

## **FörMig-Transfer Hamburg**

### **Diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich**

#### **Bericht über die Ausgangslagenerhebung zur Evaluation**

**Claudia Hildenbrand  
Dr. Meike Heckt  
Dr. Peter May**

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung  
Referat Pädagogische Diagnostik und Testentwicklung LIQ 1

16.01.2012

## **Gliederung**

<b>1</b>	<b>Beschreibung des Projekts FörMig-Transfer Hamburg</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Auftrag des LIQ 1</b> .....	<b>2</b>
<b>3</b>	<b>Evaluation des Projekts FörMig-Transfer</b> .....	<b>2</b>
3.1	<b>Ziele der Evaluation</b> .....	<b>2</b>
3.2	<b>Fragestellungen der Evaluation</b> .....	<b>3</b>
<b>4</b>	<b>Durchführung der Evaluation</b> .....	<b>3</b>
4.1	<b>Methoden</b> .....	<b>3</b>
4.1.1	<i>Evaluation der Leistungsentwicklung</i> .....	<b>3</b>
4.1.2	<i>Evaluation der Einrichtungsentwicklung</i> .....	<b>4</b>
4.1.3	<i>Differentielle Effekte des FörMig-Transfer-Projekts</i> .....	<b>4</b>
4.2	<b>Instrumente</b> .....	<b>5</b>
4.3	<b>Design und Ablauf</b> .....	<b>6</b>
<b>5</b>	<b>Ergebnisse der Kompetenzerhebungen</b> .....	<b>7</b>
5.1	<b>Beschreibung der Kinderstichprobe</b> .....	<b>7</b>
5.2	<b>Leistungen der Kinder in der Ausgangserhebung</b> .....	<b>7</b>
5.2.1	<i>Testergebnisse (Mini-KEKS-5-Tests)</i> .....	<b>8</b>
5.2.2	<i>Einschätzungen</i> .....	<b>12</b>
<b>6</b>	<b>Ergebnisse der Einrichtungsbefragungen</b> .....	<b>15</b>
6.1	<b>Strukturell-konzeptionelle Rahmenbedingungen</b> .....	<b>15</b>
6.2	<b>Pädagogische Praxis</b> .....	<b>21</b>
6.3	<b>Zielsetzungen der Entwicklungspartnerschaften</b> .....	<b>26</b>
6.3.1	<i>Ausgangslage / Hintergrund</i> .....	<b>26</b>
6.3.2	<i>Formulierte gemeinsame Ziele im ersten Jahresbericht</i> .....	<b>29</b>
<b>7</b>	<b>Zusammenfassung der Ergebnisse der Ausgangserhebung</b> .....	<b>31</b>
<b>8</b>	<b>Ausblick auf das zweite Projektjahr</b> .....	<b>34</b>

# 1 Beschreibung des Projekts FörMig-Transfer Hamburg

Das Projekt „Diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle von Elementar- und Primarbereich (FörMig-Transfer)“ hat die Entwicklung und Erprobung von diagnosebasierten Förderstrategien an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich unter Nutzung der Erfahrungen aus dem Programm FörMig<sup>1</sup> zum Ziel. Hierbei sollen sowohl die sprachlichen Kompetenzen in allen Lern- und Bildungsbereichen, insbesondere im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich, als auch die überfachlichen Kompetenzen im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung in den Blick genommen werden. Gleichzeitig soll eine stärkere Einbeziehung von Eltern in die Förderung der Kompetenzentwicklung ihrer Kinder gewährleistet und die Kooperation zwischen Kindertagesstätten (Kitas) und Grundschulen gestärkt werden. Im Rahmen des FörMig-Projekts sollen die beteiligten Einrichtungen gemeinsame Ansätze in der pädagogischen Diagnostik und der darauf aufbauenden Sprachbildung (weiter-)entwickeln und erproben.

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

Je fünf bis sechs Entwicklungspartnerschaften sind in drei regionale Sets zusammengefasst (Set Süd, Ost und West). Unterstützt werden die Sets durch jeweils eine Set-Koordinatorin, die die Entwicklungspartnerschaften fachlich berät, die Zusammenarbeit auf der Set-Ebene koordiniert und die Entwicklungsarbeiten sowie die Evaluation begleitet. Darüber hinaus unterstützen sie die Erschließung von Ressourcen für die sprachliche Bildung in der Region sowie die Vernetzung mit weiteren Institutionen und Instanzen.

Das Projekt FörMig-Transfer startete im Schuljahr 2010/11 und hat eine Laufzeit von drei Jahren.

---

<sup>1</sup> Das Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig)“ wurde von 2004 bis 2009 in zehn Bundesländern durchgeführt. Im Zentrum stand die sprachliche Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an Schnittstellen des Bildungssystems: vom Kindergarten in die Schule, in weiterführende Schulen, von der Schule in den Beruf (vgl. [www.blk-foermig.uni-hamburg.de](http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de)).

<sup>2</sup> Der KESS-Faktor wurde im Jahr 2004 für alle Hamburger Schulen ermittelt. Er kennzeichnet das soziale Umfeld einer Schule. Die Einstufung reicht von 1 (stark belastete soziale Lage der Schülerschaft) bis 6 (bevorzugte soziale Lage der Schülerschaft) (vgl. Antwort des Senats auf die Schriftliche Kleine Anfrage der Abgeordneten Britta Ernst und Carola Veit - Drucksache 18/6927 - 14. September 2007).

## **2 Auftrag des LIQ 1**

Das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Abteilung Qualitätsentwicklung und Standardsicherung (LIQ), übernimmt im Rahmen des Projekts folgende Aufgaben:

1. Erstellung eines Evaluationskonzepts in enger Abstimmung mit der wissenschaftlichen Begleitung der Universität Hamburg sowie den auftraggebenden Behörden<sup>3</sup>;
2. Entwicklung und Überarbeitung von Instrumenten zur Beschreibung der pädagogischen Konzepte und Rahmenbedingungen sowie zur Erfassung von Kompetenzen der im Projekt pädagogisch unterstützten Kinder.
3. Durchführung der erforderlichen Erhebungen, die sich auf die Lernentwicklungen der Kinder und die institutionellen Entwicklungen der beteiligten Einrichtungen beziehen;
4. Auswertung der Ergebnisse und Erstellung von Einzelberichten über die Projektjahre sowie eines zusammenfassenden Abschlussberichtes.

## **3 Evaluation des Projekts FörMig-Transfer**

### **3.1 Ziele der Evaluation**

Bei der Evaluation des FörMig-Transfer-Projekts werden folgende Ziele verfolgt:

- Die Lernentwicklungen der Kinder in den beteiligten Einrichtungen sollen dokumentiert werden. Dabei werden neben sprachlichen Kompetenzen auch mathematische und überfachliche Kompetenzen erhoben.
- Die Entwicklung der Konzepte und Angebote zur sprachlichen Bildung und Förderung in den beteiligten Einrichtungen während der Projektlaufzeit soll dokumentiert werden. Hier sollen strukturelle, konzeptionelle, organisatorische und pädagogische Rahmenbedingungen in den Blick genommen werden.
- Es soll untersucht werden, ob sich differentielle Effekte des Transferprojekts auf die Praxis der sprachlichen Bildung in den Einrichtungen sowie auf die Entwicklung der Kinder zeigen. Das Ziel ist hierbei, unterstützende Faktoren und Gelingensbedingungen hinsichtlich des Erfolgs von Bildungs- und Fördermaßnahmen herauszuarbeiten.

---

<sup>3</sup> Die zuständigen Fachbehörden sind die Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (BSB) sowie die Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration Hamburg (BASFI).

## 3.2 Fragestellungen der Evaluation

Die Evaluation lässt sich in drei Teilbereiche aufgliedern (vgl. Zielsetzungen in Kapitel 3.1), zu denen folgende Fragen beantwortet werden sollen:

- A) Evaluation der Leistungsentwicklung der Kinder
  - Welche Lernausgangslagen bringen die Kinder mit?
  - Wie entwickeln sich die Kompetenzen der Kinder im Projektzeitraum?
- B) Evaluation der Einrichtungsentwicklung
  - Welche strukturellen, organisatorischen, konzeptionellen und pädagogischen Rahmenbedingungen lassen sich zum Projektstart beschreiben?
  - Welche Veränderungen der Praxis pädagogischer Arbeit werden im Verlauf des Projekts erkennbar?
- C) Differentielle Effekte des FörMig-Transfer-Projekts
  - Welche Effekte der Projektarbeit auf die sprachliche und mathematische Entwicklung sowie auf die Entwicklung der überfachlichen Kompetenzen der Kinder sind feststellbar?
  - Welche Effekte auf die Entwicklung der pädagogischen Praxis in den beteiligten Einrichtungen sind feststellbar?
  - Sind Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Maßnahmen und pädagogischen Konzepten sprachlicher Bildung in den Einrichtungen und der Lernentwicklung der beteiligten Kinder feststellbar?

## 4 Durchführung der Evaluation

### 4.1 Methoden

Die eingesetzten Methoden lassen sich den Zielen und Forschungsfragen der Evaluation entsprechend ebenfalls in die drei Bereiche Leistungsentwicklung der Kinder, Einrichtungsentwicklung und Differentielle Effekte des Projekts aufgliedern.

#### 4.1.1 Evaluation der Leistungsentwicklung

Ausgehend von einer Erhebung der Lernausgangslage der Kinder sollen regelmäßig – über die Laufzeit von drei Jahren hinweg – die Lernstände von Kindern in den teilnehmenden Einrichtungen erhoben werden. Den Ausgangspunkt stellen das Test- und Einschätzungsverfahren KEKS („Kompetenz-Erfassung in Kita und Schule“)<sup>4</sup> sowie die bereits in Kitas verbreiteten Instrumente zur Beobachtung der Kompetenzentwicklung dar.

Die sprachlichen und mathematischen Kompetenzen der Kinder werden durch normierte Tests (KEKS-Testbatterie) erhoben. Die überfachlichen Kompetenzen der Kinder werden mithilfe von Kompetenzeinschätzungsbögen von den beteiligten Pädagogen<sup>5</sup> erhoben. Dabei

---

<sup>4</sup> Weitere Informationen unter: <http://li.hamburg.de/keks/>

<sup>5</sup> Zur besseren Lesbarkeit wird im Folgenden auf eine geschlechtsspezifische Differenzierung, wie z. B. PädagogInnen, verzichtet. Entsprechende Begriffe gelten im Sinne der Gleichbehandlung für beide Geschlechter.

wird nicht die Gesamtheit aller beteiligten Kinder getestet und eingeschätzt, sondern eine Stichprobe von ca. 12 Kindern pro Einrichtung und beteiligte Pädagogen.

Rahmendaten bezogen auf soziale Hintergründe werden zunächst anhand von bereits aus anderen Erhebungen vorliegenden Quellen zusammengestellt (Monitoring des Sprachförderkonzepts und aus dem regionalen Bildungsmonitoring). Ggf. wird im Verlauf des zweiten Projektjahrs eine zusätzliche Elternbefragung in den Einrichtungen durchgeführt.

#### *4.1.2 Evaluation der Einrichtungsentwicklung*

Die Ausgangslage und Entwicklung der Einrichtungen, ihrer pädagogischen Konzepte sowie der Umsetzung der Bildung und Förderung wird über Fragebogenerhebungen dokumentiert.

Dazu werden die Leitungen der Einrichtungen anhand eines standardisierten Fragebogens zu strukturellen Rahmenbedingungen und konzeptionellen Schwerpunktsetzungen befragt. Hinzu kommt eine ebenfalls schriftliche und standardisierte Befragung der am Projekt beteiligten Pädagogen mit dem Ziel einer Selbsteinschätzung von Prozessmerkmalen ihrer jeweiligen pädagogischen Praxis. Der Schwerpunkt liegt dabei auf Aspekten der sprachlichen Bildung der Kinder.

Zur Beurteilung der Zielerreichung sollen die Ziel- und Maßnahmenvereinbarungen, die die Entwicklungspartnerschaften zu Beginn des Projekts formulieren, hinzugezogen werden.

#### *4.1.3 Differentielle Effekte des FörMig-Transfer-Projekts*

Um die Effekte des Transferprojekts auf die Kompetenzentwicklung der Kinder und auf die Entwicklung der pädagogischen Praxis in den Einrichtungen beurteilen zu können, wird die Programmgruppe mit einer Kontrollgruppe verglichen. Diese setzt sich aus Einrichtungen und Kindern in vergleichbarer Lage und mit vergleichbaren Ausgangsbedingungen zusammen.

Durch statistische Analysen wird untersucht, ob sich Effekte der Projektarbeit auf die Lernentwicklung, insbesondere auf die Sprachentwicklung der Kinder, feststellen lassen und ob weiterhin Effekte bezogen auf die Entwicklung überfachlicher und mathematischer Kompetenzen erkennbar werden.

Zudem werden die Daten auch hinsichtlich unterschiedlicher pädagogischer Konzepte sprachlicher Bildung und Förderung analysiert, die im FörMig-Transfer-Projekt und an den anderen Standorten umgesetzt wurden.

## 4.2 Instrumente

Das LIQ ist beauftragt mit der Entwicklung und Überarbeitung von Instrumenten zur Erfassung von Kompetenzen der im Projekt pädagogisch unterstützten Kinder und zur Beschreibung der pädagogischen Konzepte und der Rahmenbedingungen in den beteiligten Einrichtungen.

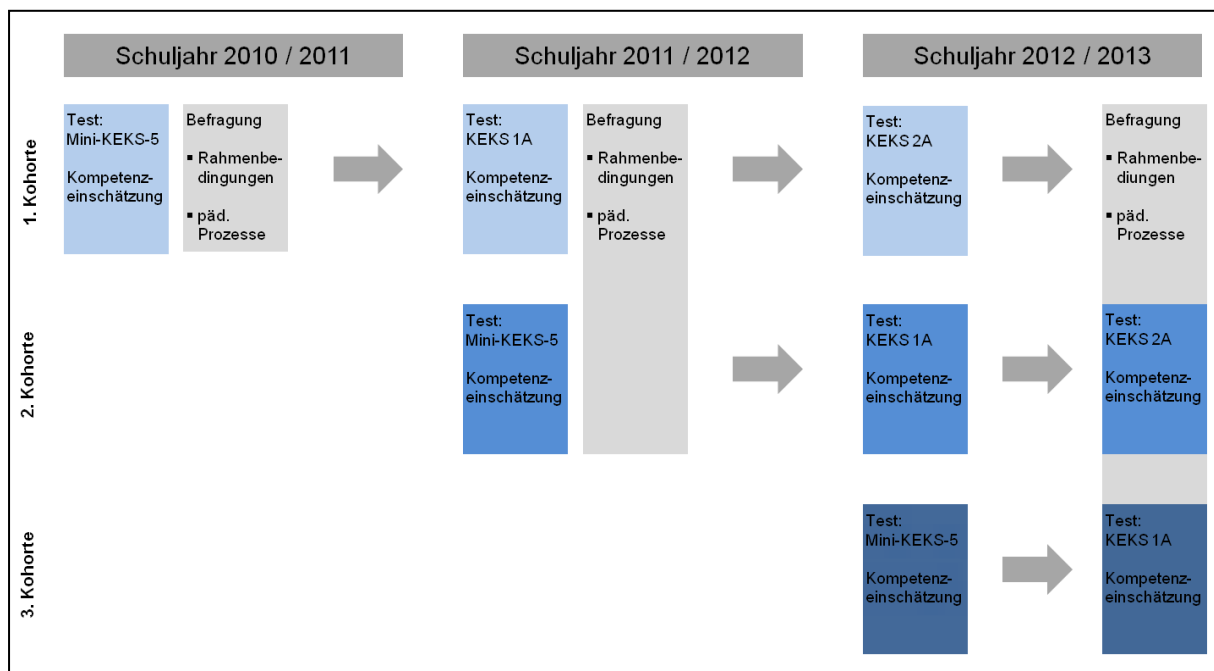
Im LIQ wurden in Kooperation mit den Universitäten Hamburg, Erfurt und Kiel Tests und Einschätzungsbögen zur Kompetenz-Erfassung in Kita und Schule (KEKS) entwickelt. Mit diesen standardisierten Tests kann in ökonomischer und zuverlässiger Weise der Lernstand der Kinder und Jugendlichen festgestellt (Screening) und ihre Lernentwicklung im Alter von 4 bis 16 Jahren (Kita und Vorschulklasse, Klasse 1 bis 8) beschrieben werden. Sie erfassen Kernkompetenzen in Deutsch, Mathematik, Englisch und verschiedenen Herkunftssprachen.

Die normierten Tests ermöglichen die Einstufung der Kompetenzen einerseits in Bezug auf die jeweilige Altersgruppe bzw. Klassenstufe, andererseits in Bezug auf eine einheitliche Kompetenzskala. Sie geben damit zu einem frühen Zeitpunkt Auskunft über Stärken und Schwächen der Kinder sowie ggf. über den Bedarf an gezielter Förderung. Für die Erhebung der Lernstände der Kinder wird der Mini-KEKS-5-Test (Deutsch und Mathematik für Kinder im Jahr vor der Einschulung) sowie der KEKS-1A- und KEKS-2A-Test (Deutsch und Mathematik für Kinder am Anfang der 1. bzw. 2. Klasse) eingesetzt. Der Mini-KEKS-5-Test kann in Kleingruppen von 6 bis 8 Kindern durchgeführt werden, die KEKS-1A- und KEKS-2A-Tests können jeweils mit einer ganzen Klasse durchgeführt werden.

Mithilfe der KEKS-Kompetenzeinschätzungsbögen für 4- bis 6-Jährige können Pädagogen die Kompetenzen der Kinder in einem einheitlichen Format einschätzen. Bezug nehmend auf die Hamburger Bildungsempfehlungen für Kitas und die Richtlinie für Vorschulklassen werden sowohl überfachliche Kompetenzen erfasst (für die Bereiche Selbstkonzept und Motivation, sozial-kommunikative und lernmethodische Kompetenzen) als auch Sachkompetenzen für die Bereiche Körper und Bewegung, Musik und Gestalten, mathematische Grunderfahrungen, naturwissenschaftliche Grunderfahrungen, deutsche Sprache und ggf. Kenntnisse anderer Sprachen.

### 4.3 Design und Ablauf

Die Datenerhebung der Evaluation ist in einem längsschnittlichen Mehrkohortendesign organisiert (vgl. Abbildung 1).



**Abbildung 1:** Längsschnittliches Mehrkohortendesign der Evaluation des FörMig-Transfer-Projekts<sup>6</sup>

Begonnen wurde zu Anfang des Schuljahrs 2010/11 mit der Testung von Kindern im Jahr vor der Einschulung in Kindertagesstätten und Vorschulklassen. Zeitgleich sollten die Kompetenzen der getesteten Kinder durch die pädagogischen Fachkräfte eingeschätzt werden. Im Frühjahr 2011 wurden die Leitungen der Einrichtungen nach strukturellen und konzeptionellen Rahmenbedingungen und die beteiligten pädagogischen Fachkräfte nach der pädagogischen Praxis befragt.

Dieselben Kinder wurden nach ihrer Einschulung in den am FörMig-Projekt beteiligten Grundschulen am Anfang der ersten Klasse erneut getestet.

Die Leitungen und pädagogischen Fachkräfte der Einrichtungen werden im zweiten Projektjahr nochmals befragt.

Diese Erhebungen werden über die gesamte Projektlaufzeit einmal jährlich wiederholt, wobei pro Schuljahr eine neue Alterskohorte hinzugenommen wird. Im Vorfeld der Erhebungen wurden die Genehmigungen der Eltern der zu untersuchenden Kinder eingeholt.

Die Erhebungen der Ausgangslagen mit den Mini-KEKS-5-Tests erfolgen durch externe geschulte Testleiter als Gruppentests mit 6 bis 8 Kindern. Durch den Einsatz externer Testleiter wird sichergestellt, dass verlässliche Daten unter kontrollierten Bedingungen erhoben werden. Zudem soll dadurch vermieden werden, die beteiligten Kitas und Schulen zeitlich zu stark zu belasten.

<sup>6</sup> Die dritte Testung der Kinder der zweiten Kohorte und die zweite Testung der Kinder der dritten Kohorte werden vorgezogen und am Ende des Schuljahrs 2012/13 durchgeführt.



Die Erhebungen in der Grundschule mit KEKS-1A und KEKS-2A werden von den Lehrkräften durchgeführt. Um zeitparallele Messungen zu erhalten, wurden den Schulen jeweils Zeitfenster von sechs Wochen zur Testdurchführung vorgegeben.

Den Pädagogen werden die Testergebnisse der einzelnen Kinder in übersichtlichen Formaten zurückgemeldet, damit die Ergebnisse auch zur Erstellung von Lernentwicklungsdokumentationen und zur pädagogischen Planungen genutzt werden können.

## **5 Ergebnisse der Kompetenzerhebungen**

Die Kompetenzen der Kinder im Jahr vor der Einschulung wurden sowohl durch standardisierte Tests in der deutschen Sprache und in Mathematik als auch durch Kompetenzeinschätzungen von Pädagogen erhoben. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Ausgangserhebung zu Beginn des Projekts beschrieben.

### **5.1 Beschreibung der Kinderstichprobe**

Zur Ausgangslage der am Projekt beteiligten Kinder liegen Daten von insgesamt 524 Kindern vor, von denen 247 Kinder eine Vorschulklasse (47,1 %) und 277 Kinder eine Kindertagesstätte (52,9 %) besuchen.

Angaben zum Geschlecht liegen für 373 Kinder vor. Davon sind 205 Jungen (55,0 %) und 168 Mädchen (45,0 %).

Die erfassten Kinder teilen sich folgendermaßen in die drei Projekt-Sets auf:

Set West:	204 Kinder (38,9 %)
Set Ost:	144 Kinder (27,5 %)
Set Süd:	176 Kinder (33,6 %)

Deutschttests liegen von 477 Kindern vor und Mathematiktests von 469 Kindern. Die Einschätzungen der Pädagogen bezogen sich auf fachliche und überfachliche Kompetenzen. Es liegen Einschätzungen für 267 Kinder vor.

### **5.2 Leistungen der Kinder in der Ausgangserhebung**

Um das Kompetenzniveau der in das Projekt einbezogenen Kinder einordnen zu können, wurden die Testleistungen mit den Ergebnissen von Hamburger Kindern verglichen, die nicht am FörMig-Projekt teilnehmen. Diese Referenzgruppe ist annähernd repräsentativ für die Verteilung der Kompetenzen Hamburger Kinder in diesem Alter.

Zur Veranschaulichung der Testergebnisse werden die Ergebnisse auf einer Kompetenzniveauskala von 1 bis 5 dargestellt, die sich an der Leistungsverteilung in der Referenzgruppe orientiert. Damit wird die Testleistung auf einer fünfstufigen Skala eingeordnet, die folgende Einteilung aufweist:

**Tabelle 1:** Einteilung der Leistungsstufen bei den KEKS-Tests

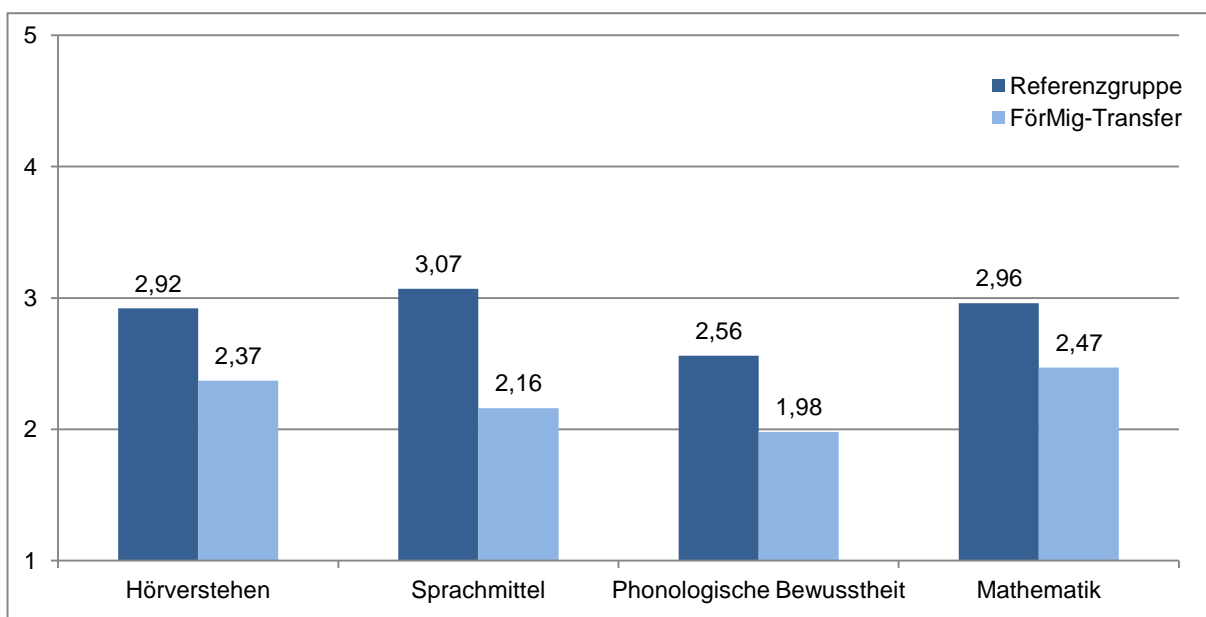
Niveau- stufe	Leistungsniveau	Prozentrang (PR) Bereich	Einordnung der Leistung
1	sehr schwach	PR ≤ 10 (schwächer als 90 % der Kinder)	viel schwächer ausgeprägt als beim Durchschnitt
2	schwach	PR 11 - 25 (schwächer als 75 % der Kinder)	schwächer ausgeprägt als beim Durchschnitt
3	mittel	PR 26 - 75	ähnlich stark ausgeprägt wie beim Durchschnitt der Altersgruppe
4	stark	PR 76 - 90 (stärker als 75 % der Kinder)	stärker ausgeprägt als beim Durchschnitt
5	sehr stark	PR 91 - 100 (stärker als 90 % der Kinder)	viel stärker ausgeprägt als beim Durchschnitt

### 5.2.1 Testergebnisse (Mini-KEKS-5-Tests)

Die Leistungen im Deutshtest wurden differenziert in die Bereiche „Hörverstehen“ (Verstehen von mündlichen Dialogen), „Sprachmittel“ (Grammatik und Wortschatz) sowie „Phonologische Bewusstheit“ (Reimwörter und Silben erkennen). Für den Mathematiktest, der u. a. die Bereiche Mengenverständnis, Zahlenreihen und Relationen umfasst, wird ein Gesamtwert gebildet.

#### Vergleich FörMig-Kinder mit Referenzgruppe

Abbildung 2 zeigt die Durchschnittsergebnisse der FörMig-Kinder (N = 469 - 477) im Vergleich zur Referenzgruppe Hamburger Kinder (N = 705).

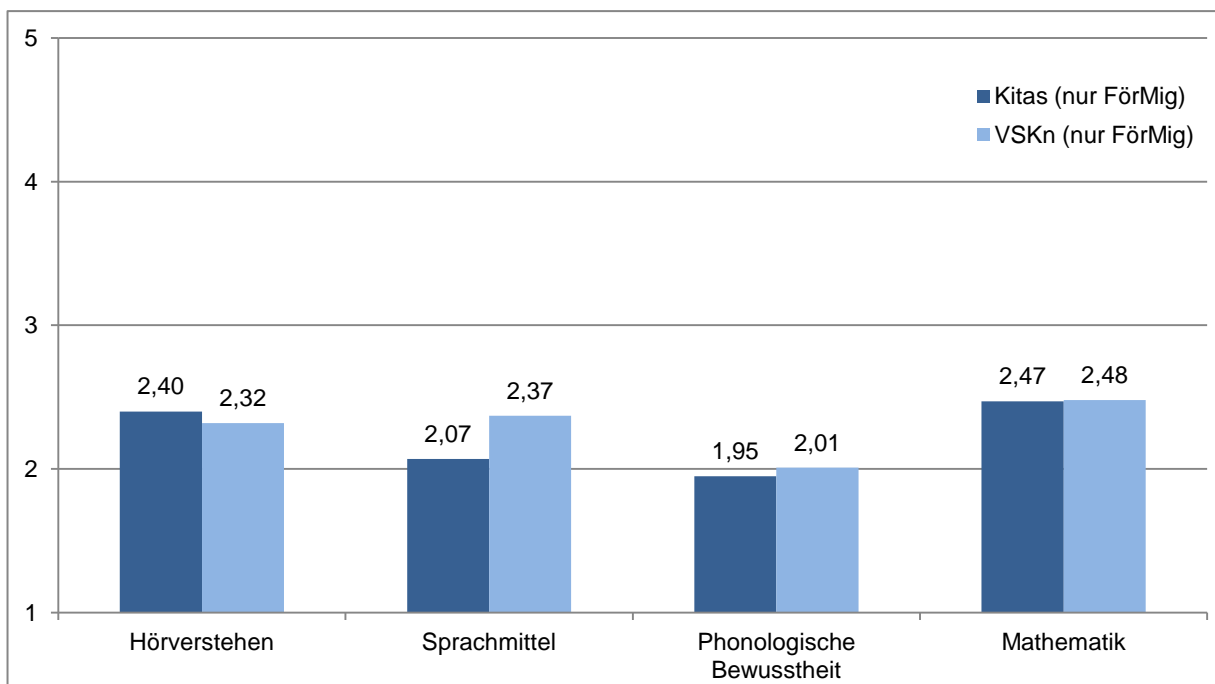


**Abbildung 2:** Mittlere Kompetenzniveaus der FörMig-Kinder im Vergleich zur Hamburger Referenzgruppe

Wie aufgrund der Auswahl der FörMig-Einrichtungen zu erwarten ist, wird auf den ersten Blick deutlich, dass die Kompetenzen der FörMig-Kinder in allen erfassten Bereichen im Durchschnitt deutlich unter denen der Referenzgruppe liegen.

#### *Ausgangsleistungen in Kindertagesstätten und Vorschulklassen*

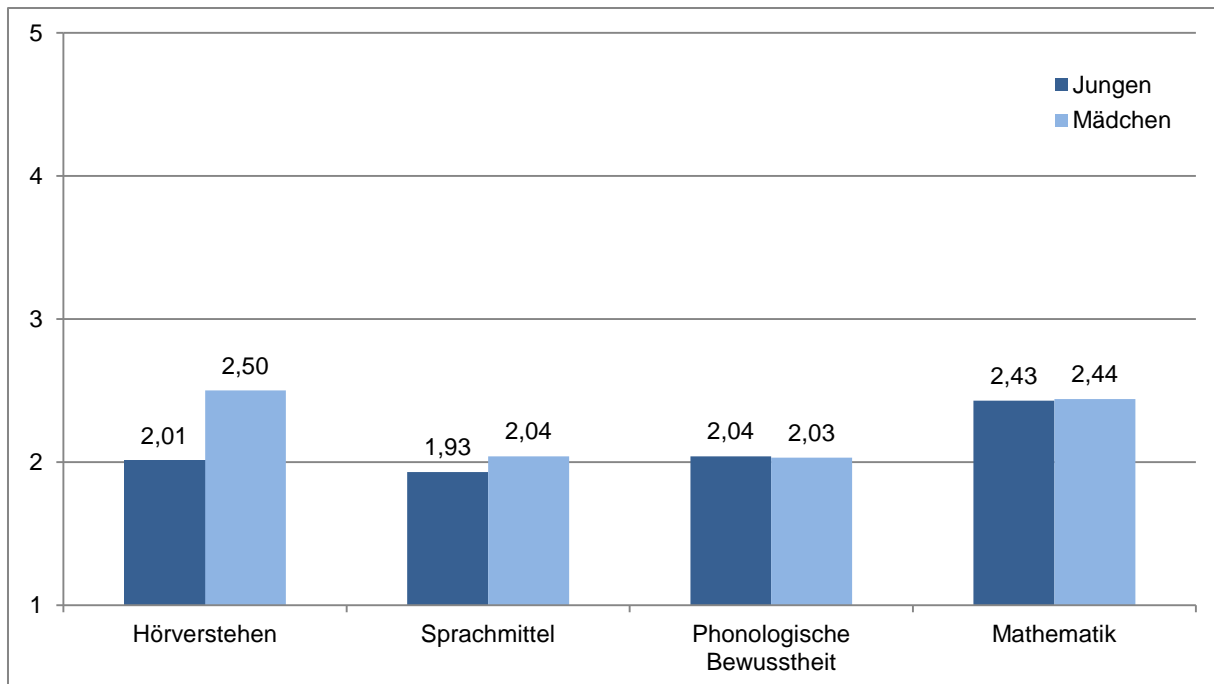
Vergleicht man die Ausgangsleistungen der FörMig-Kinder in Kindertagesstätten (Kitas) und Vorschulklassen (VSKn), so ergeben sich zwischen den Mittelwerten beider Teilgruppen zwar Unterschiede in den Bereichen Hörverstehen und Sprachmittel (vgl. Abbildung 3); diese sind jedoch im Vergleich zum Leistungsabstand beider Teilgruppen gegenüber der Referenzgruppe (vgl. Abbildung 2) relativ gering. In Mathematik besteht überhaupt kein Unterschied in den mittleren Kompetenzständen der beiden Teilgruppen.



**Abbildung 3:** Mittlere Kompetenzniveaus der FörMig-Kinder in Kindertagesstätten (Kitas) und Vorschulklassen (VSKn)

#### *Ausgangsleistungen von Jungen und Mädchen im FörMig-Projekt*

Abbildung 4 zeigt die mittleren Kompetenzniveaus von Jungen und Mädchen im FörMig-Projekt bei der Ausgangstestung.



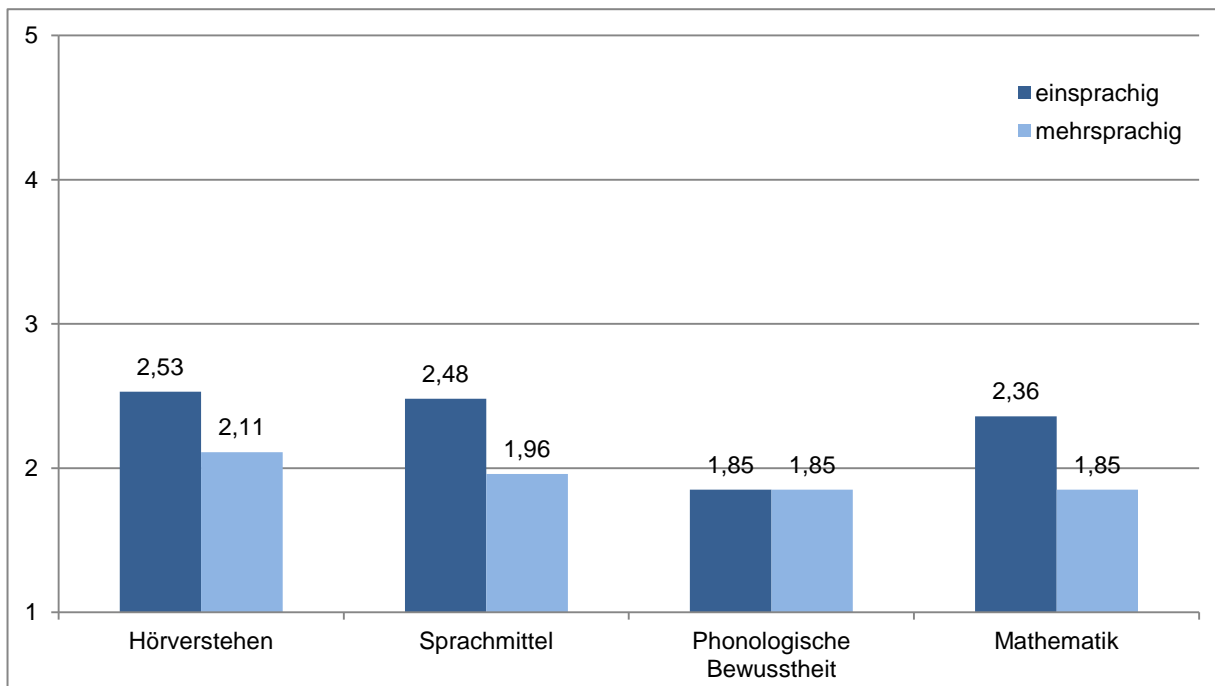
**Abbildung 4:** Mittlere Kompetenzniveaus der Jungen und Mädchen im FörMig-Projekt

Mit Ausnahme des Bereichs Mathematik, in dem die mittleren Leistungen der Geschlechtergruppen identisch sind, ergeben sich in den sprachlichen Kompetenzbereichen Vorteile zugunsten der Mädchen. Besonders stark fallen die Unterschiede im Bereich Hörverstehen aus.

#### *Ausgangsleistungen von einsprachigen und mehrsprachigen Kindern*

Beim Vergleich der Ausgangsleistungen von einsprachig deutschen und mehrsprachigen Kindern im FörMig-Transfer Projekt fallen erwartungsgemäß große Unterschiede in den Bereichen Hörverstehen und Sprachmittel auf (vgl. Abbildung 5). Desweiteren ergeben sich deutliche Unterschiede im Bereich Mathematik. Einsprachig deutsche Kinder erzielen in diesen Bereichen deutlich höhere Werte als mehrsprachige Kinder.

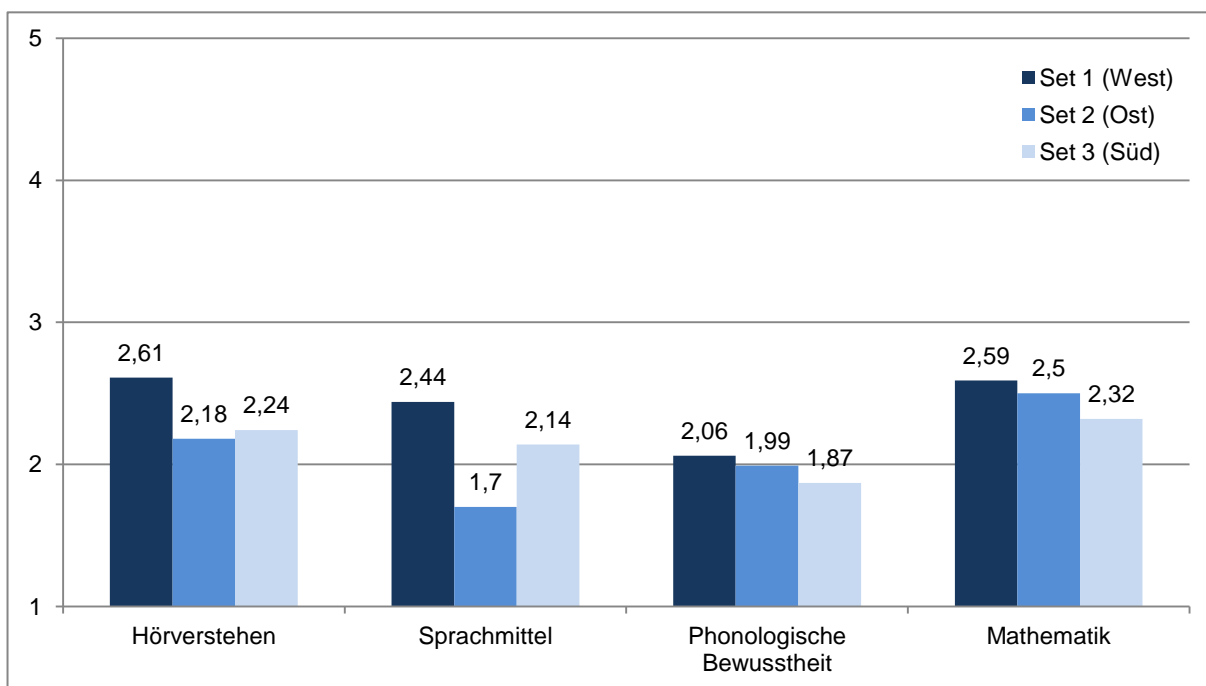
Keine Unterschiede ergeben sich jedoch im Bereich Phonologischer Bewusstheit, da diese Teilfertigkeit nicht auf die inhaltliche Struktur der Sprache zielt, sondern auf die Fähigkeit, gerade von der inhaltlichen Seite abzusehen und nur die lautliche Struktur zu betrachten.



**Abbildung 5:** Mittlere Kompetenzniveaus der ein- und mehrsprachigen FörMig-Kinder

#### *Ausgangsleistungen in den drei FörMig-Sets*

Wie die Werte in Abbildung 6 zeigen, setzen sich die drei FörMig-Sets nach den mittleren Kompetenzniveaus der Kinder unterschiedlich zusammen.



**Abbildung 6:** Mittlere Kompetenzniveaus der Kinder in den drei FörMig-Sets

Die Kinder in Set 1 (West) weisen in allen Teilbereichen im Mittel die höchsten Kompetenzniveaus auf. Zwischen den beiden Sets 2 (Ost) und 3 (Süd) ergeben sich ebenfalls Unterschiede, die jedoch nicht gleichgerichtet ausfallen, da die Kinder in Set 2 im

Bereich der Phonologischen Bewusstheit und in Mathematik leicht bessere Kompetenzniveaus aufweisen, während die Kinder aus Set 3 im Bereich Sprachmittel bessere Durchschnittswerte erzielen. Im Bereich Hörverstehen liegen die Kinder der Sets 2 und 3 sehr nah beieinander.

### 5.2.2 Einschätzungen

Die Einschätzungen der Pädagogen zu den einzelnen Kindern beziehen sich auf zwei verschiedene Kompetenzdimensionen:

- A Überfachliche Kompetenzen
- Selbstkonzept und Motivation
  - Sozial-kommunikative Kompetenzen
  - Lernmethodische Kompetenzen
- B Sachkompetenzen in den Bereichen
- Körper und Bewegung
  - Musik und Gestalten
  - Mathematik
  - Naturwissenschaft
  - Deutsche Sprache und ggf. andere Sprache

Ein direkter Vergleich der Einschätzungen der FörMig-Kinder mit der Hamburger Referenzgruppe ist nicht möglich, da bisher keine annähernd repräsentative Erhebung der Pädagogen-Einschätzungen vorliegt.

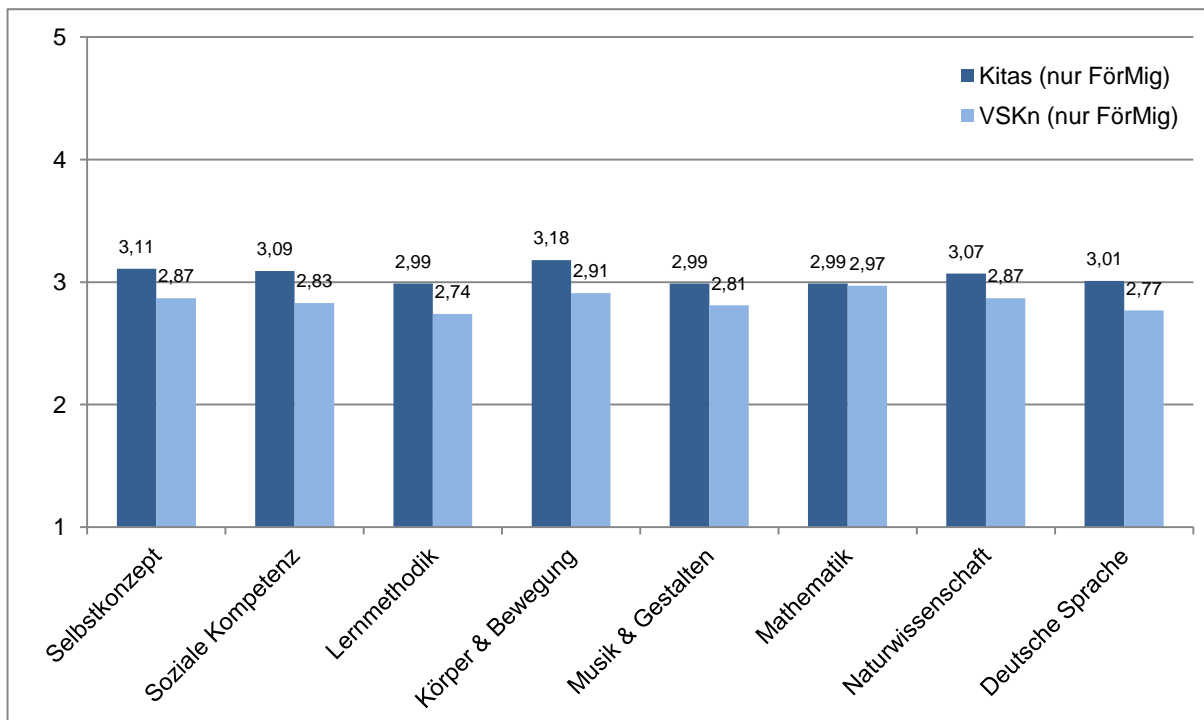
Allerdings werden die Einschätzungen der Pädagogen auf einer Skala vorgenommen, die folgende fünf Kompetenzniveaus umfasst und eine Referenz zur „normalen Altersgruppe“ herstellen soll.

**Tabelle 2:** Einteilung der Kompetenzniveaus bei den KEKS-Einschätzungsbögen

Niveaustufe	Kompetenz-niveau	Soziale Einordnung der Kompetenz
1	sehr schwach	viel schwächer ausgeprägt als in der Altersgruppe
2	schwach	schwächer ausgeprägt als in der Altersgruppe
3	mittel	ähnlich stark ausgeprägt wie in der Altersgruppe
4	stark	stärker ausgeprägt als in der Altersgruppe
5	sehr stark	viel stärker ausgeprägt als in der Altersgruppe

### *Kompetenzeinschätzungen in Kindertagesstätten und Vorschulklassen*

Abbildung 7 zeigt die mittlere Ausprägung der Kompetenzeinschätzungen der Pädagogen in Kitas und VSKn.

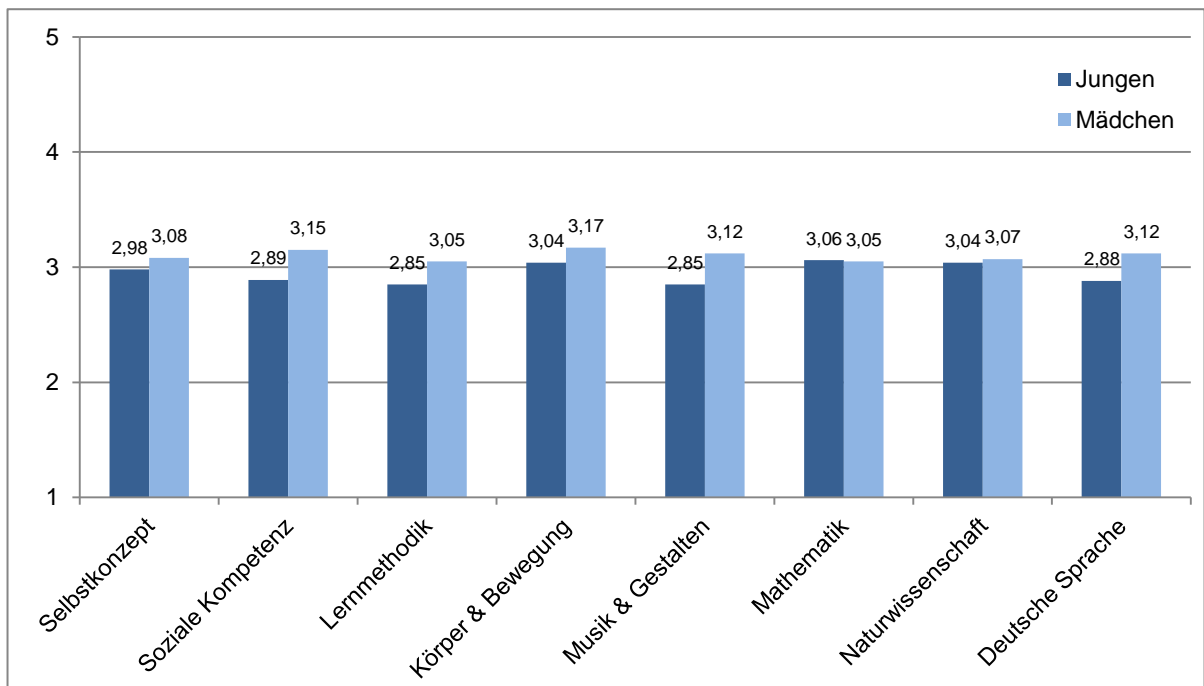


**Abbildung 7:** Mittlere Kompetenzeinschätzung der Förmig-Kinder durch die Pädagogen in Kindertagesstätten (Kitas) und Vorschulklassen (VSKn)

Über alle Kompetenzbereiche hinweg zeigt sich folgender Trend: Die Einschätzungen der Pädagogen liegen insgesamt um den Skalenmittelwert 3 (das bedeutet: „Kompetenz altersgemäß ausgeprägt“) oder geringfügig darunter. Wie in Kapitel 5.2.1 aufgezeigt, weisen jedoch die Förmig-Kinder in den Bereichen Sprache (Deutsch) und Mathematik im Durchschnitt eine deutlich niedrige Testleistung auf, als die Hamburger Referenzgruppe. Die tendenziell durchschnittliche Einstufung der Kinder durch die Pädagogen gibt einen Hinweis darauf, dass ihre Einschätzungen einen starken Gruppenbezug aufweisen. Das heißt, die Pädagogen schätzen die Kompetenzen der Kinder im Bereich der deutschen Sprache sowie Mathematik höher ein, als es nach den Testleistungen zu erwarten gewesen wäre.

#### *Kompetenzeinschätzungen von Jungen und Mädchen*

Mädchen werden von den Pädagogen im Förmig-Projekt insgesamt als etwas kompetenter eingeschätzt als die Jungen (vgl. Abbildung 8). Dies betrifft sowohl die überfachlichen als auch die fachlichen Kompetenzen.

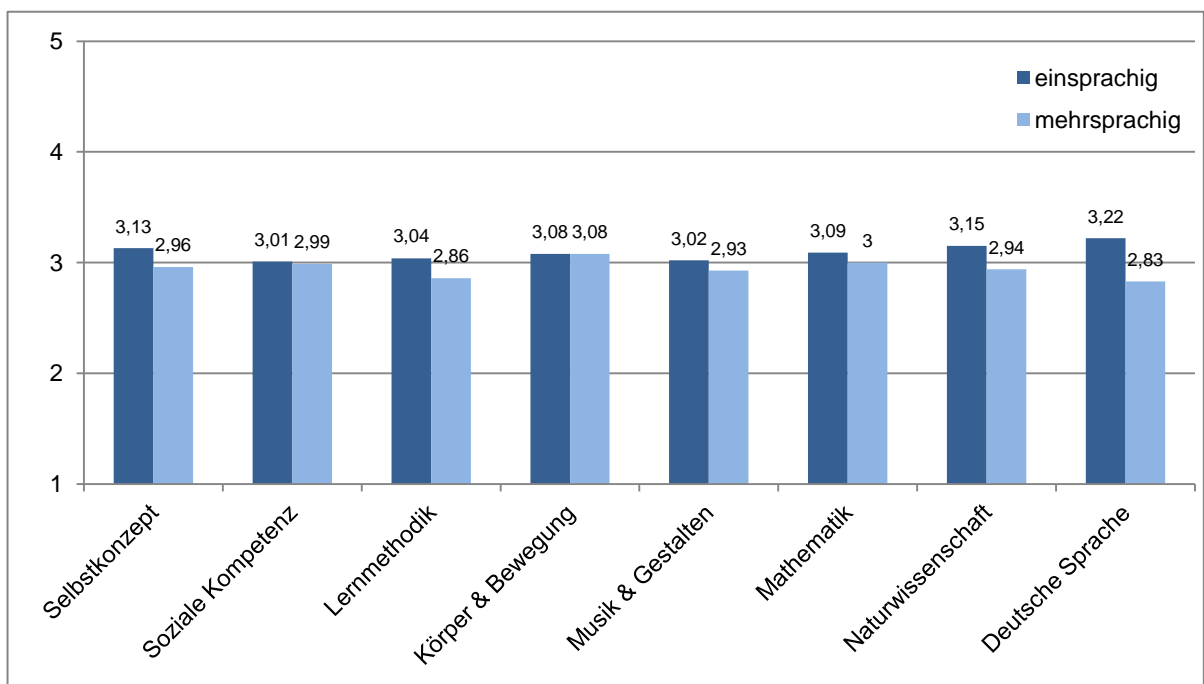


**Abbildung 8:** Mittlere Kompetenzeinschätzung der Jungen und Mädchen im FörMig-Projekt

Nur in Mathematik und Naturwissenschaften fallen die Einschätzungen für die Jungen annähernd gleich hoch aus.

#### *Kompetenzeinschätzungen von ein- und mehrsprachigen Kindern*

Während die Testergebnisse sowohl im Bereich der Sprache als auch in Mathematik eindeutige Vorteile zugunsten der einsprachig deutschen Kinder zeigen, ergibt der Vergleich der Kompetenzeinschätzungen durch die Pädagogen bei ein- und mehrsprachigen Kindern eher geringere Unterschiede zwischen beiden Teilgruppen (vgl. Abbildung 9).



**Abbildung 9:** Mittlere Kompetenzeinschätzung der ein- und mehrsprachigen Kinder im FörMig-Projekt



Lediglich in den Bereichen Deutsche Sprache und Naturwissenschaften ergeben sich statistisch signifikante Mittelwertsunterschiede. In den übrigen Bereichen fallen die Unterschiede zwischen einsprachig deutschen und mehrsprachigen Kindern verhältnismäßig gering aus.

## **6 Ergebnisse der Einrichtungsbefragungen**

An dem Projekt FörMig-Transfer nehmen insgesamt 17 Grundschulen und 29 Kindertagesstätten teil. Diese Einrichtungen kooperieren in 17 Entwicklungspartnerschaften, die sich jeweils aus einer Grundschule und bis zu drei Kindertagesstätten zusammensetzen. In den Entwicklungspartnerschaften soll die diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung in kooperativer Entwicklungsarbeit realisiert werden. Je fünf bis sechs Entwicklungspartnerschaften sind in regionalen Sets zusammengefasst (Set Süd, Ost und West).

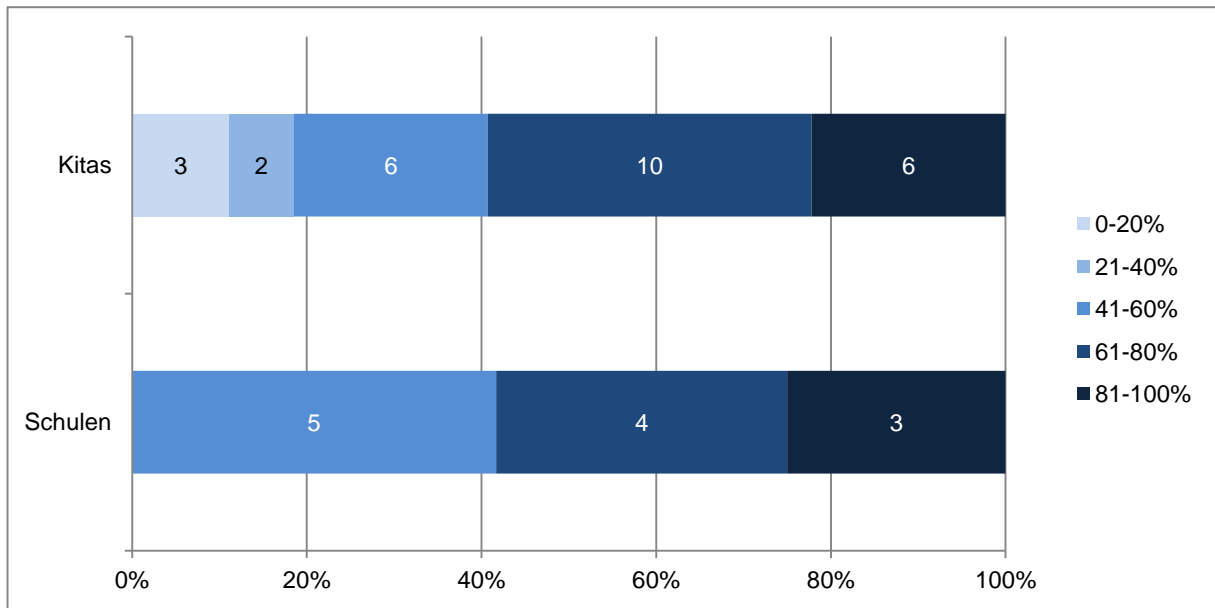
Im Frühjahr 2011 wurden die Leitungen der Kindertagesstätten und Grundschulen mit einem teilstandardisierten Fragebogen über die strukturell-konzeptionellen Hintergründe der Einrichtungen befragt. Zudem wurden die am FörMig-Transfer-Projekt teilnehmenden Pädagogen zu ihrer pädagogischen Praxis befragt und in einem ebenfalls teilstandardisierten Fragebogen um eine Beschreibung der pädagogischen Bedingungen, unter denen sich die Lernentwicklung der Kinder in ihrer Einrichtung vollzieht, gebeten.

Diese Befragungen werden im Laufe des Projekts jährlich wiederholt, um die Entwicklung der Einrichtungen hinsichtlich konzeptioneller und pädagogischer Aspekte beschreiben zu können. Im Folgenden werden die Ergebnisse der ersten Befragung und damit die Ausgangslage berichtet.

### **6.1 Strukturell-konzeptionelle Rahmenbedingungen**

Aus der Leitungsbefragung liegen zu den strukturell-institutionellen Rahmenbedingungen Angaben aus 15 Grundschulen und 28 Kindertagesstätten vor. In diesen Einrichtungen werden insgesamt 1.594 Kinder im Jahr vor der Einschulung betreut. Davon besuchen 55 % Vorschulklassen (N = 875) und 45 % Kindertagesstätten (N = 720).

In allen Grundschulen, aus denen Angaben zu dieser Frage vorliegen (N = 12), liegt nach der Aussage der Leitungen der Anteil der mehrsprachig aufwachsenden Kinder über 40 %. Dahingegen liegt der Anteil an mehrsprachigen Kindern in knapp einem Fünftel der befragten Kindertagesstätten (N = 27) unter 40 % (vgl. Abbildung 10)



**Abbildung 10:** Anteil der mehrsprachig aufwachsenden Kinder in der Einrichtung

Die drei Sprachen, die neben Deutsch in den meisten Einrichtungen von den Kindern gesprochen werden, sind Türkisch (34 von 43 Einrichtungen), Polnisch (20 von 43 Einrichtungen) und Russisch (19 von 43 Einrichtungen).

Hinsichtlich der Förderung der Mehrsprachigkeit ergibt sich folgendes Bild: Sechs der insgesamt 28 Kitas geben an, dass es in ihrer Einrichtung für die Kinder im Jahr vor der Einschulung regelmäßig bilinguale Angebote in Englisch gibt. Zwei der insgesamt 15 befragten Schulleitungen geben an, dass es in ihrer Einrichtung für die Vorschulkinder regelmäßig bilinguale Angebote auf Türkisch gibt. In den restlichen Kitas und Schulen finden laut Aussage der Leitungen keine bilingualen Angebote statt.

Sprachen, die außerhalb spezieller Angebote von den pädagogischen Fachkräften mit den Kindern gesprochen werden, sind Türkisch (13 von 43 Einrichtungen), Englisch (zehn von 43 Einrichtungen), Russisch (drei von 43 Einrichtungen) und Spanisch (zwei von 43) sowie Französisch, Polnisch, Farsi, Arabisch (je eine Einrichtung).

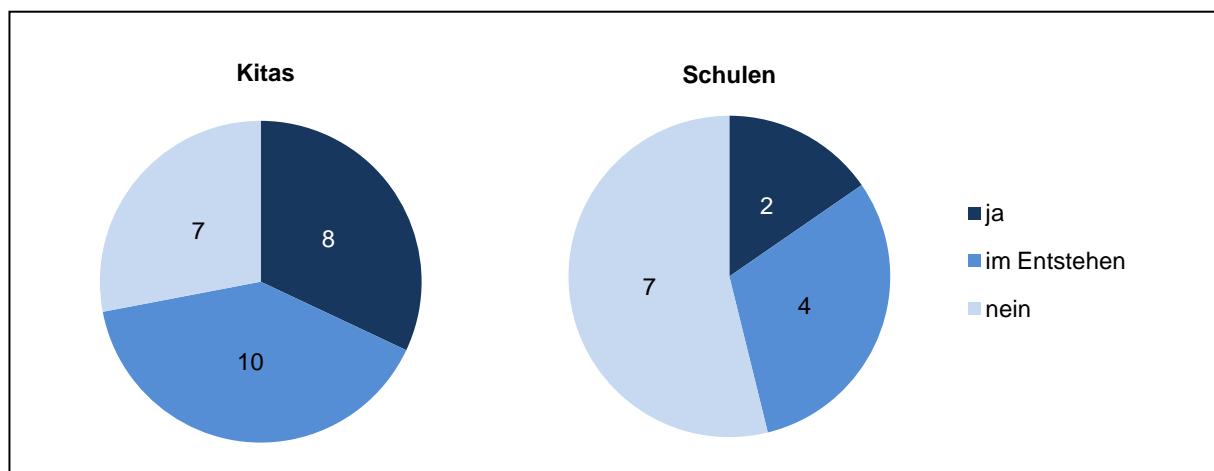
Der sozio-ökonomische Hintergrund der Elternschaft wird von den befragten Leitungen der am FörMig-Transfer-Projekt teilnehmenden Einrichtungen als insgesamt „eher schwach“ bzw. „schwach“ eingeschätzt. Auf einer vierstufigen Skala (1 = „schwach“, 2 = „eher schwach“, 3 = „eher stark“, 4 = „stark“) ergeben sich die in Tabelle 3 pro Einrichtungsart und Bereich dargestellten Mittelwerte. Es zeigt sich, dass die Leitungen der Kitas und Schulen den ökonomischen Hintergrund der Elternschaft im Mittel als „schwach“ einschätzen, wobei sich kaum ein Unterschied zwischen den beiden Institution ergibt. Sowohl der Bildungshintergrund der Eltern als auch das Interesse der Eltern an der pädagogischen Arbeit in der Einrichtung wird von den Kitaleitungen etwas höher eingeschätzt, als von den Schulleitungen. Beide Bereiche werden in der Tendenz als „eher schwach“ eingeschätzt. Insgesamt entspricht dieses Ergebnis der Vorgabe des Projekts, sich an Einrichtungen mit KESS-Faktor 1 und 2 zu wenden.

**Tabelle 3:** Mittelwert der Beschreibung des sozio-ökonomischen Kontextes der Elternschaft

	Kitas N = 25	Schulen N = 10
Ökonomisch / Einkommen	1,33	1,25
Bildungshintergrund der Eltern	1,96	1,50
Interesse an der pädagogischen Arbeit	2,04	1,77

### Vorschularbeit

In etwa jeder vierten befragten Einrichtung (10 von 38 Einrichtungen) liegt für die Vorschularbeit eine schriftlich niedergelegte pädagogische Konzeption vor. Von den restlichen 28 Einrichtungen verfügt die Hälfte über kein pädagogisches Konzept für die Vorschularbeit und in der anderen Hälfte ist die Konzeption gerade im Entstehen. Betrachtet man Kindertagesstätten und Grundschulen getrennt, zeigt sich, dass ca. jede dritte Kita über ein solches Konzept verfügt (8 von 25 Kitas), wohingegen in den befragten Schulen nur in ca. jeder sechsten ein schriftliches Konzept vorliegt (2 von 13 Schulen). Etwas mehr als ein Viertel der befragten Kitas (7 von 25 Kitas) und knapp über die Hälfte der befragten Schulen (7 von 13 Schulen) geben an, über kein schriftliches Konzept zu verfügen (vgl. Abbildung 11).



**Abbildung 11:** Gibt es in Ihrer Einrichtung eine schriftlich niedergelegte pädagogische Konzeption für die Vorschularbeit?

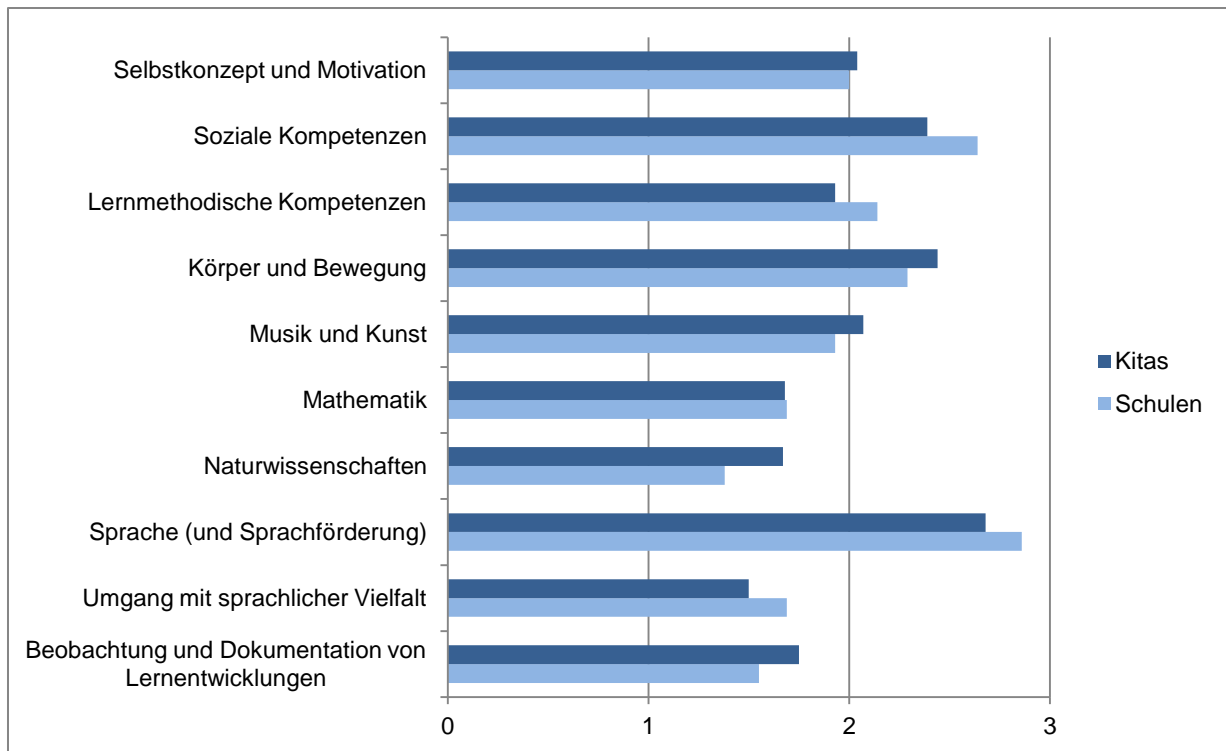
### Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit

Bei der Frage nach den Schwerpunkten der pädagogischen Arbeit wird deutlich, dass alle befragten Einrichtungen (N = 42) Sprache und Sprachförderung als eher starken oder sehr starken Schwerpunkt ansehen. Als ein zweiter häufig verfolgter Schwerpunkt stellt sich die Förderung der sozialen Kompetenzen der Kinder heraus. Dies wird von 21 Einrichtungen als sehr starker Schwerpunkt und von 20 Einrichtungen als eher starker Schwerpunkt benannt. Aktivitäten im Bereich Körper und Bewegung folgen an dritter Stelle (21 Nennungen sehr stark, 15 Nennungen eher stark) (vgl. Tabelle 4).

**Tabelle 4:** Anzahl der Nennungen zum Stellenwert der aufgeführten Bereiche in den Einrichtungen

	kein besonderer Schwerpunkt	eher geringer Schwerpunkt	eher starker Schwerpunkt	sehr starker Schwerpunkt
Selbstkonzept und Motivation	1	5	24	8
Soziale Kompetenzen		1	20	21
Lernmethodische Kompetenzen		7	27	7
Sprache (und Sprachförderung)			11	31
Umgang mit sprachlicher Vielfalt	3	20	10	8
Mathematik		18	18	5
Naturwissenschaft	1	18	18	3
Körper und Bewegung		5	15	21
Musik und Kunst		7	27	8
Beobachtung und Dokumentation von Lernentwicklungen		16	19	4

Hinsichtlich der Einrichtungsart ergeben sich bei den pädagogischen Schwerpunkten kaum Unterschiede. In Abbildung 12 sind die Mittelwerte auf der vierstufigen Skala (0 = „kein besonderer Schwerpunkt“, 1 = „eher geringer Schwerpunkt“, 2 = „eher starker Schwerpunkt“, 3 = „sehr starker Schwerpunkt“) pro Bildungsbereich für Kitas (N = 27 - 28) und Schulen (N = 11 - 14) getrennt dargestellt. Die Bereiche Mathematik, Naturwissenschaften, Umgang mit sprachlicher Vielfalt sowie Beobachtung und Dokumentation von Lernentwicklung werden am wenigsten als Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit mit den Kindern gewichtet. Am deutlichsten ausgeprägt ist der Unterschied zwischen den Einrichtungen im Bereich der Naturwissenschaften, der in den befragten Schulen „keinen besonderen Schwerpunkt“ und in den Kitas einen „eher geringen Schwerpunkt“ darstellt (vgl. Abbildung 12).



**Abbildung 12:** Mittelwerte der Gewichtung des Stellenwerts der pädagogischen Arbeit in den aufgeführten Bereichen

### *Sprachförderung und Diagnostik*

Die Leitungen der am FörMig-Transfer-Projekt teilnehmenden Einrichtungen wurden danach gefragt, wie häufig Formen der sprachlichen Bildung und Förderung in der pädagogischen Arbeit im Jahr vor der Einschulung genutzt werden. Bei der Analyse der Antworten wird deutlich, dass in allen Einrichtungen, von denen Daten vorliegen (N = 42) die Kinder im Jahr vor der Einschulung im Gruppenalltag integriert sprachlich gefördert werden (vgl. Tabelle 5).

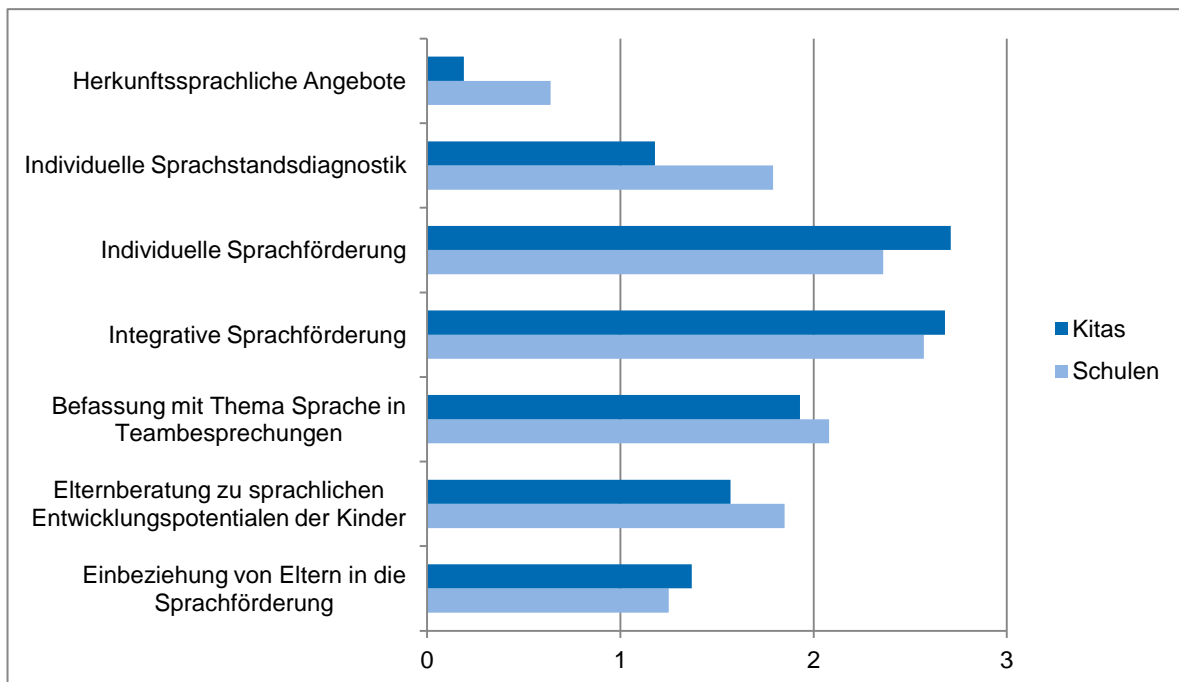
Darüber hinaus bieten ca. zwei Drittel der Einrichtungen (29 von 42) eine wöchentlich stattfindende individuelle Sprachförderung an. In knapp 30 % (12 von 42) findet eine individuelle Sprachförderung monatlich oder seltener statt und in einer Einrichtung gar nicht.

Eine individuelle Diagnostik des Sprachstands der Kinder findet im Jahr vor der Einschulung in über der Hälfte der Einrichtungen (24 von 42) jährlich bis halbjährlich statt. In etwa einem Drittel der Einrichtungen (15 von 42) geschieht dies vierteljährlich oder häufiger. Eine Elternberatung zu den sprachlichen Entwicklungspotentialen ihrer Kinder findet ebenfalls in allen Einrichtungen mindestens jährlich statt (vgl. Tabelle 5).

**Tabelle 5:** Häufigkeit der Nutzung von Formen sprachlicher Bildung und Förderung in der pädagogischen Arbeit im Jahr vor der Einschulung

	nie	jährlich bis halbjährlich	vierteljährlich bis monatlich	wöchentlich
Individuelle Sprachstandsdiagnostik	3	24	11	4
Individuelle Sprachförderung	1	2	10	29
Integrative Sprachförderung in der Gesamtgruppe		3	9	30
Elternberatung zu sprachlichen Entwicklungspotentialen der Kinder		16	23	2

Betrachtet man die durchschnittliche Häufigkeit der Nutzung (0 = nie, 1 = jährlich bis halbjährlich, 2 = vierteljährlich bis monatlich, 3 = wöchentlich) von verschiedenen Formen der sprachlichen Bildung nach der Einrichtungsart getrennt (Kitas N = 27 - 28; Schulen N = 12 - 14), ergibt sich das folgende Bild: Die individuelle und integrative Sprachförderung werden in den beteiligten Einrichtungen am häufigsten umgesetzt; Schulen und Kindertagesstätten unterscheiden sich hierbei kaum. Ein Unterschied zwischen der Einrichtungsart deutet sich jedoch hinsichtlich der individuellen Sprachstandsdiagnostik an. Diese wird von Schulen im Durchschnitt häufiger vorgenommen als von Kindertagesstätten (vgl. Abbildung 13).



**Abbildung 13:** Durchschnittliche Nutzung verschiedener Formen sprachlicher Bildung und Förderung im Jahr vor der Einschulung

In allen Einrichtungen werden im Rahmen der Evaluation des FörMig-Transfer-Projekts KEKS-Tests durchgeführt sowie die überfachlichen und fachlichen Kompetenzen mithilfe des Einschätzungsbogens Mini-KEKS-5 eingeschätzt. Unabhängig von der Evaluation werden in den teilnehmenden Einrichtungen verschiedene andere Verfahren zur Diagnose, Beobachtung und Dokumentation der individuellen Sprachstände der Kinder genutzt (vgl. Tabelle 6).

**Tabelle 6:** Anzahl der Einrichtungen, die die genannten Instrumente und Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation des Sprachstands bei Kindern im Jahr vor der Einschulung einsetzen

	Kitas N = 28	Schulen N = 14
HAVAS 5	8	13
SISMIK	22	1
Beobachtungsbögen	8	2
Bildungs-und Lerngeschichten	3	1
Pädagogische Tagebücher	7	4
Ich-Bücher	10	9
Arbeit mit Portfolios	13	6
Hospitationen, z. B. von Kollegen	13	8

In Kindertagesstätten wird der Sprachstand der Kinder vermehrt durch offene Beobachtungsverfahren dokumentiert, wie zum Beispiel Bildungs- und Lerngeschichten, Pädagogische Tagebücher oder Portfolios. Zur systematischen Begleitung der Sprachentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund wird in 22 von 28 Kindertagesstätten der Beobachtungsbogen SISMIK eingesetzt, wohingegen dieser nur in einer von 15 Schulen zur Dokumentation der Sprachentwicklung von Vorschulkindern genutzt wird.

In 13 von 15 Vorschulklassen wird der individuelle Sprachstand der Kinder mithilfe des Verfahrens HAVAS 5 erfasst.

## 6.2 Pädagogische Praxis

An der Befragung für die pädagogischen Fachkräfte in Kitas und Vorschulklassen (VSKn) zu den Lernbedingungen der Kinder haben insgesamt 50 Fachkräfte teilgenommen (43 weiblich, 4 männlich, 3 keine Angabe). 39 Fragebögen wurden von pädagogischen Fachkräften aus 28 unterschiedlichen Kindertagesstätten ausgefüllt und 11 Fragebögen wurden von Fachkräften aus 10 unterschiedlichen Grundschulen ausgefüllt.

Der sprachliche Hintergrund der befragten pädagogischen Fachkräfte ist in Tabelle 7 wiedergegeben. Neben Deutsch wird dabei Englisch als von den Pädagogen am häufigsten gesprochene Sprache angegeben, gefolgt von Französisch, Russisch und Türkisch. Englisch ist nach Deutsch ebenfalls die Sprache, die von den Pädagogen am häufigsten mit den Kindern genutzt wird, gefolgt von Türkisch (vgl. Tabelle 7).

**Tabelle 7:** Sprachlicher Hintergrund der befragten pädagogischen Fachkräfte und von den Fachkräften mit den Kindern genutzte Sprachen

	Welche Sprachen sprechen /können Sie?				Welche Sprachen nutzen Sie mit den Kindern in der Einrichtung?			
	sehr sicher	ganz gut	etwas	Summe	regelmäßig	ab und zu	selten	Summe
Deutsch	39	3		42	42			42
Englisch	4	19	13	36	1	12	4	17
Russisch	3		6	9			2	2
Polnisch	2		1	3		1		1
Türkisch	2	4	2	8	2	4	1	7
Französisch		3	8	11		1	2	3
Spanisch		1	1	2				
Italienisch			2	2				
Kurdisch			1	1			1	1
Schwedisch			1	1				

### *Ausbildungs- und Berufshintergrund*

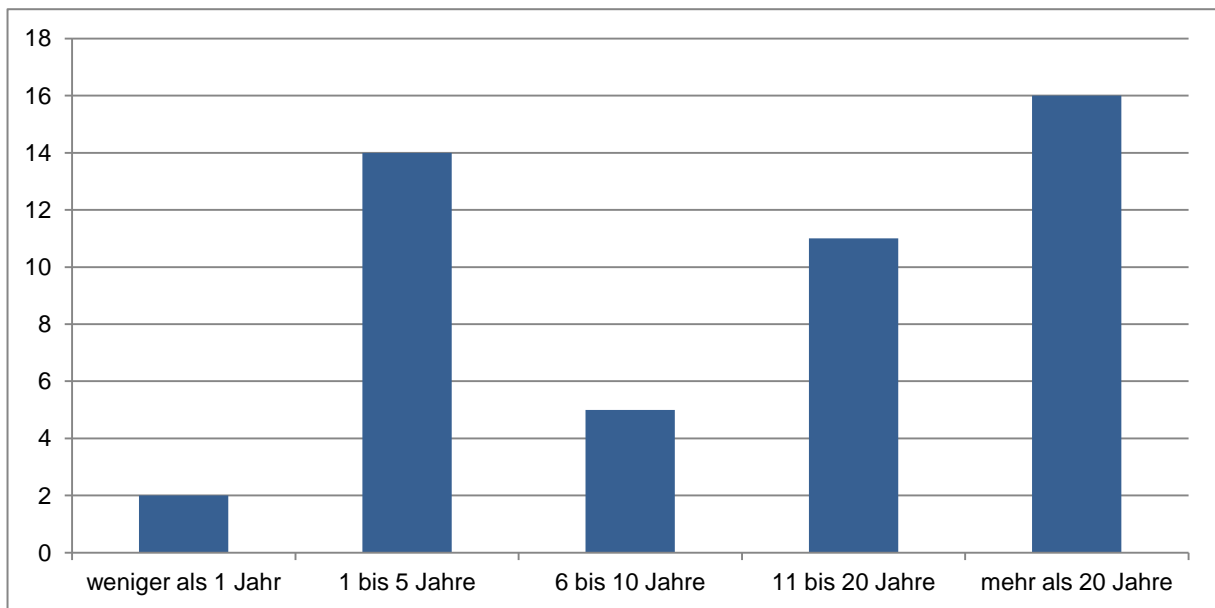
Wie zu erwarten, gibt die Mehrheit der Befragten in Kindertagesstätten den Besuch einer Fachschule mit dem Abschluss Erzieher als Ausbildungshintergrund an. Der Ausbildungshintergrund der pädagogischen Fachkräfte in den Vorschulklassen teilt sich auf den Besuch einer Hochschule mit dem Abschluss Sozialpädagoge und dem Besuch einer Universität mit dem Abschluss Lehrer auf (vgl. Tabelle 8).

**Tabelle 8:** Ausbildungshintergrund der befragten Fachkräfte

	Kita N = 39	Schule N = 10
Kinderpfleger, Sozialpädagogischer Assistent / Berufsfachschule	7	0
Erzieher / Fachschule	25	0
Sozialpädagogin / Hochschule	1	4
Lehrer / Universität	1	4
Andere (z. B. Ergotherapeut, Heilerzieher, Psychologin)	5	2

Die pädagogischen Fachkräfte wurden neben ihrem Ausbildungshintergrund auch nach ihrem beruflichen Hintergrund gefragt. Ein Drittel der Befragten (16 von 48) gibt an, mehr als 20 Jahre Berufserfahrung als pädagogische Fachkraft zu haben. Ca. 30 % der Befragten (14 von 48) haben ein bis fünf Jahre und etwas mehr als ein Fünftel (11 von 48) hat elf bis 15 Jahre Berufserfahrung (vgl. Abbildung 14).





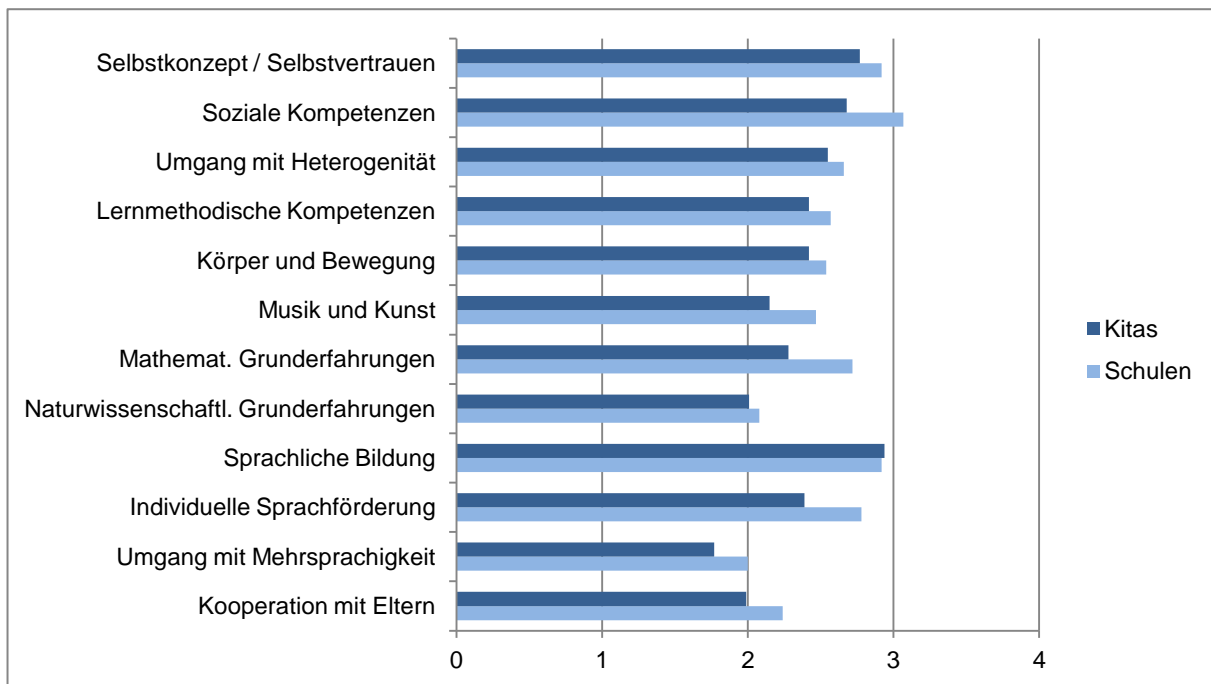
**Abbildung 14:** Berufserfahrung als pädagogische Fachkraft. N = 48

Dabei hat über die Hälfte der Befragten (28 von 48) bereits in zwei bis vier verschiedenen Einrichtungen gearbeitet. Elf Fachkräfte haben bisher in einer Einrichtung und sechs Fachkräfte haben in mehr als vier verschiedenen Einrichtungen gearbeitet.

### *Pädagogische Praxis*

Die pädagogischen Fachkräfte wurden in den Fragebögen darum gebeten, eine möglichst realistische Beschreibung der pädagogischen Praxis, also der Bedingungen, unter denen sich eine Lernentwicklung der Kinder vollzieht, vorzunehmen. Dazu wurden für verschiedene Bereiche jeweils ideale Vorgehensweisen benannt, die erfahrungsgemäß die Kompetenzentwicklung von Kindern unterstützen. Die Pädagogen sollten ankreuzen, wie stark die jeweiligen Aktivitäten und Haltungen in der alltäglichen pädagogischen Praxis im Mittelpunkt stehen. Die Antwortskala reichte von „deutlich weniger“ (0) über „normal / mittel“ (2) bis hin zu „deutlich mehr“ (4).

Bei der Auswertung wird deutlich, dass sowohl bei pädagogischen Fachkräften aus Kitas (N = 37 – 39) als auch bei Vorschulpädagogen (N = 11) der Aspekt der sprachlichen Bildung am meisten im Fokus steht, wohingegen der Umgang mit Mehrsprachigkeit bisher am wenigsten fokussiert wird. Die pädagogischen Fachkräfte in den Vorschulklassen schätzen dabei die pädagogische Lernumgebung für die Kinder durchweg etwas günstiger ein als die Fachkräfte aus Kindertagesstätten (vgl. Abbildung 15).

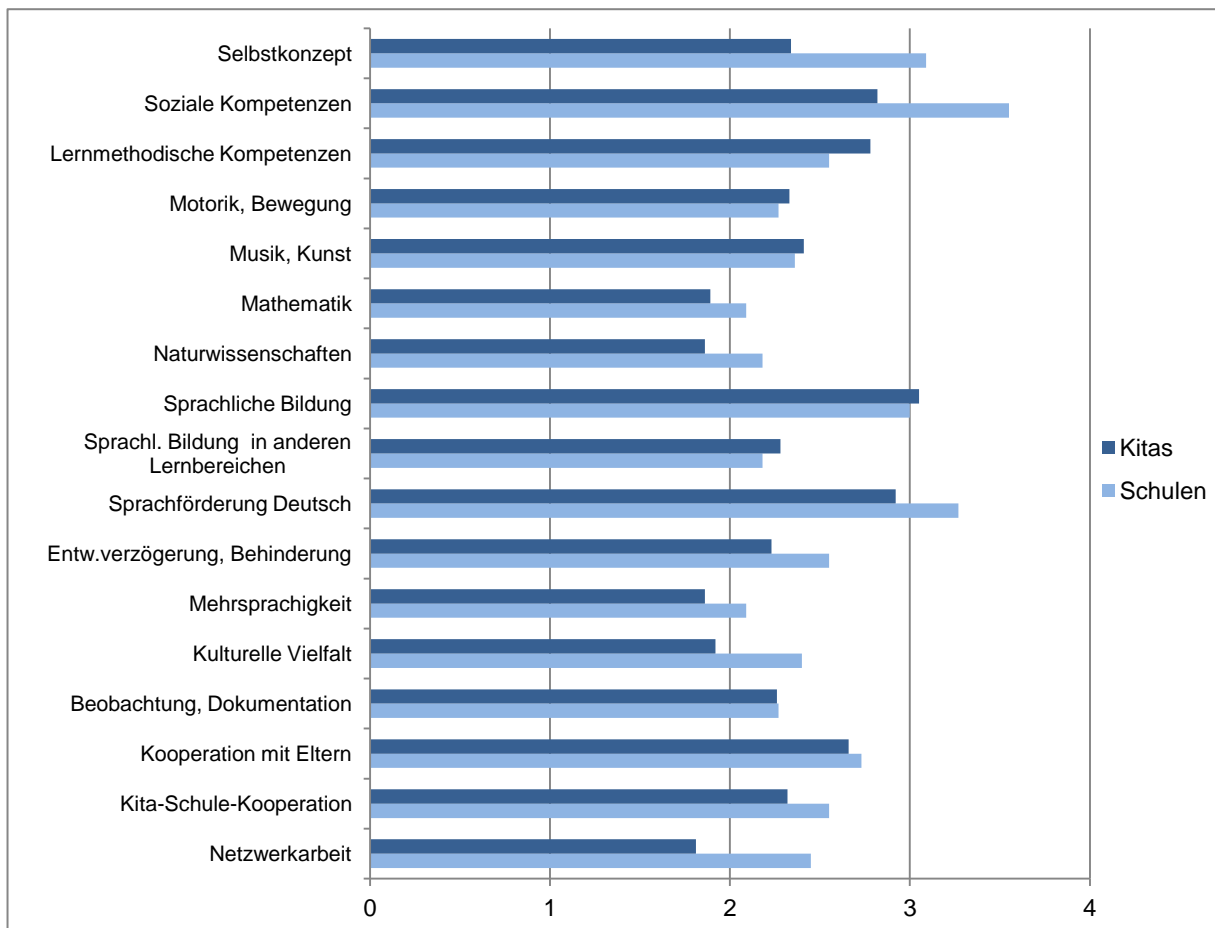


**Abbildung 15:** Mittelwerte der Fokussierung der einzelnen Aspekte, gemessen an der durchschnittlichen Ausprägung der pädagogischen Praxis

### Qualifikationen

Die Pädagogen wurden in dem Fragebogen auch danach gefragt, inwieweit sie sich für die Arbeit in den verschiedenen Bereichen qualifiziert fühlen. Sie markierten auf einer fünfstufigen Skala (0 = „deutlich weniger“, 1 = „etwas weniger“, 2 = „normal / mittel“, 3 = „etwas mehr“, 4 = „deutlich mehr“) ihre individuelle Ausprägung, gemessen an der durchschnittlichen Ausprägung in der pädagogischen Praxis. Es zeigte sich, dass die pädagogischen Fachkräfte in Kindertagesstätten (N = 33 – 39) vor allem in dem Bereich Netzwerkarbeit<sup>7</sup> (MW = 1,81), Naturwissenschaften (MW = 1,86) und Mehrsprachigkeit (MW = 1,86) Qualifizierungsbedarf sehen. Bei den pädagogischen Fachkräften der Vorschulklassen (N = 11) betrifft dies ebenfalls den Bereich Mehrsprachigkeit (MW = 2,09) sowie den Bereich Mathematik (MW = 2,09). Die drei Bereiche, für die sich die Kita-Pädagogen am qualifiziertesten fühlen, sind der Bereich Sprachliche Bildung (MW = 3,05), Sprachförderung im Deutschen (MW = 2,92) sowie Soziale Kompetenzen (MW = 2,82). Die VSK-Pädagogen fühlen sich für den Bereich Soziale Kompetenzen (MW = 3,55), Sprachförderung im Deutschen (MW = 2,27) sowie im Bereich Selbstkonzept (MW=3,09) am qualifiziertesten (vgl. Abbildung 16).

<sup>7</sup> Zusammenwirken von Organisationen, Institutionen und Gruppen eines Sozialraums, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen.



**Abbildung 16:** Mittelwerte der Selbsteinschätzung der Qualifikation in den verschiedenen Bereichen

Die pädagogischen Fachkräfte wurden weiterhin danach befragt, welche berufsbezogenen fachlichen Qualifikationen sie bereits erworben haben. Unter den genannten Fort- und Weiterbildungen überwiegen die Qualifikationen im Bereich Sprache (36 von 73 Nennungen, Mehrfachnennungen möglich). Dabei lassen sich die genannten Themen der Fortbildungen in folgende Teilbereiche gliedern:

- Diagnostik, z. B. zu den Instrumenten HAVAS 5, SISMIK oder auch SELDAK (10 von 36 Nennungen),
- Sprachförderung, z. B. von der Diagnose zur Sprachförderung, Unterstützung der Sprachentwicklung nach Roger Loos, Sprachförderprogramm Elle-Resse-Menne oder auch eine Weiterbildung zum Sprachlernkoordinator (9 von 36 Nennungen),
- Mehrsprachigkeit, z. B. zur Sprachentwicklung mehrsprachiger Kinder oder Deutsch als Zweitsprache (7 von 36 Nennungen),
- Sprachentwicklung, z. B. zur Entwicklung der Phonologischen Bewusstheit oder des Hörverstehens (4 von 36 Nennungen),
- Sonstiges (6 von 36 Nennungen).

Am zweithäufigsten (7 von 73 Nennungen) wurden Fort- und Weiterbildungen zu dem Thema Entwicklungsverzögerungen, Behinderungen und Verhaltensauffälligkeiten genannt (z. B. Weiterbildung zum Heilerzieher, ADHS). Die Bereiche Bewegung (z. B. Psychomotorik) und Naturwissenschaften / Experimente (z. B. Haus der kleinen Forscher, Experimente im Vorschulalter oder Versuch macht klug) wurden jeweils sechsmal genannt.

Zum Bereich Musik /Tanz /Kunst haben vier der befragten Fachkräfte Fortbildungen besucht und zwei Pädagogen haben eine Fortbildung zum Thema Beratung absolviert. Die Bereiche Religion, Teamarbeit, Dokumentation, Elternarbeit, Qualitätsentwicklung, Verkehr, Mediation, Natur und Lernförderung wurden jeweils einzeln genannt.

Bei der Frage danach, an welchen Qualifizierungsangeboten die Fachkräfte darüber hinaus noch interessiert sind, wurden ebenfalls Maßnahmen im Bereich Sprache am häufigsten genannt (15 von 46 Nennungen). Dies umfasst beispielsweise den Wunsch nach Fortbildungen in den Bereichen Hörverstehen, Sprachförderung im Alltag, Diagnose oder auch zur Sprach-, Lese- und Schreibentwicklung.

Vermehrt wurde in den Fragebögen zudem der Wunsch nach Qualifizierungsangeboten in den Bereichen Mathematik (6 von 46 Nennungen), Bewegung (4 von 46 Nennungen) und Naturwissenschaften (4 von 46 Nennungen) geäußert.

### **6.3 Zielsetzungen der Entwicklungspartnerschaften**

Bis zum Ende des ersten Projektjahrs wurden in allen Entwicklungspartnerschaften (EP) gemeinsame Ziele und Schwerpunkte für die weitere Arbeit im Projekt FörMig-Transfer formuliert. Diese Ziele orientieren sich einerseits an den in der Projektausschreibung vorgegebenen Leitlinien und andererseits an den unterschiedlichen Interessen und Ausgangslagen in den jeweiligen Entwicklungspartnerschaften.

Um die hier präsentierte Übersicht der Projektziele in den verschiedenen Standorten zu erstellen, wurden zunächst die Angaben zu Projektzielen und -schwerpunkten der Leitungsbefragung vom Frühjahr 2011 ausgewertet. Hier haben die beteiligten Kita- und Schulleitungen bereits vor der Phase der gemeinsamen Zielformulierung in den Entwicklungspartnerschaften ihre Erwartungen an die Projektarbeit benannt. Darüber hinaus wurden die Jahresberichte der Entwicklungspartnerschaften hinsichtlich der gemeinsam formulierten Projektziele ausgewertet. In den Berichten haben die Kooperationspartner jeweils gemeinsame Ziele und Arbeitsschwerpunkte beschrieben.

#### *6.3.1 Ausgangslage / Hintergrund*

In der Ausschreibung für das Projekt wird die „Entwicklung diagnosebasierter Konzepte zur Sprachförderung an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich“ als Leitziel formuliert. Auch sollen Kompetenzen von Kindern im sprachlichen, mathematisch-naturwissenschaftlichen sowie im überfachlichen Bereich entwickelt werden. Weiterhin soll die Einbeziehung der Eltern in die Kompetenzentwicklung ihrer Kinder unterstützt werden. Dies ist der Rahmen, in dem die teilnehmenden Einrichtungen eigene konkrete Projektziele planen, die sie im Verlauf des dreijährigen Projekts gemeinsam umsetzen wollen.

##### *Ziele des Transfervorhabens*

*Das Transfervorhaben hat die Entwicklung und Erprobung von diagnosegestützten Förderstrategien an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich unter Nutzung der Erfahrungen aus dem Programm FörMig zum Ziel. Hierbei sollen sowohl die sprachlichen als auch die mathematisch-naturwissenschaftlichen und die überfachlichen Kompetenzen vorrangig in den*

*Blick genommen werden. Gleichzeitig soll eine stärkere Einbeziehung von Eltern in die Kompetenzentwicklung ihrer Kinder gefördert werden. Durch das Transfer-Projekt soll ferner sowohl die Kooperation der beiden Fachbehörden BSB und BSG als auch der Kitas und Primarschulen an der Schnittstelle von Elementar- und Primarbereich gestärkt werden.*

(aus: Projektplanung FörMig-Transfervorhaben: „Datengestützte durchgängige Förderung an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich“, 28.10.2009).

*Im Rahmen des dreijährigen Projektzeitraums sollen zwischen den Primarschulen und ihren kooperierenden Kita-Partnern (im Projekt „Entwicklungspartnerschaften“ genannt) gemeinsame Diagnose- und Förderstrategien entwickelt werden. Ausgangsbasis ist eine Analyse der jeweiligen Sprachförderpraxis und der eingesetzten Diagnose-, Förder- und Beobachtungsinstrumente. Dabei wird einerseits der Blick auf die jeweils vorhandenen Stärken und Kompetenzen der einzelnen Kita bzw. Schule gerichtet. Andererseits werden gemeinsame Entwicklungsaufgaben identifiziert, die einen verbesserten Übergang zwischen den Institutionen nachhaltig sichern sollen. Deshalb erfolgt unterhalb der zentralen Projektziele keine Festlegung auf einheitlich zu erreichende Teilziele. Diese sind in jeder Entwicklungspartnerschaft individuell zu erarbeiten.*

(aus: Ausschreibung für ein Kooperationsprojekt „Diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich“, FörMig-Transfer Hamburg, 11.05.2010).

Die insgesamt 46 teilnehmenden Einrichtungen, die sich in 17 Entwicklungspartnerschaften als Teams beworben haben, bringen sehr unterschiedliche Ausgangslagen, Interessen und Ziele in das Projekt ein. So gibt es unter den teilnehmenden Einrichtungen Kitas und Schulen, die bereits seit einigen Jahren eng kooperieren, beispielsweise im Rahmen des Hamburger „Kita-Schule-Projekts“<sup>8</sup> zu Sprachförderung in Kitas oder im Rahmen von Stadtteilkoooperationen, gemeinsamen Projekten oder (in einem Fall) in einem Bildungshaus. Es gibt aber auch einige Einrichtungen, die erstmalig zusammenarbeiten und am Anfang ihrer Kooperation stehen. Als weitere Variante gibt es Entwicklungspartnerschaften, in denen einige Partner bereits längerfristig miteinander gearbeitet haben und andere jetzt neu in diesen Verbund hineingekommen sind.

Die Auswertung der im Frühjahr 2011 im Rahmen der Leitungsbefragung unter den teilnehmenden Kitas und Schulen erhobenen Angaben zu Projektzielen ergibt das folgende Bild einer Ausgangslage: Die Interessen der teilnehmenden Einrichtungen lassen sich unter der Klammer „Sprachförderung am Übergang von der Kita in die Grundschule“ zusammenfassen. Für einige Teilnehmer ging es konkret um die Fortsetzung bereits bestehender Zusammenarbeit, z. B. im „Kita-Schule-Projekt“, mit dem Ziel der Sprachförderung für Vorschulkinder in Kitas durch Lehrkräfte aus den Partnerschulen. Eine andere Gruppe unter den Teilnehmern (sieben Schulen) bringt Vorerfahrungen aus dem Family-Literacy-Projekt (FLY<sup>9</sup>) mit. Hier waren bislang überwiegend Schulen bzw.

---

<sup>8</sup> Das Kita-Schule-Projekt war ein Projekt der Hamburger Bildungsbehörde mit der Sozialbehörde zur Verbesserung der vorschulischen Sprachförderung. Von 2003 bis 2010 haben in über 100 teilnehmenden Kita-Schule-Kooperationen Lehrkräfte, teilweise gemeinsam mit den Kita-Kollegen, Maßnahmen zur Sprachförderung in den beteiligten Kitas durchgeführt. Hierüber haben sich verschiedene Formen der Kita-Schule-Kooperation etabliert.

<sup>9</sup> In dem Projekt Family Literacy (FLY) soll die Schriftkultur durch niedrigschwellige, persönlichkeits- und handlungsorientierte Angebote angebahnt werden. Diese richten sich an Eltern von Vorschulkindern und Erstklässlern. Weitere Informationen unter <http://li.hamburg.de/06-fly/2990926/family-literacy-elternkooperation.html>

Vorschulklassen beteiligt und es sollen zukünftig verstärkt FLY-Angebote zur Elternarbeit in Kitas hinzukommen. Einige Einrichtungen bringen Vorerfahrungen über bestehende Kooperationsverbindungen in Stadtteilnetzwerken mit.

Insgesamt lassen sich auf der Basis der Auswertung der Leitungsbefragung die in Tabelle 9 aufgeführten Arbeitsfelder benennen, die von den Projektteilnehmern im Frühjahr 2011 als Projektziele benannt wurden:

**Tabelle 9:** Wünsche, Erwartungen und Ziele in Bezug auf das Projekt FörMig-Transfer (N = 43)

	eher kein Ziel	kurzfristig Ziel	langfristig Ziel	bereits umgesetzt
Austausch über pädagogische Methoden und Materialien	-	19	12	10
gemeinsame Projekte der Kitas und Schulen	3	10	18	7
gemeinsame Informationsveranstaltungen für Eltern	4	11	15	8
Kooperation bei Vorstellung der Viereinhalbjährigen	1	7	8	26
gegenseitige Hospitationen	2	18	17	3
Qualifizierung der Beteiligten	1	11	21	6
gemeinsame Fortbildungsangebote	4	10	20	7
Kooperation bei Diagnostik und Förderplanung	6	9	18	6
regelmäßiger Austausch zw. Kita- und Schulleitungen	1	4	11	20
regelmäßiger Austausch zw. Kita- und Schulpädagogen	4	5	19	12

Darüber hinaus wurden in der Befragung folgende Ziele benannt:

- Elternarbeit aufbauen bzw. verbessern, z.B. Sprachkurs für Eltern oder Elterncafé,
- Kooperation im Ganztagsbereich aufbauen (2 Nennungen),
- Übergang von der Kita in die Schule verbessern (2 Nennungen)
- gemeinsame Sprachförderung / sprachliche Bildung in Kitas und Grundschulen aufbauen bzw. verbessern (2 Nennungen),
- Pilotprogramm zu Sprachbildung und Mathematikunterricht,
- Arbeit in einer gemeinsamen Lernwerkstatt,
- Sprachförderung durch ein Theaterprojekt.

### 6.3.2 Formulierte gemeinsame Ziele im ersten Jahresbericht

Nachdem in den beteiligten Standorten zum Sommer 2011 der gemeinsame Prozess der Zielformulierung abgeschlossen war, differenziert sich das Bild aus. Nach Auswertung der von den 17 Entwicklungspartnerschaften zum Ende des ersten Projektjahrs erstellten Berichte zeichnen sich nun vier große Bereiche ab, denen sich die gemeinsam formulierten Ziele zuordnen lassen:

- gemeinsame Sprachförderung in Kita-Schule / Sprachförderung am Übergang,
- Förderung der Kompetenzen im mathematisch-naturwissenschaftlichen-Bereich,
- Elternkooperation,
- Verbesserung des Übergangs Kita-Schule.

In der folgenden Übersicht werden diesen Bereichen jeweils die unterschiedlichen konkreten Formulierungen von Projektzielen zugeordnet, um einen Eindruck von der Vielfalt der konkreten Pläne zur Umsetzung zu geben (die Zahlen im Klammern geben jeweils die Häufigkeit der Nennungen an).

**Tabelle 10:** Differenzierung der Projektziele

<b>Gemeinsame Sprachförderung in Kita-Schule / Verbesserung der Sprachförderung am Übergang</b>	<b>Förderung der Kompetenzen im mathematisch-naturwissenschaftlichen-Bereich</b>	<b>Elternkooperation</b>	<b>Verbesserung des Übergangs Kita-Schule</b>
Abstimmung von vorschulischer Sprachförderung (2)	gemeinsamer Fokus Mathe-NaWi (1)	Elterncafé mehr nutzen bzw. aufbauen (5)	Schule kennen lernen (1)
abgestimmte Leseförderung (6)	mathematische Kompetenzen fördern (2)	Mutter-Kind-Zentrum aufbauen (1)	Schnuppertage (1)
thematisch gestaltete Räume in Kita nutzen für gemeinsame Sprachförderung (1)	Wortschatz Mathe und NaWi aufbauen (1)	Schule für Eltern öffnen (2)	Schulvorbereitung (1)
Kita-Erfahrung alltags-integrierter Sprachförderung in Schule nutzen (1)	Entwicklung eines Förderprogramms zu Mathe-NaWi-Bildung, Eltern einbeziehen (1)	Sprachförderung für Eltern und Kinder anbieten (1)	Übergang in VSK vorbereiten (1)
in Lernwerkstatt sprachl. Bildung in Mathe, NaWi, Kunst, Musik fördern (1)	in Lernwerkstatt sprachl. Bildung in Mathe, NaWi, Kunst, Musik fördern (1)	Eltern bei mathematischer Förderung einbeziehen (1)	Übergang durch Vernetzung der Sprachförderung verbessern (1)
gemeinsame Arbeit mit Kompetenzberichten zu Bildungssprache (1)	Integration 5-Jähriger aus Kitas in Lernwerkstatt der Schule (1)	Eltern bei sprachlicher Förderung einbeziehen (1)	Aufbau eines Bildungshauses (1)
gemeinsame Sprachförderung, Bildungspläne, gegens. Hospitationen (1)	durch Theater mathematische Kompetenzen fördern (1)	FLY ausweiten, für Kita-Eltern und für 4-Jährige (3)	Eltern beim Übergang mehr einbeziehen (1)
gemeinsame Wortschatzarbeit zum Thema „Feuer“ (1)	Lernwerkstatt aufbauen (2)		Schule für Eltern öffnen (1)
durch Theater sprachl. Kompetenzen fördern (1)	Lernwerkstatt gemeinsam nutzen (2)		
Interesse an Diagnoseverfahren (4)			

### *Sprachförderung am Übergang Kita-Schule*

Am häufigsten werden Ziele benannt, die sich dem Bereich der gemeinsamen Sprachförderung und sprachlichen Bildung in Kitas und Schulen zuordnen lassen (19 von 52 Nennungen). Dabei wird in zehn Entwicklungspartnerschaften der Schwerpunkt auf verschiedene Ansätze der Vernetzung der Arbeit von Kitas und Schulen gelegt. An sechs Standorten sollen gemeinsame Maßnahmen zur Leseförderung / Literacy umgesetzt werden. Vier Entwicklungspartnerschaften formulieren Interesse an geeigneten Diagnoseverfahren.

### *Sprachliche Bildung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich*

Ein weiterer Komplex, der mehrfach (12 von 52 Nennungen) als Ziel thematisiert wird, bezieht sich darauf, gemeinsam Aktivitäten zur Förderung der sprachliche Bildung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich aufzubauen. Zwei Entwicklungspartnerschaften formulieren das Ziel, mathematische Kompetenzen zu fördern, zwei andere Entwicklungspartnerschaften planen, sprachliche Kompetenzen in diesem Bereich zu fördern, beispielsweise über Wortschatzarbeit.

An zwei Standorten sollen bereits bestehende Lernwerkstätten zur Förderung mathematisch-naturwissenschaftlicher und sprachlicher Kompetenzen genutzt werden, zwei andere Entwicklungspartnerschaften planen den Aufbau von Lernwerkstätten für diese Arbeit. Dabei sollen jeweils Kita- und Schulkinder in den Lernwerkstätten gemeinsam arbeiten und lernen, teilweise sollen auch Eltern in die Arbeit einbezogen werden.

### *Elternkooperation*

Daneben wird das Ziel der Elternkooperation bzw. Elternbildung ebenfalls häufig benannt (14 von 52 Nennungen). Auf unterschiedlichen Wegen soll die Kompetenz von Eltern gefördert werden, die Lernprozesse ihrer Kinder zu unterstützen. Die Kitas und Schulen sollen für die Zusammenarbeit mit Eltern besser ausgestattet werden. An sechs Standorten geht es darum, bereits bestehende Formen der Elternarbeit auszuweiten (z. B. FLY für Kita-Kinder, für 4-Jährige oder weitere Gruppen aufzubauen). An zwei Standorten gibt es bereits Elterncafés, die stärker einbezogen werden sollen, drei Entwicklungspartnerschaften benennen das Ziel, ein Elterncafé einzurichten, auch ein Mutter-Kind-Zentrum ist geplant.

### *Verbesserung des Übergangs Kita-Schule*

Der vierte Bereich (8 von 52 Nennungen) bezieht sich auf die Verbesserung des Übergangs von der Kita in die Schule bzw. die Schulvorbereitung als Ziel des FörMig-Projekts. Umgesetzt werden sollen diese Ziele z. B. durch Schnuppertage, gegenseitige Besuche, Informationen für Eltern oder den Aufbau eines Bildungshauses.

Der in der Projektplanung vor der Ausschreibung benannte Bereich der Förderung überfachlicher Kompetenzen wird in der Formulierung der Ziele in den Entwicklungspartnerschaften nicht erwähnt.

Die konkreten Pläne zur Umsetzung dieser Ziele sind vielfältig; es finden sich auch unterschiedliche Kombinationen der Themenbereiche, wobei häufig zwei bis drei, in den wenigsten Fällen alle vier Bereiche in den Blick genommen werden.



So plant beispielsweise eine EP den Aufbau einer Lernwerkstatt in der Schule, in der Kita- und Schulkinder gemeinsam sprachlich gefördert werden sollen. Eine andere EP plant ein Leseprojekt mit abgestimmter Sprachförderung unter den beteiligten Einrichtungen, z. B. über gemeinsame Lesekisten; dabei sollen auch Eltern verstärkt einbezogen werden. Eine weitere EP plant die Entwicklung eines Förderprogramms zur mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung, bei dem ebenfalls Eltern einbezogen werden sollen. In einer anderen EP sollen speziell 5-jährige Kinder in einer Lernwerkstatt sprachlich gefördert werden, wobei die Bereiche Mathematik, Naturwissenschaften, Kunst und Musik mit einbezogen werden sollen. Eine weitere EP plant, die Eltern bei der Gestaltung des Übergangs Kita-Schule stärker einzubeziehen; hier sollen Kita-Kinder Schule und Lehrer kennen lernen. In einer anderen EP gibt es den Plan, Kita- und Schulkinder über ein Theaterprojekt in ihren sprachlichen und mathematischen Kompetenzen zu fördern. Es wurden viele verschiedene Wege zur Umsetzung anvisiert.

## **7 Zusammenfassung der Ergebnisse der Ausgangserhebung**

### *Rahmenbedingungen*

Der sozio-ökonomische Hintergrund der Elternschaft wird von den Leitungen der teilnehmenden Einrichtungen als insgesamt eher schwach bzw. schwach eingeschätzt. Das entspricht der Vorgabe des Projekts, sich an Einrichtungen mit KESS-Faktor 1 und 2 zu wenden.

In allen befragten Grundschulen liegt der Anteil der Kinder, die nicht einsprachig Deutsch aufwachsen über 40 %, wohingegen in knapp einem Fünftel der befragten Kindertagesstätten der Anteil der mehrsprachigen Kinder unter 40 % liegt. Die drei in den meisten Einrichtungen von den Kindern gesprochenen Sprachen sind Türkisch, Polnisch und Russisch. In sechs Kitas gibt es für die Kinder im Jahr vor der Einschulung regelmäßig bilinguale Angebote in Englisch; in zwei Schulen nehmen Vorschulkinder an bilingualen Angeboten auf Türkisch teil.

In den beteiligten Einrichtungen werden die individuelle und integrative Sprachförderung am häufigsten umgesetzt; zwei Drittel der Einrichtungen bieten eine wöchentlich stattfindende individuelle und integrative Sprachförderung an. Schulen und Kitas unterscheiden sich hierbei kaum. Eine Elternberatung zu den sprachlichen Entwicklungspotentialen ihrer Kinder findet ebenfalls in allen Einrichtungen mindestens halbjährlich statt.

Ein Unterschied zwischen der Einrichtungsart deutet sich hinsichtlich der individuellen Sprachstandsdiagnostik an. Diese wird von Schulen im Durchschnitt häufiger vorgenommen als von Kitas. In Kitas wird der Sprachstand der Kinder vermehrt durch offene Beobachtungsverfahren dokumentiert (Bildungs- und Lerngeschichten, Portfolios, Pädagogische Tagebücher). Zur systematischen Begleitung der Sprachentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund wird in 22 von 28 Kitas der Beobachtungsbogen SSMIK eingesetzt. In 13 von 15 Vorschulklassen wird der individuelle Sprachstand der Kinder mithilfe des Verfahrens HAVAS 5 erfasst.

Alle befragten Einrichtungen bezeichnen Sprache und Sprachförderung als eher starken bzw. sehr starken Schwerpunkt ihrer pädagogischen Arbeit. Weitere häufig verfolgte Schwerpunkte liegen in der Förderung der sozialen Kompetenzen der Kinder sowie im Bereich Körper und Bewegung. Hinsichtlich der Einrichtungsart ergeben sich bei den pädagogischen Schwerpunkten kaum Unterschiede.

### *Pädagogische Praxis*

Hinsichtlich des sprachlichen Hintergrunds wird neben Deutsch Englisch als von den Pädagogen am häufigsten gesprochene/beherrschte Sprache angegeben, gefolgt von Französisch, Russisch und Türkisch. Englisch ist nach Deutsch ebenfalls die Sprache, die von den Pädagogen am häufigsten mit den Kindern genutzt wird, gefolgt von Türkisch.

Die große Mehrzahl der Befragten in Kindertagesstätten hat eine Fachschule besucht und den Abschluss Erzieher erzielt. Der Ausbildungshintergrund der pädagogischen Fachkräfte in den Vorschulklassen teilt sich auf den Besuch einer Hochschule mit dem Abschluss Sozialpädagoge und den Besuch einer Universität mit dem Abschluss Lehrer auf. Ein Drittel der Befragten gibt an, mehr als 20 Jahre Berufserfahrung als pädagogische Fachkraft zu haben. Ca. 30 % der Befragten haben ein bis fünf Jahre und etwas mehr als ein Fünftel hat elf bis 15 Jahre Berufserfahrung.

Über die Hälfte der Befragten hat bereits in zwei bis vier verschiedenen Einrichtungen gearbeitet. Elf Fachkräfte haben bisher in einer Einrichtung und sechs Fachkräfte in mehr als vier verschiedenen Einrichtungen gearbeitet.

Bei der pädagogischen Arbeit in den Einrichtungen steht der Aspekt der sprachlichen Bildung am stärksten im Fokus, wohingegen der Umgang mit Mehrsprachigkeit bisher am wenigsten fokussiert wird. Die pädagogischen Fachkräfte in den Vorschulklassen schätzen dabei die pädagogische Lernumgebung für die Kinder durchweg etwas günstiger ein, als die Fachkräfte aus Kindertagesstätten. Die drei Bereiche, für die sich die Kita-Pädagogen am qualifiziertesten fühlen, sind der Bereich Sprachliche Bildung, Sprachförderung im Deutschen sowie Soziale Kompetenzen. Die Vorschul-Pädagogen fühlen sich für den Bereich Soziale Kompetenzen, Sprachförderung im Deutschen sowie im Bereich des Selbstkonzepts am qualifiziertesten.

Die meisten Fortbildungen wurden von den pädagogischen Fachkräften im Bereich Sprache (Diagnostik, Sprachförderung, Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklung) besucht. Bei der Frage danach, an welchen Qualifizierungsangeboten die Fachkräfte noch interessiert sind, wurden ebenfalls Maßnahmen im Bereich Sprache am häufigsten genannt. Vermehrt wurde zudem der Wunsch nach Qualifizierungsangeboten in den Bereichen Mathematik, Bewegung und Naturwissenschaften geäußert.

### *Ergebnisse der Kompetenzerhebungen*

Die Kompetenzen der Kinder wurden sowohl durch standardisierte Tests in der deutschen Sprache und in Mathematik als auch durch Kompetenzeinschätzungen von Pädagogen erhoben.

Es wurden insgesamt 524 Kinder im Jahr vor der Einschulung von externen Testleitern getestet. 52,9 % der Kinder besuchen Kindertagesstätten und 47,1 % besuchen Vorschulklassen.

Die Kompetenzen der FörMig-Kinder liegen, wie zu erwarten ist, in den erfassten Bereichen im Durchschnitt deutlich unter denen der Hamburger Referenzgruppe. In den Bereichen Hörverstehen und Sprachmittel zeigen sich geringe Unterschiede zwischen den im Mittel erreichten Werten von Kindern, die eine Kindertagesstätte besuchen, und Kindern, die eine Vorschulklasse besuchen. In den Bereichen Phonologische Bewusstheit und Mathematik ergeben sich kaum Unterschiede.

Betrachtet man die Leistungen in den Tests nach den Geschlechtern getrennt, zeigen sich in den sprachlichen Kompetenzbereichen Vorteile zugunsten der Mädchen. Besonders stark fallen die Unterschiede im Bereich Hörverstehen aus. Im Bereich Mathematik sind die mittleren Leistungen der Jungen und Mädchen identisch.

Beim Vergleich der Ausgangsleistungen von Kindern, die einsprachig deutsch bzw. mehrsprachig aufwachsen, fallen große Unterschiede in den Bereichen Hörverstehen und Sprachmittel auf. Desweiteren ergeben sich deutliche Unterschiede im Bereich Mathematik.

Kinder in Set West weisen in allen Teilbereichen im Mittel die höchsten Werte auf. Zwischen den beiden Sets Ost und Süd ergeben sich ebenfalls Unterschiede, die jedoch nicht gleichgerichtet ausfallen.

Die Einschätzungen der Pädagogen bezogen sich auf fachliche und überfachliche Kompetenzen. Es liegen Einschätzungen für 267 Kinder vor. Bei der Analyse der Einschätzungen zeigt sich folgender Trend: Die Kompetenzen der Kinder werden im Durchschnitt von den Pädagogen als altersgemäß ausgeprägt eingeschätzt. Der Vergleich mit den Testergebnissen in Deutsch und Mathematik zeigt hier, dass die Pädagogen bei der Einschätzung einen starken Gruppenbezug aufweisen und die Kompetenzen der Kinder in diesen Bereichen höher einschätzen.

Mädchen werden insgesamt sowohl in den überfachlichen als auch in den fachlichen Kompetenzen als etwas kompetenter eingeschätzt als die Jungen. Der Vergleich von ein- und mehrsprachigen Kindern ergibt eher geringe Unterschiede zwischen den beiden Teilgruppen. Lediglich in den Bereichen Deutsche Sprache und Naturwissenschaften werden einsprachig aufwachsende Kinder signifikant besser eingeschätzt.

#### *Gemeinsam formulierte Projektziele*

Nach Formulierung der gemeinsamen Projektziele in den Entwicklungspartnerschaften zeichnen sich vier zentrale Bereiche ab, denen sich diese Ziele zuordnen lassen:

- Gemeinsame Sprachförderung in Kita-Schule / Sprachförderung am Übergang,
- Elternkooperation,
- Förderung der Kompetenzen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich,
- Verbesserung des Übergangs Kita-Schule.

Am häufigsten stehen Ziele im Bereich Gemeinsame Sprachförderung im Mittelpunkt, gefolgt vom Elternkooperation, Kompetenzentwicklung im Bereich Mathe-NaWi und „Übergang verbessern“.

Die konkreten Pläne zur Umsetzung dieser Ziele sind vielfältig; es finden sich auch unterschiedliche Kombinationen der Themenbereiche, wobei häufig zwei bis drei, in den wenigsten Fällen alle vier Bereiche in den Blick genommen werden.

## **8 Ausblick auf das zweite Projektjahr**

Im September / Oktober des Schuljahrs 2011/12 wurden die Kinder der ersten Kohorte nach ihrer Einschulung in am FörMig-Projekt beteiligten Grundschulen am Anfang der ersten Klasse erneut getestet.

Ungefähr zeitgleich wurde eine zweite Alterskohorte ca. 5-jähriger Kinder in den beteiligten Kindertagesstätten und Vorschulklassen mit dem Mini-KEKS-5-Test getestet.

Zusätzlich zu den Tests sollen die überfachlichen und fachlichen Kompetenzen der Kinder der ersten und zweiten Kohorte von den pädagogischen Fachkräften eingeschätzt werden.

Auf Grundlage der zweiten Testung und Einschätzung der Kinder der ersten Kohorte wird eine Beschreibung von Leistungs- und Kompetenzveränderungen ermöglicht. Durch den Vergleich der Kinder der zweiten Kohorte mit den Kindern der ersten Kohorte sowie mit Kindern der nicht an FörMig beteiligten Vergleichsgruppe können ggf. erstmals Effekte des Projekts auf die Kompetenzen der Kinder identifiziert und beschrieben werden.

Die Leitungen und pädagogischen Fachkräfte der Einrichtungen werden im zweiten Projektjahr nochmals nach strukturell-konzeptionellen Rahmenbedingungen sowie ihrer pädagogischen Praxis befragt. Diese erneute Befragung lässt Aussagen über die Entwicklung der Rahmenbedingungen sowie der Praxis pädagogischer Arbeit zu.