münster: Waxmann.

Ditton, H., (2000). *Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick über den Stand der empirischen Forschung*. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.): *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft (S. 73-92). Weinheim: Beltz.

Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität und Unterrichtsentwicklung: Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung*: Bertelsmann.

Helmke, A. (2006). *Was wissen wir über guten Unterricht?* In: *Pädagogik*, 2/2006, S. 42-45. http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/publ/Helmke_2006_Was_wissen_wir_ueber_guten_Unterricht.pdf - (22.06.2018)

Heckt, M. & Pohlmann, B. (2017). *Das Verfahren zur Vorstellung Viereinhalbjähriger in Hamburg. Ergebnisse für das Schuljahr 2016/17*. Hamburg: IfBQ. <http://www.hamburg.de/bsb/ifbq-vorstellung-viereinhalbjaehriger/> - (22.06.2018)

Slavin, R. (1997). *Educational Psychology* (5. Aufl.). Boston: Allyn and Bacon.

Anhang – Kommentare und Empfehlungen aus den Schulen

Im Teil 2 der Befragung wurden die Schulen nach ihrer Einschätzung hinsichtlich der Gelingensbedingungen für vorschulische Sprachbildung befragt. In offenen Antworten konnten sie ihre Kommentare zu den folgenden Themen formulieren:

- (1) Wichtige Faktoren und Tipps für erfolgreiche vorschulische Sprachförderung
- (2) Probleme und Herausforderungen für vorschulische Sprachförderung
- (3) Wünsche und Verbesserungsvorschläge für vorschulische Sprachförderung

Die Antworten aus den Schulen waren unterschiedlich ausführlich und bezogen sich auf ein sehr breites Spektrum von Themen. Die vielfältigen Inhalte der frei formulierten Antworten wurden unter Bezug auf das oben eingeführte „Wirkmodell sprachlicher Bildung“ (in Anlehnung an Helmke, 2007, vgl. Punkt 2.2) den dort angeführten zentralen sieben Bereichen zugeordnet.

- I Institutioneller Kontext in den Kitas
- II Institutioneller Kontext in den Schulen
- III Pädagogische Fachkräfte
- IV Merkmale der Lernarrangements, allgemein - sowie speziell:
 - Qualität der Lernarrangements
 - Angemessenheit der Inhalte
 - Motivierung der Kinder
 - Effektive Zeitnutzung
- V Familiärer Kontext
- VI Individuelle Merkmale der Kinder
- VII Gesellschaftlicher Kontext

I. Institutioneller Kontext in den Kitas

I.1 Gelingensbedingungen und Empfehlungen aus der Praxis

In Bezug auf institutionelle Bedingungen in Kitas wurden als Gelingensfaktoren für erfolgreiche Sprachbildung ein **möglichst früher und langfristiger Kitabesuch** benannt sowie auch ein möglichst regelmäßiger Kitabesuch, außerdem eine frühe Förderung in der Kita sowie ein **früher Beginn der Sprachförderung bereits in der Kita**, die dann auch regelhaft und verbindlich stattfinden sollte.

Weiterhin wurde empfohlen, dass Kinder, die erst kürzlich nach Deutschland zugewandert sind oder in Flüchtlingsunterkünften leben, möglichst sehr schnell einen Kitaplatz bekommen sollten, und dass diese Kinder auf jeden Fall auch bereits in den Kitas Sprachförderung erhalten sollten.

Außerdem trage eine gute institutionelle Kooperation des Fachpersonals von Kitas und Schulen zur Verbesserung vorschulischer Sprachförderung bei, ebenso wie das Verfahren zur Vorstellung der Viereinhalbjährigen zur frühen Kontaktaufnahme von Kitas und Schulen mit dem Ziel eines frühzeitigen Beginns von Diagnose und Förderplanung beitragen könne.

I.2 Probleme und Herausforderungen

Einige Schulen stellten fest, dass die Qualität der Sprachbildung und -förderung in den Kitas sehr unterschiedlich sei, u. a. aufgrund unterschiedlicher Qualifikation der Fachkräfte sowie der unterschiedlichen Stundenzahlen bzw. Ressourcen für Sprachförderung in den Kitas. Dies sind Aussagen aus einer Außenperspektive, aus der Innensicht der Kitas liegen hierzu keine Informationen vor.

Ein weiteres Thema der Rückmeldungen aus Schulen in Bezug auf den Kontext in den Kitas bezog sich darauf, dass die regelmäßige Teilnahme an der Sprachförderung nachmittags in der Schule bei Vorschulkindern, die weiterhin eine Kita besuchten, oft nicht gut funktioniere. Die Wegzeiten bzw. die Begleitung für den Weg zur Förderung aus der Kita in die Schule seien oft schwierig zu organisieren.

I.3 Verbesserungsvorschläge und Wünsche für die Zukunft

Mehrfach wurden Fragen nach der Kompetenz für Sprachförderung in Kitas bzw. nach der Qualität der sprachlichen Arbeit in den Kitas thematisiert. Beides wurde offenbar aus Erfahrung der Schulen sehr unterschiedlich eingeschätzt. Da die Sprachbildung und -förderung in den Kitas eine Grundlage sein könne bzw. solle, auf der die sprachliche Arbeit der Vorschulen aufbaut, sei es wichtig, hier für Verbesserungen im Sinne einheitlich guter Qualität der Sprachförderung in Kitas zu arbeiten. Dazu gehöre auch die Verbesserung der Zusammenarbeit und des gegenseitigen Wissens in Kitas und Schulen über die Arbeit und die Ansätze zur Sprachbildung in der jeweils anderen Einrichtung.

II. Institutioneller Kontext in den Schulen

II.1 Gelingensbedingungen und Empfehlungen aus der Praxis

Bezogen auf institutionelle Bedingungen in den Schulen wurde als Gelingensbedingung für vorschulische Sprachförderung sehr häufig der Aspekt der Regelmäßigkeit der sprachlichen Arbeit angeführt. **Kontinuierliche, verbindliche, regelmäßig stattfindende Angebote** wurden als grundsätzlich sehr wichtig beschrieben, was wiederum bedeute, dass Sprachförderstunden nicht als Vertretungsreserve genutzt werden dürften. Als sehr sinnvoll wurden außerdem Rituale und wiederkehrende Muster in der Förderung empfohlen.

Auch die Notwendigkeit, **günstige Zeitschienen** für die additive Sprachförderung zu organisieren wurde häufig benannt. Das bedeute u. a., diese mit den anderen Angeboten in der Ganztagschule zu koordinieren und ausreichend geeignete Zeiten für die Sprachförderung zu finden. Eine größere Gruppe unter den befragten Schulen stellte heraus, dass sie gute Erfahrungen damit mache, auch vormittags Sprachförderung anzubieten, beispielsweise in der Eingangsphase vor dem Unterricht, weil die Förderung dann effektiver sei. Außerdem wurde betont, dass kürzere und dafür häufigere Fördersequenzen (auch mehr als zweimal wöchentlich) sich als sinnvoll erwiesen hätten. Für die individuelle Förderung in den Kleingruppen würden entsprechende Doppelbesetzungen durch die pädagogischen Fachkräfte organisiert.

Ein weiterer Aspekt, der von vielen Schulen als institutionelle Gelingensbedingung angeführt wurde, ist die Frage der **sinnvollen Zusammenstellung und Größe geeigneter Lerngruppen** für die zusätzliche Sprachförderung. Die Gruppen sollten nicht zu groß sein,

damit alle Kinder aktiv einbezogen und individuell gefördert werden könnten (vielfach vorgeschlagen werden Gruppengrößen zwischen 6 und 8 Kindern). Es habe sich als günstig erwiesen, die Gruppenzusammensetzung so zu planen, dass Kinder mit gemeinsamen Schwerpunkten der Förderung zusammen gefördert würden. Es fanden sich hierzu jedoch auch konzeptionelle Unterschiede in den Schulen. Gleichzeitig wurde von anderen empfohlen darauf zu achten, dass die Gruppen soweit heterogen zusammengestellt sein sollten, dass Kinder auch voneinander lernen könnten und nicht ausschließlich Kinder mit DaZ-Schwerpunkt in einer Fördergruppe zusammen zu bringen, auch wenn diese ähnliche Förderschwerpunkte hätten.

Ein anderer mehrfach angesprochener Aspekt bezieht sich auf die **Bereitstellung geeigneter Räumlichkeiten** für ungestörtes Arbeiten in den Sprachfördergruppen. Diese Räume sollten möglichst ruhig oder separat gelegen sein, mit einer für die Sprachförderung geeigneten Ausstattung an Materialien. Auch müssten ggf. ausreichend Räume für mehrere Fördergruppen organisiert werden.

Bezüglich der Materialien wurde angeführt, dass **genügend geeignetes Material für Diagnose und Förderung** zu Verfügung stehen sollte. Es sollte altersangemessenes, ansprechendes, vielfältiges, motivierendes, abwechslungsreiches und effektiv einsetzbares Material für die Sprachförderung bereitgestellt werden. Insbesondere für die vorschulische Sprachförderung sollte auf kindgerechtes bzw. an den Interessen der Kinder orientiertes Material geachtet werden. Viele Schulen stellten solche Materialsammlungen bereit.

Außerdem wird als weitere institutionelle Gelingensbedingung in der Schule mehrfach die **verbindliche Diagnostik** benannt. Dem Hamburger Sprachförderkonzept entsprechend sollte zweimal jährlich bzw. zu Beginn und zum Ende des Vorschuljahres anhand von HAVAS 5 der Sprachstand der Kinder ermittelt werden, dies wird von vielen Schulen in der Abfrage so bestätigt. Der Vorteil einer diagnosebasierten Sprachförderung sei, dass diese auf Basis der Kenntnis der individuellen Lernausgangslage der Kinder bzw. der Diagnose ihres Sprachstands erfolge. So könnten Lernimpulse gezielt geplant und auch positive Lernerfolge erkennbar gemacht werden. Einige Schulen gaben an, bei der Diagnostik regelmäßig die Ergebnisse des Vorstellungsverfahrens für Viereinhalbjährige oder Informationen über den direkten Kontakt mit Kitas einzubeziehen.

Einige Schulen vertraten die Auffassung, dass bei ausgeprägtem Sprachförderbedarf grundsätzlich immer der **Besuch einer Vorschulklasse** verbindlich erfolgen müsste. Dies wurde entweder organisatorisch begründet oder inhaltlich bzw. mit der besseren Qualität der Sprachförderung in der Schule, im Vergleich zur Kita. Andere Schulen vertraten hierzu die Position, dass eine gezielte Sprachförderung grundsätzlich auch in den Kitas gut umsetzbar und erfolgreich sei.

II.2 Probleme und Herausforderungen

Bezüglich der Kontextbedingungen in den Schulen wurde die Thematik der geeigneten Gruppengröße bzw. der oft zu großen Gruppen für die additive Sprachförderung sehr oft erwähnt. Von einigen Schulen wurde insgesamt ein „drastischer“ Anstieg der Kinder mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf berichtet, es seien „prozentual zu viele Kinder in der Vorschulklasse, die ausgeprägten Sprachförderbedarf haben“. Das sei dann organisatorisch und didaktisch schwierig zu handhaben und führe zu „einer Benachteiligung für alle Kinder in

der Klasse“. Andere Schulen beschrieben, dass „zu viele Kinder“ DaZ-Förderbedarf hätten, was eine zu homogene Gruppeneinteilung (DaZ) zur Folge habe, aber auch, dass die „Zahl der verschiedenen Herkunftsländer zunimmt“. In diesen Schulen gäbe es in den Vorschulklassen zu viele Kinder mit sehr unterschiedlichen Förderbedarfen bzw. Bedürfnissen (viele mit DaZ oder mit diversen Sprachstörungen) und wenige Kinder mit Deutsch als Familiensprache: „Kindern unserer Schule fehlen gute Sprachvorbilder unter den anderen Kindern, es gibt zu viele Kinder mit sprachlichen Problemen.“ Die wachsende sprachliche Heterogenität sowie die sehr verschiedenen Förderbedarfe erforderten eine hohe Differenzierung innerhalb der Gruppe.

Mehrfach wurde erklärt, dass die zeitlichen Ressourcen nicht für individuelle Förderung nach Förderplan bzw. -schwerpunkten ausreichen: z. B. „Wir brauchen mehr Stunden für die Sprachförderung“ und „Zeitnot und Personalnot – alles ist zu knapp bemessen“. Wenn Kinder im Verlauf des Schuljahres an die Schule kämen, sei es schwieriger, noch Ressourcen für die Förderung zu organisieren. Auch die Verbesserungswünsche für eine gute räumliche Ausstattung wurden angeführt, z. B. „eigener Raum für Diagnostik und Förderung wäre sinnvoll“.

Außerdem beklagten mehrere Schulen, dass viele Kinder sehr unregelmäßig zum Unterricht oder zu den Sprachfördergruppen kämen, dass sie vielfach unpünktlich gebracht würden oder hohe Fehlzeiten hätten.

In Bezug auf die Umsetzung der nach Sprachförderkonzept verbindlichen **Diagnostik** wurde kritisiert, dass der Aufwand für die Durchführung von HAVAS oder KEKS zu Beginn und Ende VSK im Verhältnis zum Ertrag zu hoch sei. Der nach Einschätzung mehrerer Schulen hohe Aufwand für schriftliche Dokumentation und Diagnostik wird kritisiert und die Auffassung vertreten, dass nicht jedes Kind in einer Vorschulklasse einen individuellen Förderplan benötige. Alternativ wurde angeführt, dass die Ergebnisse der Vorstellungen der Viereinhalbjährigen meist ausreichend für die Förderplanung seien, während von anderen Befragten kritisiert wird, dass Eltern mit den Kindern für die Vorstellungstermine der Viereinhalbjährigen „üben würden“, und dass nicht alle Kinder mit sprachlichen Schwierigkeiten mit den Instrumenten des Vorstellungsverfahrens erfasst würden.

III.3 Verbesserungsvorschläge und Wünsche für die Zukunft

Vorschläge und Wünsche in Bezug auf den institutionellen Kontext in den Schulen bezogen sich vielfach auf eine strukturell bessere Ausstattung, sowohl in Bezug auf mehr Personal für die Vorschularbeit bzw. die Erhöhung von Stundenkontingenten für die sprachliche Arbeit als auch hinsichtlich der Räume und Materialien für diese Arbeit.

Häufig wurde empfohlen, mehr Möglichkeiten zu schaffen, um die Vorschulkinder in kleinen Gruppen zu fördern, sowohl additiv als auch integrativ. Dazu wurde mehr qualifiziertes Personal gewünscht, um dafür auch Doppelbesetzungen einplanen zu können.

Eine andere häufiger angeführte Empfehlung bezog sich auf Möglichkeiten, additive Sprachförderung für Vorschulkinder auch vormittags anzubieten. Die Sprachförderung an Vormittagen wurde insbesondere für Vorschulkinder vielfach als effektiver wahrgenommen. Damit zusammen hängt der Vorschlag, statt zweimal pro Woche für zwei Stunden additiv zu fördern, diese Förderung sei besser mehrfach in der Woche und dann für kürzere

Zeitschienen zu planen (45 bis 60 Minuten pro Einheit wurden empfohlen). Andere Schulen schlugen vor, die Sprachförderung mehr in die Planungen der Schulen für den Ganzttag einzubeziehen, beispielsweise indem gezielt sprachförderliche oder sprachlich anregende Settings in den Nachmittagsaktivitäten geschaffen werden sollten.

Weitere Empfehlungen befassten sich mit Ausstattung und Materialien:

- entsprechend ausgestattete Räume speziell für Sprachförderung
- ein Materialbudget bzw. ein ausgewiesener Etat für den kontinuierlichen Aufbau einer adäquaten Materialsammlung für additive Sprachförderung
- Fördermaterial für den PC
- Treffpunkte für Materialaustausch und Kooperation mit Kollegen*innen

Auch in Bezug auf Fragen der Diagnostik gab es eine Reihe von Vorschlägen:

- Diagnoseinstrumente erweitern/überarbeiten
- auf verbindliche Umsetzung der Diagnostik achten, Zeit dafür organisieren
- kein HAVAS 5 oder KEKS mehr einsetzen, auf Diagnostik verzichten, diese Zeit sollte besser für die eigentliche Sprachförderung genutzt werden
- Durchführung von HAVAS 5 ist nur in Ausnahmefällen notwendig
- nur noch den Bildimpuls im Rahmen der Vorstellung Viereinhalbjähriger durchführen bzw. diesen als Ausgangslage stärker für die Förderplanung berücksichtigen
- in Bezug auf den Protokollbogen für Viereinhalbjährige: Trennung der Angaben zu Sprachförderbedarf im logopädischen Bereich (Sprachentwicklung, Artikulation, Grammatik) und im Bereich Deutschkenntnisse (Wortschatz, Grammatik) – einfacher Förderbedarf im Bereich Logopädie ist schwer von ausgeprägtem Förderbedarf zu trennen

Weiterhin wurde vorgeschlagen, ein zusätzliches „Förderzentrum für Vorabtestungen“ zu schaffen, damit Testungen bzw. Sprachstandserhebungen von außenstehenden Personen (d. h. durch eine unabhängige Institution) durchgeführt werden könnten. Und es wurde von einigen Schulleitungen der Wunsch nach einer klaren Regelung des Förderortes bei ausgeprägtem Sprachförderbedarf nach § 28a formuliert, verbunden mit dem Vorschlag, dass die Förderung am besten immer in der Schule stattfinden sollte.

III. Pädagogische Fachkräfte

III.1 Gelingensbedingungen und Empfehlungen aus der Praxis

Als ein weiterer Aspekt der Gelingensfaktoren vorschulischer Sprachbildung wurde von den Schulen sehr häufig die **Qualifikation der Fachkräfte für die Sprachförderung** thematisiert. Zum einen wurde betont, dass es überhaupt genügend qualifizierte Fachkräfte für die vorschulische Sprachförderung an einer Schule geben sollte, sowohl für die Diagnostik als auch für die Betreuung der Fördergruppen. Einige Schulen legen Wert darauf, dass die Lehrkräfte, die Sprachförderung durchführen, mindestens Deutsch-Fachkräfte sein müssten, andere betonten, dass bei ihnen die DaZ/DaF-Qualifikation erforderlich sei und das Kollegium entsprechend fortgebildet werde.

Andere Schulen hätten gute Erfahrungen damit gemacht, dass die vorschulische Sprachförderung durch die Vorschul-Lehrkräfte durchgeführt wird. Dies wurde u. a. damit begründet, dass dann die Kinder mit den Lehrkräften gut vertraut seien und die Inhalte der Sprachförderung so mit den Inhalten der Vorschularbeit sinnvoll koordiniert werden könnten. Andere Schulen empfahlen, dass die Sprachförderkräfte sich hierzu inhaltlich mit den Vorschul-Lehrkräften abstimmen sollten. Außerdem wurde empfohlen, dass die Sprachfachkräfte mit Therapeuten*innen, Kollegen*innen in den Kitas oder den Sprachlernberatungen sowie den Klassenleitungen der zukünftigen ersten Klassen kooperieren sollten.

III.2 Probleme und Herausforderungen

Es wurde vielfach kritisiert, dass es nicht genügend qualifiziertes Personal für die vorschulische Sprachbildung gäbe, oder es wurde angeführt, dass mehr Kolleginnen und Kollegen dafür weiter qualifiziert werden müssten. Weiterhin wurde festgestellt, dass „Zeit und Personal für integrative Sprachförderung“ vielfach zu eng bemessen seien, bzw. dass Ressourcen für integrative Sprachförderung zu knapp bemessen wären.

Außerdem wurde angemerkt, dass Lehrerwechsel insbesondere bei der Sprachförderung ungünstig sind und vermieden werden sollten. Damit verbunden wurde festgestellt, dass für Sprachförderung qualifizierte Fachkräfte nicht bei Bedarf an anderer Stelle als Vertretung eingesetzt werden sollten.

III.3 Verbesserungsvorschläge und Wünsche für die Zukunft

Ein weiteres Thema zu dem es mehrfache Empfehlungen gab, sind Fortbildungen bzw. weitere Qualifizierungen für Fachkräfte. Gewünscht wurden:

- Fortbildungen im Bereich „Kinder mit Migrationshintergrund im täglichen Leben“
- Fortbildungen am LI mit Schwerpunkt „Logopädisches Basiswissen“
- Qualifizierung der Hortkräfte für vorschulische Sprachbildung
- Fortbildungen zu geeigneten Materialien bzw. Lerneinheiten, evtl. verbunden mit einem regelhaften Treffpunkt bzw. Termin für den Austausch von Lerneinheiten

IV. Merkmale der Lernarrangements

Sehr viele Vorschläge gab es in Bezug auf sinnvolle Lernarrangements für die vorschulische Sprachförderung. Neben einer Reihe von Empfehlungen in Bezug auf die Gestaltung sprachförderlicher Bedingungen wurden verschiedene Materialien und didaktische Ansätze für die konkrete Gestaltung vorschulische Sprachförderung benannt. Im Folgenden werden diese Empfehlungen in Anlehnung an das unter Punkt 2.2 beschriebene QAIT-Modell (nach Slavin) lernförderlicher Bedingungen dargestellt.

Qualität der Lernarrangements

Viele Schulen beschrieben, dass es aus ihrer Erfahrung wichtig sei, eine **gute Mischung der Lerngruppen für die Sprachförderung** zu organisieren, damit die noch sehr jungen Kinder entsprechend ihrer Bedürfnisse möglichst passend gefördert werden könnten. Insbesondere für die Kinder im Vorschulalter sei es hilfreich, in **alltagsbezogenen Lernarrangements** spielerisch gefördert zu werden. Beispielhaft benannt wurden folgende Ansätze:

- Handlungsorientierte Aktivitäten (Musik, Bewegung, Spiele etc.)

- Bewegungsorientierte Sprachförderung / Sprache und Bewegung
- Spiele / Fingerspiele / Lieder / Reime etc. nutzen
- Viele Sprachanlässe für die Kinder schaffen bzw. gestalten
- Bilderbücher ansehen / Bücher lesen / Vorlesen
- Musische oder künstlerische Zugänge nutzen

Auch **Sprachvorbilder** durch pädagogische Fachkräfte und andere Kinder unterstützten die sprachliche Bildung bzw. den frühen Spracherwerb in der deutschen Sprache. Insbesondere für Kinder, die Deutsch als Fremdsprache neu erlernen, seien regelmäßige Kontakte mit Deutsch sprechenden Kindern und Erwachsenen hilfreich, ebenso aber auch die Förderung und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit als ein Grundprinzip des Unterrichts.

Angemessenheit der Inhalte

Viele Schulen betonten die möglichst **genaue Kenntnis der Sprachstände der Kinder** als Voraussetzung, um die Inhalte der Lernarrangements angemessen für die Bedürfnisse der Vorschulkinder zu gestalten. Hier fand sich ein Bezug zu der oben bereits erläuterten Thematik **individueller Diagnostik** sowie der **individuellen Förderplanung auf Grundlage von Diagnoseergebnissen**. Die frühe Sprachförderung im Vorschulalter könne dann am besten umgesetzt werden, wenn die Inhalte auf die Vorkenntnisse und die sprachlichen Kompetenzen der Kinder abgestimmt seien.

Weiterhin wurde von den Schulen vielfach betont, dass die vorschulische Sprachbildung am besten umsetzbar sei, wenn sie sich auf altersangemessene, handlungsorientierte Themen und Inhalte beziehe. Kinder sollten in ihrem Alltag sprachlich begleitet werden, dafür seien kindgemäße, altersangemessene Materialien für Sprachförderung wichtig.

Außerdem wurde betont, dass Absprachen zwischen Vorschulkräften und Sprachförderkräften sehr sinnvoll seien, um Inhalte der Förderung abzustimmen und so passgenaue Angebote für die Kinder zu machen. Hier fand sich eine enge Verbindung zum nachfolgenden Punkt: Motivierung der Kinder.

Motivierung der Kinder

Um eine hohe Motivation der Vorschulkinder für die aktive Teilnahme an Angeboten und Maßnahmen der sprachlichen Bildung und Förderung zu erreichen, sei die Abstimmung von Inhalten der Sprachbildung mit den jeweiligen Inhalten der Vorschularbeit sehr hilfreich. Es wurde außerdem beschrieben, dass es wichtig sei, an Interessen der Kinder anzuknüpfen und möglichst auch Themen gemeinsam mit den Kindern zu entwickeln, sowie spielerische Angebote zu nutzen und keinen Zwang oder Druck zum Lernen auszuüben. Gerade bei jungen Kindern sei es sinnvoll, bei der Sprachbildung und -förderung immer auf einen Alltagsbezug zu achten und viele kindgerechte, ansprechende, abwechslungsreiche Materialien und Angebote zu nutzen. Einige Schulen betonten, dass es gute Materialien hierfür gäbe und sie entsprechende Sammlungen dazu zusammengestellt haben und nutzen. Insgesamt wurde mehrfach hervorgehoben, dass der Spaß am Lernen von hoher Bedeutung für gute Lernerfolge sei.

Effektive Zeitnutzung

Weiterhin wurde erläutert, dass additive und integrative Sprachförderung in der Vorschularbeit etabliert bzw. regelmäßig umgesetzt werden müsse. Beispielsweise wurde

vorgeschlagen, dass in den Vorschulklassen täglich zwei gezielte Angebote zur sprachlichen Bildung organisiert werden sollten. Dafür seien in den Schulen die oben beschriebenen **Strukturen** (Räume, Materialien, Zeitschienen, Sprachförderkonzept) für die Sprachförderung erforderlich. Die Schulen hätten über die Jahre unterschiedliche zeitliche Modelle erprobt, um insbesondere die additive Sprachförderung in zusätzlicher Lernzeit sinnvoll in der Wochenplanung zu etablieren.

Mehrere Schulen berichteten von der Erfahrung, dass die Vorschulkinder mittags bzw. am frühen Nachmittag nach der regulären Lernzeit müde seien und sich dann in den Kursen zur additiven Sprachförderung schlechter konzentrieren könnten. Aus diesem Grund habe eine relativ große Zahl der Schulen auch Zeitschienen für additive Sprachfördergruppen vormittags eingeplant. Viele Schulen versuchten außerdem, anstatt zweimal pro Woche 90 Minuten additiv zu fördern, besser drei-, vier- oder sogar fünfmal in der Woche dann jeweils für 45 bis 60 Minuten pro Einheit Sprachförderkurse zu organisieren. Diese Zeitschienen passten dann ggf. auch eher in eine offene Eingangsphase oder eine andere einzelne Stunde am Vormittag.

Weiterhin wurde auch unter dem Gesichtspunkt der effektiven Zeitnutzung wiederum die Thematik der diagnosebasierten Förderplanung und der individuellen Förderung relevant: es wurde berichtet, dass die regelhafte Diagnostik und Förderplanung Voraussetzung für eine gute Planung und für die effektive Umsetzung der Sprachförderung sei.

Ein anderer Aspekt, der mehrfach betont wurde, war die Forderung, dass Sprachförderung nicht als Vertretungsreserve genutzt werden dürfe. Dies schien weiterhin eine akute Thematik zu sein. Es wurde betont, wie wichtig es sei, insbesondere die qualifizierten Fachkräfte für die Sprachförderung auch in diesem Bereich sinnvoll einzusetzen, da sonst die Regelmäßigkeit bzw. Kontinuität der Sprachförderung schwer umsetzbar sei.

V. Familiärer Kontext

V.1 Gelingensbedingungen und Empfehlungen aus der Praxis

Als weitere Gelingensbedingung für vorschulische Sprachbildung wurde vielfach die Zusammenarbeit mit Eltern der Vorschulkinder benannt. Die Schulen empfahlen verschiedene Wege, um Eltern in die Förderung einzubeziehen und sie darüber zu informieren, wie sie ihre Kinder sinnvoll unterstützen können. „Elternunterstützung“ wurde mehrfach benannt, damit sei einerseits gemeint, dass Eltern unterstützt und fortgebildet werden, um den Spracherwerb ihrer Kinder positiv zu begleiten, aber auch, dass Eltern als Unterstützer für die sprachliche Bildung und Förderung gewonnen werden.

Das in Hamburg seit mittlerweile 12 Jahren an Grundschulen weit verbreitete Projekt Family Literacy (FLY) zu Elternkooperation für die frühe Sprachbildung und den Schriftspracherwerb der Kinder wurde oft als sinnvolle Ergänzung der vorschulischen Sprachbildung empfohlen. In den FLY-Kursen, die in etwa einem Drittel der Hamburger Grundschulen mit unterschiedlichen konzeptionellen Schwerpunkten umgesetzt werden, erhielten Eltern Einblick in den Unterricht in der Schule und Tipps zur Unterstützung ihrer Kinder. Sie wurden beraten über Möglichkeiten der Sprachbildung und -förderung im Elternhaus. Durch die regelmäßigen Besuche von Eltern in den Schulen im Rahmen der FLY-Kurse, könnten sie

gut erfahren, was ihre Kinder in der Schule machten und sie würden auf diese Weise direkt in die Sprachbildung einbezogen.

Als weitere Projekte zur Elternbildung wurden beispielsweise STEP sowie auch die „Hamburger Schulmentoren“ oder verschiedene Arrangements von Elterncafés oder Treffpunkten in den Schulen empfohlen. Auch Elterngespräche im Rahmen des Vorstellungstermins für Viereinhalbjährige wurden als Möglichkeit der Elternkooperation benannt, sowie die Bereitstellung von Begrüßungsschreiben in verschiedenen Sprachen und spezielle Informationen über die Schule für Eltern.

V.2 Probleme und Herausforderungen

In Bezug auf die wichtige Rolle der Eltern für die sprachliche Bildung der Vorschulkinder wurde mehrfach kritisch angemerkt, dass für einige Schulen große Teile der Elternschaft für eine Zusammenarbeit oder Mitarbeit bei der Sprachbildung sehr schwer erreichbar seien oder sogar die Zusammenarbeit verweigerten. Eine mangelhafte Elternkooperation schränke die Möglichkeiten der Lehrkräfte ein, gerade bei jungen Kindern im Vorschulalter wäre eine gute Kooperation von Eltern und Schule für einen positiven Spracherwerb sehr wichtig. Konkrete Folgen einer solchen ablehnenden oder zurückhaltenden Haltung dieser Eltern zeigten sich darin, dass diese Eltern die additive Sprachförderung störten oder behinderten, indem sie ihre Kinder entweder nicht bringen (aus der Kita) oder früher abholen wollten.

Außerdem beobachten Lehrkräfte, dass manche Eltern insgesamt zu wenig mit ihren Kindern sprechen würden, ihnen nicht vorlesen und stattdessen den Medienkonsum der Kinder nicht altersgemäß begleiteten. Es wurde auch angemerkt, dass in vielen Familien ausschließlich die Herkunftssprache gesprochen werde und in diesen Familien oft viel zu wenig Kontakte oder Gelegenheiten zum parallelen, altersgemäßen Deutschspracherwerb für die Kinder bestehen würde.

V.3 Verbesserungsvorschläge und Wünsche für die Zukunft

Eine größere Reihe von Empfehlungen bezog sich auf die Kooperation von Schulen mit Eltern für die vorschulische Sprachbildung:

- die Möglichkeit der Elternberatung als selbstverständlicher Bestandteil der Förderung bzw. die Elternmitarbeit als Unterstützung bei der Förderung
- Austausch mit den Eltern, damit diese die Förderung unterstützen und weiterführen können
- Weiterführung der Sprachbildung Zuhause und in den Ferien
- Einbeziehung wichtiger Personen in die Förderung, z. B. der Eltern
- Distanz der Eltern mit Migrationshintergrund zur Schule überwinden
- Eltern sollten auch Deutsch lernen, es werden mehr Angebote für Deutschkurse benötigt
- nicht nur Förderung der Kinder, eine Zusammenarbeit mit Eltern und Familien sei auch hilfreich, um ein positives Klima zu schaffen
- Kulturelle Mittler einsetzen um sprachliche und kulturelle Barrieren zu überwinden
- im Erstkontakt mit den Eltern im Rahmen der Vorstellung Viereinhalbjähriger könnten organisatorische und Erziehungsfragen früh thematisiert werden – dabei sollte darauf geachtet werden, wie den Eltern Ergebnisse der Vorstellungstermine erläutert werden (z. B. sind die Kategorien „schwach“ und „sehr schwach“ für manche Eltern nicht gut verständlich oder sie können verletzend wirken)

- Steigerung der Elterninitiative und der Motivation

VI. Individuelle Merkmale der Kinder

VI.1 Gelingensbedingungen und Empfehlungen aus der Praxis

Es gab hierzu keine Nennungen, aber auch keine spezifischen Fragen in diese Richtungen.

VI.2 Probleme und Herausforderungen

Obgleich dieser Aspekt nicht direkt abgefragt wurde und es hierzu im voranstehenden Abschnitt keine Nennungen gab, gab es unter der Fragestellung der Herausforderungen und Kritikpunkte zur vorschulischen Sprachbildung eine Reihe von Anmerkungen, die sich auf individuelle Merkmale der Vorschulkinder bezogen.

Häufig wurde festgestellt, dass unter den Vorschulkindern eine in den letzten Jahren größer werdende Gruppe überhaupt nicht oder nur sehr wenig Deutsch sprechen könne. Fehlende Deutschkenntnisse und ein unterschiedlicher Sprachstand in der Erstsprache, sowie unterschiedliche sprachliche Niveaus der Kinder wurden vielfach benannt. Wenn der Anteil der Kinder mit Sprachförderbedarf und DaZ insgesamt ansteige und der Sprachstand dieser Kinder sehr unterschiedlich sei, sei es schwieriger, individuelle Förderpläne umzusetzen und gute Gruppenkonstellationen zu organisieren.

Außerdem wurde von mehreren Schulen beschrieben, dass es bei Kindern mit Förderbedarfen in mehreren Bereichen (sog. §12) schwierig sei, geeignete Angebote zu machen. Mehrere Schulen stellten fest, dass Lerndefizite und Förderbedarfe in verschiedenen Bereichen zunähmen und die Kinder neben sprachlichen Problemen verschiedene andere Förderbedarfe hätten. Auch eine Überforderung der Kinder wurde mehrfach benannt.

Schließlich wurde auch von einigen Schulen beschrieben, dass das „Verhalten insgesamt bei vielen Kindern schwierig“ sei und das Einüben von „Regeleinhaltung“ und anderen sozialen Kompetenzen der Vorschulkinder viel Zeit in der Vorschularbeit erfordere.

VII. Gesellschaftlicher Kontext

VI.1 Gelingensbedingungen und Empfehlungen aus der Praxis

Es gab hierzu keine Nennungen, aber auch keine spezifischen Fragen in diese Richtungen.

VI.2 Probleme und Herausforderungen

Einige Schulen merkten an, dass es bei ihnen eine regionale Konzentration von Familien mit bestimmten Herkunftssprachen gäbe, was zur Folge habe, dass im Umfeld der Kinder dort insgesamt zu wenig Deutsch gesprochen werde. Häufiger wird darauf verwiesen, dass immer mehr Kindern positive Sprachvorbilder für die deutsche Sprache fehlten, da zu viele Kinder in einem Umfeld lebten, in dem gar nicht Deutsch gesprochen werde.