



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 2

Inhaltliche und organisatorische Erläuterungen zu einem Forschungsprogramm „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“

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
Claudia Zech

Veröffentlicht: 27. Oktober 2010

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)

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

Petra Stanat (IQB Berlin)

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
Sabine Forschner
Detlef Fickermann
Marcus Hasselhorn
Marianne Krüger-Potratz
Knut Schwippert
Petra Stanat
unter Mitarbeit von
Marta Kulik
Claudia Zech

Inhaltliche und organisatorische
Erläuterungen zu einem
Forschungsprogramm
„Sprachdiagnostik und
Sprachförderung“



Die Erarbeitung eines Konzeptes für ein koordiniertes Forschungsprogramm Sprachdiagnostik und Sprachförderung wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) über eine Zuwendung finanziell unterstützt.

Inhalt

1.	Einleitung	6
2.	Grundstruktur eines Forschungsprogramms „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“	8
3.	Leitideen des Forschungsprogramms	11
4.	Inhaltliche Beschreibungen der Säulen	14
5.	Inhaltliche Beschreibungen der Etappen	22
6.	Wie geht es weiter?	30
	Literatur	33
	Autorinnen und Autoren	34

1 Einleitung

Im Frühjahr 2010 hat die „Projektgruppe Sprachdiagnostik und Sprachförderung“, finanziert durch eine Zuwendung des BMBF, auf der Basis einer Bilanz mit der Ausarbeitung eines Entwurfes für ein koordiniertes Forschungsprogramms begonnen.

Eine erste Arbeitsfassung der „Grundzüge eines nationalen Forschungsprogramms zu Sprachdiagnostik und Sprachförderung“ wurde dem BMBF Mitte Mai 2010 übermittelt. Eine überarbeitete und insbesondere im Anhang umfangreich ergänzte Fassung der „Grundzüge“ wurde dann am 05.08.2010 veröffentlicht (Redder et al. 2010).

Um den Entwurf innerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaft breit zu verankern, hatte die Projektgruppe am 06.09.2010 mit überwältigender Resonanz um die Einreichung von Vorhabensskizzen gebeten.

Nun werden in einem zweiten Schritt die in den „Grundzügen“ (Redder et al. 2010) zunächst nur angerissenen Säulen und Etappen anhand der in den Skizzen sichtbar gewordenen Forschungsbedarfe und Forschungsinteressen stärker inhaltlich konturiert. Die weiterhin an der Erstellung eines Entwurfes für ein koordiniertes Forschungsprogramm Interessierten haben jetzt die Möglichkeit, ihre Forschungsinteressen in den konzeptionellen Rahmen des Entwurfes einzupassen und in einer Beschreibung (ca. 10 Seiten) näher auszuführen.

Eine integrale Programmkonzeption ist nach Auffassung der Projektgruppe erforderlich, weil nur so unter strenger Berücksichtigung wissenschaftlicher Qualitäts- und Verfahrensstandards in möglichst kurzer Zeit in einer aufeinander abgestimmten Weise eine kritische Masse an fundiertem Veränderungswissen gewonnen werden kann, das sich von der Bildungspolitik und -administration zur wirksamen Veränderung/Verbesserung der bisherigen Maßnahmen zur Sprachförderung nutzen lässt. Hier liegt auch der entscheidende Unterschied zu den bisherigen Förderinitiativen des BMBF oder zu den Schwerpunktprogrammen der DFG, die derart vernetztes und praktisch anwendbares Wissen nur bedingt produzieren müssen und aufgrund ihrer (dezentralen) Strukturen in der Regel auch nicht produzieren können.

Folglich werden in dem vorliegenden Diskussionspapier nach einer nochmaligen Darstellung einer möglichen Strukturierung eines solchen Programms (Kapitel 2) im Kapitel 3 insgesamt vier Leitideen für den Entwurf des Forschungsprogramms kurz vorgestellt und beschrieben. In den Kapiteln 4 und 5 schließen sich dann inhaltliche und methodische Präzisierungen für die Ausgestaltung der Säulen und Etappen an. Das Diskussionspapier endet mit einer kurzen Beschreibung der nächsten Schritte und des weiteren Zeitplanes.

Hinweisen möchten wir auf Grund verschiedener Rückfragen auch an dieser Stelle nochmals darauf, dass das BMBF selbstver-

ständig die Entscheidung über das weitere Vorgehen, insbesondere über die Förderung eines koordinierten Forschungsprogramms „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“ und/oder anderer Maßnahmen zur Forschungsförderung in diesem Bereich und auch über mögliche Laufzeiten von Vorhaben trifft.

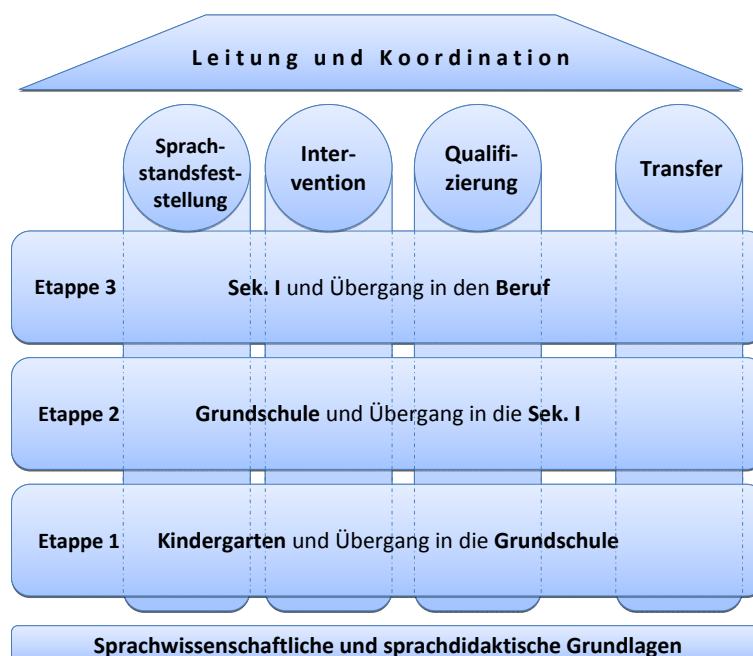
Die Mitglieder der Koordinierungsgruppe halten eine wissenschaftliche Bewertung der jeweiligen Anträge durch eine international zusammengesetzte wissenschaftliche Gutachtergruppe für erforderlich. Bei einer Entscheidung für die Durchführung eines koordinierten Forschungsprogramms sollte möglichst die DFG beteiligt werden.

Die Koordinierungsgruppe empfiehlt ferner, mögliche Förderaktivitäten von einem wissenschaftlichen Beirat begleiten zu lassen, der Aufgaben bei der Evaluation des Programms übernehmen und bei der Begutachtung von später identifizierten und ggf. auf der Basis von thematisch eng fokussierten Förderbekanntmachungen gefundenen weiteren Forschungsvorhaben verantwortlich mitwirken sollte. Zusätzlich sollten nach Auffassung der Mitglieder der Koordinierungsgruppe administrative und politische Erkenntnisinteressen über einen einzurichtenden administrativen Beirat eingebracht und in die Arbeit der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler einfließen.

2 Grundstruktur des Programms

Anders als bei einer Förderbekanntmachung, bei der nur mögliche thematische Schwerpunkte vorgegeben werden und die tatsächlich bearbeiteten Forschungsfragen von den Forschungsinteressen der Antragstellern abhängig sind, ermöglicht ein koordiniertes Forschungsprogramm mit klar beschriebenen Erkenntnisinteressen der fördernden Institution eine stärkere Engführung der zu bearbeitenden Forschungsfragen. Dies heißt nicht, dass es sich dabei um Auftragsforschung bzw. um eine wissenschaftliche Dienstleistung handelt, bei der den Forscherinnen und Forschern detailliert vorgeschrieben wird, was sie wie zu bearbeiten haben. Ein wissenschaftlichen Ansprüchen genügendes Forschungsprogramm muss vielmehr gleichermaßen die dezidierten Erkenntnisinteressen der fördernden Institution berücksichtigen wie die Forschungsinteressen der beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler.

Eine aus Säulen und Etappen bestehende Grundstruktur für ein solchen Ansprüchen genügendes Forschungsprogramm ist in Anlehnung an die Strukturen des Nationalen Bildungspanels (NEPS) in den „Grundzügen“ (Redder et al. 2010, S. 49.ff.) beschrieben.



Die interne Kommunikations- und Organisationsstruktur ergibt sich unmittelbar aus der Abbildung. Die Säulen und Etappen sollen jeweils von einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern verantwortlich koordiniert werden und eine Vielzahl von Teilprojekten bündeln, die sich wechselseitig ergänzen und teilweise aufeinander aufbauen.

Neben dem zentralen Arbeitsbereich „Sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Grundlagen“ wird in dem Entwurf des Forschungsprogramms die Möglichkeit einer zentralen Datenerhebung, Datenerfassung und eines zentralen Datenmanagements als Service-Bereich für die einzelnen Projekte geprüft. Ferner wird noch überlegt, wie Ansätze aus dem Bereich des technologiebasierten Testens und anderer technologiebasierter Unterstützungsmöglichkeiten integriert werden können. Dabei wird eine enge Zusammenarbeit mit bestehenden Forschungsdatenzentren (z.B. dem FDZ am IQB), dem Zentrum für Sprachkorpora an der Universität Hamburg und der TBA-Arbeits-einheit beim DIPF ins Auge gefasst.

Transfer

Zusätzlich soll eine in das Gesamtprogramm integrierte Forschungstransferstelle kontinuierlich Forschungsergebnisse aus dem Programm bzw. aus den in ihm realisierten Einzelvorhaben sowie Ergebnisse weiterer einschlägiger Forschungs- und -entwicklungsvorhaben in geeigneter Art und Weise aufbereiten, so dass sie von der Bildungspolitik und -administration sowie von der Bildungspraxis für ihr Steuerungshandeln wie für ihr pädagogisches Wirken nutzbar sind.

Nachwuchsförderung

In dem koordinierten Programm sollen – wie auch bei den Förderbekanntmachungen im Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung des BMBF – gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen und Austauschforen für die wissenschaftlichen Mitarbeiter/-innen vorgesehen werden. Durch die große Interdisziplinarität des Programms haben diese Veranstaltungen sowohl für die einzelnen Wissenschaftler/-innen als auch für die Konsistenz des Gesamtprogramms einen hohen Stellenwert.

Gliederung von Forschungsvorhaben in Arbeitspakete

Die einzelnen Forschungsvorhaben sollten nach Auffassung der Koordinierungsgruppe in so genannte „Arbeitspakete“ gegliedert werden, die sich in die Säulen- und Etappenstruktur einpassen und dabei ggf. auch zu Arbeitsbereichen bündeln lassen. Zusätzlich sollen sie sich an den Leitideen orientieren (siehe hierzu das nächste Kapitel). Umfasst ein beabsichtigtes Forschungsvorhaben sowohl die Entwicklung eines Diagnoseverfahrens als auch eine anschließende Intervention und ggf. auch noch Fortbildungselemente, besteht es beispielsweise aus drei Arbeitspaketen, die den drei Säulen zugeordnet werden können. Anzustreben wäre, dass nicht in jedem Forschungsvorhaben Aspekte aus den verschiedenen Säulen oder Etappen bearbeitet werden, sondern dass die für die Beantwortung einer Forschungsfrage notwendigen Arbeitspakete arbeitsteilig jeweils von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern bearbeitet werden, die über die dazu notwendige Spezialexpertise verfügen. So könnte beispielsweise eine Forschergruppe, die eine spezielle Intervention

plant, für die Messung der Effekte auf Arbeiten einer anderen Gruppe zurückgreifen, die an entsprechenden Sprachstandsfeststellungsverfahren arbeitet.

Wo solche arbeitsteiligen Formen nicht realisierbar sind, ist auf jeden Fall eine enge Zusammenarbeit der für die einzelnen Arbeitspakete Zuständigen innerhalb der jeweiligen Säulen und Etappen notwendig, um Synergien zu erzeugen und wechselseitig voneinander profitieren zu können. Und genau hier liegt auch der Mehrwert eines koordinierten Forschungsprogramms gegenüber einer Einzelförderung von Vorhaben.

Thematische Eingrenzungen

Sprachentwicklungsstörungen werden in dem geplanten Entwurf für ein Forschungsprogramm nicht im Fokus stehen, da diese zu sonderpädagogischen oder klinischen Vorhaben führen, die nur schwer integrierbar sind und die besser in andere Förderinitiativen des BMBF passen.

Im Fokus stehen sollen Vorhaben, die unmittelbar hilfreich für die Qualifizierung und Professionalisierung der vorschulischen und schulischen Sprachförderpraxis sind. Ziel ist daher die Entwicklung und Evaluation praxistauglicher Diagnoseverfahren und Förderkonzepte.

Laufzeiten

Redder et al. haben sich in den „Grundzügen“ (2010, S. 51) für eine Laufzeit des Forschungsprogramms von sechs Jahren ausgesprochen. Der Grund hierfür ist die Notwendigkeit von Längsschnitt- oder längsschnittartigen Studien, um auch längerfristige „Erträge“ von Fördermaßnahmen (Interventionen) untersuchen zu können. Eine empfohlene Laufzeit von sechs Jahren für ein Gesamtprogramm heißt nicht, dass alle in das Gesamtprogramm integrierten Vorhaben eine solche Laufzeit haben müssen oder auch sollten. Die Koordinierungsgruppe wird in ihrem Entwurf für ein Forschungsprogramm eine zweigeteilte Förderperiode mit einer Zwischenevaluation vorschlagen.

Ansprechpartner: Detlef Fickermann, Detlef.Fickermann@zuse-hamburg.de

3 Leitideen des Programms

Folgende Leitideen sollen das vorgeschlagene strukturierte Forschungsprogramm zu „Sprachdiagnostik 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* eröffnen gleichsam die dritte Dimension der Struktur, die durch die *Säulen* des Forschungszugriffs (Sprachstandsmessung – Intervention – Qualifizierung) und durch die institutionsbezogen formulierten *Etappen* (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 sprachlichen Basisqualifikationen (Ehlich, 2005) stellen analytische Unterscheidungen dar und sind insofern stets als Aspekte einer komplexen Sprachkompetenz zu begreifen, für deren Realisierung das Wechselverhältnis ihrer Teile entscheidend ist. Die verschiedenen Basisqualifikationen interagieren miteinander. Ohne pragmatische und – für gesprochene Sprache – phonische Basisqualifikation ist die Aneignung der morpho-syntaktischen, semantischen, diskursiven, komplexeren pragmatischen und literalen Basisqualifikationen undenkbar. Ebenso verfeinert beispielsweise die Ausdifferenzierung der literalen Basisqualifikation II Teilbereiche der morpho-syntaktischen Basisqualifikation. Diese wechselseitige Beeinflussung besteht ein Leben lang. Die sprachlichen Basisqualifikationen bilden somit einen Fächer von sprachlichen Fähigkeiten, über die sprachlich Handelnde in unterschiedlicher Ausprägung zu unterschiedlichen Zeiten verfügen. Dass sie diese haben, wird gesellschaftlich erwartet. Insofern müssen Forschungen zu Sprachdiagnostik und Sprachförderung stets – auch bei einer Konzentration auf einzelne Basisqualifikationen – mit Blick auf ihre wechselseitigen Abhängigkeiten vorgehen.

Ansprechpartnerin: Angelika Redder, Angelika.Redder@uni-hamburg.de

Ansprechpartner: Konrad Ehlich, Konrad.Ehlich@ehlich-berlin.de

Leitidee 2: Bildungssprachliche Kompetenzen diagnostizieren und fördern

Der deskriptive, insofern (sprach-)analytisch vage Begriff der „Bildungssprache“ erfasst allgemein schulisch erwartete und praktizierte

sprachliche Fähigkeiten in Übereinstimmung mit der Bildungsaufgabe, die die Institution Schule – ebenso wie ihre Vorläufer in Familie und Kindertagesstätte sowie Nachläufer in der Hochschule – gesellschaftlich zu erfüllen hat. Erforderlich sind Forschungen zur Frage, was Bildungssprache in den einzelnen Etappen ausmacht und wie sie diagnostiziert und besser gefördert werden kann. Es geht um sprachliche Kompetenzen, die für Bildungserfolg zentral sind. Diese Forschung sollte analytisch differenzieren, z.B. zwischen komplexeren institutionellen (pragmatische Basisqualifikationen II) oder literalen Handlungsfähigkeiten (literale Basisqualifikation II), oder einer qualitativ verfeinerten Wahl sprachlicher Mittel (Modifikationen und Ausbau semantischer Basisqualifikation) und solchen Mitteln, die späterhin für alltägliche Wissenschaftskommunikation taugen. Das sprachliche Handeln unter institutionellen Bedingungen kommt in dieser Leitidee eigens zum Tragen. Einen zusätzlichen Rahmen für die Bewertung von Bildungserfolg bilden die Bildungsstandards der KMK.

Ansprechpartner: Marcus Hasselhorn, Hasselhorn@dipf.de

Leitidee 3: Sprachliche Grundlagen für 'Ausbildungsfähigkeit' und gesellschaftliche Teilhabe sichern

Diese Leitidee greift die politische Maxime der Sicherung der Ausbildungsfähigkeit durch die Bildungsinstitutionen auf. Es ist zu klären, worin „Ausbildungsfähigkeit“ und gesellschaftliche Teilhabe in sprachlicher Hinsicht besteht und welche sprachlichen Fähigkeiten in welchen Interrelationen für bestimmte Bildungsetappen praktisch relevant sind. Die sprachlichen Anforderungen in Berufsausbildungen haben sich durch die zunehmende Technisierung auch in handwerklichen Berufen stark verändert. Dies ist mit den Vermittlungen in den Bildungsinstitutionen abzugleichen und in biographischen Entwicklungen aufzusuchen, an denen Diagnostik und Förderung ansetzen können.

Ansprechpartner: Michael Becker-Mrotzek, Becker.Mrotzek@uni-koeln.de

Leitidee 4: Diagnosebasierte Förderung professionalisieren

Die Professionalisierung von Förderung setzt voraus, dass Förderkonzepte evidenzbasiert sind, d.h. auf empirischer Forschung basieren und systematisch reflektiert werden. Eine kritische Entwicklung von Diagnoseverfahren, Weiterentwicklung und Evaluation bestehender Förderkonzepte und Erkenntnisgewinnung aus sorgfältig geplanten und durchgeführten Interventionsstudien im Feld tragen zu einer systematischen Professionalisierung bei. Eine solche Qualifizierung baut auf wissenschaftlicher Forschung und entsprechend didaktisch reflektierter Vermittlung auf, wobei das Erfahrungswissen aus der Praxis systematisch einzubeziehen ist.

Die Professionalisierung von Förderung erfordert die wissenschaftliche Überprüfung der Wirksamkeit sprachdiagnostischer und sprachfördernder Module in der Erstausbildung von Erzieherinnen und Erziehern wie Lehrerinnen und Lehrern sowie die wissenschaftliche Absicherung der Effekte von Aus- und Weiterbildung.

Ansprechpartnerin: Marianne Krüger-Potratz, Potratz@uni-muenster.de

4 Inhaltliche Beschreibungen der Säulen

Säule A: Sprachstandsfeststellung

In der Säule „Sprachstandsfeststellung“ sollen vornehmlich solche Vorhaben und Arbeitspakete gebündelt werden, die neue Verfahren zur Sprachstandsfeststellung entwickeln, bzw. bestehende Verfahren weiterentwickeln oder adaptieren. Ziel ist es, im institutionellen Bildungskontext theoretisch und empirisch besser fundierte Verfahren für datengestützte und am Sprachstand der einzelnen Kinder orientierte Förderangebote einsetzen zu können.

Im deutschsprachigen Raum finden sich zahlreiche standardisierte und normierte Erhebungsverfahren zur Feststellung sprachlicher Kompetenzen bei Kindern zwischen 2 und 11 Jahren. Bei den Verfahren werden mit Blick auf den Sprachkompetenzbereich verschiedene Zielsetzungen in den Vordergrund gestellt. Sie basieren auf unterschiedlichen sprachtheoretischen Ansätzen und berücksichtigen in unterschiedlichen Qualitäten testtheoretische Konzeptionen. Vergleichsweise wenige Verfahren erfassen bisher semantische, pragmatische, literale oder diskursive Basisqualifikationen (vgl. hierzu die Übersicht in Redder et al. 2010, S. 64ff.). Zudem erheben verschiedene der eingesetzten Verfahren nur *einzelne Komponenten* einer Basisqualifikation. So wird z. B. im Bereich der semantischen Basisqualifikation lediglich der Wortschatz und in wenigen Ausnahmen die propositionale Verarbeitung der Satzinhalte erfasst. Semantisch komplexere kognitive Sprachverarbeitungsprozesse bleiben – aus Gründen der Handhabbarkeit der Verfahren – weithin unberücksichtigt. Größtenteils werden nur diejenigen Komponenten der Basisqualifikation erfasst, die direkt und einfach an sprachlichen Formen, d.h. auf der sprachlichen Oberfläche der verbalen Kommunikation, beobachtbar sind. Die Interaktionen der Basisqualifikationen bleiben insgesamt ebenso ein Desiderat für die empirische Forschung wie diagnostische und fördernde Zugriffe. Systematische Tiefenstrukturen und wissensgeleitetes Planen und Prozessieren des sprachlichen Handelns in einem Sprecher-Hörer-Zusammenhang bleiben bisher weitgehend unberücksichtigt.

Ein wesentliches Qualitätsmerkmal von Sprachstandserhebungsverfahren und damit für die anschließende empirische Überprüfung von Sprachförder- oder Qualifizierungsmaßnahmen, ist deren empirische Validierung. Neben der theoretischen Begründung, setzt dies im Wesentlichen voraus, dass die Verfahren auch in Probandengruppen mit testtheoretisch abgeleitetem Umfang zum Einsatz gebracht werden, um so die notwendige empirische Basis für die Entwicklung und Überprüfung anhand von Testgütekriterien sicher stellen zu können (zu Testgütekriterien siehe auch Redder et al. 2010, S.43ff.).

Bei der (Weiter-)Entwicklung von Sprachstandsfeststellungsverfahren ist ferner dem späteren diagnostischen Zweck Rechnung zu tragen. Hierbei geht es um Nutzungsmöglichkeiten im pädagogischen

Kontext. Zu unterscheiden sind dabei Sprachstandsfeststellungsverfahren, die für Screeningzwecke bzw. die für individuelle Diagnosen entwickelt und entsprechend eingesetzt werden.

Screenings werden in der Regel als ökonomische Verfahren zur einfachen Kategorisierung von Probanden genutzt, während diagnostische Tests spezifische Stärken und Schwächen der Probanden empirisch sicher messen sollen. Wesentliche Unterscheidungsmerkmale von Screenings und diagnostischen Tests sind damit der zu leistende Aufwand für die Informationsgewinnung als auch die Menge, Differenziertheit und Dichte der erhaltenen Informationen. Erwartungen an eine differenzierte Diagnostik, die eine zuverlässige empirische Grundlage für individuelle Förderangebote liefert, können von Screeningverfahren nicht erfüllt werden. Nichtsdestoweniger unterliegen sowohl diagnostische Tests als auch Screeningverfahren denselben testtheoretischen Qualitätsanforderungen.

Für Screeningzwecke als auch bei Diagnoseverfahren können sowohl (standardisierte) Beobachtungen als auch Tests eingesetzt werden.

Im Rahmen der Entwicklung von Verfahren zur Sprachstandsfeststellung kommt der so genannten *prognostischen* Validität eine besondere Bedeutung zu. Diese besagt, dass in Kenntnis eines diagnostischen Ergebnisses mit hinreichend hoher Sicherheit ein möglicher Kompetenzerwerbsprozess vorhergesagt werden kann, wenn zwischenzeitlich keine Intervention stattfindet – man also aufgrund überprüfter defizitärer sprachlicher Kompetenzen schulische Probleme vorbestimmen kann. Im Vordergrund steht bei der Bewertung der Qualität von Verfahren der Sprachstandserhebung (insbesondere bei Screening-Verfahren) die Frage, wie zuverlässig das Verfahren spätere Schwierigkeiten voraussagen kann. „Risiko-Kinder“ sollten mit hoher Wahrscheinlichkeit tatsächlich die jeweils fokussierten Schwierigkeiten haben (wenn sie keine zusätzliche Förderung erhalten), „Nicht-Risiko-Kinder“ sollten mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit einem unbeeinträchtigten individuellen Bildungsverlauf entgegensehen können.

Voraussetzung zur Überprüfung der prognostischen Validität von Sprachfeststellungsverfahren ist somit notwendigerweise eine längsschnittliche empirische Überprüfung der Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen der Probanden.

Vorhaben und Arbeitspakete die auf die (Weiter-)Entwicklung von Sprachstandsfeststellungsverfahren fokussieren, sollten

- die zu untersuchenden Basisqualifikationen benennen und ausweisen, ob produktive oder rezeptive Fähigkeiten erfasst werden sollen,
- auf die Frage eingehen ob und ggf. wie Herkunftssprachen berücksichtigt werden sollen,
- Angaben zum Stichprobenumfang nach Untersuchungsverlauf (Prä-Pilot, Pilot, Hauptuntersuchung) enthalten,

- ausweisen, wie die Reliabilität, die Objektivität, die Validität und ggf. die prognostische Validität überprüft und wie das Verfahren ggf. normiert werden soll.

Die meisten der derzeit eingesetzten Verfahren sind für die einmalige Überprüfung eines Ist-Zustands konzipiert. Für die Beschreibung bzw. Feststellung von Entwicklungen bzw. Kompetenzänderungen sind etliche von ihnen jedoch suboptimal. Bei der (Weiter-)Entwicklung von Verfahren zur Erfassung von produktiven und rezeptiven Basisqualifikationen sollte somit ein besonderes Augenmerk auf Verfahren gerichtet werden, die valide Informationen über individuelle Veränderungen liefern.

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.

Ansprechpartner: Knut Schwippert, Knut.Schwippert@uni-hamburg.de

Säule B: Intervention

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 Kernfokus 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 Zusammenhang 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 Allgemeinheitsgrades 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 *Allgemeinheitsgrad* 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, Fähigkeit zur sprachlichen Kooperativität) bzw. spezifischer Leistungsbereiche (z.B. Textlernen, Argumentieren) abzielen sollten. Aus dem zweiten Prinzip folgt, dass die ausgewählten bereichsspezifischen Inhalte mit Komponenten angereichert werden, deren Allgemeinheitsgrad sich günstig auf den Transfer der vermittelten bereichsspezifischen Kompetenzen auswirkt. Hier gelten sprachrelevante 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“ und müssen durch hinreichend genaue praktische Umsetzungsformen, ja *Handlungsanweisungen* ergänzt werden. Interventionen stellen daher 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: „Spiel-

gruppe“) 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.

Folgende Kriterien sollten bei Interventionen im Rahmen des geplanten Forschungsprogramms beachtet werden:

- (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, da u.E. erst im Verlaufe des Forschungsprozesses ermittelt werden kann, zu welchen Effektgrößen eine Intervention unter welchen Bedingungen führt.
- (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 sollte 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.

Ansprechpartner: Marcus Hasselhorn, Hasselhorn@dipf.de

Säule C: Qualifizierung

Unter Qualifizierung resp. Qualifizierungsforschung werden im Rahmen des Forschungsprogramms Studien zur Erstausbildung sowie zur Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals bezogen

auf die drei Etappen verstanden. Orte der Qualifizierung sind alle Einrichtungen (Fachschulen, Fachhochschulen, Universitäten), an denen Erzieherinnen und Erzieher, pädagogische Fachkräfte sowie Lehrkräfte *ausgebildet* bzw. *weitergebildet* werden, ferner Einrichtungen, die – zum Teil in Verbund mit den erstgenannten – *Fortbildung* in Fragen der Sprachdiagnostik und Sprachförderung anbieten.

Die Formate der Qualifizierungsangebote können vielfältig sein, mehrheitlich sind es bis heute Präsenzveranstaltungen, aber inzwischen gibt es auch erste „Online-Angebote“. Inhaltlich geht es um Qualifizierung in Sprachdiagnostik und Sprachförderung – dies in Beachtung der Tatsache, dass ein wachsender Teil der Kinder und Jugendlichen in den Bildungseinrichtungen mehrsprachig aufwächst und ein ebenso beachtlicher Teil der Kinder und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund ebenfalls erhebliche Probleme beim sprachlichen Handeln aufweist, wie es die Schule in ihrer Lehr-Lern-Praxis erfordert und als Gegenstand vermittelt. Sprachförderung resp. sprachliche Bildung ist eine durchgängige Aufgabe, die – wenn auch sicherlich in unterschiedlicher Weise – von allen am Erziehungs- und Bildungsprozess Beteiligten zu leisten ist. Das heißt, dass nicht nur die pädagogischen Fachkräfte in den Bildungseinrichtungen sich mit dieser Aufgabe auseinandersetzen müssen, sondern auch die Eltern resp. die Familien sowie die Personen, die – z.B. als Honorarkräfte oder auch ehrenamtlich – in den schulischen wie paraschulischen Einrichtungen mitarbeiten. Aus Letzterem folgt, dass Gegenstand von Projekten in der Säule C sowohl die Qualifizierung des pädagogischen Personals für die Beratung von und Kooperation mit Eltern und/oder „Laienpersonal“ hinsichtlich sprachlicher Bildung sein kann, wie auch die Qualifizierung der Eltern, Honorarkräfte resp. Ehrenamtlichen selbst, immer bezogen auf die Kooperation mit der jeweiligen Bildungseinrichtung.

Hauptziel von Forschungsvorhaben in Säule C ist es, zu empirisch gesicherten Aussagen darüber zu kommen, wie es langfristig gelingen kann, dass sprachliche Bildung (Sprachdiagnostik und Sprachförderung) in einer auf demokratische Partizipation in allen Handlungsräumen angelegten und zudem in wachsendem Maße nicht nur auf „Sprachigkeit“, sondern auf Mehrsprachigkeit angewiesenen Gesellschaft ein integraler Teil der Qualifizierung des pädagogischen Personals wird, welche Konzepte sich für diese Aufgabe eignen, welche Faktoren zu berücksichtigen sind, damit der erwartete Erfolg eintritt. Hierbei gilt es zu unterscheiden zwischen zwei Typen von Qualifizierungsangeboten, nämlich zwischen

- (a) Angeboten, die darauf abzielen, *allen* Erzieherinnen und Erziehern, sozialpädagogischen Fachkräften bzw. *allen* Lehrkräften ein Grundwissen in Fragen von Sprachdiagnostik und Sprachförderung zu vermitteln und
- (b) speziellen – sicherlich unterschiedlich angelegten – Angeboten zur Qualifizierung von Expertinnen und Experten für Sprachdiagnostik und Sprachförderung in Einrichtungen der jeweiligen E-

tappe oder auch etappenübergreifend für bestimmte Interrelationen von sprachlichen Basisqualifikationen.

Folgende Typen von (interdisziplinär angelegten) Qualifizierungsstudien sind denkbar:

- (1) Forschungen zu Qualifizierung in der Erstausbildung oder Fort- resp. Weiterbildung, die auf spezifische Berufsgruppen und damit auf eine der drei Etappen bezogen sind (Erzieher/-innen, sonstige pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich; Lehrkräfte), oder Forschungen, die sich auf die Qualifizierung von „Laien“ konzentrieren: Eltern, Honorarkräfte, ehrenamtlich Mitarbeitende im (ganztags-)schulischen Bereich wie im Rahmen paraschulischer Angebote. Hier geht es z.B. um Kompetenzentwicklung, Wirkung von Aus- resp. Fortbildungskomponenten, Anforderungsprofile usw.
- (2) Forschungen, die sich auf einen der drei berufsbiographischen Orte beziehen und methodisch wie inhaltlich innovative Konzepte für die Erstausbildung oder die berufsbegleitende Qualifizierung zum Gegenstand haben. Hier spielt auch die Frage der institutionellen und curricularen resp. disziplinären Verankerung entsprechender Studienkomponenten (z.B. von Pflicht- oder Wahlpflichtmodulen) eine Rolle; des Weiteren ist für Forschungen zur berufsbegleitenden Qualifizierung die Frage der Anreizsysteme von Interesse;
- (3) interdisziplinäre Forschungen, die sich auf die Qualifizierung für fachintegrierte sprachliche Bildung beziehen.

Mögliche Forschungstypen sind Interventionsstudien, Längsschnittstudien mit Blick auf Kompetenzentwicklung/Kompetenzzuwachs und Wirksamkeit bzw. prozessbegleitende Längsschnittstudien, Panelstudien oder Evaluationsstudien. Unabdingbare Voraussetzung für Forschungsprojekte in Säule C ist, dass Qualifizierung im Zentrum des Projekts steht und dass auf schon Erreichtem aufgebaut wird, damit kumulatives Wissen erzeugt wird. Anschlussmöglichkeiten in theoretischer wie methodischer Hinsicht bieten z.B. die schon vorliegenden bzw. laufenden, wenn auch thematisch anders akzentuierten Lehrerbildungsstudien bzw. die Forschungsprojekte in dem vom BMBF geförderten Programm „Entwicklung von Professionalisierung des pädagogischen Personals“ mit dem Schwerpunkt „Entwicklung von kooperativer und diagnostischer Kompetenz“ und die entsprechenden Projekte im nationalen Bildungspanel (NEPS), hier vor allem in der 4. Säule. Inhaltlich und konzeptionell sollte in Fragen sprachlicher Bildung an das schon in verschiedenen Forschungs- wie auch praxisbezogenen Modellprogrammen erworbene Wissen angeknüpft werden: an die Erkenntnisse, gewonnen im Rahmen der „Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – FISS“, an die in Evaluations- und Begleitforschungsstudien zugänglichen Ergebnisse der länderübergreifenden wie länderspezifischen Programme „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FörMig“ oder an das baden-württembergische Programm „Sag mal was“.

Speziell für die Fort- und Weiterbildung in Fragen der Sprachdiagnostik und Sprachförderung wurde in der „Weiterbildungsinitiative für Frühpädagogische Fachkräfte – WIFF“ bereits eine Expertise erstellt.

Ansprechpartnerin: Marianne Krüger-Potratz, Potratz@uni-muenster.de

5 Inhaltliche Beschreibungen der Etappen

Etappe 1: Kindergarten und Übergang in die Grundschule

In die Etappe 1 gehören solche Vorhaben, die die Diagnostik und Förderung bildungsrelevanter sprachlicher Kompetenzen im Bereich der Elementarbildung fokussieren. Die Sprachaneignung in der frühen Kindheit ist grundlegend und entscheidend für die sprachlichen Handlungsmöglichkeiten im weiteren Entwicklungsverlauf. Schon vor vier Jahrzehnten forderte der Deutsche Bildungsrat, die vorschulische Betreuung in Kindertageseinrichtungen als Teil des Bildungssystems aufzufassen. Dabei wurden Eckpunkte eines Programms zur Verbesserung der Lernangebote und Lernprozesse im Vorschulalter vorgeschlagen, in denen die Förderung von Autonomie, Selbstständigkeit, Kooperationsfähigkeit und Kreativität im Vordergrund standen. 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. 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 hat dies mit mangelnder sprachlicher Handlungsfähigkeit der Eltern zu tun (z.B. in Familien aus anderssprachigen Herkunftsländern oder bei Armutsdeprivation) oder der beruflichen Inanspruchnahme (alleinerziehender) Eltern.

In zunehmendem Maße kommt daher den Kindertagesstätten und zunehmend auch Tagesmüttern die Rolle zu, die komplexen Prozesse eines angemessenen Erwerbs sprachlicher Kompetenzen wirksam zu unterstützen und zu fördern. Um das leisten zu können, bedarf es aussagekräftiger Sprachstandsfeststellungsverfahren, entsprechende Sprachförderansätze und qualifiziertes pädagogisches Fachpersonal. Tatsächlich wurden in den vergangenen Jahren bundesweit von den verschiedensten Institutionen und Organisationen zahlreiche sprachdiagnostische Instrumente, vielfältige Sprachförderprogramme sowie spezifische Qualifizierungsmaßnahmen entwickelt. Hingegen bestehen erhebliche Defizite hinsichtlich der Überprüfung der Wirkungen und Wirksamkeiten der Förderansätze. Unklar ist dabei auch, ob die Art der Förderung und/oder die Qualität der Qualifizierung des pädagogischen Fachpersonals maßgeblich für positive Fördereffekte sind. Weiterhin stellt es sich als überaus problematisch dar, sprachliche Teilfähigkeiten isoliert als Indikatoren für erfolgreiche bzw. misslingende Aneignungsprozesse in Sprachstandserhebungsverfahren zu erheben, zudem ohne zu klären, ob die erhebenden Personen hinreichend vorbereitet sind.

Insofern gibt es in allen drei Säulen des Programms eine Reihe offener Fragen, die es in den Vorhaben dieser Etappe zu klären gilt. Die Fragen beziehen sich auf zwei inhaltliche Schwerpunkte: die „Literacy“, und damit vor allem auf die Ausdifferenzierung der diskursiven und semantischen Basisqualifikation und die Ausbildung der literalen Basisqualifikation I, sowie auf die sprachsoziale Heterogenität der Kinder.

Mit dem Konzept der „Literacy“ werden auch die Vorläuferfertigkeiten für den Schriftspracherwerb und die Aneignung der Bildungssprache gefasst. Ungeklärt ist allerdings noch für viele Facetten der frühen Fertigkeiten, welche Relevanz sie für den späteren Schulerfolg haben und wie diese in diagnostischen Verfahren erfasst werden können.

Die gegenwärtige sprachsoziale Heterogenität der Kinder erfordert ihnen adäquate Umgangsweisen im institutionellen Rahmen. Hieraus ergeben sich einerseits Überlegungen zu der Frage, wie die allgemeine Gestaltung des pädagogischen Handelns in Kindertagesstätten besonders günstig gestaltet werden kann. Insbesondere zählen hierzu aktuelle Bemühungen, das seit jeher im Kindergarten verankerte Prinzip der Versprachlichung des Alltags an die sprachheterogenen Gegebenheiten anzupassen. Was bisher kaum hinreichend fokussiert wurde, sind allerdings kompensierende Förderansätze, mit deren Hilfe gezielte sprachliche Kompetenzförderungen vor Eintritt in die Schule erfolgen. Hier ist daher ein zentraler Fokus des geplanten Forschungsprogramms angesiedelt.

Für den Bereich der Sprachdiagnostik gilt, wie bereits in der Säule 1 beschrieben, dass die vorliegenden Verfahren nur einen kleinen Teil der Basisqualifikationen abdecken und zudem weitgehend deren Interaktion vernachlässigen. In diesem Zusammenhang wäre zunächst auch die Klärung notwendig, welche Basisqualifikationen für das weitere erfolgreiche sprachliche Handeln in den Bildungsinstitutionen aussagekräftig sind und somit erhoben werden müssen. So wäre es wünschenswert, für das Konzept der „Literacy“ entsprechend erfassbare sprachliche Phänomene für Sprachstandserhebungsinstrumente greifbar zu machen. Im Bezug auf die Mehrsprachigkeit liegt die Herausforderung darin, herauszufinden, welche Instrumente sich eignen, die Sprachlichkeit mehrsprachiger Kinder aussagekräftig zu erfassen. Reicht die Konzentration auf die Erfassung der deutschen Sprache (als L2) aus oder müssen alle Sprachen umfassend mitberücksichtigt werden? Wenn ja, so sind auch Studien zu den sprachlichen Indikatoren der Erstsprachen nötig, die der zweisprachigen Entwicklung gerecht werden.

Gerade für sehr junge Kinder (0;6-2;6 Jahre) ist weitgehend ungeklärt, ab welchem Alter bzw. in welcher Aneignungsphase defizitäre Aneignungsprozesse festgestellt werden können und wie diesen begegnet werden kann. Prädiktoren für spätere kritische Verläufe werden ebenso kontrovers diskutiert wie die in Frage kommenden impliziten Förderansätze der sozialen Interaktion, die in der Regel

integriert umgesetzt werden. Hier sind Wirkungen und Wirksamkeit dringend zu überprüfen. Gleichzeitig müssen professionelle Handlungsweisen für und mit Erzieherinnen und Erziehern und für Tagesmütter aus den wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Sprachentwicklung abgeleitet werden.

Förderungen, die in den letzten Jahren schwerpunktmäßig für Kinder im letzten Kindergartenjahr vor der Einschulung entwickelt wurden, gilt es systematisch in ihre Teilelemente zu zerlegen 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. zu erfassen und in Aus- und Fortbildungskonzepte umzusetzen. Hinsichtlich der Ausbildung von Erzieherinnen und zunehmend auch von Tagesmüttern steht die Überprüfung der Auswirkung der Sprachförderelemente ihrer Qualifizierung in der Praxis und deren Interrelationen mit institutionellen Rahmenbedingungen aus.

Ansprechpartnerin: Sabine Weinert, Sabine.Weinert@uni-bamberg.de

Ansprechpartner: Hans-Günther Rossbach, Hans-Guenther.Rossbach@uni-bamberg.de

Etappe 2: Grundschule und Übergang in die Sekundarstufe I

Eine zentrale Aufgabe der Grundschule besteht darin, Kinder in die strukturierten Formen schulischen Lernens einzuführen. Dabei muss sie 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. Hierzu gehören die Kulturtechniken des Lesens und Schreibens – nach der Systematik von Ehlich 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, wie 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 Orthographie) sowie die Fähigkeit, an mündlicher Kommunikation im Unterricht rezeptiv und produktiv zu partizipieren. In den Blick genommen werden sollte dabei auch das Hörverstehen, das für Leseverstehen eine wichtige Rolle spielt und im Zusammenhang mit den Bildungsstandards als Teilkompetenzbereich separat erfasst wird. Das Hauptaugenmerk von Projekten im Primarbereich sollte auf Maßnahmen liegen, die darauf abzielen,

ein sprachliches Kompetenzniveau in der Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu sichern, das für Lernerfolg in der Grundschule sowie für erfolgreiches Weiterlernen in der Sekundarstufe I erforderlich ist. Einen wichtigen Orientierungsrahmen für die Bestimmung von Lernerfolg bilden die bundesweit geltenden Bildungsstandards der KMK, 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.

Es besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass für den schulischen Erfolg von Kindern und Jugendlichen die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen entscheidend ist (vgl. den im englischen Sprachraum bereits vor geraumer Zeit eingeführten Begriff der „academic language“). Dies betrifft vor allem die literale Basisqualifikation, aber selbstverständlich nicht nur diese. So wird etwa angenommen, dass Bildungssprache semantische und morphosyntaktische Eigenschaften aufweist, die sich von der Alltagssprache unterscheiden. Auch wenn erste Versuche unternommen worden sind, das Konzept der Bildungssprache in die Entwicklung von Förderansätzen zum Beispiel in dem Programm FörMig, einfließen zu lassen, ist in systematischer Hinsicht noch weitgehend ungeklärt, welche Besonderheiten Bildungssprache im Primarbereich aufweist, welche davon 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 diese Frage ist bislang weitgehend ungeklärt. Allgemein ist es bei der Entwicklung und empirischen Überprüfung der Wirksamkeit von Fördermaßnahmen jeweils erforderlich, Annahmen über den Geltungsbereich zu spezifizieren und mögliche Moderatoreffekte zu prüfen.

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. Es ist meist unklar, was den Kern des jeweiligen Ansatzes ausmacht, auf welche sprachlichen Bereiche oder Basisqualifikationen in ihrem Wechselspiel die Förderaktivitäten abzielen und auf welcher Grundlage davon ausgegangen wird, dass die Aktivitäten Prozesse auslösen, die zu den erwünschten sprachlichen Lernerfolgen führen. Entsprechend kann das Ziel von

Projekten, die in Etappe 2 angesiedelt sind, nicht sein, lediglich existierende Maßnahmen im Sinne einer Praxisevaluation zu begleiten. Es wäre aber möglich, von aktueller Praxis auszugehen, diese theoretisch mit Blick auf angenommene Wirkmechanismen auf den Punkt zu bringen und anschließend Effekte der Umsetzung des spezifizierten Ansatzes systematisch zu prüfen. Solche Evaluationen müssen den in der Beschreibung der Säule B definierten Standards entsprechen.

Neben den in der Praxis entwickelten Maßnahmen existieren – insbesondere im Bereich der Leseförderung – vielfältige Trainingsprogramme, die in gut kontrollierten Studien auf ihre Wirksamkeit überprüft worden sind. Sofern als gesichert angesehen werden kann, dass sich diese Programme unter kontrollierten Bedingungen als wirksam erwiesen haben, ist zu klären, in welcher Weise und unter welchen Bedingungen sie sich im Unterrichtsalltag umsetzen und integrieren lassen. Auch solche Implementationsprojekte müssen den Standards der Säule B genügen.

Eine Frage, auf die sich Diskussionen über effektive Sprachförderung in der Primarstufe und am Übergang zur Sekundarstufe I lange Zeit nahezu ausschließlich konzentriert haben, ist die nach der Rolle der Erstsprachen. Die häufig erhobene Forderung, bei der Förderung der sprachlichen Fähigkeiten die Erstsprachen der Kinder zu berücksichtigen, ist bislang jedoch kaum systematisch operationalisiert und mittels systematischer Interventionen empirisch geprüft worden. Das Forschungsprogramm „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“ bietet die einmalige Chance, solche theoretisch fundierten Ansätze zu entwickeln und – wiederum den Standards der Interventionssäule entsprechend – ihre Effekte systematisch zu evaluieren.

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. Insofern wäre es wünschenswert, dass Projekte in der Grundschule und Projekte in der Sekundarstufe I sich abstimmen und miteinander kooperieren.

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 wird daher in Etappe 2 ebenfalls eine wichtige Rolle spielen. Entsprechende Projekte sollten dabei von der Förderung ausgehen, also spezifizieren, welche Funk-

tion 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 warum die jeweils fokussierten Kompetenzen mit Blick auf Förderung in der Grundschule in besonderem Maße relevant ist.

Ansprechpartnerin: Petra Stanat, Petra.Stanat@iqb.hu-berlin.de

Etappe 3: Sekundarstufe I und Übergang Berufsausbildung

In der Etappe 3 sollen insbesondere solche Vorhaben angesiedelt sein, welche die ausbildungsrelevanten sowie studiumsqualifizierenden Teile bildungssprachlicher Fähigkeiten der Schüler/-innen in den Blick nehmen. Die Forschungen sollen insbesondere einen Beitrag dazu leisten, diese auf die Bildung und Wissensentwicklung bezogenen sprachlichen Fähigkeiten im Bereich des Schriftlichen und Mündlichen sicher festzustellen und zu fördern. Gefragt sind Konzepte, die bei ihrem späteren Transfer in die Praxis die Lehrpersonen in die Lage versetzen, allen Schüler/-innen die in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss beschriebenen sprachlichen Kompetenzen zu vermitteln. Und gefragt sind Konzepte, die den Übergang in die Sekundarstufe II mit dem Ziel der Studierfähigkeit in den Blick nehmen.

Die Etappe 3, d.h. 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 die Schüler/-innen 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 der Etappe 3 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 lassen sich für ein strukturiertes, koordiniertes und modularisiertes Forschungsprogramm zu Sprachdiagnostik und Sprachförderung bezogen auf die Etappe 3 im Einzelnen folgende Handlungsfelder ausmachen:

In den beiden Eingangsklassen 5 und 6, die vielfach als Orientierungsstufe oder ähnlich konzipiert sind, geht es vor allem darum, die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten der Schüler/-innen auf das selbständige, fachbezogene Lernen komplexer werdender Fachinhalte vorzubereiten. Konkret verlangt sind 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 und darauf bezogener Diskursarten zu erwarten sind. Des Weiteren wird die Fähigkeit erwartet, sich mündlich zielorientiert in der Lerngruppe über fachliche Inhalte auszutauschen, was u.a. den Auf- und Ausbau des (Fach)Wortschatzes, aber auch die Differenzierung der pragmatischen Fähigkeiten und qualitative Steigerung diskursiver Fähigkeiten – etwa die Antizipation des Hörerwissens für recht abstrakte Inhaltsvermittlungen – erfordert. Ein Teil der Schüler/-innen wird diese Fähigkeiten im Kern aus der Grundschule mitbringen, ein anderer muss sie in den ersten beiden Jahrgängen der Sekundarstufe I nachholen, soll er nicht dauerhaft in seinen Entwicklungsmöglichkeiten beschränkt werden. Hierzu bedarf es unterschiedlicher Konzepte in Bezug auf die Lerninhalte, Lehr-Lernverfahren und organisatorische Maßnahmen; zu klären wäre etwa die Frage, ob eine solche Förderung besser im Regelunterricht oder in besonderen Fördermaßnahmen stattfindet.

Analog zur Beschreibung der Etappe 2 ist es insbesondere für die Eingangsphase wünschenswert, Projekte aus der Grundschule und Sekundarstufe I zu koordinieren. 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. In diesem Bereich mangelt es an validen Diagnoseinstrumenten und in ihrer Wirksamkeit überprüften schreibdidaktischen Konzepten.

Analog dazu steigen auch die Anforderungen 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 kommunizie-

ren. Aus den Lernstandserhebungen VERA 8 im Jahr 2010 wissen wir, dass in Klasse 9 ca. 20% und in Klasse 10 ca. 17% die Regelstandards im Bereich Zuhören nicht erreichen.

Im weiteren Verlauf der Sekundarstufe I nehmen nicht nur Bedeutung und Umfang der Sachfächer zu, sondern auch die sprachlichen Anforderungen in eben diesen Fächern. Aus inhaltlichen und quantitativen Gründen kann die sprachliche Förderung sich nicht auf den Deutschunterricht beschränken, sondern muss nach dem Prinzip der durchgehenden Sprachförderung in allen Fächern stattfinden. Dazu bedarf es abgestimmter Konzepte zwischen den Lehrenden für die sprachlichen Fächer auf der einen und denen für die Sachfächer 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. Zur Schließung der Lücken im Forschungsstand sind ausdrücklich Kooperationen von Fachdidaktiker/-innen, Linguist/-innen, Sprachdidaktiker/-innen und Bildungsforscher/-innen erwünscht.

Für den Übergang in die Berufsausbildung erwarten wir vor allem Projekte, die sich der Frage widmen, wie die Ausbildungsfähigkeit derjenigen Schüler/-innen diagnostiziert und insbesondere gefördert werden kann, die auch nach Durchlaufen der Sekundarstufe I noch erhebliche Defizite in den Bereichen Lesen, Rechtschreiben und Textproduktion aufweisen. Analog zur Orientierungsstufe der Sekundarstufe I geht es hier vor allem um das Nachholen von Qualifikationen, die zuvor nicht erworben wurden. Auch die allgemeinere Frage nach einer Bestimmung von Ausbildungsfähigkeit in Kategorien von Sprache oder sprachlichem Handeln gehört in diesen Kontext. 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.

In der Etappe 3 werden also Projekte erwartet, die

- die für die Zwecke der Diagnose oder Evaluation benötigten Instrumente zur Sprachstandsfeststellung (weiter-)entwickeln,
- Konzepte zur gezielten Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen, zur nachholenden, gezielten Förderung basaler sprachlicher Fähigkeiten oder zur Qualifizierung des pädagogischen Personals entwickeln und in ihrer Wirksamkeit prüfen und
- die theoretisch fundiert und empirisch überprüfbar sind.

Ansprechpartner: Michael Becker-Mrotzek, Becker.Mrotzek@uni-koeln.de

6 Wie geht es weiter?

Die Projektgruppe hat sich die Erstellung eines Entwurfes für ein koordiniertes Forschungsprogramm mit einer partizipativen Top-Down-Struktur und integraler Vorhabenskonzeption vorgenommen. Hierfür hat sie im Frühjahr 2010 auch eine Zuwendung des BMBF erhalten.

Um zu einer möglichst effektiven Bearbeitung der anstehenden Forschungsfragen zu kommen, böten sich auch andere Förderstrategien an:

- prozessbegleitende und summative Evaluationen laufender Sprachfördermaßnahmen,
- thematisch fokussierte Förderbekanntmachungen.

Prozessbegleitende und summative Evaluationen laufender Sprachfördermaßnahmen oder beispielsweise der derzeit vom BMFSFJ geplanten Bereitstellung zusätzlicher (personeller) Ressourcen im Rahmen von Modellversuchen (SZ vom 12.10.2010) sind wenig geeignet, einen wesentlichen Beitrag zur Klärung der benannten Forschungsfragen zu leisten. Der Grund hierfür liegt darin, dass die Interventionen zu wenig spezifiziert und die institutionellen Rahmenbedingungen kaum kontrollierbar sind. Möglicherweise eintretende oder ausbleibende Fördereffekte können so nicht geklärt werden (siehe hierzu auch Redder et al. 2010, S. 38.ff.). Die Evaluation zahlreicher Modellversuche und -programme zeigt, dass im Rahmen solcher Evaluationen identifizierte „best practice“ ohne erheblichen Zusatzaufwand kaum transferierbar ist, da mögliche Gelingensbedingungen kaum oder nur mit erheblichem Aufwand valide identifizierbar sind. Zudem liegt bei den meisten Modellversuchen und -programmen eine Selbstselektion der teilnehmenden Einrichtungen vor – beispielsweise hinsichtlich der Motivation –, und es fehlen in aller Regel Kontrollgruppen.

Bei einer *Förderbekanntmachung* oder bei einem *Schwerpunktprogramm* werden in der Regel vom Förderer mögliche thematische Schwerpunkte vorgegeben, und die tatsächlich bearbeiteten Forschungsfragen hängen stark von den Forschungsinteressen der einzelnen Antragstellerinnen und Antragstellern ab. Da die positiv begutachteten Vorhaben einzeln bewilligt werden, sind eine zentrale Koordination, koordinierte vorhabenübergreifende Forschungsarbeiten und ein systematischer Transfer nur sehr schwer und wenn doch, nur mit erheblichem Zusatzaufwand möglich.

Zu einer möglichst effektiven Bearbeitung und Klärung der anstehenden Forschungsfragen ist deshalb nach Auffassung der Projektgruppe ein *zentral koordiniertes Forschungsprogramm* zu favorisieren. Anders als eine Förderbekanntmachung oder ein Schwerpunktprogramm berücksichtigt ein koordiniertes Forschungsprogramm gleichermaßen die dezidierten Erkenntnisinteressen der fördernden Institution wie die Forschungsinteressen der beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Zentrale Arbeitsbereiche des Pro-

gramms werden jeweils von einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern verantwortlich koordiniert und bündeln eine Vielzahl von Arbeitspaketen, die sich wechselseitig ergänzen und teilweise aufeinander aufbauen. Eine zentrale Leitung durch ein interdisziplinär zusammengesetztes Konsortium ist für das Gesamtmanagement verantwortlich (und entlastet dadurch auch die Leiter/-innen der Arbeitspakete bzw. Teilprojekte), sichert die notwendige Abstimmung mit dem Bund und den Ländern, ist für eine zentrale Datenhaltung und Nachwuchsförderung verantwortlich und sichert den zeitnahen Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis.

Unabhängig davon wird die Gruppe in ihren Entwurf des Forschungsprogramms zusätzliche Überlegungen aufnehmen, wie nach einer möglichen Förderung des Programms im Programmverlauf weitere Vorhaben integriert werden könnten. Denkbar wären u.E. beispielsweise thematisch eng fokussierte Ausschreibungen, die Bereiche abdecken, die im Entwurf für das Forschungsprogramm noch keine oder nur unzureichende Berücksichtigung finden konnten. Die Initiierung und Begleitung des Begutachtungsverfahrens dieser zu einem späteren Zeitpunkt ausgeschriebenen Vorhaben könnte dann beispielsweise von dem vorgeschlagenen wissenschaftlichen Beirat (s.o.) übernommen werden, der ja auf Grund seiner Kenntnis des Gesamtprogramms neben der wissenschaftlichen Qualität auch die Konsistenz mit dem Gesamtprogramm beurteilen könnte.

Auf der Basis der in diesem Diskussionspapier dargelegten Konkretisierungen der Säulen und Etappen regen wir nun zehnhseitige Beschreibungen von Forschungsvorhaben an, die in der Regel von mehreren Arbeitsgruppen aus unterschiedlichen Disziplinen getragen werden. In diesen zehnhseitigen Beschreibungen sollte zunächst deutlich gemacht werden, welche der in Abschnitt 3 dieses Diskussionspapiers dargelegten Leitideen im geplanten Vorhaben in Bezug auf welche Säulen und Etappen realisiert werden sollen. Dann sollten die Ziele des Vorhabens expliziert werden, das methodische Vorgehen und die konkrete Arbeitsplanung beschrieben werden. Ferner sollte ersichtlich sein, welche Personen/Arbeitsgruppen mit welchen Aufgabenpaketen beteiligt werden sollen.

Die Koordinierungsgruppe benötigt diese Beschreibungen bis zum 08.12.2010.

Dabei sind Vorschläge für Forschungsverbünde ebenso willkommen wie insbesondere interdisziplinäre Vorhaben. Die Beschreibungen werden dann von den Mitgliedern der Koordinierungsgruppe zu einem Entwurf eines Gesamtprogramms zusammengefasst.

Verantwortlich für die Sichtung, Auswahl und Integration der Beschreibungen in den Entwurf des Gesamtprogramms ist die Koordinierungsgruppe. Kriterien sind die Orientierung an den Leitideen sowie die Passungen gemäß der obigen Säulen- und Etappenbeschreibungen.

Vor Abgabe des Entwurfes eines Forschungsprogramms Sprachdiagnostik und Sprachförderung beim BMBF werden alle integrierten Leiterinnen und Leiter von Vorhaben am **28.01.2011** nach Kassel geladen, um abschließend Stellung nehmen zu können.

Wie schon oben gesagt, trifft selbstverständlich das BMBF die Entscheidung über das weitere Vorgehen und insbesondere auch über die Auflage eines nationalen Forschungsprogramms „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“ und/oder anderer Maßnahmen zur Forschungsförderung in diesem Bereich.

Ansprechpartnerin: Angelika Redder, Angelika.Redder@uni-hamburg.de

Ansprechpartner: Marcus Hasselhorn, Hasselhorn@dipf.de

Literatur

- Ehlich, K. (2005). Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In K. Ehlich (Hrsg.), *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.
- Redder, A., Schwippert, K., Hasselhorn, M., Forschner, S., Fickermann, D. & Ehlich, K. (unter Mitarb. von M. Kulik, M. Worgt, C. Zech) (2010). *Grundzüge eines nationalen Forschungsprogramms zu Sprachdiagnostik und Sprachförderung*. Hamburg: ZUSE-Diskussionspapier Nr. 1.

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: Hellebergplatz 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), Koordinatorin der Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung (FISS) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) – Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Sprachwissenschaft, Funktionale Grammatik und Pragmatik, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Interkulturelle Kommunikation, Angewandte Sprachwissenschaft, Sprachaneignung, Sprache in Schule und Hochschule, Wissenschaftssprache – Adresse: Institut für Germanistik I, Universität Hamburg, Von Melle Park 6, 20146 Hamburg.
Email: Angelika.Redder@uni-hamburg.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

Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen

MARTA KULIK, geb. 1976 – wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg, Sektion 1: Allgemeine, Interkulturelle und International vergleichende Erziehungswissenschaft – Forschungsinter-

essen: 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: Institut für Germanistik I, Universität Hamburg, Von Melle Park 6, 20146 Hamburg.

Email: Claudia.Zech@uni-hamburg.de