



Zentrum zur Unterstützung der
wissenschaftlichen Begleitung und Erforschung
schulischer Entwicklungsprozesse

Bogenallee 11 / 20144 Hamburg
Postanschrift: Hamburger Straße 31 / 22083 Hamburg
Tel.: 040/42838-3085
Fax: 040/42838-2135
<http://www.zuse-hamburg.de>

ZUSE-Diskussionspapier

Nummer 4

Konzept eines koordinierten Forschungsprogramms „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“

Angelika Redder
Michael Becker-Mrotzek
Konrad Ehlich
Detlef Fickermann
Sabine Forschner
Marcus Hasselhorn
Marianne Krüger-Potratz
Hans-Günther Roßbach
Knut Schwippert
Petra Stanat
Sabine Weinert

unter Mitarbeit von

Marta Kulik
Claudia Zech

Veröffentlicht: 04. Februar 2011

Das Hamburger Zentrum zur Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung und Erforschung schulischer Entwicklungsprozesse (ZUSE) ist eine gemeinsame Einrichtung der Universität Hamburg, der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft und der Behörde für Schule und Berufsbildung. Das Zentrum hat die Aufgabe, die Behörde für Schule und Berufsbildung bei der Konzeption, Ausschreibung, Vergabe und Begleitung von wissenschaftlichen Projekten zu unterstützen. Ferner bietet es allen Mitgliedern der Universität, die Forschungsprojekte im und zum Bildungssystem durchführen wollen, konzeptionelle und organisatorische Unterstützungsleistungen an. Übergreifendes Ziel ist es, den wissenschaftlichen Ertrag von Bildungsforschungsprojekten in schulische Reformprozesse eingehen und im Schulalltag wirksam werden zu lassen.

Die Inhalte der ZUSE-Diskussionspapiere werden ausschließlich von den Autorinnen und Autoren vertreten und nicht von ZUSE. In der Reihe werden nur Diskussionspapiere veröffentlicht, die von den beiden geschäftsführenden Leitern des Zentrums gebilligt worden sind.

Die Inhalte der Reihe ZUSE-Diskussionspapiere sind urheberrechtlich geschützt. Das Copyright für die einzelnen Diskussionspapiere liegt bei den jeweiligen Autorinnen und Autoren. Jede Verwendung der Inhalte außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung der Autorinnen und Autoren unzulässig und strafbar. Unter dieses Verbot fallen insbesondere die gewerbliche Vervielfältigung per Kopie, die Aufnahme in elektronische Datenbanken und die Vervielfältigung auf CD-Rom und allen anderen elektronischen Datenträgern.

Autorinnen und Autoren dieses Diskussionspapiers:

Angelika Redder (Universität Hamburg, Fakultät für Geisteswissenschaften)

Michael Becker-Mrotzek (Universität zu Köln)

Konrad Ehlich (LMU München und FU Berlin)

Detlef Fickermann (ZUSE, Hamburg)

Sabine Forschner (Universität Hamburg, Fakultät für Geisteswissenschaften)

Marcus Hasselhorn (DIPF, Frankfurt)

Marianne Krüger-Potratz (Universität Münster)

Hans-Günther Roßbach (Universität Bamberg)

Knut Schwippert (Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft)

Petra Stanat (IQB Berlin)

Sabine Weinert (Universität Bamberg)

unter Mitarbeit von

Marta Kulik (Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft)

Claudia Zech (Universität Hamburg, Fakultät für Geisteswissenschaften)

Herausgeber:

Detlef Fickermann & Prof. Dr. Knut Schwippert

Geschäftsführende Leiter von ZUSE

Bogenallee 11 / 20144 Hamburg

Postanschrift: Hamburger Straße 31 / 22083 Hamburg

Tel.: 040/42838-3085

Fax: 040/42838-2135

<http://www.zuse-hamburg.de>

Angelika Redder
Michael Becker-Mrotzek
Konrad Ehlich
Detlef Fickermann
Sabine Forschner
Marcus Hasselhorn
Marianne Krüger-Potratz
Hans-Günther Roßbach
Knut Schwippert
Petra Stanat
Sabine Weinert

unter Mitarbeit von

Marta Kulik
Claudia Zech

**Konzept
eines koordinierten
Forschungsprogramms
„Sprachdiagnostik und Sprachförderung“**

Inhaltsverzeichnis

1. Konzept eines koordinierten Forschungsprogramms „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“	5
2. Leitideen	7
3. Methodischer Zugriff: Sprachstandsfeststellung	12
4. Methodischer Zugriff: Intervention	16
5. Methodischer Zugriff: Qualifizierungsforschung	20
6. Bildungsinstitutionelle Phase I: Kindergarten und Übergang in die Grundschule	23
7. Bildungsinstitutionelle Phase II: Grundschule und Übergang in die Sekundarstufe I	30
8. Bildungsinstitutionelle Phase III: Sekundarstufe I und Übergang in die Berufsausbildung	35
9. Weiteres Vorgehen	41
Literatur	42
Autorinnen und Autoren	45

1. Konzept eines koordinierten Forschungsprogramms „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“

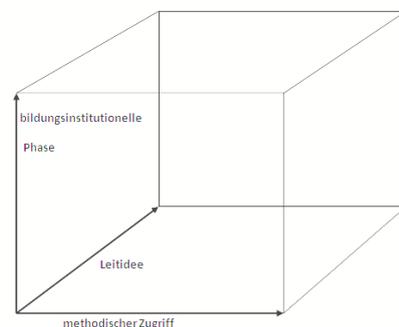
Ein koordiniertes Forschungsprogramm ist Ergebnis und Aufgabe einer konzertierten Aktion – einer konzertierten Aktion von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern unterschiedlicher Disziplinen und verschiedener theoretischer und methodischer Expertise im Einzelnen. Es ist ein Forschungsprogramm, indem es Forschungslücken programmatisch, d.h. in geplanten Schritten und Arbeitspaketen, schließt. Es ist koordiniert, indem es dies in einem strukturierten Plan von arbeitsteiligem Vorgehen realisiert. Und es ist mit Blick auf den Aufgabenbereich der Sprachdiagnostik und Sprachförderung von gesellschaftlicher Praxisrelevanz. Insofern nehmen alle Arbeitspakete ihren Ausgang bei gesellschaftlichen Bedarfen und zielen ab auf eine verbesserte Praxis.

Ein derartiges konzertiertes interdisziplinäres Unternehmen ist in mehrerlei Hinsicht eine Herausforderung. Es muss gegebenenfalls lange tradierte Auseinanderentwicklungen von Fachtraditionen überwinden und innovative Wege der interdisziplinären Verständigung finden, und dies rasch und gleichsam in der konkreten Zusammenarbeit selbst. Denn es muss zugleich die Desiderate, die seitens der Praxis bemerkt und in der Konzipierung des Programms wissenschaftlich genauer bestimmt wurden, überwiegend möglichst kurz- und mittelfristig, zu kleineren Anteilen längerfristig befriedigen. Schließlich ist ein solches Unternehmen herausfordernd, indem die gewohnten, nicht selten kompetitiven Wege des Forschens verlassen und im materialen wie im formalen Sinne kooperativ vorgegangen wird.

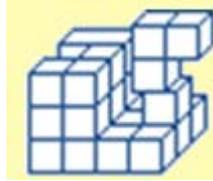
Die Innovation eines koordinierten Forschungsprogramms liegt somit darin, dass durch eine praxis- und bedarfsorientierte Programmatik mittels interdisziplinärer Kooperation gleichsam „Schlag auf Schlag“ zusammenhängende Problemstrukturen effizient und professionell behandelt werden.

Inwiefern „Schlag auf Schlag“? Die Struktur des hier konzipierten Forschungsprogramms hat eine langzeitliche Erstreckung – 3 bis 5 Jahre – und eine intelligente innere Struktur, die sich zu einem Kubus zusammenfügt. Die drei Dimensionen des Kubus sind gebildet aus

- (1) *Leitideen*
- (2) *methodischen Forschungszugriffen*
- (3) *bildungsinstitutionellen Phasen.*



Die innere Struktur besteht in problembezogenen Aufgabenclustern, die unterschiedlich strukturiert, aber stets mit Schnittstellen aufeinander bezogen sind. So entstehen teils gleichzeitig, teils aufeinander aufbauend Lösungen, die funktional ineinandergreifen. Will man die Struktur visualisieren, kann man sie sich als Module eines Soma-Würfels vorstellen.



Das Ineinandergreifen der identifizierten und wissenschaftlich lösbaren Problemstrukturen sichert bestmögliche Ergebnisse in kürzester Zeit. Und es sichert zugleich Rückkopplungen und Bündelungen von Expertisen.

Zugleich ermöglicht ein solches koordiniertes Forschungsprogramm die frühzeitige Identifizierung von Ergänzungserfordernissen und damit die Konzipierung von flankierenden Maßnahmen. Solche Ergänzungen können z.B. durch Instrumente wie vordringliche Maßnahmen oder gezielte Förderbekanntmachungen erfolgen – abgesehen von Erweiterungen bestehender Maßnahmen. Das koordinierte Forschungsprogramm fügt sich so innovativ in das bisherige Vorgehen in der Empirischen Bildungsforschung ein.

2. Leitideen

Dass Sprachaneignung keineswegs so einfach und quasi automatisch verläuft, wie es den Anschein hat, ist in den Erfahrungen der verschiedenen Bildungsinstitutionen für die Öffentlichkeit zunehmend deutlich geworden. Besonders Kinder aus den sogenannten bildungsfernen Schichten stehen nicht selten vor kaum zu lösenden Aufgaben, sobald die immer differenzierteren sprachlichen Anforderungen in der schulischen und beruflichen Welt für sie aktuell werden. Schulversagen und mangelnde Ausbildungsfähigkeit sind die Folge. Solche Probleme betreffen einen relevanten Teil (ein Fünftel bis ein Viertel) der jeweiligen Jahrgangskohorte und sind keineswegs auf die Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund beschränkt. Die Öffentlichkeit und die Bildungspolitik reagieren auf diese Situation mit einer Vielzahl von Maßnahmen, deren Qualität und Struktur aber bisher häufig noch nicht wirklich greifen. Strukturierte und reflektierte Verbesserung und Weiterentwicklung sind geboten. Das betrifft vor allem die diagnostischen Verfahren, mittels derer möglichst frühzeitig Förderbedarf bestimmt wird, wie die Interventionen und deren Qualitätssicherung. Zudem weist die Ausbildung wie die Weiterbildung des pädagogischen Personals (Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer) erheblichen Verbesserungsbedarf auf.

Ein strukturiertes Forschungsprogramm antwortet auf diese Problemsituation und entwickelt gezielt Lösungen, die zu einer erheblichen qualitativen Verbesserung beitragen.

Folgende Leitideen sollen das vorgeschlagene koordinierte Forschungsprogramm zu „Sprachdiagnose und Sprachförderung“ prägen:

- (1) Sprachliche Basisqualifikationen in ihren wechselseitigen Abhängigkeiten entwickeln
- (2) bildungssprachliche Kompetenzen diagnostizieren und fördern
- (3) sprachliche Grundlagen für „Ausbildungsfähigkeit“ und gesellschaftliche Teilhabe sichern
- (4) diagnosebasierte Förderung professionalisieren.

Diese Leitideen sind sozusagen die dritte Dimension der Struktur, die durch sogenannte „Säulen“ des methodischen Forschungszugriffs (Sprachstandsmessung – Intervention – Qualifizierung) und Etappen auf dem Bildungsweg institutionelle Phasen der Biographien (Vorschule/ Primarbereich – Primar-/Sekundarstufe I – Sekundarstufe I/Beruf bzw. Sekundarstufe II) gebildet wird. Das Fundament für diesen „strukturellen Kubus“ bilden sprachwissenschaftliche Grundlagen. Was ist nun unter den einzelnen Leitideen zu verstehen?

Leitidee 1: Sprachliche Basisqualifikationen in ihren wechselseitigen Abhängigkeiten entwickeln

Die verschiedenen Befähigungen („Kompetenzen“), die im Prozess der Sprachaneignung auszubilden sind, betreffen unterschiedliche Aspekte von Sprache. Anders als häufig in der vorliegenden Forschung wird sich das koordinierte Forschungsprogramm, wie es hier konzipiert wird, nicht auf nur einzelne von ihnen, insbesondere etwa nur die Grammatik oder das Lexikon sowie die Phonologie der anzueignenden Sprache, beschränken. Vielmehr wird der komplexe Aneignungsprozess von Sprache in seiner Differenziertheit zur Grundlage der Arbeit gemacht. Sprache wird insofern als handlungspraktisches System ernst genommen.

Mindestens die folgenden grundlegenden Qualifikationen – ungeachtet höherer Qualifikationen – machen den Sprachaneignungsprozess aus:

- A die rezeptive und produktive phonische Qualifikation (phonetische und phonologische Lautunterscheidung und -produktion, Erfassung und zielsprachliche Produktion von suprasegmentalen-prosodischen Strukturen, sonstige paralinguistische Diskriminierung und Produktion);
- B die pragmatische Qualifikation I (aus dem Einsatz von Sprache bei anderen deren Handlungsziele erkennen und darauf angemessen eingehen sowie Sprache angemessen zum Erreichen eigener Handlungsziele einsetzen);
- C die semantische Qualifikation (die Zuordnung sprachlicher Ausdrücke zu Wirklichkeitselementen und zu Vorstellungselementen sowie zu deren Kombinatorik rezeptiv und produktiv herstellen);
- D die morphologisch-syntaktische Qualifikation (zunehmende Befähigung, komplexe sprachliche Formen, Form- und Wortkombinationen sowie Kombinationen zu Sätzen und von Sätzen zu verstehen und herzustellen);
- E die diskursive Qualifikation (Strukturen der formalen sprachlichen Kooperation erwerben; Befähigung zum egozentrischen handlungsbegleitenden Sprechen und zur sprachlichen Kooperation im Zusammenhang mit aktionalem Handeln, zur Narration, zum kommunikativen Aufbau von Spiel- und Phantasiewelten);
- F die pragmatische Qualifikation II (die Fähigkeit, die Einbettung von Handlungsbezügen in unterschiedlichen sozialen Wirklichkeitsbereichen zu erkennen und die angemessenen Mittel zur kommunikativen Einflussnahme auf diese Wirklichkeitsbereiche zielführend nutzen);
- G die literale Qualifikation (erkennen und produzieren von Schriftzeichen, Umsetzung mündlicher in schriftliche Sprachprodukte und umgekehrt; Entwicklung von Graphie, Lesevermögen, Orthographie und schriftlicher Textualität, Auf- und Ausbau von Sprachbewusstheit. (aus: Ehlich 2005 S.12)

Diese Qualifikationen werden als „Basisqualifikationen“ verstanden. Ihre Unterscheidung geschieht als analytische Unterscheidung. In den Sprachaneignungsprozessen greifen die Basisqualifikationen ineinander. Einzelne von ihnen sind die Voraussetzung für die Aneignung anderer. Von vornherein geschieht die Aneignung von Sprache nicht als Aneignung eines abstrakten, für sich bestehenden Systems (Vygotski 1987, Bd. II). Sprache wird als zentrales Handlungsmittel (Organon, Bühler 1934) erfahren und in den Aneignungsprozessen kommunikativ nutzbar gemacht. Diese Einsicht wird für die Analyse des Spracherwerbs zunehmend wirksam (vgl. Tomasello 2003).

Die analytisch voneinander zu differenzierenden sprachlichen Basisqualifikationen in ihrer Interaktion und in ihren Interrelationen zu erfassen, ist für die praxisorientierte Sprachaneignungsforschung, wie sie das koordinierte Forschungsprogramm ermöglicht, zentral.

Gelingt es einem Kind nicht, die Verzahnungen der verschiedenen Aneignungsschritte in Bezug auf die miteinander verbundenen Basisqualifikationen angemessen zu bearbeiten und für sich zu nutzen, bleibt es leicht hinter den gesellschaftlich erforderten Aneignungsprozessen zurück – mit der Tendenz, den Kontakt zur Kommunikationsgemeinschaft für wichtige Bereiche teilweise oder ganz zu verlieren und sich in geschlossenen Subgruppen zu isolieren, so dass zentrale Bildungsziele der Institution Schule verfehlt werden.

Sprachaneignungsforschung, die hilfreiche Modellierungen zu den dabei wirksamen Prozessen entwickelt und die die Zielsetzung hat, für möglichst viele Kinder und Jugendliche eine optimierte Sprachaneignung zu ermöglichen, Sprachaneignung also individuell optimal zu fördern, erforscht die Interaktion und wechselseitigen Relationen der Aneignungsschritte in Bezug auf die verschiedenen Basisqualifikationen.

Dass die sprachlichen Basisqualifikationen als Fächer von sprachlichen Fähigkeiten, über die sprachlich Handelnde in unterschiedlicher Ausprägung zu unterschiedlichen Zeiten verfügen, bezogen auf verallgemeinerte sprachliche und kognitive Handlungsanforderungen tatsächlich in der je einzelnen Biographie vorhanden sind, wird gesellschaftlich erwartet und ist für die Partizipation an der Gesellschaft unabdingbar.

Je nach den Möglichkeiten der Einzelnen steht die Gesellschaft vor der Aufgabe, dies in optimierten Strukturen für die individuelle Entwicklung zu ermöglichen. Dafür bietet die Forschung Strukturierungen von Sprachanlässen und kommunikativen Handlungssituationen, die auf ein kompetentes Handeln in der Gesellschaft vorbereiten. Dies ist nicht zuletzt eine Herausforderung an die Erzieherinnen und Erzieher und die Lehrerinnen und Lehrer (siehe Leitidee 4).

Sprachaneignung in der Entwicklung der Verfügungsgewalt über Sprache in ihren verschiedenen Aspekten ist ein Prozess, der sich weit über die vorschulische Phase der Biographie hinaus erstreckt. Dies wird besonders in Bezug auf die „Bildungssprache“ manifest (Leitidee 2).

Die gesellschaftliche und demographische Entwicklung hat es mit sich gebracht, dass Sprachaneignung für immer mehr junge Menschen die Aneignung mehrerer Sprachen in unterschiedlichen Perfektionsgraden bedeutet. Forschung zur mehrsprachigen Sprachaneignung setzt die Gesellschaft und ihre Institutionen, besonders die Schule, in die Lage, die Potentiale mehrsprachiger Sprachaneignung zu nutzen.

Leitidee 2: Bildungssprachliche Kompetenzen diagnostizieren und fördern

Forschung erarbeitet Erkenntnisse zu den sprachlichen Strukturanforderungen, die mit der Institution Schule und ihrem Bildungsauftrag gesetzt sind. Hinsichtlich der semantischen Qualifikation ist es die Begriffsbildung, die innerhalb der Schulzeit voranzutreiben ist. Ausgehend von den sprachlich gefassten Konzepten, die in der frühen Kindheit angeeignet wurden und die sich in einem (in seinen Extensionen freilich noch immer nicht klar umschriebenen) Grundwortschatz erfassen lassen, erfolgt eine Erweiterung und qualitative Umstrukturierung. Dieser Prozess betrifft nicht nur die einzelnen lexikalischen Einheiten, sondern auch deren Wechselbeziehungen (synsemantische Relationen). Die Expansion einzelner Wortfelder und die damit verbundenen Differenzierungsmöglichkeiten erfordern einen Umgang mit Sprache, der sich nicht auf minimale Verbalisierungsmöglichkeiten begrenzt. Komplexe Wissensstrukturen finden ihren Ausdruck in einer Erweiterung nicht nur des Wortschatzes, sondern auch der Wortbildungsmöglichkeiten, besonders durch Einbezug der aus anderen Sprachen integrierten Ausdrucksmöglichkeiten. Die fachsprachlichen und fachsprachfähigen Teile des Lexikons, die Wortbildung und Wortkombinatorik nehmen in ihrer Bedeutung – häufig jenseits der unmittelbaren Praxiserfahrungen und Handlungsmöglichkeiten des Kindes – zu. Sprachliches Handeln geschieht in der schulischen Wissensvermittlung zunehmend „auf Probe“. Die Flexibilität im Umgang und in der Nutzung von sprachlich gefasstem Wissen verlangt vom einzelnen Kind eine Intensität der Sprachaneignung in diesen Phasen der Biographie, die durch vielfältige Förderung optimiert werden kann.

In der Entfaltung der literalen Basisqualifikation erweitert sich das rezeptive und aktive Textartenwissen, in das zunehmend auch semiotische Visualisierungen (Diagramme, Abbildungen, Kombinationen von Sprache und Bild) einbezogen werden. Die sekundäre Nutzung des Textartenwissens in elektronischen Medien und durch sie vervielfältigt die Aneignungsaufgaben.

Die Einübung in die sprachlichen Verfahren der Schriftlichkeit verlangt und ermöglicht zugleich eine verstärkte Reflexion über Sprache selbst. Die Entfaltung der

pragmatischen Qualifikationen geschieht nicht zuletzt als Aneignung der gesellschaftlich entwickelten Textarten in deren Rezeption und exemplarischen Produktion, aber auch als Aneignung der darauf bezogenen komplexeren Diskursarten.

Bei Einbeziehung von Mehrsprachigkeitserfahrung auch für zunächst monolingual aufgewachsene Kinder ergeben sich Perspektiven einfacher Sprachvergleiche und systematischer Nutzungen des Sprachwissens zur Optimierung der Sprachaneignung fremder Sprachen, ohne die schulische Bildung nicht mehr auskommen kann. Die diskursive Qualifizierung betrifft in Bezug auf die Bildungssprache die enge Wechselbeziehung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Die komplexen institutionellen Anforderungen üben in eine gesellschaftliche Tätigkeit ein, in der diskursive Qualifikationen für die gesellschaftliche Teilhabe unabdingbar sind.

In der institutionellen Kommunikation der Schule werden zugleich die Grundlagen für eine angemessene und zielführende Nutzung des Organons Sprache in der Wissensgesellschaft gelegt. Dies betrifft vor allem Grundstrukturen dessen, was als „alltägliche Wissenschaftssprache“ für die Kommunikation von Wissen sowohl im tertiären Bereich an den Hochschulen und Universitäten wie auch in den vielfältigen wissenschaftsbasierten Praxisfeldern an sprachlichen Qualifizierungen grundlegend ist.

Die genaue Erforschung dessen, was unter „Bildungssprache“ deskriptiv bezeichnet wird, ermöglicht es, das bildungssprachliche Kompetenzen diagnostiziert und ihre Aneignung individuell angemessen gefördert werden können. Hier ergeben sich enge Berührungspunkte zur Entwicklung von Bildungsstandards durch die KMK. Eine Präzisierung der Anforderungen an die Leistungen von Kindern und Jugendlichen und eine Objektivierung der Bewertung von Bildungserfolg profitiert unmittelbar von der Erfüllung der in der Leitidee 2 formulierten Aufgabe.

Leitidee 3: Sprachliche Grundlagen für „Ausbildungsfähigkeit“ und gesellschaftliche Teilhabe sichern

Die politischen Maximen der Qualifizierung für gesellschaftliche Teilhabe und insbesondere für die Sicherung der Ausbildungsfähigkeit durch die Bildungsinstitutionen haben für das Individuum eine erfolgreiche sprachliche Qualifizierung zur Grundlage. Die fächerübergreifende sprachliche Qualifizierung spielt dabei eine zentrale Rolle. Genaue Modellierungen der Progression in Bezug auf die einzelnen sprachlichen Qualifizierungen und die Erarbeitung von Förderumsetzungen ermöglichen eine angemessene Vorbereitung auf den tertiären Sektor und den beruflichen Bereich. Eine wesentliche Aufgabe der schulischen Sozialisation besteht in einer durchsichtigen, die sprachlichen Handlungsmöglichkeiten der Einzelnen optimal nutzenden und fördernden Sprachqualifizierung. Die erheblichen gesellschaftlichen Probleme, die sich in einer mangelnden Ausbildungsfähigkeit bei einem relevanten Teil der jungen Population des Landes zeigen, können und müssen durch bessere Förderung bearbeitet werden. Die Umsetzung der gesellschaftlichen Anforderungen einer entwickelten Wissensgesellschaft für nahezu alle beruflichen Tätigkeiten verlangt eine Qualifizierungsoffensive, in der die gesellschaftlichen Erfordernisse sprachlichen Handelns mit den Zielen, Lehrplänen und Handlungsstrukturen der Bildungsinstitutionen abgestimmt werden. Nicht allein Lese- und Schreibfähigkeit, sondern elaborierte und differenzierte Text- und Diskurskompetenz und die Fähigkeit zielgerichteter adressatenbezogener Kommunikation sind in den Blick zu nehmen. Das koordinierte Forschungsprogramm entwickelt die dafür erforderlichen Wissens- und Transfergrundlagen.

Leitidee 4: Diagnosebasierte Förderung professionalisieren

Die Professionalisierung von Förderung setzt voraus, dass Förderkonzepte auf empirischer Forschung basieren und systematisch reflektiert werden. Evidenzbasierung lässt sich durch die kritische Entwicklung von Diagnoseverfahren, die Weiterentwicklung und Evaluation bestehender Förderkonzepte und durch Erkenntnisgewinnung aus sorgfältig geplanten, durchgeführten und in ihren Wirkungen empirisch überprüften Interventionsstudien im Feld gewinnen. So erarbeitete Erkenntnisse lassen sich unmittelbar umsetzen in eine Didaktik, die die Sprachqualifizierung als ein durchgehendes und zentrales Aufgabenfeld vorschulischer und schulischer Bildung sieht.

Die wissenschaftliche Überprüfung der Wirksamkeit sprachdiagnostischer und sprachfördernder Maßnahmen bietet zugleich eine Grundlage für eine systematische Entwicklung der Erstausbildung von Erzieherinnen und Erziehern und von Lehrerinnen und Lehrern. Gerade die Erzieherinnen- und Erzieherqualifizierung für den sprachlichen Bereich stellt einen wichtigen Teil zukünftiger Professionalisierung für eine umfassende Sprachqualifizierung der Kinder und Jugendlichen dar. Diese Qualifizierung gewinnt durch das koordinierte Forschungsprogramm und die in ihm gewonnenen Erkenntnisse eine verlässliche und evaluierbare Grundlage. Zugleich tragen diese zur Bearbeitung der erheblichen Aufgaben für eine systematisierte Weiterbildung in allen Bereichen bei, die mit der Sprachförderung befasst sind. Die Entwicklung entsprechender Ausbildungs- und Studienmodule und die fachhochschulische und hochschulische Umsetzung in entsprechenden Curricula gewährleisten Nachhaltigkeit bei der Sprachqualifizierung.

3. Methodischer Zugriff: Sprachstandsfeststellung

Obwohl schon einige theoretisch verankerte und psychometrisch fundierte Verfahren zur Sprachstandserhebung vorliegen, ist derzeit kaum zu beantworten, in welchen sprachlich wichtigen und bildungspolitisch relevanten Bereichen weiterer dringender Bedarf an diagnostischen Verfahren besteht. Dazu fehlt es an einer systematischen und empirisch basierten Aufarbeitung der Frage, welche Aspekte von Sprache und sprachlicher Kompetenzen in welchen Altersbereichen für welche späteren Anforderungen bzw. Leistungen im Bildungssystem von Bedeutung sind. Der Referenzrahmen zur altersspezifischen (Ehlich et al. 2008) und die BMBF-Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung (FiSS) liefern erste Orientierungen und Bearbeitungsgrundlagen. Erst auf der Basis entsprechender Analysen lässt sich detailliert darlegen, wo die gravierendsten Lücken der derzeitigen Sprachstandsdiagnostik im deutschsprachigen Raum liegen und wie diesen begegnet werden kann.

Sprachstandserhebungsverfahren bis zum Ende der Primarstufe

Standardisierte und normierte Erhebungsverfahren zur Feststellung sprachlicher Kompetenzen bei Kindern zwischen 2 und 11 Jahren finden sich im deutschsprachigen Raum derzeit in recht großer Zahl (vgl. Redder et al. 2010). Sie verfolgen verschiedene Zielsetzungen über den zu erfassenden Sprachkompetenzbereich, basieren auf unterschieden sprachtheoretischen Ansätzen und testtheoretischen Konzepten und sind von unterschiedlicher psychometrischer Qualität. Legt man den Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (Ehlich et al. 2008) zu Grunde, so decken die vorliegenden Verfahren zwar weite Teile phonischer und morpho-syntaktischer Basisqualifikationen ab, jedoch vergleichsweise wenig Basisqualifikationen aus den Bereichen semantischer, pragmatischer, literaler und diskursiver Sprachkompetenzen.

Sprachstandserhebungsverfahren ab der Sekundarstufe I

Für Schülerinnen und Schüler jenseits des Primarbereichs sind insgesamt so gut wie keine Verfahren zur Sprachstandsmessung entwickelt – gleichgültig, welchen Typs –, wenn man von Lese-/Rechtschreibtests einfacher, normativ basierter Art absieht (vgl. Redder et al. 2010). Das Gros der Sprachstandserhebungen für Schülerinnen und Schüler ab der 5. Jahrgangsstufe besteht aus Tests, die für das Deutsche als Zweitsprache (DaZ) oder aber – in unterstellter Übertragbarkeit – für das Deutsche als Fremdsprache (DaF) entwickelt wurden. Nur wenige, meist forschungsmotivierte Verfahren ergänzen diese Tests, insbesondere so genannte C-Tests (Lückentests) (Baur & Spettmann 2009) und Varianten der Profilanalyse (Clahsen & Hansen, 1991). Diese Erhebungsverfahren sind grundsätzlich schriftsprachlich bezogen – vorausgesetzt wird also bereits eine erfolgreiche Literalisierung.

Verlagsverzeichnisse sind voll von Produkten, die als „geeignet“ für die Sprachdiagnostik beworben werden. Ebenso findet man in der Praxis und häufig auch literarisch dokumentiert eine Vielzahl von „geeigneten“ Förderansätzen bei sprachlichen Auffälligkeiten, Entwicklungsrückständen oder Kompetenzdefiziten. Schaut man sich diese Produkte etwas genauer an, so muss man in den meisten Fällen konstatieren, dass unklar bleibt, woher die Bewertung „geeignet“ kommt. Eine Dokumentation der Verfahren anhand bewährter Testgütekriterien liegt für viele dieser Produkte in der Regel nicht vor. Auf den Punkt gebracht zeigt sich also, dass sowohl die Dokumentation zur theoretischen Fundierung als auch die empirische Validierung und psychometrische Absicherung der bisher vorliegenden Verfahren qualitativ bestenfalls sehr unterschiedlich, auf jeden Fall jedoch lückenhaft sind.

Zentraler Forschungsbedarf bezüglich der Entwicklung von Sprachstandsfeststellungsverfahren besteht (1) hinsichtlich der komplexeren pragmatischen und diskursiven sowie morpho-syntaktischen Basisqualifikationen im Bereich des Mündlichen, (2) hinsichtlich der weiteren Ausgestaltung der literalen Basisqualifikation II und (3) insbesondere hinsichtlich der psychometrischen Fundierung der eingesetzten bzw. der zu entwickelnden Verfahren. Einzelne Schritte dazu erfolgen derzeit in der BMBF-Initiative FiSS, an die angeknüpft werden kann.

a. Begriffliche Präzisierung

Die Berücksichtigung von *Testgütekriterien* ist nicht nur in psychologischen Tests, sondern auch in der empirisch forschenden Soziologie und Pädagogik seit langem bewährt. Tests sollen unabhängig von der jeweiligen Testsituation oder Auswertung sein; sie sollen zuverlässige und präzise Aussagen über die getesteten Probanden geben; und sie sollen zu guter Letzt auch testen, was im Fokus der jeweiligen Forschung – oder in diesem Fall – der Förderung steht. Zusammenfassend kann somit gesagt werden, die Tests sollen *objektiv*, *reliabel* und auch *valide* sein – womit die drei in den Sozialwissenschaften etablierten Testgütekriterien vorgestellt sind.

Neben diesen zentralen Gütekriterien werden auch so genannte Testnebenkriterien wie *Normierbarkeit* (also ein Bezug zu einer repräsentativen Vergleichsgruppe), *Vergleichbarkeit*, *Ökonomie* (sowohl in Bezug auf den Kosten als auch den Zeitaufwand) und schließlich auch die *Nützlichkeit* unterschieden.

Bei der (Weiter-)Entwicklung von Sprachstandsfeststellungsverfahren ist dem späteren diagnostischen Zweck Rechnung zu tragen. Hierbei geht es um Nutzungsmöglichkeiten im pädagogischen Kontext. Dabei werden Sprachstandsfeststellungsverfahren, die für *Screeningzwecke* bzw. die für *individuelle Diagnosen* entwickelt und entsprechend eingesetzt werden, unterschieden. Screenings werden hierbei als ökonomische Verfahren zur einfachen Kategorisierung von Probanden eingesetzt, während diagnostische Tests spezifische Stärken und Schwächen der Probanden empirisch sicher messen. Wesentliche Unterscheidungsmerkmale von *Screenings* und *diagnostischen Tests* sind damit der zu leistende Aufwand für die Informationsgewinnung sowie die Menge, Differenziertheit und Dichte der erhaltenen Informationen. Nichtsdestoweniger werden sowohl bei diagnostischen Tests als auch bei Screeningverfahren dieselben testtheoretischen Qualitätsanforderungen angewendet.

b. Kriterien und methodische Standards

Eine allgemeine Sprachaneignung ist empirisch nicht einfach zu erfassen. Vielmehr wird man sich bei der Entwicklung des Sprachaneignungsprozesses an den herausgearbeiteten Basisqualifikationen und ihrer Wechselwirkung an einem Kompetenzgitter orientieren müssen. Des Weiteren sind bei der Überprüfung und Entwicklung von Verfahren zur Sprachstandsfeststellung auch jeweils produktive und rezeptive Merkmale zu unterscheiden, welche darüber hinaus auch im Zusammenhang mit der Äußerungsform (mündlich vs. schriftlich) noch weiter zu unterteilen sind. Bei der empirischen Überprüfung sind einzelne dieser Facetten in den Blick zu nehmen und diese unter strenger Berücksichtigung der zuvor beschriebenen Testgütekriterien zu erfassen.

Perspektivisch wird in dem hier vorgestellten Forschungsprogramm die Überprüfung der empirischen Güte (explizit gemessen an den zentralen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität, Validität und – der aus Gründen der Vergleichbarkeit notwendigen – Normierung) eine zentrale Rolle einnehmen. Neben der Berücksichtigung dieser Testgütekriterien werden perspektivisch auch Aspekte wie Praktikabilität, Handhab-

barkeit und die Leichtigkeit der Durchführung und der Auswertungsaufwand ins Blickfeld gerückt werden. Bei Verfahren, die insbesondere die Praxis der Sprachförderung in den für den individuellen Bildungserfolg besonders relevanten Alters- und Qualifikationsbereichen optimieren, wird zudem die Frage der realistischen Implementierbarkeit in der Praxis fokussiert.

Als aktuelle Bedarfe und Herausforderungen bezüglich der Entwicklung von Sprachstandsfeststellungsverfahren lässt sich feststellen, dass eine umfassende Auseinandersetzung mit den diagnostischen Desideraten in allen Etappen des formalen Bildungssystems dringend erforderlich ist. Besonders vielversprechend in diesem Zusammenhang ist der Ausbau von gegenseitig befruchtenden Entwicklungen in heterogen zusammengesetzten Forschungsgruppen, in denen Sprachstandsfeststellungsverfahren, Fördermöglichkeiten und Entwicklungsfeststellung parallel bearbeitet werden. Im Rahmen des koordinierten Forschungsprogramms wird durch den wissenschaftlichen interdisziplinären Austausch gewährleistet, dass bei der Entwicklung der Verfahren simultan psychometrische Qualitätskriterien die Durchführbarkeit und Handhabung in praktischen Anwendungsfällen im Zentrum der Betrachtung liegen.

c. Aktuelle Bedarfe und Herausforderungen

In der Säule „Sprachstandsfeststellung“ werden vornehmlich solche Vorhaben und Arbeitspakete gebündelt, die neue Verfahren zur Sprachstandsfeststellung entwickeln bzw. bestehende Verfahren weiterentwickeln oder adaptieren.

Durch die Koordinierung und Vernetzung von Arbeitspaketen in Verbänden und die Organisation gemeinsamer Programmtagungen wird die Einhaltung wesentlicher Qualitätsmerkmale von Sprachstandserhebungsverfahren und der empirischen Überprüfung von Sprachförder- oder Qualifizierungsmaßnahmen erreicht. Durch den interdisziplinären Erfahrungsaustausch werden neben der Diskussion über die theoretische Begründung eingesetzter Verfahren auch wissenschaftliche Kooperationen ausgelotet, welche es ermöglichen, die notwendige empirische Basis für die Entwicklung und Überprüfung anhand von Testgütekriterien sicher zu stellen.

Durch den Austausch über die zukünftigen Forschungspläne können erhebliche Synergieeffekte erzielt werden. Zum einen wird durch den koordinierten Austausch von Instrumenten und Verfahren eine Parallel- oder Doppeltentwicklung vermieden – eine Praxis, die sich in den letzten Jahren bei zeitlich sequenziell ablaufenden Untersuchungen bereits bewährt hat. Ein besonderes Forschungspotenzial ergibt sich jedoch bei einem gemeinsamen Zeitraum für unterschiedliche Aktivitäten eines koordinierten Forschungsprogramms, da dies auch eine koordinierte Nutzung vergleichbarer oder gleicher Probandengruppen zulässt. Systematisch entwickelte bzw. aufeinander aufbauende Verfahren können somit direkt aufeinander bezogen und in ihren Wirkungen an den Probandengruppen erprobt werden. Durch die gemeinsame Nutzung von Instrumenten und Probandengruppen können sowohl das Forschungsfeld – und damit die Probanden – als auch die Forschungsverbände systematisch entlastet werden, da verschiedene Forschungsaspekte zielgerichtet und nuancierter in den Blick genommen werden können.

Dies ist insbesondere im Zusammenwirken der Vorhaben und Arbeitspakete innerhalb der einzelnen Etappen und zwischen den Säulen Sprachstandsfeststellung und Intervention besonders wichtig. Um den „Ertrag“ von Interventionen „messen“ zu können, bedarf es hierfür geeigneter Verfahren, die Kompetenzentwicklungen zu erfassen in der Lage sind.

In dem Programm wird – nach dem Vorbild der BMBF-Forschungsinitiative Sprachdiagnostik Sprachförderung (FiSS) – ein Aus- und Weiterbildungsangebot für die beteiligten (Nachwuchs-)Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler angeboten, welches die zuvor vorgestellten methodischen Grundzüge betreffend empirischer Verfahren und Mindestanforderungen an Diagnostik und empirische Überprüfung von Förderungen beinhaltet. Zudem wird es auf Programmtagungen wichtig sein, die verschiedene empirische Expertise auf- und auszubauen und Arbeitspakete mit ähnlichen methodischen Zielsetzungen zusammen zu führen.

4. Methodischer Zugriff: Intervention

Die besondere Rolle sprachlicher Defizite von Schülerinnen und Schülern in unserem Bildungssystem bei Versuchen, die zunehmende Häufigkeit individueller Bildungsmisserfolge in Deutschland zu erklären, ist seit einigen Jahren bekannt. Unter Bildungspraktikern, Bildungspolitikern und Bildungsforschern herrscht daher breiter Konsens darüber, dass gezielte Maßnahmen der Sprachförderung dringend erforderlich sind. Einig ist man sich auch darüber, dass die Förderung möglichst frühzeitig erfolgen sollte, damit es nicht zu irreversiblen Versagen im individuellen Bildungsverlauf kommt. Frühzeitigkeit bezieht sich als Begriff dabei immer auf ein Zeitfenster, in dem das nächste angestrebte Bildungsziel (z.B. Schulstart, Übergang nach der Grundschule, Übergang in die Sekundarstufe II, Übergang in die berufliche Ausbildung) noch nicht erreicht ist. In diesem Sinne kann die eingeforderte Förderung je nach Anlass als universelle (primäre), selektive (sekundäre) und indizierte (tertiäre) Prävention sprachbedingter Bildungsmisserfolge bezeichnet werden (vgl. Caplan 1974; Ziegenhain 2008) und jeweils substantiell zur Verbesserung der Outputbilanz des deutschen Bildungssystems beitragen.

Universelle Präventionen beziehen sich auf Angebote, die allen Kindern bzw. Jugendlichen zur Verfügung stehen (z. B. Kindergarten, Grundschule, Hauptschule, Berufsschule). Förderung im Sinne *sekundärer* Prävention beinhaltet Angebote, die selektiv für bestimmte Risikogruppen konzipiert sind und durch die ein ungünstiger Entwicklungsverlauf im Einzelfall verhindert werden soll (z. B. Sprachförderangebote für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache). Liegen schließlich bereits diagnostizierte Misserfolge oder Beeinträchtigungen vor, so sind *indizierte* Interventionen zur Kompensation der Defizite angebracht.

Neben den jüngsten Aktivitäten zur frühen Sprachstandsdiagnostik in vielen Bundesländern gilt ein aktuelles Hauptaugenmerk der Entwicklung von Sprachförderprogrammen, die zur Erweiterung des Wortschatzes, zur Verbesserung der Begriffsbildung, der syntaktischen Fähigkeiten und der Lautdiskriminationsfähigkeit beitragen sowie solchen Interventionen, die bei Kindern und Jugendlichen im Schulalter die diskursiven und pragmatischen Qualifikationen entfalten, die Lesekompetenz sowie weitere Textkompetenzen vermitteln. Interventionen dieser Art stehen im Zentrum der Forschungsaktivitäten des geplanten Forschungsprogramms.

a. Begriffliche Präzisierungen

Unter *Intervention* verstehen wir im Rahmen unseres Antragsvorhabens strukturierte/systematische Präventions- und Fördermaßnahmen, bei denen das Ziel darin besteht, ausgewählte sprachliche Kompetenzen zu verbessern. An systematischen, wirksamen und praktikablen Interventionen mangelt es bislang noch in großem Maße, so dass die Säule der Intervention im Fokus des Programms steht.

Es lassen sich „direkte“ von „indirekten“ Interventionsansätzen unterscheiden. So ist etwa das systematische Bewusstmachen von Klangähnlichkeiten zwischen Wörtern eine direkte Intervention zur Verbesserung der phonologischen Bewusstheit, während sich frühmusikalische Erziehung durchaus als erfolgreicher „indirekter“ Interventionsansatz mit vergleichbaren Wirkungen erweisen könnte. Im geplanten Forschungsprogramm zu Sprachdiagnostik und Sprachförderung soll der Schwerpunkt auf direkten Interventionen liegen.

Eine erfolgreiche Intervention sollte sowohl große als auch breite Wirkungen bei der sprachlichen Kompetenzsteigerung erzielen. Diese zu erreichen hat sich jedoch als äußerst schwierig herausgestellt, da ein umgekehrt proportionaler Zusammen-

hang zwischen der „Größe“ (Stärke) und der „Breite“ der Wirkungen zu bestehen scheint: Je allgemeiner die in der Intervention vermittelten sprachlichen Qualifikationen sind, desto geringer fallen die Wirkungen aus (*Wirkungsintensität*); und je bereichsspezifischer die Interventions-Inhalte sind, desto schmaler ist der Bereich der Wirkungen (*Wirkungsextensität*).

Aufgrund dieses Dilemmas mag man zu der Schlussfolgerung gelangen, dass der Nutzen einer Intervention dann maximal ist, wenn man Inhalte eines mittleren Allgemeingrades wählt, da so mittlere Wirkungsintensitäten wie auch mittlere Wirkungsextensitäten erzielbar sind. Die erfolgreichsten Ansätze lösen das Dilemma jedoch auf andere Art und Weise. Sie leiten aus dem umgekehrt proportionalen Zusammenhang zwischen den beiden Wirkkriterien zwei verschiedene Prinzipien ab, die es zu kombinieren gilt. Das ist zum einen das Prinzip der Reziprozität zwischen *Bereichsspezifität* der Interventions-Inhalte und der Wirkungsintensität, zum anderen das Prinzip der Reziprozität zwischen dem *Allgemeingrad* der Inhalte und der Extensität der Wirkungen. Aus dem ersten Prinzip folgt, dass Interventionen bereichsspezifisch angelegt sein sollten, also auf die Optimierung spezifischer Kompetenzen (z.B. der phonologischen Bewusstheit als Teil der phonologischen, der Fähigkeit zur sprachlichen Kooperativität als Teil der diskursiven Basisqualifikationen) bzw. spezifischer Lernziele (z.B. Vertrautheit mit verschiedenen Diskurs- und Textarten, Argumentieren als Elemente der pragmatischen und literalen Basisqualifikationen II) abzielen sollten. Aus dem zweiten Prinzip folgt, dass die ausgewählten bereichsspezifischen Inhalte mit Komponenten angereichert werden, deren Allgemeingrad sich günstig auf den Transfer der vermittelten Kompetenzen zu einzelnen Aspekten von Sprache auswirkt. Hier gelten sprachrelevante, sogenannte metakognitive Bausteine als besonders erfolgversprechend.

Interventionen sollten auf grundlagenwissenschaftlichen Erkenntnissen beruhen, auch wenn man sie gegebenenfalls (noch) nicht in allen Elementen systematisch aus Grundlagentheorien ableiten kann. In der Regel können letztere Interventionen nur „inspirieren“ (Perrez 1991) und müssen durch hinreichend genaue praktische Umsetzungsformen, ja *Handlungsanweisungen* ergänzt werden. Nach Bunge (1967) stellen daher Interventionen „Systeme von technologischen Regeln“ als Handlungsempfehlungen für die Praxis dar, mit denen ganz andere Ziele verfolgt werden als mit (grundlagenwissenschaftlichen) Theorien. Und wegen des schwachen Bezuges von Interventionen zu den sie „inspirierenden“ Theorien, deren Bewährtheitsgrad *keine* Rückschlüsse auf die Wirksamkeit von Interventionen zulässt, ist es *unabdingbar*, diese Wirksamkeit empirisch zu *evaluieren*.

Bei „Outcome“-Evaluationen von Interventionen hat es sich als sinnvoll erwiesen, zwischen „*Wirksamkeit*“ und „*Wirkung*“ zu unterscheiden. Eine Intervention kann sich als „wirksam“ erweisen, ohne dass dieser Wirksamkeit notwendigerweise die postulierten Wirkungen zugrunde liegen. Dies hat Konsequenzen für die Evaluation von Interventionen. Bei der Entwicklung von Interventionsansätzen bieten sich sog. Komponentenevaluationen an, deren Ziel es ist, den Beitrag jeder einzelnen Komponente zur Gesamtwirksamkeit der Intervention zu klären. Im Vordergrund von empirischen Untersuchungen zu fertiggestellten Förderprogrammen wird aber zunächst die Frage stehen, ob ein Programm in seiner Gesamtheit überhaupt wirksam ist. Angesichts dieser Frage wird man eine nicht-vergleichende oder *isolierte Evaluation* planen, bei der das interessierende Programm einer Vergleichsgruppe gegenübergestellt wird. Es gibt mehrere Arten von Vergleichsgruppen; sie reichen von einer untrainierten oder Wartegruppe über eine „Beschäftigungsgruppe“ (bei Kindern oft: „Spielgruppe“) bis hin zu einer ebenfalls trainierten Kontrollgruppe.

Bei der Evaluation von Sprachförderprogrammen ist die Frage oftmals nicht, ob die Maßnahme überhaupt Wirkungen erzielt, sondern, ob sie diese schneller oder nachhaltiger erreicht als alternative Förderansätze, die z.B. bereits praktiziert werden.

b. Kriterien und methodische Standards

Folgende Kriterien sollten bei Interventionen im Rahmen des geplanten Forschungsprogramms beachtet werden (vgl. Hager & Hasselhorn 2000):

- (1) Die Interventionsmaßnahmen sollten theoretisch verankert und dabei so konstruiert sein, dass sie auf unterschiedliche Niveaus der Ausgangsqualifikationen der Kinder adaptiert werden können. Nötigenfalls sollte das Programm in mehreren Formen erstellt werden und die Auswahl einer jeweils geeigneten Form vom Ausgang der Eingangsdiagnostik abhängig gemacht werden.
- (2) Die Wirksamkeit sollte in isolierten Evaluationen als erreichbar aufgezeigt werden. Solche Nachweise bedürfen statistisch signifikanter Effekte von „hinreichender“ Größe bei interventionsspezifischen Kriteriumsmaßen. Allgemeine Angaben über anzustrebende Effektgrößen halten wir für nicht begründbar. Der Verweis auf die von Cohen (1988) vorgeschlagenen Konventionen scheint uns wenig hilfreich, weil diese die Randbedingungen des Zustandekommens der Effekte nicht berücksichtigen. Zu welchen Effektgrößen eine Intervention unter welchen Bedingungen führt, kann u.E. erst im Verlaufe des Forschungsprozesses ermittelt werden.
- (3) Die relative Dauerhaftigkeit der Wirkungen sollte nachgewiesen sein. Der bloße Nachweis, dass unmittelbar nach Beendigung der Intervention bei eingeübten Aufgaben im Vergleich zu einer Kontrollgruppe eine Leistungsüberlegenheit auftritt, ist keinesfalls ein überzeugender Beleg. Daher sollte die spezifische Wirksamkeit einer Intervention auch noch etliche Monate nach Abschluss nachweisbar sein.
- (4) Negative oder schädliche Nebenwirkungen sollten zumindest weitgehend ausgeschlossen werden. Obwohl positive Veränderungen sprachlicher Kompetenzen und Leistungen angestrebt werden, ist nicht auszuschließen, dass auch nicht-intendierte negative Wirkungen auftreten.
- (5) Die Intervention sollten sich als weitgehend verlässlich bzw. „robust“ in ihrer Wirksamkeit erwiesen haben. Für die Qualität eines Interventionsprogramms spricht auch, wenn seine Wirksamkeit nicht vom individuellen Charisma der durchführenden Personen abhängig ist.
- (6) Die Intervention sollte nicht weniger wirksam sein als bekannte Alternativansätze.

c. Aktuelle Bedarfe und Herausforderungen

Unbestritten wäre es wünschenswert, früh beginnend und dann kontinuierlich den individuellen Bildungsverlauf begleitend sprachliche Kompetenzmängel zu diagnostizieren und Kinder bzw. Schülerinnen und Schüler mit identifizierten bildungsrelevanten Sprachauffälligkeiten entsprechend zu fördern. Angesichts begrenzter ökonomischer Ressourcen und wissenschaftlicher Expertise erscheint es jedoch sinnvoll, Kernfelder im bildungsbiographischen Verlauf zu identifizieren, in denen gezielte Interventionen zum Abbau von sprachlichen Kompetenzmängeln führen, die von besonderer Tragweite für den Bildungserfolg sind.

Unter der Perspektive dieses Leitgedankens haben wir drei zentrale Bedarfsfelder identifiziert, bei denen mit einem besonders hohen Wirkungsgrad erfolgreicher Fördermaßnahmen für den weiteren Verlauf der Bildungsbiographien gerechnet werden

darf. Diese Bedarfswelder entstehen einerseits durch die Relevanz der entsprechenden Verfügbarkeit sprachlicher Qualifikationen – basaler ebenso wie komplexer – an bestimmten Schnittstellen der Bildungsbiographien, und andererseits durch besorgniserregende Zuwächse in der Häufigkeit von Defiziten bezüglich unterschiedlicher Aspekte von Sprache und ihrer Interrelation. Nach unserer Auffassung sind die folgenden Bedarfswelder von besonderer Relevanz in diesem Sinne:

(a) der Anstieg bildungsrelevanter Sprachdefizite im Vorschul- und Grundschulalter

Den frühen sprachlichen Fähigkeiten wird eine große Bedeutung für den Schulerfolg beigemessen. Mehrere Bundesländer haben daher ein Sprachstandsfeststellungsverfahren eingeführt, das bereits ein bzw. zwei Jahre vor der Einschulung diejenigen Risikokinder identifizieren soll, die einer besonderen Förderung bedürfen; hierbei sollen insbesondere Kinder berücksichtigt werden, die die deutsche Sprache noch nicht ausreichend beherrschen. Gezielte Sprachförderprogramme sollen beispielsweise zur Erweiterung des Wortschatzes, zur Verbesserung der Begriffsbildung, der syntaktischen Fähigkeiten und der Lautdiskriminationsfähigkeit beitragen, aber auch zur verbesserten Verfügbarkeit komplexerer sprachlicher Handlungsformen im schulischen Diskurs. Rezeptive und produktive, mündliche und schriftliche Fähigkeiten sind dafür von Belang. Offensichtlich gilt, dass die Wirksamkeit von Förderung umso größer ist, je früher mit der Intervention begonnen wird. Welche Programme zur Sprachförderung langfristig Bildungserfolg sichern können, ist ungeklärt.

(b) der große Prozentsatz von Grundschulabgängern mit massiven Problemen im Lesen und in weiteren Textkompetenzen

Die Ausgangsposition hier ist seit Kenntnis der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien klar. Die Tatsache, dass trotz leichter Verbesserungen in jüngerer Zeit (PISA 2009 gegenüber PISA 2003 und PISA 2006) immer noch mehr als jeder fünfte Jugendliche in Deutschland nicht die Mindeststandards in den Lesekompetenzen erzielt, hat seine Wurzeln schon im frühen Erwerb des Lesens. Schon am Ende der Grundschule kann man mit hoher Sicherheit erkennen, welche Kinder auch im Jugendalter massive Leseprobleme haben. Diese Probleme sind zumeist an Probleme mit dem Verständnis bestimmter Textarten und mangelnden Fähigkeiten des Zuhörens gekoppelt. Auch hier ist das Risiko besonders hoch für Kinder aus Migrationsfamilien. Zur Zeit sind intensive Bemühungen des Auslotens zu beobachten, wie über unterschiedlichste Ansatzpunkte – bis hin zum Einbezug der Eltern – die unterschiedlichsten individuellen Voraussetzungen für einen erfolgreichen Leseerwerb im Grundschulalter verbessert werden können.

(c) die zunehmende Anzahl von Jugendlichen mit derart ausgeprägten (schrift) sprachlichen Defiziten, dass sie kaum die Mindestvoraussetzungen für eine erfolgreiche berufliche Bildung erfüllen

Die sprachlichen Defizite Jugendlicher finden sich nicht nur in der Kulturtechnik des Lesens. Auch Schreiben, Sprechen, ja sogar die Sinnentnahme beim Zuhören sind bei etwa jedem fünften Jugendlichen derart unterentwickelt, dass die Mindestvoraussetzungen für die Berufsausbildungsfähigkeit nicht erfüllt werden. Gesucht wird in diesem Bereich nicht nur nach erfolgreichen Ansätzen der Leseförderung, sondern auch nach Konzepten der Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache und der durchgängigen und fächerübergreifenden Sprachförderung durch innovative Lehr-Lernkonzepte und didaktische Ansätze.

5. Methodischer Zugriff: Qualifizierungsforschung

a. Problemlage

In Bezug auf die Wirksamkeit von bildungspolitischen Reformen im Anschluss an die Ergebnisse der ersten PISA-Studie wird als Bilanz festgestellt, dass „keines der Programme letztlich die Reichweite [gehabt habe], um die nationale Schullandschaft zu prägen“. Alle Programme hätten „von der Freiwilligkeit der Teilnahme und ihrem Modellcharakter“ gelebt; insbesondere gelte dies „für die zahlreichen landesspezifischen, regionalen und lokalen Initiativen, die ‚nach PISA‘ in die Schulen [und in die Kindergärten] gebracht“ worden seien. Daher könne „über die Effekte der Handlungsempfehlungen der KMK [...] kaum etwas gesagt werden.“ (Klieme et al. (Hg.) 2010, Kap. 8). Eine Bilanz in Bezug auf die Qualifizierung des pädagogischen Personals würde wohl ähnlich, wenn nicht sogar negativer ausfallen; auch hier ist das Angebot heterogen und zugleich lückenhaft:

- Auf der einen Seite ist zu beobachten, dass seit einigen Jahren etliche Initiativen zur Erstausbildung sowie Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals zu Fragen von Sprachdiagnostik und Sprachförderung gestartet worden sind¹. Auch gibt es inzwischen im Bereich der Lehrerbildung erste obligatorische Angebote für alle Lehramtsstudierende, unabhängig von der gewählten Fächerkombination.
- Auf der anderen Seite aber fehlt es an begleitenden Maßnahmen, die sich auf die Qualität und Wirksamkeit entsprechender Aktivitäten richten. Festzustellen ist ein Höchstmaß an Heterogenität der Angebote. Evaluationen im engeren Sinne liegen nicht vor (abgesehen von den üblichen Lehrevaluationen, denen jedoch keine Aussagekraft über die Wirksamkeit von Qualifizierungsangeboten zuzubilligen ist). Zudem fehlt es an „qualifizierten Qualifizierern“.

b. Aktuelle Bedarfe und Herausforderungen

Eine Durchsicht der deutschen Forschungslandschaft ergibt, dass nur an wenigen Hochschulen eine forschungsbasierte Ausbildung zum Themenfeld der Sprachbildung in heterogenen Lagen in dem Sinne möglich ist, dass sie (auch) auf eigener Forschungserfahrung der dort Lehrenden beruht. Während es in den USA, Kanada und Australien sowie in einigen europäischen Staaten (so Großbritannien und den Niederlanden) Ausbildungsgänge im Bereich „Educational Linguistics“ gibt, in denen angezielt ist, erziehungs- und sprachwissenschaftliches Grundlagenwissen zu Sprachentwicklung und Sprachbildung zu vermitteln, sind solche in Deutschland noch weitgehend unbekannt (Hult 2008).

Aus Studien zur Qualität und Wirksamkeit der berufsvorbereitenden und berufsbegleitenden Qualifizierung von pädagogischem Personal können zwar etliche Hinweise auf generelle Merkmale und Strukturprinzipien entnommen werden, bei deren Einhaltung potentiell erfolversprechende Maßnahmen zustande kommen (z.B. Yoon, Duncan, Lee, Scarloss und Shapley 2007; Lipowsky 2004). Auch liegen Hinweise darauf vor, welche Merkmale von Angeboten aus Sicht der Teilnehmenden erfolversprechend sind (etwa aus der OECD-TALIS-Studie). Wenig ist über die von den Adressaten selbst wahrgenommenen Qualifizierungsbedürfnisse bekannt, so ist

¹ Die bildungspolitischen Aktivitäten wurden flankiert von integrationspolitischen Rahmenseetzungen, in denen auch zur Frage der Qualifizierung des pädagogischen Personals Aussagen gemacht und Selbstverpflichtungen eingegangen wurden (so im Rahmen des Nationalen Integrationsplans der Bundesregierung).

ein Ergebnis der TALIS-Studie, dass die befragten Lehrkräfte mehrheitlich der Auffassung sind, die angebotene berufsbegleitende Qualifizierung sei nicht an ihren Bedürfnissen orientiert (TALIS 2009, S. 48).

Der Qualifikationsbedarf ist also aller Wahrscheinlichkeit nach sehr hoch. Zugleich aber zeigt die Betrachtung der Ausgangslage, dass Erwartungen, die an die Qualität und Wirksamkeit einer Qualifizierung für die Aufgabe der Sprachbildung in sprachlich heterogenen Konstellationen gerichtet werden können, nicht allzu hoch sein dürfen – zumindest dann nicht, wenn Forschungsbasierung zu den (potentiellen) Voraussetzungen für Qualität gezählt wird. Dass inhaltlich einschlägige Forschungsbereiche an Universitäten und Hochschulen verankert sind, ist in Deutschland eher die Ausnahme als die Regel. An zahlreichen Standorten kann es mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht gelingen, Personal für die Qualifizierung einzusetzen, das selbst hinreichend für diese Aufgabe qualifiziert ist. Es stellt sich daher als Forschungsfrage auch die nach der Qualifizierung der Qualifizierer für Aufgaben der Sprachbildung, eine der bislang am stärksten vernachlässigte Frage.

Zentrale Arbeitsfelder sind also:

- Die Erfassung von inhaltlichen und methodischen Notwendigkeiten in der Aus- und Weiterbildung von pädagogischem Fachpersonal und Lehrerinnen und Lehrern.
- Die Entwicklung von Studien- und Ausbildungsanteilen, die gezielt Grundlagenwissen zu Sprachentwicklung und Sprachbildung vermitteln.
- Die systematische Aufbereitung des in der Praxis gesehenen Qualifizierungsbedarfs in Bezug auf die sachlich begründeten Notwendigkeiten.
- Studiengänge zur gezielten Ausbildung der späteren Qualifizierer.

c. Kriterien

In den vorliegenden Untersuchungen ist das spezifische Problem der Qualifikation für Diagnostizieren, Fördern und Unterrichten in sprachlich heterogenen Konstellationen nicht berührt worden. Zugleich jedoch machen jüngere Studien (z.B. Künsting et al. 2009) darauf aufmerksam, dass es durchaus bedeutende Zusammenhänge zwischen Kompetenzen pädagogischen Personals und dem Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen gibt, und aus anderen Untersuchungen geht hervor, dass die Kompetenz von Lehrkräften sowohl zur sprachlichen Gestaltung von Unterricht als auch zur Einschätzung des sprachlichen Könnens und Wissens von Kindern und Jugendlichen eher gering ausgeprägt ist (sofern sie nicht Sprachlehrerinnen oder Sprachlehrer sind). So deutet z.B. eine Untersuchung von Tajmel (2009) darauf hin, dass aufgrund fehlenden Hintergrundwissens über sprachliche Kompetenzen und Entwicklungen, insbesondere im Kontext von Zwei- und Mehrsprachigkeit, die Lehreraufmerksamkeit auf Ausschnitte sprachlicher Äußerungen gerichtet ist, die für den Lern- und Entwicklungsprozess von Sprache wenig(er) relevant sind. Festzustellen sind darüber hinaus Fehleinschätzungen der Gestalt und Qualität sprachlicher Äußerungen, so dass das Potential für das weitere Lernen verkannt wird, das sich in Äußerungen zeigt (vgl. Brunner et al. 2010, Schütte 2009).

Die Sichtung der gegenwärtigen Ausbildungslandschaft zeigt ferner, dass das Themenfeld Sprachdiagnostik und Sprachbildung im Großen und Ganzen in der Ausbildung eher schwach vertreten ist, auch wenn die Studienangebote in Umfang und Ausdifferenzierung je nach Hochschule unterschiedlich sind. Hinzu kommt, dass es sich in der Regel um freiwillig zu besuchende Angebote handelt (für die Darstellung eines obligatorischen Angebots dürfte auch das Personal fehlen). Und selbst wenn exzellent qualifizierte Lehrende in einigen Hochschulen zur Verfügung stehen,

kann nur mit einer Erstbegegnung mit Aufgaben der Sprachbildung im Rahmen der verschiedenen Ausbildungsgänge gerechnet werden. Das heißt, es bedarf auch immer eines Angebots in Fort- und Weiterbildung.

Aus diesen Beobachtungen ergibt sich, dass Entwicklungs- und Forschungsaufgaben mit Blick auf die Qualifizierung pädagogischen Personals sich auf die folgenden drei Bereiche beziehen sollten:

- Auf die Prüfung der Qualität und Wirksamkeit von existierenden Angeboten der *Ausbildung* von Erzieherinnen und Erziehern, Lehrkräften oder anderem pädagogischen Personal für die Aufgabe der Sprachbildung in heterogenen Konstellationen; Ziel ist hier die inhaltliche Optimierung der – an den meisten Standorten in Entwicklung befindlichen – Ausbildungsbestandteile.
- Die Entwicklung und Prüfung der Qualität und Wirksamkeit von innovativen *berufsbegleitenden* Qualifizierungsangeboten für Erzieherinnen und Erzieher, Lehrkräfte oder anderes pädagogisches Personal.
- Aus den Ergebnissen von laufenden und noch durchzuführenden Interventionen, bei denen die Durchführenden eigens geschult werden, sind die Konsequenzen, die sich hieraus für die Anpassung der Erstausbildung und die Entwicklung für Weiterbildungen ergeben, systematisch abzuleiten.

Die Forschung in den drei Bereichen wird auf unterschiedliche Strategien zurückgreifen müssen. Im ersten Bereich wird es zunächst eher um dokumentarische Bestandsaufnahmen von existierenden Angeboten und ihren Vergleich gehen. Anschließend können sich auf Vergleichbarkeit abgestimmte Überprüfungen der erreichten Qualifikationsziele bei Absolventenstichproben und ggf. hierauf basierende Interventionen an einzelnen Ausbildungsstandorten, die ihrerseits der Qualitäts- und Wirksamkeitsüberprüfung zu unterziehen sind. Zu berücksichtigen ist hier, dass die Ausbildungs- und Prüfungsordnung von Hochschulen oder anderen Ausbildungsstätten nicht ohne weiteres forschungsbasierte Interventionen erlauben.

Im zweiten Bereich können hingegen von vornherein Interventionsstudien zur berufsbegleitenden Qualifizierung aufgelegt werden. Sie können an vergleichsweise gesicherten Erkenntnissen über die Wirksamkeit von sprachentwicklungs- und sprachbildungsunterstützenden Handlungskonzepten ansetzen. Deren Transfer auf das Handeln pädagogischer Fachkräfte im institutionellen Erziehungs- und Bildungskontext ist die dann zu leistende Entwicklungsaufgabe. Diese Entwicklungsaufgabe kann mit experimentellen oder quasi-experimentellen Interventionsstudien verbunden werden, deren erstes Ziel die unmittelbare Wirksamkeitsprüfung mit Blick auf die an der Qualifizierung Teilnehmenden ist. In daran anschließenden Untersuchungen kann die Frage der Nachhaltigkeit der Qualifizierung in den Fokus rücken. Hier sind Forschungen durchzuführen, die sich darauf richten, Effekte der Qualifizierung auf die Sprachentwicklung und Sprachbildung der Kinder in vorschulischen Einrichtungen oder von Schülerinnen und Schülern zu identifizieren, die vom zuvor qualifizierten Personal betreut oder unterrichtet werden.

Ein weiteres Forschungsfeld in beiden Bereichen ist die Transferforschung. Diese kann sich erst anschließen an Ergebnisse, die in den beiden skizzierten Bereichen erarbeitet wurden. Hierbei wird es darum gehen zu prüfen, ob und auf welche Weise es gelingen kann, die durch Fall- bzw. Interventionsstudien abgesicherten Qualifizierungsmaßnahmen in die größere Fläche zu bringen².

² Vgl. hierzu die Beiträge im Thementeil des Heftes 1/2010 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Transfer und Transferforschung in der Erziehungswissenschaft.

6. Bildungsinstitutionelle Phase I: Kindergarten und Übergang in die Grundschule

Die jüngsten PISA-Ergebnisse belegen einen positiven Trend im mittleren individuellen Bildungserfolg für Deutschland und einen Rückgang des extremen Ausmaßes sozialer – häufig mit familiärem Migrationshintergrund einhergehender – Disparitäten im Bildungserfolg. Diese positiven Signale bedeuten jedoch keineswegs, dass das Problem der begabungsadäquaten Integration von Kindern mit einer anderen Erstsprache als deutsch (man klassifiziert diese als DaZ-Kinder, Deutsch als Zweitsprache, im Unterschied zu DaM-Kindern mit Deutsch als Muttersprache)³ sich damit erledigt habe. Der frühe Aufbau von bildungsrelevanten Sprachkompetenzen bei DaZ-Kindern gilt unter Experten als einer der erfolgversprechendsten Ansatzpunkte für die nachhaltige Verbesserung der Outcomes des Bildungssystems in Deutschland, zumal mittlerweile jedes dritte schulpflichtige Kind in Deutschland zu dieser „Risiko-Gruppe“ (DaZ) gehört. Aber auch in der Gruppe der DaM-Kinder finden sich deutliche und für die Entwicklung der Kinder bedeutsame sozial bedingte Unterschiede im Spracherwerb, insbesondere beim Erwerb schulrelevanter bildungssprachlicher Kompetenzen (Weinert, Ebert & Dubowy 2010), die sich in einer institutionsspezifischen Ausdifferenzierung der sprachlichen Basisqualifikationen manifestieren. Politisch werden hohe Erwartungen an die frühkindliche Bildung und die frühe Sprachförderung vor Schulbeginn gestellt. Diese Erwartungen werden durch eine Vielzahl internationaler pädagogischer, entwicklungs- und lernpsychologischer Forschungsergebnisse gestützt (vgl. zusammenfassend Roßbach, 2005; Roßbach, Kluczniok & Kuger 2008; Weinert 2004; Weinert & Lockl 2008), wobei allerdings gleichzeitig die Notwendigkeit einer Kontinuität der Sprachförderung über Schulstufen hinweg betont werden muss.

Kinder – mit deutscher wie auch einer anderen Familiensprache –, die eine Kindertageseinrichtung besucht haben, kommen häufig mit mündlich-kommunikativen deutschsprachigen Kompetenzen in die Schule, die von Lehrkräften als altersgemäß empfunden werden. Sprachliche Probleme werden oft erst dann auffällig, wenn in der Schule – vor allem auch bei schriftlich zu lösenden Aufgaben – weitergehende sprachliche Fähigkeiten verlangt werden. Knapp (1999) spricht in diesem Zusammenhang von „verdeckten Sprachschwierigkeiten“. Unterschiede von kommunikativen Fähigkeiten im Alltag und (schrift-)sprachlichen Anforderungen in der Schule versucht Cummins (1991; 2000) mit den folgenden Dimensionen der Sprachbeherrschung zu begründen: Er unterscheidet zwischen BICS (*basic interpersonal communicative skills*) und CALP (*cognitive academic language proficiency*). Während BICS in Alltagssituationen bedeutsam sind und vorwiegend kontextgebunden genutzt werden, manifestiert CALP bildungssprachliche, intellektuell gestützte Aktivitäten. Die Bildungssprache scheint geprägt zu sein durch lineare Argumentation, wenige Wiederholungen, wohlformulierte, vollständige und komplexe Sätze, einen anspruchsvollen differenzierten Wortschatz und den Wegfall von Füllwörtern. Konzeptionelle Schriftlichkeit und bildungssprachliche Kompetenzen werden als Grundlage einer erfolgreichen schulischen Bildung betrachtet. Es liegt empirische Evidenz vor, dass DaZ-Lernende und Kinder aus bildungsfernen Familien besonders beim Übergang von der alltagssprachlich-mündlichen Aneignung der Basisqualifikationen zum

³ Im Folgenden wird der Einfachheit halber von „DaZ“-Kindern gesprochen, wenn die Familien eine nicht-deutsche Herkunftssprache aufweisen, obgleich die Komplexität der Erwerbssituationen in diesen Familien oftmals weit komplizierter sind als die einheitliche Bezeichnung „DaZ“ dies nahe legt.

schriftlich-bildungsbezogenen Ausbau und damit von der Alltagssprache zur Unterrichts- und Fachsprache Probleme haben (Cummins, 1991; Eckhardt, 2008; Siebert-Ott, 1998). Dabei sind bildungssprachlich relevante Unterschiede und soziale Disparitäten im Spracherwerb bereits im frühen Kindesalter mit 2 bis 3 Jahren nachweisbar (z.B. Weinert et al. 2010). Die Konsequenz ist, dass (frühe) sprachliche Förderung Kompetenzen fördern muss, die über die konzeptionell mündliche Sprache hinausgehen und auch jene Sprachkompetenzen aufbauen und fördern, denen in der Schule und für schulisches Lernen besondere Bedeutung zukommt. Etappe 1 des vorgeschlagenen Forschungsprogramms bezieht sich auf die Diagnostik und Förderung bildungsrelevanter sprachlicher Qualifikationen im Bereich der Elementarbildung. Die Bedeutung der Sprachaneignung in der frühen Kindheit für die sprachlichen Handlungsmöglichkeiten im weiteren Entwicklungsverlauf sowie für den Erwerb kognitiver und sozialer Kompetenzen ist schon länger bekannt. Schon vor vier Jahrzehnten forderte der Deutsche Bildungsrat, die vorschulische Betreuung in Kindertageseinrichtungen als Teil des Bildungssystems aufzufassen. Ausgehend von der Annahme, dass insbesondere Entwicklungsverzögerungen und Kompetenzdefizite in den ersten sechs Lebensjahren sich im weiteren Entwicklungsverlauf potenzieren und damit die Wahrscheinlichkeit für schulischen und beruflichen Misserfolg erhöhen, wurden Forderungen nach einer Umstrukturierung der Kindertagesbetreuung laut, die allerdings nicht realisiert wurde. Auch das traditionelle Verständnis vom Elternhaus als verantwortlicher Institution der frühen sprachlichen Bildung ist mittlerweile nicht mehr haltbar. Familien sind heute oftmals nicht (mehr) in der Lage, eine den gesellschaftlichen Anforderungen angemessene sprachliche Sozialisation ihrer Kinder in den ersten Lebensjahren zu realisieren. Nicht selten wird dies auf eine mangelnde sprachliche Handlungsfähigkeit der Eltern zurückgeführt (z.B. in Familien aus anderssprachigen Herkunftsländern oder in bildungsfernen Elternhäusern) oder auf eine übermäßige berufliche Inanspruchnahme der (z.B. alleinerziehenden) Eltern. Empirisch dokumentiert ist, dass Kinder bei Eintritt in den Kindergarten über sehr unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen verfügen; internationale Studien verweisen zudem darauf, dass sich gerade die Anregungen im Kindergarten in den folgenden Jahren als besonders wichtig für das Ausmaß der sprachlichen Fortschritte der Kinder erweisen (z.B. Huttenlocher u.a., 2002).

Aktuelle Situation und Desiderate

Den Kindertagesstätten und auch Tagespflegepersonen kommt daher in zunehmendem Maße die Rolle zu, die komplexen Prozesse einer angemessenen Aneignung sprachlicher Qualifikationen wirksam zu unterstützen und zu fördern. Um das leisten zu können, bedarf es aussagekräftiger Verfahren der Sprachstandsfeststellung, wirksamer Sprachförderansätze und eines hinreichend qualifizierten pädagogischen Fachpersonals:

- In fast allen Bundesländern wurden im letzten Jahrzehnt von den verschiedensten Institutionen und Organisationen intensive Bemühungen zur Entwicklung von diagnostischen Verfahren zur Feststellung frühen Sprachförderbedarfs angestellt. Dabei sind durchaus respektable Ansätze entstanden. So gibt es in vielen Bundesländern mittlerweile für zentrale bildungsrelevante Sprachkompetenzen standardisierte und zuverlässige Verfahren für den Einsatzbereich im Kindergartenalter. Allerdings ist der mittlerweile vorliegende Bestand noch keineswegs hinreichend, um die für eine erfolgreiche frühe Sprachförderung erforderlichen diagnostischen Informationen zu erhalten. Hier sind vor allem drei zentrale Desiderate der frühen Sprachdiagnostik zu nennen: zum einen die Einschränkung der bisherigen

Diagnoseinstrumente auf nur einen (kleinen) Teil der bildungsrelevanten Sprachkompetenzen und zum anderen die fehlende Normierung und Validierung von etlichen bereits vorliegenden Verfahren sowie schließlich die oft fehlende Überprüfung, inwieweit sie bei unterschiedlichen Erwerbsbedingungen wie sie für Kinder mit nicht-deutschsprachigem familiären Hintergrund (hier: vereinfacht DaZ-Kinder) gelten und für DaM-Kinder geeignet sind.

- Von vielen als noch gravierender eingeschätzt ist die Tatsache, dass die eigentliche Sprachförderung in den bisher erprobten und evaluierten Angeboten weit davon entfernt ist, die erhofften Wirkungen zu erzielen. Selbst die theoretisch bisweilen durchaus stringent begründeten Ansätze (z.B. „Sag mal was“ in Baden-Württemberg und Vorlaufkurse in Hessen) erbringen längst nicht die Effekte, die Experten für möglich halten. Dafür mögen viele Gründe verantwortlich sein. Einen zentralen Grund sehen wir darin, dass bisherige Förderkonzepte und -programme in der Regel monodisziplinär entwickelt und oftmals in ihrer konkreten Implementierung zu wenig kontrolliert wurden. Zudem bestehen erhebliche Defizite hinsichtlich der Überprüfung der Wirkungen und Wirksamkeiten der Förderansätze, wobei insbesondere vergleichende Evaluationen äußerst selten sind.
- Die Implementierungen der Sprachförderkonzepte sind in der Regel mit spezifischen Qualifizierungsmaßnahmen für das pädagogische Personal verbunden, die mehr oder weniger zeitintensiv sind. Allerdings bleibt weitgehend offen, welche Inhalte zentral für die Qualifizierungsmaßnahmen sind und in welcher Hinsicht die Qualifizierungsmaßnahmen tatsächlich das Verhalten des pädagogischen Personals verändern und darüber einen Einfluss auf die Sprachentwicklung der Kinder haben. Mit Blick auf die Wirksamkeit von Förderprogrammen bleibt derzeit oft unklar, ob die Art der Förderung und/oder die Qualität der Qualifizierung des pädagogischen Fachpersonals maßgeblich für – die oftmals nicht den Erwartungen entsprechenden, eingeschränkten – Fördereffekte sind. Dabei stellt es sich zugleich als problematisch dar, wenn in Sprachstandserhebungsverfahren sprachliche Teilfähigkeiten isoliert als Indikatoren für erfolgreiche bzw. misslingende Aneignungsprozesse diagnostiziert werden und zudem offen bleibt, ob die erhebenden Personen hinreichend vorbereitet auf entsprechende diagnostische Aufgaben sind.

Insofern gibt es in allen drei Säulen des vorgeschlagenen Programms eine Reihe offener Fragen, die es in den Vorhaben dieser Etappe zu klären gilt. Die Fragen beziehen sich auf zwei inhaltliche Schwerpunkte: (a) auf die Aneignung und Ausdifferenzierung bildungssprachlicher Kompetenzen (in pragmatischer, diskursiver, literaler, semantischer und morpho-syntaktischer Hinsicht) im Sinne des „Literacy“-Konzepts, das auch die Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb umfasst, sowie (b) auf die sprachsoziale Heterogenität der Kinder. Ungeklärt ist allerdings noch für viele Facetten der frühen Fertigkeiten, welche Relevanz sie für den späteren Schulerfolg haben und wie sie in diagnostischen Verfahren erfasst werden können.

Vorschläge für Forschungsverbünde zur Entwicklung evidenzbasierter Lösungen

Die Vorbereitungsgruppe schlägt zwei eng vernetzte Verbundvorhaben vor, mit denen erstmals der Versuch unternommen werden soll, Experten unterschiedlicher Disziplinen, die sich seit Jahren mit der Diagnostik und Förderung bildungsrelevanter Sprachkompetenzen im vorschulischen Alter beschäftigen (Entwicklungslinguistik, Entwicklungspsychologie, Sprachdidaktik, Instruktionspsychologie, Elementarpädagogik, Psychometrie), parallel an verschiedenen Facetten der Desiderate der frühen Sprachförderung und einer darauf abgestimmten Diagnostik arbeiten zu lassen. Ein

kontinuierlicher inhaltlicher Austausch soll dabei zu einer detaillierten kritischen Reflexion der Möglichkeiten und Grenzen der verschiedenen fokussierten Förderstrategien und diagnostischen Werkzeuge führen und damit die Grundlage für eine multidisziplinär abgesicherte Produktentwicklung liefern.

- **Verbundvorhaben „Sprachförderung“**

Die gegenwärtige sprachsoziale Heterogenität der Kinder erfordert entsprechende hierfür adäquate Umgangsweisen im institutionellen Rahmen. Analytisch lassen sich darauf bezogene Förderansätze in zwei Typen differenzieren: Zum einen geht es darum, wie das allgemeine pädagogische Handeln in Kindertagesstätten besonders günstig gestaltet werden kann. Insbesondere zählen hierzu aktuelle Bemühungen, das seit jeher im Kindergarten verankerte Prinzip der Versprachlichung des Alltags aufzugreifen und vor dem Hintergrund sprachheterogener Gegebenheiten einen sprachlich und kognitiv anregenden, sprachförderlichen Kindergartenalltag zu realisieren. Diese Förderung im Kindergartenalltag bezieht alle Kinder in den Kindergartengruppen in allen Altersstufen während der gesamten Anwesenheitszeit mit ein. Zum anderen gibt es kompensatorische Förderansätze, mit deren Hilfe – in der Regel bezogen auf spezifische Kindergruppen und/oder eingeschränkte Altersgruppen – gezielte sprachliche Förderung vor Eintritt in die Schule erfolgen. In der Regel finden solche kompensatorischen Programme außerhalb des üblichen Gruppengeschehens zu gesonderten Förderzeiten und schwerpunktmäßig im letzten Kindergartenjahr vor der Einschulung statt. Die beiden Typen von Förderansätzen schließen sich nicht gegenseitig aus, wenn z.B. spezifische kompensatorische Elemente in das allgemeine Kindergartenprogramm integriert werden. Empirisch liegt wenig Aussagekräftiges über die Effektivität der beiden Typen von Förderansätzen vor. Ebenso fehlen vergleichende Evaluationen zwischen den Ansätzen und mit Blick auf verschiedene Zielgruppen. Äußerst beschränkt ist zudem das empirische Wissen über effektive Komponenten der Förderansätze und die Gelingensbedingungen für einzelne Förderelemente hinsichtlich des institutionellen Settings, der Kenntnisse und Handlungsweisen des pädagogischen Fachpersonals, des grundlegenden Förderkonzepts (integriert, additiv, implizit, explizit), der Zusammensetzung der Fördergruppe usw.

Um die bestehenden Desiderate abzubauen, soll das vorgeschlagene Verbundvorhaben unterschiedliche *Förderansätze* (direkte Sprachförderung vs. indirekte Förderung sprachlicher Kompetenzen über theoretisch begründbare andere Wege) sowie verschiedene *Förderformate* (integrativ im Kindergartenalltag vs. additiv-ergänzend zum normalen Kindergartenprogramm) und *Implementierungen* (Förderung durch (geschulte) Erzieherinnen und Erzieher vs. durch Fachkräfte vs. durch speziellen Medieneinsatz) zum Aufbau unterschiedlicher bildungsrelevanter produktiver und rezeptiver sprachlicher Fähigkeiten fokussieren. Dabei sollen sprachkomponentenbezogene Kompetenzen ebenso berücksichtigt werden, wie das integrative Hörverstehen von Texten und Diskursen und die kommunikativen Kompetenzen, die verschiedene sprachliche Qualifikationen integrieren, die wiederum jeweils eine rezeptive und eine produktive Seite haben.

Speziell sollen bei der vergleichenden Überprüfung der Effektivität der verschiedenen Förderkonzeptionen auch vergleichbare Standards bei der Implementierung (wie erfolgt die Umsetzung; gegebenenfalls Coaching) sowie ein gemeinsamer Evaluationsrahmen aufgespannt werden. Hier ist zugleich eine enge Vernetzung zwischen diagnostischen (s.u.) und interventionsbezogenen Projekten fruchtbar. Durch die systematische Variation von Förderansätzen (verschiedene direkte und indirekte Ansätze und Förderprinzipien), Formaten (integrativ in der Gruppe, addi-

tiv-ergänzende Förderangebote), Implementierungen (u.a. wer fördert?), Adressaten (wer wird gefördert – DaZ, DaM, Risikokinder, Kinder in spezifischem Altersbereich, Förderung aller Kinder) und Förderschwerpunkten sollen Synergien geschaffen und systematische Vergleiche ermöglicht werden. Speziell sollen dabei auch Transfereffekte sowohl mit Blick auf andere Kinder in der jeweiligen Kindergartengruppe als auch auf nicht speziell geförderte sprachliche sowie kognitive und soziale Kompetenzen mitgeprüft werden. Im weiteren Verlauf des Verbundvorhabens soll eine immer engere auch empirische Kooperation angestrebt werden, bei der etwa die Kombination unterschiedlicher Förderstrategien in ihrem Wirkungs- und Wirksamkeitsmehrgewinn geprüft werden soll und in der Fragen der notwendigen Förderkontexte und Rahmenbedingungen für erfolgreiche Implementierungen gemeinsam in Angriff genommen werden sollen. Die in diesem Verbundvorhaben geplanten Einzelprojekte sollen systematisch verschiedene Aspekte der Förderkonzeptionen variieren, so dass durch die vergleichende Evaluation ein praxisrelevanter Wissensgewinn erwartet werden darf, der durch Einzelprojekte nicht zu erreichen ist.

Für den Fall einer Förderung sollen in einem ersten Schritt die von den einzelnen Forschergruppen entwickelten und zu entwickelnden Förderansätze systematisch in eine gemeinsame integrative interdisziplinäre Forschungsstrategie eingebunden werden, um so verschiedene Bausteine und Trainingsansätze und -prinzipien systematisch und vergleichend mit Blick auf verschiedene Zielgruppen und Transfereffekte evaluieren zu können. Gerade in dem gemeinsamen Evaluationsrahmen – der jeweils projektspezifisch ergänzt werden kann – wird der zentrale Gewinn eines koordinierten Forschungsprogramms gegenüber der Verfolgung von Einzelprojekten gesehen.

- **Verbundvorhaben „Sprachdiagnostik“**

Eine erfolgreiche vorschulische Sprachförderung setzt die Verfügbarkeit entsprechender diagnostischer Verfahren voraus. Diese Verfahren sollten einerseits zentrale bildungsrelevante Sprachkompetenzen abdecken, zum anderen sollten sie diagnostische Informationen liefern, die nicht nur feststellen, ob Förderbedarf vorliegt, sondern auch Hinweise darauf geben, welche Förderung besonders erfolgversprechend ist. Für den Bereich der vorschulischen Sprachdiagnostik gilt, dass die bisher vorliegenden psychometrisch akzeptablen Verfahren nur einen kleinen Teil der Basisqualifikationen abdecken. Aufgrund der vielfältigen Wechselbeziehungen im Erwerb verschiedener Basisqualifikationen ist es vermutlich nicht erforderlich, eine vollständige Batterie von Verfahren zur Erfassung sämtlicher sprachlicher Basisqualifikationen im Vorschulalter zu erstellen. Klärt man daher zunächst, welche Basisqualifikationen für das weitere erfolgreiche sprachliche Handeln in den Bildungsinstitutionen aussagekräftig sind, dann ließe sich begründet festlegen, welche für das Konzept der „Literacy“ und der „Bildungssprache“ relevanten sprachlichen Phänomene für Sprachstandserhebungsinstrumente aufgegriffen werden sollten.

Der dramatisch gestiegene Anteil von Kindern, die in unser Bildungssystem einsteigen und eine andere Erstsprache als die Mehrheits- und überwiegende Schulsprache Deutsch erworben haben, stellt eine besonders gravierende Herausforderung für die Entwicklung sprachdiagnostischer Verfahren dar. Mit Bezug auf die Mehrsprachigkeit gilt es herauszufinden, welche Instrumente sich eignen, die Sprachlichkeit mehrsprachiger Kinder – mit Blick sowohl auf den Erwerbsprozess als auch auf die sprachlichen Anforderungen in der Schule – aussagekräftig zu erfassen. Gerade für sehr junge Kinder (0;6-2;6 Jahre) ist weitgehend unge-

klärt, ab welchem Alter bzw. in welcher Aneignungsphase defizitäre Aneignungsprozesse festgestellt werden können und wie diesen begegnet werden kann.

Auch wenn in dem geplanten Verbundvorhaben der Fokus auf Kinder gerichtet werden soll, die keine speziellen Spracherwerbsstörungen aufweisen, ist hervorzuheben, dass im Rahmen von Sprachstandsfeststellungen auch solche Aufgaben zum Einsatz kommen sollten, die ein geeignetes Screening für spezielle individuelle Sprachlernprobleme (Sprachentwicklungsstörungen) darstellen und damit die Möglichkeit eröffnen, diese Kinder einer ausführlicheren, im Kindergarten nicht zu leistenden professionellen Diagnostik zuzuführen. Dies ist vor allem auch deshalb wichtig, weil nicht davon auszugehen ist, dass Förderungen im Kindergarten ausreichend sind, um sprachtherapeutische Interventionen bei Kindern mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen zu ersetzen. Im Gegenteil gibt es sogar Hinweise, dass bei Kindern mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen manche Fördermaßnahmen, die sich bei Kindern mit ungestörten Sprachlernfähigkeiten als effektiv erweist, negative Auswirkungen zeigen können.

Somit lassen sich die Identifikation besonders bildungsrelevanter Aspekte der sprachlichen Basisqualifikationen bzw. Sprachkompetenzen, die Entwicklung von Verfahren mit förderrelevanten diagnostischen Informationen und die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit (vor allem DaZ) im Sinne eines dringenden Anwendungsbedarfes als zentrale Herausforderungen für die Sprachdiagnostik im vorschulischen Bereich ausmachen, für das die Vorbereitungsgruppe ein Verbundprojekt „Sprachdiagnostik“ vorschlägt.

Qualifizierung

In vielen der beschriebenen Projekte zur Sprachförderung werden zur Durchführung der konkreten Fördermaßnahmen Erzieherinnen und Erzieher speziell trainiert und weiterqualifiziert. Allerdings steht hier in der Regel nicht primär der Qualifizierungsgesichtspunkt im Vordergrund, sondern die Umsetzung der zu erprobenden Fördermaßnahmen durch das übliche pädagogische Fachpersonal in den Gruppen. Zudem gilt es zunächst erst systematisch zu evaluieren, welche Fördermaßnahmen für welche Gruppen von Kindern in welchen Hinsichten erfolgreich sind. Insofern ist noch eine zukünftige Aufgabe, aus den Evaluationsergebnissen zur Sprachförderung systematisch professionelle Handlungsweisen für und mit Erzieherinnen und Erziehern und auch für Tagespflegepersonen abzuleiten und in entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen umzusetzen. Vor diesem Hintergrund wird vorerst auf ein eigenes Verbundvorhaben „Qualifizierung“, das speziell unterschiedliche Vorgehensweisen im Rahmen von Qualifizierungsangeboten fokussiert, in Rahmen der Etappe 1 verzichtet. Allerdings wird damit die Notwendigkeit der systematischen Entwicklung und Evaluation von Qualifizierungsmaßnahmen für fröhpädagogische Fachkräfte in keiner Weise abgesprochen. Im Gegenteil: Es wird eine zukünftige Aufgabe in der Etappe 1 sein, aus den gefundenen Evaluationsergebnissen entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen zu entwickeln, systematisch zu erproben und zu evaluieren.

Die beiden Verbundvorhaben sollen eng vernetzt durchgeführt werden. Sprachförderprogramme ohne vorgehende, begleitende und nachgehende Sprachdiagnostik sind ebenso wenig Erfolg versprechend wie Sprachstandsfeststellungen, die ohne Bezug auf spezifische Fördermaßnahmen erfolgen und so in der Gefahr stehen, in ihrer Wirkung auf praktische Verbesserungen im Bildungssystem zu „verpuffen“. Die beiden eng aufeinander bezogenen Verbundvorhaben sollen somit dazu beitragen, zentrale Wissensdefizite zu reduzieren und evidenzbasierte Lösungen der beschriebenen praktischen Probleme zu befördern:

- Sie sollen helfen, unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit besonders bildungsrelevante Basisqualifikationen und Sprachkompetenzen auf der Basis diagnostisch abgesicherter Verfahren individuell zu identifizieren und somit Grundlagen für darauf abgestimmte Fördermaßnahmen zu schaffen.
- Sie sollen aussagekräftige Antworten geben über die Effektivität von verschiedenen Förderansätzen, -formaten und -implementierungen mit Blick auf unterschiedliche Zielgruppen (DaM und DaZ) im vorschulischen Bereich.
- Sie sollen zentral das empirische Wissen erweitern über effektive Komponenten der Förderansätze und Bedingungen einer erfolgreichen Durchführung im Hinblick auf u.a. Voraussetzungen des Fachpersonals, institutionelle Merkmale und der Zusammensetzung der Fördergruppen.

7. Bildungsinstitutionelle Phase II: Grundschule und Übergang in die Sekundarstufe I

Spezifika und besonderen Aufgaben

Eine zentrale Aufgabe der Grundschule besteht darin, Kinder in die strukturierten Formen schulischen Lernens einzuführen. Dabei müssen Lehrkräfte mit heterogenen Lernvoraussetzungen umgehen, die Schülerinnen und Schüler mitbringen. Als gemeinsame Schulform für alle Kinder zielt die Grundschule darauf ab, Unterschiede in den Lernvoraussetzungen auszugleichen und Basiskompetenzen zu vermitteln, die für das Weiterlernen zentral sind (Einsiedler, Martschinke, & Kammermeyer, 2008). Hierzu gehören die Kulturtechniken des Lesens und Schreibens – nach der Systematik von Ehlich (2005) also die literale Basisqualifikation. Als Voraussetzung für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb spielen weiterhin die phonische Qualifikation, die semantische Qualifikation und die morphologisch-syntaktische Qualifikation eine zentrale Rolle. Diskursive und pragmatische Kompetenzen schließlich sind relevant, da sie einerseits für eine aktive Beteiligung an unterrichtsbezogener Kommunikation erforderlich sind und andererseits in einem Wechselverhältnis zu den semantischen und morphologisch-syntaktischen Basisqualifikationen stehen.

Im Fokus von Etappe 2 stehen also die Entwicklung des Lesens und des Schreibens (einschließlich Orthografie) sowie die Fähigkeit, an mündlicher Kommunikation im Unterricht rezeptiv und produktiv zu partizipieren. In den Blick zu nehmen ist dabei insbesondere auch das Hörverstehen, das für Leseverstehen eine wichtige Rolle spielt und im Zusammenhang mit den Bildungsstandards als Teilkompetenzbereich separat erfasst wird (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2005).

Das übergeordnete Ziel sprachlicher Förderung im Primarbereich liegt darin, in der Mündlichkeit und Schriftlichkeit ein Kompetenzniveau zu sichern, das für Lernerfolg in der Grundschule sowie für erfolgreiches Weiterlernen in die Sekundarstufe I erforderlich ist. Einen wichtigen Orientierungsrahmen für die Bestimmung von Lernerfolg bilden dabei die bundesweit geltenden Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz, die für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) in den Fächern Deutsch und Mathematik, für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9) in den Fächern Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) sowie für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) in den Fächern Deutsch, Mathematik, Erste Fremdsprache (Englisch/Französisch), Biologie, Chemie und Physik vorliegen. Sie beschreiben, welche fachbezogenen Kompetenzen Schülerinnen und Schüler am Ende der jeweiligen Bildungsetappe in den genannten Fächern erreicht haben sollten, und bilden die Grundlage für die auf Länderebene durchgeführten Überprüfungen der Erreichung von Bildungsstandards durch das IQB sowie für die jährlich in den Jahrgangsstufen 3 und 8 stattfindenden Vergleichsarbeiten (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2006).

Es besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass für schulischen Erfolg von Kindern und Jugendlichen die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen entscheidend ist. Unter Bildungssprache wird allgemein der für schulischen Unterricht charakteristische Sprachgebrauch verstanden, von dem angenommen wird, dass er sich im Vergleich zur Alltagssprache unter anderem durch einen anspruchsvolleren Wortschatz, eine komplexere Grammatik und eine geringere situative Einbettung auszeichnet. Demnach ist bildungssprachliche Kommunikation stärker dekontextualisiert und im Hinblick auf das kognitive Anspruchsniveau komplexer als alltagsprachliche

Kommunikation und setzt die Beherrschung spezifischer syntaktischer und lexikalischer Sprachstrukturen voraus (vgl. Cummins, 2000, 2008; Gogolin, 2003). Hinzu kommen Elemente von Fachsprache und alltäglicher Wissenschaftssprache (Ehlich, 1999) sowie bildungsbezogene sprachliche Handlungen, wie etwa das Argumentieren und das Begründen. Eine genauere Spezifizierung der Besonderheiten von Bildungssprache und ihrer Förderung in den aufeinander folgenden Bildungsetappen steht allerdings noch aus.

Die sprachlichen Anforderungen, mit denen Heranwachsende in Bildungseinrichtungen konfrontiert sind, werden im Verlauf der Schulzeit zunehmend anspruchsvoll. Daher ist davon auszugehen, dass sprachliche Förderung durchgängig, über die vorschulischen und schulischen Bildungsetappen hinweg, erfolgen und auch den Fachunterricht einbeziehen muss. Darüber, wie die Förderung zu gestalten ist, um die für schulischen Erfolg entscheidenden bildungssprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern möglichst effektiv und effizient zu fördern, ist jedoch wenig bekannt.

Aktuelle Situation und Desiderate

In Grundschulen kommen derzeit vielfältige Maßnahmen der Sprachförderung zum Einsatz (vgl. z.B. die Bestandsaufnahme von Redder et al., 2010). Einige dieser Ansätze wurden im Kontext von FörMig aufgegriffen und weiterentwickelt. Insgesamt betrachtet sind die verschiedenen Sprachförderkonzepte jedoch kaum theoretisch fundiert und ihre Beschreibung beschränkt sich oft auf allgemeine Leitsätze, die für eine Ausgestaltung konkreter Förderung nur als grobe Orientierungspunkte dienen können (Paetsch, Wolf & Stanat, 2010). Es ist meist unklar, was den Kern des jeweiligen Ansatzes ausmacht, auf welche sprachlichen Bereiche bzw. Basisqualifikationen die Förderaktivitäten abzielen und auf welcher Grundlage davon ausgegangen wird, dass die Aktivitäten Prozesse auslösen, die zu den erwünschten sprachlichen Lernerfolgen führen.

Unklar ist weiterhin, wie eine auf die Entwicklung von Bildungssprache abzielende Förderung gestaltet werden sollte. Hierzu ist es notwendig, die Anforderungen der Bildungssprache, denen Heranwachsende in den jeweiligen Bildungsetappen und in den verschiedenen Schulfächern begegnen, genauer zu bestimmen. Es ist zu klären, über welche sprachlichen Mittel Schülerinnen und Schüler verfügen müssen, um in der Lage zu sein, bildungssprachlich kompetent zu handeln. Auf dieser Grundlage sind diagnostische Instrumente zu entwickeln, die eine Bestimmung des individuellen Förderbedarfs, der sprachlichen Entwicklung und der Effektivität von Förderung erlauben. Weiterhin sind die Fördermaßnahmen auf die bildungssprachlichen Anforderungen und auf die spezifischen Probleme, die damit für Schülerinnen und Schüler verbunden sind, auszurichten.

Auch wenn erste Versuche unternommen worden sind, das Konzept der Bildungssprache in die Entwicklung von Förderansätzen einfließen zu lassen, ist in systematischer Hinsicht noch weitgehend ungeklärt, welche Besonderheiten Bildungssprache im Primarbereich aufweist, welche dieser Eigenheiten Kindern besondere Schwierigkeiten bereiten und wie diese Schwierigkeiten effektiv überwunden werden können. Offen ist ferner, ob und inwiefern Probleme beim Erwerb von Bildungssprache bei Kindern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache unterschiedlich gelagert sind. Daran anknüpfend stellt sich die Frage, ob Kinder deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache jeweils spezifische Förderung benötigen oder von denselben Maßnahmen in gleicher Weise profitieren. Auch dies ist bislang weitgehend ungeklärt.

Eine grundsätzliche Frage, die sich bei der Gestaltung von Sprachförderung im Grundschulbereich stellt und die kontrovers diskutiert wird, besteht darin, welcher allgemeine Ansatz zielführend ist. Ein grundlegendes Unterscheidungsmerkmal ist dabei das Maß der Explizitheit der sprachlichen Förderung (z.B. DeKeyser, 2003; Norris & Ortega, 2000; Rösch & Stanat, im Druck). So ist unklar, inwieweit Grundschülerinnen und Grundschüler davon profitieren (können), dass ihre Aufmerksamkeit explizit auf sprachliche Strukturen gelenkt und deren korrekte Verwendung eingeübt wird. Damit verbunden ist auch die Frage, ob Sprachförderung primär ganzheitlich erfolgen sollte oder ob es auch sinnvoll sein kann, einzelne Komponenten sprachlicher Kompetenz isoliert zu fördern.

Ein Ansatz der Sprachförderung, der sowohl im Primarbereich als auch in Sekundarschulen zunehmend an Bedeutung gewinnt, ist die in den Fachunterricht integrierte Förderung. Dieser Ansatz geht davon aus, dass auch Fachlehrkräfte auf sprachliche Probleme von Schülerinnen und Schülern eingehen und dazu beitragen müssen, diese zu überwinden. Theoretisch fundierte und empirisch geprüfte Vorstellungen darüber, wie eine solche Sprachförderung aussehen müsste, um effektiv zu sein, liegen allerdings nicht vor. So ist unklar, auf welche Aspekte sprachlicher Kompetenzen in den Fachunterricht integrierte Förderung abzielen soll, welche Methoden besonders geeignet sind, ohne dass dabei das fachbezogene Lernen aus dem Blick verloren wird, und über welche Qualifikationen Lehrkräfte verfügen müssen, um eine entsprechende Förderung umsetzen zu können.

Während im Bereich der Sprachförderung bislang nur wenige Ansätze zur Verfügung stehen, deren Effektivität systematisch untersucht worden ist, existieren im Bereich der Leseförderung vielfältige Trainingsprogramme, für die aus gut kontrollierten Studien Anhaltspunkte auf ihre Wirksamkeit vorliegen. Auch für diese Programme ist jedoch überwiegend unklar, in welcher Weise und unter welchen Bedingungen sie sich im Unterrichtsalltag umsetzen und integrieren lassen. Hierzu bedarf es solide konzipierter und umgesetzter Studien, die sich mit Fragen der Implementation beschäftigen.

Trotz der Schulstrukturreformen, die in einigen Bundesländern derzeit umgesetzt werden, spielt der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I weiterhin eine wichtige Rolle für die Bildungsverläufe von Heranwachsenden. Zu klären ist daher, welche sprachlichen Kompetenzen die weiterführende Schule voraussetzt und wie Sprachförderung in der Grundschule gestaltet sein muss, um in der Sekundarstufe I möglichst bruchlos fortgeführt werden zu können. Ebenso ist es in der Grundschule erforderlich, an die Sprachförderung im Elementarbereich anzuknüpfen und diese fortzuführen.

Im Bereich der Sprachdiagnostik besteht für das Grundschulalter in Bezug auf nahezu alle Basisqualifikationen erheblicher Nachholbedarf. Lediglich für den Bereich Lesen liegen mehrere Instrumente vor, die im Hinblick auf die Gütekriterien überprüft und allgemein zugänglich gemacht worden sind. Für andere sprachliche Bereiche wurden zwar vereinzelt ebenfalls bereits Erhebungsverfahren entwickelt, es ist aber bislang unklar, ob sie den in Säule A definierten Qualitätsstandards genügen. Die Entwicklung und testtheoretische Qualitätsprüfung von diagnostischen Instrumenten müssen daher in Etappe 2 ebenfalls eine wichtige Rolle spielen.

Vorschläge für Forschungsverbände zur Entwicklung evidenzbasierter Lösungen

In Reaktion auf die Aufforderung, Verbundvorhaben für Forschung zu zentralen Fragen der Sprachdiagnostik und Sprachförderung zu entwickeln, sind eine Reihe von Vorschlägen erarbeitet worden, die sich auf Etappe 2 beziehen. Mehrere Vorhaben

verfolgen das Ziel, ein kohärentes Konzept der durchgängigen Sprachförderung für Etappe 2 und die angrenzende Etappe 1 (teilweise auch Etappe 3) zu entwickeln, zu erproben und auf seine Wirksamkeit zu prüfen. Der Schwerpunkt der Förderung liegt dabei auf der Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen. Die Vorhaben umfassen sowohl ganzheitliche Ansätze als auch Ansätze, die verschiedene Sprachkomponenten jeweils gezielt in den Blick nehmen und fördern (z.B. Bildungswortschatz, morpho-syntaktische Fähigkeiten, phonologische Fähigkeiten). Durch eine Verzahnung der Vorhaben wäre es möglich, die Effektivität dieser Maßnahmen vergleichend zu untersuchen.

Weitere Vorhaben beschäftigen sich mit der Frage, wie fachintegrierte Sprachförderung gestaltet werden muss, um effektiv zu sein. Die Projekte beinhalten umfassende Analysen bildungssprachlicher Anforderungen, denen Schülerinnen und Schüler im Fachunterricht begegnen. Damit zusammenhängende Vorhaben zielen darauf ab, zu prüfen, inwieweit eine Förderung, in der die Bedeutung von Sprache im Vordergrund steht, mehr oder weniger effektiv ist als eine Förderung, die sprachliche Strukturen explizit zum Unterrichtsgegenstand macht.

Eine Form der kommunikativen Handlung, die im schulischen Unterricht eine zentrale Rolle spielt, ist das Argumentieren. Entsprechend beschäftigt sich eine Gruppe von Projekten mit der konzeptuellen Bestimmung und empirischen Untersuchung von Argumentationskompetenz. Die Vorhaben zielen darauf ab, diese Fähigkeit linguistisch genauer zu bestimmen, Verfahren zur Erfassung von Argumentationskompetenz zu konstruieren sowie Maßnahmen zur Förderung zu entwickeln und auf ihre Wirksamkeit zu prüfen.

Eine weitere Gruppe von Vorhaben konzentriert sich explizit auf die Förderung von Lesekompetenz. Die Projekte nehmen die verschiedenen Mechanismen in den Blick, die für das Leseverstehen wichtig sind. Dazu gehören neben hierarchieniedrigen Prozessen (z.B. Erkennen von Wörtern, Satzverständnis) und hierarchiehöheren Prozessen (z.B. Anwendung von Lesestrategien) auch motivationale Aspekte. In den Projekten wird der Frage nachzugehen sein, wie sich die untersuchten Maßnahmen in der Praxis umsetzen lassen und welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit sie im pädagogischen Alltag wirksam werden.

Zusätzlich zu den literalen Kompetenzen nimmt ein weiteres Cluster diskursive und pragmatische Basisqualifikationen in den Blick. Dabei handelt es sich unter anderem um solche sprachlichen Handlungen wie das Erzählen, Zuhören/Nachfragen, Erläutern und Erklären, denen im schulischen Unterricht eine wichtige Rolle zukommt. Es soll untersucht werden, wie diese Basisqualifikationen diagnostiziert und gefördert werden können und in welchem Verhältnis sie insbesondere zur literalen Basisqualifikation II stehen.

Verschiedene Vorhaben zielen auf die Entwicklung bzw. Weiterentwicklung diagnostischer Verfahren ab. Während es in einzelnen Projekten darum geht, Sprachkompetenz möglichst ganzheitlich abzubilden, nehmen andere die Erfassung einzelner Komponenten bzw. Basisqualifikationen in den Blick. Einen Schwerpunkt bildet das Hörverstehen, das für Unterrichtsprozesse eine zentrale Rolle spielt. Auch in Projekten, die primär auf Intervention abzielen, ist vielfach geplant, Diagnoseinstrumente zu entwickeln. Diese beiden Stränge (Diagnose und Intervention) müssten in einem nächsten Schritt noch stärker aufeinander bezogen werden. Dabei wird jeweils von der Förderung auszugehen sein, also zu spezifizieren sein, welche Funktion das zu entwickelnde Instrument im Rahmen von Förderung übernehmen soll (Screening, formative Diagnostik, summative Diagnostik), wie gewährleistet wird, dass das Instrument diese Funktion erfüllen kann und inwiefern die jeweils fokussierten Kompetenzen mit Blick auf Förderung in der Grundschule in besonderem Maße relevant ist.

Wichtig ist an der Schnittstelle von Diagnostik und Förderung auch die Frage, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit diagnostische Informationen in der Praxis für Förderung genutzt werden können. Dieser Frage geht ein Cluster von Projekten nach, das sich mit entsprechenden Maßnahmen der Professionalisierung von Lehrkräften beschäftigt.

Quer zu den beschriebenen Vorhaben zieht sich die Frage durch, ob und in welcher Weise die Mehrsprachigkeit bzw. der Sprachhintergrund von Schülerinnen und Schülern bei der Bearbeitung der jeweiligen Fragestellung zu berücksichtigen ist, ob also z.B. zu erwarten ist, dass die jeweilige Fördermaßnahme für Kinder mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache differenziell effektiv ist.

8. Bildungsinstitutionelle Phase III: Sekundarstufe I und Übergang in die Berufsausbildung

Spezifika und besonderen Aufgaben

Die Sekundarstufe I mit dem Übergang zur Berufsausbildung einerseits und dem Übergang in die gymnasiale Oberstufe andererseits ist institutionell durch eine markante und gegenüber den Etappen 1 und 2 biographisch erhebliche Ausdifferenzierung in unterschiedlichen Aspekten gekennzeichnet. Anders als noch in der Grundschule besuchen die Jahrgangskohorten sehr unterschiedliche Schultypen von der Hauptschule über die Realschule, die Schulen für besonderen Förderbedarf und die Gesamtschule bis hin zum Gymnasium mit z.T. erheblich differierenden Lehrplänen, Schülerschaften und Rahmenbedingungen. Neben dieser institutionell-organisatorischen findet eine fachliche Ausdifferenzierung statt, die eng verbunden ist mit einer Ausrichtung an den jeweiligen Fachdisziplinen und deren Fach(sprach)lichkeit. Hinzu kommt eine Ausweitung der Stundentafeln sowie der Anzahl an Lehrpersonen, mit denen es die Schülerinnen und Schüler zu tun haben. Die sprachliche Förderung verteilt sich damit prinzipiell auf deutlich mehr Lehrpersonen als noch in der Grundschule und schafft so einen erhöhten Abstimmungsbedarf in den Kollegien. Gesellschaftlich betrachtet entscheidet sich in dieser Etappe die Teilhabe am gesellschaftlichen Wissen auf der Basis von Bildung, vermittelt über Sprache. Ausbildungsfähigkeit einerseits und Wissenschaftsfähigkeit andererseits müssen sprachlich handelnd für die nächste Generation erschlossen bzw. erworben werden. Die institutionell erwartbaren und erwarteten sprachlichen Handlungsfähigkeiten sind nicht allein auf unterschiedliche Ziele hin orientiert, sondern auch unter verschiedenen institutionellen Handlungsbedingungen zu realisieren.

Vor diesem Hintergrund kann die Sekundarstufe I in drei große Abschnitte untergliedert werden: Der erste Abschnitt (Etappe 3.1) mit den Eingangsklassen 5 und 6, die vielfach als Orientierungsstufe oder Ähnliches konzipiert sind, bildet einen Übergangsbereich zur vorangegangenen Etappe. Hier geht es vor allem darum, die in der Grundschule erworbenen sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler auf das selbständige, fachbezogene Lernen komplexer werdender Fachinhalte vorzubereiten. Der zweite Abschnitt (Etappe 3.2) besteht aus den Klassen 7 bis 10, in denen die sprachlichen und fachlichen Grundlagen für die nachfolgende Berufsausbildung bzw. Sekundarstufe II gelegt werden. Als dritter Abschnitt (Etappe 3.3) soll der Übergang in die Berufsausbildung bzw. die gymnasiale Oberstufe gelten, der insbesondere unter der Frage bedeutsam ist, wie fehlende Qualifikationen zu diesem späten Zeitpunkt nachgeholt werden können.

Aus dieser Untergliederung lassen sich die spezifischen Aufgaben und Inhalte der Sekundarstufe I herleiten und begründen, die in Theorie und Praxis insgesamt weitgehend unstrittig sind. So heißt es in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss zum Beitrag des Faches Deutsch zur Bildung:

„Für die Schülerinnen und Schüler ist das Fach Deutsch im Rahmen ihrer schulischen Arbeit in der Sekundarstufe I von grundlegender Bedeutung: Texte verstehen, ihnen weiterführende, sachgerechte Informationen entnehmen, sich mündlich und schriftlich in unterschiedlichen Situationen verständigen, verschiedene Schreibformen beherrschen, Medien fachbezogen nutzen und vor allem interessiert und verständlich lesen und auch Kreativität entfalten, das sind Voraussetzungen, die für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, für die Vorbereitung einer beruflichen Ausbildung und für die Fortsetzung der Schullaufbahn wesentlich sind. Dies beinhaltet eine solide schriftliche und mündliche Kommunikations- und Darstellungsfähigkeit und

entspricht somit den unterschiedlichen gesellschaftlichen, v.a. auch den berufsweltbezogenen Anforderungen an die Ausbildung im Fach Deutsch.“ (KMK, 2003, 6)

In diesen Ausführungen wird sichtbar, dass ausgebaute sprachliche Fähigkeiten als unabdingbares Fundament für alle weiteren Bildungs- und Lernprozesse überhaupt gesehen werden. Als globales Ziel der Sekundarstufe I kann daher der Aufbau und der sog. bildungssprachlichen Qualifikationen bis hin zu Vorstufen der alltäglichen Wissenschaftssprache gesehen werden, für die in den vorangegangenen Etappen die Grundlagen gelegt wurden (vgl. Redder 2010/demn.). Im Einzelnen lassen sich folgende zentrale Kompetenz- bzw. Qualifikationsbereiche bestimmen:

- **Lesen und Schreiben:** Das selbständige, fachbezogene Lernen komplexer Fachinhalte verlangt eine hinreichende Leseflüssigkeit und Schreibflüssigkeit einschließlich der Beherrschung der Orthographie, so dass hiervon keine Beschränkungen für den Prozess der Textproduktion und Rezeption einer wachsenden Zahl von Textarten zu erwarten sind. Eng verknüpft damit sind der Auf- und Ausbau des (Fach)Wortschatzes, des Verstehens und Produzierens komplexer werdender syntaktischer Strukturen sowie die Nutzung und Beherrschung funktionaler Textstrukturen. Das Lernen, die Beteiligung am Unterricht und die Teilnahme an Leistungsüberprüfungen verlangen in der Sekundarstufe I in steigendem Maße das Verfassen eigener Texte. Die Schreibfähigkeit gehört somit zu den zentralen Bestandteilen von Bildung und Bildungssprache. Gemeint ist damit die Fähigkeit, Texte unterschiedlicher Zwecke und Strukturen selbständig, sachbezogen und adressatenorientiert zu verfassen. Im Deutschunterricht wie in den Sachfächern gehört das Verfassen instruierender, informierender, erklärender und argumentierender Texte zu den unverzichtbaren Fähigkeiten.
- **Sprechen und Zuhören:** Unterrichtliche Lernprozesse verlangen unhintergebar die mündliche Verständigung über Sachverhalte von der Welt, die zunehmend abstrakter und komplexer werden. Das erfordert den Ausbau der pragmatischen Fähigkeiten in Form neuer Diskurs- und Textarten sowie komplexerer Diskurs- und Texttypen und eine qualitative Steigerung diskursiver Fähigkeiten – etwa die Antizipation des Hörerwissens bei der Inhaltsvermittlung oder die Berücksichtigung wechselseitiger mentaler Strukturen für argumentatives sprachliches Handeln. Mit den schriftlichen Anforderungen steigen auch solche an die mündlichen Fähigkeiten, nämlich sich sachbezogen, zielorientiert und hörerbezo-gen über Unterrichtsinhalte zu verständigen, etwa indem Gelerntes oder in Gruppen Erarbeitetes anderen – auch medial gestützt – vermittelt wird. Dazu gehört zum einen die rezeptive Fähigkeit zum gezielten Zuhören und Verarbeiten des Gehörten als auch die produktive Fähigkeit, eigenes Wissen sprachlich verständlich zu kommunizieren. Aus den Lernstandserhebungen VERA 8 (2010) wissen wir, dass in Klasse 9 ca. 20% und in Klasse 10 ca. 17% die Regelstandards im Bereich Zuhören nicht erreichen. Sowohl das persuasive als auch das explorative Argumentieren bilden in Etappe 3 einen besonderen Komplex sprachlicher Qualifikationen für interaktionales Handeln, der ein bestimmtes Ensemble von Basisqualifikationen deutlich übersteigt, es aber wesentlich voraussetzt.
- **Sprache untersuchen:** Der Fähigkeit, Sprache und Sprachgebrauch zum Gegenstand des Nachdenkens zu machen, kommt vor allem beim Aufbau eines reflektierten, sogenannten „metakognitiven“ Wissens Bedeutung zu, weil dies Voraussetzung ist, den eigenen Lernprozess selbst zu steuern. Denn erfolgreiche Lerner zeichnen sich durch einen erhöhten Grad an Bewusstheit aus.
- **Sprache im Fachunterricht:** Im weiteren Verlauf der Sekundarstufe I nehmen nicht nur Bedeutung und Umfang der Sachfächer zu, sondern auch die sprachli-

chen Anforderungen in eben diesen Fächern. Es ist bekannt, dass viele Schülerinnen und Schüler in diesen Fächern nicht an fachlichen, sondern eher an *fachsprachlichen* Anforderungen scheitern, welche keineswegs primär lexikalischer oder syntaktischer Besonderheit geschuldet sind, sondern Phänomenen, die Ehlich (1999) als „alltägliche Wissenschaftssprache“ beschrieben hat.

- **Sprache in der Berufsausbildung:** In der Berufsausbildung bzw. der gymnasialen Oberstufe wird – entsprechend den Bildungsstandards – erwartet, dass die Auszubildenden bzw. die Schülerinnen und Schüler über die nötigen sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten verfügen, um sich nun die spezifischen Fähigkeiten anzueignen. Eine besondere Herausforderung bildet die Gruppe derjenigen, die hierüber nicht verfügen und damit faktisch nicht ausbildungsfähig sind. Biographisch gehen mit dem Scheitern in der Regel entsprechende Folgen für das Selbstkonzept und die Motivation einher, so dass hier besonders schwierige Lernvoraussetzungen bestehen. Dem entspricht auf Seiten der Institutionen (Berufsschule und Betrieb) weitgehend das Fehlen geeigneter Lehr-Lernkonzepte für diese spezielle Klientel. Hier bedarf es dringend der Entwicklung geeigneter Diagnose- und Förderinstrumente.

Damit sind die wesentlichen Anforderungen an die bildungssprachlichen Fähigkeiten am Ende der Sekundarstufe I beschrieben.

Aktuelle Situation und Desiderata

Insbesondere seit Bekanntwerden der Ergebnisse der Schulleistungstudien TIMSS und PISA sind in der schulischen Praxis und in der bildungsbezogenen (Sprach-)Forschung vielfältige Bemühungen zur Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten und ihrer Vermittlung zu erkennen; auch angeregt durch zahlreiche Förderinitiativen auf Bundes- und Landesebene. Ein wesentlicher gemeinsamer Nenner ist die gezielte Fokussierung der basalen bildungssprachlichen Fähigkeiten, die über lange Zeit als selbstverständliche Voraussetzungen oder Nebenprodukte von Unterricht in der Sekundarstufe I betrachtet wurden. Abgesehen von der erforderlichen analytischen Schärfung und linguistischen Systematisierung der heuristisch unter Bildungssprache subsumierten Phänomene sind besondere Erfordernisse für die Förderung sprachlichen Handelns auszumachen. So lassen sich schwerpunktmäßig folgenden Gegenstandsfelder ausmachen:

- **Leseförderung:** Lesekompetenz gilt zu Recht als eine der unverzichtbaren Schlüsselqualifikationen, über die jedoch bis zu 25% der Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I nicht in ausreichendem Maße verfügen. Hier finden sich zum einen zahlreiche ganz konkrete Bemühungen zur Verbesserung der Lesekompetenz. Diese reichen von Maßnahmen der Schulentwicklung, über die Entwicklung von speziellen Lehr-Lernmaterialien bis hin zu Projekten, die sich auf sehr unterschiedliche Weise um ihre jeweilige Klientel bemühen. Begleitet werden diese Vorhaben und Maßnahmen vereinzelt von Evaluationen, um ihre Effektivität bestimmen zu können. Zum anderen gibt es eine Reihe von Forschungsprojekten, die systematisch die Leseentwicklung und Lehr-Lernkonzepte untersucht haben und die zu dem Ergebnis gekommen sind, dass eine systematische Förderung und Verbesserung möglich ist, die Rahmenbedingungen aber noch zu klären sind.
- **Deutsch als Zweitsprache oder (dritte) Fremdsprache:** Für Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache werden verstärkt Maßnahmen zur sprachlichen Förderung angeboten, überwiegend als zusätzliche Angebote und für die Schulsprache Deutsch. Dazu kommen zahlreiche Unterrichtsmaterialien, Lehrerinnen- und Lehrerfortbildungen und weitere Unterstützungsangebote. Aus

der Forschung zum Zweitspracherwerb bzw. zur Mehrsprachigkeit ist bekannt, dass eine zweite (oder auch dritte) Sprache grundsätzlich eine handlungspraktische wie auch kognitive Bereicherung für den Einzelnen darstellt und dass dieses Potential bei entsprechender Förderung auch nutzbar gemacht werden kann. Hierfür werden von den Bundesländern auf unterschiedlichem Wege zusätzliche Lehrkapazitäten bereitgestellt, über deren Wirksamkeit aber wenig bekannt ist. Große Desiderate bestehen des Weiteren in Bezug auf Diagnoseinstrumente für die Sekundarstufe I, die vor allem in der Praxis benötigt werden, um gezielte Fördermaßnahmen planen zu können.

- **Durchgehende Sprachförderung:** Aus inhaltlichen und quantitativen sowie handlungspraktischen Gründen kann die sprachliche Förderung sich nicht auf den Deutschunterricht beschränken, da jegliche Wissensvermittlung letztlich auf eine Vermittlung mittels Sprache angewiesen ist, die Unhintergebarkeit der Sprache also für jegliches wissensvermittelnde Fach gilt, Sport und Kunst inbegriffen. Deshalb muss das Prinzip der durchgehenden Sprachförderung verwirklicht werden und in allen Fächern Sprachförderung stattfinden. Dazu bedarf es abgestimmter Konzepte zwischen den Lehrenden sprachlicher Fächer auf der einen und nicht-sprachlicher, sog. Sach-Fächer auf der anderen Seite. Hierzu liegen mit den Konzepten des sprachsensiblen Fachunterrichts oder dem Scaffolding erste Ansätze vor, die ausgebaut und in ihrer Wirksamkeit zu prüfen sind.
- **Innovative Lehr-Lernkonzepte:** Die übrigen Maßnahmen lassen sich – fächerübergreifend – mit den Stichworten Individualisierung und Aktivierung der Schülerinnen und Schüler umschreiben. In der allgemeinen wie der fachdidaktischen Lehr-Lernforschung ist eine deutliche Tendenz zu erkennen, die individuellen Lernprozesse zu stärken und an die Stelle eines stark lehrerzentrierten Unterrichts zu setzen. Denn zahlreiche Untersuchungen zeigen eine deutliche Überlegenheit von kooperativen und selbstregulierten Lernprozessen gegenüber instruktiven Lehrverfahren. Allerdings steht hier noch ein breiter Transfer in die Unterrichtswirklichkeit aus. Gleichzeitig ist auch in der schulischen Praxis eine insgesamt große Bereitschaft zu erkennen, sich mit neuen Konzepten auf die veränderten Rahmenbedingungen einzustellen.

Vorschläge für Forschungsverbände zur Entwicklung evidenzbasierter Lösungen

Für die Etappe 3 werden Forschungsverbände empfohlen, die vor allem die folgenden drei Fragen in den Blick nehmen: Was ist Bildungssprache bzw. bildungssprachliche Kompetenz? Wie kann bildungssprachliche Kompetenz diagnostiziert werden? Und vor allem: Wie kann bildungssprachliche Kompetenz gefördert werden?

Grundlegend für die Diagnose und Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen ist die Frage nach dem Konstrukt „Bildungssprache“, das bislang überwiegend als Beschreibung für einen Komplex unterschiedlicher sprachlicher Strukturen und Funktionen genutzt wird. Hier steht eine Präzisierung und Operationalisierung in Bezug auf die schulisch geforderte Bildungssprache aus. Konkret geht es darum, die sprachlichen Strukturmerkmale genauer zu bestimmen, die für schulische und außerschulische Bildungsprozesse erforderlich sind. Denn hieran scheitern insbesondere Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Schichten und/oder mit einer nicht-deutschen Muttersprache. Unklar ist jedoch, welche sprachlichen Merkmale der sog. konzeptionellen Schriftlichkeit (vgl. Koch/Oesterreicher 1985/1994) hierfür im Einzelnen verantwortlich sind. Vor diesem Hintergrund ist es sinnvoll, in einem Cluster „Bildungssprachliche Qualifizierung SI / SII“ diese Fragen zentrale zu bearbeiten: Hier geht es zum einen um die Frage, welche konkreten Anforderungen in den Curri-

cula, Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsdiskursen an die Schülerinnen und Schüler gestellt werden: Mit welchen Text- und Diskursarten werden sie konfrontiert? Welche sprachlichen Strukturen und Funktionen werden dort realisiert und vorausgesetzt? Das Ergebnis dieser Analysen wird eine präzisierte, operationale Beschreibung der bildungssprachlichen Erwartungen am Ende der Sekundarstufe I sein. Diese können dann genutzt werden, um unterschiedliche Testverfahren zur Ermittlung bildungssprachlicher Qualifizierungen zu vergleichen, ggf. zu optimieren und zu standardisieren.

Des Weiteren sollte in einem Verbund die „Förderung der Schreibkompetenz durch didaktisch fundierte Interventionen“ in den Blick genommen werden. Im Kern geht es darum zu klären, mit welchen schreibdidaktischen Konzepten Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Lernvoraussetzungen effektiv und effizient die Fähigkeit zur selbständigen Produktion verständlicher, informativer und adressantenorientierter Texte vermittelt werden kann. Erwartet werden gesicherte Aussagen über die Wirksamkeit unterschiedlicher schreibdidaktischer Settings, aus denen in Form so genannter robuster Schreibaufgaben konkrete Empfehlungen für die Praxis abgeleitet werden.

In einem eigenen Verbund „Sprachliche Herausforderungen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der Sek. I und ihrer Übergänge“, der konsequent interdisziplinär besetzt ist (Linguisten, Fachdidaktiker aus der Mathematik und den Naturwissenschaften sowie Sprachdidaktiker), sind die fächerübergreifenden Aspekte zu behandeln. Zentral steht hier die Frage nach den besonderen Herausforderungen der fachsprachlichen mündlichen und schriftlichen Kommunikation im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht als einer besonderen Facette der Bildungssprache. So ist beispielsweise zu untersuchen, wo die besonderen sprachliche Herausforderungen in den jeweiligen Fachsprachen liegen, wie die entsprechenden Qualifikationen sicher diagnostiziert werden können und welche Fördermaßnahmen in besonderer Weise zur Bearbeitung von Schwächen geeignet sind.

Besondere Aufmerksamkeit in einem Verbund ist dem „Argumentieren“ zu widmen, einer am Ende der Sek. I zentralen sprachlichen Handlungsform, das wesentlich auf die sprachliche Er- und Bearbeitung von Wissen beim Hörer (und Sprecher) zielt. Neben dem lange Zeit dominanten persuasiven Argumentieren rückt hier das sog. explorative, erklärende Argumentieren in den Fokus, das der gemeinsamen Weiterentwicklung von Wissen dient, so wie es im Unterricht der Fall ist. Fragestellungen sind hier eine genaue linguistische Beschreibung des Argumentierens, Art und Weise der kognitiven Verarbeitung von Argumenten, Erwerb und Förderung von Argumentationskompetenz in familiären und schulischen Settings sowie ihre Diagnose. Der Verbund ist zudem inhaltlich eng mit den Verbänden „Sprachliche Herausforderungen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der Sek. I und ihrer Übergänge“ sowie „Förderung der Schreibkompetenz durch didaktisch fundierte Interventionen“ verbunden, in denen es ebenfalls um das Argumentieren geht.

Ein eigener Verbund rückt die „Sprachliche Kompetenzen beruflicher Ausbildungsfähigkeit“ die Ausbildungsreife im Sinne des Verfügens über die unerlässlich notwendigen sprachlichen Basisfähigkeiten des Lesens, Rechtschreibens, Textschreibens und fachbezogenen Sprechens/Zuhörens sowie des Herstellens derselben in der Berufsschule in den Fokus. Damit stehen hier ganz wesentlich Fragen der nachholenden Qualifizierung im Vordergrund und damit zugleich eine Gruppe von Jugendlichen, die mit ca. 20% eines Jahrgangs nicht nur eine erhebliche Größe darstellt, sondern zugleich auch eine besondere gesellschaftliche Herausforderung. Konkret geht es darum, wie die basale Lese- und Rechtschreibfähigkeiten zu Beginn der Ausbildung getestet und gefördert werden können. Denn die vorliegenden In-

strumente beziehen sich überwiegend auf die Grundschule und sind für diese Lerngruppe nicht nutzbar. Des Weiteren soll untersucht werden, wie die spezifische berufliche mündliche Handlungsfähigkeit und wie die Schreibfähigkeit als Teil des beruflichen Problemlösens ermittelt und gefördert werden kann.

Ein letzter Verbund „Sprachförderung in der Sek. I durch gezielte Fortbildung von Fachlehrkräften“ rückt eine kooperative, sozial situierte Form der produktiven und rezeptiven Textarbeit im Unterricht verschiedener Fächer in den Fokus, um die Textkompetenz schwacher Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Dabei geht es im Kern um das Konzept der sog. Peer-Lese-Schreibkooperation, das ein anderes Unterrichtsverständnis und Lehrerbild verlangen, weil es größere Teile des Lernprozesses in die Verantwortung der Schülerinnen und Schüler überträgt. Hierfür sollen videobasierte Fortbildungen entwickelt werden, in denen sich die Lehrerinnen und Lehrer das Konzept anhand von gut dokumentierten exemplarischen Fällen erarbeiten.

9. Weiteres Vorgehen

Auf Wunsch des BMBF, als Förderer ein möglichst breites Spektrum an Förderinstrumenten ausschöpfen zu können, wird die Koordinierungsgruppe mit der Zustimmung der beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler alle Skizzen und Beschreibungen, die zum Konzept beigetragen haben, in den Anhang ihres Abschlussberichts aufnehmen.

Die Koordinierungsgruppe wird in ihrem Abschlussbericht dem BMBF prioritär empfehlen, ein interdisziplinäres, koordiniertes Forschungsprogramm als weitreichende und nachhaltige Form der Bearbeitung der gesellschaftlichen Problemlage zur Sprachdiagnostik und Sprachförderung zu fördern. Mit der Erstellung des Konzepts für ein koordiniertes Forschungsprogramm ist hierzu eine gute Basis gelegt, um zügig einen begutachtungsfähigen Antrag für ein solches Forschungsprogramm fertigstellen zu können.

An den Arbeiten für das Konzept haben sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus der Sprachwissenschaft, der Didaktik der Deutschen Sprache, des Deutschen als Zweitsprache, der Mathematik, der Physik, der Chemie und Biologie, der Psychologie, der Erziehungswissenschaft und der Informatik beteiligt. Durch die bereits geleistete Vorarbeit in den Disziplinen zur Erarbeitung des Konzepts sind die beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der Lage, in kurzer Zeit ihre Beiträge in abgestimmter Form so zu konkretisieren, dass sie in einen Antrag für ein koordiniertes Forschungsprogramm eingepasst werden können.

Literatur

- Baur, R. & Spettmann, M. (2009). Der C-Test als Instrument der Sprachdiagnose und Sprachförderung. In D. Lengyel, H. H. Reich, H.-J. Roth & M. Döll (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (S. 115–128). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Bühler, K. (1934; 1965²) Sprachtheorie. Jena/Stuttgart: Fischer
- Brunner, E., Reusser, K. & Pauli, C. (2010). Understanding-oriented mathematics instruction using the example of solving a word problem. *Journal für Mathematik-Didaktik*, (31), 31-50.
- Bunge, M. (1967). *The search for system*. New York: Springer.
- Caplan, G. (1974). *Support systems and community mental health*. New York: Behavioral Publications.
- Clahsen, H. & Hansen, D. (1991). *COPROF. Computergestützte Profilanalyse: Handbuch zum Softwarepaket COPROF*. Köln: Focus.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cummins, J. (1991). Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. In J. Hulstijn & J. F. Matter (Eds.), *Reading in two languages*. AILA review, 8, 75-89.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000). Putting Language Proficiency in its Place: Responding to Critiques of the Conversational/ Academic Language Distinction. In J. Cenoz & U. Jessner (Eds.), *English in Europe: The acquisition of a third language*. (pp. 54-84). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (ed.) (2008). *Encyclopedia of Language and Education: Bilingual education*. New York: Springer
- DeKeyser, R. (2003). Implicit and Explicit Learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 313-348): Blackwell Publishing.
- Eckhardt, A. G. (2008). Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund. Münster u.a.: Waxmann.
- Ehlich, K. (1999). Alltägliche Wissenschaftssprache. *Info DaF* (26), S. 3–24.
- Ehlich (2005) Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Ehlich, K. (Hrg.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. (S. 11-75). *Bildungsforschung: Bd. 11*. Bonn, Berlin: BMBF.
- Ehlich, K.; Bredel, U. & Reich, H. H. (Hrg.) (2008). Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. *Bildungsforschung: Bd. 29 I + II*. Bonn, Berlin: BMBF.
- Einsiedler, W., Martschinke, S. & Kammermeyer, G. (2008). Die Grundschule zwischen Heterogenität und gemeinsamer Bildung. In K.S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer, (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 325-374). Reinbek: Rowohlt.
- Gogolin, I. (2003). Chancen und Risiken nach PISA – über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkinder und Reformvorschläge. In G. Auernheimer (Ed.), *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (Vol. 16, pp. 33-50). Opladen: Leske + Budrich.
- Gogolin, I. (Hrsg.) (2010). Schwerpunkt Transfer und Transferforschung in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (1).
- Hager, W. & Hasselhorn, M. (2000). Psychologische Interventionsmaßnahmen: Was sollen sie bewirken können? In W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien* (S. 41-85). Bern: Huber.
- Hult, F.M. (2008). The History and development of educational linguistics. In B. Spolsky & F.M. Hult (eds), *Handbook of educational linguistics* (pp. 10-24). Malden, MA: Blackwell.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E. & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45, 337-374.

- Klieme, E., Jude, N., Baumert, J. & Prenzel, M. (Hrsg.). (2010). *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt der Veränderungen im Schulsystem*. Münster: Waxmann.
- Knapp, W. (1999) Verdeckte Sprachschwierigkeiten. *Die Grundschule*, 5/99, 30-33.
- Künsting, J., Billich, M. & Lipowsky, F. (2009). Der Einfluss von Lehrerkompetenzen und Lehrerhandeln auf den Schulerfolg von Lernenden. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität* (S. 655-667). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? *Die deutsche Schule*,(4), 462-478.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments . First results from TALIS (Teaching and Learning International Survey*. Verfügbar unter http://www.oecd.org/document/54/0,3746,en_2649_39263231_42980662_1_1_1_1,00.html (26.1.2011).
- Paetsch, J., Wolf, K. M. & Stanat, P. (2010). Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien [unveröffentlichte Expertise für den Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“ im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg]. Berlin: AB Empirische Bildungsforschung, Freie Universität.
- Perrez, M. (1991). Wissenschaftstheoretische Grundbegriffe der klinisch-psychologischen Interventionsforschung. In M. Perrez & U. Baumann (Hrsg.), *Intervention (Klinische Psychologie, Bd. 2, S. 51-63)*. Bern: Huber.
- Redder, A. (2010/ demn.) Von der ‚Bildungssprache‘ zur ‚Alltäglichen Wissenschaftssprache‘. *Vortrag im Rahmen der GAL 2010, Leipzig am 17.9.2010 (erscheint in Fachsprache)*
- Redder, A., Schwippert, K., Hasselhorn, M., Forschner, S., Fickermann, D., Ehlich, K. (2010). Grundzüge eines nationalen Forschungsprogramms zu Sprachdiagnostik und Sprachförderung. ZUSE-Diskussionspapier Nummer 1. Hamburg: ZUSE.
- Roßbach, H.G, Kluczniok, K. & Kuger, S.(2008). Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11*, 139-158.
- Roßbach, H.G. (2005). Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Band 1: Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren* (S.55-174). München: DJI Verlag.
- Schütte, M. (2009). *Sprache und Interaktion im Mathematikunterricht der Grundschule*. Münster: Waxmann.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005) (Hrsg.). *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4)*. München: Wolters Kluwer Deutschland.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006) (Hrsg.). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. München: Kluwer.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005) (Hrsg.). *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4)*. München: Wolters Kluwer Deutschland.
- Siebert-Ott, G. (1998). Probleme des Schriftspracherwerbs bei Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten. R. Weingarten & H. Günther (Hrsg.), *Schriftspracherwerb* (pp. 151-182). Baltmannsweiler: Schneider.
- Tajmel, T. (2009). Ein Beispiel: Physikunterricht. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterrichtsqualität* (S.139-155). Wiesbaden: VS Verlag.
- Tomasello, M. (2003) *Constructing a Language*. Cambridge (Mass.): Harvard UP
- Vygotskij (Wygotski), L. (1987) *Ausgewählte Schriften, Bd. II: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Berlin: Volk und Wissen

- Weinert, S. & Lockl, K. (2008). Sprachförderung. In F. Petermann & W. Schneider (Hrsg.), *Angewandte Entwicklungspsychologie* (Enzyklopädie der Psychologie C/V/7) (S. 91-134). Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, S. (2004). Fremdsprachenerwerb in der Langzeitperspektive: Sind Kinder die besseren Sprachlerner? In G. Faust, M. Götz, H. Hacker & H.-G. Roßbach (Hrsg.), *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich* (S. 119 – 138). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weinert, S., Ebert, S. & Dubowy, M. (2010). Kompetenzen und soziale Disparitäten im Vorschulalter. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 1, 32-45.
- Yoon, K.S., Duncan, T., Lee, S., Scarloss, B. & Shapley, K. L. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*. In REL Southwest. Verfügbar unter http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL_2007033.pdf (26.1.2011).
- Ziegenhain, U. (2008). Erziehungs- und Entwicklungsberatung für die frühe Kindheit. In F. Petermann & W. Schneider (Hrsg.), *Angewandte Entwicklungspsychologie* (Enzyklopädie der Psychologie, Serie Entwicklungspsychologie, Bd. 7) (S. 163-204). Göttingen: Hogrefe.

Autorinnen und Autoren

- MICHAEL BECKER-MROTZEK, geb. 1957 – seit 1999 Professor für deutsche Sprache und ihre Didaktik. Forschungsschwerpunkte: Schreibdidaktik und Gesprächsdidaktik. Mitglied der Steuergruppe des Kölner Zentrums für Mehrsprachigkeit und Integration (ZMI). Seit 2010 in Kooperation mit dem IQB verantwortlich für VERA 8 Deutsch. Adresse: Institut für deutsche Sprache und Literatur II, Universität zu Köln, Gronewaldstr. 2, 50931 Köln. E-Mail: Becker.Mrotzek@uni-koeln.de
- KONRAD EHLICH, geb. 1942 – seit 2009 Honorarprofessor an der FU Berlin (Institut für deutsche und niederländische Philologie); bis zur Pensionierung 2007 Ordinarius am Institut Deutsch als Fremdsprache/Transnationale Germanistik der Ludwig-Maximilians-Universität München – Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Sprachwissenschaft, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Sprache und Migration, Interkulturelle Kommunikation, Sprachpolitik, Linguistische Pragmatik, gesprochene und geschriebene Sprache, Angewandte Sprachwissenschaft, institutionelle Kommunikation, Diskurs- und Textlinguistik – Adresse: Hellebergeplatz 2, 14089 Berlin. Email: Konrad.Ehlich@ehlich-berlin.de
- DETLEF FICKERMANN, geb. 1952 – Geschäftsführender Leiter des Hamburger Zentrums zur Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung und Erforschung schulischer Entwicklungsprozesse (ZUSE) – Forschungsschwerpunkte: Empirische Bildungsforschung mit Daten der amtlichen und halbamtlichen Statistik, Bildungsberichterstattung, Bevölkerungsvorausberechnung, Anwendung von Simulationsverfahren in der Bildungsforschung – Adresse: ZUSE, Bogenallee 11, 20144 Hamburg. Email: Detlef.Fickermann@zuse-hamburg.de
- SABINE FORSCHNER, geb. 1972 – Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanistik I der Universität Hamburg, Koordinierungsstelle der Forschungsinitiative „Sprachdiagnostik und Sprachförderung (FiSS)“ bei Prof. Redder – Forschungsschwerpunkte: Funktionale Pragmatik, Kommunikation in Institutionen, Semantik, kognitive Linguistik, Sprachaneignung – Adresse: Institut für Germanistik I, Universität Hamburg, Von-Melle-Park 6, 20146 Hamburg. Email: Sabine.Forschner@uni-hamburg.de
- MARCUS HASSELHORN, geb. 1957 – Stellv. Direktor und Leiter der Arbeitseinheit „Bildung und Entwicklung“ am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt am Main. Wissenschaftlicher Leiter des Hessischen LOEWE-Zentrums IDeA (Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk) – Forschungsschwerpunkte: Entwicklung kognitiver, motivationaler und volitionaler Lernkompetenzen, Erwerb von Schriftsprache und mathematischen Grundfertigkeiten, Frühprognose, Diagnostik, Prävention und Beeinflussbarkeit von Lernschwierigkeiten in den ersten 12 Lebensjahren, Veränderungen und Veränderbarkeit kognitiver Funktionen im hohen Lebensalter, Frühe Bildung – Adresse: DIPF, Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt a.M. Email: Hasselhorn@dipf.de
- MARIANNE KRÜGER-POTRATZ, geb. 1943 – Seniorprofessorin, Forschungsschwerpunkte: Interkulturelle Bildung, Historische Minderheitenbildungsforschung – zurzeit: EU-finanziertes TEMUS-Projekt „Modernizing Teacher Education in a European Perspektive“ – Adresse: Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Zentrum für Europäische Bildung, Georgskommende 33, 48149 Münster. Email: Potratz@uni-muenster.de; Krueger-Potratz@gmx.de
- ANGELIKA REDDER, geb. 1951 – Professorin für Germanistische Linguistik an der Universität Hamburg, Direktorin des Zentrums für Sprachwissenschaft (ZfS), Ko-Koordinatorin der BMBF-Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung (FiSS; gemeinsam mit S. Weinert) – Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Sprachwissenschaft, Funktionale Grammatik und Pragmatik, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Interkulturelle Kommunikation, Angewandte Sprachwissenschaft, Sprachaneignung, Sprache in Schule und Hochschule, Wissenschaftssprache – Adresse: Universität Hamburg, Institut für Germanistik I, Von-Melle-Park 6, 20146 Hamburg. Email: Angelika.Redder@uni-hamburg.de

HANS-GÜNTHER ROSSBACH, geb. 1951 – Universitätsprofessor, Lehrstuhl für Elementar- und Familienpädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Abteilungsleiter für Lernumwelten des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Nationalen Bildungspanels (NEPS); Sprecher der DFG-Forschergruppe BiKS – Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter – Forschungsschwerpunkte: Qualität von institutionellen und familialen Umwelten im Vorschulalter, Längsschnittdaten zu den Auswirkungen des Besuchs einer Kindertageseinrichtung, Modellprojekte im Vorschulbereich – Adresse: Lehrstuhl für Elementar- und Familienpädagogik, Universität Bamberg, Markusstraße 12b, 96047 Bamberg.
Email: Hans-Guenther.Rossbach@uni-bamberg.de

KNUT SCHWIPPERT, geb. 1965 – Professor an der Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft. Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt internationales Bildungsmonitoring und Bildungsberichterstattung – Forschungsschwerpunkte: Effektive Schulen, Evaluation, Large-Scale Untersuchungen, Methoden in Large-Scale Untersuchungen, Systemmonitoring – Adresse: Universität Hamburg, Binderstraße 34, 20146 Hamburg.
Email: Knut.Schwippert@uni-hamburg.de

PETRA STANAT, geb. 1964 – Direktorin des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) – Forschungsschwerpunkte: Ethnische, soziale und geschlechtsbezogene Disparitäten im schulischen Erfolg; Bedingungen und Förderung des schulischen Erfolgs von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund; Zweitsprachförderung; Lesekompetenz – Adresse: Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), Humboldt-Universität zu Berlin, Postadresse: Unter den Linden 6, 10099 Berlin.
Email: IQBOffice@iqb.hu-berlin.de

SABINE WEINERT, geb. 1957 – Universitätsprofessorin, Lehrstuhl für Psychologie I – Entwicklungspsychologie an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Leiterin des Bamberger-BabyInstituts (BamBI) zur Untersuchung früher Sprach- und Kognitionsentwicklung; stellvertretende Projektleiterin des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Nationalen Bildungspanels (NEPS); Ko-Koordinatorin der BMBF-Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung (FiSS; gemeinsam mit A. Redder) – Forschungsschwerpunkte: Normale und abweichende Sprach- und Kognitionsentwicklung, u.a. Erfassung und Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen im Kindesalter, Mechanismen des frühen Wortschatzerwerbs, Analyse der Beziehungen zwischen Sprach- und Denkentwicklung, Störungen der Sprachentwicklung, Bedingungen des impliziten und expliziten Lernens im Kindes- und Erwachsenenalter – Adresse: Lehrstuhl Psychologie I: Entwicklung und Lernen, Universität Bamberg, Markusplatz 3, 96047 Bamberg.
Email: Sabine.Weinert@uni-bamberg.de

Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen

MARTA KULIK, geb. 1976 – wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg, Sektion 1: Allgemeine, Interkulturelle und International vergleichende Erziehungswissenschaft – Forschungsinteressen: kindliche Zweisprachigkeit, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Sprache und Migration – Adresse: ZUSE, Bogenallee 11, 20144 Hamburg.
Email: Marta.Kulik@uni-hamburg.de

CLAUDIA ZECH, geb. 1978 – wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanistik I der Universität Hamburg – Forschungsinteressen: Funktionale Pragmatik, DaF/DaZ, Fremdsprachaneignung, Wissenschaftskommunikation – Adresse: Universität Hamburg, Institut für Germanistik I, Von-Melle-Park 6, 20146 Hamburg.
Email: Claudia.Zech@uni-hamburg.de

Bisher sind in der Reihe ZUSE-Diskussionspapiere erschienen:

Nr.	Autoren und Titel	Datum
1	Angelika Redder, Knut Schwippert, Marcus Hasselhorn, Sabine Forschner, Detlef Fickermann, Konrad Ehlich, unter Mitarbeit von Marta Kulik, Maria Worgt und Claudia Zech: <i>Grundzüge eines nationalen Forschungsprogramms zu Sprachdiagnostik und Sprachförderung</i>	05.08.2010
2	Angelika Redder, Michael Becker-Mrotzek, Konrad Ehlich, Detlef Fickermann, Sabine Forschner, Marcus Hasselhorn, Marianne Krüger-Potratz, Knut Schwippert, Petra Stanat, unter Mitarbeit von Marta Kulik und Claudia Zech: <i>Inhaltliche und organisatorische Erläuterungen zu einem Forschungsprogramm „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“</i>	27.10.2010
3	Jörg Doll, mit Beiträgen und unter Mitarbeit von Eva Bamberg, Sigrid Blömeke, Nils Buchholtz, Elke Döring-Seipel, Detlef Fickermann, Katja Frerks, Adelheid Hu, Gabriele Kaiser, Eva Köster, Detlef Krüger, Bernd Poschadel, Hannelore Reich, Reinhard Rieger, Angela Schröder, Knut Schwippert, Johanna Stranzinger, Barbara Tiesler, Sylvie Vincent, Ralf Wegner: <i>Entwurf eines Hamburger Lehrerpanels: Belastung, Gesundheit und professionelle Handlungskompetenz</i>	02.12.2010
4	Angelika Redder, Michael Becker-Mrotzek, Konrad Ehlich, Detlef Fickermann, Sabine Forschner, Marcus Hasselhorn, Marianne Krüger-Potratz, Hans-Günther Roßbach, Knut Schwippert, Petra Stanat, Sabine Weinert, unter Mitarbeit von Marta Kulik und Claudia Zech: <i>Konzept eines koordinierten Forschungsprogramms „Sprachdiagnostik und Sprachförderung</i>	04.02.2011

Die ZUSE-Diskussionspapiere stehen auf der Homepage von ZUSE als pdf-Dateien zur Verfügung. Printfassungen können in begrenztem Umfang in der ZUSE-Geschäftsstelle angefordert werden.