

**Bilanz und Konzeptualisierung  
von strukturierter Forschung zu  
"Sprachdiagnostik und  
Sprachförderung"**

**Angelika Redder  
Knut Schwippert  
Marcus Hasselhorn  
Sabine Forschner  
Detlef Fickermann  
Konrad Ehlich**

**sowie  
Michael Becker-Mrotzeck  
Marianne Krüger-Potratz  
Hans-Günther Rossbach  
Petra Stanat  
Sabine Weinert**

**unter Mitarbeit von  
Marta Kulik  
Maria Worgt  
Claudia Zech**

ZUSE Berichte, Band 2

Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu  
"Sprachdiagnostik und Sprachförderung"

Impressum

Herausgeber

Hamburger Zentrum zur Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung  
und Erforschung schulischer Entwicklungsprozesse (ZUSE)

Bestellmöglichkeit

ZUSE  
Hamburger Str. 31  
D-22083 HAMBURG

[kontakt@zuse-hamburg.de](mailto:kontakt@zuse-hamburg.de)

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

Hamburg, Juni 2011

*Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung werden vorbehalten. Kein Teil dieses Werks darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Zentrums reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verbreitet werden.*



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

*Die Erarbeitung eines Konzeptes für ein nationales Forschungsprogramm "Sprachdiagnostik und Sprachförderung" wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) über eine Zuwendung finanziell unterstützt.*

ISBN 378-3-942568-01-2

Angelika Redder  
Knut Schwippert  
Marcus Hasselhorn  
Sabine Forschner  
Detlef Fickermann  
Konrad Ehlich

*sowie*

Michael Becker-Mrotzeck  
Marianne Krüger-Potratz  
Hans-Günther Rossbach  
Petra Stanat  
Sabine Weinert

*unter Mitarbeit von*

Marta Kulik  
Maria Worgt  
Claudia Zech

**Bilanz und Konzeptualisierung  
von strukturierter Forschung zu  
„Sprachdiagnostik und  
Sprachförderung“**



# Inhalt

<b>1. Einleitung</b>	5
1.1 Zielbeschreibung	5
1.2 Bilanz und Problemaufriss	6
1.3 Durchgeführte Arbeiten und Vorgehensweise	7
1.4 Forschungsbereiche	9
<b>2. Bilanz der Länderaktivitäten und der Forschung</b>	15
2.1 Sprachstandserhebungsverfahren	15
2.2 Sprachförderansätze in den Bundesländern	20
2.3 Aus- und Fortbildungsangebote	29
2.4 Methodische Grundlagen	33
2.5 Rahmenkonzept für Erhebungsverfahren	37
<b>3. Strategische Ansätze einer Forschungsförderung im Bereich Sprachdiagnostik und Sprachförderung</b>	43
3.1 Koordiniertes Forschungsprogramm	43
3.2 Förderbekanntmachungen	44
3.3 Wissenschaftliche Begleitung von laufenden Programmen	45
3.4 Forschungstransferstelle zur Unterstützung der Länder	46
3.5 Ergänzende strukturelle Fördermaßnahmen	47
<b>4. Konzept eines koordinierten Forschungsprogramms „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“</b>	49
4.1 Struktur eines koordinierten Forschungsprogramms	49
4.2 Leitideen	50
4.3 Methodische Zugriffe	55
4.4 Bildungsinstitutionelle Phasen	66
4.5 Organisation des Programms	86
<b>5. Literatur</b>	87
<b>6. Autorinnen und Autoren</b>	93
<b>Anhang</b>	
A1 Sprachliche Basisqualifikationen	97
A2.1 Übersicht der untersuchten Sprachstandserhebungsverfahren nach Basisqualifikationen	100
A2.2 Tabellarische Darstellung der untersuchten Sprachstandserhebungsverfahren	103
A2.3 Einzeldarstellung der untersuchten Sprachstandserhebungsverfahren	110
A3 Maßnahmen der einzelnen Länder in den Bereichen Diagnostik, Förderung sowie Aus- und Fortbildung des pädagogischen Personals	163



# 1. Einleitung

## 1.1 Zielbeschreibung

Die deutschen Bundesländer investieren erhebliche personelle und finanzielle Ressourcen in Sprachfördermaßnahmen, ohne dass der Ertrag dieser Investitionen bisher entsprechend sichtbar geworden wäre. Die Gründe hierfür sind vielfältig und in großen Teilen noch nicht hinlänglich bekannt. Die Qualität eingesetzter Sprachstandserhebungsverfahren differiert stark. Häufig lassen sich daraus keine konkreten Förderempfehlungen ableiten. Welche Fördermaßnahmen bei welchen Zielgruppen unter welchen Bedingungen ertragreich sind, ist ebenfalls kaum bekannt. Zudem ist die Relation von Qualifizierung der Förderkräfte zum Ertrag der Förderung bislang nicht angemessen beachtet worden. Aus diesen (und weiteren) Problemlagen leitet sich als ein Lösungsansatz die Etablierung eines koordinierten und strukturierten Forschungsprogramms ab. Die Koordination bezieht sich sowohl auf die übergreifende Betrachtung der bildungsinstitutionellen Phasen als auch auf die Verschränkung von Sprachstandserhebung mit Förderung und die dazu notwendige Qualifikation des Fachpersonals. Die Strukturierung besteht in einer top-down verankerten Arbeitsteilung hinsichtlich der Bearbeitung einzelner essentieller Problemfelder und der gezielten Kooperation zwischen den einschlägigen Disziplinen Sprachwissenschaft, Didaktik, Psychologie und Erziehungswissenschaft. Im Zentrum eines derart strukturierten Forschungsprogramms steht die Durchführung kontrollierter Interventionen, vorbereitet durch ein gezieltes Instrumentenbündel von Erhebungsmethoden und nachbereitet durch Qualifizierungsforschungen. Grundlage bildet ein Fächer von sprachlichen (Basis-)Qualifikationen, der insbesondere diskursive und pragmatische Qualifikationen und ihre Interrelation mit literalen, semantischen und grammatischen neu in den Fokus nimmt. Das Forschungsprogramm versteht sich als evidenzbasiert und unmittelbar praktisch bezogen und bedarf daher in einem Arrangement von Förderinstrumenten der Flankierung durch mittelbar wirksame, anwendungsbezogene Forschungen („Nutzenorientierte Grundlagenforschung“).

Die folgenden Ausführungen stellen das Ergebnis der einjährigen Arbeit eines interdisziplinär zusammengesetzten Konsortiums dar, das sich aus der ursprünglich sechsköpfigen Projektgruppe und fünf kooptierten Kolleginnen und Kollegen zu einer Koordinierungsgruppe zusammengeschlossen hat. Ziel der Arbeit war und ist, auf der Basis einer Bilanzierung des gesellschaftlichen Bedarfs an evidenzbasierter und anwendungsorientierter Forschung zu Sprachdiagnostik und Sprachförderung diejenigen Förderinstrumente auszuweisen, die wissenschaftlich verantwortlich und zugleich politisch gewollt am besten und nachhaltigsten in der Lage sind, die praktischen Desiderate und sozialpsychologische wie bildungsökonomische Probleme durch das Instrument der sprachlichen Bildung zu bearbeiten. Dazu wird als wesentliches und zentrales Förderinstrument ein koordiniertes Forschungsprogramm unter Mitwirkung der wissenschaftlichen Community von vier Disziplinen (Sprachwissenschaft, Psychologie, Erziehungswissenschaft, Fachdidaktiken) konzipiert, dem alternative Maßnahmen je in ihren Vor- und Nachteilen ergänzend, unterstützend oder vor- bzw. nachlaufend zur Seite gestellt sind.

## 1.2 Bilanz und Problemaufriss

Als unmittelbare Reaktion auf die Ergebnisse der internationalen Leistungsvergleichsstudie PISA haben sich die Kultusministerinnen und -minister in ihrer Plenarsitzung am 05./06.12.2001 auf sieben Handlungsfelder verständigt. Zu den Bereichen, in denen sie vorrangig tätig werden wollten, gehörten gleich als erstes Handlungsfeld „Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich“ und als weiteres Handlungsfeld „Maßnahmen zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere auch der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (KMK, 2001). Dass beide Maßnahmen über die gesamte Schulzeit hinweg zu forcieren sind, betonen nicht zuletzt erneut Klieme et al. (2010) in ihrer PISA-Bilanz. Eine Konzentrierung auf die Frühförderung griffe zu kurz, eine Fokussierung auf Kinder mit Migrationshintergrund würde die bildungssoziologische Komplexität der Gegebenheiten verfehlen.

Seit 2001 sind in allen Ländern Sprachstandsfeststellungsverfahren für Kinder im Vorschulalter eingeführt und mit Sprachfördermaßnahmen verbunden worden. Nur einige dieser Sprachstandsfeststellungsverfahren sind hinreichend wissenschaftlich fundiert (vgl. Ehlich (Hrsg.) in Zusammenarbeit mit Bredel et al., 2005; Fried, 2004; Bainski & Krüger-Potratz, 2008; zum aktuellen Stand siehe Kapitel 2.1 und die tabellarische Darstellung im Anhang A2). Zudem sind bisher nur wenige der Sprachfördermaßnahmen und -programme evaluiert worden (Limbird & Stanat, 2006; Fried, Briedigkeit, Isele & Schunder, 2008, Klieme & Stanat, 2010, Spiewak, 2010, aber auch Althusmann, 2011; siehe hierzu auch Kapitel 2.2). Ehlich, Bredel & Reich (2008) zeigten darüber hinaus im Auftrag des BMBF, welche erheblichen Lücken im Wissen über altersgerechte Sprachaneignungsprozesse bestehen. All diese Befunde wurden nunmehr aktualisiert und detailliert.

Unsere erste grobe Bilanz lautet vorab:

- Es gibt zahlreiche, jedoch unkoordinierte und im Qualitätsstand unvereinbare Erhebungs- und Fördermaßnahmen, die über eine ad-hoc Aktivität nicht hinausführen.
- Sprachstandsfeststellungsverfahren bedürfen besserer und der Komplexität der Sache angemessener wissenschaftlicher Fundierung.
- Ihre bisherige Heterogenität hinsichtlich Gegenstandsdefinition, Methodik und Ausführungsqualifizierung verbietet eine einfache Komparation.
- Eine Sprachstandsfeststellung impliziert grundsätzlich noch keine bestimmte Förderentscheidung.
- Evaluationen diagnostischer Instrumente stehen noch aus.
- Entwicklungen für höhere Jahrgangsstufen und für vernachlässigte sprachliche Qualifikationen wie deren Interrelation fehlen völlig.
- Es mangelt an Grundlagenkenntnissen über sprachliche Aneignungsprozesse in der Schule und mit Blick auf die Berufsfähigkeit.
- Es mangelt an wissenschaftlich verantworteten Interventionen.
- Qualifizierungsforschung und Qualifizierungskonzepte sind institutionenübergreifend auszubilden und geeignet zu implementieren

Angesichts dieser vorgreiflichen Bilanz wundert es nicht, dass der Erfolg in den Ländern noch kaum positiv messbar ist. Die unlängst (Autorengruppe Bildungsberichtserstattung, 2010) diskutierte Bildungslage in den Ländern erweist vielmehr, dass sie durchweg erheblich hinter den vereinbarten Standards zurückbleibt, mithin nachdrücklicher Bedarf an gezielter und systematischer Weiterentwicklung der Praxis besteht.

Es ist im Sinne politischer Handlungslogik unmittelbar einsichtig, dass „die Bildungspolitik“ bzw. die verantwortlichen Ministerinnen und Minister auf offenkundig gewordene Probleme reagieren müssen und dabei nicht erst auf die Vorlage umfassender wissenschaftlicher Studien warten können. Jedoch erfordert ihre Selbstverpflichtung auf eine „evidenzbasierte Politik“, eingeleitete Reformen kontinuierlich hinsichtlich ihres Ertrages zu überprüfen und ggf. hinsichtlich der Zielsetzungen der Programme und ihrer Umsetzung nachzusteuern.

In den Fällen, in denen für notwendige Programme ausreichendes wissenschaftliches Wissen noch nicht vorliegt, ist es erforderlich, die Programme so anzulegen, dass im Reform- bzw. Innovationsprozess selbst das bisher noch fehlende Wissen generiert werden kann. Notwendig ist also eine offene Planung von Reformen bzw. Innovationen, bei der eine (datengestützte) Nachsteuerung ebenso ein integraler Bestandteil ist wie eine wissenschaftlichen Kriterien genügende Evaluation, die einerseits die „Erträge“ der Reformmaßnahmen bzw. Innovationen in den Blick nimmt und andererseits sehr viel stärker als bisher „Prozesse“ und Rahmenbedingungen untersucht, um auch einen Transfer zu ermöglichen.

Angesichts der Bilanz der bisherigen Sprachfördermaßnahmen im vorschulischen und schulischen Bereich erscheint es vor diesem strategischen Hintergrund dringend notwendig, die bisher verfolgten Konzepte wissenschaftlich zu reflektieren, zu bewerten und weiter zu entwickeln. Dies ist eine nationale Aufgabe, die von den Kultusministerien und ihren nachgeordneten Dienststellen, wie z. B. den Landesinstituten, nicht allein geleistet werden kann. Notwendig ist ein koordiniertes und zwischen dem Bund mit seiner Zuständigkeit für Forschungsförderung und den Ländern mit ihrer Zuständigkeit für das Bildungswesen abgestimmtes und insofern integrales *Forschungsprogramm* im Bereich Sprachdiagnostik und Sprachförderung – als Ergänzung der bisherigen Arbeiten der Länder im Maßnahmenbereich und als Basis für wissenschaftlich fundierte Weiterentwicklungen der bisherigen Ansätze.

Als Lösungsvorschlag wird für die Problembearbeitung ein koordiniertes Forschungsprogramm vorgeschlagen, das der Bilanz ebenso Rechnung trägt wie dem Potential der Community von vier Disziplinen.

### 1.3 Durchgeführte Arbeiten und Vorgehensweise

Mit der Installierung der Projektgruppe „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“ im März 2010 wurde das Unternehmen einer interdisziplinären und breit angelegten Bestandsaufnahme der Sprachförderaktivitäten in den Bundesländern sowie der eingesetzten Erhebungsinstrumente in Angriff genommen. Von April 2010 bis Februar 2011 wurde die Gruppe durch eine Zuwendung des BMBF im Rahmen der Empirischen Bildungsforschung darin unterstützt.

Im Frühjahr 2010 wurden die zuständigen Administrationen in den Bundesländern befragt, die Befragungsergebnisse gesammelt, systematisiert und den Bundesländern zur Bestätigung vorgelegt. Gleichzeitig wurden die Sprachstandserhebungsverfahren, welche in den Ländern genutzt, in der einschlägigen Literatur diskutiert werden und die der Erhebung des allgemeinen Sprachstands dienen, hinsichtlich ihrer Erfassung der sprachlichen Basisqualifikationen und der Testgütekriterien erfasst. Auf dieser Basis wurde der Politik, hier: dem BMBF, der Stand der gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskussion und landesweiten Praxis in dem Papier „Bilanz und Perspektiven der Forschung zu Sprachdiagnostik und Sprachförderung“ Ende Mai 2010 zugänglich gemacht. Auszüge dieses Papiers gingen in die Unterlagen des Wissenschaftlichen Beirats für das „Rahmenprogramm zur Förderung der Empirische Bildungsforschung“ zur Juni-Sitzung mit Frau Ministerin Schavan und Frau Staatssekretärin Quennet-Thielen ein und wurden wohlwollend zur Kenntnis genommen.

Auf der Grundlage dieses Papiers erstellte die Projektgruppe die „Grundzüge eines nationalen Forschungsprogramms zu Sprachdiagnostik und Sprachförderung“, erschienen als ZUSE-Diskussionspapier Nr. 1 (Redder et al., 2010). Das Diskussionspapier leitet aus den geleisteten Vorarbeiten und festgestellten Desiderata mögliche nächste Schritte seitens des Bundesforschungsministeriums zur gezielten Verbesserung der Praxis von Sprachdiagnostik und Sprachförderung ab.

Um eine breite interdisziplinäre Expertise zur Konkretisierung eines koordinierten Forschungsprogramms einzubeziehen, hat die Projektgruppe Ende August 2010 über 30 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus der Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik, Psychologie und Erziehungswissenschaft nach Frankfurt eingeladen. Die im Papier dargelegten Vorschläge wurden von den Anwesenden einhellig sehr begrüßt. Die Anregung, jenseits der Sprachdidaktik auch die Fachdidaktiken im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung in allen Fächern miteinzubeziehen, wurde von der Projektgruppe umgehend aufgenommen. Zudem erwies sich die bereits angestrebte Ergänzung der Projektgruppe als sinnvoll. Vom Frankfurter Plenum wurde zudem der Vorschlag der Projektgruppe beschlossen, in einem Schneeballverfahren Forschungsvorschläge in Form von dreiseitigen Skizzen aus allen einschlägigen Disziplinen einzuholen. Als Deadline wurde Ende September vereinbart.

Obwohl die Frist außerordentlich kurz war, gingen über 140 Forschungsvorschläge bei der Koordinierungsgruppe ein.

Um die unerwartet hohe Anzahl der Vorschläge weiter zu strukturieren, sichtete die Koordinierungsgruppe die Skizzen und bündelte sie – soweit sinnvoll – thematisch bzw. methodisch zu Clustern. Für weitere Abstimmungsschritte hin zu einem koordinierten Forschungsprogramm wurden die beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler dann gebeten, die von der Koordinierungsgruppe identifizierten Themenschwerpunkte gemeinsam zu bearbeiten, so dass die in den „Grundzügen“ identifizierten Desiderata gezielt angegangen werden könnten. Hierzu sprach die Koordinierungsgruppe gezielt einzelne Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an. Deren Aufgabe war es, die zu einem Themengebiet eingegangenen skizzenhaften Überlegungen zusammenzuführen und die Kooperation der jeweiligen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu initiieren. Daneben war es den Beteiligten freigestellt, selbst

eigene Kooperationen einzugehen bzw. ihren Einzelvorschlag weiter auszubauen. Das Ergebnis dieses Strukturierungsprozesses wurde in Form einer zehnteiligen Beschreibung bis zum Dezember 2010 erbeten.

Um den Zuschnitt der Forschungsvorschläge auf ein koordiniertes Forschungsprogramm hin zu erleichtern, präziserte die Koordinierungsgruppe, in Rückkopplung an die eingegangenen Skizzen, die arbeitsteilig und interdisziplinär in Arbeitspaketen zu behandelnden Forschungsschwerpunkte mit den „Inhaltliche[n] und organisatorische[n] Erläuterungen zu einem Forschungsprogramm Sprachdiagnostik und Sprachförderung“, veröffentlicht Ende Oktober 2010 als ZUSE-Diskussionspapier Nr. 2.

Bis Anfang Dezember gingen über vierzig Forschungsbeschreibungen bei der Koordinierungsgruppe ein, an denen mehr als 200 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler beteiligt waren. Aus diesen Beschreibungen erarbeitete die Koordinierungsgruppe das „Konzept eines koordinierten Forschungsprogramms Sprachdiagnostik und Sprachförderung“. Dazu wurden die eingegangenen Beiträge nach ihrer unmittelbaren, mittelbaren oder entfernteren Passung zum Gesamtkonzept kategorisiert. Das Gesamtkonzept wurde als ZUSE-Diskussionspapier Nr. 4 Anfang Februar 2011 veröffentlicht. Unmittelbar zuvor war es bei einem Workshop in Göttingen über siebzig der beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern als Handout präsentiert und erläutert worden. Die wissenschaftliche Community artikuliert einhellig die Notwendigkeit eines koordinierten Vorgehens.<sup>1</sup>

Das induktiv gestufte Vorgehen, das in zwei aufeinander folgenden Schritten die Expertise der Wissenschaft einbezogen hat, macht zum einen die Forschungskapazität im Feld deutlich und bietet durch die Verschränkung eines top-down-Verfahrens mit einem bottom-up-Prozess den Vorteil, rasch und reibungslos in eine Durchführung der Forschung einsteigen zu können, wenn für ein koordiniertes Forschungsprogramm als Förderinstrument votiert wird.

Unser Dank gilt allen Kolleginnen und Kollegen die sich mit Engagement und unter hohem Zeitdruck an der Konzeptualisierung dieses strukturierten Forschungsprogramms mit Skizzen und Forschungsbeschreibungen und in anregenden Diskussionsrunden beteiligt haben.

## 1.4 Forschungsbereiche

Das gesellschaftliche Handeln in entwickelten demokratischen Gesellschaften ist in doppelter Weise sprachlich bestimmt: Einerseits sind diese in ihrer Charakteristik als „Wissensgesellschaften“ vermehrt und intensiv auf versprachlichtes Wissen angewiesen. Wissen ist nicht mehr einfach lediglich in bestimmte überlieferte Praxen eingebunden und durch bloße Nachahmung zu erwerben. Nur der Zugang zu optimierten sprachlichen Handlungsmöglichkeiten erlaubt die Nutzung des versprachlichten Wissens. Diesen Zugang zu eröffnen ist also eine zentrale Aufgabe für solche Gesellschaften.

---

<sup>1</sup> Des Weiteren bat sie, sowohl die Beiträge als auch die Titel der Forschungsvorschläge unter allen beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die sich damit einverstanden erklären, zugänglich zu machen. Diesem Wunsch ist die Koordinierungsgruppe nachgekommen.

Auch in einer zweiten Weise ist die sprachliche Qualifizierung von einer grundlegenden Bedeutung für das Handeln in demokratischen Gesellschaften: Die gesellschaftlichen Prozesse werden durch rechtlich strukturierte, sprachlich gefasste und in sprachlichem Handeln konkretisierte Strukturen gekennzeichnet. Aus beiden Faktoren ergibt sich die grundlegende Bedeutung der sprachlichen Qualifizierung für die Mitglieder der Gesellschaften.

Die Teilhabe an Sprache versteht sich nicht von selbst. Sprache wird vielmehr in komplexen kommunikativen Handlungen und Handlungszusammenhängen angeeignet. Dies macht eine hinreichende und reflektierte sprachpraktische Erfahrung auf diversen Handlungsfeldern notwendig. Die Befähigung zum sprachlichen Handeln verlangt die Verfügung über einen Fächer von Basisqualifikationen, welche die verschiedenen Facetten zu erfolgreichem sprachlichen Handeln ausmachen.

Die diversen Befähigungen („Kompetenzen“), die im Prozess der Sprachaneignung auszubilden sind, betreffen unterschiedliche Aspekte von Sprache. Dies erfordert, sich im Unterschied zur gängigen Forschung nicht auf nur einzelne von ihnen, insbesondere etwa nur die Grammatik oder das Lexikon sowie die Phonologie der anzueignenden Sprache, zu beschränken. Vielmehr ist der komplexe Aneignungsprozess von Sprache in seiner Differenziertheit zur Grundlage der wissenschaftlichen Arbeit und der praktischen Förderung zu machen. Sprache ist insofern als handlungspraktisches System ernst zu nehmen.

Mindestens sieben Basisqualifikationen sind für ein solches Herangehen analytisch zu unterscheiden (nähere Ausführungen siehe Kap. 4.2 und Anhang A1). Diese Qualifikationen sind basal mit Blick auf ihre Grundlagenfunktion für die Realisierung bildungsinstitutioneller Anforderungen in den ersten Jahrgangsstufen. Sie entfalten sich weiter – über die Sekundarstufe I und den Übergang in die Berufsfelder bzw. Sekundarstufe II hinweg – als entwickelte, mehr oder minder elaborierte Qualifikationen und erfahren einen weiteren qualitativen Umschlag im Zuge der wissenschaftlichen Ausbildung an der Hochschule. Insofern müssen über die gesamte Schulzeit hinweg die basalen wie entfaltenen, elaborierten und höheren Qualifikationen zum Gegenstand der angewandten Forschung gemacht werden. Aus eher individualpsychologischer Sicht werden diese sprachlichen Qualifikationen als Kompetenzen konzeptualisiert. Der Plural „Kompetenzen“ betont zugleich die Differenz zu theoretischen Trennungen von ‘Sprachsystem = Kompetenz’ und ‘Sprachgebrauch = Performanz’ und bleibt somit dem integralen, handlungsbezogenen Sprachkonzept verpflichtet.

Die (Basis-)Qualifikationen interagieren miteinander; einige sind die unabdingbare Voraussetzung für andere. Zeitlich finden sich bei der Aneignung der Basisqualifikationen charakteristische Stufen, so insbesondere in Bezug auf die pragmatische Qualifikation. Die Unterscheidung zwischen einer pragmatischen Basisqualifikation I und II berücksichtigt die Unterschiede in den Auswirkungen, die die Bildungsinstitutionen auf die Prozesse der Sprachaneignung haben. Aber auch in anderen Basisqualifikationen, so bei der semantischen und der morpho-syntaktischen, lassen sich charakteristische Stufen erkennen. Bei der literalen Basisqualifikation sind die elementaren Aneignungsschritte der Alphabetisierung vom Erwerb von alterstypischen umfassenden Kompetenzen im Umgang mit Schrift zu unterscheiden.

Die aneignungstypischen Abfolgen, Schwellen und Stufen sind bisher für die verschiedenen Basisqualifikationen in ganz unterschiedlichem Umfang wissenschaftlich behandelt worden. Für einzelne Basisqualifikationen und Aneignungsphasen liegen ausgeführte Modelle vor. Für andere sind in jüngster Zeit vielversprechende Forschungsansätze – etwa im Rahmen der BMBF-Forschungsinitiative „Sprachdiagnostik und Sprachförderung (FiSS)“ – entwickelt worden, an deren Umsetzung intensiv gearbeitet wird. Die Erarbeitung eines integrativen Modells dessen, was als eine „normale“ Aneignungsgeschichte von Sprache angesehen werden kann, ist eine Aufgabe für die nähere Forschungszukunft. Die Einbeziehung der verschiedenen Basisqualifikationen in ein solches Modell ist dafür ein wesentlicher Schritt. Eine solche Normalitätsannahme ist naturgemäß immer eine idealtypische Abstraktion, die aber für die Erfassung von Divergenz unabdingbar ist.

Kinder, die in ihrer Sprachaneignung deutlich zurückbleiben bzw. die eine unzureichende Aneignung in einzelnen der Basisqualifikationen erkennen lassen, müssen in einer demokratischen Wissensgesellschaft frühzeitig individuell gefördert werden, will man ihnen angemessene Entwicklungsmöglichkeiten und -chancen einräumen. Die Diagnose entsprechenden Förderbedarfs ist also eine Aufgabe, deren Bedeutung außer Frage steht. Angesichts der Lücken des hierzu bisher erarbeiteten wissenschaftlichen Wissens ist der Bedarf an präziseren Kenntnissen für eine angemessene Bestimmung der Fördererfordernisse ein nicht zu unterschätzendes Problemfeld.

Dabei gilt es, einige naheliegende Fehlentscheidungen von vornherein zu vermeiden bzw. auszuschließen. Zu ihnen gehören *naiv-lineare Modelle* von Sprachaneignung, die eine einfache Abbildung von Aneignungsschritten auf die biographische Zeitachse unterstellen („... mit drei; vier Jahren kann das Kind ...“). Nicht selten ist die Folge eines solchen linearen Modells die Unterstellung von einfachem Progress. Insbesondere *u-kurvenförmige Entwicklungsverläufe* in der Aneignungsgeschichte werden so verkannt. Weiter ist die Annahme einer Vereinzelnung und Isolierung von Aspekten einzelner Basisqualifikationen (insbesondere der *morpho-syntaktischen*) nicht geeignet, die Komplexität des sprachlichen Aneignungsprozesses abzubilden. Dies geschieht insbesondere, wenn das Vorhandensein oder Fehlen einzelner sprachlicher Faktoren als Indikator für die Gesamtentwicklung genommen wird. Solche Verkürzungen, die geradezu notwendig in die Irre führen, indem sie ein unangemessenes Bild von der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern zeichnen, werden auch von zu einfachen, nur punktuell arbeitenden Testverfahren unterstützt.

Die Aneignung von Sprache durch die Kinder ist zentral von ihren kommunikativen Bedürfnissen und Zwecken gesteuert. Sprache wird in der kindlichen Aneignung nicht als abstraktes System, das für sich steht, erworben. Sprache ist vielmehr ein sich in der Interaktion bewährendes Ensemble von erfolgreichen Handlungsmitteln. Die kommunikativen Zusammenhänge steuern das Zusammenwirken der Basisqualifikationen. Die Erfassung der bereits geleisteten Aneignungsschritte und die Bestimmung von solchen Aspekten der Sprachaneignung, für die das einzelne Kind spezifische Förderung benötigt, verlangen also eine differenzierte Analyse.

Bereits mit dem Übergang in die Kindertageseinrichtung, besonders dann aber mit dem Übergang in die Schule und dem Durchlaufen ihrer verschiede-

nen Phasen, wird das Kind mit sprachlichen Handlungserfordernissen konfrontiert, die ihm verschiedene beschleunigte Aneignungsschritte abverlangen. Der Zugang zum gesellschaftlichen Wissen erfordert differenzierte sprachliche Handlungsfähigkeiten, die sich nicht mehr einfach in der familialen und der peer-Kommunikation naturwüchsig ergeben. Die Institutionen sind auf solche komplexen Handlungsfähigkeiten angewiesen, um ihre Zwecke zu erreichen, und wesentliche Teile ihrer Vermittlungsarbeit sind auf die Weitergabe und die Förderung der Entfaltung dieser komplexeren sprachlichen Handlungsstrukturen ausgerichtet. Was in der alltäglichen Kommunikation in der Familie und auf der Straße ausreicht, erfährt charakteristische Veränderungen, und erhebliche neue sprachliche Qualifikationen treten hinzu. In der ganzen Phase der Kindertageseinrichtung und der Schullaufbahn erweitern sich die sprachlichen Möglichkeiten.

Diese betreffen zunächst die diskursive Basisqualifikation. Das Kind lernt ein ganzes Spektrum neuer Diskurstypen kennen, und es übt die für die Institution charakteristischen diskursiven Apparate (turn-Wechsel, sprachliche Reparaturen) ein. Am sichtbarsten wird die Veränderung bei der Aneignung, der Ausweitung und der zunehmend souveränen Nutzung der literalen Basisqualifikation. Diese Sichtbarkeit führt bei der Beschreibung der kindlichen Kommunikationsfähigkeiten leicht dazu, dass Schriftlichkeit (oder „literacy“) zum geradezu alleinigen Kennzeichen der Institution Schule erklärt wird. Auch das ist eine Verkürzung. Durch eine solche Verabsolutierung der Schriftlichkeit werden die erforderlichen Qualifizierungen insbesondere im diskursiven Bereich verkannt.

Die wissensbezogene Funktion und Bedeutung von Sprache drückt sich zugleich in den komplexeren Ausprägungen der semantischen Basisqualifikation und in der Differenzierung der syntaktischen Kommunikationsmittel aus. Aufgrund ihrer Funktion für die generationenübergreifende Tradierung und Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Wissens hat die Institution Schule hier eine zentrale Aufgabe. Versprachlichtes Wissen wird aber nicht einfach als Menge isolierter Wissenspartikel „abgelegt“; die versprachlichte, oft aus der unmittelbaren Praxis herausgelöste Aneignung des Wissens erfordert eigene Formen der Wissenspraxis, die die entsprechenden sprachlichen Qualifikationen notwendig voraussetzen und zugleich weiterentwickeln.

Neben den wissensbezogenen Funktionen der Sprache in der Institution Schule stehen Erweiterungen und Umbauten von Grundstrukturen der pragmatischen Basisqualifikation, die zugleich für die Einübung in die Institutionstypik der Gesellschaft als ganzer auf exemplarische Weise wichtig werden.

Zugleich entstehen neue, differenzierte und über die familial geprägten Formen hinausgehende Identitäten, die sich in Sprache und durch Sprache ausbilden, z. B. charakteristische Formen der Jugendsprache, aber auch die Partizipation an der Differenziertheit sprachlicher Mittel und ihrem kompetenten Einsatz.

Um diese Differenzierungen für die eigene Sprachaneignung Wirklichkeit werden zu lassen, braucht das Kind die Ausbildung einer erheblichen sprachlichen Sensibilität. Rezeptiv und produktiv erarbeitet es sich die jeweils stufenspezifischen Fähigkeiten. Dafür benötigt es Voraussetzungen in den vorangegangenen Phasen der Sprachaneignung, ohne die die Übergänge in den ver-

schiedenen Differenzierungsschritten und die Ausweitung der sprachlichen Befähigung nicht gelingen kann. Worin diese Voraussetzungen im Einzelnen bestehen und wie die Aneignungsübergänge optimal verlaufen können, ist bisher nur für wenige Teilbereiche angemessen konzeptualisiert und geklärt worden, insbesondere für die Begriffsbildung der Kinder und Jugendlichen. Zu diesen Voraussetzungen gehört offensichtlich auch eine Plastizität im Umgang mit dem Medium Sprache insgesamt, die durch intensive sprachlich-kommunikative Praxis zustande kommt. Die kommunikative Charakteristik von Sprache hat hier eine besondere Bedeutung. Sprachliche Qualifizierung geschieht in der konkreten Interaktion. Ein förderliches Verhältnis von Rezeptivität und eigener Aktivität verlangt kommunikative Anwendungsfelder, die in der Institution oft nicht in hinreichender Menge und Qualität vorgehalten werden können. So wird – im Widerspruch zu den egalitären Qualifizierungszielen – die außerhalb der Institution Schule liegende Vorprägung der sprachlichen Kompetenzen leicht zu einem über die Dauer der schulischen Biographie immer massiver wirksam werdenden Einflussfaktor. Die Wechselwirkung der verschiedenen Basisqualifikationen in ihren jeweiligen phasenspezifischen Ausprägungen können beim einzelnen Kind also sowohl förderliche wie hindernde Charakteristiken haben.

Die sogenannten „bildungsfernen Schichten“ sind meist durch einen geringeren Stellenwert von Sprache in der Interaktion gekennzeichnet. Kinder aus solchen Zusammenhängen beginnen ihre schulinstitutionellen Karrieren so häufig bereits mit einem oder mehreren Handicaps. Sie bedürfen einer zusätzlichen individuellen Förderung.

Für die sprachlichen Qualifizierungen, die durch die Institution Schule zu vermitteln sind, kann der Ausdruck „Bildungssprache“ verwendet werden (Gogolin, Dirim, Neumann, Reich, Roth & Schwippert, 2010) – wobei freilich von zentraler Bedeutung ist, dass Bildungssprache nicht einfach als additive Ergänzung neben der in alltäglichen diskursiven Situationen genutzten Sprache gesehen wird. Vielmehr ist es die systematische Entfaltung des Qualifikationsfächers der Basisqualifikationen und deren zunehmende Weiterentwicklung mit Blick auf die sprachlich-kommunikative Handlungsfähigkeit der je neuen Generation, um die es bei der Bildungssprache geht.

In den späteren Stufen der (schul-)institutionellen Kommunikation, besonders der Sekundarstufe II, leitet eine solche Qualifizierung dazu über, dass in immer mehr Praxisfeldern der Gesellschaft relevante Grundqualifikationen für den Umgang mit wissenschaftlich gewonnenem und als wissenschaftlich tradiertem Wissen gelingen. Hier geht die Aneignung von Bildungssprache über in die Qualifizierung zur Nutzung der „alltäglichen Wissenschaftssprache“ (Ehlich, 1999), die insbesondere in der für immer größere Teile der Gesellschaft relevanten universitären Qualifikationsfortsetzung wichtig wird, die aber zunehmend auch einen wichtigen Teil der meisten beruflichen Qualifizierungen ausmacht.

Die Herausforderungen zur sprachlichen Qualifizierung betreffen in besonderer Weise diejenigen Kinder, die aus anderen sprachlichen und zum Teil auch anderen sozialisatorischen Zusammenhängen in die Bildungsinstitutionen eintreten. Ihre Sprachaneignung betrifft in vielen Fällen zwei, ja drei Sprachen, die zunächst in der familialen und peer-Kommunikation naturwüchsig angeeignet wurden. Dabei spielen die Handlungsfelder, in denen diese Aneignung ge-

schiebt, eine prägende Rolle. Das Verfügen über eine individuelle Mehrsprachigkeit bietet, entsprechend gefördert und angeleitet, eine wichtige positive Voraussetzung für die sprachliche Weiterentwicklung. Ohne solche Anleitung und Förderung und bei Diskreditierung der bereits erworbenen Qualifizierungen steht es hingegen in der Gefahr, sich hemmend für die sprachliche Gesamtentwicklung auszuwirken. Hierfür werden weitere empirische Untersuchungen von Nutzen sein, besonders was die Breite des Fächers der Basisqualifikationen und die Phasen ihrer Aneignung unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit anlangt. Eine zielgerichtete und präzise individuelle Förderung kann bei den bereits bestehenden wissenschaftlichen Kenntnissen darüber ansetzen. Die Ergebnisse weiterer, bereits begonnener Untersuchungen lassen sich in die Entwicklung von Förderverfahren und -maßnahmen direkt einbringen, wie sie zugleich selbst durch solche Maßnahmen qualitativ weiterentwickelt werden können. Unabdingbar wird eine Neubestimmung der didaktischen Zielsetzungen von Sprachlichkeit und Mehrsprachigkeit sein.

Auch die Erkenntnis und Umsetzung der Einsicht, dass entwickelte sprachliche Qualifizierungen für den schulischen Erfolg in allen curricularen Bereichen unabdingbar sind, erfordert eine didaktisch-curriculare Umorientierung gegenüber einer Isolierung der Sprachqualifizierung in einem – zudem meist monolingual verstandenen – Einzelfach.

## 2. Bilanz der Länderaktivitäten und der Forschung

### 2.1 Sprachstandserhebungsverfahren

#### Sprachstandserhebungsverfahren bis zum Ende des Primarbereichs

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<sup>2</sup>. Sie verfolgen verschiedene Zielsetzungen über den zu erfassenden Sprachkompetenzbereich, basieren auf unterschiedlichen 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, wie Tabelle 1 zeigt, 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. Zu beachten ist zudem, dass in den jeweiligen Verfahren zumeist nur einzelne Komponenten einer Basisqualifikation erhoben werden. So wird z. B. im Bereich der semantischen Basisqualifikation lediglich der Wortschatz und in einzelnen 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, greifbar sind. Systematische Tiefenstrukturen und wissensgeleitetes Planen und Prozessieren des sprachlichen Handelns in einem Sprecher-Hörer-Zusammenhang bleiben ebenso unberücksichtigt wie differente Qualitäten von Bedeutungs- und Sprachwissen. Die Interaktionen der Basisqualifikationen stellen darüber hinaus ein Desiderat für empirische Forschung wie diagnostische und fördernde Zugriffe dar.

Wie aus Tabelle 1 hervorgeht, liegen selbst für Sprachstandserhebungen im zweiten und dritten Lebensjahr derzeit drei relativ aktuell normierte Verfahren vor: ELAN, SETK 2 und ELFRA. Während ELAN entwickelt wurde, um die semantische Basisqualifikation „Wortschatz“ bei sehr jungen Kindern zu erfassen, sind die Zielsetzungen der Diagnostik bei SETK 2 und ELFRA breiter angelegt.

---

2 Anhang A2 gibt einen Überblick über Sprachstandserhebungsverfahren für den Elementar-, Primar- und Sekundarbereich. Es finden sich eine Übersicht über Sprachstandserhebungsverfahren nach Basisqualifikationen (A2.1), ein Überblick über die Verfahren (A2.2) sowie Einzeldarstellungen (A2.3). Die Auswahl der Verfahren erfolgte danach, ob sie in den Ländern genutzt, in der Literatur diskutiert werden und der Erhebung des allgemeinen Sprachstandes dienen.

Tabelle 1: Übersicht der Sprachstandserhebungsverfahren bis zum Ende des Primarbereichs nach Basisqualifikationen (Häufigkeiten)

Basisqualifikation	Frühe Kindheit	Kindergarten Einschulung	Grundschule
Phonische BQ	1	21	13
Pragmatische BQ I	∅	16	2
Semantische BQ	4	23	12
Morphologisch-syntaktische BQ	3	22	10
Diskursive BQ	∅	11	3
Pragmatische BQ II	∅	4	∅
Literale BQ I	∅	3	7
Literale BQ II	∅	∅	10

Die bildungspolitischen Debatten in den letzten 10 Jahren um die Bedeutung früher Sprachkompetenzen für ein erfolgreiches Bewältigen des Schulanfangsunterrichts und um die Sprachnachteile von Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch hat zu vielfältigen Bemühungen geführt, geeignete Sprachstandserhebungsverfahren für Kinder vor Schuleintritt zu entwickeln. Das Resultat ist eine Vielzahl von Erhebungsverfahren für das Kindergarten- und Einschulungsalter, mit deren Hilfe phonische Basisqualifikationen wie die Lautverarbeitung, phonologische Bewusstheit, die Funktionstüchtigkeit des phonologischen Arbeitsgedächtnisses, des weiteren die Aktivierungsgeschwindigkeit sprachlicher Bezeichnungen aus dem lexikalisch gebundenen Wissen, Benennungsflexibilität und Wortschatz (Teile der semantischen Basisqualifikation) sowie einige wenige pragmatische Teilkompetenzen (z. B. das Sprachverstehen) und vor allem satzgrammatische Teilkompetenzen innerhalb der morpho-syntaktischen Basisqualifikation feststellbar sind. Die Vielzahl der vorliegenden Verfahren darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass deren theoretische Fundierung wie auch ihre empirische Validierung und psychometrische Absicherung sehr unterschiedlich ausfallen.

Für die meisten angesprochenen Sprachkompetenzen liegen auch entsprechende Testverfahren im Primarschulalter vor. Überwiegend werden allerdings die literalen Basisqualifikationen getestet – so in den vielfältigen deutschen Schultests zum Rechtschreiben und zum Lesen.

Obwohl viele theoretisch verankerte und psychometrisch fundierte Verfahren zur Sprachstandserhebung vorgelegt wurden, ist die Frage, ob damit alle wichtigen und relevanten Bereiche diagnostisch abgedeckt sind, derzeit kaum zu beantworten. Dazu fehlt es an einer systematischen und empirisch basierten Aufarbeitung der Frage, welche Bereiche sprachlicher Fertigkeiten und Kompetenzen in welchen Altersbereichen für welche späteren Anforderungen bzw. Leistungen im Bildungssystem von Bedeutung sind. Erst auf der Basis einer solchen Analyse lässt sich detailliert darlegen, wo die gravierendsten Lücken der derzeitigen Sprachstandsdiagnostik im deutschsprachigen Raum liegen.

Die wenigsten der vorliegenden Erhebungsverfahren berücksichtigen für ihre Normierung und empirische Validierung den sprachkulturellen Hintergrund

der untersuchten Kinder. Zu den wenigen Ausnahmen hierbei gehören die Verfahren CITO und SCREEMIK. Dies ist zweifellos ein weiteres Desiderat der Sprachstandsdiagnostik. Ob allerdings das Erstellen fremdsprachlicher Materialien und Normen ausreichend ist, um die Problematik der Abschätzung sprachlicher Kompetenzen bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache zu klären, darf zumindest in Frage gestellt werden. Die diagnostische Bedeutung von Zusammenhängen zwischen Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache ist derzeit viel weniger geklärt, als manche Forderung und Behauptung im Feld suggerieren mag.

Bei der Bewertung vorhandener diagnostischer Verfahren wie auch bei der Entwicklung zukünftiger Verfahren sollte schließlich der Handhabbarkeit und der Leichtigkeit der Durchführung Aufmerksamkeit geschenkt werden. Will man die Verfahren dazu nutzen, die Praxis der Sprachförderung in den für den individuellen Bildungserfolg besonders relevanten Alters- und Qualifikationsbereichen zu optimieren, so hat die Frage der Chance einer Implementation in der Praxis nicht unwesentlich etwas mit der Schwierigkeit der Durchführung der Verfahren zu tun.

Hierzu zählt insbesondere auch der Aspekt des Auswertungsaufwandes. Aufwendige Auswertungsroutinen, die ggf. nur durch spezielle Computerprogramme zu realisieren sind, widersprechen hierbei den oben skizzierten Einsatzbedingungen. Nichtsdestoweniger ist eine differenzielle Diagnostik nicht ohne einen entsprechenden sorgfältigen Auswertungsaufwand zu betreiben, wenn sich passgenaue Förderungen für die Individuen anschließen sollen. Bei der Entwicklung der Verfahren ist somit neben der Handhabbarkeit im Rahmen der Durchführung insbesondere auch mit dem Blick auf das Praxisfeld den zu entwickelnden Auswertungsroutinen und -verfahren besondere Aufmerksamkeit zu schenken.

### **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. Tab. 2). Die Gründe dafür sind:

- Schülerinnen und Schüler gelten spätestens mit Abschluss der Primarstufe als sprachlich voll kompetent. Insofern wird unterstellt, dass für den „Normalfall“ keine Sprachdiagnostik erforderlich ist.
- Schülerinnen und Schüler mit erkennbar defizitären sprachlichen Kompetenzen gegen Ende des Primarbereiches werden i. A. entweder im Rahmen des Deutschunterrichts entsprechend evaluiert und ggf. gefördert oder aber sonderpädagogischen Beobachtungen und Maßnahmen zugeführt, so dass sie aus dem Fokus der allgemeinen institutionellen Aufmerksamkeit geraten.
- Lediglich Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache gelten als Zielgruppe von Sprachstandserhebungen jenseits des Primarbereichs.

Tabelle 2: Übersicht der Sprachstandserhebungsverfahren ab der Sekundarstufe I nach Basisqualifikationen (Häufigkeiten)

Basisqualifikation	Sek. I	DaF/DaZ
Phonische BQ	5	2
Pragmatische BQ I	1	2
Semantische BQ	7	2
Morphologisch-syntaktische BQ	5	2
Diskursive BQ	1	2
Pragmatische BQ II	2	2
Literale BQ I	2	Ø
Literale BQ II	6	2

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 einige wenige, meist forschungsmotivierte Verfahren ergänzen diese Tests, insbesondere sogenannte C-Tests (Lückentests) (Baur & Spettmann, 2009) und Varianten der Profilanalyse (Clahsen & Hansen, 1991).

Beide Gruppen von Erhebungsverfahren für die älteren Schülerinnen und Schüler sind grundsätzlich schriftsprachlich bezogen. Präsupponiert wird also eine erfolgreiche Literalisierung zweiter Stufe. Fraglich – und insofern erhebungsrelevant – erscheinen insbesondere komplexere Fähigkeiten schriftlicher Kommunikation.

Einige Anknüpfungspunkte stellt die Überprüfung der im FörMig-Zusammenhang erarbeiteten Niveaubeschreibung DaZ im FiSS-Projekt von Dirim dar (Dirim & Döll, 2009). Hieran könnte möglicherweise eine Fundierung der literalen Basisqualifikation II anschließen. Allerdings sind die illokutiven und prozeduralen Differenzierungen noch nicht wirklich systematisch vorgenommen. Für eine Sensibilisierung des Lehrpersonals sind die Verfahren jedoch gewiss geeignet.

Die ebenfalls im FörMig-Kontext entwickelten Sprachstandserhebungen „Bumerang“ und „Tulpenbeet“ gehören zu den wenigen für Jahrgänge nach dem Primarbereich entwickelten Instrumenten. Sie sind erfreulicherweise auch auf Russisch und Türkisch übersetzt, ohne allerdings – besonders für Diskurs- und Textarten wie etwa die Bewerbung (> Bumerang) – die Frage der interkulturellen Kompatibilität (Redder & Rehbein, 1987) und damit der einfachen Übersetzbarkeit im Sinne der sprachlichen Reproduzierbarkeit (Bührig & Rehbein, 2000) zu diskutieren. Aus komparativen Handlungsanalysen wie z. B. von Rehbein (1982a), Griebhaber (1987), Schilling (2001) und Schnieders (2007) weiß man mittlerweile recht gut, dass nicht allein bezüglich der Grammatik sowie der semantischen Basisqualifikationen (Tracy & Gawlitzek-Maiwald, 2000; Schulz et al., 2008), sondern besonders auch hinsichtlich der diskursiven und pragmatischen Basisqualifikationen teilweise erhebliche kultur- und sprachspezifische Differenzen bestehen, die – auch im Sinne eines pragmatischen Trans-

fers (Grießhaber, 1990) – bei Sprachstandserhebungen ganz besonders zu berücksichtigen sind. Eben zu diesem Zweck wurden im Kontext von DaZ früh komplexe mehrsprachige Erhebungssettings etwa zum elizitierten Erzählen konzipiert (Rehbein, 1982b, 1987, 2007), die es zu aktualisieren und zu systematisieren gilt.

Die beiden Erhebungsverfahren „Tulpenbeet“ und „Bumerang“ versuchen zwar, vor dem Hintergrund einer „bildungssprachlichen“ Kompetenzerwartung textartspezifische Fähigkeiten zu berücksichtigen und insofern Aspekte der literalen II, semantischen und pragmatischen II Basisqualifikationen zu kombinieren, doch sind für beide Verfahren sprachanalytische Fundierung und linguistische Systematisierung der Kompetenzerwartungen weiter zu entwickeln. Insbesondere für die Bildergeschichte (Tulpenbeet) sollte die Eignung für eine narrative Textart jenseits einer Aufgabenlösung, die „abgeliefert“ wird (Ehlich & Rehbein, 1986), anhand der bisherigen Erfahrungen im praktischen Einsatz noch einmal überprüft werden. Die pragmatischen Basisqualifikationen werden möglicherweise – gemäß der alten Kritik an Bilderfolgen und ihres narrativen Evozierungspotenzials – teilweise nur institutionell gebrochen erhoben (Redder, 1985).

Mit Blick auf die Basisqualifikationen lässt sich summarisch Folgendes feststellen:

- Literale Basisqualifikationen I und II (da zu II alle Fähigkeiten zählen, die Lesen und Schreiben, gleich auf welcher Stufe, beinhalten) gelten als vorhanden.
- Prioritär werden in den C-Tests sowie bei Screenings nach der Profilanalyse bestimmte grammatische Basisqualifikationen komplexerer Art fokussiert.
- In den DaZ-/DaF-Tests finden sich Verknüpfungen einiger grammatischer, semantischer und – unsystematisch – vereinzelter diskursiver Basisqualifikationen.
- Die pragmatische Basisqualifikation I ist in Auswahl zuweilen in DaZ-/DaF-Tests integriert; eine Differenzierung zur pragmatischen Basisqualifikation II erfolgt bestensfalls in Ansätzen, ebenso wenig eine Verknüpfung zur diskursiven Basisqualifikation. Meist sind allgemeine Sprechhandlungsfähigkeiten – nicht zuletzt auf der Basis des Europäischen Referenzrahmens – Gegenstand der Überprüfung.
- Eine systematische Diagnostik von diskursiven und pragmatischen (I+II) Basisqualifikationen erfolgt nirgendwo.
- Die literale Basisqualifikation I wird ebenfalls lediglich rudimentär in Form von Lese- und Rechtschreibleistungsmessungen erhoben.

Eine gewisse Ausnahme bilden die Profilanalysen, die Grießhaber im Rahmen seiner Forschungen an Hessischen Schulen durchführte. Er entwickelte (a) eine Profilanalyse auch für gesprochene Sprache und (b) eine Interpretation, die partiell funktional-pragmatische, vor allem prozedurale Analysen zulässt, so dass etwa morpho-syntaktische und pragmatische Basisqualifikationen in ihrem Wechselverhältnis erkennbar werden, z. B. bei der Vorfeldbesetzung (Position vor dem Finitum) (Grießhaber, 2005).

Die Profilanalyse für Mündlichkeit hat er besonders anhand von Erzählungen erprobt. Durch die grundsätzlich grammatische Basierung der Clahsen-

schen Profilanalyse bleibt gleichwohl die morpho-syntaktische Basisqualifikation im Zentrum der Aufmerksamkeit.

Die wenigen existierenden Erhebungsverfahren fordern zu folgenden weitergehenden Überlegungen heraus:

- Sprachliche Handlungsfähigkeit wird mit Vygotskij in ihren komplexeren Form-Funktions-Relationen erst mit der Pubertät entwickelt; hinsichtlich etwa wissenschaftlicher Begriffsbildung entfaltet sie sich auch über dieses Alter hinaus weiter (Weinert, 2000; Redder, 2004; Meng & Rehbein, 2007).
  - Die Interrelation der Basisqualifikationen „literal II“ und „pragmatisch II“ sowie „semantisch“ sind insbesondere im Übergang zur Sekundarstufe wie dann erneut im Übergang zum Beruf einerseits und zum Studium andererseits von qualitativ und quantitativ erheblichem Interesse für den Bildungserfolg (Pohl, 2008; Becker-Mrotzek, 2006; Redder, 2002).
  - Insbesondere bei dieser komplexeren Kompetenzlage dürfte sich die soziale Umgebung als besonders relevant erweisen (Köller, Knigge & Tesch, 2010; Roßbach & Weinert, 2008).
  - Empirische Forschungen zu den real erwarteten sprachlichen Handlungskompetenzen in Bildungsinstitutionen jenseits des Primarbereichs beginnen gerade erst in Ansätzen, so dass daran anzuschließen wäre (Ehlich et al., 2008).
  - Entwickelte Fähigkeiten mündlichen sprachlichen Handelns sind eine *conditio sine qua non* für nahezu alle Praxisbereiche innerhalb und außerhalb der Schule und bedürfen daher einer sorgfältigen Diagnostik und Förderung, die bislang jedoch aufgrund fehlender empirischer Kenntnisse nicht geleistet werden können.
- Die Bedingungen von (a) fremdsprachlicher und (b) zweitsprachiger, ja (c) mehrsprachiger Handlungserfahrung sind gesondert zu berücksichtigen.

Grundlegender Forschungsbedarf 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) hinsichtlich der Ableitung individueller Förderung. So lässt sich bislang beispielsweise konstatieren, dass DaF-Tests aufgrund ihrer dezidierten Prüfungsqualität für Förderkonsequenzen ungeeignet sind. Eine wissenschaftlich fundierte Beschreibung der Form-Funktionsstrukturen institutionsspezifischer Diskurse und Texte sowie ihrer Anforderungen pro Jahrgangsstufe auf empirischer Basis stehen weitgehend noch ebenso aus wie die Entwicklung von Verfahren zur Erfassung jeweiliger Komponenten solcher komplexer mündlicher und schriftsprachlicher Handlungskompetenzen. Einzelne Schritte dazu erfolgen derzeit in der BMBF-Initiative FiSS, an die anzuknüpfen ist.

## 2.2 Sprachförderansätze in den Bundesländern

In den letzten Jahren gab es in allen Bundesländern zahlreiche und überaus vielfältige Bemühungen zur Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. Die Förderbemühungen konzentrieren sich insbesondere auf den vorschulischen Bereich, in dem ein breites Spektrum

von Fördermaßnahmen durchgeführt wird. Doch auch für andere Altersstufen und für die unterschiedlichen Schultypen gibt es von Land zu Land unterschiedlichste Förderansätze. Dieses Kapitel gibt einen Überblick über die landesweit durchgeführten Programme. Zu ihnen findet sich im Anhang eine ausführliche tabellarische Übersicht (Anhang A3), aus der die Förderprogramme, die diagnostischen Grundlagen, auf die sie sich beziehen, sowie die für die Förderkräfte vorgesehene Aus-, Weiter- und Fortbildung hervorgeht.

Die Informationen dazu stammen zum größten Teil aus Telefonaten mit den zuständigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Ministerien, denen wir sehr herzlich für ihre Kooperativität danken. Teilweise erfolgten auch schriftliche Antworten per Email, und es wurden Informationen aus Internetauftritten der Ministerien ergänzt; Anspruch auf Vollständigkeit erhebt die Übersicht dennoch nicht.

Zusammengefasst präsentiert sich die Praxis der Länder hinsichtlich ihrer Sprachstandserhebung und Förderung wie folgt:

*Tabelle 3: Überblick der Diagnostik und Förderung in den Bundesländern*

Stufe	Durchführung	Aus-/Fortbildung
<b>Elementarbereich</b>		
Diagnostik/ Screening	13 Länder setzen für alle oder bestimmte Kinder Verfahren zur Sprachstandserhebung ein.	11 Länder bilden Fachpersonal für die Durchführung der Diagnostik aus.
Förderung	14 Länder fördern Kinder für mindestens sechs Monate, zumeist in der Kindertageseinrichtung, aber auch in der Vorschule. Es werden auch Deutsch-Vorklassen angeboten.	10 Länder bilden systematisch oder auf Basis von Angeboten Fachkräfte für die Sprachförderung fort.
<b>Primarbereich</b>		
Diagnostik/ Screening	9 Länder geben an, dass Sprachstandserhebungen durchgeführt werden, nur in vier Ländern sind diese für bestimmte Gruppen verpflichtend. Größtenteils betreffen diese bereits geförderte Kinder und Kinder mit Deutsch als Zweitsprache.	8 Länder bilden Fachkräfte für die Erhebung des Sprachstandes aus. Zumeist ist diese Ausbildung in unterschiedlichem Umfang in das Lehramtsstudium integriert.
Förderung	14 Länder fördern explizit die sprachlichen Fähigkeiten. Zumeist erfolgt diese Förderung im Rahmen des Regelunterrichts. Zusätzlich kann in fast allen Ländern eine Deutschförderung für Migrantinnen und Migranten eingerichtet werden.	11 Länder bilden Lehrer – zumeist im Rahmen ihres Studiums – für die Sprachförderung aus. Zusätzlich gibt es in den meisten Ländern Fort- und Weiterbildungen.

Tabelle 3: Überblick der Diagnostik und Förderung in den Bundesländern (Fortsetzung)

Stufe	Durchführung	Aus-/Fortbildung
<b>Sekundarbereich</b>		
Diagnostik/ Screening	6 Länder geben an, dass im Ermessen der Schulen Erhebungsverfahren zumeist für auffällige Schülerinnen und Schüler oder solche mit Deutsch als Zweitsprache durchgeführt werden.	7 Länder bilden im Rahmen des Studiums oder in Fortbildungen für die Erhebung des Sprachstandes aus.
Förderung	Alle Länder fördern Sprache. Für Deutsch-Erstsprachler erfolgt die Förderung zumeist im Rahmen des Regelunterrichts, für Kinder und Jugendliche mit nicht-deutscher Erstsprache kann oftmals zusätzliche Förderung angeboten werden.	8 Länder bilden im Rahmen des Studiums oder in Fortbildungen für die Förderung aus.
<b>Berufliche Schulen</b>		
Diagnostik/ Screening	2 Länder geben an, den Sprachstand von Berufsschülerinnen und -schülern, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, zu erheben.	
Förderung	8 Länder führen Sprachförderung im berufsbildenden Bereich durch; zumeist handelt es sich um additiven Deutschunterricht für Jugendliche mit unzureichenden Deutschkenntnissen.	3 Länder bilden Berufsschullehrerinnen und -lehrer für die Sprachförderung aus.

### Sprachförderansätze bis zum Schuleintritt

Auch wenn inzwischen von fast allen deutschen Bundesländern im Elementarbereich Sprachförderprogramme finanziert werden, welche allen Kindern die Möglichkeit geben sollen, sich vor Schuleintritt die für die Schule notwendigen sprachlichen Qualifikationen anzueignen, so differieren die Angebote der Länder doch stark und tangieren faktisch sehr differente Basisqualifikationen (vgl. Tab. 4 sowie Anhang A3).

Tabelle 4: Landesweit durchgeführte Sprachstandserhebungsverfahren und Förderung im Elementarbereich

	Elementarbereich	Übergang zur Schule	
		Sprachstands- erhebungsverfahren (Name, Zielgruppe <sup>3</sup> )	Förderung (Dauer, Förderquote)
	„Sprachförderung“ in allen Bildungsplänen verankert		
<b>B</b>		QuaSta (Kita) Deutsch Plus 4 (Nicht-Kita)	3 Std./Tag für 1 Jahr 2009: 16,5% der Kita-, 31,9% der Nicht-Kita-Kinder
<b>BB</b>		WESPE + ggf. KISTE (Kita) KISTE (Nicht-Kita)	20–30 Min./Tag für 12–14 Wochen 2009: 19,7% der Kita-Kinder, 12,4 % der Nicht-Kita-K.
<b>BW</b>		HASE, SETK 3–5	120 Std. für 1 Jahr
<b>BY</b>		SISMIK (nur DaZ-Kinder)	240 Std. für 2 Jahre, nur DaZ-Kinder
<b>HB</b>		CITO	2 Std./Woche
<b>HE</b>		KISS (alle, für Nicht-Kita-Kinder freiwillig)	ja
<b>HH</b>		Bildimpuls für Vierjährige und ggf. HAVAS 5	Vorschulklassen mit additiver und integrierter Sprachförderung
<b>MV</b>	Konzept in Entwicklung	–	Konzept in Entwicklung
<b>NRW</b>		Delfin 4	1 Jahr, ca. 23–24 %
<b>NS</b>	Zuwendungen für Sprachfördermaßnahmen für 3- bis 4-Jährige	Fit in Deutsch	pro Kind und Woche 1 Lehrerstunde für 1 Jahr (z.B. bei Gruppe von 5 Kindern: 1Std./Tag), ca. 10 %
<b>RP</b>		VER-ES (für Nicht-Kita-Kinder verpflichtend) SISMIK/SELDAK (neben VER-ES für Kita empfohlen)	100 oder 200 Std. für ein 1 Jahr, ca. 33 % (davon ca. 50% DaM)

---

3 wenn nicht weiter spezifiziert, zählen alle Kinder zur Zielgruppe

Tabelle 4: Landesweit durchgeführte Sprachstandserhebungsverfahren und Förderung im Elementarbereich (Fortsetzung)

	Elementarbereich	Übergang zur Schule	
	„Sprachförderung“ in allen Bildungsplänen verankert	<b>Sprachstands- erhebungsverfahren</b> (Name, Zielgruppe <sup>4</sup> )	<b>Förderung</b> (Dauer, Förderquote)
<b>SL</b>		Früh Deutsch lernen	7 Monate bis zu 10 Std. pro Woche, ca. 13%
<b>SH</b>	Sprachförderung für Kinder ab 3: mind. 80 Std. pro Jahr (mind. 1–2x/Woche)	SISMIK/SELDAK „Verfahren zur Einschätzung der Sprachkompetenz bei Schulanfängern“	20 Wochen vor der Einschulung bis zu 2 Std. pro Tag, (Anteil DaM bei etwa 35%)
<b>SN</b>	Modellprojekt	–	Modellprojekt
<b>ST</b>		Delfin 4 (2 Jahre vor Einschulung)	1 Jahr individuell im Kita-Alltag
<b>TH</b>		–	Teil des Kita-Alltags

Allein der zeitliche Umfang und die Intensität der Programme unterscheiden sich erheblich. Die Bandbreite reicht von zwei Stunden pro Woche hin zu einer täglichen Förderung von drei Stunden, von unterrichtsähnlichen Konzepten hin zu individueller Förderung im Alltag der Kindertageseinrichtung. Zumeist findet diese Förderung während des gesamten letzten Jahres in der Einrichtung statt – und zwar im Anschluss an ein Sprachstandserhebungsverfahren, das sehr häufig bei der um ein Jahr vorgezogenen Schulanmeldung durchgeführt wird. Aber auch hier gibt es Ausnahmen: In Sachsen-Anhalt etwa wurde die Schulschreibung um zwei Jahre nach vorn verlegt, so dass die Förderung schon während des vorletzten Jahres in der Kindertageseinrichtung durchgeführt werden kann. Das Brandenburger Konzept, welches aufgrund der Bevölkerungsstruktur insbesondere auf Kinder mit „Deutsch als Muttersprache (DaM)“ ausgerichtet ist, ist auf einen Förderzeitraum von 12 bis 14 Wochen angelegt, während derer allerdings eine tägliche Förderung stattfindet, die auch nach dem Förderzeitraum im Alltag der Kindertageseinrichtung wieder aufgegriffen werden kann. Wie in Brandenburg werden in einigen Ländern Förderprogramme und -materialien entwickelt, die landesweit eingesetzt werden; in anderen Ländern dagegen tragen die Träger der Kindertageseinrichtungen die Verantwortung für die Ausgestaltung der konkreten Förderung.

Auffällig sind auch die Differenzen hinsichtlich der Förderquote. Sicherlich haben diese teilweise mit der unterschiedlichen Zusammensetzung der Bevölkerung in den Ländern zu tun, es stellt sich aber doch die Frage, inwieweit nicht auch die jeweils eingesetzten Verfahren, anhand derer Förderbedarf festgestellt wird, mit dazu beitragen. In der Tat werden mit Ausnahme von Delfin 4 und

4 wenn nicht weiter spezifiziert, zählen alle Kinder zur Zielgruppe

SISMIK, die beide in immerhin zwei Bundesländern landesweit vorgeschrieben sind, jeweils unterschiedliche Sprachstandserhebungsverfahren eingesetzt. Auch wenn nur von einigen Ländern Angaben über die Zusammensetzung der geförderten Kinder vorliegen, so ist doch hervorzuheben, dass Sprachförderung eindeutig nicht nur für Kinder mit anderen Erstsprachen als dem Deutschen wichtig ist, sondern auch für Kinder mit Deutsch als Erstsprache. So liegt in Rheinland-Pfalz der Anteil der geförderten Kinder mit Deutsch als Erstsprache bei 50% der geförderten Kinder, in Schleswig-Holstein bei immerhin über einem Drittel.

Für jüngere Kinder in Kindertageseinrichtungen sind gemäß unserer Recherche bisher nur in Niedersachsen und Schleswig-Holstein Extrafinanzierungen von Sprachfördermaßnahmen vorgesehen. Zu betonen ist allerdings, dass Sprachförderung „von Anfang an“ in fast allen Bildungsplänen für den Elementarbereich vorgesehen ist und inzwischen eine Vielzahl von unterschiedlichsten Sprachförderkonzepten vorliegt, die von den Kindertageseinrichtungen auch unabhängig von den landesweit vorgesehenen Programmen verfolgt werden können. Eine gute Übersicht hierfür bieten u.a. Jampert, Best, Guadatiello, Holler & Zehnbauer (2007). Grob zu unterscheiden sind die Konzepte danach, ob sie auf linguistischen oder pädagogischen Konzepten beruhen. Zumeist sind die Konzepte linguistischer Herkunft stärker strukturell, die Konzepte pädagogischer Herkunft stärker kommunikativ orientiert, auch wenn es inzwischen einige Vorschläge gibt, die häufig wahrgenommene „Kluft“ zu überwinden; zudem fassen sprachwissenschaftliche Erkenntnisse der Linguistischen Pragmatik erfreulicherweise auch in Spracherwerb und Sprachdiagnostik/Sprachförderung mehr und mehr Fuß, so dass die bislang ausgeblendeten Basisqualifikationen bearbeitet werden können. Einige Konzepte beziehen inzwischen auch explizit die Förderung aller Erstsprachen der Kinder oder die Förderung von Literacy unter Einbindung der Familien und ihrer Sprachen mit in die Sprachförderung ein (Kikus; FörMig; Füssenich & Geisel, 2008). Auch für den Fall einer zweisprachigen Gruppe einer Kindertageseinrichtung, in der alle Kinder Türkisch als Erstsprache und Deutsch als zweite Erst- oder als Zweitsprache sprechen, liegt inzwischen mit dem Kieler Modellversuch ein Sprachförderkonzept vor.

Wenngleich es aktuell viele Sprachförderkonzepte gibt, zu denen Erfahrungen aus der Praxis vorliegen, so mangelt es bislang deutlich an wissenschaftlichen Evaluationen zu den Resultaten der Sprachförderung. Kontrollierte Interventionsstudien – insbesondere über einen längeren Zeitraum hinweg – fehlen insgesamt noch ebenso (Stanat, in: Die Zeit vom 24. Juni 2010) wie deren Qualitätsprüfung.

Am stärksten öffentlich diskutiert wurden bislang die Evaluationen durch die Projekte EVAS („Evaluation zur Sprachförderung von Vorschulkindern“), EVES („Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule“) und PRISE („Der Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich“) des baden-württembergischen Programms „Sag mal was“.

Das Projekt EVAS (Roos, Polotzek & Schöler, 2010) zielt auf die Evaluation von drei verschiedenen Förderprogrammen für Vorschul Kinder, welche im Rahmen von „Sag mal was“ durchgeführt wurden: die beiden stärker grammatisch und semantisch orientierten Förderangebote von Penner (2002, 2003) und Tracy (2003) und ein zudem kommunikativ orientiertes von Kaltenbacher &

Klages (2005, 2006). Alle drei Förderangebote wurden von Spracherwerbsforscherinnen und -forschern entwickelt. Sie differieren im sprachtheoretischen Hintergrund und, soweit bekannt ist, im entsprechenden Fokus der Aufmerksamkeit. Während Penner sich auf formal-syntaktische Phänomene im Satzformat konzentriert, stimuliert das Programm von Tracy offenkundig kindliche Äußerungen im interaktiven Zusammenhang und kommt so besser an funktionale Dimensionen der sprachlichen Fähigkeiten heran. Kaltenbacher & Klages scheinen demgegenüber auf eine ausgewählte, allerdings eher an schriftsprachlichen Formaten orientierte Handlungsfähigkeit zu zielen, etwa das Erzählen. Alle drei Programme mussten sich auf lediglich 120 Förderstunden inklusive Vor- und Nachbereitung einlassen – eine an sich bereits problematisierbare Bedingung. Zudem konnte bis zum Evaluationszeitpunkt nicht einmal dieser Zeitraum voll wahrgenommen werden. In Abwägung von ethischer Vertretbarkeit und Design gab es zum Vergleich lediglich Kinder mit unspezifischer Förderung – dies genügt freilich wiederum keinen Ansprüchen an Kontrollgruppen. Der Förderbedarf wurde mittels HASE und SISMIC ermittelt; für die Vor- und Nachtests wurden Subtests des HSET herangezogen. Abgesehen davon, dass die HSET-Tests die Interaktion pragmatischer oder diskursiver mit morpho-syntaktischen Basisqualifikationen nicht zu erfassen vermögen, sondern ausschließlich Äußerungen in der Form von Sätzen auf ein abstraktes Grammatikverständnis hin prüfen, werden mündliche sprachliche Fähigkeiten im Prätest mit schriftlichen schulischen Fähigkeiten der 1. Jahrgangsstufe verglichen – ein Vorgehen, das nur unter äußerst sorgfältigem Abgleich der Bedingungen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit angemessen erscheinen kann. Die Einschätzung der kindlichen Kompetenzen erfolgte durch die Lehrerinnen (im Bereich Lesen, Rechtschreiben und Rechnen). Die Übungen von Penner erwiesen sich als nicht altersgerecht. – Wenn insgesamt zur Wirksamkeit formuliert wird: „Die Kinder zeigen nach der Förderung bedeutsam höhere Leistungen (in allen Bereichen) als vor der Förderung“, so kann dieser Effekt ohne Kontrollbeobachtungen noch nicht eindeutig begründet werden. Er erlaubt mithin auch nicht den Umkehrschluss – wie Esser (2009) nahelegt –, dass alle Förderprogramme nichts bringen, weil sie indifferente Ergebnisse zeitigen. Entweder erbringen die drei verglichenen Programme im Gesamteffekt gleich viel, wenn gleich auf unterschiedlichem Weg – vielleicht bringt gar jegliche Sprachförderung etwas –, oder aber man weiß noch zu wenig über die faktischen Entwicklungen der sprachlichen Fähigkeiten an dieser Schnittstelle.

EVES (Roos & Schöler, 2009) und PRISE (Roos, Schöler, Zöller & Treutlein, 2009) sind Langzeitstudien, die Entwicklungsverläufe statistisch dokumentieren, indem mit den Kindern zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedliche Leistungstests durchgeführt wurden. Am Rande lassen sich Hinweise über unterstützende Bedingungen für den Erwerb sprachlicher Kompetenzen gewinnen, da Merkmale wie familiäre Unterstützung, Motivation, Selbstkompetenz u. ä. in den Studien mit erhoben werden. EVES hat das Würzburger Training hinsichtlich seines schulischen Effekts evaluiert, also eine Evaluation der Förderung der phonischen Basisqualifikation unternommen; die Durchführung der Förderung und die Vorbereitung der Förderkräfte darauf werden nur am Rande thematisiert. Nach EVES hat das Würzburger Training keinen bedeutsamen Effekt auf die Aneignung der literalen Basisqualifikation II.

PRISE, eine Folgestudie von EVES, richtet die Dokumentation auf den Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich. Hinsichtlich der Kontextbedingungen ist Folgendes zu vermerken: Die Teilnehmenden an der Studie im Heidelberg-Mannheimer Raum kamen überrepräsentational häufig aus bildungsnahen Elternhäusern. In PRISE ist dieses Problem eher noch größer, da hier der Mannheimer Raum nicht mehr mit einbezogen wurde und sich aus der Stichprobe von EVES vorrangig diejenigen Kinder abgemeldet haben, die eine Haupt-, Gesamt- oder Realschule besuchen, so dass Kinder mit Gymnasialempfehlung aus akademischem Elternhaus weit überrepräsentiert sind. Ein Rückschluss auf die Angemessenheit der Lehrerempfehlung ist angesichts dieser Zusatzunterstützung nicht mehr umstandslos möglich. PRISE dokumentiert allerdings, ebenso wie PISA, das Ausbleiben des Schereneffekts zwischen den Schultypen (die leistungsschwächsten Gymnasialschüler haben das Niveau durchschnittlicher Hauptschüler) und ist daher in seinen Schlussfolgerungen aus wissenschaftlicher Perspektive eher zweifelhaft.

### **Sprachförderansätze im Schulbereich**

Sprachförderung gehört seit jeher mit zum schulischen Bildungsauftrag. In den meisten Bundesländern ist sie deshalb integrativer Bestandteil des Regelunterrichts, und nur Lerner des Deutschen als Zweitsprache erhalten zusätzlichen Sprachförderunterricht. Klieme et al. betonen in ihrer aktuellen Bilanz der PISA-Studien: „Gezielte Sprachförderung ist auch in den weiterführenden Schulen nötig, einschließlich des Gymnasiums, und in höheren Jahrgangsstufen.“ (Klieme, Jude, Baumert & Prenzel 2010, S. 296)

In einigen Bundesländern allerdings wurden in den letzten Jahren neue Konzepte erarbeitet, zumeist im Rahmen des BLK-Programms „Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FörMig). Hervorzuheben ist dabei, dass – parallel zu den Sprachförderbedürftigen in den Kindertageseinrichtungen – auch in diesem Programm, dessen Zielgruppe schon im Titel festgelegt ist, „der spezifische Förderbedarf der FörMig-Zielgruppe mehr und mehr als Teilaspekt allgemeiner Herausforderungen der Sprachbildung verstanden wurde“ (Gogolin et al., 2010), da nicht alle Schüler mit „Migrationshintergrund“ der Sprachförderung bedürfen, viele einsprachige Schüler mit Deutsch als Erstsprache jedoch stark von einer Sprachförderung profitieren können. Das in FörMig vorgeschlagene Konzept der „durchgängigen Sprachbildung“ (Lange & Gogolin, 2010), welches Sprachbildung als Teil jeglichen Unterrichts begreift, wird derzeit schon in einigen Ländern erprobt und weiter entwickelt.

Zudem gibt es in einigen wenigen Ländern neue Akteure, die für die Sprachförderung verantwortlich sind. In Hamburg unterstützen und beraten sogenannte „Sprachkoordinatoren“, in Nordrhein-Westfalen „Sprachlernberater“ (Grundschule), „Sprach-FörderCoaches“ (Hauptschule) und demnächst auch „Fortbildungskoordinatoren“ (Gesamtschulen, Realschulen und Gymnasien) die Lehrkräfte bei der Sprachförderung. In Bremen werden solche Sprachberater gerade ausgebildet, und in Niedersachsen sollen DaZ-Förderzentren mit Sprachkoordinatoren entstehen. In Berlin besteht zudem die Möglichkeit, dass die Sprachkoordinatoren zusätzlich zur jeweils unterrichtenden Lehrkraft die Schüler in der Klasse unterstützen.

Insbesondere für den DaZ-Bereich ist der außerschulische Handlungsraum nicht zu vernachlässigen, denn eine Vielzahl von Vereinen und Initiativen bieten Förderunterricht an. Besonders hervorgehoben sei exemplarisch das bundesweit durchgeführte Projekt „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“, das von der Mercator-Stiftung gefördert wird und die Lehrerausbildung geschickt mit der Sprachförderung verbindet.

Landesweit durchgeführte Sprachstandserhebungsverfahren, auf denen die Förderung aufbauen könnte, gibt es in den Ländern nur vereinzelt zu Beginn der Grundschule: In Bayern werden neuzugewanderte Kinder mit Deutsch als Zweitsprache einem Verfahren unterzogen, in Bremen wird ein zweites Mal CITO eingesetzt, in Nordrhein-Westfalen soll ab Herbst 2010 Delfin 5 durchgeführt werden, in Hamburg legen die bisher geförderten Kinder ein zweites Mal HAVAS 5 ab. In allen anderen Ländern und für alle anderen Jahrgangsstufen liegt es im Ermessen der Schulen, ob und welche Sprachstandserhebungsverfahren sie einsetzen.

Exemplarisch für eine landesweite Übersicht sei das Hamburger Monitoring angeführt. Die Hamburger Sprachförderangebote, die dadurch erfasst wurden, basierten v.a. auf Einschätzungen mittels KESS 4 und KESS 8 und erstreckten sich über den Primar- und Sekundarbereich aller Schultypen und nach Möglichkeit integral auf alle Fächer. Anhand des erhobenen Förderbedarfs wurden insgesamt ca. 19.000 Schülerinnen und Schüler gefördert. Individuelle Förderpläne bildeten die Grundlage für Einzel-, Gruppen- oder Verbundförderung. Der Umfang betrug im Allgemeinen ein halbes Schuljahr, ging partiell aber auch darüber hinaus. Kinder und Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund wurden berücksichtigt, die Zusammenarbeit mit den Eltern verstärkt. Förderschwerpunkte waren: Lesen, Rechtschreibung und Schreiben sowie mündliche Schwerpunkte im Bereich ‚Wortschatzerweiterung‘, ‚Grammatik‘ und ‚Gesprächsverhalten‘. Eine besondere Förderform durch Kombination von Freizeitgestaltung und Sprachlernen bot diejenige im dreiwöchigen „Theater-SprachCamp“.

Das vom DJI entwickelte Konzept „Kinder-Sprache stärken“ wird im nächsten Kapitel dargelegt.

## Desiderate

Als Desiderate sind festzuhalten:

- Für die verschiedenen Basisqualifikationen – insbesondere alle komplexeren semantischen und pragmatischen jenseits der literalen Qualifikationen sowie die Interaktion der Qualifikationen – sind Förderangebote auszuarbeiten, die auf empirischen Analysen der sprachlichen Probleme und institutionellen Handlungserfordernisse beruhen und insofern evidenzbasiert sind.
- Verschiedene Typen von Förderangeboten für unterschiedliche Altersstufen und differenziert nach mündlichen und schriftlichen, rezeptiven und produktiven Fähigkeiten sind zu entwickeln.
- Die Interdependenz und Nicht-Linearität der sprachlichen Fähigkeiten bzw. Fähigkeitsentwicklung sind systematisch zu berücksichtigen.

- Förderangebote müssen unterschiedliche einzelsprachliche Hintergründe in Rechnung stellen und Möglichkeiten zu parallelen Förderungen sowie komparativen Reflexionen bieten.
- Insbesondere Interventionsstudien müssen über einen hinreichend langen Zeitraum realisiert werden.
- Begleitende Sprachberatungen und Evaluationen sind zu konzipieren.

## **2.3 Aus- und Fortbildungsangebote**

### **Elementarbereich**

In den letzten Jahren wächst die Diskussion über eine notwendige wissenschaftliche Fundierung und akademische Verantwortung der Ausbildung von Personal des Elementarbereichs. Im Bildungsbericht wird noch festgestellt: Der Akademisierungsgrad des Personals in Kindertageseinrichtungen liegt bei 3,2 %, derjenige von Personal in Leitungspositionen bei 22 %, wobei eine starke Varianz zwischen den Ländern zu beobachten ist. Pasternack & Schulze (2010) bieten einen Überblick über die derzeitige Situation, welche einen Fortschritt verzeichnen kann, denn inzwischen sind vergleichsweise viele einschlägige Studiengänge etabliert worden – seien es grundständige oder konsekutive Studiengänge, je nach Ausbildungsziel des Bachelor oder Master, und differenziert nach Abschlüssen an Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen oder Universitäten. Derzeit beläuft sich die Zahl der Absolventinnen und Absolventen an Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und Gesamthochschulen auf jährlich ca. 2.200, der Absolventinnen und Absolventen an Fachschulen auf ca. 16.600.

Diesen Ausbildungsentwicklungen stehen inzwischen mehrere Konzepte für Qualitätsanforderungen zur Seite – etwa im Orientierungsrahmen der Robert-Bosch-Stiftung für die universitäre Ausbildung, demgemäß Sprache „mehr denn je als zentraler Gegenstand frühkindlicher Bildungsarbeit“ gilt. Die Expertise von List (2010) im Rahmen der WiFF (s.u.) bietet eine allgemeine Darstellung zur Weiterbildung mit dem Schwerpunkt Sprachförderung und Sprachdiagnostik.

Demnach ist festzustellen, dass für Fachschulen keine bundeseinheitliche Regelung jenseits der allgemeinen Rahmenvorgaben der KMK besteht. Diese allerdings sichern, dass alle Bildungspläne den Bereich Sprache beinhalten. Stichprobenartige Sichtungen von Lehr- bzw. Bildungsplänen lassen freilich recht unterschiedliche Konkretisierungen dessen, was als Sprachförderung vorgesehen ist, erkennbar werden. Beispielsweise differieren bereits die zeitlichen Anteile markant: So ist etwa an Fachakademien für Sozialpädagogik in Bayern „Sprachförderung“ ein 60-stündiges Teilmodul des Moduls „Bildung und Bildungsprozesse“, während im Hamburger Bildungsplan 180 Stunden für das Lernfeld „Kompetenz im Bereich Sprache und Schriftkultur fördern“ vorgesehen sind.

Fortbildungsangebote für Erzieherinnen und Erzieher sind durchaus sehr zahlreich und vielfältig, jedoch meist freibleibend und nicht erkennbar forschungsbasiert konzipiert. Unterschiedliche Träger übernehmen für die Fortbildungen die Verantwortung. Im Rahmen einer vom BMBF geförderten

Weiterbildungsinitiative für Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) wird allerdings derzeit ein „Wegweiser Weiterbildung – Sprachförderung“ vorbereitet, der in Zusammenarbeit mit einer „Expertengruppe Sprachförderung“ (Mitglieder sind u.a. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler wie Andresen, Bredel, Füssenich, Rothweiler, List sowie Vertreterinnen des DJI und IFP in München) noch im Laufe des Jahres publiziert werden soll. Der Wegweiser wird insbesondere Qualitätskriterien für die Weiterbildung im Bereich der Sprachförderung enthalten.

Einige der zahlreichen Materialien zur Sprachförderung eignen sich möglicherweise auch als Fortbildungsmaterialien. Exemplarisch herausgegriffen sei das vom Deutschen Jugendinstitut (DJI) entwickelte Konzept „Kinder-Sprache stärken!“ (Jampert, Zehnauer, Best, Sens, Leuckefeld & Laier, 2009). Es richtet sich mit seinen Praxismaterialien ausdrücklich an Erzieherinnen und Erzieher. Das Material bietet neben Erläuterungen zum Spracherwerb und zur Sprachentwicklung auch einen expliziten Bezug auf die sprachlichen Anteile in den klassischerweise in einer Erzieherinnen- und Erzieherausbildung bearbeiteten Teilbereichen Bewegung, Musik, Naturwissenschaft und Technik, Spiele und Regeln und macht Vorschläge zu konkreten Förderhandlungen im Alltag der Kindertageseinrichtungen, systematisiert diese jedoch nicht. Zudem nimmt das Förderkonzept ausdrücklich Mehrsprachigkeit mit in den Blick, jedoch in einem gesonderten Band, der nicht deutlich werden lässt, in welcher Weise allgemeine Förderung und Förderung von Mehrsprachigen Hand in Hand gehen können. Zur Beobachtung der kindlichen Äußerungen werden die Schlagwörter ‚Laut & Prosodie‘, ‚Wörter & ihre Bedeutungen‘, ‚Grammatik: Satzbau und Wortbildung‘, ‚Kognition: Sprachliches Denken‘ und ‚Kommunikation: Sprache bereichert soziales Handeln‘ in einem Orientierungsleitfaden vorgeschlagen. Eine Fortbildung zum Umgang mit den Materialien wurde von den Autorinnen und Autoren allerdings zunächst nicht angestrebt. Jedoch existieren derzeit in einigen Bundesländern (z. B. Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen) Überlegungen, Erzieherinnen- und Erzieherausbildungen auf Basis des Förderkonzepts durchzuführen.

Derzeit laufende Länderprojekte zu Sprachförderprogrammen mit Fortbildungsanteil sind erfreulich zahlreich, zugleich unterschiedlich fokussiert. Evaluationen dieser Projekte kann es naturgemäß noch nicht geben.

Angesprochen seien hier exemplarisch das Landesmodellprojekt „Sprache fördern – Erprobung und Multiplikation von Methoden der Sprachförderung in Kindertagesstätten“ (2007–2011) im Auftrag des Landes Sachsen, wozu es in einem Zwischenbericht (2009) heißt: Das Ziel einer „Optimierung der sprachlichen Handlungskompetenz jeder einzelnen ErzieherIn“ sei als „länger andauernder Veränderungs- und Entwicklungsprozess“ anzulegen, der unabdingbar einer fachlichen Begleitung bedarf – sie wird derzeit wissenschaftlich von Grimm in Bielefeld geleistet und mit einer Evaluation der Fördermaßnahmen im Wege von Fragebögen und Diplomarbeiten gekoppelt.

Das Land Brandenburg hat – als Ergebnis der Evaluation eines Modellprojekts – unlängst das Fortbildungen enthaltende Programm „Handlung und Sprache“ für den Vorschulbereich aufgelegt; es schließt an didaktische und psychologische Konzeptionen von Szagun und Grimm an und fokussiert auf Kinder, die sozialisationsbedingte Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung aufweisen.

In vergleichsweise enger Anlehnung an das Konzept der Basisqualifikationen wurde in Rheinland-Pfalz eine Begleitstudie von Montanari (2007) zum „alten“ Landesförderprogramm im Vorschulbereich zum Anlass genommen, ein modifiziertes und hinsichtlich des sprachlichen Handelns innovatives „neues“ Förderprogramm mit zugehöriger Fortbildung anzustoßen, welches diskursive Fähigkeiten in Relation zu grammatischen Fähigkeiten in den Vordergrund rückt und dies im Kontext von mehrsprachigem und interkulturellem Handeln reflektiert und produktiv umzusetzen versucht; Herkunftssprachförderung und interkulturelle Elternarbeit werden parallel dazu entfaltet.

Aus einigen bereits abgeschlossenen Länderprojekten, die wissenschaftlich begleitet wurden, liegen derzeit veröffentlichte Ableitungen zu Fortbildungen vor. Basierend auf dem 2001–2004 in Hamburg durchgeführten und von der Universität Koblenz-Landau wissenschaftlich begleiteten Projekt „Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder im Elementarbereich“ sowie auf den daran anschließenden Erfahrungen der Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen in mehreren Bundesländern stellt beispielsweise Reich (2008) Grundlagen, Konzepte und Materialien zur Sprachförderung im Elementarbereich dar und macht konkrete Vorschläge zur Konzipierung von Aus-, Fort- und Weiterbildung der Erzieherinnen. Hervorzuheben sind insbesondere der explizite Einbezug zweisprachiger Kinder und die Arbeit mit authentischen Beispielen aus dem Alltag von Kindertageseinrichtungen. Hilfreich erscheinen auch die Erfahrungswerte für die einzelnen Fortbildungsmodule. Knapp, Kucharz & Gasteiger-Klicpera (2010) möchten mit ihrem Band die in der wissenschaftlichen Begleitung des baden-württembergischen Programms „Sag mal was“ gewonnenen Erkenntnisse an Erzieherinnen weitergeben; auch sie beziehen Videoanalysen von Sprachfördereinheiten mit in ihre Vorschläge ein.

Interessant ist zudem der Ansatz von Fried & Briedigkeit (2008): Hier werden Erzieherinnen anhand authentischer Situationen aus dem Alltag von Kindertageseinrichtungen mittels einer CD-ROM an das Arbeiten mit der Dortmunder Ratingskala zur Erfassung sprachförderrelevanter Interaktionen (DO-RESI) herangeführt. Erzieherinnen sollen so einschätzen und reflektieren lernen, welche Interaktionen warum sprachförderlich sind.

Insgesamt fehlen Verfahren der Evaluation der Aus- und Fortbildung. Dies ist ein umso größeres Desiderat, als sich in der Praxis die Routine und das Reflexionsvermögen von Förderkräften als ein Indikator für den Erfolg der Förderung erwiesen haben.

Auch für die Erfassung des Sprachstandes und die vertiefende Diagnostik ist eine routinierte Beherrschung der Testaufgaben notwendig und sollte eingeübt werden. Und dies umso mehr, als zahlreiche Testitems derzeit noch recht artifiziell sind, während sie für Kinder möglichst nahe an die natürliche Sprache angelehnt sein sollten.

## **Schulbereich**

In nahezu allen Bundesländern wird hinsichtlich der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern auf die besonderen Module zu DaF-/DaZ-Bereichen, Heterogenität oder Mehrsprachigkeit durch Migration in den universitären Lehrerausbildungen verwiesen. Dabei ist die Gefahr nicht von der Hand zu weisen,

dass die generelle Sprachförderung aller Kinder bezogen auf alle schulischen Anforderungen mehr und mehr aus dem Blick gerät. Nicht nur innerhalb des Faches Deutsch, sondern auch für die sprachliche Vermittlung in allen Fächern besteht für Kinder mit, aber auch für Kinder ohne Migrationshintergrund deutlicher diagnostischer und Förderbedarf, der wiederum eine entsprechende Aus- und Fortbildung des Personals voraussetzt und entsprechende Maßnahmen nach sich ziehen muss, denn „viele spricht dafür, dass die Professionalität des Lehrpersonals die entscheidende Ressource für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen ist“ (Klieme, Jude, Baumert & Prenzel, 2010, S. 296).

DaZ ist keineswegs in allen Studiengängen verpflichtend (vgl. hierzu auch Baur & Scholten-Akoun, 2010). An einigen Universitäten können diese Wahl immerhin Studierende aller Lehramtsstudiengänge treffen (als Wahlpflichtmodul), sehr häufig aber können nur Studierende mit dem Fach Deutsch auch DaZ belegen. Sprachdiagnostik und Sprachförderung allgemein sind bevorzugt in Lehramtsstudiengängen für Sonderschulen und Grundschulen verankert, zumeist im Bereich der Grundschulpädagogik oder Erziehungswissenschaften, z. T. nur in der Deutschdidaktik, viel zu selten jedenfalls in der Germanistischen Linguistik oder Linguistik für DaZ/DaF. Zwar haben DaZ-Module und zuweilen auch allgemein spracherwerbsbezogene Module Eingang in viele Lehramts-Studiengänge gefunden, jedoch längst noch nicht in der gebotenen Breite. Zudem ist noch keineswegs geklärt,

- wie die Module kapazitär abgesichert sind, da kaum zusätzliches Personal eingestellt wurde (problematische Seminargrößen, entsprechende Arbeitsweisen etc.);
- ob gewisse Vergleichbarkeiten über Ländergrenzen hinweg erreicht werden;
- ob neben erziehungswissenschaftlichen insbesondere sprachwissenschaftliche Kompetenzen genutzt werden können (erstes scheint zu dominieren);
- welche Veranstaltungsformate sich dafür als sinnvoll erweisen;
- ob eine beständige Rückkopplung von Forschung und Lehre auch systematisch in die Dynamik der Lehrertätigkeiten (als Weiter- und Fortbildung) eingebunden ist;
- ob Freistellungen der praktizierenden Lehrerinnen und Lehrer hinreichend gesichert sind.

Zahlreiche Einzelangebote zur Fortbildung werden zudem von den Landesinstituten verantwortet. Hier ist eine zuverlässige Kooperation mit den Forschungsträgern wünschenswert. Bislang sind nur wenige Transferangebote aus der Forschung zu verzeichnen – die Länder Hamburg und Niedersachsen scheinen darin voranzugehen (siehe die Länderübersicht im Anhang). Im Anschluss an das BLK-Programm FörMig (s.o.) haben einige Universitäten begonnen, (Weiterbildungs-) Masterstudiengänge zur Ausbildung von Sprachförderkräften zu entwickeln. Einen interessanten Versuch startete die Mercator-Stiftung: Indem Lehramtsstudierende an der Sprachförderung projektartig beteiligt werden, fließt die Erfahrung in die eigene Ausbildung zurück.

Die Aussagen in Fried (2008) zur Wirkungsforschung im Elementarbereich, dass jeweilige Förderprogramme differenziert in Relation zu setzen sind zu Qualitätssicherungen im Rahmenangebot, zur Einpassung in sonstige Angebote und vor allem zu institutionellen Prozessen, bleiben davon unberührt. Gleich-

wohl ist zu konstatieren, dass Deutschland relativ zum internationalen Stand der Förderung und Aus-/Fortbildung im Schulbereich, wie ihn Limbird & Stanat (2006) noch charakterisieren mussten, wesentlich aufgeholt hat. Es ist nun offenkundig an der Zeit, die Vielfalt der Initiativen zu vergegenwärtigen, zu strukturieren und in einer konzertierten Aktion auf integrale Weise zu optimieren.

### **Desiderate**

Hinsichtlich der universitären Ausbildung von Lehrern sehen wir insgesamt folgende Desiderate:

- empirische Begleitforschung in Kooperation zwischen Schulen und Universitäten;
- Kooperationen der Länder mit den empirischen Bildungsforschern aller Disziplinen zwecks Diskussion gemeinsamer Minimalforderungen an die Ausbildungsmodule;
- personelle Aufstockungen qualifizierter akademischer Kräfte;
- forschungsbasierte Weiterbildungsangebote mit entsprechenden Freistellungen der Lehrenden;
- beständige Weiterentwicklung des empirisch basierten Forschungswissens und seiner Umsetzung in die akademische Lehre;
- Forschungen und Transfermöglichkeiten an der Schnittstelle zwischen Berufsfeld und Schule;
- Entwicklung von linguistisch qualifizierten Kompetenzzentren.

Hinsichtlich der vorschulischen Angebote sind die besonderen Desiderate:

- qualifizierte Elternberatungen zu Mehrsprachigkeit und Sprachigkeit;
- forschungsbasierte Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern mit Blick auf sprachliche Handlungsfähigkeiten im betreffenden Kindesalter mit entsprechender Besoldungsanerkennung;
- Fort- und Weiterbildungsangebote mit entsprechenden Qualifikationsanreizen;
- Rückkopplungen mit den Schulen an der Schnittstelle des Institutionenübergangs;
- beratende und evaluierende Betreuung;
- Entwicklung von Qualitätssiegeln für entsprechend orientierte Einrichtungen.

## **2.4 Methodische Grundlagen**

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. Im Wesentlichen kristallisieren sich zwei von Verlagen gerne angewandte Begründungsvarianten für die Entscheidung heraus, ihre Produkte als „geeignet“ zu bewerben. Die eine der beiden häufig auch kombiniert verwendeten Begründungen lautet: „Experte XY empfiehlt dieses Produkt.“

Dabei wird gerne auf Hochschullehrerinnen und -lehrer oder erfahrene Praktikerinnen und Praktiker als Experten verwiesen. Warum diese zu der Empfehlung kommen, bleibt meist im Verborgenen. Die zweite gern verwendete Begründung kann man als Argument der Augenscheinvalidität bezeichnen: Das Produkt macht etwas her, es ist sehr anschaulich aufbereitet, es leuchtet bei erster Betrachtung unmittelbar ein, dass das entsprechende Verfahren oder der beworbene Förderansatz gut sein muss.

Tatsächlich hat sich in den letzten Jahren die Situation etwas verbessert. Expertinnen und Experten geben nicht mehr leichtfertig Bewertungen der „Geignetheit“ ab und – zumindest Praktikerinnen und Praktiker – lassen sich nicht mehr von einem guten Grafikdesign im Sinne einer oberflächlichen Augenscheinvalidität überzeugen. In den letzten Jahren ist vielmehr das Bewusstsein gewachsen, dass eine theoretische Begründung wichtig ist, um entscheiden zu können, ob ein Produkt geeignet ist oder nicht.

Ein wesentliches Qualitätsmerkmal für geeignete Sprachstandserhebungsverfahren und für wirksame Sprachfördermaßnahmen oder Qualifizierungsmaßnahmen für Pädagoginnen und Pädagogen ist deren empirische Validierung.

Was diagnostische Verfahren zur Erfassung früher sprachlicher Kompetenzniveaus anbelangt, so ist in diesem Zusammenhang insbesondere die prognostische Validität eines Verfahrens von entscheidender Bedeutung. Unter „prognostischer Validität“ versteht man den Nachweis, dass man in Kenntnis eines diagnostischen Ergebnisses mit hinreichend hoher Sicherheit vorhersagen kann, dass die späteren, aufgrund von Defiziten in den überprüften sprachlichen Kompetenzen befürchteten schulischen Probleme auch tatsächlich eintreten. Bei der Bewertung der Qualität von Verfahren der Sprachstandserhebung (insbesondere bei Screening-Verfahren) steht also die Frage im Vordergrund, wie gut 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.

### **Qualitätsstandards zur Evaluation diagnostischer Verfahren**

Ein wichtiger Zweck von Verfahren zur Sprachstandserhebung besteht darin, valide zu bestimmen, welche Kinder ein deutlich erhöhtes Risiko für eine bildungsrelevante Lern- und Leistungsproblematik haben. Es geht also um eine Identifikation derjenigen Kinder, die ohne zusätzliche Förderung bestimmte schulische Mindeststandards kaum erreichen werden. Am Beispiel der Nutzung von Screenings zur frühen Identifikation des individuellen Risikos für spätere Lese-Rechtschreibschwierigkeiten sollen die Grundzüge der empirischen Bestimmung der prognostischen Validität skizziert werden. Im deutschsprachigen Raum existieren verschiedene Screening-Verfahren, die den Anspruch haben, bereits im Vorschulalter diejenigen Kinder identifizieren zu können, bei denen mit erhöhter Wahrscheinlichkeit Probleme im schulischen Schriftspracherwerb zu erwarten sind. Diese Verfahren machen sich die Erkenntnis zunutze, dass Kinder bereits vor Schuleintritt Vorläuferfertigkeiten des Lesens und Rechtschreibens erwerben. Dazu gehören auch verschiedene Elemente der phoni-

schen und morpho-syntaktischen Basisqualifikation. Defizite in diesen Vorläuferfertigkeiten werden als Risikofaktoren für die spätere Aneignung der Schriftsprache gewertet.

Um die prognostische Validität eines solchen Screenings zu bestimmen, bedarf es einer Untersuchung von Kindern zu mindestens zwei verschiedenen Zeitpunkten, nämlich zu einem Zeitpunkt, bei dem das Screening eingesetzt werden soll, um frühzeitig das individuelle Risiko für spätere Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten zu bestimmen (etwa ein paar Monate vor der Einschulung), und zu einem späteren Zeitpunkt, bei dem der Anfangsunterricht des Schriftspracherwerbs abgeschlossen sein sollte (etwa Ende der zweiten Klasse).

Hat man nun von einer größeren Gruppe von Kindern die Ergebnisse im Screening und die schriftsprachlichen Leistungen am Ende der zweiten Klasse, so kann man die Kinder in vier Gruppen einteilen: diejenigen, die einen auffällig schlechten Screeningwert hatten und später Minderleistungen im schriftsprachlichen Leistungsbereich zeigen (signalentdeckungstheoretisch spricht man von „hits“), diejenigen, die ebenfalls einen schlechten Screeningwert, aber keine schriftsprachliche Minderleistung aufweisen („false alarms“), diejenigen, die keinen auffällig schlechten Screeningwert und keine schriftsprachlichen Minderleistungen zeigen („correct rejections“), und schließlich die Gruppe, die trotz unauffälligem Screeningwert Minderleistungen im schriftsprachlichen Bereich zeigen („false rejections“).

Als wesentliche Kennzahlen zur Bewertung der prognostischen Validität des Verfahrens gelten dabei die Sensitivität (Anteil der späteren Problemkinder, der durch das Screening identifiziert wird) und die Spezifität (Anteil der später unauffälligen Kinder, der durch das Screening identifiziert wird). Die häufig bei der Bewertung existierender Verfahren herangezogene (Gesamt-)Trefferquote ist dagegen nicht besonders aussagekräftig. Geht man beispielsweise davon aus, dass die leistungsschwächsten 10 % Zweitklässler bereits vor Schuleintritt erkannt werden sollen, dann wäre bei einer völlig zufälligen Auswahl (z. B. ohne jedes diagnostische Verfahren) von 10 % der Kinder zu erwarten, dass 10 % der späteren „Problemkinder“ und 90 % der später unauffälligen Kinder richtig vorhergesagt werden. Die Zufallstrefferquote liegt in diesem Fall bei erstaunlich hohen 82 %, obwohl 90 % der später minderleistenden Kinder („false rejections“) gar nicht erkannt wurden. Durch die Angabe einer hohen Trefferquote wird zwar gerne eine hohe prognostische Validität suggeriert, doch lässt sich die Validität erst dann seriös bestimmen, wenn man diese Trefferquote im Vergleich zur Zufallstrefferquote betrachtet. Der Wert, der angibt, inwieweit die durch das Screening erstellte Prognose eine Zufallsprognose übertrifft, ist der RATZ-Index (**R**elativer **A**nstieg der **T**refferquote gegenüber der **Z**ufallstrefferquote, vgl. Marx, 1992). Von besonderer Bedeutung ist zusätzlich die Sensitivität, die angibt, welcher Anteil an späteren Problemkindern durch das Screening als Risiko-Kinder identifiziert wurde. Zieht man die Sensitivität von 100 % ab, erhält man den Anteil an späteren Problemkindern, den man „übersehen“ hat.

### Qualitätsstandards zur Bewertung von Fördermaßnahmen

Untersuchungen, die Veränderungen in den Blick nehmen, kommen nicht umhin, den als veränderlich angesehenen Forschungsgegenstand wiederholt zu betrachten. Lediglich durch den Vergleich von zwei zeitlich hinreichend weit auseinander liegenden Messzeitpunkten lassen sich Veränderungen sicher erfassen. (Zur messtheoretischen Problematik der Messung von Veränderungen siehe auch den nächsten Abschnitt.) Bei einer systematischen Sichtung der in den Ländern der Bundesrepublik eingesetzten Verfahren zur Sprachstandsfeststellung zwecks Wirksamkeitsanalyse entsprechender Sprachförderprogramme im Elementarbereich (Dietz & Lisker, 2008, Lisker, 2010) zeigt sich, dass, obwohl eine weithin übereinstimmende Annahme von Fördereffekten und damit einhergehenden Veränderungen besteht, nur in wenigen Ausnahmen auch tatsächlich eine wiederholte Feststellung des Sprachstandes verpflichtend implementiert wurde (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin). Diese wiederholte Sprachstandsfeststellung (im Sinne einer Wiederholungsmessung) ist methodologisch deutlich von einer Sprachentwicklungsbegleitung – mit entsprechender Dokumentation – zu unterscheiden. Im ersten Fall lassen sich quantitativ empirisch auswertbare Differenzwerte bestimmen und ggf. begleitenden Maßnahmen bzw. Rahmenbedingungen gegenüberstellen. Bei einer kontinuierlichen Veränderungsdokumentation durch fortlaufende Beobachtungen, die auf subjektiven Einschätzungen beruhen und die ohne zusätzliche quantitativ-empirische Messungen von Veränderungen durchgeführt werden, lassen sich Veränderungen gut qualitativ beschreiben, aber nicht in ihrer Quantität verlässlich dokumentieren.

Eine notwendige Voraussetzung von empirisch belastbarer Veränderungsfeststellung wird im Bereich der Sprachstands- bzw. Sprachentwicklungsdokumentation nur in wenigen Fällen (Ländern) flächendeckend praktiziert. Für eine systematische Untersuchung von Entwicklungen wären somit Studien notwendig, die entsprechende Wiederholungsmessungen realisieren.

Bei der Betrachtung von Veränderungen ist von besonderem Interesse, was beobachtbare Veränderungen impliziert hat. Hier gilt es, natürliche Veränderungsprozesse (z. B. älter werden/heranwachsen) von speziellen Veränderungsanreizen (insbesondere Förderung) abzugrenzen. Wenn die Wirksamkeit von Fördermaßnahmen betrachtet werden soll, kommt man nicht umhin, ein Untersuchungsdesign zu wählen, bei dem zum einen – wie zuvor beschrieben – empirisch abgesicherte Veränderungsmessungen vorgenommen werden und zum anderen auch die Umstände bzw. Rahmenbedingungen der Veränderung systematisch erfasst werden. Im Bereich der quantitativen empirischen Forschung haben sich hierzu insbesondere Experimentalstudien und Interventionsstudien mit einem Pre-Post-Follow-up-Design bewährt. Bei Experimentalstudien werden zwei zufällig zusammengestellte Gruppen von Probanden – die sich in keinem relevanten Personenmerkmal systematisch unterscheiden – verschiedenen Maßnahmen zugeführt. In der Regel stellt hierbei eine Maßnahme eine geplante und im Fokus liegende Intervention (Treatment) dar, während in der anderen Gruppe alternative, jedoch keine relevanten Interventionen durchgeführt werden und hierdurch eine sogenannte Kontrollgruppe zur Verfügung steht. In der Logik dieser Untersuchung lassen sich dann beobachtete Unterschiede der Veränderung auf die im Fokus liegende und nur bei einer der

Gruppen durchgeführte gezielte Intervention (in diesem Falle wäre es eine Sprachförderung) zurückführen.

Da sich in unserem Bildungssystem aufgrund eines ausgeprägten Wahlrechts die Kinder und Jugendlichen nicht ohne Weiteres zufällig auf verschiedene Bildungseinrichtungen verteilen lassen, um in diesen dann verschiedene Interventionen durchzuführen, hat sich im Bildungsbereich der Ansatz der sogenannten Interventionsstudie bewährt. Hierbei werden unter Kontrolle der Rahmenbedingungen in den bereits gebildeten und damit bereits existierenden Gruppen unterschiedliche Interventionen (Förderungen) implementiert und deren Wirkung (wiederum im Rahmen von Veränderungs-, also Mehrfachmessungen) empirisch festgestellt und dokumentiert.

In den systematischen Zusammenstellungen von Untersuchungen zur Sprachförderung finden sich nur in Ansätzen Hinweise auf Studien, die eines der beiden zuvor beschriebenen Forschungsdesigns angewendet haben und damit quantitativ empirisch belastbare Informationen über die Wirksamkeit und die Wirkungen von Sprachförderung realisiert haben. Vielmehr sind nach Literaturlage insbesondere Untersuchungen verbreitet, die zwar Veränderungen in den Blick nehmen, die beobachteten (und in der Regel gut dokumentierten) Entwicklungen jedoch nicht kausal auf entsprechende Förderungen beziehen können. In vielen Fällen werden die beeinflussenden bekannten Rahmenbedingungen nicht hinreichend berücksichtigt oder – und dies ist bei der überwiegenden Zahl der Fall – Vergleichs- oder Kontrollgruppen nicht in die Untersuchung einbezogen.

Als Zwischenfazit für diesen Abschnitt kann zweierlei festgestellt werden: Erstens bedarf es vermehrt gezielter längsschnittlicher Untersuchungen zur prognostischen Validierung entsprechender diagnostischer Verfahren und zweitens sind für die Bewertung von Fördereffekten die (wenigen) vorliegenden Untersuchungen nicht hinreichend geeignet, um kausale Aussagen über Fördermaßnahmen und ihre Effekte vorzunehmen. Die Notwendigkeit von längsschnittlich angelegten und kontrollierten Interventionsstudien ist offensichtlich und sie erscheinen insbesondere dann erfolgversprechend, wenn sie interdisziplinär angelegt werden.

## **2.5 Rahmenkonzept für Erhebungsverfahren**

Überblicksartikel bestätigen, dass die bisher durchgeführten Untersuchungen (insbesondere im Elementar- bzw. vorschulischen Bereich) aufgrund der sehr unterschiedlichen sprachlichen Aspekte, die jeweils erfasst werden, kaum miteinander vergleichbar sind. Was fehlt, ist eine „Landkarte“ der sprachlichen Qualifikationen, die für Anforderungen im schulischen Entwicklungsverlauf relevant sind und daher Gegenstand einer validen Diagnostik oder einer gezielten Förderung sein können. Eine erste Grundlage für eine solche Landkarte ist in dem Referenzrahmen von Ehlich et al. (2008) skizziert. Der Versuch, aktuell verfügbare Test- und Erhebungsverfahren danach zu ordnen, inwiefern sie geeignet sind, die von Ehlich (2005) formulierten sprachlichen Basisqualifikationen abzudecken (vgl. Anhang 2.1 und 2.2), zeigt, dass zwar in etlichen Bereichen bestimmter Basisqualifikationen für einige Altersstufen Verfahren vorlie-

gen, es allerdings zu vielen Bereichen, insbesondere zu komplexeren semantischen, pragmatischen und diskursiven Teilkompetenzen, weitgehend an Sprachstandserhebungsverfahren fehlt.

Solche wären aber notwendig, wenn sprachliche Defizite oder Potenziale verlässlich diagnostiziert werden sollen, um darauf aufbauend eine angemessene Förderung von sprachlichen Kompetenzen in Kindergarten und Schule anzubieten. Hierbei erscheinen insbesondere Anforderungen an die Unterstützung von schriftlichen und mündlichen bildungssprachlichen Kompetenzen von zentraler Bedeutung, da sie weite Teile alltäglicher und professioneller Kommunikation darstellen.

Für das Ziel, bildungssprachliche Kompetenzen zu erfassen und dabei beobachtbaren Defiziten zu begegnen, ist es sinnvoll, die beschriebenen Basisqualifikationen in den Fokus zu rücken und darauf aufbauend den Terminus Bildungssprache linguistisch auszuführen und handlungssystematisch zu begreifen. Diese Systematisierung von Prozessen und Modellen der Sprachaneignung bietet für empirische Untersuchungen eine pragmatische Aufschlüsselung des insgesamt sehr komplexen Sprachaneignungsprozesses.

### Testgütekriterien

Das Fehlen von altersadäquaten Verfahren zur Erfassung insbesondere pragmatischer und diskursiver Sprachstände wird begleitet von dem Umstand, dass die empirische Güte (gemessen an den zentralen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität, Validität und – der aus Gründen der Vergleichbarkeit notwendigen – Normierung) nur für einige Verfahren überprüft wurde (insbesondere in Überblicksartikeln, die verschiedene Verfahren gegenübergestellt haben). Ein möglicher Grund hierfür könnte darin liegen, dass bei der Entwicklung der Verfahren nicht in hinreichendem Maße psychometrische Erfordernisse berücksichtigt wurden. Auffällig erscheint, dass in den Darstellungen der Verfahren die klassischen Testnebenkriterien wie Normierung, Vergleichbarkeit, Ökonomie und Nützlichkeit aus Praktikabilitätsgründen öfter aufgegriffen wurden als die sonst in der Psychometrie traditionell im Zentrum stehenden Testgütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität. Bei der Entwicklung der Verfahren standen hierbei zunächst – neben der Fokussierung auf einzelne sprachliche Merkmale – die Durchführbarkeit und Handhabung in praktischen Anwendungsfällen eher im Zentrum der Betrachtung als eine wissenschaftsorientierte Absicherung der Verfahren.

Die bisher vorliegenden Verfahren sind – wenn sie auf die genannten Testgütekriterien hin überprüft wurden – insbesondere im Rahmen der weithin bekannten und etablierten klassischen Testtheorie entwickelt worden. Probabilistische Verfahren – auf die insbesondere bei Schulvergleichsuntersuchungen zurückgegriffen wird – sind hierbei weniger verbreitet; bekannte Verfahren, die darauf rekurren, sind insbesondere Delfin 4 (Fried, Briedigkeit, Isele & Schunder, 2009) und das CITO Inventar zur Erfassung von Mehrsprachigkeit<sup>5</sup>.

Die meisten der in den Ländern eingesetzten Verfahren sind für die einmalige Überprüfung eines Ist-Zustands konzipiert. Für die Beschreibung bzw.

<sup>5</sup> <http://site.ifs-dortmund.de/assets/files/Cito.pdf>, [28.02.2011]

Feststellung von Entwicklungen bzw. Kompetenzänderungen sind etliche von ihnen jedoch suboptimal. Bei der Entwicklung von Verfahren zur Erfassung von Basisqualifikationen sollte somit ein besonderes Augenmerk auf Verfahren gerichtet werden, die valide Informationen über individuelle Veränderungen liefern.

### **Screening versus individuelle Diagnose**

Dass die eingesetzten Verfahren nicht systematisch auf die primären Testgütekriterien überprüft wurden, mag zum einen auf methodologische Defizite bei der Testentwicklung zurückzuführen sein, kann zum anderen aber auch dadurch erklärt werden, dass die Verfahren explizit als Screening-Verfahren eingesetzt wurden, um spezifische Defizite zu identifizieren und diesen dann durch ein allgemeines Förderangebot zu begegnen. Erwartungen an eine differenzierte Diagnostik, die eine zuverlässige empirische Grundlage für folgenschwere Entscheidungen liefert, sollten im Rahmen von Screenings nicht gestellt werden (Fried et al., 2009). Nichtsdestoweniger unterliegen sowohl diagnostische Tests als auch Screeningverfahren den gleichen testtheoretischen Qualitätsanforderungen – wenn auch mit unterschiedlichen Zielsetzungen bei der Differenziertheit der Befunde. Diagnostische Tests untersuchen im Allgemeinen dieselben Merkmale (Kompetenzen, Fähigkeiten, Fertigkeiten) wie Screening-Verfahren, unterscheiden sich jedoch in der Informationsdichte. Screening-Verfahren basieren in der Regel auf weniger umfangreichen Überprüfungen als diagnostische Tests. Screenings werden in der Regel als ökonomische Verfahren zur einfachen Kategorisierung der Probanden genutzt, während diagnostische Tests spezifische Stärken und Schwächen der Probanden empirisch sicher ausloten. Das wesentliche Unterscheidungsmerkmal von Screening- und diagnostischem Test ist somit sowohl der Aufwand bzw. die Dauer der Informationsgewinnung als auch die „Tiefe“ der gewonnenen Information, die sowohl über Beobachtungen wie im Rahmen von Testsituationen gewonnen werden können.

Bei der Sichtung der vorliegenden Verfahren ist unabhängig von der Unterscheidung Screening- bzw. Testverfahren eine Konzentration von Sprachstandsfeststellungsverfahren im Elementar- und Primarschulbereich zu beobachten. Hingegen sind entsprechende elaborierte Verfahren für ältere Kinder bzw. Jugendliche deutlich seltener – hier besteht ein ausgeprägter Entwicklungsbedarf.

Bei Fried et al. (2009) wird darauf verwiesen, dass der in Kauf genommenen empirischen Unschärfe bei Screening-Verfahren dadurch begegnet wird, dass nicht nur eine Förderung für Probanden empfohlen wird, die sicher als förderungsbedürftig identifiziert wurden, sondern sicherheitshalber auch für die, bei denen lediglich ein Verdacht auf Förderungsbedürftigkeit besteht. Bei den Screening-Verfahren hat sich somit – im übertragenen Sinne – ein Ampelsystem mit rot/gelb/grün etabliert, welches auf der Basis empirisch bestimmter Sensitivitäten und Spezifitäten einen „notwendigen“, „möglichen“ oder „derzeit nicht notwendigen“ Förderbedarf ausweist (Fried et al., 2009).

Aus der Vielzahl der eingesetzten Verfahren nehmen nach der vom Deutschen Jugendinstitut in Auftrag gegebenen Expertise „Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten“ nur die drei Verfahren HAVAS 5, KISTE und SISMIK für sich in Anspruch, Fördermaßnahmen direkt aus den Testergebnissen ableiten zu können (Dietz & Lisker, 2008, S. 28).

## Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklung

Die Sprachstandserhebungsverfahren, die derzeit in den verschiedenen Bundesländern eingesetzt werden, orientieren sich bei der Erfassung der Sprachstände weithin auf monolingual (Deutsch) lernende Kinder. Nur mit wenigen Ausnahmen werden Instrumente eingesetzt, die explizit mehrsprachige Probanden in den Blick nehmen (HAVAS 5 und CITO). Der überwiegenden Zahl der eingesetzten Verfahren ist gemein, dass sie einmalig als Screening- bzw. diagnostische Tests durchgeführt werden. Nur in drei Bundesländern ist eine Sprachentwicklungsbegleitung festgelegt.

Für eine zukünftige empirisch basierte Sprachförderung sind somit Instrumente zu entwickeln, die einerseits einen Förderbedarf diagnostizieren können (also auch verschiedene Sprachdefizite trennscharf identifizieren können) und andererseits einen Förderfortschritt anhand der überprüften Fähigkeiten und Fertigkeiten feststellen können – mit anderen Worten eine Entwicklung nachzeichnen können. Eine besondere Herausforderung für die Entwicklung von Verfahren zur Erfassung von Veränderungen stellt die große Bandbreite von (Teil-)Kompetenzen der Probanden dar. Nach Ehlich et al. (2008, S. 30) sind bei gleichaltrigen Kindern im Elementarbereich Entwicklungsunterschiede von bis zu zwei Jahren durchaus möglich. Parallel zu der Entwicklung von Feststellungsverfahren (Diagnoseinstrumenten) sind Heuristiken/ Handreichungen (Interventionen) abzuleiten, welche den Fördernden Hinweise darauf geben, auf welche Defizite wie reagiert werden kann. Diese Informationen für screening- und testunerfahrene Praktiker erscheinen für den sinnvollen und zielgerichteten Einsatz zentral zu sein.

Eine besondere Herausforderung ergibt sich für mehrsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche. Hier scheint für den Spracherwerb relevant zu sein, wie gut die Herkunftssprache beherrscht wird (auch wenn hierzu der Forschungsstand uneinheitlich ist: Limbird & Stanat, 2006) und in welchem Alter die Kinder bzw. Jugendlichen vor der Anforderung stehen, die deutsche Verkehrssprache zu lernen. Eine besondere Form der Mehrsprachigkeit stellt die Bilingualität dar, bei der zwei Sprachen in der Regel durch den familiären Hintergrund parallel oder aber auch sukzessive als Erstsprachen erlernt werden. Bilingualität – oder im Allgemeinen die Beherrschung mehrerer Sprachen als Erstsprachen – ist aber für die überwiegende Zahl von Schülerinnen und Schülern nicht die Regel. Vielmehr hat sich – insbesondere auch durch die in den letzten Jahren durchgeführten Schulvergleichsuntersuchungen – herausgestellt, dass für Kinder mit Migrationshintergrund der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache die Realität darstellt und noch einiger Förderung bedarf, da die Sprachkompetenz im Deutschen einen Schlüssel für den schulischen Erfolg darstellt. Daneben ist die Erstsprache so weit fortzuentwickeln, dass relevante kognitive Prozesse der Wissensgewinnung darin parallel erfolgen können.

Einen Grund für die uneinheitliche Befundlage bei der Erforschung des Zweitspracherwerbs stellen die vielfältigen Kombinationsmöglichkeiten von Erst- und Zweitsprache dar. Aber selbst wenn – wie in diesem Forschungsprogramm vorgesehen – der Erwerb der deutschen Sprache als zentraler Unterrichtssprache (und also Lehr-Lern-Sprache) im Fokus steht, bleibt es von erheblicher Bedeutung, welche andere Sprache Kinder bzw. Jugendliche gelernt

haben, bevor sie mit der Herausforderung des Deutschlernens konfrontiert wurden. In einem Schwerpunkt des Programms ist somit der Verschiedenartigkeit der Herkunftssprachen eine besondere Aufmerksamkeit zu widmen.

Die Untersuchung des Spracherwerbs von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund stellt eine besondere Herausforderung dar.

### **Zwischenfazit**

Als Zwischenfazit lässt sich für diesen Abschnitt feststellen, dass bei der Sichtung derzeit vorliegender Sprachfeststellungsverfahren drei zentrale Defizite deutlich werden: Viele aktuelle Verfahren scheinen sich in der Konzeption an dem Normalverlauf einer Sprachaneignung zu orientieren. Dies bedeutet, dass die Verfahren vornehmlich für monolingual und frühkindlich deutschlernende Kinder konzipiert sind. Vorliegende Verfahren sind des Weiteren bezüglich bekannter Testgütekriterien in der Literatur nicht durchgängig dokumentiert. Testverfahren und Untersuchungen zu den jeweils mehrsprachig (insb. Deutsch als L2) bzw. spät lernenden Kindern bzw. Jugendlichen (ab Primarstufe) werden nur punktuell in der Literatur thematisiert und auch in den Blick genommen (insbesondere bei FörMig). Eine umfassende Auseinandersetzung mit und sich gegenseitig befruchtende Entwicklung von Sprachstandsfeststellungsverfahren, Fördermöglichkeiten und Entwicklungsfeststellung ist bisher bestenfalls in Ansätzen zu erkennen. Die Befunde aus den Sprachstandsfeststellungsverfahren (ob als Screening oder Test), die Defizite (punktuell oder generell) feststellen, verweisen in der Regel nicht auf konkrete Fördermaßnahmen (Interventionen). Ein Grund hierfür mag darin liegen, dass für einige feststellbare Auffälligkeiten keine empirisch belegten Hinweise zu deren Überwindung vorliegen. Eine systematische Untersuchung und empirische Absicherung der Möglichkeiten und Grenzen bei der Passung der Diagnose von spezifischen Auffälligkeiten und den diesen begegnenden Interventionen ist virulent.

Eine allgemeine Sprachaneignung ist als solche empirisch nicht einfach zu erfassen. Vielmehr wird man sich bei der Entwicklung des Sprachaneignungsprozesses an den herausgearbeiteten Basisqualifikationen und ihren Wechselwirkungen zu einem Kompetenzgitter orientieren müssen. Aber auch bei der Erfassung dieser handlungstheoretisch fundierten und zu Analysezwecken distinkt charakterisierten Qualifikationen sind weitere Facetten zu unterscheiden. Wie im „Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung“ (Ehlich et al., 2008) in den jeweiligen Abschnitten dargestellt, sind bei der Betrachtung der Basisqualifikationen jeweils produktive und rezeptive Merkmale zu scheiden. Die unterschiedlichen Qualitäten der Merkmale sind darüber hinaus auch im Zusammenhang mit der Äußerungsform (mündlich vs. schriftlich) zu unterscheiden und erhöhen somit den Anspruch bei der differenzierten Erfassung der Basisqualifikationen. Bei der empirischen Überprüfung sind einzelne dieser Facetten in den Blick zu nehmen und diese unter Berücksichtigung der zuvor beschriebenen Testgütekriterien zu erfassen.

### Rahmenkonzept

Werden die im Zusammenhang mit den zuvor beschriebenen Sprachstands-feststellungsverfahren genannten Merkmale aufgegriffen, ergibt sich als Rahmenkonzept eine mehrdimensionale Tabelle mit einer Vielzahl von Zellen. Diese Zellen lassen sich aus der Kombination der nachfolgend aufgeführten Merkmale beschreiben:

- Basisqualifikationen (BQ),
- produktive vs. rezeptive Formen der BQs,
- mündliche vs. schriftliche Äußerungsmodi,
- Ein- vs. Mehrsprachigkeit,
- Screening- vs. Testverfahren und
- Beobachtung vs. Testsituationen.

Bei der Entwicklung von Verfahren zur Sprachstandsfeststellung sollte man sich an den aus den Hauptkategorien gewonnenen Merkmalskombinationen orientieren und darüber hinaus auch altersadäquate Ausführungen berücksichtigen. Ziel des Gesamtvorhabens kann es nicht sein, eine der Untersuchungslogik folgende Struktur nach inhaltlichen (vgl. nachfolgend: methodische Zugriffe) und zeitlichen (vgl. nachfolgend: bildungsinstitutionelle Phasen) Strukturen zu definieren und zu erwarten, dass diese mit Untersuchungen adressiert werden, die alle zuvor genannten Merkmale umfassen. Ziel wird es vielmehr sein, die ganz weißen Flecken in dieser Matrix mit ersten elementaren Untersuchungen zu explorieren.

### Testtheoretische Herausforderungen

Neben diesem im Bereich der anwendungsorientierten Methodik im Spannungsfeld von Diagnostik und Intervention liegenden Feld sei ergänzend auf ein weiteres aktuelles Forschungsdesiderat hingewiesen. Eine wiederholte Messung von Kompetenzen impliziert die Vermutung einer Veränderung, die festgestellt werden soll. Derzeit (insbesondere im von der DFG geförderten Schwerpunktprogramm Kompetenzdiagnostik SPP 1293) wird diskutiert, inwieweit sich entwickelnde Kompetenzen (hier verstanden als eine zuvor vorgestellte Facette und nicht generell als Sprachaneignung bzw. Basisqualifikation) angemessen durch ein Kompetenzentwicklungsmodell abbilden lassen und wie das sich über die Zeit verändernde Kriterium praktisch erfassbar wird. Hierbei ist insbesondere der validen Erfassung von Veränderungen einer eng beschreibbaren Facette besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Die einfache Annahme eines eindimensionalen Konstrukts über einen weiten Entwicklungszeitraum scheint wenig plausibel und ist daher auch theoretisch nur schwer zu begründen. Eine diskontinuierliche bzw. eine sich in der Struktur verändernde und z. B. sich u-förmig entwickelnde Kompetenz über die Zeit zu erfassen, stellt eine messtheoretische Herausforderung dar, die derzeit noch nicht befriedigend bearbeitet und damit auch nicht praktiziert werden konnte.

### **3. Strategische Ansätze einer Forschungsförderung im Bereich Sprachdiagnostik und Sprachförderung**

Forschungsförderung in einem gesellschaftlich und politisch derart herausfordernden Feld, wie es die „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“ darstellt, bedarf eines intelligenten und mutigen Arrangements von Förderinstrumenten. Innovative Konzepte sind gefragt, um auf der Basis der bisherigen Leistungen in der Empirischen Bildungsforschung weiter voranzuschreiten und in Abstimmung mit den Ländern zielstrebig und fristgerecht Praxis zu optimieren und Handlungslücken zu schließen. Dabei ist das Arrangement der Förderinstrumente bedarfsgerecht und zeitlich abgestimmt einzusetzen sowie an wissenschaftlichen Standards mit entsprechenden Begutachtungsverfahren zu orientieren. Zum Zwecke sorgfältiger Realisierung und nachhaltiger Wirksamkeit empfiehlt es sich, ein Langfristunternehmen von etwa sechs Jahren vorzusehen.

Die Strategie des Arrangements kann als „best practice“ im Dienste der erforderlichen Sache, der Sprachdiagnostik und Sprachförderung in der gesamten Bundesrepublik, betrachtet werden. Zentrum oder Knotenpunkt dieses Arrangements sollte ein koordiniertes Forschungsprogramm sein. Ausgehend von gesellschaftlichen Bedarfen und fundiert in sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen würde ein solches Programm in konzertierter und arbeitsteiliger Vorgehensweise maximale Effekte angewandter Forschung zeitigen können. Im Zuge seiner Realisierung sollte – als eine Art von Selbstlerneffekt – eine beständige Rückkopplung gebender und nehmender Art an ein stärker grundlagenorientiertes Förderprogramm vorgesehen sein, wie es insbesondere die laufende Initiative FiSS darstellt. Für spezifische Bedarfsbearbeitungen empfehlen sich flankierend – gleichsam als Satelliten – kleine, gezielte Förderbekanntmachungen. Ein Wissenschaftlicher Beirat des Forschungsprogramms könnte die Einbindung in das gesamte Arrangement gutachterlich begleiten, ein administrativer Beirat die Rückbindung an die Länderinteressen gewährleisten. Die Einrichtung einer Forschungstransferstelle würde letzteres zudem nachhaltig absichern. Falls Maßnahmen anderer Ministerien oder Ländereinrichtungen darüber hinaus eine Begleitforschung nachfragen, ließe sich aus dem konzertierten Vorgehen heraus Entsprechendes entwickeln.

#### **3.1 Koordiniertes Forschungsprogramm**

Anders als bei einer Förderbekanntmachung, bei der nur mögliche thematische Schwerpunkte vorgegeben werden und die tatsächlich bearbeiteten Forschungsfragen von den Forschungsinteressen der Antragsteller 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.

Insofern bietet ein strukturiertes und koordiniertes Forschungsprogramm ein Optimum an wissenschaftlich verantworteter Bearbeitung praktischer Erfordernisse. Selbstverständlich geht dies nur in einer wirklich gelebten Interdisziplinarität und vertrauensbasierten Arbeitsteilung. Strukturierung und Koordination sind im Wege der Leitung und Beiratstätigkeit zu gewährleisten, interdisziplinäre Kooperation in der gemeinsamen Arbeit zu praktizieren.

Die einzelnen Forschungsvorhaben sollten nach Auffassung der Koordinierungsgruppe in sogenannte „Arbeitspakete“ gegliedert werden, die sich in das Gesamtkonzept – eine dreidimensionale Kubus-Struktur (s.u. Kap. 4.1) – einpassen und dabei ggf. auch zu Arbeitsbereichen – sogenannten Clustern oder Verbänden – bündeln lassen. Eine derartige interne Struktur garantiert die Gelenkigkeit und funktionale Passung gleichsam als modulares Bausteinprinzip. Umfasst zum Beispiel 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 methodischen Forschungszugriffen zugeordnet werden können. Anzustreben wäre, dass nicht in jedem Forschungsvorhaben Aspekte aus allen Methodiken oder bildungsinstitutionellen Phasen und zu mehreren Leitideen bearbeitet werden, sondern dass die für die Beantwortung einer Forschungsfrage notwendigen Arbeitspakete arbeitsteilig jeweils von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern realisiert werden, die über die dazu notwendige Spezialexpertise verfügen. So kann 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 notwendig, um Synergien zu erzeugen und um wechselseitig voneinander profitieren zu können. Und genau hier liegt auch der Mehrwert eines koordinierten Forschungsprogramms gegenüber einer Einzelförderung von Vorhaben.

### 3.2 Förderbekanntmachungen

Das Instrument der Förderbekanntmachung nimmt innerhalb des Arrangements von Instrumenten einen grundierenden und einen flankierenden Stellenwert ein. Im Unterschied zum koordinierten Forschungsprogramm garantiert es keine engmaschige Bedienung komplexer Desiderate in konzertierter Aktion. Die Ausschreibung lässt einen viel größeren Spielraum für Forschungsangebote aus der Community zu und eignet sich insofern eher für die Elizitierung von Grundlagenforschung in innovativen Bereichen oder für das Entwickeln und Erproben einzelner Konzepte als für die Bearbeitung eines breiten Feldes. Allerdings sollten Förderbekanntmachungen – stärker als bislang – thematisch eng fokussiert und zeitlich flexibel gestaltet werden, so dass sie für punktuelle

Forschungsarbeiten genutzt werden können. Unter dieser Perspektive seien die folgenden Vorschläge im Rahmen des Arrangements angeführt.

Mit grundierendem Stellenwert ist durch eine Förderbekanntmachung die Rückkopplung des koordinierten Forschungsprogramms an anwendungsbezogene Grundlagenforschung zu sichern. Die Koordinierungsgruppe plädiert daher für eine konzentrierte Fortführung der BMBF-Forschungsinitiative „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“ (FiSS). Konzentriert heißt dabei: konzentriert auf die bislang wenig empirisch ermittelten Qualifikationen (elaborierte semantische, diskursive und pragmatische Basisqualifikationen) und vor allem auf ihre komplexe Interaktion über die biographischen Bildungsetappen hinweg. Zu letzterem gehören insbesondere auch Grundlagenstudien zur ‘Ausbildungsfähigkeit’. Methodisch sind dafür vor allem Linguistische Empirie und diagnostische Instrumentenentwicklung einzusetzen.

Mit flankierendem Stellenwert werden Förderbekanntmachungen vorgeschlagen zu:

- (a) Pilotprojekten sozialräumlicher Art
- (b) Pilotprojekten in der Früh- und Weiterbildung
- (c) Schnittstellenphänomenen etwa sonderpädagogischer vs. allgemeinfördernder Art oder zu indirekten Förderkonzepten
- (d) Anwendungen innovativer Technologien (nach dem Vorliegen einer Expertise zu den Möglichkeiten und Grenzen ihres Einsatzes; s.u. Punkt 4.5).

Im Sinne eines gestuften Vorgehens sollten bei einer politischen oder administrativen Entscheidung gegen ein koordiniertes Forschungsprogramm vorrangig Förderbekanntmachungen zu folgenden beiden thematischen Schwerpunkten veröffentlicht werden:

- (a) Interventionen im Vorschulalter
- (b) Interventionen zur (sprachlichen) Sicherung von Ausbildungsfähigkeit

Bei allen Förderbekanntmachungen wäre aus Sicht der Koordinierungsgruppe auf jeden Fall eine konzeptionelle Passung zu den Leitideen, forschungsmethodischen Zugriffen und bildungsbiographischen Phasen (s.u. die Punkte 5.2, 5.3 und 5.4) im Sinne des unten beschriebenen Soma-Würfels (siehe Punkt 5.1) herzustellen.

### **3.3 Wissenschaftliche Begleitung von laufenden Programmen**

Auf Nachfrage – und nur so lässt sich Akzeptanz sichern – sollte die Möglichkeit zu Begleitforschungen im Arrangement enthalten sein. Hier ist insbesondere an Wirksamkeitsforschung zu denken, die etwa frühkindliche Förderung oder Leseförderungen betrifft. Eine Installierung im Laufe des koordinierten Forschungsprogramms aus eigener Bedarfsmeldung heraus könnte sich – etwa für die starke Interventionsforschung – als sinnvoll erweisen.

Wichtig ist, dass in den Fällen, in denen zu politisch oder administrativ für notwendig erachteten Bildungsreformmaßnahmen wissenschaftliche Evidenzen (noch) nicht vorliegen, die Reformen bzw. Innovationen des Bildungssystems so geplant werden, dass im Reform- bzw. Innovationsprozess (bisher) fehlendes „Wissen“ generiert werden kann. Hierzu ist eine offene Planung der Re-

form/Innovation notwendig, bei der (datengestützte) Nachsteuerung ein integraler Bestandteil ist, und eine wissenschaftliche (externe) Evaluation/Begleitforschung, die einerseits die „Erträge“ der Reformmaßnahme bzw. Innovationen in den Blick nimmt und andererseits sehr viel stärker als bisher „Prozesse“ und Rahmenbedingungen untersucht, um einen Transfer zu ermöglichen.

### 3.4 Forschungstransferstelle zur Unterstützung der Länder

Unabhängig von der gewählten Förderstrategie erscheint es notwendig, dauerhaft eine Forschungstransferstelle mit dem Ziel einzurichten, schnellstmöglich der Praxis Ergebnisse geförderter Vorhaben zur Verfügung zu stellen.

Eine solche interdisziplinär ausgerichtete Forschungstransferstelle hat den Auftrag, wissenschaftliche Erkenntnisse zur Sprachentwicklung und Sprachbildung für den Transfer in die Praxis aufzubereiten und Forschungsergebnisse als Grundlage für die Weiterentwicklung von Diagnoseinstrumenten und datengestützten Förderansätzen allgemein in adressatengerechter Art und Weise zugänglich zu machen.

Dabei würde sich eine enge Zusammenarbeit mit dem Deutschen Bildungsserver und mit der von der Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung geförderten Forschungstransferstelle im FörMig-Kompetenzzentrum an der Universität Hamburg anbieten.

Der Deutsche Bildungsserver ([www.bildungsserver.de](http://www.bildungsserver.de)) fokussiert im Internet verteilte vorliegende Ressourcen zu allen Bildungsstufen – von der Früherziehung über Schule, Berufs- und Erwachsenenbildung bis zum Hochschulbereich – in Form redaktionell erschlossener und qualitätsgeprüfter Informationsangebote (Datenbanken, thematische Kataloge) und wendet sich gleichermaßen an Wissenschaft, Bildungspolitik und -verwaltung sowie an alle pädagogischen Professionen. Seine Funktion als ein Medium für den Transfer bildungspolitischer und wissenschaftlicher Diskurse in Bildungspraxis und Öffentlichkeit wäre auch im Kontext koordinierter Förderaktivitäten im Bereich „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“ nutzbar. Dabei könnte erfolgreich an zahlreiche einschlägige Aktivitäten angeknüpft werden:

- Die in Kooperation mit dem Deutschen Jugendinstitut (DJI) konzipierte Informationssäule „Elementarbildung“<sup>6</sup> und das adressatenspezifische Angebot für Erzieherinnen und Erzieher<sup>7</sup> sind inhaltlich gut ausgebaut und werden nutzerseitig stark frequentiert.
- In Zusammenarbeit mit wissenschaftlichen Mitarbeitern des Zentrums für Individuelle Entwicklung und Lernförderung (IDeA) wird derzeit ein Dossier „Sprachentwicklung systematisch begleiten“ grundlegend restrukturiert und mit Blick auf Forschungsthemen und Fragestellungen der Bildungspraxis inhaltlich ausdifferenziert.
- Durch die Vernetzung der Lernumgebung mit den Plattformen des Deutschen Bildungsservers stehen weitere thematisch relevante Kontextmaterialien sowie Informationen auch zu sachverwandten Gegenstandsfeldern (z.B. Lesekompetenz/Leseförderung) zur Verfügung:

<sup>6</sup> <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=1658> [28.02.2011]

<sup>7</sup> <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=1830> [28.02.2011]

- Nachweise wissenschaftlicher Literatur sowie open access verfügbare Volltextdokumente des assoziierten »Fachportal Pädagogik«;
- Portale zum Themenkomplex Leseforschung/Leseförderung: »Lesen in Deutschland«, »Lesen weltweit«, »schulmediothek.de«;
- das zum Deutschen Bildungsserver gehörige »Innovationsportal« mit einer Datenbank zu öffentlich geförderten Programmen und Modellvorhaben (u. a. im Bereich der Sprachförderung) sowie einer Plattform »Projekte online«, die Befunde und Publikationen aus BLK- und KMK-geförderten Programmen (u. a. FÖRMIG) nachhaltig dokumentiert.

Die Forschungstransferstelle im FörMig-Kompetenzzentrum an der Universität Hamburg

- bereitet wissenschaftliche Erkenntnisse zur Sprachentwicklung und Sprachbildung in heterogenen Konstellationen für den Transfer in die Praxis auf
- macht Forschungsergebnisse als Grundlage für FÖRMIG-Transfer-Aktivitäten durch Veröffentlichungen kurzfristig allgemein zugänglich
- nutzt verschiedene Formen der Darstellung von Forschungsergebnissen für die an Reform- und Transferprozessen beteiligten speziellen Adressatenkreise (Erzieher/-innen, Lehrkräfte, anderes pädagogisches Personal in Bildungseinrichtungen; Bildungspolitik und -verwaltung)
- stellt zusätzlich Forschungsergebnisse in einer Form bereit, die als Grundlage für Qualifizierungsaktivitäten zur Sprachentwicklung und Sprachbildung in heterogenen Konstellationen geeignet sind.

### 3.5 Ergänzende strukturelle Fördermaßnahmen

#### Nachwuchsförderung

Unabhängig von der gewählten Förderstrategie (koordiniertes Forschungsprogramm oder/und Förderbekanntmachungen) sollten – wie auch bei den Förderbekanntmachungen im Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung des BMBF – gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen (z.B. in Form von Summer schools) und Austauschforen für die wissenschaftlichen Mitarbeiter/-innen vorgesehen werden. Durch die große Interdisziplinarität des Programms haben – wie auch die Erfahrungen in der Förderinitiative FiSS zeigen – diese Veranstaltungen sowohl für die einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler als auch für die Konsistenz der gesamten Förderaktivität einen hohen Stellenwert. Empfehlenswert sind zusätzlich auch Forschungsaufenthalte der Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler an anderen Projektstandorten.

#### Datenmanagement und Datenarchivierung

Je nach gewählter Förderstrategie und Art der geförderten Projekte wird die Möglichkeit einer zentralen Datenerhebung und eines zentralen Datenmanagements als Service-Bereich für die einzelnen Projekte zu prüfen sein.

Damit die Daten aus den geförderten Projekten (im Rahmen eines koordinierten Forschungsprogramms und/oder auf der Basis von Förderbekanntmachungen) für Re- und Sekundäranalysen genutzt werden können, sollte eine hierfür geeignete Arbeitsstelle eingerichtet werden, die die Daten archiviert, dokumentiert und auf Anfrage der wissenschaftlichen Community zur Verfügung stellt. Die Arbeitsstelle sollte ferner eng mit dem Forschungsdatenzentrum am IQB, dem Datenarchiv der Gesellschaft Sozialwissenschaftlicher Infrastruktureinrichtungen (GESIS) und dem Zentrum für Sprachkorpora an der Universität Hamburg kooperieren.

Im Falle eines koordinierten Forschungsprogramms liegt es nahe, die Bereiche Datenerhebung und -management und Datenarchivierung der Koordinierungsstelle zusätzlich zu übertragen.

### **Nutzung von technologiebasierten Ansätzen**

Technische Innovationen eröffnen neue Möglichkeiten im Bereich der Diagnostik („Technologiebasiertes Assessment“), der Intervention (z.B. computerbasierte Trainingsprogramme) und im Bereich Qualifizierung (u.a. webbasierte Fortbildungsmodule, blended learning-Ansätze, „eLearning2.0“). Um das Potenzial neuer Techniken insbesondere in den Bereichen Diagnostik und Intervention abschätzen zu können, sollte unabhängig von der gewählten Förderstrategie (koordiniertes Forschungsprogramm und/oder Förderbekanntmachungen) vom BMBF zunächst eine Expertise in Auftrag gegeben werden, in der die Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes innovativer Techniken disziplinübergreifend beschrieben werden.

## 4. Konzept eines koordinierten Forschungsprogramms „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“

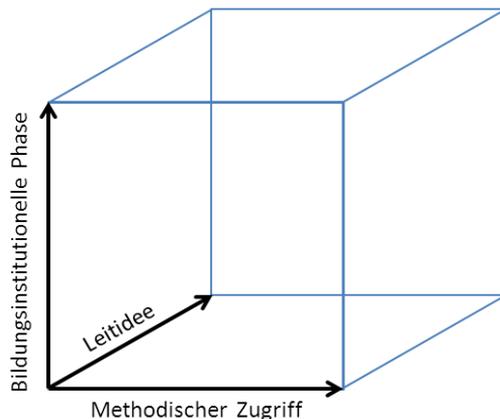
### 4.1 Struktur eines koordinierten Forschungsprogramms

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.

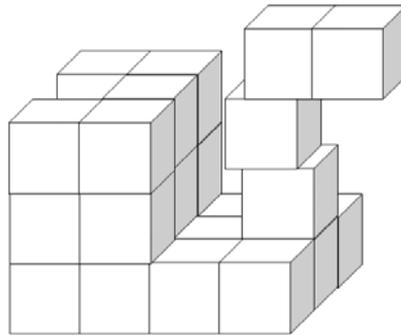
Die Innovation eines koordinierten Forschungsprogramms liegt somit darin, dass durch eine praxis- und bedarfsorientierte Programmatik mittels interdisziplinärer Kooperation zusammenhängende Problemstrukturen effizient und professionell behandelt werden.

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

- Leitideen
- methodischen Forschungszugriffen
- 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.

Wie bereits in Kapitel 3 ausgeführt, 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.

Im Folgenden werden die drei Dimensionen des Kubus näher spezifiziert und auf der Basis der Ergebnisse des induktiv gestuften Vorgehens inhaltlich ausgeführt.

## 4.2 Leitideen

Auf der Basis der in der Bilanz festgestellten Desiderate sollten folgende Leitideen ein koordiniertes 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.

### **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 Phonetik 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 ziel-sprachliche 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 ge-

sellschaftlich 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. Die Kinder und Jugendlichen erweitern dabei ihre Kompetenzen in den verschiedenen Dimensionen, die mit den Basisqualifikationen benannt sind. Die Anforderungen, vor denen sie stehen, verlangen eine kontinuierliche Vertiefung ihrer Kompetenzen ebenso wie deren dauernden Einsatz in den je neuen Handlungsfeldern. Besonders der Zugang zum gesellschaftlichen Wissen, wie ihn die Schule und die weiteren Bildungseinrichtungen ermöglichen, erfordert ein hohes Maß von Befähigung, die sich nicht einfach „von selbst“ ergibt, sondern der systematischen sprachlichen Vorbereitung, Förderung und Konsolidierung bedarf. Dies wird besonders in Bezug auf die „Bildungssprache“ manifest (Leitidee 2). Deren Aneignung ist zugleich die Voraussetzung für eine sprachliche Qualifizierung zur späteren Aneignung und Nutzung der „alltäglichen Wissenschaftssprache“, deren Gebrauch in der modernen Wissensgesellschaft längst nicht mehr nur auf den eigentlichen Wissenschaftsbereich und einen vergleichsweise sehr kleinen Teil der Bevölkerung beschränkt ist. Ausbildungsfähigkeit wie Anstellungsfähigkeit stoßen bei mangelnder sprachlicher Qualifizierung auf gesellschaftlich nicht tolerable Begrenzungen, die nur durch individuelle Aneignung und Entwicklung der entsprechenden sprachlichen Qualifikationen überwunden werden können.

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 Potenziale 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 Grundstrukt-

ren 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, dass 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.

### **4.3 Methodische Zugriffe**

#### **4.3.1 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 differenten 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). Zumeist werden Tests, die für das Deutsche als Zweitsprache oder aber – als seien diese einfach übertragbar – für das Deutsche als Fremdsprache entwickelt wurden, verwendet. Nur einzelne, meist forschungsmotivierte Verfahren ergänzen diese Tests, insbesondere sogenannte 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.

Sowohl die Dokumentation zur theoretischen Fundierung als auch die empirische Validierung und psychometrische Absicherung der bisher vorliegenden Verfahren sind qualitativ bestenfalls sehr unterschiedlich, auf jeden Fall jedoch lückenhaft.

Zentraler Forschungsbedarf bei der Entwicklung von Sprachstandsfeststellungsverfahren besteht bezüglich der komplexeren pragmatischen und diskursiven sowie morpho-syntaktischen Basisqualifikationen im Bereich des Mündlichen, bezüglich der weiteren Entfaltung der literalen Basisqualifikation II und insbesondere bezüglich 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 sogenannte 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**

Da eine allgemeine Sprachaneignung empirisch nicht einfach zu erfassen ist, ist bei der Entwicklung von Sprachstandserhebungsverfahren die Orientierung an einem Kompetenzgitter notwendig, das die herausgearbeiteten Basisqualifikationen und ihre Wechselwirkungen berücksichtigt. 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, Handhabbarkeit 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 bildungsinstitutionellen Phasen 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 psychometrische Qualitätskriterien, die Adäquatheit aus sprachwissenschaftlicher Sicht und die Durchführbarkeit bzw. Handhabung in praktischen Anwendungsfällen gleichermaßen im Zentrum stehen.

### **c. Aktuelle Bedarfe und Herausforderungen**

Im methodischen Zugriff „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 sicherzustellen.

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 Forschungsverbünde 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 bildungsinstitutionellen Phasen und zwischen den methodischen Zugriffen 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 zusammenzuführen.

### 4.3.2 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 der Zugriff 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 Zusammenhang zwischen der „Größe“ (Stärke) und der „Breite“ der Wir-

kungen 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 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 Allgemeinheitsgrad 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 Interventionen 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 Bedarfsfelder 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 Bedarfsfelder 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.

### 4.3.3 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., 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 sind<sup>8</sup>. 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,

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

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 Maßnahme zustande kommen (z.B. Yoon, Duncan, Lee, Scarloss & Shapley, 2007; Lipowsky, 2004). Auch liegen Hinweise darauf vor, welche Merkmale von Angeboten aus Sicht der Teilnehmenden erfolversprechend sind (etwa aus der TALIS-Studie der OECD). Wenig ist über die von den Adressaten selbst wahrgenommenen Qualifizierungsbedürfnisse bekannt: So ist 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 vernachlässigten Fragen.

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 Potenzial für das weitere Lernen, das sich in den jeweiligen Äußerungen zeigt, verkannt wird (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 ein obligatorisches Angebot 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 des 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; und
- 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 Überprü-

fungen 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 Prüfungsordnungen 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 bringen<sup>9</sup>.

## 4.4 Bildungsinstitutionelle Phasen

### 4.4.1 Kindergarten und Übergang in die Grundschule

#### Spezifika und besondere Aufgaben der bildungsinstitutionellen Phase I

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 mögen erste Hinweise auf erfolgreiche Reformen zur Verbesserung der Bildungschancen für alle in Deutschland sein, sie bedeuten jedoch keineswegs, dass die Probleme 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)<sup>10</sup> oder anders bedingten sprachlichen Einschränkungen im Deutschen damit gelöst sind. An-

<sup>9</sup> Vgl. hierzu die Beiträge im Thementeil des Heftes 1/2010 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Transfer und Transferforschung in der Erziehungswissenschaft.

<sup>10</sup> 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.

gesichts der jüngsten Zuwanderungsprognosen ist damit zu rechnen, dass sich der Anteil der Kinder mit sprachlichen Risiken für den Bildungserfolg erhöht und im nächsten Jahrzehnt die Problematik mehr verschärft, als die jüngsten positiven Trends an Abbaupotenzial haben. Der frühe Aufbau von Kompetenzen zur Bewältigung der besonderen sprachlichen Anforderungen in der Institution Schule (sog. bildungsbezogene Sprachkompetenzen) gilt daher zu Recht als einer der erfolgversprechendsten Ansatzpunkte für die nachhaltige Steigerung von Bildungserfolgsquoten in Deutschland, zumal mittlerweile jedes dritte schulpflichtige Kind in Deutschland zu der „Risikogruppe“ (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 schulbezogener bildungssprachlicher Kompetenzen (Weinert, Ebert & Dubowy, 2010). 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 sprachlichen Basisqualifikationen zum schriftlich-bildungsbezogenen Ausbau derselben 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 u.a., 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.

Die bildungsinstitutionelle Phase I des vorgeschlagenen Forschungsprogramms bezieht sich auf die Diagnostik und Förderung bildungsbezogener sprachlicher Kompetenzen 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 eines angemessenen Erwerbs sprachlicher Kompetenzen 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 unternommen. Dabei sind durchaus respektable Ansätze entstanden. So gibt es in fast allen Bundesländern mittlerweile für zentrale bildungsbezogene Sprachkompetenzen standardisierte und zuverlässige Verfahren für den Einsatzbereich im Kindergartenalter. Insgesamt hat die Qualität der Sprachstandsfeststellung auf der Basis von eher objektiven und reliablen Verfahren in vielen Bundesländern in den vergangenen Jahren deutlich zugenommen, so dass man durchaus konstatieren kann, dass die Zielsetzung der angemessenen Feststellung individueller Sprachförderbe-

dürftigkeit mittlerweile sehr viel besser als noch vor wenigen Jahren geleistet werden könnte. Dennoch sind einige ungelöste Probleme unübersehbar, von denen im Hinblick auf die Bedarfe der Sprachdiagnostik die Folgenden eine besondere Relevanz haben:

- Die bisher eingesetzten Instrumente decken zwar insgesamt wichtige Sprachkompetenzen ab, allerdings fehlen für einige relevante Kompetenzen noch geeignete Diagnoseverfahren (z.B. Hörverstehen).
- Auch berücksichtigt keines der bisher vorliegenden Verfahren alle wichtigen Teilbereiche der prinzipiell heute diagnostisch erfassbaren Sprachkompetenzen.
- Außerdem weisen die vorhandenen Diagnoseinstrumente bislang noch erhebliche Schwächen auf im Hinblick auf die Berücksichtigung der besonderen Bedingungen beim Zweitspracherwerb der Bildungssprache Deutsch (zentrales Problem bei derzeit ca. jedem dritten eingeschulten Kind in Deutschland) sowie bei der Feststellung, ob „nur“ sozial- oder zugangsbedingte förderbedürftige Sprachbeeinträchtigungen oder eher therapiebedürftige Sprachentwicklungsstörungen vorliegen.
- Die bisher eingesetzten Verfahren und Instrumente sind i.d.R. nicht für unterschiedliche Anwender (Erzieherinnen und Erzieher, Lehrkräfte, Sprachtherapeuten, Sprachlernberater/innen etc.) aufbereitet, nur schwer handhabbar und ermöglichen keine einfache Interpretation der Ergebnisse.
- Eine valide Abstimmung zwischen den Testverfahren/Instrumenten und Fördermaßnahmen fehlt bisher fast völlig und damit erfolgt die Prüfung der Eignung und des Erfolgs einer Förderung für das jeweilige Problem i.d.R. nicht.

Ein besonderer Forschungsbedarf ergibt sich daher (a) in Hinblick auf die Entwicklung eines – validen, aber dennoch unkompliziert handhabbaren – „Werkzeugkastens“ der Sprachdiagnostik auf der Basis bereits existierender Verfahren sowie (b) hinsichtlich der Normierung und Validierung der Bausteine (soweit noch nicht vorhanden) und schließlich (c) bezüglich der ergänzenden Entwicklung von Verfahren für bildungssprachlich bedeutsame Fähigkeiten und Fertigkeiten, die durch vorliegende Verfahren noch nicht abgedeckt werden. Dabei ist stets zu prüfen und zu berücksichtigen, ob und wenn ja, in wieweit entsprechende Verfahren bei unterschiedlichen Erwerbsbedingungen, wie sie für Kinder mit nicht-deutschsprachigem familiären Hintergrund (hier: vereinfacht DaZ-Kinder) gelten, und für DaM-Kinder geeignet sind, und ob sie erlauben, Kinder mit eingeschränkten Sprachlernfähigkeiten (manifesten Spracherwerbsstörungen) zu identifizieren, um sie einer genaueren Diagnostik und Therapie zuzuführen, die im Kindergarten nicht geleistet werden kann. Dabei und zugleich sind natürlich insbesondere auch die Handlungs- und Fortbildungsnotwendigkeiten der unterschiedlichen Akteure (Erzieherinnen, Lehrkräfte, Sprachtherapeuten, Sprachlernberater/innen etc.) zu berücksichtigen.

- 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. Zweifelsohne haben die Bemühungen um die Einführung standardisierter und normierter

Sprachstandsfeststellungsverfahren dazu beigetragen, dass heute objektiver und zuverlässiger festgestellt werden kann, welche Kinder eine zusätzliche Sprachförderung benötigen; viel Unklarheit besteht allerdings hinsichtlich der Frage, wo und wie diese ansetzen sollte. Ein Grund hierfür ist die immer noch verbreitete Annahme, dass die sprachlichen Probleme junger Kinder sich gewissermaßen beiläufig dadurch lösen lassen, dass wir die richtigen Diagnoseverfahren haben.

Dass dies ein Trugschluss ist, wird deutlich, wenn man sich vor Augen führt, dass selbst die theoretisch bisweilen durchaus stringent begründeten Ansätze, die in einigen Bundesländern umgesetzt wurden, längst nicht die Kompetenzsteigerungen erzielen, die Experten für möglich halten. Dafür mögen viele Gründe verantwortlich sein. Ein nicht unwesentlicher dabei ist, 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 Bereichen des vorgeschlagenen Forschungsprogramms eine Reihe offener Fragen, die es in den Vorhaben dieser bildungsinstitutionellen Phase I 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 einige 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**

Mit den zwei für die bildungsinstitutionelle Phase I vorgeschlagenen eng vernetzten Forschungsverbünden soll erstmals der Versuch unternommen werden, 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.

### **1. 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 Kompetenzförderungen 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, fokussiert das vorgeschlagene Verbundvorhaben unterschiedliche Förderansätze (direkte Sprachförderung vs. indirekte Förderung sprachlicher Kompetenzen über theoretisch begründ-

bare andere Wege) sowie verschiedene Förderformate (integrativ im Kindergartenalltag vs. additiv-ergänzend zum normalen Kindergartenprogramm) und Implementierungen (Förderung durch (geschulte) Erzieherinnen vs. durch Fachkräfte vs. durch speziellen Medieneinsatz) zum Aufbau unterschiedlicher bildungsrelevanter produktiver und rezeptiver Sprachkompetenzen. Dabei sollen die phonologische, semantische, morpho-syntaktische, pragmatische, diskursive und literale sprachliche Basisqualifikationen und deren Interrelationen, also sowohl sprachkomponentenbezogene als auch integrativ-funktionale Sprachkompetenzen, berücksichtigt werden, die wiederum jeweils eine rezeptive und eine produktive Kompetenzseite 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 Teilprojekten fruchtbar. Durch die systematische Variation von Förderansätzen (verschiedene direkte und indirekte Ansätze und Förderprinzipien), Formaten (integrativ in der Gruppe, additiv-ergänzende Förderangebote), Implementierungen (u.a. wer fördert?), Adressaten (wer wird gefördert – DaZ, DaM, Risikokinder, Kinder in spezifischem Altersbereich, Förderung aller Kinder) und Förderschwerpunkten werden Synergien geschaffen und systematische Vergleiche ermöglicht. Speziell werden 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 ist eine immer engere auch empirische Kooperation geplant, 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 Implementationen gemeinsam in Angriff genommen werden sollen. Die in diesem Verbundvorhaben geplanten Einzelprojekte variieren systematisch verschiedene Aspekte der Förderkonzeptionen, so dass durch die vergleichende Evaluation ein praxisrelevanter Wissensgewinn erwartet werden darf, der durch Einzelprojekte nicht zu erreichen ist. Zu diesem Zweck wurde ein Verbundvorhaben zur Sprachförderung im Vorschul- und Übergang in den Grundschulbereich koordiniert.

Für den Fall einer Förderung wird der erste Schritt sein, die von den einzelnen Forschergruppen entwickelten und zu entwickelnden Förderansätze systematisch in eine gemeinsame integrative interdisziplinäre Forschungsstrategie einzubinden, 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 – liegt der zentrale Gewinn eines koordinierten Verbundvorhabens gegenüber der Verfolgung von Einzelprojekten.

## 2. Verbundvorhaben „Sprachdiagnostik“

Eine erfolgreiche vorschulische Sprachförderung setzt die Verfügbarkeit entsprechender diagnostischer Verfahren voraus. Diese Verfahren sollten einerseits zentrale bildungsbezogene 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 jeweils nur einen 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 ist weitgehend ungeklärt, 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 ist, 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 erweisen, negative Auswirkungen zeigen können.

Somit lassen sich die Identifikation besonders bildungsrelevanter Aspekte der sprachlichen (Basis-)Qualifikationen 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. Um sich diesen Herausforderungen zu stellen, wurde ein Verbundvorhaben zur Sprachdiagnostik im Vorschulbereich und im Bereich des Übergangs in die Grundschule koordiniert.

### Qualifizierung

In vielen der beschriebenen Projekte im Verbundvorhaben „Sprachförderung“ werden zur Durchführung der konkreten Fördermaßnahmen Erzieherinnen 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 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 der bildungsinstitutionellen Phase I verzichtet. Allerdings wird damit die Notwendigkeit der systematischen Entwicklung und Evaluation von Qualifizierungsmaßnahmen für frühpädagogische Fachkräfte in keiner Weise abgesprochen. Im Gegenteil: Es wird eine zukünftige Aufgabe in der bildungsinstitutionellen Phase I 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 erfolgversprechend 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 können somit dazu beitragen, zentrale Wissensdefizite zu reduzieren und evidenzbasierte Lösungen der beschriebenen praktischen Probleme zu befördern:

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

#### **4.4.2 Grundschule und Übergang in die Sekundarstufe I**

##### **Spezifika und besondere 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 der bildungsinstitutionellen Phase II 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 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 der 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 alltagssprachliche 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 bildungsinstitutionellen Phasen 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 bildungsinstitutionellen Phasen 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 für den methodischen Zugriff der Intervention definierten Qualitätsstandards genügen. Die Entwicklung und testtheoretische Qualitätsprüfung von diagnostischen Instrumenten müssen daher in der bildungsinstitutionellen Phase II ebenfalls eine wichtige Rolle spielen.

### **Vorschläge für Forschungsverbünde 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 die bildungsinstitutionelle Phase II beziehen. Mehrere Vorhaben verfolgen das Ziel, ein kohärentes Konzept der durchgängigen Sprachförderung für die bildungsinstitutionelle Phase II und die angrenzende Phase I (teilweise auch Phase III) 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 sind.

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.

### **4.4.3 Sekundarstufe I und Übergang in die Berufsausbildung**

#### **Spezifika und besondere 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 Phasen I und II 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 jeweili-

gen 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 bildungsinstitutionellen Phase 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 (Phase III.1) mit den Eingangsklassen 5 und 6, die vielfach als Orientierungsstufe oder Ähnliches konzipiert sind, bildet einen Übergangsbereich zur vorangegangenen bildungsinstitutionellen Phase. 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 (Phase III.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 (Phase III.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 verständig 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, S. 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 Aus- und Aufbau der sog. bildungssprachlichen Qualifikationen bis hin zu Vorstufen der alltäglichen Wissenschaftssprache gesehen werden, für die in den vorangegangenen bildungsinstitutionellen Phasen 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 Hörerbezogen 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 der bildungsinstitutionellen Phase III 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 sprachlichen 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 Schulleistungsstudien 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 folgende 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 ge-

kommen 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 Potenzial 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 Forschungsverbünde zur Entwicklung evidenzbasierter Lösungen**

Für die Phase III werden Forschungsverbünde empfohlen, die vor allem die folgenden drei Fragen in den Blick nehmen: Was ist Bildungssprache bzw. bildungssprachliche Kompetenz? Wie kann bildungssprachliche Kompetenz diag-

nostiziert 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 zentral zu bearbeiten: Hier geht es zum einen um die Frage, welche konkreten Anforderungen in den Curricula, 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 adressaten-orientierter Texte vermittelt werden kann. Erwartet werden gesicherte Aussagen über die Wirksamkeit unterschiedlicher schreibdidaktischer Settings, aus denen in Form sogenannter 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 sprachlichen 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 „Sprachliche Kompetenzen beruflicher Ausbildungsfähigkeit“ und damit 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. Hiermit stehen ganz wesentliche 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 basalen Lese- und Rechtschreibfähigkeiten zu Beginn der Ausbildung getestet und gefördert werden können. Denn die vorliegenden Instrumente 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 verlangt, 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.

Mit den vorliegenden Clustern können wesentliche Teile der weiter oben beschriebenen Desiderata bearbeitet werden, weil zentrale Fragen beantwortet werden:

- Es wird eine linguistisch präzise und operationale Analyse des Konstrukts Bildungssprache bzw. bildungssprachliche Qualifikation geben. Sie wird Grundlage für die weitere Entwicklung von Diagnoseinstrumenten und Förderkonzepten sein.
- Es wird Diagnoseinstrumente zur Feststellung bildungssprachlicher Kompetenzen und Qualifikationen für unterschiedliche Zwecke und für unterschiedliche Teilbereiche geben. Diese können nicht nur in der schulischen Praxis für die individuelle Diagnose und Förderung genutzt werden, sondern auch in der weiteren Forschung, etwa bei Interventionsstudien.

- Es wird ein breites Set an empirisch geprüften Förderkonzepten für die unterschiedlichen Bereiche der bildungssprachlichen Kompetenzen geben, die auch den Übergang in die Berufsausbildung und die gymnasiale Oberstufe betreffen.

Nachzusteuern ist beim Übergang von der Grundschule in die Sek. I; hier könnten noch Projekte eingeworben werden, die die besonderen Herausforderungen dieser Phase bearbeiten, u.a. das Nachholen erforderlicher Basisqualifikation im Bereich Lesen, Schreiben und Rechtschreiben sowie die Vorbereitung auf die veränderten Lernbedingungen in der Sekundarstufe I.

#### 4.5 Organisation des Programms

Die interne Kommunikations- und Organisationsstruktur ergibt sich unmittelbar aus der aus Leitideen, forschungsmethodischen Zugriffen und bildungsinstitutionellen Phasen bestehenden dreidimensionalen Struktur des Programms (siehe Kap. 4.1). Neben einer zentralen Leitung des Gesamtprogramms sollten die in den Teildimensionen „Forschungsmethodische Zugriffe“ und „Bildungsinstitutionelle Phasen“ jeweils gebündelten und sich wechselseitig ergänzenden und teilweise aufeinander aufbauenden Teilprojekte von einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern verantwortlich koordiniert werden.

Neben den zentralen Arbeitsbereichen „Koordination“ und „Sprachwissenschaftliche Grundlagen“ ist für ein koordiniertes Forschungsprogramm die Möglichkeit (und ggf. Notwendigkeit) einer zentralen Datenerhebung, Datenerfassung und eines zentralen Datenmanagements als Service-Bereich für die einzelnen Projekte zu prüfen (siehe Kapitel 3.5). Ferner sollte eine Arbeitsstelle eingerichtet werden, die in enger Kooperation mit dem Forschungsdatenzentrum am IQB, dem Datenarchiv der Gesellschaft Sozialwissenschaftlicher Infrastruktureinrichtungen (GESIS) und dem Zentrum für Sprachkorpora an der Universität Hamburg die Daten aus den Einzelvorhaben des Forschungsprogramms für Re- und Sekundäranalysen bereitstellt.

## 5. Literatur

- Althusmann, B. (2011). „Eine gemeinsame Linie wäre gut“. Interview in der Frankfurter Rundschau vom 03.01.2011.
- Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2010 (Hrsg.) (2010). Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bainski, C. & Krüger-Potratz, M. (Hrsg.) (2008). Handbuch Sprachförderung. Essen: NDS.
- 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.
- Baur, R., Scholten-Akoun, D. & Stiftung Mercator (Hrsg.) (2010) Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Bedarf – Umsetzung – Perspektiven.  
Verfügbar unter: [http://www.fadaf.de/de/daf\\_angebote/daz/daz\\_in\\_der\\_lehrerbildung\\_juli\\_2010.pdf](http://www.fadaf.de/de/daf_angebote/daz/daz_in_der_lehrerbildung_juli_2010.pdf) [28.02.2011].
- Becker-Mrotzek, M. (2006). Sachtexte lesen (lernen). In C. E fing & N. Janich (Hrsg.), Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven (S. 107–132). Paderborn: Eusl.
- Briedigkeit, E. & Fried, L. (2008). Sprachförderkompetenz: Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder. Berlin [u.a.]: Cornelsen Scriptor.
- Brunner, E., Reusser, K. & Pauli, C. (2010). Understanding-oriented mathematics instruction using the example of solving a word problem. *Journal für Mathematik-Didaktik* (31), S. 31– 50.
- Bühler, K. (1934; 19652) Sprachtheorie. Jena/Stuttgart: Fischer
- Bührig, K. & Rehbein, J. (2000). Reproduzierendes Handeln: Übersetzen, simultanes und konsekutives Dolmetschen im diskursanalytischen Vergleich. *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Folge B* (Nr. 6), Universität Hamburg.
- 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, S. 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* (S. 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* (S. 313–348): Blackwell Publishing.
- Dietz, S. & Lisker, A. (2008). Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten. DJI München.
- Dirim, I. & Döll, M. (2009). „Bumerang“ – Erfassung der Sprachkompetenzen im Übergang von der Schule in den Beruf – vergleichende Beobachtungen zum Türkischen und Deutschen am Beispiel einer Schülerin. In D. Lengyel, H. H. Reich, H.-J.

- Roth & M. Döll (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (S. 139–146). Münster [u.a.]: Waxmann.
- 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. & Rehbein, J. (1986). *Muster und Institution: Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Ehlich, K. (1999). Alltägliche Wissenschaftssprache. *Info DaF* (26), S. 3–24.
- 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.
- Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H. H. (Hrsg.) (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.
- Esser, H. (2009). *Modell, Versuch und Irrtum*.  
Verfügbar unter: <http://www.faz.net/IN/INtemplates/faznet/default.asp?tpl=common/zwischenseite.asp&dox={E9F7A9B1-A0FE-CC8B-0D34-46034A10BBBB}&rub={C3FFBF28-8EDC-421F-93E2-2EFA74003C4D}> [28.02.2011]
- Fried, L. (2004). Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger: Eine kritische Betrachtung. DJI München.
- Fried, L. (2008). Pädagogische Sprachdiagnostik für Vorschulkinder – Dynamik, Stand und Ausblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11/2008*, S. 63–78.
- Fried, L. & Briedigkeit, E. (2008). *Sprachförderkompetenz – Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder*. Berlin [u.a.]: Cornelsen.
- Fried, L., Briedigkeit, E., Isele, P. & Schunder, R. (2009). Delfin 4 – Sprachkompetenzmodell und Messgüte eines Instrumentariums zur Diagnose, Förderung und Elternarbeit in Bezug auf die Sprachkompetenz vierjähriger Kinder. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 2, S. 13–26.
- Füssenich, I. & Geisel, C. (2008). *Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift*. München, Basel: Reinhardt.
- Gogolin, I. (2003). Chancen und Risiken nach PISA – über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (Vol. 16, S. 33–50). Opladen: Leske + Budrich.
- Gogolin, I. (Hrsg.) (2010). *Schwerpunkt Transfer und Transferforschung in der Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (1).
- Gogolin, I., Dirim, I., Neumann, U., Reich, H. H., Roth, H.-J. & Schwippert, K. (Hrsg.) (2010). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Fördermig-Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms: Abschlussbericht 2009*. Hamburg.
- Grießhaber, W. (1987). *Authentisches und zitierendes Handeln*. Band I + II. Tübingen: Narr.
- Grießhaber, W. (1990). Transfer, diskursanalytisch betrachtet. *Linguistische Berichte* 129, S.387–410
- Grießhaber, W. (2005). *Sprachstandsdiagnose im Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse*.  
Verfügbar unter: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf> [28.02.2011].
- 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* (S. 10–24). Malden, MA: Blackwell.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E. & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology* 45, S. 337–374.
- Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D. & Zehnbauer, A. (2007). *Schlüsselkompetenz Sprache: Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten; Konzepte, Projekte und Maßnahmen* (2., aktualisierte u. überarb. Aufl.). Weimar: verlag das netz.
- Jampert, K., Zehnbauer, A., Best, P., Sens, A., Leuckefeld, K. & Laier, M. (Hrsg.) (2009). *Kinder-Sprache stärken! Sprachliche Förderung in der Kita: das Praxismaterial* (4 Bände). Weimar: verlag das netz.
- Kaltenbacher, E. & Klages, H. (2005). *Deutsch für Vorschüler mit Förderbedarf. Ein Curriculum (nicht nur) für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache* (Demo-Version). Heidelberg: Seminar für Deutsch als Zweitsprache.
- Kaltenbacher, E. & Klages, H. (2006). Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 80–94). Freiburg: Fillibach.
- Klieme, E., Jude, N., Baumert, J. & Prenzel, M. (2010) PISA 2000–2009: Bilanz der Veränderungen im Schulsystem. In E. Klieme et al. (Hrsg.), *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 277–300). Münster: Waxmann.
- Klieme, E. & Stanat, P. (2010). Wirksame Konzepte zur Sprachförderung gesucht. Seit über zehn Jahren schießen die Programme aus dem Boden, doch ihre Wirksamkeit wurde nicht einmal überprüft. In *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 09.12.2010.
- KMK (2001). Pressemitteilung zur 296. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 05./06. Dezember 2001 in Bonn.  
Verfügbar unter: <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2000/pm2001/296-plenarsitzung.html> [12.08.2010].
- Knapp, W. (1999). Verdeckte Sprachschwierigkeiten. *Die Grundschule* 5, S. 30–33.
- Knapp, W., Kucharz, D. & Gasteiger-Klicpera, B. (2010). *Sprache fördern im Kindergarten: Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Koch, P. & Österreicher, W. (1985) *Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte*. *Romanistisches Jahrbuch* 36, S. 15–43.
- Koch, P. & Österreicher, W. (1994) *Schriftlichkeit und Sprache*. In G. Hartmut Günther & O. Ludwig (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use*. Berlin: de Gruyter S. 587–604.
- Köller, O., Knigge, M. & Tesch, B. (Hrsg.) (2010). *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- 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.
- Lange, I. & Gogolin, I. (2010). *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. Münster: Waxmann.
- Limbird, C. & Stanat, P. (2006). Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und ihre Wirksamkeit. In J. Baumert, P. Stanat & R. Waterman (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzzielte Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 257–307). Wiesbaden: VS.
- Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? *Die deutsche Schule* (4), S. 462–478.
- Lisker, A. (2010). *Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten sowie beim Übergang in die Schule*. DJI München.

- List, G. (2010). Frühpädagogik als Sprachförderung: Qualifikationsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung von Fachkräften. DJI München, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Verfügbar unter: [http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF\\_Expertise\\_2\\_List\\_2\\_Aufl\\_Internet.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_2_List_2_Aufl_Internet.pdf) [28.02.2011].
- Marx, H. (1992). Methodische und inhaltliche Argumente für und wider eine frühe Identifikation und Prädiktion von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. *Diagnostica* (38), S. 249–268.
- May, P., Hunger, S., Büchner, I. & Bach, S. (2009). Hamburger Sprachförderkonzept: Bericht über das Monitoring der Fördermaßnahmen in den Schulen im Schuljahr 2007/08. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Meng, K. & Rehbein, J. (Hrsg.) (2007). Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig: Mit der erstmals auf Deutsch publizierten Arbeit von Lev S. Vygotskij „Zur Frage nach der Mehrsprachigkeit im kindlichen Alter“. Münster: Waxmann.
- Montanari, E. (2007). Begleitstudie zu den Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz. Bericht an das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (MBWJK) in Rheinland-Pfalz. Verfügbar unter: [http://kita.bildung-rp.de/fileadmin/downloads/Studie\\_260607.pdf](http://kita.bildung-rp.de/fileadmin/downloads/Studie_260607.pdf) [28.02.2011].
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning* 50 (3), S. 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](http://www.oecd.org/document/54/0,3746,en_2649_39263231_42980662_1_1_1_1,00.html) [28.02.2011].
- 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.
- Pasternack, P. & Schulze, H. (2010). Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft: Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert-Bosch-Stiftung. HoF-Arbeitsberichte 2'10, Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg.
- Penner, Z. (2002). Deutsch als Zweitsprache (DaZ) – Vorschulische Prävention. Verfügbar unter: <http://www.kon-lab.com/programme-daz.php> [09.08.2010].
- Penner, Z. (2003). Neue Wege der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern. Berg: kon-lab.
- 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.
- Pohl, T. (2008). Die Entwicklung der Text-Sorten-Kompetenz im Fach Deutsch. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer & O. Köller (Hrsg.), *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht* (S. 88–116). Weinheim, Basel: Beltz.
- Redder, A. & Rehbein, J. (1987). Zum Begriff der Kultur. In A. Redder & J. Rehbein (Hrsg.), *Arbeiten zur interkulturellen Kommunikation. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie: OBST* (38), S. 7–21.
- Redder, A. (1985). Beschreibungsverfahren türkischer Kinder auf Deutsch: eine einfache Bilderfolge. In J. Rehbein (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation* (S. 222–240). Tübingen: Narr.
- Redder, A. (2002). Sprachliches Handeln in der Universität – das Einschätzen zum Beispiel. In A. Redder (Hrsg.), „Effektiv studieren“ – Texte und Diskurse an der Universität. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie: OBST Beiheft (12), S. 5–28.
- Redder, A. (2004). Vorstellung – Begriff – Symbol: zu Konzeption und Konsequenzen bei Vygotskij und Bühler. In K. Ehlich & K. Meng (Hrsg.), *Die Aktualität des Verdrängten* (S. 339–367). Heidelberg: Synchron.

- 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.
- Redder, A., Becker-Mrotzek, M., Ehlich, K., Fickermann, D., Forschner, S., Hasselhorn, M., Krüger-Potratz, M., Schwippert, K., Stanat, P. (2010). Inhaltliche und organisatorische Erläuterungen zu einem Forschungsprogramm „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“. ZUSE-Diskussionspapier Nummer 2. Hamburg: ZUSE.
- Redder, A., Becker-Mrotzek, M., Ehlich, K., Fickermann, D., Forschner, S., Hasselhorn, M., Krüger-Potratz, M., Roßbach, H.-G., Schwippert, K., Stanat, P., Weinert, S. (2011) Konzept eines koordinierten Forschungsprogramms „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“. ZUSE-Diskussionspapier Nummer 4. Hamburg: ZUSE.
- Rehbein, J. (1982a). Worterklärungen türkischer Kinder. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie: OBST (22), S. 122–157.
- Rehbein, J. (1982b). Begriffliche Prozeduren in der zweiten Sprache Deutsch. Die Wiedergabe von Fernsehausschnitten bei türkischen und deutschen Kindern. In K.-H. Bausch (Hrsg.), Mehrsprachigkeit in der Stadtregion (S. 225–281). Düsseldorf: Schwann.
- Rehbein, J. (1987). Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache. In E. Apeltauer (Hrsg.), Gesteuerter Zweitspracherwerb (S. 113–172). München: Hueber.
- Rehbein, J. (2007). Erzählen in zwei Sprachen – auf Anforderung. In K. Meng & J. Rehbein (Hrsg.), Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig: Mit der erstmals auf Deutsch publizierten Arbeit von Lev S. Vygotskij „Zur Frage nach der Mehrsprachigkeit im kindlichen Alter“ (S. 393–460). Münster: Waxmann.
- Reich, H. H. (2008). Sprachförderung im Kindergarten: Grundlagen, Konzepte und Materialien. Weimar [u.a.]: verlag das netz.
- Rösch, R. & Stanat, P. (eingereicht). Bedeutung und Form (BeFo): Formfokussierte und bedeutungsfokussierte Förderung in Deutsch als Zweitsprache. In N. Hahn & Th. Roelcke (Hrsg.), Grenzen überwinden mit Deutsch. Beiträge der 37. Jahrestagung DaF an der PH Freiburg. Göttingen: Universitätsverlag.
- Roos, J., Schöler, H. (Hrsg.) (2009). Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule. Längsschnittanalyse zweier Kohorten über die Grundschulzeit. Wiesbaden: VS.
- Roos, J., Schöler, H., Zöllner, I. & Treutlein, A. (2009). PRISE – Der Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich. Einflüsse der Entwicklung im Grundschulalter auf die Entwicklung in den ersten zwei Jahren der Sekundarschulzeit. Längsschnittliche Beobachtungen an zwei Einschulungskohorten. In Landesstiftung Baden-Württemberg (Hrsg.), Abschlussveranstaltung Programm „Bildungsforschung“. Tagungsband (S. 37–55). Stuttgart: Landesstiftung Baden-Württemberg.
- Roos, J., Polotzek, S. & Schöler, H. (2010). Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Wissenschaftliche Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm „Sag’ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“. Abschlussbericht: Unmittelbare und längerfristige Wirkungen von Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg. Landesstiftung Baden-Württemberg.
- 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.
- Roßbach, H.-G., Kluczniok, K. & Kuger, S. (2008). Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11, S. 139–158.
- Roßbach, H.-G. & Weinert, S. (Hrsg.) (2008). Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung. Bildungsforschung: Bd. 24. Bonn, Berlin: BMBF.
- Schilling, A. (2001). Bewerbungsgespräche in der eigenen und fremden Sprache Deutsch: Empirische Analysen. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.

- Schnieders, G. (2007). Eine indonesische Reklamation. In A. Redder (Hrsg.), *Diskurse und Texte. Festschrift für Konrad Ehlich zum 65. Geburtstag* (S. 655–664). Tübingen: Stauffenburg.
- Schulz, P., Tracy, R. & Wenzel, R. (2008). Entwicklung eines Instruments zur Sprachstandsdiagnose von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache: Theoretische Grundlagen und erste Ergebnisse. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen* (S. 9–33). Freiburg i.Br.: Fillibach.
- 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.
- Siebert-Ott, G. (1998). Probleme des Schriftspracherwerbs bei Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten. R. Weingarten & H. Günther (Hrsg.), *Schriftspracherwerb* (S. 151–182). Baltmannsweiler: Schneider.
- Spiewak, M. (2010). Zu kurz, zu spät, zu abstrakt. Deutschunterricht in der Kita gilt als Erfolgsmodell. Doch die derzeitigen Kurse sind nahezu wirkungslos. In *Die Zeit* vom 21.10.2010.
- 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
- Tracy, R. & Gawlitzek-Maiwald, I. (2000). Bilingualismus in der frühen Kindheit. In H. Grimm (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie / Themenbereich C: Theorie und Forschung / Sprache / Sprachentwicklung* (S. 495–535). Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Tracy, R. (2003). *Sprachliche Frühförderung*. Mannheim: Universität Mannheim, Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit.
- Vygotskij (Wygotski), L. (1987). *Ausgewählte Schriften, Bd. II: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Berlin: Volk und Wissen.
- Weinert, S. (2000). Beziehungen zwischen Sprach- und Denkentwicklungen. In H. Grimm (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie Sprachentwicklung* (S. 481–490). Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Weinert, S. (2004). Fremdspracherwerb 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. & 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., Ebert, S. & Dubowy, M. (2010). Kompetenzen und soziale Disparitäten im Vorschulalter. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 1, S. 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\\_2007\\_033.pdf](http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL_2007_033.pdf) [28.02.2011].
- 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.

## 6. 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. Email: 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 Perspective“ – 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, Längsschnittdatenanalysen 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 BambergerBabyInstituts (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

MARIA WORT, geb. 1984 – wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt am Main – Forschungsschwerpunkte: Sprachdiagnostik und Sprachförderung, Struktur des Arbeitsgedächtnisses, Arbeitsgedächtnis bei Late-talker-Kindern – Adresse: DIPF, Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt am Main

Email: wort@dipf.de

CLAUDIA ZECH, geb. 1978 – wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanistik I der Universität Hamburg – Forschungsinteressen: Funktionale Pragmatik, DaF/DaZ, Fremdspracheneignung, Wissenschaftskommunikation – Adresse: Universität Hamburg, Institut für Germanistik I, Von-Melle-Park 6, 20146 Hamburg.

Email: Claudia.Zech@uni-hamburg.de



# Anhang

## A1 Sprachliche Basisqualifikationen – Ein Qualifikationsfächer<sup>11</sup>

Bei der Beschreibung von Sprache und auch bei der Beschreibung der Aneignung von Sprache stehen in vielen Fällen „Grammatik“ und „Wortschatz“ der jeweiligen Sprache im Vordergrund. Auch die Aneignung der lautlichen Charakteristika der jeweiligen Sprache wird, häufig auf den Aspekt der Aussprache verkürzt, als Aneignungsaufgabe kleiner Kinder wahrgenommen. Die Aneignung einer Sprache ist jedoch ein komplexes Geschehen, das weit mehr umfasst als die traditionell vor allem wahrgenommenen Bereiche der Phonologie, der Grammatik (Formenlehre/Morphologie und Satzlehre/Syntax) und der Lexik. Kinder müssen nämlich nicht nur die Formelemente einer Sprache lernen, sondern auch das, was man mit diesen Elementen tun kann. Sie müssen also lernen, wie man durch *sprachliches Handeln* ein Ziel erreicht. Sie müssen herausfinden, was andere von einem erwarten, wenn sie in einer bestimmten Weise sprachlich handeln. Sie lernen im gelingenden Fall, wie man erzählt, wie man sich „einfach so“ unterhält, wie man in einer Unterhaltung zu Wort kommt u.v.a.m. Außerdem lernen Kinder schon vor dem Eintritt in die Schule, dass man Sprache auch schreiben und lesen kann, auch wenn sie selbst über diese Fähigkeiten noch nicht verfügen. Später lernen sie, welche Textarten es gibt und wie sie Texte selbst produzieren können.

Um diesem komplexen Sprachbegriff in der Charakterisierung der Sprachaneignung gerecht zu werden, basiert der Referenzrahmen auf dem Konzept eines umfangreichen **Qualifikationsfächers**. Neben der Aneignung phonischer, morphologisch-syntaktischer und semantischer Kompetenzen findet auch die Aneignung pragmatischer und diskursiver Kompetenzen besondere Berücksichtigung. Darüber hinaus wird die Aneignung literaler Qualifikationen in den Referenzrahmen einbezogen.

Zweck der Auffächerung des sprachlichen Handelns nach unterschiedlichen Basisqualifikationen ist es, Sprache umfassend als ein gesellschaftliches Handlungsmittel zu begreifen und insbesondere auch solche Teilbereiche sichtbar zu machen, die bisher in der Forschung vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit erfahren haben.

Die Unterscheidung der Basisqualifikationen ist eine analytische Unterscheidung. In der Realität des sprachlichen Handelns sind die einzelnen Basisqualifikationen miteinander verknüpft, sie interagieren miteinander. Dies ist für die Aneignung wie für die Förderung wichtig. Sprachaneignung gelingt nur dann wirklich, wenn die unterschiedlichen Qualifikationen in ihrem Zusammenwirken zu einem umfassenden sprachlichen Handeln qualifizieren. Die Basisqualifikationen sind folgendermaßen bestimmt:

---

<sup>11</sup> Aus: Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H.H. (2008). Sprachaneignung – Prozesse und Modelle. In: K. Ehlich, U. Bredel, & H.-H. Reich (Hrsg.) (2008), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Bildungsforschung: Band 29 I. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), S. 18–21.

Die **phonische Basisqualifikation** ist die unabdingbare Grundlage für die sprachliche Kommunikation im nicht-literalen, also mündlichen Bereich. Ohne ihre Aneignung kann Lautsprache als ganze nicht angeeignet werden. Die phonische Basisqualifikation umfasst die Wahrnehmung, Unterscheidung und Produktion von Lauten, Silben und Wörtern sowie die Erfassung und zielsprachliche Produktion von übergreifenden intonatorischen Strukturen (z. B. Wort- und Äußerungsprosodie). Die Aneignung phonischer Kompetenzen wird bereits in der pränatalen Phase vorbereitet und ist in der Regel innerhalb der ersten Lebensjahre weitgehend abgeschlossen.

Die **pragmatische Basisqualifikation I** bildet die kommunikative Grundlage für die Aneignung von Sprache. Sie wird zunächst in der frühen Interaktion des Kindes mit seinen engsten Bezugspersonen (vor allem den Eltern und Geschwistern) ausgebildet. Das Kind lernt, aus dem Einsatz von Sprache der anderen Interaktionspartner deren Handlungsziele zu erkennen; es eignet sich zugleich an, wie es selbst Sprache zum Erreichen eigener Handlungsziele angemessen einsetzen kann. Das Kind erwirbt elementare sprachliche Handlungsmuster. Es lernt die sprachlichen Mittel dafür kennen und nutzen. Ein wichtiger Bereich der pragmatischen Basisqualifikation I ist die Ausbildung einer „Theorie des Geistes“ und deren sprachliche Umsetzung: Mit zunehmendem Alter lernt das Kind, zwischen seiner eigenen Perspektive und der des Interaktionspartners zu unterscheiden und sein sprachliches Handeln dementsprechend zu gestalten. Diese Fähigkeit spielt zum Beispiel eine wichtige Rolle bei der *Hörerorientierung*.

Die **semantische Basisqualifikation** betrifft den großen Teilbereich der Wörteraneignung, darüber hinaus aber auch die Begriffsbildung und die Übertragung von Bedeutungen (bei *Metaphern* und *Redewendungen*) sowie die Ermittlung von Satzbedeutungen, die durch das Zusammenspiel von Wortbedeutungen und der Kombination von Wörtern im Satz entstehen. Die Produktion erster Wörter beginnt im Alter von etwa einem Jahr; die Ausdifferenzierung des Wortschatzes reicht in bestimmten Bereichen (z.B. Fachbegriffe, Metaphern) bis ins Schul- und Erwachsenenalter hinein. Über die Aneignungsdynamik bei der Satzbedeutung wissen wir praktisch noch nichts.

Mit der **morphologisch-syntaktischen Basisqualifikation** wird der traditionelle Bereich der Grammatik erfasst. Die Aneignung verläuft aufgrund der sprachtypspezifischen Beschaffenheit der Einzelsprachen sehr unterschiedlich. Für die deutsche Sprache gilt, dass sich das Kind im Verlauf der ersten sechs Lebensjahre wesentliche Kompetenzen aneignet, und zwar im Bereich der Syntax (z.B. Stellung von Wörtern in einer Äußerung) sowie im Bereich der Morphologie (Bildung neuer Wörter (*Kind – kindlich*) und Bildung von Wortformen durch *Flexion* (Beugung) (*komm/st*)). Teilweise in die Schulzeit fällt die Aneignung komplexerer syntaktischer Phänomene (z.B. Passiv).

Die **diskursive Basisqualifikation** betrifft zunächst die grundlegenden Strukturen der formalen sprachlichen Kooperation (Verfahren des Sprecherwechsels), ohne die Kommunikation als (zumindest) dyadische Interaktion nicht gelingen kann. Diese Verfahren werden bereits im ersten Lebensjahr vorsprachlich eingeübt und bis ins Schulalter hinein ausdifferenziert (Organisation

des Sprecherwechsels in Institutionen). Die diskursive Basisqualifikation erfasst neben der Aneignung dieser eher formalen Strukturen die Befähigung zum komplexen zweckgerichteten sprachlichen Handeln mit anderen. Der kommunikative Aufbau von Spielwelten ermöglicht dabei ein Probehandeln mit Kindern ähnlichen Alters. Einen zentralen Teilbereich der diskursiven Basisqualifikation stellt die Aneignung von Erzählfähigkeiten dar, die mit etwa drei Jahren beginnt und bis ins Schulalter hinein weiterentwickelt wird – nicht zuletzt auch durch schulische Anforderungen an das schriftliche Erzählen.

Die **pragmatische Basisqualifikation II** erfasst diejenigen pragmatischen Kompetenzen des Kindes, die mit Eintritt in eine Bildungsinstitution (i.d.R. zunächst die Kinderkrippe oder Kindertagesstätte, später die Schule) relevant werden. Sie unterscheidet sich in dieser Hinsicht systematisch von der pragmatischen Basisqualifikation I, die auf die Kommunikation im weitgehend familialen Rahmen gerichtet ist. Die pragmatische Basisqualifikation II erfasst beispielsweise die Fähigkeit des Kindes, zwischen dem Zweck einer *Lehrerfrage* im Unterricht und dem Zweck einer Frage der Eltern zuhause oder anderer Kinder auf dem Spielplatz zu unterscheiden. Die Aneignung angemessener sprachlicher Mittel für den Einsatz in unterschiedlichen sozialen Wirklichkeitsbereichen stellt für das Kind einen wichtigen Schritt in seiner sprachlichen Entwicklung dar. Umgekehrt muss mit erheblichen Schwierigkeiten gerechnet werden, wenn eine solche Aneignung nicht gelingt.

Die **literale Basisqualifikation I** betrifft präliterale Vorläuferfähigkeiten und den Eintritt des Kindes in die Schriftlichkeit. Es geht dabei zunächst um das Erkennen und Produzieren von Schriftzeichen – der Beginn liegt hier meist im Vorschulalter – sowie die Umsetzung mündlicher Sprachprodukte in schriftliche und umgekehrt, aber auch um erste Erfahrungen mit Texten (durch Vorlesen und darauf bezogene Anschlusskommunikation).

Die **literale Basisqualifikation II** umfasst das Erkennen und Nutzen orthographischer Strukturen beim Lesen und Schreiben sowie den Aufbau schriftlicher Textualität. Auch die Entwicklung von Sprachbewusstheit, die durch die Beschäftigung mit der Schrift befördert wird, ist ein Thema der literalen Basisqualifikation II.

Die einzelnen sprachlichen Qualifikationen des Qualifikationenfächers sind eng miteinander verknüpft; sie interagieren beim konkreten sprachlichen Handeln. Kompetenzzuwächse in einzelnen Teilbereichen des sprachlichen Handelns bringen Kompetenzzuwächse in anderen Teilbereichen mit sich. Für die jeweils weitere Entwicklung verschiedener Phasen bei der Aneignung einzelner Basisqualifikationen ist eine vorgängige Aneignung anderer Basisqualifikationen erforderlich. Stagnationen oder Fehlentwicklungen in einem Teilbereich können Anzeichen für Stagnationen oder Fehlentwicklungen in anderen Teilbereichen sein.

## A2.1 Übersicht der untersuchten Sprachstandserhebungsverfahren nach Basisqualifikationen

Basisqualifikation	Frühe Kindheit	Kita/Ein-schulung	Grund-schule	Sek. I	DaF/DaZ
<b>Phonische</b>	ELFRA 1, 2	BEK BISC CITO Delfin 4 DP HASE HAVAS 5 HSET HVS KISS MSS QuaSta SCREEMIK 2 SELDAK S-ENS SETK 3–5 SEV SISMIK SSV VER-ES WESPE	AFRA BAKO DERET DRT H-LAD HSET HSP 1–9 OLFA PB-LRS PLAV SLRT SSB WRT	AFRA HSP 1–9 Niveaubeschreibung DaZ SLRT SSB	GI-telc: A1–C2 TestDaF
<b>Pragmatische I</b>		BEK Deutsch Plus 4 Fit in Deutsch Früh Deutsch lernen HAVAS 5 HSET Kenntnisse in DaZ erfassen KISS KISTE MSS MSVK QuaSta SELDAK SEV SISMIK VER-ES	HSET PLAV	Niveaubeschreibung DaZ	GI-telc: A1–C2 TestDaF

Basisqualifikation	Frühe Kindheit	Kita/Ein-schulung	Grund-schule	Sek. I	DaF/DaZ
<b>Semantische</b>	ELAN ELFRA 1, 2 Penner-Screening SETK 2	AWST-R BEK BISC CITO Delfin 4 Deutsch Plus 4 Fit in Deutsch Früh Deutsch lernen HASE HAVAS 5 Kenntnisse in DaZ erfassen KISS KISTE MSS MSVK Penner-Screening QuaSta SELDAK SETK 3–5 SEV SISMIK VER-ES WESPE	AST 2,3,4 CT-D 4 ELFE HAMLET 3–4 Knuspel-L PLAV SFD SLRT Tulpenbeet WLLP	Bumerang C-Test DTD ELFE Niveaubeschreibung DaZ SLRT Tulpenbeet	GI-telc: A1–C2 TestDaF
<b>Morphologisch-syntaktische</b>	ELFRA 1, 2 Penner-Screening SETK 2	BEK CITO CO-PROF Delfin 4 Deutsch plus 4 Fit in Deutsch Früh Deutsch lernen HASE HAVAS 5 HSET KISS KISTE MSS MSVK Penner-Screening	AFRA AST 3,4 CT-D 4 HAMLET 3–4 HSET HSP 1–9 PLAV SFD Tulpenbeet	AFRA Bumerang HSP 1–9 Niveaubeschreibung DaZ Tulpenbeet	GI-telc: A1–C2 TestDaF

Basisqualifikation	Frühe Kindheit	Kita/Ein-schulung	Grund-schule	Sek. I	DaF/DaZ
<b>Morphologisch-syntaktische (Fortsetzung)</b>		SCREEMIK 2 SELDAK SETK 3–5 SISMIK SSV VER-ES WESPE			
<b>Diskursive</b>		CITO Delfin 4 Fit in Deutsch HAVAS 5 Kenntnisse in DaZ erfassen MSS QuaSta SELDAK SISMIK VER-ES WESPE	PLAV SET 5–10 SFD	Niveaubeschreibung DaZ	GI-telc: A1–C2
<b>Pragmatische II</b>		BEK HAVAS 5 SELDAK SISMIK		Bumerang Niveaubeschreibung DaZ	GI-telc: B2–C2 TestDaF
<b>Literale I</b>		BISC SELDAK SISMIK	AFRA AST 2, 3, 4 CT-D 4 HAMLET 3–4 HSP 1–9	AFRA HSP 1–9	
<b>Literale II</b>			DERET DRT ELFE ELFE Knuspel-L OLFA SLRT SSB Tulpenbeet WLLP WRT	Bumerang ELFE Niveaubeschreibung DaZ SLRT SSB Tulpenbeet	GI-telc: A1–C2 TestDaF

## A2.2 Tabellarische Darstellung der untersuchten Sprachstandsfeststellungsverfahren

Verfahren	Autoren	Altersbereich	Mehrsprachigkeit*	Verfahrensart **	Beobachtung	Interview	Testung	Validität	Reliabilität	Normierung	phonische BQ	pragmatische BQ I	semantische BQ	morphologisch-syntaktische BQ	diskursive BQ	pragmatische BQ II	literale BQ I	literale BQ II
AFRA	Herné, Naumann	6–16 J. (während des gesamten Orthographieerwerbs)		A			ja				r***			r			p***	
AST 2	Rieder	7–8 J. (2. Hälfte der 2. Jgst.)		L			ja	ja	ja	ja			r				r	
AST 3	Fippinger	8–9 J. (2. Hälfte der 3. Jgst.)		L			ja	ja	ja	ja			r	r			r	
AST 4	Fippinger	9–10 J. (2. Hälfte der 4. Jgst.)		L			ja	ja	ja	ja			r	r			r	
AWST-R	Kiese-Himmel	3–5;5 J.		Bi			ja	ja	ja	ja			p					
BAKO 1–4	Stock, Marx, Schneider	2. Hälfte der 1. Jgst. bis 4. Jgst.		E			ja	ja	ja	ja	p/r							
BEK	Mayr	3–6 J.		Beo	ja						p/r	p/r	r	p/r		r		

\* Ja nur bei Verfahren, die bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache entweder den Sprachstand in der Erstsprache erfassen oder die Handlungsfähigkeit in der Erstsprache beobachten; Verfahren, die Erstsprachen nur vermerken, werden an dieser Stelle nicht berücksichtigt.

\*\* A = Analyseverfahren; Beo = Beobachtungsverfahren; Bi = Bildbenennungsverfahren; E = Einzeltest; El = Elternfragebogen; F = Fragebogen mit Screeningfunktion; G = Gruppentest; GS = Grobscreening; I = Informelles Verfahren; L = Leistungstest; P = Profilanalyse; qA = qualitatives Analyseverfahren; S = Screening-Verfahren; Sb = Sprachbeobachtungsbogen; Sch = Schwellentest; Sp = Sprachentwicklungstest; T = Testung

\*\*\* r = rezeptiv, p = produktiv

Verfahren	Autoren	Altersbereich	Mehrsprachigkeit	Verfahrensart	Beobachtung	Interview	Testung	Validität	Reliabilität	Normierung	phonische BQ	pragmatische BQ I	semantische BQ	morphologisch-syntaktische BQ	diskursive BQ	pragmatische BQ II	literale BQ I	literale BQ II
BISC	Jansen, Mannhaupt, Marx, Skowronek	Vorschulalter (Beginn/Mitte des letzten Vorschuljahres)		S			ja	ja	ja	ja	p/r		p				p/r	
CITO	National Institute for Educational Measurement	5–7 J.	ja	E			ja			ja	r		r	r	r			
COPROF	Clahsen, Hansen	k.A.; Kinder im Vorschulalter		P	ja									p				
CT-D 4	Raatz, Klein-Braley	9–10 J. (2. Hälfte der 4. Jgst.)		L			ja	ja	ja	ja			p/r	p/r			p/r	
Das Tulpenbeet	Reich, Roth, Gantefort	4./5. Jgst.	ja	A			ja						p	p				p
Delfin 4	Fried, Briedigkeit, Isele, Schunder	Vierjährige		GS, E			ja	ja	ja	ja	p/r		p/r	p	p			
Der Bumerang	Reich, Roth, Döll	15–18 J. (ab 8. Jgst.)	ja	A			ja						p	p		p		p
DERET 1–2+ & 3–4+	Stock, Schneider	1. und 2. sowie 3. und 4. Jgst.		A, E, G			ja	ja	ja	ja	r							p/r
Deutsch Plus 4	Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport	Vierjährige		S, Sch		ja	ja					p/r	p/r	p/r				

Verfahren	Autoren	Altersbereich	Mehrsprachigkeit	Verfahrensart	Beobachtung	Interview	Testung	Validität	Reliabilität	Normierung	phonische BQ	pragmatische BQ I	semantische BQ	morphologisch-syntaktische BQ	diskursive BQ	pragmatische BQ II	literale BQ I	literale BQ II
Deutsch Plus 4	Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport	Vierjährige		S, Sch		ja	ja					p/r	p/r	p/r				
DP (Differenzierungsprobe)	Breuer & Weuffen	4–7 J.		S			ja	ja	ja	ja	p/r							
DRT 1,2,3 und 4	Müller	1.–4. Jgst.		A, E, G			ja	ja	ja	ja	r							p/r
ELAN	Bockmann, Kiese-Himmel	16–26 Monate		El				ja	ja	ja			p					
ELFE 1–6	Lenhard, Schneider	Ende 1. Jgst. bis Ende 6. Jgst.		E, G			ja	ja	ja	ja			r					p/r
ELFRA-1 und -2	Grimm	1 und 2 J.		F				ja	ja	ja	p		p/r	p				
Fit in Deutsch	Projektleiter unklar/ Niedersächsisches Kultusministerium	bei der Schulanmeldung 10 Monate vor Einschulungsbeginn; also 5–6 J.		S		ja	ja			ja		p/r	p/r	p/r	p/r			
Früh Deutsch Lernen	k.A.	4–5 J.		Sch			ja					p/r	p	p				
HAMLET 3–4	Lehmann	8–10 J. (3. und 4. Jgst.)		E			ja	ja	ja	ja			r	r			r	

Verfahren	Autoren	Altersbereich	Mehrsprachigkeit	Verfahrensart	Beobachtung	Interview	Testung	Validität	Reliabilität	Normierung	phonische BQ	pragmatische BQ I	semantische BQ	morphologisch-syntaktische BQ	diskursive BQ	pragmatische BQ II	literale BQ I	literale BQ II
HASE	Schöler, Brunner	5–6 J.		S			ja	ja	ja	ja	p/r		r	p/r				
HAVAS-5	Reich, Roth	5 J.	ja	I			ja				p/r	p/r	p/r	p/r	p/r			
H-LAD	Brunner, Seibert, Dierks, Körkel	1. bis 4. Jgst.		E			ja	ja	ja	ja	p/r							
H-S-E-T	Grimm, Schöler	3–9 J.; differenziert nach Alter und Leistungsstand		E			ja	ja	ja	ja	p/r	p/r		p/r				
HSP 1–9	May	6–15 J.; differenziert für Jgst. 1–9		E, G			ja	ja	ja	ja	r			r			p	
HVS	Brunner, Troost, Pfeiffer, Heinrich, Pröschel	5–7 J.		E, Sch			ja	ja	ja	ja	p/r							
Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen (Bayern-Hessen-Screening)	Hölscher	6 J.; während der Einschulung	ja	S	ja	ja						p/r	p/r		p/r			
KISS	Euler, Holler-Zittlau, von Minen, Sick, Dux, Neumann	4–4;5 J.		S			ja	ja		ja	p/r	p/r	p	p				

Verfahren	Autoren	Altersbereich	Mehrsprachigkeit	Verfahrensart	Beobachtung	Interview	Testung	Validität	Reliabilität	Normierung	phonische BQ	pragmatische BQ I	semantische BQ	morphologisch-syntaktische BQ	diskursive BQ	pragmatische BQ II	literale BQ I	literale BQ II
KISTE	Häuser, Kasielke, Scheidereiter	3;3 bis 6;11 Jahre		Sp			ja	ja	ja	ja		r	p/r	p/r				
Knuspel-L	Marx	Ende 1. Jgst. bis Ende 4. Jgst.		G			ja	ja	ja	ja			p					r
MSS	Berger	4–6 J.		S			ja				p/r	r	p/r	p/r	p/r			
MSVK	Elben, Lohaus	ab 5 J. bis 1. Jgst.		E			ja	ja	ja	ja		r	r	r				
Niveaubeschreibung DaZ	Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.)	Sek. I		Beo	ja						p	p/r	p/r	p	p/r	p/r		p/r
OLFA 1–2; 3–9	D. Thomé, G. Thomé	1.–2. Jgst.		A						ja	r							p
PB-LRS	Barth, Gomm	2 Wochen nach Einschulung		G			ja				p							
Penner-Screening	Penner	keine genauere Festlegung (alle Kinder von 2;6 bis 6 J.)		S			ja						p/r	p/r				
PLAV	Bruche-Schulz, Heß, Steinmüller	6–10 J.		qA	ja	ja					p	p/r	p/r	p/r	p/r			
QuaSta	Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Berlin	4 J.		Beo	ja						p/r	r	p/r		p/r			

Verfahren	Autoren	Altersbereich	Mehrsprachigkeit	Verfahrensart	Beobachtung	Interview	Testung	Validität	Reliabilität	Normierung	phonische BQ	pragmatische BQ I	semantische BQ	morphologisch-syntaktische BQ	diskursive BQ	pragmatische BQ II	literale BQ I	literale BQ II
SCREE-MIK 2	Wagner	4–5;11 J. (Erstsprache Russisch/Türkisch)	ja	S			ja	ja	ja	ja	p/r			p/r				
SELDAK	Uhlich, Mayr	ab 4 J. bis Schuleintritt (Deutsch als Erstsprache)		Beo	ja		ja				p/r	p/r	p	p/r	p/r	p/r	p/r	
S-ENS	Döpfner, Dietmair, Mersmann, Simon, Trost-Brinkhues	zur Einschulung 5–6 J.		T			ja	ja	ja	ja	p/r							
SETK 2	Grimm	2;0–2;11 J.		Sp			ja	ja	ja	ja			p/r	p/r				
SETK 3–5	H. Grimm	3;0–5;11 J.		Sp			ja	ja	ja	ja	p/r		p/r	p/r				
SEV	Heinemann, Höpfner	3;5–4 J. (bei der U8)		S			ja				p/r	r	r					
SFD	Hobusch, Lutz, Wiest	differenziert 1., 2. und 3./4. Jgst. (Alter 6–7, 7–8 und 8–10 J.)		E			ja		ja	ja			p/r	p/r	p/r			
SISMIK	Mayr, Ulich	3–6 J.	ja	Beo	ja	ja				ja	p/r	p/r	r	p/r	p/r	p/r	r	
SLRT-II	Moll, Landerl	1.–6. Jgst. (Lesetest), 2. bis Anfang 5. Jgst. (Rechtschreibtest)		E, G			ja	ja	ja	ja	p/r		r					p/r
SSB	Kormann, Horn	1. bis 10. Jgst.		E, G			ja	ja	ja	ja	r							p/r

Verfahren	Autoren	Altersbereich	Mehrsprachigkeit	Verfahrensart	Beobachtung	Interview	Testung	Validität	Reliabilität	Normierung	phonische BQ	pragmatische BQ I	semantische BQ	morphologisch-syntaktische BQ	diskursive BQ	pragmatische BQ II	literale BQ I	literale BQ II
SSV	Grimm	3–5;11 J. (differenziert nach 3- und 4-bis 5-jährigen Kindern)		S			ja	ja	ja	ja	p/r			p/r				
VER-ES	Kammermeyer, Roux, Stuck	ein Jahr vor Einschulung	ja	S			ja				p/r	p/r	p	p/r	p/r			
WESPE	Eichhorn, Liebe	k.A.		Sb	ja						p		p	p	p			
WLLP	Küspert, Schneider	1. bis 4. Jgst.		G			ja	ja	ja	ja			p					r
WRT 1+, 2+, 3+, 4+	Birkel	Ende 1. Jgst. bis Ende 4. Jgst.		E, G			ja	ja	ja	ja	r							p/r

### A2.3 Einzeldarstellungen der untersuchten Sprachstandsfeststellungsverfahren

<b>AFRA (Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehleranalyse)</b>	
<b>Autor</b>	Herné, K.-L. & Naumann, C. L. (2002)
<b>Quelle</b>	AFRA – Version 4. Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehleranalyse. Systematische Einführung in die Praxis der Fehleranalyse mit Auswertungshilfen zu insgesamt 31 standardisierten Testverfahren als Kopiervorlagen. Aachen: Alfa Zentaurus.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	Detaillierte Studien zur Orthographie des Deutschen (z.B. Naumann 1989) Kritische Adaptation des Schriftspracherwerbsmodells von Günther (1986); sonderpädagogische Literatur zu Rechtschreibschwächen
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Phonische und morphologisch-syntaktische BQ jeweils rezeptiv; literale BQ I produktiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	Verweis auf mögliche Interferenzfehler
<b>Verfahrensart</b>	Analyseverfahren
<b>Altersbereich</b>	6 bis 16 Jahre; während des gesamten Orthographieerwerbs
<b>Einsatzbereich</b>	Qualitative Analyse von Rechtschreibfehlern; Individualdiagnostik als Grundlage für gezielte Förderung
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Rechtschreibfehleranalyse: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Morphologische Segmentierung</li> <li>– Morphem-Differenzierung</li> <li>– Unselbstständige Morpheme</li> <li>– Konsonantische Ableitung (Mehrheit)</li> <li>– Konsonantische Ableitung (Minderheit)</li> <li>– Vokalische Ableitung (Mehrheit)</li> <li>– Vokalische Ableitung (Minderheit)</li> </ul>
<b>Bearbeitungsdauer</b>	Keine Festlegung
<b>Objektivität</b>	k.A.
<b>Reliabilität</b>	k.A.
<b>Validität</b>	k.A.
<b>Normierung</b>	k.A.

<b>AST 2 (Allgemeiner Schulleistungstest für 2. Klassen)</b>	
<b>Autor</b>	Rieder, O. (1991)
<b>Quelle</b>	AST 2. Allgemeiner Schulleistungstest für 2. Jgst. Reihe „Deutsche Schultests“, Hrsg. von K. Ingenkamp. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Semantische und literale BQ I jeweils rezeptiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	k.A.
<b>Verfahrensart</b>	Testung
<b>Altersbereich</b>	Letzte 3 Monate der 2. Jgst.
<b>Einsatzbereich</b>	Leistungstest zur Erfassung der Schulleistung in Mathematik und Deutsch; Gruppentest (auch als Einzeltest geeignet); längsschnittliche Untersuchung mit AST 3 und AST 4 möglich
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Fünf Untertests: 1. Wortschatz (20 Aufgaben) 2. Rechtschreiben (20 Aufgaben) 3. Zahlenrechnen (25 Aufgaben) 4. Leseverständnis (20 Aufgaben) 5. Textaufgaben (15 Aufgaben)
<b>Bearbeitungsdauer</b>	80 Minuten
<b>Objektivität</b>	k.A.
<b>Reliabilität</b>	Reliabilität der Teiltests zwischen $r = .81$ und $r = .93$ , beim Gesamttest bei $r = .96$
<b>Validität</b>	Die Gültigkeit des Verfahrens wurde durch curriculare Analysen gesichert. Die Übereinstimmungsvalidität der sprachlichen Teile zur Deutschnote variiert zwischen $r = .61$ und $r = .70$ , die der mathematischen Teile zur Mathematiknote zwischen $r = .66$ und $r = .67$ .
<b>Normierung</b>	Prozentrang-Bänder, T-Werte und T-Wert-Bänder. Für die Untertests Prozentrang- und T-Werte (N = 1.751).

<b>AST 3 (Allgemeiner Schulleistungstest für 3. Klassen)</b>	
<b>Autor</b>	Fippinger, F. (1991)
<b>Quelle</b>	AST 3. Allgemeiner Schulleistungstest für 3. Jgst. Reihe „Deutsche Schultests“, Hrsg. von K. Ingenkamp. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Semantische, morphologisch-syntaktische und literale BQ I jeweils rezeptiv

<b>Mehrsprachigkeit</b>	k.A.
<b>Verfahrensart</b>	Testung
<b>Altersbereich</b>	Zweites Halbjahr der 3. Jgst.
<b>Einsatzbereich</b>	Leistungstest zur Erfassung der Schulleistung in Mathematik und Deutsch; Gruppentest (auch als Einzeltest geeignet); längsschnittliche Untersuchung mit AST 2 und AST 4 möglich
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Fünf Untertests (zwei Parallelformen): 1. Sprachverständnis (24 Aufgaben) 2. Sachkunde (20 Aufgaben) 3. Zahlenrechnen (11 Aufgaben) 4. Textaufgaben (18) 5. Rechtschreiben (20 Aufgaben)
<b>Bearbeitungsdauer</b>	90 Minuten
<b>Objektivität</b>	k.A.
<b>Reliabilität</b>	Halbierungszuverlässigkeit $r = .94$ ( $N = 1.784$ )
<b>Validität</b>	Die logische Validität ist durch Übereinstimmung der Aufgaben mit den Lehrplananforderungen aller Bundesländer in den Fächern Deutsch, Rechnen und Sachkunde gegeben. Interkorrelationen sprechen für mittelhohe Zusammenhänge der Leistungen in den einzelnen Untertests.
<b>Normierung</b>	Prozentränge und T-Werte ( $N = 1.784$ )

<b>AST 4 (Allgemeiner Schulleistungstest für 4. Klassen)</b>	
<b>Autor</b>	Fippinger, F. (1992)
<b>Quelle</b>	AST 4. Allgemeiner Schulleistungstest für 4. Klassen. Reihe „Deutsche Schultests“, Hrsg. von K. Ingenkamp. 3. Aufl. Weinheim: Beltz.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Semantische, morphologisch-syntaktische und literale BQ I jeweils rezeptiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	k.A.
<b>Verfahrensart</b>	Testung
<b>Altersbereich</b>	Zweites Halbjahr der 4. Jgst.
<b>Einsatzbereich</b>	Leistungstest zur Erfassung der Schulleistung in Mathematik und Deutsch; Gruppentest (auch als Einzeltest geeignet); längsschnittliche Untersuchung mit AST 2 und AST 3 möglich

<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Vier Untertests (zwei Parallelformen): 1. Sprachverständnis (36 Aufgaben) 2. Sachkunde (21 Aufgaben) 3. Mathematik (21 Aufgaben) 4. Rechtschreiben (38 Aufgaben)
<b>Bearbeitungsdauer</b>	90 Minuten
<b>Objektivität</b>	k.A.
<b>Reliabilität</b>	Reliabilität (Cronbachs Alpha) der Untertests zwischen $\alpha = .72$ und $\alpha = .91$ , des Gesamttests je Form bei $\alpha = .95$
<b>Validität</b>	Die Validität ist durch die Analyse der neueren Curricula gewährleistet.
<b>Normierung</b>	Prozentrang- und T-Wert-Bänder sowie Notenvorschläge (N = 3.268)

<b>AWST-R (Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder – Revision)</b>	
<b>Autor</b>	Kiese-Himmel, C. (2005)
<b>Quelle</b>	Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder – Revision –. Göttingen: Beltz Test Hogrefe.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	Traditionelle Sprachauffassung und Wortartenunterteilung mit kognitiv-linguistischen Erweiterungen
	Sprachentwicklungspsychologische Fundierung, Manual bietet einen Abriss zum theoretischen Hintergrund der Dimension Wortschatz
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Semantische BQ produktiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	Angabe der Erstsprache
<b>Verfahrensart</b>	Bildbenennungstest
<b>Altersbereich</b>	3;0 bis 5;5 Jahre
<b>Einsatzbereich</b>	Einzeltest; Beurteilung des expressiven Wortschatzumfangs; Individualdiagnostik als Grundlage für gezielte Sprachförderung; Diagnose von Sprachentwicklungsstörungen und -verzögerungen im Bereich Wortschatz
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Fotografische Darstellungen von insgesamt 51 Substantiven und 24 Verben zur Beurteilung des expressiven Wortschatzumfangs; zusätzlich qualitative Auswertung der Wissensbestände z.B. Wortbedeutungswissen
<b>Bearbeitungsdauer</b>	15 Minuten
<b>Objektivität</b>	Durchführungsobjektivität bei kooperativen Kindern gesichert; Interpretationsobjektivität ist nur für quantitative Auswertung durch den Bezug auf Normwerte gesichert

<b>Reliabilität</b>	Testhalbierung (Spearman-Brown): $r = .86$ ; Konsistenzschätzung (Kuder-Richardson): $\alpha = .88$ ; Retest (nach 10–14 Tagen): $r_{tt} = .87$
<b>Validität</b>	Studien zur Kriteriumsvalidität, Angaben zu externen und internen Validitätskennwerten (konvergente Validität: .41 mit der Einschätzung von Erzieherinnen; .78 mit Satzergänzen; .58 Wörterergänzen), Berechnung eines multiplen Validitätskoeffizienten, verschiedene Beiträge zur Konstruktvalidität und zwei Studien an Extremgruppen. Der AWST-R besitzt zudem Augenscheinvalidität und bildet die Testleistung signifikant auf dem Hintergrund des Lebensalters ab.
<b>Normierung</b>	Prozentränge und T-Werte in Halbjahresstufen (N = 551 Kinder)

<b>BAKO 1–4 (Basiskompetenzen für Lese-Rechtschreibleistungen)</b>	
<b>Autor</b>	Stock, C.; Marx, P. & Schneider, W. (2003)
<b>Quelle</b>	BAKO 1–4. Basiskompetenzen für Lese-Rechtschreibleistungen. Ein Test zur Erfassung phonologischer Bewusstheit vom ersten bis vierten Grundschuljahr. Göttingen: Hogrefe.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	Orientiert sich an der Theorie zum Schriftspracherwerb von Frith und überprüft die phonologische Bewusstheit als eine der Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb bei deutschen Schülern der 1. bis 4. Jgst. In Übereinstimmung mit aktuellen Ansätzen zu Schriftspracherwerb werden ein gravierendes Defizit im phonologischen Bereich und Schwierigkeiten bei der Verarbeitung von gesprochener Sprache als eine mögliche Ursache für Schwierigkeiten mit dem Schriftspracherwerb angenommen. Sollte ein derartiges Defizit vorliegen, wird es als durch gezielte Förderung zu überwinden betrachtet.
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Phonische BQ produktiv und rezeptiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	k.A.
<b>Verfahrensart</b>	Testung
<b>Altersbereich</b>	Zweite Hälfte der 1. bis 4. Jgst.
<b>Einsatzbereich</b>	Einzeltest zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit

<b>Aufbau des Verfahrens</b>	74 Aufgaben, in sieben Subtests: 1. Pseudowort-Segmentierung 2. Vokalersetzung 3. Restwortbestimmung 4. Phonemvertauschung 5. Lautkategorisierung 6. Vokallängenbestimmung 7. Wortumkehr
<b>Bearbeitungsdauer</b>	30 Minuten
<b>Objektivität</b>	k.A.
<b>Reliabilität</b>	Interne Konsistenz: $\alpha = .90$ bis $.92$ ; Testhalbierung: $r = .90$ bis $.94$
<b>Validität</b>	Kriterienbezogene Validität: zu standardisierten Tests der Erfassung der Lese- bzw. Rechtschreibleistung: $r = .42$ bis $.68$ ; Übereinstimmung mit dem Lehrerurteil über die beiden Leistungsbereiche: $r = .42$ bis $.58$ (je nach Klassenstufe)
<b>Normierung</b>	Prozentrangnormen und T-Werte für jede Klassenstufe (N = 876); keine Angaben zur Verteilung auf die Klassenstufen (Normierung 2002)

<b>BEK (Beobachtungsbogen zur Erfassung von Entwicklungsrückständen und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindergartenkindern)</b>	
<b>Autor</b>	IFP (1998)
<b>Quelle</b>	Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) BEK. Beobachtungsbogen zur Erfassung von Entwicklungsrückständen und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindergartenkindern. Projektleitung: T. Mayr. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Phonische, pragmatische BQ I und morphologisch-syntaktisch BQ jeweils produktiv und rezeptiv; pragmatische BQ II und semantische BQ jeweils rezeptiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	Angabe der Nationalität
<b>Verfahrensart</b>	Beobachtungsverfahren
<b>Altersbereich</b>	4 bis 6 Jahre
<b>Einsatzbereich</b>	Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten zwischen dem 4. und 6. Lebensjahr (während des Aufenthalts im Kindergarten), Früherkennung von Entwicklungsrückständen und Verhaltensauffälligkeiten; Individualdiagnostik

<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Acht „Problembereiche“ (die Beobachtung der sprachlichen Fähigkeiten macht nur einen „Problembereich“ aus): <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sprache und Sprechen</li> <li>2. Kognitive Entwicklung</li> <li>3. Wahrnehmung – Orientierung</li> <li>4. Motorik</li> <li>5. Verhalten</li> <li>6. Einzelsymptome</li> <li>7. Gesundheit – körperlicher Zustand</li> <li>8. Familiäre und psychosoziale Belastungen</li> </ol>
<b>Bearbeitungsdauer</b>	Keine zeitliche Eingrenzung; wiederholte Beobachtung über mehrere Stunden möglich
<b>Objektivität</b>	k.A.
<b>Reliabilität</b>	k.A.
<b>Validität</b>	k.A.
<b>Normierung</b>	k.A.

<b>BISC (Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten)</b>	
<b>Autor</b>	Jansen, H., Mannhaupt, G., Marx, H. & Skowronek, H. (2002)
<b>Quelle</b>	Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC). 2. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	Entwicklungspsychologische Modelle zur phonologischen Bewusstheit, Gedächtnisforschung bezogen auf sprachliches Arbeitsgedächtnis, Steuerung der visuellen Aufmerksamkeit gemäß Mannhaupt, Marx und Schneider
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Phonische BQ produktiv und rezeptiv, semantische BQ produktiv, literale BQ I produktiv und rezeptiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	k.A.
<b>Verfahrensart</b>	Testung
<b>Altersbereich</b>	Vorschulkinder zu Beginn oder Mitte des letzten Vorschuljahres
<b>Einsatzbereich</b>	Screening; individuelle Prüfung der phonologischen Bewusstheit sowie von Merkmalen der Aufmerksamkeit und des Gedächtnisses; ausschließlich Feststellung eines Risikos für LRS

<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Acht Untertests: 1. Reime erkennen 2. Laute assoziieren 3. Laut-zu-Wort Zuordnung 4. Silben segmentieren 5. Pseudowörter nachsprechen 6. Wort-Vergleich-Suchaufgabe 7. Schnelles Benennen von Farben (schwarz-weiß Objekte) 8. Schnelles Benennen von Farben (farbige Objekte)
<b>Bearbeitungsdauer</b>	30 Minuten
<b>Objektivität</b>	Durchführungsobjektivität
<b>Reliabilität</b>	Reliabilitäten sind zufriedenstellend bis gut
<b>Validität</b>	Prognostische Validität: valides Instrument zur Bestimmung von Risikokindern
<b>Normierung</b>	Altersnormen (Prozentränge und T-Werte) für die Testzeitpunkte 10 Monate und 4 Monate vor Einschulung

<b>CITO (Test Zweisprachigkeit)</b>	
<b>Autor</b>	National Institute for Educational Measurement (Arnheim, 2004), Cito Deutschland
<b>Quelle</b>	Citogroep (2004): CITO. Test Zweisprachigkeit. In: Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) (Hrsg.). Arnheim: National Institute for Educational Measurement.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Phonische, semantische, morphologisch-syntaktische und diskursive BQ jeweils rezeptiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	Erstsprachen: Türkisch, Russisch; Zweitsprache: Deutsch, getestete Sprachen: Deutsch und Türkisch; Einbezug der Zweisprachigkeit, Feststellung, ob Förderbedarf in beiden Sprachen besteht
<b>Verfahrensart</b>	Testung
<b>Altersbereich</b>	5 bis 7 Jahre
<b>Einsatzbereich</b>	Einzeltest; Ableitung individueller Fördermaßnahmen in beiden Sprachen; computerbasiert; nur rezeptive Fähigkeiten

<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Vier Untertests: 1. Passiver Wortschatz 2. Kognitive Begriffe 3. Phonologische Bewusstheit 4. Textverständnis
<b>Bearbeitungsdauer</b>	40 Minuten
<b>Objektivität</b>	k.A.
<b>Reliabilität</b>	k.A.
<b>Validität</b>	k.A.
<b>Normierung</b>	Normierung liegt vor

<b>COPROF (Computerunterstützte Profilanalyse)</b>	
<b>Autor</b>	Clahsen, H. & Hansen, D. (1991)
<b>Quelle</b>	COPROF (Computerunterstützte Profilanalyse). Handbuch zum Softwarepaket COPROF. Köln: Fokus.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	Generativistischer Ansatz Phasen sprachbezogener Aneignungsprozesse nach Clahsen (1986)
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Morphologisch-syntaktische BQ produktiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	k.A.
<b>Verfahrensart</b>	Profilanalyse; deskriptives Beobachtungsverfahren
<b>Altersbereich</b>	Vorschulalter
<b>Einsatzbereich</b>	Sprachanalyse zur Individualdiagnostik von Sprachentwicklungsstörungen
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Zwischen 100 und 150 „spontansprachliche Äußerungen“ des Kindes werden, möglichst in Spielsituationen, aufgezeichnet, transkribiert und dann bzgl. grammatischer Aspekte und durchschnittlicher Äußerungslänge nach den Vorgaben im Profilbogen (computergestützt) analysiert: Teil A: Nicht-analyisierte Äußerungen Teil B: Analyisierte Äußerungen Teil C: Entwicklungsprofil (1. Wort- und Konstituentstrukturen, 2. Satzstrukturen) Phase I (paraverbale Elemente, Normen, Verbpräfixe) Phase II (nominale Elemente, Adverbale, verbale Elemente)

	<p>Phase III (Äußerungen mit Subjekt und Verb, Äußerungen ohne Verb, Äußerungen ohne Subjekt, Äußerungen ohne Subjekt und ohne verbale Elemente)</p> <p>Phase IV (Trennung zusammengesetzter verbaler Elemente, Trennung von Objekt und Verb)</p> <p>Phase V (Subjekt-Verb-Nebensätze, Nebensätze ohne Subjekt, Nebensätze ohne Verb, Nebensätze ohne Subjekt und ohne Verb)</p>
<b>Bearbeitungsdauer</b>	30 bis 60 Minuten; die Auswertung ist aufwendig; zur Unterstützung steht das Software-Paket COPROF zur Verfügung
<b>Objektivität</b>	k.A.
<b>Reliabilität</b>	k.A.
<b>Validität</b>	k.A.
<b>Normierung</b>	k.A.

<b>CT-D 4 (Schulleistungstest Deutsch für 4. Klassen)</b>	
<b>Autor</b>	Raatz, U. & Klein-Braley, C. ( 1992)
<b>Quelle</b>	CT-D 4. Schulleistungstest Deutsch für 4. Klassen. Reihe „Deutsche Schultests“, Hrsg. von K. Ingenkamp. Weinheim: Beltz.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	Systemlinguistische, schriftlichkeits-orientierte Auffassung von Sprache
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Semantische, morphologisch-syntaktische, literale BQ I jeweils produktiv und rezeptiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	k.A.
<b>Verfahrensart</b>	Testung; standardisierter Leistungstest
<b>Altersbereich</b>	Zweite Hälfte der 4. Jgst.
<b>Einsatzbereich</b>	Gruppentest zur Erfassung der globalen schriftlichen Beherrschung der deutschen Sprache
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Lückentest (C-Test)
<b>Bearbeitungsdauer</b>	30 Minuten zzgl. 15 Minuten Vorbereitung
<b>Objektivität</b>	k.A.
<b>Reliabilität</b>	Konsistenzanalyse nach Cronbachs Alpha bei den deutschen Schülern für Form A $\alpha = .88$ (N = 731) und für Form B
	$\alpha = .86$ (N = 594); Retest-Reliabilität nach 6 Monaten für dieselbe Testform im Mittel $r_{tt} = .69$ (N = 46), für verschiedene Testformen $r_{tt} = .73$ (N = 47)

<b>Validität</b>	Die Konstruktvalidität des Testprinzips beruht auf der Redundanz von Sprache und ist in einer Vielzahl von Untersuchungen bestätigt worden. Korrelationen mit der letzten Zeugnisnote im Fach Deutsch wurden für jede Klasse gesondert berechnet und betragen zwischen .20 und .92 (die mittlere Korrelation für 79 Klassen $r = .72$ ).
<b>Normierung</b>	Normen anhand von einer Stichprobe von 1.429 deutschen und 227 ausländischen Schülern verschiedener Nationalitäten; Prozentränge, Prozentrang-Bänder, T-Werte und T-Wert-Bänder sowie Schulnoten-äquivalente; zusätzliche Quartilnormen für einzelne Nationalitäten

<b>Das Tulpenbeet</b>	
<b>Autor</b>	Reich, H. H., Roth, H.-J. & Gantefort, C. (2009)
<b>Quelle</b>	Schreibaufgabe „Das Tulpenbeet“. Programmträger FörMig. Universität Hamburg; Hamburg.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Semantische, morphologisch-syntaktische und literale BQ II jeweils produktiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	Berücksichtigung des Sprachstandes in weiteren Sprachen (Türkisch, Russisch)
<b>Verfahrensart</b>	Testung
<b>Altersbereich</b>	4./5. Jgst.
<b>Einsatzbereich</b>	Bestimmung des Standes der Schriftsprachentwicklung in Deutsch, Türkisch und Russisch; Individualdiagnostik; kaum Unterschied zu gewöhnlichen Unterrichtsaufgaben
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Den Kindern wird eine Bildergeschichte mit fünf Bildern vorgelegt, von denen das dritte durch ein Fragezeichen ersetzt ist. Die Kinder werden schriftlich in der jeweiligen Sprache aufgefordert, die Geschichte unter Berücksichtigung aller Bilder aufzuschreiben und sich zu dem fehlenden Bild auszudenken, was passiert ist.
<b>Bearbeitungsdauer</b>	Individuell
<b>Objektivität</b>	k.A.
<b>Reliabilität</b>	k.A.
<b>Validität</b>	k.A.
<b>Normierung</b>	k.A.

<b>Delfin 4 (Diagnostik, Elternarbeit und Förderung der Sprachkompetenz Vierjähriger in NRW)</b>	
<b>Autor</b>	Fried, L., Briedigkeit, E., Isele, P. & Schunder, R. (2007)
<b>Quelle</b>	Delfin 4. Diagnostik, Elternarbeit und Förderung der Sprachkompetenz in NRW.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	Bezug auf wissenschaftliche Literatur, aus der ein Sprachkompetenzmodell abgeleitet wird.
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Phonische und semantische BQ jeweils rezeptiv und produktiv, morphologisch-syntaktische und diskursive BQ jeweils produktiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	k.A.
<b>Verfahrensart</b>	Testung
<b>Altersbereich</b>	4 Jahre
<b>Einsatzbereich</b>	Grobscreening (Gruppentest) zwei Jahre vor der Einschulung, ist das unauffällig, wird das Kind aus dem Programm genommen, bei einem auffälligen Ergebnis umfangreicher Einzeltest (Individualdiagnostik); Erfassung der Sprachaspekte, die besonders relevant für Bildungschancen sind.
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	<p>I. Stufe: Grobscreening (Spielsituation „Besuch im Zoo“)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kunstwörter nachsprechen</li> <li>2. Sätze nachsprechen</li> <li>3. Handlungsanweisungen ausführen</li> <li>4. Etwas zu einem Bild erzählen</li> </ol> <p>II. Stufe: Umfangreichere Einzeltestung „Besuch im Pfiffikus-Haus“</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Wortverständnis</li> <li>2. Begriffsklassifikation</li> <li>3. Kunstwörter nachsprechen</li> <li>4. Sätze nachsprechen</li> <li>5. Pluralbildung</li> <li>6. Wortproduktion</li> <li>7. Bilderzählung</li> </ol>
<b>Bearbeitungsdauer</b>	I. Stufe: 25 Minuten (bei bis zu vier Kindern); II. Stufe: 25 Minuten
<b>Objektivität</b>	k.A.
<b>Reliabilität</b>	Interne Konsistenz: Grobscreening: $\alpha = .75$ bis $.89$ für die Untertests; $.86$ für den Gesamttest; umfangreiche Testung: $\alpha = .75$ bis $.94$ für die Untertests; $.95$ für den Gesamttest
<b>Validität</b>	Kriteriumsvalidität: Grobscreening: $.50$ bis $.70$ ; umfangreichere Einzeltestung: $.77$ bis $.80$

<b>Normierung</b>	N = 14.859; Stanine-Normen und Prozentrangnormen
-------------------	--

<b>Der Bumerang</b>	
<b>Autor</b>	Reich, H. H., Roth, H.-J. & Döll, M. (2009)
<b>Quelle</b>	Schreibaufgabe „Fast catch Bumerang“. Programmträger FörMig. Universität Hamburg: Hamburg.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Semantische, morphologisch-syntaktische, pragmatische II und literale II BQ jeweils produktiv.
<b>Mehrsprachigkeit</b>	Berücksichtigung des Sprachstandes in weiteren Sprachen (Türkisch, Russisch)
<b>Verfahrensart</b>	Analyseverfahren
<b>Altersbereich</b>	Ab 8. Jgst., (15–18 Jahre)
<b>Einsatzbereich</b>	Individualdiagnostik zur Erhebung eines individuellen, schriftsprachlichen Kompetenzprofils als Grundlage für gezielte Sprachförderung. Der Effekt der Wiederholung der Aufgabe in einer zweiten Sprache wird nicht berücksichtigt. Sinnvoll wäre sicherlich eine Erhebung der institutionellen Erfahrungen in der Familiensprache.
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Individuelle Textproduktion mit der Instruktion, auf eine gegebene Annonce eine Bewerbung zu schreiben und anhand einer Fotofolge eine Bauanleitung für ein Jugendmagazin zu schreiben, jeweils auf Deutsch und Russisch bzw. Türkisch
<b>Bearbeitungsdauer</b>	Individuell
<b>Objektivität</b>	k.A.
<b>Reliabilität</b>	k.A.
<b>Validität</b>	k.A.
<b>Normierung</b>	k.A.

<b>DERET 1–2+ &amp; 3–4+ (Deutscher Rechtschreibtest für das 1. und 2. sowie 3. und 4. Schuljahr)</b>	
<b>Autor</b>	Stock, C. & Schneider, W. (2008)
<b>Quelle</b>	Deutscher Rechtschreibtest für das 3. und 4. Schuljahr (DERET 3–4+) und Deutscher Rechtschreibtest für das 1. und 2. Schuljahr (DERET 1–2+). Göttingen: Hogrefe.

<b>Theoretische Grundlagen</b>	Modell der zweifachen Zugangswege beim Rechtschreiben nach Diktat nach Treiman (1991) Stufenmodell der Schriftsprachentwicklung nach Frith (1986)
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Phonische BQ rezeptiv und literale BQ II produktiv und rezeptiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	k.A.
<b>Verfahrensart</b>	Analyseverfahren
<b>Altersbereich</b>	1. und 2. sowie 3. und 4. Jgst.
<b>Einsatzbereich</b>	Einzel- und Gruppentest
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Prüfung der orthographischen Fähigkeiten; lehrplangemäße Fehleranalyse der Rechtschreibfehler; Beurteilung der Fähigkeiten der Zeichensetzung und wörtlichen Rede
<b>Bearbeitungsdauer</b>	30 Minuten
<b>Objektivität</b>	k.A.
<b>Reliabilität</b>	Interne Konsistenz: $\alpha = .89$ bis $.93$ je nach Jgst. und Testform; Testhalbierung: $r = .89$ bis $.92$ ; Retest: $r_{tt} = .82$ bis $.95$ ; Paralleltest: $r = .87$ bis $.91$
<b>Validität</b>	Kriteriumsvalidität: $r = .63$ bis $.83$ je nach Jgst. und Testform; im Vergleich zum Lehrerurteil bzgl. der Rechtschreibleistung: $r = .58$ bis $.79$
<b>Normierung</b>	Ende 1. und 2. sowie 3. und 4. Jgst.; Beginn 2. und 3. sowie 4. und 5. Jgst. ( $N > 2.500$ pro Klassenstufe)

<b>Deutsch Plus 4</b>	
<b>Autor</b>	Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2004); adaptierte Version von „Fit in Deutsch“
<b>Quelle</b>	
<b>Theoretische Grundlagen</b>	
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Pragmatische BQ I, semantische und morphologisch-syntaktische BQ jeweils produktiv und rezeptiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	k.A.
<b>Verfahrensart</b>	Interview; Testung
<b>Altersbereich</b>	4 Jahre
<b>Einsatzbereich</b>	Screening; Schwellentest; für Individualdiagnostik geeignet

<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Zwei Teile: I. Gespräche mit den Eltern und dem Kind zur Erfassung des sprachlichen Umfelds (Entscheidung zur Förderung oder weiter bei II.) II. Beobachtungssituationen: 1. Passiver Wortschatz (Testende oder bei Problemen noch 2 und 3) 2. Aufgabenverständnis 3. Aktiver Wortschatz
<b>Bearbeitungsdauer</b>	Individuell
<b>Objektivität</b>	k.A.
<b>Reliabilität</b>	k.A.
<b>Validität</b>	k.A.
<b>Normierung</b>	k.A.

<b>DP (Differenzierungsprobe)</b>	
<b>Autor</b>	Breuer, H. & Weuffen, M. (2002)
<b>Quelle</b>	Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Schuleingangsdiagnostik zur Früherkennung und Frühdiagnostik. Weinheim/Basel: Beltz.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	Sprache als Zeichensystem, das äußerlich formbezogen betrachtet wird Sensomotorische Fähigkeiten („Bereiche der Sprachwahrnehmung“) als grundlegend für sprachbezogene Aneignungsprozesse
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Phonische BQ produktiv und rezeptiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	k.A.
<b>Verfahrensart</b>	Sprachwahrnehmungstest
<b>Altersbereich</b>	Kinder im Alter von 4 (DP 0) bis 7 (DP II) und von 5 (KVS I) bis 7 Jahren (KVS II)
<b>Einsatzbereich</b>	Screening; Risikobestimmung von LRS; Kinder mit Lernschwierigkeiten
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Prüfung von fünf sprachbezogenen Wahrnehmungsbereichen; fünf Differenzierungsfähigkeiten: 1. optisch-graphomotorisch: Zeichen abmalen 2. phonematisch-akustisch: aus zwei Bildern das genannte auswählen (Topf – Kopf) 3. kinästhetisch-artikulatorisch: drei schwierig zu artikulierende Wörter nachsprechen 4. melodisch-intonatorisch: Kinderlied vorsingen

	5. rhythmisch-strukturierend: Takt nachklatschen
<b>Bearbeitungsdauer</b>	Zwischen 10 und 30 Minuten
<b>Objektivität</b>	Objektivität bezweifelt
<b>Reliabilität</b>	Ausreichende Reliabilität
<b>Validität</b>	Grundsätzliche Validität
<b>Normierung</b>	Risiko für Sprach- und Schriftspracherwerb, wenn das Kind bei vier der fünf Bereiche Mängel aufweist

<b>DRT 1, 2, 3, 4 und 5 (Diagnostischer Rechtschreibtest für die 1., 2., 3., 4. und 5. Klasse)</b>	
<b>Autor</b>	Müller, R. (2003) bzw. Grund, M., Haug, G. & Naumann, C. L. (2003)
<b>Quelle</b>	Hrsg.: Hasselhorn, M., Marx, H. & Schneider, W. Diagnostischer Rechtschreibtest für 1. Klasse (DRT 1). 2. Aufl. Göttingen: Beltz Test. Diagnostischer Rechtschreibtest für 2. Klasse (DRT 2). 4. Aufl. Göttingen: Beltz Test. Diagnostischer Rechtschreibtest für 3. Klasse (DRT 3). 4. Aufl. Göttingen: Beltz Test. Diagnostischer Rechtschreibtest für 4. Klasse (DRT 4). 2. Aufl. Göttingen: Beltz Test. Diagnostischer Rechtschreibtest für 5. Klasse (DRT 5). 2. Aufl. Göttingen: Beltz Test.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	Unterscheidung zwischen Speicherfehlern und phonetischen Fehlern
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Phonische BQ rezeptiv und literale BQ II produktiv und rezeptiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	k.A.
<b>Verfahrensart</b>	Analyseverfahren
<b>Altersbereich</b>	1. bis 5. Jgst.
<b>Einsatzbereich</b>	Fehleranalyse; Einzel- und Gruppentest zur Bestimmung des Leistungsstandes und Erstellung eines differentiellen Fehlerprofils; Früherfassung und -behandlung von Lese-Rechtschreibstörungen
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	30 Testwörter sind in zwei Geschichten integriert

<b>Bearbeitungsdauer</b>	25 bis 45 Minuten (je nach Jgst.)
<b>Objektivität</b>	Bei Befolgung der Anweisungen ist Durchführungs- und Auswertungsobjektivität gegeben. Das Testmanual umfasst Hinweise zur Interpretation und Förderung.
<b>Reliabilität</b>	Rechtschreibleistung: Testhalbierung: $r = .69$ bis $.92$ ; Parallelttest: $r = .65$ bis $.92$ (je nach Klassenstufe); Fehleranalyse: Testhalbierung: $r = .92$ ; Parallelttest: $r = .84$
<b>Validität</b>	Korrelation mit dem Lehrerurteil: $r = .75$ bis $.81$
<b>Normierung</b>	Ende 1. Anfang 2. Jgst. (N = 1.488); Ende 2. Anfang 3. Jgst. (N = 2.313); Ende 3. Anfang 4. Jgst. (N = 2.234); Anfang bis Mitte 4. Jgst. (N = 2.148); Mitte 5. Jgst. (N = 3.131)

<b>ELAN Eltern Antworten (Elternfragebogen zur Wortschatzentwicklung im frühen Kindesalter)</b>	
<b>Autor</b>	Bockmann, A.-K. & Kiese-Himmel, C. (2006)
<b>Quelle</b>	Eltern Antworten. Elternfragebogen zur Wortschatzentwicklung im frühen Kindesalter. Göttingen: Beltz.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	Vielfältige Bezugnahme auf wissenschaftliche Literatur
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Semantische BQ produktiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	k.A.
<b>Verfahrensart</b>	Elternfragebogen
<b>Altersbereich</b>	16 bis 26 Monate
<b>Einsatzbereich</b>	Routineinstrument der kinderärztlichen Vorsorgeuntersuchung U7, in phoniatischen Abteilungen, Frühfördereinrichtungen, logopädischen bzw. kinderpsychologischen Praxen oder als entwicklungspsychologisches Forschungsinstrument
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Fragebogen, anamnestischer Teil und Checkliste mit 250 Wörtern aus unterschiedlichen Wortarten und -feldern; Möglichkeit der Ergänzung von Wörtern des individuellen Sprachgebrauchs des Kindes (Erfassung des expressiven Wortschatzes in der frühen Kindheit)
<b>Bearbeitungsdauer</b>	25 Minuten
<b>Objektivität</b>	k.A.

<b>Reliabilität</b>	Interne Konsistenz: $\alpha = .99$ ; Testhalbierung: $r = .99$ ; Retest: $r_{tt} = .98$ (Zeitabstand 10–14 Tage); durchgängig hohe Messzuverlässigkeit
<b>Validität</b>	Vergleiche mit einem Außenkriterium (MFED 2–3); Untersuchungen ergaben vielfältige Hinweise auf das Vorliegen einer soliden Konstrukt- wie auch kriterienbezogenen Validität; Studie zur prognostischen Validität belegt die prädiktive Kraft
<b>Normierung</b>	Normdaten (Prozentränge und T-Werte) von 270 Kindern im Alter von 16 bis 26 Monaten, getrennt in zwei Altersgruppen; in der älteren Gruppe Trennung nach Geschlecht

<b>ELFE 1–6 (Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler)</b>	
<b>Autor</b>	Lenhard, W. & Schneider, W. (2006)
<b>Quelle</b>	ELFE 1–6: Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler. Hrsg. von Hasselhorn, M.; Marx, H. & Schneider, W. Göttingen: Hogrefe.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	Modellannahme, dass das Leseverständnis eine Fähigkeit ist, die auf einer Reihe verschiedener Teilfertigkeiten basiert (Lenhard & Schneider, 2004) wie basalen Lesefertigkeiten auf Wortniveau, der Fähigkeit zur syntaktischen und semantischen Analyse von Sätzen und dem Umgang mit Texten
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Semantische BQ rezeptiv und literale BQ II rezeptiv und produktiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	Angabe der Erstsprache
<b>Verfahrensart</b>	Testung
<b>Altersbereich</b>	Ende 1. Jgst. bis Ende 6. Jgst.
<b>Einsatzbereich</b>	Einzel- und Gruppentest; Erfassung des Verständnisses auf Wort-, Satz- und Textebene
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Computer- oder Papier-Bleistiftversion zur Überprüfung basaler Lesestrategien: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Wortverständnis (Dekodieren, Synthese)</li> <li>2. Lesegeschwindigkeit (Schwelle der visuellen Worterkennung, nur in der Computerversion verfügbar)</li> <li>3. Satzverständnis (sinnentnehmendes Lesen, syntaktische Fähigkeiten)</li> <li>4. Textverständnis (Auffinden von Informationen, satzübergreifendes Lesen, schlussfolgerndes Denken); Überprüfung des Verständnisses von Sätzen und Texten</li> </ol>
<b>Bearbeitungsdauer</b>	12 bis 20 Minuten

<b>Objektivität</b>	Die Durchführung, Auswertung und Interpretation ist aufgrund genauer Vorgaben objektiv.
<b>Reliabilität</b>	Interne Konsistenz: $\alpha = .92$ bis $.97$ für die Untertests; Retest: $r_{tt} = .93$ (Computerversion) bzw. $r = .91$ (Papierversion) nach 14 Tagen
<b>Validität</b>	Mittlere kriterienbezogene Validität: $r = .71$ (Papierversion) bzw. $r = .65$ (Computerversion) im Vergleich zum WLLP; $r = .71$ (Papierversion) bzw. $r = .74$ (Computerversion); Übereinstimmung mit dem Lehrerurteil über den Leistungsbereich Lesen: $r = .71$ (Papierversion) bzw. $r = .74$ (Computerversion)
<b>Normierung</b>	z- und T-Äquivalenznormen, Prozentränge und Prozentrangbänder; Klassennormen für 1. bis 6. Klasse zur Schuljahresmitte und zum Schuljahresende ( $N = 4.893$ )

<b>ELFRA-1 und 2 (Elternfragebogen)</b>	
<b>Autor</b>	Grimm, H. & Doil, H. (2000)
<b>Quelle</b>	Elternfragebögen für die Früherkennung von Risikokindern. ELFRA-1: Elternfragebogen für einjährige Kinder: Sprache, Gesten, Feinmotorik. ELFRA-2: Elternfragebogen für zweijährige Kinder: Sprache und Kommunikation. Göttingen: Hogrefe.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	Schriftlichkeitsorientierte Alltagsauffassung von Sprache Entwicklungs- und lerntheoretische Grundlagen gemäß Grimm, H. (1999)
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Phonische und morphologisch-syntaktische BQ jeweils produktiv; semantische BQ produktiv und rezeptiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	k.A.
<b>Verfahrensart</b>	Elternfragebogen
<b>Altersbereich</b>	1-jährige Kinder und 2-jährige Kinder (bei U6 und U7)
<b>Einsatzbereich</b>	Erfassung von Risikokindern für Sprachentwicklungsstörungen
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Vier Teile (260 zu erfragende Wörter, 36 Entscheidungsfragen zu Satzbau und Wortform mit jeweils mehreren Antwortmöglichkeiten)

	<p><i>Einjährige Kinder:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Erfassung der Produktion von Lauten und Sprache (z.B. Sensitivität gegenüber phonologischen Merkmalen, Nachahmung von Geräuschen, kanonisches Lallen, Sprachmelodie)</li> <li>2. Reaktion auf Sprache und der rezeptive Wortschatz</li> <li>3. Gesten</li> <li>4. Feinmotorik (als Indikator für den neurologischen Status)</li> </ol> <p><i>Zweijährige Kinder:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Produktiver Wortschatz (Wortschatzliste)</li> <li>6. Morphologisch und syntaktische Fähigkeiten</li> </ol>
<b>Bearbeitungsdauer</b>	k.A.
<b>Objektivität</b>	k.A.
<b>Reliabilität</b>	Interne Konsistenz der einzelnen Entwicklungsskalen zwischen .84 und .98
<b>Validität</b>	Nach eigenen Aussagen sind die Angaben der Mütter (bzw. Eltern) hoch valide; prognostische Validität wird in Studien angezweifelt
<b>Normierung</b>	Kritische Werte (Kinder aus pädiatrischen Praxen N = 140) und geschlechtsspezifische Prozentränge (epidemiologische Stichprobe N = 1.371)

<b>Fit in Deutsch</b>	
<b>Autor</b>	Niedersächsisches Kultusministerium (2003)
<b>Quelle</b>	Fit in Deutsch. Feststellung des Sprachstandes.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Pragmatische BQ I, semantische, morphologisch-syntaktische und diskursive BQ jeweils produktiv und rezeptiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	Angabe der Erstsprache
<b>Verfahrensart</b>	Elterninterview; Interview mit dem Kind; Testung
<b>Altersbereich</b>	16 Monate vor Einschulung
<b>Einsatzbereich</b>	Screening; Schwellentest, zur Individualdiagnostik geeignet; vollständig computerbasiert; Sprachen: Türkisch, Russisch, Kurdisch, Arabisch, Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Italienisch und Spanisch zur parallelen Erhebung der Muttersprache und des Deutschen, aber nur Förderung des Deutschen

<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Fünf Screeningstufen: 1. Gespräch mit den Eltern (Abbruchkriterium 1 und sofortige Zuweisung zu einer Maßnahme, wenn Kind kein Deutsch spricht) 2. Gespräch mit dem Kind (Abbruchkriterium 2 Verfahren beendet, wenn sich Kind altersangemessen verständigen kann; aktiver Wortschatz) 3. Passiver Wortschatz (Bildkarten) 4. Aufgabenverständnis 5. Sprachstrukturierung
<b>Bearbeitungsdauer</b>	25 bis 40 Minuten, je nach Anzahl der durchgeführten Stufen
<b>Objektivität</b>	k.A.
<b>Reliabilität</b>	k.A.
<b>Validität</b>	k.A.
<b>Normierung</b>	Standardisierung an N = 283 Kindern

<b>Früh Deutsch lernen</b>	
<b>Autor</b>	k.A.
<b>Quelle</b>	k.A.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Pragmatische BQ I rezeptiv und produktiv; semantische und morphologisch-syntaktische BQ jeweils produktiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	k.A.
<b>Verfahrensart</b>	Testung
<b>Altersbereich</b>	4 bis 5 Jahre
<b>Einsatzbereich</b>	Schwellentest für Deutschkenntnisse zur Feststellung, ob ein Vorkurs Deutsch besucht werden muss; Individualdiagnostik
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Sechs Untertests: 1. Gegenstände des täglichen Lebens benennen (Brot, Haus, Bleistift etc.). 2. Mengen und Grundfarben kennen und benennen. 3. Einfache Arbeitsaufträge sprachlich verstehen und umsetzen. 4. Ein einfaches Gespräch führen (z. B. was das Kind am liebsten spielt, was es gerne isst, welche Freunde es hat). 5. Zu einem vorgegebenen Bild oder einer einfachen Bildfolge erzählen. 6. In einem Spiel/beim Spielen angemessen in deutscher Sprache reagieren.

<b>Bearbeitungsdauer</b>	k.A.
<b>Objektivität</b>	k.A.
<b>Reliabilität</b>	k.A.
<b>Validität</b>	k.A.
<b>Normierung</b>	k.A.

<b>HAMLET 3/4 (Hamburger Lesetest für 3. und 4. Klasse)</b>	
<b>Autor</b>	Lehmann, R. H., Peek, R. & Poerschke, J. (2006)
<b>Quelle</b>	Hamburger Lesetest für 3. und 4. Klasse Hrsg. von M. Hasselhorn, H. Marx, W. Schneider. 2. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	Verschiedene „Stufenmodelle des Leseverständnisses“
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Semantische, morphologisch-syntaktische BQ und literale BQ I jeweils rezeptiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	Erfassung der Erstsprache
<b>Verfahrensart</b>	Testung
<b>Altersbereich</b>	Ende der 3. und Ende der 4. Jgst.
<b>Einsatzbereich</b>	Gruppentest; Individualdiagnostik mit Zuordnung einer Lesestufe von 0 (einfache Informationen finden) bis 4 (Verknüpfen/Schlussfolgern)
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Zwei Untertests (in zwei Parallelformen): 1. Worterkennungstest (40 Wortzuordnungen zu je 4 Bildern) 2. Leseverständnistest (10 Texte mit Fragen im Multiple-Choice-Verfahren)
<b>Bearbeitungsdauer</b>	90 Minuten
<b>Objektivität</b>	k.A.
<b>Reliabilität</b>	Interne Konsistenz: $\alpha = .87$ für den Leseverständnis-Test; $\alpha = .96$ für den Worterkennungstest
<b>Validität</b>	Korrelationen mit dem Lehrerurteil: $r = .58$ bis $.65$ ; der Rechtschreibleistung: $r = .55$ bis $.62$ (2. Jgst.); $r = .31$ bis $.33$ (4. Jgst.), der Nachsprechleistung im Mottier Test: $r = .54$ bis $.61$ (4. Jgst.); Gruppenvergleich: deutliche Differenzierbarkeit Legastheniker und Nicht-Legastheniker; in der 2. Jgst. Aufklärung von 30% der Varianz der Rechtschreibleistung durch die Fähigkeit zur Lautdifferenzierung
<b>Normierung</b>	Altersnormen: Ende der 3. und Ende der 4. Jgst. (N = 3.474); kriteriumsorientierte Schwellenwerte (1995)

<b>HASE (Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsdiagnostik)</b>	
<b>Autor</b>	Schöler, H. & Brunner, M. (2008)
<b>Quelle</b>	Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung. 2. erweiterte Aufl. Wertingen: Westra.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	Traditionelle schriftlichkeitsorientierte Alltagsauffassung von Sprache Sprachentwicklungsstörungen gelten als v.a. durch auditives Arbeitsgedächtnis bestimmt
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Phonische und morphologisch-syntaktische BQ jeweils produktiv und rezeptiv; semantische BQ rezeptiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	Lediglich Erfassung der Nationalität
<b>Verfahrensart</b>	Testung
<b>Altersbereich</b>	5 bis 6 Jahre
<b>Einsatzbereich</b>	Screening (Einzeltest); eignet sich für den flächendeckenden Einsatz bei den gesundheitsamtlichen Einschulungen sowie der U9; keine qualitativen Aussagen zum individuellen Förderbedarf
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Vier Untertests: 1. Nachsprechen von Sätzen 2. Nachsprechen von Kunstwörtern 3. Wiederholen von Zahlenfolgen 4. Erkennen von Wortfamilien (Haus – Hans – Häuser; Wäsche – Wände – waschen)
<b>Bearbeitungsdauer</b>	10 bis 15 Minuten
<b>Objektivität</b>	k.A.
<b>Reliabilität</b>	Interne Konsistenz: $\alpha = .71$ bis $.83$ je nach Aufgabengruppe
<b>Validität</b>	Prognostische Validität (Längsschnittstudie vom Vorschulalter bis zum Ende der 3. Grundschulklasse bei $N > 1.000$ ) RATZ-Indizes von 39 bis 72; inhaltliche Validität ist gegeben
<b>Normierung</b>	Kritische Punktwerte für jede Aufgabengruppe und Risikowerte für 4- bis 6-Jährige; Altersnormen (Prozentränge und T-Werte) für 4- bis 6-Jährige in Halbjahresschritten ( $N = 3.581$ ).

<b>HAVAS 5 (Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei Fünfjährigen)</b>	
<b>Autor</b>	Reich, H. H. & Roth, H.-J. (2003)
<b>Quelle</b>	Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes Fünfjähriger – HAVAS 5. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	Bezug auf kommunikations- und handlungsorientierte Sprachauffassung Bezug auf Forschungen zum Erst- und Zweitspracherwerb
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Phonische, semantische, morphologisch-syntaktische, pragmatische I und II und diskursive BQ jeweils produktiv und rezeptiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	Sprachstände der jeweiligen Sprachen werden ins Verhältnis gesetzt; Deutsch und Herkunftssprache (Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch und Türkisch)
<b>Verfahrensart</b>	Testung; Profilanalyse
<b>Altersbereich</b>	5 bis 7 Jahre; ein Jahr vor Einschulung
<b>Einsatzbereich</b>	Qualifikationsprofil zur Individualdiagnostik als Grundlage für gezielte Sprachförderung
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	„Gespräch“ der Testperson mit dem Kind mithilfe von visuellen Sprachimpulsen (Bildfolgen); Tonbandaufnahme mit anschließender Auswertung der kindlichen Sprachproduktion nach vorgegebenen Kriterien (Aufgabenbewältigung, Bewältigung der Kommunikationssituation, verbaler Wortschatz, Formen und Stellung des Verbs, Verbindung von Sätzen); zeitlicher Abstand zwischen beiden Sprachen
<b>Bearbeitungsdauer</b>	10 bis 15 Minuten pro Sprache
<b>Objektivität</b>	k.A.
<b>Reliabilität</b>	k.A.
<b>Validität</b>	k.A.
<b>Normierung</b>	k.A.

<b>H-LAD (Heidelberger Lautdifferenzierungstest)</b>	
<b>Autor</b>	Brunner, M., Seibert, A., Dierks, A. & Körkel, B. (1998)
<b>Quelle</b>	Heidelberger Lautdifferenzierungstest (H-LAD). Wertingen: Westra Elektroakustik.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	Bezugnahme auf internationale wissenschaftliche Literatur

<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Phonische BQ produktiv und rezeptiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	k.A.
<b>Verfahrensart</b>	Testung
<b>Altersbereich</b>	Jgst. 1 bis 4
<b>Einsatzbereich</b>	Einzeltest zur Sprach- und Legasthenie-Diagnostik
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Zwei Untertests: 1. Lautdifferenzierung: Laute unterscheiden (1. Konsonanten mit gleicher Artikulationsstelle z.B.: d/t, g/k und unterschiedlicher Artikulationsstelle z.B. t/k, m/n) 2. Lautanalyse: Nennung der ersten beiden Konsonanten von Wörtern mit Konsonantenhäufungen
<b>Bearbeitungsdauer</b>	PC-Version: 15 Minuten; Papier- und Bleistift-Version: 25 Minuten
<b>Objektivität</b>	k.A.
<b>Reliabilität</b>	Cronbachs Alpha von $\alpha = .88$ (2. Klasse) und $\alpha = .86$ (4. Klasse)
<b>Validität</b>	Korrelationen mit der Rechtschreibleistung von $r = .55$ bis $.62$ (2. Jgst.); $r = .31$ bis $.33$ (4. Jgst.); Korrelationen mit der Nachsprechleistung im Mottier Test von $r = .54$ bis $.61$ (4. Jgst.); Gruppenvergleich: deutliche Differenzierbarkeit Legastheniker und Nicht-Legastheniker; in der 2. Jgst. Aufklärung von 30% der Varianz der Rechtschreibleistung durch die Fähigkeit zur Lautdifferenzierung
<b>Normierung</b>	Prozentränge und T-Werte für die Jgst. 1, 2, 3 und 4

<b>HSET (Heidelberger Sprachentwicklungstest)</b>	
<b>Autor</b>	Grimm, H. & Schöler, H. (1991)
<b>Quelle</b>	Heidelberger Sprachentwicklungstest (HSET). Handanweisung für die Auswertung und Interpretation. 2. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	Basierend auf Grimm, 1976, 1977
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Phonische, pragmatische I und morphologisch-syntaktische BQ jeweils produktiv und rezeptiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	k.A.
<b>Verfahrensart</b>	Testung
<b>Altersbereich</b>	3 bis 9 Jahre sowie ältere Kinder mit Entwicklungs- und Lernstörungen

<b>Einsatzbereich</b>	Einzeltest; spezieller Entwicklungstest zur differenzierenden Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten/Individualdiagnostik
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	<p>Dreizehn Untertests:</p> <p>Fünf Untertests zum Regelerwerb auf Morphem- und Satzebene:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Verstehen grammatischer Strukturformen</li> <li>2. Imitation grammatischer Strukturformen</li> <li>3. Plural-Singular-Bildung</li> <li>4. Bildung von Ableitungsmorphemen</li> <li>5. Adjektivableitungen</li> </ol> <p>Vier Untertests zu semantischen Zusammenhängen auf Wort- und Satzebene:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. Korrektur semantisch inkonsistenter Sätze (nur für Kinder über 5 Jahre)</li> <li>7. Satzbildung</li> <li>8. Wortfindung</li> <li>9. Begriffsklassifikation</li> </ol> <p>Drei Untertests auf Wort- oder Äußerungsebene:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>10. Benennungsflexibilität (nur für Kinder über 5 Jahre)</li> <li>11. In-Beziehung-Setzung von verbaler und nonverbaler Information</li> <li>12. Enkodierung und Rekodierung gesetzter Intentionen (nur für Kinder über 5 Jahre)</li> </ol> <p>Ein Untertest zur Erfassung der genauen Wiedergabe eines semantisch sinnvollen Textes nach einer längeren Zeitspanne:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>13. Textgedächtnis</li> </ol>
<b>Bearbeitungsdauer</b>	Je nach Altersgruppe 40 bis max. 80 Minuten
<b>Objektivität</b>	Enge Anweisungsvorgaben (Instruktionen, Hilfen etc.); Auswertungsobjektivität gewährleistet
<b>Reliabilität</b>	Interne Konsistenz: $\alpha = .74$ bis $.95$ für die Untertests; $\alpha = .98$ für die gesamte Testbatterie
<b>Validität</b>	Maximale Korrelation der Untertests untereinander in mittlerer Höhe; es liegen faktorenanalytische und kriterienbezogene Untersuchungen vor
<b>Normierung</b>	Prozentränge und T-Werte für acht Altersgruppen: jünger als 4 Jahre, 4;0–4;5 Jahre, 4;6–4;11 Jahre, 5;0–5;5 Jahre, 5;6–5;11 Jahre, 6;0–6;11 Jahre, 7;0–7;11 Jahre und 8- und 9-jährige Kinder (N = 791)

<b>HSP 1–9 (Hamburger Schreibprobe)</b>	
<b>Autor</b>	May, P. (2002)
<b>Quelle</b>	Hamburger Schreib-Probe (HSP 1–9). Diagnose orthographischer Kompetenz zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien. Handbuch – Manual. 6. Aufl. Hamburg: Verlag für pädagogische Medien.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	Rechtschreibdiagnostik, -analyse und -didaktik Orthographieerwerb als sukzessiver Erwerb verschiedener „Rechtschreibstrategien“ – Modell der Stufenfolge des Schriftspracherwerbs nach Frith (1985) und Günther (1989), Erweiterung um die morphematische Strategie nach May (2002)
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Phonische und morphologisch-syntaktische BQ jeweils rezeptiv; literale BQ I produktiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	k.A.
<b>Verfahrensart</b>	Testung
<b>Altersbereich</b>	Mitte 1. bis Ende 9. Jgst.
<b>Einsatzbereich</b>	Einzel- und Gruppentest zur Individualdiagnostik als Grundlage für gezielte Sprachförderung; geeignet für alle Schulformen; Erfassung des orthographischen Strukturwissens und der grundlegenden Rechtschreibstrategien
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Schreiben von Testwörtern bzw. -sätzen, die durch Illustrationen veranschaulicht werden; zusätzlich in HSP 5–9 Aufgabe zur Beurteilung vorgegebener Schreibung im Text
<b>Bearbeitungsdauer</b>	Max. 30 Minuten
<b>Objektivität</b>	Durchführungs- und Auswertungsobjektivität gegeben, wenn Anweisungen eingehalten werden
<b>Reliabilität</b>	Interne Konsistenz: $\alpha = .92$ bis $.99$ ; Stabilität der Gesamtergebnisse (Retest je nach Abstand der Erhebungszeitpunkte): $r_{tt} = .52$ bis $.93$
<b>Validität</b>	Übereinstimmungsvalidität zwischen HSP (am Ende der 4. Jgst.) und WRT 4/5: $r = .87$ ; Korrelationen Rechtschreibleistung in der HSP und in Deutschaufsätzen: $r = .78$ bis $.81$
<b>Normierung</b>	Prozentränge und T-Werte sowie Prozentrangbänder und T-Wert-Bänder für die Jgst. 1–9 (bundesweite Normierung von 1987 bis 93; $N = 12.268$ )

<b>HVS (Heidelberger Vorschulscreening zur auditiv-kinästhetischen Wahrnehmung und Sprachverarbeitung)</b>	
<b>Autor</b>	Brunner, M., Pfeiffer, B., Schlüter, K., Steller, F., Möhring, L., Heinrich, I. & Pröschel, U. (2001)
<b>Quelle</b>	Heidelberger Vorschulscreening zur auditiv-kinästhetischen Wahrnehmung und Sprachverarbeitung (HVS). CD-Rom und Testhandbuch zur Testanweisung und Auswertung. Wertingen: Westra Elektroakustik.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	Bezug auf wissenschaftliche Literatur
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Phonische BQ produktiv und rezeptiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	k.A.
<b>Verfahrensart</b>	Testung
<b>Altersbereich</b>	5 bis 7 Jahre
<b>Einsatzbereich</b>	Einzeltest, Risikobestimmung von LRS; Schwellentest zur Individualdiagnostik
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Sieben Untertests zur Prüfung von sprachlich-analytischen und auditiv-kinästhetischen Wahrnehmungsfähigkeiten: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Auditive Merkspanne</li> <li>2. Expressive Anlautanalyse</li> <li>3. Wörter segmentieren (Wort sprechen und Silbenrhythmus klatschen)</li> <li>4. Phonematische Differenzierung</li> <li>5. Artikulomotorik (Nachsprechen von Zungenbrechern)</li> <li>6. Wortfamilien erkennen</li> <li>7. Reimwörter erkennen</li> </ol>
<b>Bearbeitungsdauer</b>	PC-Version: 17 Minuten; Papier-Bleistift-Version: 25 Minuten
<b>Objektivität</b>	k.A.
<b>Reliabilität</b>	Interne Konsistenz zwischen $\alpha = .63$ und $.91$
<b>Validität</b>	Gruppenvergleich von sprech-, sprach- oder hörgestörten und entwicklungsauffälligen Kindern und regelgerecht eingeschulerten Kindern ergeben Hinweise auf Kriteriumsvalidität; Zusammenhänge zwischen HVS-Leistungen und Lese-Rechtschreibleistung in der 2. Jgst.
<b>Normierung</b>	Prozentränge und T-Werte für 5 bis 7 Jahre

<b>Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen (Bayern-Hessen-Screening)</b>	
<b>Autor</b>	Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2005)
<b>Quelle</b>	ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung Bayern) (2005): Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen: Screening-Modell für Schulanfänger. Stuttgart: Klett.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	Bezug auf Forschung über Spracherwerb von Zweisprachigen (Luchtenberg)
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Pragmatische BQ I, semantische und diskursive BQ jeweils produktiv und rezeptiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	Handlungsfähigkeit in der Erstsprache wird auf der Teststufe 4 beobachtet
<b>Verfahrensart</b>	Interview, Beobachtungsverfahren
<b>Altersbereich</b>	6 Monate vor Einschulung
<b>Einsatzbereich</b>	Screening für Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache; Individualdiagnostik als Grundlage für gezielte Sprachförderung
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Vier Stufen: 1. Fragen zur Biographie 2. max. 10-minütiges Gespräch über Lieblingsspeise bzw. kindgerechte Themen 3. Bilder, Spiele, Aktivitäten zur Interaktion zwischen Lehrer und Kind 4. Angeleitete Spielsituation durch ältere Kinder
<b>Bearbeitungsdauer</b>	Stufen 1 bis 3 insgesamt 5 bis 15 Minuten; Stufe 4 ca. 60 Minuten
<b>Objektivität</b>	k.A.
<b>Reliabilität</b>	k.A.
<b>Validität</b>	k.A.
<b>Normierung</b>	k.A.

<b>KISS (Kinder-Sprachscreening)</b>	
<b>Autor</b>	Euler, H. A., Holler-Zittlau, I., von Minnen, S., Sick, U., Dux, W. & Neumann, K. (2009)
<b>Quelle</b>	k.A.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	Bezug auf Erstsprachforschung und auf Theorie der Sprachentwicklungsstörungen; besonders evolutive Position (Pinker, 1994)
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Phonische und pragmatische I BQ jeweils produktiv und rezeptiv; semantische und morphologisch-syntaktische BQ jeweils produktiv

<b>Mehrsprachigkeit</b>	Angabe der Erstsprache
<b>Verfahrensart</b>	Testung
<b>Altersbereich</b>	4;0 bis 4;5 Jahre
<b>Einsatzbereich</b>	Screening zur Individualdiagnostik
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Fragebögen für Erzieherinnen und Eltern und acht Untertests: 1. Pragmatik (Spontanäußerung zu einem Bild) 2. Sprachverständnis 3. Wortschatz (Nomen, Adjektive) 4. Sprachproduktion 5. Aussprache 6. Adjektive 7. Pluralbildung 8. Partizipbildung 9. Subjekt-Verb-Kongruenz bei der 2. Person Singular 10. Präpositionen im Akkusativkontext 11. Präpositionen im Dativkontext 12. Nebensatzbildung
<b>Bearbeitungsdauer</b>	k.A.
<b>Objektivität</b>	k.A.
<b>Reliabilität</b>	k.A.
<b>Validität</b>	Externe Validität: $r = .85$ ; Konstruktvalidität des Gesamttests belegbar; hohe Augenscheinvalidität
<b>Normierung</b>	N = 255 Kindergartenkinder im Alter von 4;0 bis 4;5 Jahren

<b>KISTE (Kindersprachtest für das Vorschulalter)</b>	
<b>Autor</b>	Häuser, D., Kasielke, E. & Schneidereiter, U. (1994)
<b>Quelle</b>	Kindersprachtest für das Vorschulalter. Weinheim: Beltz.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Semantische und morphologisch-syntaktische BQ jeweils produktiv und rezeptiv; pragmatische BQ I rezeptiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	k.A.
<b>Verfahrensart</b>	Testung
<b>Altersbereich</b>	3;3 bis 6;11 Jahre

<b>Einsatzbereich</b>	Einzeltest, besonders bei entwicklungs- und sprachauffälligen Kindern; Diagnose sprachlicher Defizite im semantischen, grammatischen und kommunikativen Bereich; Individualdiagnostik, bei Nicht-Erreichen eines Grenzwertes erfolgt gezielte Sprachförderung; Längsschnitt möglich
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	In zwei Formen: I. Ausführliche Diagnostik-Form (Sprachstatus anhand von 5 Untertests) 1. Teddy-Test (bei 3-Jährigen) Kommunikative Kompetenz 2. Erkennen semantischer und grammatischer Inkonsistenzen 3. Aktiver Wortschatz 4. SEMSY (ab 4 Jahren) semantisch-syntaktische Kompetenz 5. Satzbildungsfähigkeit (ab 4 Jahren) II. Screening-Form (Sprachentwicklungsprobleme) 1. Aktiver Wortschatz 2. Erkennen semantischer und grammatischer Inkonsistenzen
<b>Bearbeitungsdauer</b>	30 bis 50 Minuten, bei sprachentwicklungsge-störten oder geistig retardierten Kindern bis zu 70 Minuten
<b>Objektivität</b>	Durchführungs- und Auswertungsobjektivität durch genaue Instruktionen und Richtlinien für die Interpretation gegeben
<b>Reliabilität</b>	Interne Konsistenz: $\alpha = .72$ bis $.90$ für die Untertests
<b>Validität</b>	Validitätsprüfungen liegen vor, weisen Test als gültig aus; faktorielle und externe Validitäten wurden in umfangreichen Untersuchungen nachgewiesen
<b>Normierung</b>	C-Werte für die Einzelskalen und die Gesamtskala, getrennt nach vier Altersgruppen (543 Vorschulkinder aus den neuen und 151 Kinder aus den alten Bundesländern)

<b>Knuspel-L (Knuspels Leseaufgabe)</b>	
<b>Autor</b>	Marx, H. (1998)
<b>Quelle</b>	Knuspels Leseaufgabe KNUSPEL-L. Göttingen: Hogrefe.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	Orientiert sich an entwicklungspsychologischen Stufenmodellen des Schriftspracherwerbs (Marx, 1998)

<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Semantische BQ produktiv und literale BQ II rezeptiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	k.A.
<b>Verfahrensart</b>	Testung
<b>Altersbereich</b>	Ende 1. bis Ende 4. Jgst
<b>Einsatzbereich</b>	Gruppentest
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Zwei Parallelformen mit jeweils vier Untertests: 1. Hörverstehen: Verstehen mündlich gestellter Fragen und Aufforderungen 2. Rekodieren: Erkennen von lautgleichen Wörtern 3. Dekodieren: Erkennen von Wortbedeutungen 4. Leseverstehen: Verstehen schriftlich gestellter Fragen und Aufforderungen
<b>Bearbeitungsdauer</b>	5 Minuten
<b>Objektivität</b>	Laut Autor sind Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität bei Einhaltung der Vorgaben in hohem Maße gegeben
<b>Reliabilität</b>	Retest: $r_{tt} = .75$ bis $.83$ ; Paralleltest: $r = .79$ bis $.85$
<b>Validität</b>	Lehrereinschätzung (Skala „Lesefähigkeit“): $r = .62$ bis $.67$
<b>Normierung</b>	Altersnormen: Ende 1. bis Ende 4. Schuljahr ( $N = 4.746$ )

<b>MSS (Marburger Sprachscreening für 4- bis 6-jährige Kinder)</b>	
<b>Autor</b>	Holler-Zittlau, I., Dux, W. & Berger, R. (2003)
<b>Quelle</b>	Marburger Sprach-Screening für 4- bis 6-jährige Kinder (MSS). Horneburg/Niederelbe: Persen.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	Bezug auf Erstsprachforschung und auf Theorie der Sprachentwicklungsstörungen
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Phonische, semantische, morphologisch-syntaktische und diskursive BQ jeweils produktiv und rezeptiv; pragmatische BQ I rezeptiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	Angabe der Erstsprache
<b>Verfahrensart</b>	Testung
<b>Altersbereich</b>	4 bis 6 Jahre
<b>Einsatzbereich</b>	Screening zur Individualdiagnostik als Grundlage für gezielte Sprachförderung; differenzierte Erfassung sprachlicher Fähigkeiten

<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Sechs Untertests: 1. Spontansprache 2. Sprachverständnis 3. Sprachproduktion 4. Wortschatz, Artikulation, Begriffsbildung 5. Grammatik 6. Phonologische Diskriminationsfähigkeit Zusätzlich Fragenkataloge für Gespräche mit den Eltern/Erzieherinnen
<b>Bearbeitungsdauer</b>	15 bis 20 Minuten
<b>Objektivität</b>	k.A.
<b>Reliabilität</b>	k.A.
<b>Validität</b>	k.A.
<b>Normierung</b>	k.A.

<b>MSVK (Marburger Sprachverständnistest für Kinder)</b>	
<b>Autor</b>	Elben, C. E. & Lohaus, A. (2000)
<b>Quelle</b>	Marburger Sprachverständnistest für Kinder (MSVK). Göttingen: Hogrefe.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	Bezüge auf wissenschaftliche Literatur, insbesondere auf Grimm und Szagun sowie Arbeiten, die eigens eine Erfassung des Sprachverständnisses begründen und fordern
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Pragmatische BQ I, semantische und morphologisch-syntaktische BQ jeweils rezeptiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	
<b>Verfahrensart</b>	Testung
<b>Altersbereich</b>	5 Jahre bis Erstklässler
<b>Einsatzbereich</b>	Einzeltest; Einschätzung der Sprachverständigungskompetenz, insbesondere für die klinisch-psychologische Praxis sowie die Diagnose und Prognose von Lese- und Leseverstehens-schwierigkeiten
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Sechs Untertests (Testheft mit Abb.): Untertests zum Verstehen syntaktischer Strukturen 1. Satzverständnistest 2. Instruktionsverständnis Untertests zum Verstehen der Semantik 3. Passiver Wortschatz 4. Wortbedeutung Untertests zum Verstehen der Pragmatik 5. Personenbezogene Sprachzuordnung 6. Situationsbezogene Sprachzuordnung

<b>Bearbeitungsdauer</b>	Je nach Altersgruppe 30 bis 45 Minuten
<b>Objektivität</b>	k.A.
<b>Reliabilität</b>	Interne Konsistenz: $\alpha = .51$ bis $.89$ Untertests; $.89$ Gesamttest; Retest nach 2 Wochen: $rtt = .45$ bis $.81$ Untertests; $.81$ Gesamttest; nach 3 Monaten: $rtt = .35$ bis $.88$ Untertests; $.68$ Gesamttests
<b>Validität</b>	Angaben zur faktoriellen Validität liegen vor; Validitätskennwerte (Zusammenhänge mit Urteilsdaten, Testwerten), Differenzierung von Alters- und Leistungsgruppen; durchgängig signifikante Zusammenhänge mit allgemeinen und nonverbalen Intelligenzwerten
<b>Normierung</b>	Geschlechtsspezifische Normen (Prozentränge und T-Werte) für Kindergartenkinder ab 5 Jahren und Kinder der ersten Klasse ( $N = 1.045$ )

<b>Niveaubeschreibungen DaZ für die Sekundarstufe I – Zur Beobachtung von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache</b>	
<b>Autor</b>	Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.)
<b>Quelle</b>	Niveaubeschreibungen DaZ für die Sekundarstufe I. Transferfassung. Freistaat Sachsen, Sächsisches Bildungsinstitut.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	Zugrundegelegt werden die von Ehlich (2005) benannten Basisqualifikationen und die Vorgaben der KMK-Bildungsstandards, zentral ist zudem das Konzept der „Bildungssprache“
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Phonische und morphologisch-syntaktische BQ jeweils produktiv; pragmatische I, semantische, diskursive, pragmatische II und literale II BQ jeweils produktiv und rezeptiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	Insbesondere für DaZ-Kinder entwickelt; Sprachstand in weiteren Sprachen wird nicht beachtet
<b>Verfahrensart</b>	Beobachtungsverfahren
<b>Altersbereich</b>	Sekundarstufe I
<b>Einsatzbereich</b>	Beobachtungsinstrument zur effektiven Gestaltung und Steuerung des systematischen Sprachbildungsprozesses im Schulalltag; durch wiederholte Beobachtungen werden Erwerbsfortschritte erkennbar; Individualdiagnostik als Grundlage für gezielte Sprachförderung

<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Kann-Beschreibungen auf fünf Niveaustufen für die folgenden Bereiche: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit (Private Gespräche, Unterrichtsgespräche, Formelle Gespräche, Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen)</li> <li>2. Wortschatz (Verstehenswortschatz, Mitteilungswortschatz, Fachwortschatz)</li> <li>3. Aussprache (Deutlichkeit, Sprechflüssigkeit)</li> <li>4. Lesen (Verstehen, Techniken und Strategien der Texterschließung, Vorlesen, Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen)</li> </ol>
<b>Bearbeitungsdauer</b>	Empfohlen wird ein Beobachtungszeitraum zwischen vier und sechs Wochen.
<b>Objektivität</b>	k.A.
<b>Reliabilität</b>	k.A.
<b>Validität</b>	k.A.
<b>Normierung</b>	k.A.

<b>OLFA 1–2; 3–9 (Oldenburger Fehleranalyse)</b>	
<b>Autor</b>	Thomé, D. & Thomé, G. (2008) bzw. (2004)
<b>Quelle</b>	OLFA 1–2. Oldenburger Fehleranalyse für Klassen 1/2. Handbuch und Instrument (mit Kopiervorlagen). Oldenburg: Institut für sprachliche Bildung. OLFA 3–9. Oldenburger Fehleranalyse. Instrument und Handbuch zur Ermittlung der orthographischen Kompetenz ab Klasse 3. Oldenburg: Institut für sprachliche Bildung.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Phonische BQ rezeptiv und literale BQ II produktiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	k.A.
<b>Verfahrensart</b>	Analyseverfahren
<b>Altersbereich</b>	1. bis 9. Jgst.
<b>Einsatzbereich</b>	Fehleranalyse von frei formulierten Texten von Schülern der Klassen 1–2 zur Vorbereitung einer individualisierten Rechtschreibtherapie; Auf der Grundlage von OLFA 1–2 wird eine individualisierte Rechtschreibtherapie möglich

<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Analyse der Fehlerschwerpunkte in der Rechtschreibung aus frei formulierten Schülertexten mit einem Mindestumfang von 200–300 Wörtern.
<b>Bearbeitungsdauer</b>	30 Minuten
<b>Objektivität</b>	k.A.
<b>Reliabilität</b>	k.A.
<b>Validität</b>	k.A.
<b>Normierung</b>	Die qualitative Fehleranalyse dient der Beschreibung eines individuellen Fehlerprofils OLFA 3–9: Die entwicklungsorientierte Gewichtung der Fehlergruppen wurde mit der Rasch-Skalierung auf der Grundlage von rd. 10.000 Schülertexten aus 9. Klassen bestätigt.

<b>PB-LRS (Gruppentest zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten)</b>	
<b>Autor</b>	Barth, K. & Gomm, B. (2008)
<b>Quelle</b>	Gruppentest zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: Phonologische Bewusstheit bei Kindergartenkindern und Schulanfängern (PB-LRS) –Manual (Broschüre). München: Reinhardt.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Phonische BQ produktiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	k.A.
<b>Verfahrensart</b>	Testung
<b>Altersbereich</b>	2 Wochen nach der Einschulung (aber auch später)
<b>Einsatzbereich</b>	Gruppentest, Diagnose von Risikokindern für eine LRS; Individualdiagnostik als Grundlage für gezielte Sprachförderung
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Sechs Untertests: 1. Reimwörter erkennen 2. Silbensegmentierung 3. Anlautanalyse 4. Lautsynthese 5. Wortlängen erkennen 6. Identifikation des Endlautes
<b>Bearbeitungsdauer</b>	45 Minuten im Kindergarten; 60 Minuten in der Schule
<b>Objektivität</b>	Durchführungsobjektivität
<b>Reliabilität</b>	k.A.
<b>Validität</b>	k.A.
<b>Normierung</b>	k.A.

<b>Penner-Screening (Screeningverfahren zur Feststellung von Störungen in der Grammatikentwicklung)</b>	
<b>Autor</b>	Penner, Z. (1999)
<b>Quelle</b>	Screeningverfahren zur Feststellung von Störungen in der Grammatikentwicklung. Gebrauchsanweisung für die Benutzer/-innen. Schriftenreihe des heilpädagogischen Seminars Zürich, hrsg. von T. Hagmann, Band 14A. Luzern: Edition SZH/SPC.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	Generativistischer Ansatz Gemäß Penner/Kölliker (1998); wichtig ist Dysgrammatismusforschung
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Semantische und morphologisch-syntaktische BQ jeweils produktiv und rezeptiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	k.A.
<b>Verfahrensart</b>	Testung
<b>Altersbereich</b>	Keine Festlegung auf das chronologische Alter des Kindes; als Screening im Kindergarten ab ca. 2;6 Jahren empfohlen
<b>Einsatzbereich</b>	Screening zur Diagnose von Grammatikerwerbsstörungen; Individualdiagnostik; auf schweizerdeutsche Kinder bezogen
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Testaufgaben (in den Reihenuntersuchungen kann die Kurzform, bestehend aus den drei Untertests W, C, OV, eingesetzt werden): 1. Satzstruktur – W-Fragen (Frageverstehen) [W] – Nebensatzkonjunktionen [C] – Objektvoranstellung [OV] 2. Nominalphrase – Possessiv [POSS] – Possessiv Produktion [POSS] – Possessiv Verstehen [POSS] – Eigennamen [Name] – Lückenaufgaben zur elizitierten Produktion des obligatorischen bestimmten Artikels [Unika]
<b>Bearbeitungsdauer</b>	k.A.
<b>Objektivität</b>	k.A.
<b>Reliabilität</b>	k.A.
<b>Validität</b>	k.A.
<b>Normierung</b>	k.A.

<b>PLAV (Projektives linguistisches Analyseverfahren)</b>	
<b>Autor</b>	Bruche-Schulz, G., Heß, H. W. & Steinmüller, U. (1985)
<b>Quelle</b>	Sprachstandserhebung im Grundschulalter. Ein projektives linguistisches Analyseverfahren (PLAV). Berlin: Der Senator für Schulwesen, Berufsbildung und Sport.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	Bezug auf Zweitspracherwerbsforschung (u.a. Klein 1984, Wode 1978) und Sprachlehrforschung (u.a. Barkowski 1982)
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Phonische BQ produktiv; pragmatische I; semantische, morphologisch-syntaktische und diskursive BQ jeweils produktiv und rezeptiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	k.A.
<b>Verfahrensart</b>	Beobachtungsverfahren; Interview
<b>Altersbereich</b>	6 bis 10 Jahre
<b>Einsatzbereich</b>	Profilanalyse; bei „ausländischen Kindern“ Erhebung und Analyse des deutschen Sprachstandes; Individualdiagnostik zur Erstellung eines Sprachprofils, in dem das Verhältnis normgemäßer und nicht normgemäßer Erscheinungen in ihrem Bezug zu den situativ-lexikalischen Sprachmitteln abgebildet wird; im Fokus steht die „Spontansprache“ des Kindes; nicht als flächendeckend gedacht
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	<p>„Beobachtungswoche“ fokussiert auf kommunikative Fähigkeiten (v.a. bei Schulanfängern), danach „offenes Interview“, das aus elf Bildsituationen mit unterschiedlichen Bezügen besteht (wird auf Tonträger aufgenommen):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Bezug auf Familie/Privatsphäre: <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Küche,</li> <li>2) Fernsehen,</li> <li>3) Krankenzimmer,</li> <li>4) Bad und Flur</li> </ol> </li> <li>– „unrealistische Sphäre“: <ol style="list-style-type: none"> <li>5) Ausflug (Löwe und Katze, Bilder-geschichte in zehn Teilen),</li> <li>6) Verkehrte Welt (zwei Teile)</li> </ol> </li> <li>– Ziel: persönliche Betroffenheit: <ol style="list-style-type: none"> <li>7) Fahrradunfall</li> </ol> </li> <li>– „Äußere“ Lebenswelt: <ol style="list-style-type: none"> <li>8) Läden im Winter,</li> <li>9) Draußen auf der Straße,</li> <li>10) Sonntagspicknick,</li> <li>11) Jahrmarkt</li> </ol> </li> </ul>

<b>Bearbeitungsdauer</b>	„Beobachtungswoche“ und mindestens 90 Minuten Test; aufwendige Auswertung
<b>Objektivität</b>	k.A.
<b>Reliabilität</b>	k.A.
<b>Validität</b>	k.A.
<b>Normierung</b>	k.A.

<b>QuaSta (Qualifizierte Stuserhebung vierjähriger Kinder in Kitas und Kindertagespflege)</b>	
<b>Autor</b>	Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Berlin (Hrsg.)
<b>Quelle</b>	Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Berlin.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Phonische, semantische und diskursive BQ jeweils produktiv und rezeptiv; pragmatische BQ I rezeptiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	Angabe der Erstsprache
<b>Verfahrensart</b>	Beobachtungsverfahren
<b>Altersbereich</b>	4 Jahre
<b>Einsatzbereich</b>	Beobachtungsbogen auf der Basis des Sprachlerntagebuchs zur Feststellung von Sprachförderbedarf mit konkreten Anhaltspunkten für die folgende intensive, einjährige Sprachförderung
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Basale Fähigkeiten (Grobmotorik, Feinmotorik, Mundmotorik, Auditive Wahrnehmung)</li> <li>2. Phonologische Bewusstheit (Auditive Merkfähigkeit, Reimbildung)</li> <li>3. Sprachhandeln (Artikulation, Wortschatzerweiterung, Verständigungs- und Orientierungshandeln, Gespräche, Erzählen, Aufträge)</li> <li>4. Erste Erfahrungen mit Bild- und Schriftsprache (Leseinteresse aufbauen, Zuhören, Inhalte erschließen)</li> </ol>
<b>Bearbeitungsdauer</b>	k.A.
<b>Objektivität</b>	k.A.
<b>Reliabilität</b>	k.A.
<b>Validität</b>	k.A.
<b>Normierung</b>	k.A.

<b>SCREEMIK 2 (Screening der Erstsprachfähigkeit bei Migrantenkindern (Russisch-Deutsch, Türkisch-Deutsch))</b>	
<b>Autor</b>	Wagner, L. (2008)
<b>Quelle</b>	Screening der Erstsprachfähigkeit bei Migrantenkindern Russisch-Deutsch, Türkisch-Deutsch. Manual und CD-Rom. München: Eugen Wagner.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	Bezugnahme auf wissenschaftliche Literatur
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Phonische und morphologisch-syntaktische BQ jeweils produktiv und rezeptiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	Kinder mit den Erstsprachen Russisch oder Türkisch, differenzialdiagnostische Abgrenzung zwischen erwerbsbedingten Auffälligkeiten in der Zweitsprache Deutsch und einer Sprachentwicklungsstörung
<b>Verfahrensart</b>	Testung
<b>Altersbereich</b>	4;0 bis 5;11 Jahre
<b>Einsatzbereich</b>	Screening; computergestütztes Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes in der Erstsprache bei Kindern mit Migrationshintergrund (Russisch, Türkisch);
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Drei Untertests: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aussprache (Überprüfung einzelner Laute)</li> <li>2. Grammatik (nur für Russisch: Verständnis von Präpositionen und Sätzen, Überprüfung der Kasus und der Subjekt-Verb-Kongruenz)</li> <li>3. Wortschatz (Farbkenntnisse; Passiver Wortschatz – Substantive und Verben)</li> </ol>
<b>Bearbeitungsdauer</b>	15 bis 20 Minuten
<b>Objektivität</b>	k.A.
<b>Reliabilität</b>	Reliabilitätskoeffizienten (Cronbachs Alpha) für die Subtests „Aussprache“, „Grammatik“ und „Wortschatz“ im SCREEMIK Russisch-Deutsch: $r = .86$ bis $.91$ ; für die Subtests „Aussprache“ und „Wortschatz“ im SCREEMIK Türkisch-Deutsch: $r = .82$ bis $.87$
<b>Validität</b>	Kriteriumsvalidität: Einschätzungen von Erzieherinnen für die Gruppe der russisch-deutschen Kinder von $.73$ bis $.90$ ; für die Gruppe der türkisch-deutschen Kinder von $.68$ bis $.87$ ; Ermittlung der geschlechtsspezifischen Unterschiede; Bestimmung der Konstruktvalidität anhand der Altersabhängigkeit des Screenings sowie der Interkorrelationen der Subtests; hohe Qualität des Testinstruments (belegt durch exploratorische Faktorenanalyse sowie latente Klassenanalyse)

<b>Normierung</b>	Separate Normen für die Altersgruppen der 4- und 5-jährigen russisch-deutschen (N = 406) und türkisch-deutschen (N = 388) in Deutschland lebenden bilingualen Kindern
-------------------	---

<b>SELDAK (Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern)</b>	
<b>Autor</b>	Ulich, M. & Mayr, T. (2006) vom Staatsinstitut für Frühpädagogik
<b>Quelle</b>	Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, Landesregierung Schleswig-Holstein.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	Bezugnahme auf wissenschaftliche Literatur
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Phonische, pragmatische I, morphologisch-syntaktische, diskursive, pragmatische II und literale I BQ jeweils produktiv und rezeptiv; semantische BQ produktiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	Wird vom parallelen Verfahren SISMIC abgedeckt
<b>Verfahrensart</b>	Beobachtungsverfahren; Testung
<b>Altersbereich</b>	Von 4 Jahren bis Schuleintritt
<b>Einsatzbereich</b>	Deutsch als Erstsprache; Erfassung vielfältiger Teilaspekte der individuellen Sprachentwicklung als Grundlage für eine gezielte Sprachförderung
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	<p>1. Teil: Beobachtung sprachrelevanter Situationen im Kita-Alltag, und zwar: Gesprächsrunden, Bilderbuchbetrachtung, Vorlesen/Erzählen, eigeninitiativer Umgang mit Büchern, Kinder als Erzähler, kommunikatives Verhalten in Gesprächssituationen, Lausch- und Sprachspiele/Reime, Schreiben/Schrift</p> <p>2. Teil: Erfassung sprachlicher Kompetenzen im engeren Sinne, und zwar: Verstehen von Handlungsaufträgen, Wortschatz, Grammatik – Morphologie und Syntax, Dialekt – Hochdeutsch, Sprechweise, Sätze nachsprechen</p>
<b>Bearbeitungsdauer</b>	Keine zeitliche Eingrenzung; wiederholte Beobachtungen werden empfohlen
<b>Objektivität</b>	k.A.
<b>Reliabilität</b>	k.A.
<b>Validität</b>	k.A.
<b>Normierung</b>	k.A.

<b>S-ENS (Screening des Entwicklungsstandes bei Einschulungsuntersuchungen)</b>	
<b>Autor</b>	Döpfner, M., Dietmair, I., Mersmann, H., Simon, K. & Trost-Brinkhues, G. (2005)
<b>Quelle</b>	S-ENS Screening des Entwicklungsstandes bei Einschulungsuntersuchungen. Göttingen: Hogrefe.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	Verweis auf andere Verfahren (BISC, PET, HSET)
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Phonische BQ produktiv und rezeptiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	Angabe der Erstsprache; die Untertests 4b und 4c werden mit Kindern, die „nicht Deutsch“ oder nur „radebrechend Deutsch“ sprechen, nicht durchgeführt
<b>Verfahrensart</b>	Testung
<b>Altersbereich</b>	Zur Einschulung; 5 bis 6 Jahre
<b>Einsatzbereich</b>	Überprüfung des Entwicklungsstands in schulrelevanten Teilleistungsbereichen
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Fünf Untertests: 1. Körperkoordination, 2. Visuomotorik, 3. Visuelle Wahrnehmung und Informationsverarbeitung, 4. Sprachkompetenz und auditive Informationsverarbeitung: a) Pseudowörter nachsprechen, b) Wörter ergänzen, c) Sätze nachsprechen 5. Artikulation
<b>Bearbeitungsdauer</b>	60 Minuten
<b>Objektivität</b>	k.A.
<b>Reliabilität</b>	Interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) der einzelnen Untertests: .50 bis .76. Angesichts der angestrebten Kürze der Skalen können die internen Konsistenzen als befriedigend angesehen werden.
<b>Validität</b>	Konvergente Validität: zufriedenstellend bis sehr gut (Korrelationen mit PET, HSET, MOT 4–6, GMT, BISC, CFT 1 zwischen .50 und .86)
<b>Normierung</b>	Orientierungswerte und Prozentrang-Normen (N > 27.000)

<b>SETK 2 (Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder)</b>	
<b>Autor</b>	Grimm, H., Aktas, M. & Frevert, S. (2000)
<b>Quelle</b>	Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder: Diagnose rezeptiver und produktiver Sprachverarbeitungs-fähigkeiten; Manual. Göttingen: Hogrefe.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	Traditionelle schriftlichkeitsorientierte Alltagsauffassung von Sprache Gemäß Grimm (1999) nimmt man an, dass Aneignung bei allen Kindern gleich abläuft
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Semantische und morphologisch-syntaktische BQ jeweils produktiv und rezeptiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	k.A.
<b>Verfahrensart</b>	Testung
<b>Altersbereich</b>	2;0 bis 2;11 Jahre; ältere Kinder mit bekannten Entwicklungsschädigungen
<b>Einsatzbereich</b>	Einzeltest zur Überprüfung der rezeptiven und produktiven Sprachverarbeitungs-fähigkeit; Untersuchung des sprachlichen Entwicklungsstandes, Abklärung von Entwicklungsstörungen im sprachlichen Bereich; Längsschnitt möglich (zusammen mit SETK 3–5)
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Vier Untertests: 1. Verstehen I (Wörter Bildern zuordnen) 2. Verstehen II (Sätze Bildern zuordnen) 3. Produktion I (Gegenstände benennen) 4. Produktion II (Bildszene erklären)/ Erfassung der rezeptiven und produktiven Sprachverarbeitungs-fähigkeit
<b>Bearbeitungsdauer</b>	Max. 25 Minuten
<b>Objektivität</b>	k.A.
<b>Reliabilität</b>	Interne Konsistenz: $\alpha = .56$ bis $.95$ für die Untertests
<b>Validität</b>	Test bildet hoch sensitiv sprachliche Entwicklungsfortschritte innerhalb des 3. Lebensjahres ab; Differenzierungsfähigkeit und prognostische Validität des Verfahrens wurden in zahlreichen Untersuchungen belegt.
<b>Normierung</b>	Normen (T-Werte, Prozentränge) für die zwei Halbjahresschritte 2;0–2;5 und 2;6–2;11 Jahre (N = 296)

<b>SETK 3–5 (Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder)</b>	
<b>Autor</b>	Grimm, H., Aktas, M. & Frevert, S. (2001)
<b>Quelle</b>	Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. Göttingen: Hogrefe.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	Traditionelle schriftlichkeitsorientierte Alltagsauffassung von Sprache Gemäß Grimm (1999); Aneignung gilt als v.a. vom auditiven Gedächtnis gesteuert
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Phonische, semantische und morphologisch-syntaktische BQ jeweils produktiv und rezeptiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	k.A.
<b>Verfahrensart</b>	Testung
<b>Altersbereich</b>	3;0 bis 5;11 Jahre; ältere Kinder mit bekannten Entwicklungsschädigungen
<b>Einsatzbereich</b>	Einzeltest zur Feststellung des erreichten Sprachentwicklungsniveaus; rezeptive und produktive Sprachverarbeitungsfähigkeiten sowie auditive Gedächtnisleistungen; Längsschnitt möglich (zusammen mit SETK 2)
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Sechs Untertests: 1. Verstehen von Sätzen 2. Enkodieren semantischer Relationen (nur 3-Jährige) 3. Morphologische Regelbildung 4. Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter 5. Gedächtnisspanne für Wortfolgen (nur 4- bis 5-Jährige) 6. Satzgedächtnis (nur 4- bis 5-Jährige)
<b>Bearbeitungsdauer</b>	20 bis 30 Minuten
<b>Objektivität</b>	Laut Autoren gegeben
<b>Reliabilität</b>	Interne Konsistenz: $\alpha = .62$ bis $.89$ für die Untertests
<b>Validität</b>	Diskriminante Validität nur an kleinen Stichproben; Studien zur konvergenten Validität fehlen; Untersuchungen belegen Differenzierungsfähigkeit und die prognostische Validität.
<b>Normierung</b>	Normen (Prozentränge und T-Werte) für fünf Altersgruppen 3;0–3;5 Jahre, 3;6–3;11 Jahre, 4;0–4;5 Jahre, 4;6–4;11 Jahre und 5;0–5;11 Jahre vor (N = 495); in manchen Altersgruppen ist die Normstichprobe sehr klein (von N = 69 bis 172)

<b>SEV (Screeningverfahren zur Erfassung von Sprachentwicklungsverzögerungen)</b>	
<b>Autor</b>	Heinemann, M. & Höpfner, C. (1999)
<b>Quelle</b>	Screening-Verfahren zur Erfassung von Sprachentwicklungsverzögerungen (SEV) bei Kindern im Alter von 3,5 bis 4 Jahren bei der U8. Göttingen: Beltz.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Phonische BQ produktiv und rezeptiv; pragmatische BQ I und semantische BQ jeweils rezeptiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	k.A.
<b>Verfahrensart</b>	Testung
<b>Altersbereich</b>	Kinder zwischen 3;5 und 4 Jahren (bei der U8)
<b>Einsatzbereich</b>	Screening; überprüft den sprachlichen Entwicklungsstand; Individualdiagnostik; bei Auffälligkeiten in mehr als einem Bereich weiterführende Diagnostik
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Fünf Untertests: 1. Sprachverständnis für Oberbegriffe 2. Nachsprechen von Sätzen 3. Wortschatz 4. Artikulation 5. Sprachverständnis für Aufforderungen
<b>Bearbeitungsdauer</b>	15 bis 20 Minuten
<b>Objektivität</b>	k.A.
<b>Reliabilität</b>	k.A.
<b>Validität</b>	k.A.
<b>Normierung</b>	k.A.

<b>SFD – Sprachstandserhebung und Förderungsdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder Bremer Verfahren</b>	
<b>Autor</b>	Lutz, N., Hobusch, A. & Wiest, U. (2002)
<b>Quelle</b>	Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder (SFD). Allgemeines Manual – 1. Schuljahr – 2. Schuljahr – 3./4. Schuljahr. Reihe Bergedorfer Förderdiagnostik. Horneburg: Persen.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Semantische, morphologisch-syntaktische und diskursive BQ jeweils produktiv und rezeptiv

<b>Mehrsprachigkeit</b>	Im ersten Schuljahr wird auch die Herkunftssprache erfasst (Albanisch, Arabisch, Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Kroatisch/Serbisch, Kurdisch, Persisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch, Tamilisch, Türkisch)
<b>Verfahrensart</b>	Testung
<b>Altersbereich</b>	1. bis 4. Jgst. (je eine Testversion)
<b>Einsatzbereich</b>	Einzeltest; Erfassung des passiven Wortschatzes in 15 verschiedenen Sprachen; Kinder mit Deutsch als Zweitsprache; Individualdiagnostik als Grundlage für gezielte Sprachförderung anhand der Zuteilung zu einer der drei Sprachgruppen; Längsschnitt möglich
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	<p>SFD 1: Sechs Untertests:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Wortschatztest (72 Wörter) mit Audio-CD (Abbruch bei Nicht-Bestehen)</li> <li>2. Farbenkenntnisse</li> <li>3. Hörverständnis von Sätzen und Geschichten</li> <li>4. Pluralbildung</li> <li>5. Verständnis von Präpositionen anhand des Teddy-Tests (hier auch korrekte Produktion der Präpositionen und Nomen im korrekten Kasus)</li> <li>6. Bildergeschichten nacherzählen (aktive Äußerungen)</li> </ol> <p>SFD 2: Vier Untertests:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Wortschatz (30 Wörter)</li> <li>2. Präpositionen</li> <li>3. Artikel</li> <li>4. Bildergeschichte</li> </ol> <p>SFD 3/4: Fünf Untertests:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Wortschatz (3. Jgst.: 16 Wörter, 4. Jgst.: 27 Wörter)</li> <li>2. Präpositionen</li> <li>3. Artikel</li> <li>4. Hörverständnis</li> <li>5. Bildergeschichten</li> </ol>
<b>Bearbeitungsdauer</b>	30 bis 40 Minuten (1. Jgst.); 35 bis 45 Minuten (2. und 4. Jgst.)
<b>Objektivität</b>	k.A.
<b>Reliabilität</b>	Korrelation zwischen den Ergebnissen im deutschen Wortschatztest der SFD 1 und der Summe der Ergebnisse in den anderen SFD 1-Untertests $r = .81$ (N = 211)
<b>Validität</b>	k.A.
<b>Normierung</b>	Standardisierung an N = 1.048 Kindern

<b>SISMIK (Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern im Kindergarten)</b>	
<b>Autor</b>	Ulich, M. & Mayr, T. (2004)
<b>Quelle</b>	Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (Sismik). Freiburg: Herder.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Phonische, pragmatische I und II, morphologisch-syntaktische und diskursive BQ jeweils produktiv und rezeptiv; semantische und literale BQ jeweils rezeptiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	Einschätzung des Sprachstandes der Muttersprache
<b>Verfahrensart</b>	Beobachtungsverfahren; Elterninterview
<b>Altersbereich</b>	3;6 bis 7 Jahre
<b>Einsatzbereich</b>	Für Kinder mit Migrationshintergrund; wiederholte Beobachtungen; Individualdiagnostik als Grundlage für gezielte Sprachförderung
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Vier Beobachtungsaufgaben: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Häufigkeit von Sprachverhaltensweisen (Beobachtung der verbalen und nonverbalen Handlungen des Kindes in alltäglichen Situationen)</li> <li>2. Sprachliche Kompetenz (Wortschatz, Aussprache, Syntax, grammatische Fähigkeiten und Überprüfung des Handlungsmusters „Aufforderung – Durchführung“)</li> <li>3. Familiensprachliche Kompetenz (ergänzt durch Aussagen der Eltern)</li> <li>4. Sprachpraxis der Familie (Interview mit den Eltern)</li> </ol>
<b>Bearbeitungsdauer</b>	Über die gesamte Kindergartenzeit hinweg
<b>Objektivität</b>	k.A.
<b>Reliabilität</b>	k.A.
<b>Validität</b>	k.A.
<b>Normierung</b>	Prozentrangnormen für 6 „Skalen“ (erhoben an Kindern mit Migrationshintergrund)

<b>SLRT-II (Der Salzburger Lese- und Rechtschreibtest)</b>	
<b>Autor</b>	Moll, K. & Landerl, K. (2010)
<b>Quelle</b>	Lese- und Rechtschreibtest. Weiterentwicklung des Salzburger Lese- und Rechtschreibtest (SLRT). 2. Aufl. Bern: Huber.

<b>Theoretische Grundlagen</b>	Bezug auf kognitions- und neuropsychologische Leserverwerbsforschung
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Phonische BQ und literale BQ II jeweils produktiv und rezeptiv; semantische BQ rezeptiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	k.A.
<b>Verfahrensart</b>	Testung
<b>Altersbereich</b>	Ein-Minuten-Leseflüssigkeitstest: 1. bis 6. Jgst. und Erwachsene; Rechtschreibtest: 2. bis Anfang 5. Jgst.
<b>Einsatzbereich</b>	Einzeltest oder Gruppentest (nur Rechtschreibtest); Verfahren zur differenzierten Diagnose von Schwächen beim Erlernen des Lesens und Schreibens v.a. im unteren Leistungsbereich als Grundlage für gezielte Sprachförderung (in bestimmten Fällen Einsatz weiterer diagnostischer Verfahren empfohlen)
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ein-Minuten-Leseflüssigkeitstest <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lesen von Pseudowörtern (Defizite des synthetischen, lautierenden Lesens)</li> <li>• Subtest zur automatischen, direkten Worterkennung</li> <li>• Textlesen</li> </ul> </li> <li>2. Rechtschreibtest (zwei Parallelformen)</li> </ol>
<b>Bearbeitungsdauer</b>	Lesetest: 5 bis 10 Minuten; Rechtschreibtest: 20 bis 30 Minuten
<b>Objektivität</b>	Nach eigenen Angaben gegeben durch genau festgelegte Instruktion und Durchführung sowie rasch und objektiv durchzuführende Auswertung
<b>Reliabilität</b>	Ein-Minuten-Leseflüssigkeitstests (Anzahl korrekt gelesener Wörter bzw. Pseudowörter): Paralleltest: $r = .90$ bis $.98$ ; Rechtschreibtest: Retest: $rtt = .80$ bis $.97$ und Paralleltest: $r = .71$ bis $.86$
<b>Validität</b>	Konstruktvalidität: Ein-Minuten-Leseflüssigkeitstests mit anderen Lesetests: $r = .69$ bis $.92$ ; der SLRT-II differenziert signifikant zwischen lese- bzw. rechtschreibschwachen und -starken Kindern (nach Lehrerurteil)
<b>Normierung</b>	Ein-Minuten-Leseflüssigkeitstest: Normtabellen für die 1. bis 6. Jgst. ( $N = 1.747$ ) sowie für junge Erwachsene ( $N = 241$ ); Rechtschreibtest: Normtabellen für die 2. bis 4. Jgst. ( $N = 3.346$ )

<b>SSB (Screening für Schul- und Bildungsberatung)</b>	
<b>Autor</b>	Kormann, A. & Horn, R. (2006)
<b>Quelle</b>	Screeningverfahren für Schul- und Bildungsberatung: Rechtschreiben. Jahrgangsstufen 1 bis 10 und Intelligenz Jahrgangsstufen 4 bis 10; Handanweisung. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Swets Test Services.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Phnische BQ rezeptiv und literale BQ II produktiv und rezeptiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	k.A.
<b>Verfahrensart</b>	Testung
<b>Altersbereich</b>	1. bis 10. Jgst.
<b>Einsatzbereich</b>	Einzel- und Gruppentest
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Erfassung der Rechtschreibleistung über konventionelles Diktat, Lückentext und Diktat mit kritischen Wörtern ohne Sinnzusammenhang
<b>Bearbeitungsdauer</b>	20 Minuten
<b>Objektivität</b>	k.A.
<b>Reliabilität</b>	Interne Konsistenz (Cronbachs Alpha): $\alpha = .81$ ; Retest: rtt = .96
<b>Validität</b>	Übereinstimmungsvalidität: mit der Deutschnote: $r = .73$ ; mit dem Rechtschreiben: $r = .83$ ; mit dem Intelligenzwert: $r = .02$
<b>Normierung</b>	Testteil Rechtschreibung: Prozentrangnormen (N = 19.756 Schüler; 1. bis 10. Jgst.); Testteil Intelligenz: Grobeinstufung in „überdurchschnittlich“, „durchschnittlich“ und „unterdurchschnittlich“ in Bezug auf Altersnormen (N = 4.319 Schüler; 4. bis 10. Jgst.)

<b>SSV (Sprachscreening für das Vorschulalter)</b>	
<b>Autor</b>	Grimm, H., Aktas, M. & Kießig, U. (2003)
<b>Quelle</b>	Sprachscreening für das Vorschulalter. Göttingen: Hogrefe.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	Gemäß Grimm (1999); ansonsten wie SETK 3–5
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Phonische und morphologisch-syntaktische BQ jeweils produktiv und rezeptiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	k.A.
<b>Verfahrensart</b>	Testung

<b>Altersbereich</b>	3;0 bis 5;11 Jahre
<b>Einsatzbereich</b>	Screening als Einzeltest (Kurzform des SETK 3–5) zur Feststellung des Risikopotentials
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Zwei Versionen: Für 3-jährige Kinder: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter</li> <li>2. Morphologische Regelbildung</li> </ol> Für 4- bis 5-jährige Kinder: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter</li> <li>2. Satzgedächtnis</li> </ol>
<b>Bearbeitungsdauer</b>	Max. 10 Minuten
<b>Objektivität</b>	Laut Autoren gegeben
<b>Reliabilität</b>	Interne Konsistenz: $\alpha = .62$ bis $.89$ für die Untertests
<b>Validität</b>	Korrelation der beiden Kurzformen mit dem Gesamttest SETK 3–5: $r = .83$ bis $.89$ ; Sensitivität und Spezifität: 80% bis 97%; mit den Kurzformen ist eine sehr frühe Einschätzung der Sprachleistungsfähigkeit möglich
<b>Normierung</b>	T-Werte und Prozentränge für fünf Altersgruppen (3 bis 6 Jahre); kritische Werte für die einzelnen Untertests

<b>VER-ES (Verfahren zur Einschätzung des Sprachförderbedarfs von Kindern ohne Kindergartenbesuch im Rahmen der Schulanmeldung in Rheinland-Pfalz)</b>	
<b>Autor</b>	Kammermeyer, G., Roux, S. & Stuck, A. (Erprobungsphase 2006)
<b>Quelle</b>	Verfahren zur Einschätzung des Sprachförderbedarfs von Kindern ohne Kindergartenbesuch im Rahmen der Schulanmeldung in Rheinland-Pfalz.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	Basiert auf einer kommunikationsorientierten Sprachauffassung; Berücksichtigung der sprachtheoretischen Einschätzungen in Fried (2004)
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Phonische, pragmatische I, morphologisch-syntaktische und diskursive BQ jeweils produktiv und rezeptiv; semantische BQ produktiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	Angabe der Erstsprache; Beobachtung, wie das Kind den Eltern von der Sprachstandserhebung erzählt
<b>Verfahrensart</b>	Testung

<b>Altersbereich</b>	1 Jahr vor der Einschulung
<b>Einsatzbereich</b>	Screening als Basis für eine fundierte Empfehlung, ob Sprachfördermaßnahmen notwendig sind.
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Fünf Untertests: 1. Wortschatz (Aufzählen von Verben und Substantiven) 2. Sprachverständnis (Anweisungen ausführen und geben) 3. Sprachverarbeitungsfähigkeit (Nachsprechen von Phantasiewörtern und -sätzen) 4. Phonologische Bewusstheit (Reime erkennen) 5. Kommunikationsverhalten (Gespräch über ein „Quatschbild“; Einschätzung des dialogischen, nonverbalen, paralinguistischen und motivationalen Kommunikationsverhaltens)
<b>Bearbeitungsdauer</b>	30 Minuten
<b>Objektivität</b>	k.A.
<b>Reliabilität</b>	k.A.
<b>Validität</b>	k.A.
<b>Normierung</b>	k.A.

<b>WESPE („Wir Erzieherinnen schätzen den Sprachstand ein“)</b>	
<b>Autor</b>	Eichhorn, M. & Liebe, M. (2006)
<b>Quelle</b>	WESPE – Der Sprachbeobachtungsbogen zur Identifikation sprachauffälliger Kinder. Berlin: NIF.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	Bezugnahme auf wissenschaftliche Literatur
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Phonische, semantische, morphologisch-syntaktische und diskursive BQ jeweils produktiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	k.A.
<b>Verfahrensart</b>	Beobachtungsverfahren
<b>Altersbereich</b>	3 bis 6 Jahre
<b>Einsatzbereich</b>	Sprachbeobachtungsbogen zur Identifikation sprachauffälliger Kinder im Kindergartenalltag
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Beobachtungsbogen, der „auf der Basis der bisherigen Erfahrungen mit dem Kind“ ausgefüllt wird: 1. In Sätzen sprechen 2. Reihenfolge der Wörter im Satz 3. Geschichten und Erlebnisse zeitlich und logisch geordnet erzählen 4. Wortschatz

	5. Grammatik Bei den 3- bis 4-jährigen Kindern zusätzlich die Aussprache
<b>Bearbeitungsdauer</b>	3 Minuten zum Ausfüllen des Bogens
<b>Objektivität</b>	k.A.
<b>Reliabilität</b>	k.A.
<b>Validität</b>	k.A.
<b>Normierung</b>	k.A.

<b>WLLP (Würzburger Leise Leseprobe)</b>	
<b>Autor</b>	Küspert, P. & Schneider, W. (1998)
<b>Quelle</b>	Würzburger Leise Leseprobe (WLLP). Handanweisung. Göttingen: Hogrefe.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	Ausgangspunkt der Entwicklung des Testverfahrens war ein Forschungsprojekt zu den Effekten vorschulischer Förderung auf den schulischen Schriftspracherwerb (Küspert & Schneider 1998, S. 13). In der deutschen Orthographie unterscheiden sich schwache Leser von guten Lesern v.a. durch die Lesegeschwindigkeit
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Semantische BQ produktiv und literale BQ II rezeptiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	k.A.
<b>Verfahrensart</b>	Testung
<b>Altersbereich</b>	1. bis 4. Jgst.
<b>Einsatzbereich</b>	Gruppentest zur Erfassung der Dekodierungsgeschwindigkeit
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Speed-Test zur Worterkennung (140 Aufgaben, 2 Parallelformen, inhaltlich identisch), Dekodierungsgeschwindigkeit; geschriebenen Wörtern werden jeweils vier Bildalternativen gegenübergestellt, Anstreichen des korrespondierenden Bildes
<b>Bearbeitungsdauer</b>	5 Minuten
<b>Objektivität</b>	Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität gegeben
<b>Reliabilität</b>	Paralleltest: $r = .97$ ; Retest: $r_{tt} = .94$
<b>Validität</b>	Übereinstimmung mit Deutschnote $r = .45$ ; zahlreiche andere Außenkriterien
<b>Normierung</b>	Klassennormen: 1. bis 4. Jgst. getrennt nach Geschlecht (N = 2.820), jeweils für die letzten 2 Monate des Schuljahrs (Normierung 1995 bis 97)

<b>WRT 1+, 2+, 3+ und 4+ (Weingartener Grundwortschatz Rechtschreib-Test für die 1., 2., 3. und 4. Klasse)</b>	
<b>Autor</b>	Birkel, P. (2007)
<b>Quelle</b>	Weingartener Grundwortschatz Rechtschreib-Test für erste und zweite Klassen (WRT 1+). 2. Aufl. Göttingen: Hogrefe. Weingartener Grundwortschatz Rechtschreib-Test für zweite und dritte Klassen (WRT 2+). 2. Aufl. Göttingen: Hogrefe. Weingartener Grundwortschatz Rechtschreib-Test für dritte und vierte Klassen (WRT 3+). 2. Aufl. in der neuen Rechtschreibung. Göttingen: Hogrefe.
<b>Theoretische Grundlagen</b>	
<b>Erfasste Basisqualifikationen</b>	Phonische BQ rezeptiv und literale BQ II produktiv und rezeptiv
<b>Mehrsprachigkeit</b>	k.A.
<b>Verfahrensart</b>	Testung
<b>Altersbereich</b>	Ende 1. Jgst. bis Ende 4. Jgst.
<b>Einsatzbereich</b>	Einzel- und Gruppentest
<b>Aufbau des Verfahrens</b>	Überprüfung der Rechtschreibfähigkeit mit Hilfe von Wörtern aus dem Rechtschreib-Grundwortschatz (der jeweiligen Jgst.)
<b>Bearbeitungsdauer</b>	Max. 45 Minuten
<b>Objektivität</b>	k.A.
<b>Reliabilität</b>	Retest: $r_{tt} = .91$ bis $> .94$ ; Testhalbierung: $r = .92$ bis $> .96$ ; interne Konsistenz: $\alpha = .93$ bis $> .95$ ; Paralleltest: $r = .87$ bis $.95$ (je nach Jgst.)
<b>Validität</b>	Übereinstimmungsvalidität mit Deutschnote: $r = .46$ bis $.80$ ; mit DRT: $r = .80$ bis $> .87$ (je nach Jgst.)
<b>Normierung</b>	Prozentrang-Werte und Prozentrang-Bänder, T-Werte und T-Wert-Bänder sowie Notenvorschläge zur quantitativen Beurteilung der Schülerleistungen; Möglichkeit zur Berechnung spezieller Normen für Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache

**A3 Maßnahmen der einzelnen Länder in den Bereichen Diagnostik, Förderung sowie Aus- und Fortbildung des pädagogischen Personals**

<b>Diagnostik und Förderung in Baden-Württemberg</b>		
Stufe	Durchführung	Aus-/Fortbildung
<b>Elementar</b>		
Diagnostik/ Screening	HASE (Sprachscreening – Heidelberg <b>A</b> uditives <b>S</b> creening in der <b>E</b> inschulungsuntersuchung) wird mit allen Kindern durchgeführt; bei Befund wird dann im Rahmen der vorgezogenen Einschulungsuntersuchung im vorletzten Kindergartenjahr durch Amtsärzte in Gesundheitsämtern und Kitas verpflichtend der SETK 3–5 ( <b>S</b> prach- <b>E</b> ntwicklungs <b>T</b> est für drei- bis fünfjährige <b>K</b> inder) durchgeführt.	Überregionale Schulung der Amtsärzte für SETK 3–5
Förderung	Bei einem im Rahmen der Einschulungsuntersuchung diagnostizierten intensiven Sprachförderbedarf können Kindertagsträger im letzten Jahr vor der Einschulung eine landesweite Sprachförderung für diese Kinder in Anspruch nehmen. Sie wurde von 2003 bis 2010 von der Baden-Württemberg Stiftung mit dem Programm „Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“ angeboten. Zum Kindergartenjahr 2010/2011 geht diese intensive Sprachförderung im Kindergarten (ISK) in die Gesamtverantwortung des Landes und in die Zuständigkeit des Kultusministeriums über (Fördergruppen von 2–10 Kindern, Förderumfang 120 Zeitstunden, zusätzliche Mittel bei aktiver Elternbeteiligung). Die ISK-Richtlinie vom 12.05.2010 ist mit weiteren relevanten Informationen auf <a href="http://www.sprachfoerderung-bw.de">www.sprachfoerderung-bw.de</a> eingestellt.	Die intensive Sprachförderung im Kindergarten erfolgt durch eine qualifizierte Sprachförderkraft. Die Verantwortung für den Einsatz einer Sprachförderkraft, die die gestellten Aufgaben bewältigen kann, liegt beim Antragsteller. Damit künftig ausreichend qualifiziertes Personal zur Verfügung steht, sind Fortbildungsmaßnahmen seitens des Landes geplant.
<b>Primar</b>		
Diagnostik/ Screening	Für die Durchführung einer Sprachstandsfeststellung ist kein standardisiertes Verfahren vorge-	Das Modul „Diagnostik und Förderung“ ist in allen Lehramtsstudiengängen in BW verpflichtend.

	<p>schrieben. Die Schule entscheidet selbst, welches Verfahren eingesetzt wird, z.B. PET, HSET, AST 2,3,4, P-ITPA, SET 5–10, MSS, HAVAS-5, Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen, SFD, Diagnostische Leitfragen, Beobachtung des Zweitspracherwerbs im Anfangsunterricht für Kinder mit DaZ.</p> <p>Darüber hinaus können selbst entwickelte Verfahren eingesetzt werden, sofern sie zentrale Bereiche der kindlichen Sprachaneignung kriterienbezogen erfassen, wie z.B.: Aspekte der Sprachbiographie, Formen und Stellung des Verbs, Genus- und Kasusformen, Gebrauch von Präpositionen, Gebrauch und Flexion von Adjektiven, Nebensatzbildung mit Konjunktionen, Sprachverständnis, Aspekte des Wortschatz- und Bedeutungserwerbs, Orthographie, Leseverständnis und Textproduktion: z. B. Hamburger Schreibprobe (HSP), Hamburger Leseprobe, Stolperwörtertest, Weingartener Grundwortschatz Rechtschreib-Test (WRT), Kriterienraster für schriftliche Texte (Böttcher &amp; Becker-Mrotzek, 2003)</p>	<p>Es gibt zentrale und regionale Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer.</p>
Förderung	<p>Integrative Förderung in Regelklassen. Liegt ein besonderer Sprachförderbedarf vor, der nicht ausreichend durch allgemeine und individuelle Fördermaßnahmen in den Regelklassen unterstützt werden kann, ermöglicht die Verwaltungsvorschrift „Grundsätze zum Unterricht für Kinder und Jugendliche mit Sprachförderbedarf an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen“ vom 1. August 2008 die Einrichtung von besonderen Fördermaßnahmen wie beispielsweise Vorbereitungsklassen und Vorbereitungskursen für Schülerinnen und Schüler mit Sprachförderbedarf. Die Zuweisung von Schülerinnen und Schü-</p>	<p>Im Rahmen des Lehramtsstudiums im Modul „Diagnostik und Förderung“ sind 2 SWS für Sprachdiagnostik und -förderung verankert. Es gibt vielfältige Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer. Als Studienschwerpunkte sind in den Lehramtsstudiengängen DaZ, Ausländerpädagogik und Interkulturalität wählbar.</p>

	<p>lern in eine der Maßnahmen setzt bei den Schulen eine verbindliche altersstufengemäße Sprachstandsfeststellung voraus. Dies gewährleistet eine gezielte, individuelle Förderung sowohl für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund als auch für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Sprachförderbedarf.</p> <p>An zahlreichen Schulen existieren über die unterrichtlichen Fördermaßnahmen hinaus ergänzende außerunterrichtliche Angebote, die vielfach gemeinsam mit außerschulischen Partnern organisiert und umgesetzt werden.</p> <p>Als besondere Zielgruppe fördert Baden-Württemberg Kinder mit Migrationshintergrund seit Ende der siebziger Jahre durch Maßnahmen der vor- und außerschulischen Hausaufgaben-, Sprach- und Lernhilfe. Diese Maßnahmen zur Sprachförderung stehen für Kindergartenkinder und Schulkinder der Jgst. 1–6 mit und ohne Migrationshintergrund, aber mit besonderem Sprachförderbedarf offen.</p> <p>Die Handreichung „Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule“ unterstützt Lehrkräfte bei der Sprachförderung; sie bietet einen nach Lernfeldern aufgegliederten Basiswortschatz sowie syntaktische und grammatische Strukturen zum Training und z.T. Verwendungszusammenhänge.</p>	
<b>Sekundar</b>		
Diagnostik/ Screening	vgl. Primar	<p>In den Lehramtsstudiengängen sind entsprechende Inhalte in die fachdidaktischen Studienmodule integriert.</p> <p>Zentrale und regionale Fortbildungen für Lehrkräfte.</p>
Förderung	vgl. Primar	<p>In den Lehramtsstudiengängen sind entsprechende Inhalte in die fachdidaktischen Studienmodule integriert.</p>

		Zentrale und regionale Fortbildungen für Lehrkräfte.
<b>Beruf</b>		
Diagnostik/ Screening	<p>Im Rahmen der „Kompetenzanalyse Profil AC“ in Berufsvorbereitungsklassen und Berufseinstiegsklassen wird der Sprachstand im Deutschen (Orthographie, Grammatik, Wortschatz, Sprachgefühl) und Englischen (Orthographie, Grammatik, Wortschatz) fakultativ erhoben und individualisiert ausgewertet.</p> <p>Die in der Hauptschule und künftig auch der Werkrealschule bereits ab der Jgst. 7 flächendeckend durchgeführte Kompetenzanalyse ermöglicht den Lehrkräften, bei den Zielvereinbarungen zur Förderung überfachlicher, ausbildungsbezogener Kompetenzen ergänzend bei erkanntem Bedarf auch die Sprachförderung mit in den Blick zu nehmen.</p>	<p>Grundlagenkenntnisse für die Kompetenzanalyse und ihre Auswertung werden in 6-tägiger Fortbildung vermittelt. Mindestens 3 Lehrkräfte pro berufsbildender Schule müssen fortgebildet sein/werden.</p> <p>Es gibt 1-tägige Fortbildungsangebote für individuelle Förderung, die von 95% der Schulen wahrgenommen werden. Die Kosten werden aus ESF-Projektmitteln getragen.</p>
Förderung	<p>Schulen können Sprachfördergruppen einrichten (Erweiterungsunterricht).</p> <p>ESF-Projekt Ganztagsförderung mit rd. 38 Stunden pro Woche für Schülerinnen und Schüler ohne/ mit geringen Deutschkenntnissen (zusätzlich 5 Stunden Deutschunterricht) und für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler am Übergang von der Schule zur Berufsausbildung in Berufsfachschulklassen und in Berufsvorbereitungsklassen (BV), differenziert nach Förderbedarf mit integrierter Sprachförderung in allen Fächern.</p> <p>Beteiligt sind 65 Klassen an 35 Schulen (im Schuljahr 2009 sind rund 800 Schüler in der Förderung) mit integrierter Sprachförderung.</p> <p>Im dualen System findet keine gesonderte Sprachförderung statt.</p>	<p>Fortbildungsreihe von eintägigen Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer; Kosten werden aus ESF-Projektmitteln getragen.</p>

<b>Diagnostik und Förderung in Bayern</b>		
Stufe	Durchführung	Aus-/Fortbildung
<b>Elementar</b>		
Diagnostik/ Screening	SISMIK wird mit allen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache durchgeführt.	
Förderung	<p>„Vorkurse Deutsch“ für alle, die nach SISMIK mit „dringendem speziellem“ und „speziellem“ Förderbedarf eingestuft werden. Materialien: „Lernszenarien – Ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht“. Vorkurse im vorletzten Kita-Jahr in der Kita (2 Stunden/Woche), im letzten Kita-Jahr 3 Stunden durch Grundschullehrkraft, 2 Stunden in der Kita (insg. 240 Stunden).</p> <p>Entwicklung eines Sprachberaterprogramms für alle Kinder mit Förderbedarf.</p>	<p>Zu Sprachberaterinnen und Sprachberatern fortgebildete Fachkräfte beraten und qualifizieren Kita-Personal in Sachen Sprachförderung (Literacy, IKK, dialogisches Vorgehen, Beobachtung und Dokumentation, Elternarbeit, Netzwerkarbeit Sprachbildung); dreiwöchige berufliche Fortbildung (75 Stunden) zur Qualifizierung der Sprachberaterinnen und Sprachberater.</p> <p>Fortbildungsprogramm der Akademie für Lehrerfortbildung zur Ausbildung von Sprachförderkräften in Tandems (pro Regierungsbezirk zwei) aus Erzieherin bzw. Erzieher und Lehrerin bzw. Lehrer (2,5 Schultage), die dann drei Jahre lang zwei Fortbildungen pro Monat in Kitas und Grundschulen durchführen.</p>
<b>Primar</b>		
Diagnostik/ Screening	<p>„Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen“ (Klett Verlag): Screening für alle Kinder mit Migrationshintergrund bei der Einschulung und bei Zuzug durch Grundschullehrer.</p> <p>Bei der Einschulung wird im Rahmen des Modellversuchs „flexible Grundschule“ der Sprachstand mit erfasst (Sonderpädagogische Diagnostik). Bei Auffälligkeiten und Leistungsschwäche Diagnostik durch mobile sonderpädagogische Dienste, die am Markt vorhandene Instrumente nach eigenem Ermessen einsetzen.</p>	<p>Die Ausbildung erfolgt im Rahmen der Berufsqualifizierung der Fachkräfte, als Elemente des Lehramtsstudiums, insbesondere für DaF/DaZ.</p> <p>„Didaktik des Deutschen als Zweitsprache“ ist für das Lehramt an Grundschulen im Studienplan verankert.</p> <p>Fortbildungsprogramm der Akademie für Lehrerfortbildung, s.o.</p> <p>Fortbildungen der staatlichen Schulämter.</p>
Förderung	Für Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen werden an einzelnen Schulen für maximal 2 Jahre Deutsch-	Im Rahmen des Lehramtsstudiums, insbesondere im Fach „Didaktik des Deutschen als Zweitsprache“.

	<p>förderklassen eingerichtet (Ausgliederung aus Regelklasse für Kernfächer, Integration in Regelklasse in weiteren Fächern), anschließend erfolgt eine Eingliederung in Stammklasse, falls erforderlich mit weiterer Unterstützung. Verpflichtende Teilnahme bei geringen Deutschkenntnissen, Fortführung der Förderung in Vorklassen.</p> <p>Deutschförderkurse werden für Kinder mit schlechten Deutschkenntnissen eingerichtet, die ansonsten am Regelunterricht teilnehmen, 1–4 Stunden/Woche mit dem Schwerpunkt Kommunikation auf Deutsch.</p> <p>Bei Bedarf legen Schulen dem Schulamt ein Förderkonzept vor, das Schulamt entscheidet über Konzept und Stundenzuteilung. Bei Förderung von fünf und mehr Stunden werden die Schülerinnen und Schüler vom regulären Deutschunterricht befreit. Der Unterricht ist an der DaF/DaZ-Didaktik orientiert.</p>	
<b>Sekundar</b>		
Diagnostik/ Screening	Bei Auffälligkeiten und Leistungsschwäche im Fach Deutsch bei Muttersprachlern erfolgt die Diagnostik durch mobile sonderpädagogische Dienste, die am Markt vorhandene Instrumente nach eigenem Ermessen einsetzen.	Sonderpädagoginnen und –pädagogen, Sprachheilpädagoginnen und -pädagogen, Logopädinnen und Logopäden, die im Rahmen ihrer Ausbildung qualifiziert wurden.
Förderung	Deutschförderklassen (siehe Primar) Deutschförderkurse (siehe Primar) Übergangsklassen für „Späteinsteiger“ werden eingerichtet. Lehrkräfte und Eltern werden bei sprachlichen Auffälligkeiten beraten, eventuell erfolgt eine Überweisung an Fachpersonal. Finanzierung durch das Ministerium.	Im Rahmen des Lehramtsstudiums und der Berufsqualifikation der Fachkräfte.
<b>Beruf</b>		
Förderung	Einrichtung von Sprachförderkursen und Sprachlerngruppen für Jugendliche mit DaZ/ DaF-Hinter-	

	grund möglich. Muss von Berufsschulen beantragt werden, wird bei Bedarf vom Ministerium finanziert.	
--	---	--

<b>Diagnostik und Förderung in Berlin</b>		
Stufe	Durchführung	Aus-/Fortbildung
<b>Elementar</b>		
Diagnostik/ Screening	<p>Spracherlertagebuch für alle Kinder in Kitas, QuaSta (Qualifizierte Statuserhebung) für alle 4-Jährigen durch Kita-Personal (26.000 – 28.000 Kinder jährlich) (Förderbedarf 2009: 16,5 %).</p> <p>Bei allen Kindern, die im Jahr vor der regulären Einschulung in keiner Einrichtung angemeldet sind, wird durch die Erzieherinnen und Erzieher in den Kitas der Sprachstand mit dem standardisierten Sprachstandserhebungsinstrument Deutsch Plus 4 erhoben (ca. 5% aller Kinder); Förderbedarf 2008: 26,8 %, 2009: 31,9 %); Kosten 30.000 € Sachmittel jährlich, die durch die Bildungsverwaltung getragen werden.</p>	<p>Erzieherinnen und Erzieher werden für den Umgang mit dem Spracherlertagebuch und QuaSta durch das Sozialpädagogische Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg (SFBB) fortgebildet (mindestens eine Erzieherin bzw. ein Erzieher pro Einrichtung) und während der Durchführung beraten und begleitet.</p> <p>Für Hauskinder können Kitas einem Rahmenvertrag beitreten, Erzieherinnen und Erzieher werden dann durch Lehrkräfte (regionale Sprachberaterteams für vorschulische Sprachförderung) geschult und während der Durchführung beraten.</p>
Förderung	<p>Bei Förderbedarf für Kita-Kinder wie für Hauskinder ist die Teilnahme an Sprachförderung verpflichtend. Hauskinder werden ein Jahr lang in einer Kita im Umfang von drei Stunden/Tag gefördert. Die Erzieherinnen bzw. Erzieher führen integrative Förderung im Rahmen des Berliner Bildungsprogramms durch. Kosten, getragen durch die Bildungsverwaltung: 1,25 Mio. € jährlich für die personellen Ressourcen zur Begleitung der sprachlichen Förderung in Kitas durch Lehrkräfte (2009: insgesamt 4.396 Kinder gefördert).</p>	<p>Fortbildung des Fachpersonals durch SFBB, Trägerfortbildungen, Begleitung und Beratung durch Träger und Trägerfachberatungen</p>
<b>Primar</b>		
Diagnostik/ Screening	Berliner Instrumente: Laube, Lerndokumentation Sprache	Fortbildung zu Lerndokumentation Sprache durch das FörMig-Team
Förderung	Integrative Sprachförderung in allen Fächern begleitet durch fortgebildete Multiplikatorinnen und	Im Rahmen der Lehramtsstudiengänge in allen Fächern 3LP DaZ obligatorisch.

	<p>Multiplikatoren. Jede Schule entwickelt ihr eigenes Sprachförderkonzept. Bei intensivem Bedarf oder für Neueinsteiger erfolgt sowohl eine additive (in einer besonderen Lerngruppe), als auch eine integrative Sprachförderung (in einer Regelklasse).</p> <p>1200 Lehrerstellen für Sprachförderung/DaZ.</p> <p>Materialien: Handreichung DaZ, Rahmenplan DaZ, Materialien zum Sprachen lernen inkl. Lernerdokumentation, Fachbriefe Sprachförderung/DaZ.</p>	<p>Fortgebildete Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren Sprachförderung mit DaZ-/DaF-Kenntnissen, FörMig Transfer, regionale Projekte zur „durchgängigen Sprachförderung“, schulinterne Fortbildungen direkt an den Schulen.</p>
<b>Sekundar</b>		
Förderung	Siehe Primarstufe, neue Integrierte Sekundarschule (ISS) mit individualisiertem Lernen.	Umverteilung der Ressourcen für Sprachförderung zugunsten ISS.
<b>Beruf</b>		
Förderung	<p>Im Fachunterricht erfolgt integrierte und ergänzende Sprachförderung durch Lehrerinnen und Lehrer der berufsbildenden Schulen mit DaZ-/DaF-Ausbildung.</p> <p>Modellprojekt Spas (Sprachförderung in der beruflichen Bildung) durch GFBM (Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen e.V.) für Jugendliche mit Migrationshintergrund.</p>	

<b>Diagnostik und Förderung in Brandenburg</b>		
Stufe	Durchführung	Aus-/Fortbildung
<b>Elementar</b>		
Diagnostik/ Screening	<p>Kita-integrierte Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung:</p> <p>WESPE wird ein Jahr vor der Einschulung für alle Kinder in Kitas durch fortgebildete Erzieherinnen als Screening durchgeführt. Bei Befund wird eine Diagnostik mit KISTE durchgeführt.</p> <p>Hauskinder werden in den Kitas ausschließlich mit KISTE erfasst.</p>	<p>Fortbildung der Erzieherinnen durch das Berliner Institut für Frühpädagogik, Schulung für Erhebungsinstrumente erfolgt im Rahmen der Förderfortbildung, s.u.</p> <p>Für KISTE werden Erzieherinnen aus Kitas fortgebildet.</p> <p>Die Kosten für die Fortbildungen, Materialien, das Praxisunterstützungssystem und die Evaluation</p>

	<p>Bei Feststellung eines Förderbedarfs mit KISTE ist die Teilnahme an Sprachförderkursen verpflichtend.</p> <p>Die Verpflichtung zur Sprachstandserhebung und Sprachförderung ist im Brandenburgischen Schulgesetz verankert.</p> <p>Förderbedarf 2009/10: Kita-Kinder 19,7%, Hauskinder 12,4 %.</p>	<p>trägt das Land (ca. 420.000 €/Jahr), personelle Umsetzung in den Kitas 2,5 Mio./Jahr.</p>
Förderung	<p>„Handlung und Sprache“ wird in der Kita durch fortgebildete Erzieherinnen und Erzieher durchgeführt. Kinder ohne Kita-Besuch mit Förderbedarf werden verpflichtet, in einer Kita am Förderprogramm teilzunehmen.</p> <p>2009/2010 wurden ca. 4.000 Kinder gefördert. Die Kosten werden durch das Land getragen, s.o.</p>	<p>Es findet eine 88-stündige Fortbildung von mindestens einer Erzieherin pro Kita statt. Die Schulung befasst sich mit Sprachentwicklung, der Sprachstandsfeststellung mit KISTE, Sprachförderung, dem Sprachförderprogramm „Handlung und Sprache“ und Elternarbeit. Kosten durch Land getragen, s.o.</p>
<b>Primar</b>		
Förderung	<p>Individuelle Förderung erfolgt im Rahmen des Regelunterrichts. Zusätzliche temporäre Fördergruppen mit unterschiedlichen Schwerpunkten können eingerichtet werden.</p> <p>Förderkurse, Vorbereitungsgruppen und muttersprachlicher Unterricht werden gemäß Eingliederungsverordnung durchgeführt.</p>	
<b>Sekundar</b>		
Diagnostik/ Screening	<p>Im Rahmen der Feststellung der Lernausgangslage.</p>	
Förderung	<p>Individuelle Förderung erfolgt in jeder Unterrichtsstunde als Grundsatz von Bildung und Erziehung. Förderung der deutschen Sprachkenntnisse ist ein durchgängiges Unterrichtsprinzip. Bedarfsorientierter Förderunterricht; Förderkurse, Vorbereitungsgruppen und muttersprachlicher Unterricht werden gemäß der Eingliederungsverordnung angeboten.</p>	
<b>Beruf</b>		
Förderung	<p>Schulen können im Rahmen ihres Ermessens Förderung für Jugend-</p>	

	liche mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) einrichten. Dazu werden Förderkurse eingerichtet (gemäß Eingliederungsverordnung). Der Unterricht wird von Lehrerinnen und Lehrern der jeweiligen Schule erteilt und vom Land bezahlt. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit DaZ ist jedoch kaum quantifizierbar.	
--	---	--

<b>Diagnostik und Förderung in Bremen</b>		
Stufe	Durchführung	Aus-/Fortbildung
<b>Elementar</b>		
Diagnostik/ Screening	CITO wird ein Jahr vor der Einschulung mit allen Kindern an den Grundschulen unter Anleitung von Sprachberaterinnen bzw. Sprachberatern und Unterstützungskräften (Lehrkräfte der Schulen) durchgeführt. Seit 2004 ist Sprachdiagnostik und seit 2009 Sprachförderung ein Jahr vor Einschulung im Bremer Schulgesetz verankert.	3-stündige Fortbildung durch das Landesinstitut für Schule Bremen (LIS) für Sprachberaterinnen und Sprachberater. 2-stündige Fortbildung durch das LIS für Unterstützerinnen und Unterstützer.
Förderung	Bei Förderbedarf in der Kita mit Pauschalbetrag zur Einrichtung von Fördergruppen (max. 7 Kinder). Es gibt eine Pauschale pro Kind, 2 x 1 Stunde wöchentlich und zusätzliche Stunden für die kindbezogene Vor- und Nachbereitung und Dokumentation. Kinder ohne Kita-Besuch besuchen in Grundschulen 2 x 1 Stunde wöchentlich Sprachförderkurse bei Sprachberaterinnen bzw. bei Sprachberatern. Keine Differenzierung nach Deutsch als Erstsprache und DaZ bei der Förderung, Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit durch Kompetenzbereich „Zweitspracherwerb und Bezüge zur Erstsprache herstellen“ der „Arbeitsmaterialien für die Sprachförderung im Elementarbereich“.	Förderkräfte erhalten eine verpflichtende einwöchige Fortbildung oder einen 3-tägigen Auffrischkurs, es gibt „Praxismaterialien für die Sprachförderung im Elementarbereich“ (Schwerpunkte: Spracherwerb und -entwicklung, Planung und Organisation, Lernziele und Kompetenzbereiche, Methodik und Didaktik, Bedarfsgerechte Förderung, Erprobung und Entwicklung in der Kindergruppe, Auswertung und Evaluation) ( <a href="http://www.jugend.bremen.de">www.jugend.bremen.de</a> , Suchbegriff: Arbeitsmaterialien Sprachförderung im Elementarbereich). Einjährige, berufsbegleitende, modularisierte Fortbildung „Spracherziehung in Kitas“ mit den Bereichen: Wortschatzerweiterung, kommunikative Kompetenz, grammatische Formen, Erst- und

	Evaluation: Dokumentation der Förderung auf Dokumentationsbögen, die 2x bei der Projektkoordination frühkindliche Bildung eingereicht werden müssen, additive Sprachförderung in Kitas durch Dokumentationsbögen und Beurteilungsbögen. Z.Zt werden in Bremen, im Rahmen eines Qualitätsentwicklungsprozesses mit Trägern, Qualitätsversprechen zu Sprache als Querschnittsaufgabe in Kitas entwickelt.	Zweitsprachkompetenzen, phonologische Bewusstheit, präliterale Erfahrungen.
<b>Primar</b>		
Diagnostik/ Screening	Bei Einschulung: Wiederholung CITO, Spiel „Mirola“ mit Beobachtungsbögen durch Sprachberaterinnen bzw. durch Sprachberater.  Ende 1.+ 2. Klasse: Lese-Screening, LRS-Diagnostik nach eigenem Verfahren.	Sprachberaterinnen und Sprachberater werden in vier 2-stündigen Modulen mit Regio-AGs und ergänzenden Veranstaltungen innerhalb eines Jahres durch das LIS geschult; pro Schule mind. eine Sprachberaterin bzw. ein Sprachberater. Sprachberaterinnen und Sprachberater sind verpflichtet, fortlaufend an Fortbildungen des LIS teilzunehmen. Sie sind Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren für Förderung in den Schulen.
Förderung	Neues Sprachförderkonzept ist in Entwicklung – begleitend zur ersten Cito-Kohorte, orientiert an Lernszenarien und Fortbildungen am LI Hamburg. Bei Förderbedarf vier Stunden/Woche Förderung in Kleingruppe mit max. acht Kindern durch Sprachberaterinnen bzw. Sprachberater oder unterwiesene Lehrkräfte; zusätzlich LRS-, Lese- und Migrantenförderung.	Fortgebildete Sprachberaterinnen bzw. Sprachberater (siehe Diagnostik) koordinieren die Fördergruppen und unterweisen fördernde Lehrerinnen und Lehrer.  Im Rahmen des Bachelor-Studiums ist für alle LAK mit Ziel Grundschullehrer die Auseinandersetzung mit DaZ verpflichtend. DaZ kann auch als Schwerpunkt bzw. Zusatzqualifikation studiert werden.
<b>Sekundar</b>		
Diagnostik/ Screening	Keine systematische Erhebung, Pilotprojekt „Eingangsprüfung 5“ stellt auch Sprachförderbedarf fest.	Keine spezifischen Beobachtungen von Lehrerinnen oder Lehrern.
Förderung	Deutschförderunterricht bei schlechten Schulleistungen im Schulfach Deutsch, ohne verpflichtende Diagnostik und Differenzierung, Sprachförderung wird	Sprachberaterinnen bzw. Sprachberater ab Klassenstufe 5 werden ab dem Schuljahr 2010 ausgebildet. Jede Schule ist verpflichtet, eine Lehrerin bzw. einen Lehrer für die

	bisher durch Schulen selbst geregelt. Sprachförderklassen für Immigranten, bis ausreichend Deutschkenntnisse für den Regelunterricht etabliert sind.	Weiterbildung beim LIS zu melden, im Schuljahr 2010 werden 40 Lehrerinnen und Lehrer fortgebildet, Fortbildung in vier Grundmodulen mit Begleitung und fortlaufender Weiterbildung. Schwerpunkt ist begleitende Sprachförderung in allen Fächern. Vorbild: Hamburger Sprachkoordinatorinnen und -koordinatoren.
<b>Beruf</b>		
Förderung	Additiver Deutschunterricht für Jugendliche mit geringen Deutschkenntnissen	

<b>Diagnostik und Förderung in Hamburg</b>		
Stufe	Durchführung	Aus-/Fortbildung
<b>Elementar</b>		
Diagnostik/ Screening	Sprachförderbedarf aller Kinder wird im Rahmen des 4 ½ -Jahrigengesprächs durch „Bildimpuls für Vierjährige“ festgestellt (Screening) in Vorschulen bzw. Grundschulen durch fortgebildetes Personal; falls Förderbedarf besteht, ein Jahr vor Einschulung HAVAS 5 und am Ende der Förderung Wiederholung von HAVAS 5, verpflichtende Teilnahme an Vorschulklassen mit integrierter Sprachförderung und ergänzend additiver Förderung.	Qualifizierungskurse zur Durchführung und Auswertung von HAVAS 5 für Erzieherinnen und Erzieher, Sozialpädagoginnen und -pädagogen und Vorschullehrkräfte.
Förderung	Für Kinder mit keinen oder geringen Deutschkenntnissen verpflichtende Teilnahme an Vorschulklassen mit integrierter Sprachförderung und ergänzend additive Förderung in Deutschkursen.	
<b>Primar</b>		
Diagnostik/ Screening	HAVAS 5 vor der Einschulung bei vorangegangener Sprachförderung sowie KEKS 1A (Lernausgangslage Klasse 1) bis KEKS 4E (bis Ende Klasse 4).	Weiterbildung zur Diagnostik im Rahmen der zweijährigen Ausbildung von Sprachlernkoordinatorinnen bzw. -koordinatoren (SLK) für alle Schulen Hamburgs durch das Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung (LI).
Förderung	Integrierte Sprachförderung in allen	Im Rahmen des Lehramtsstudiums

	<p>Fächern, additiver Sprachunterricht Deutsch (verbindliche Teilnahme).</p> <p>Für Seiteneinsteiger: individuelle Förderung inenrhalb der Regelklasse in Jahrgangsstufe 1 und 2., Vorbereitungsklassen für die Jahrgangsstufen 3-4, Alphabetisierungsklassen für nicht oder in einem anderen Schriftsystem alphabetisierte Kinder,</p> <p>Family-Literacy-Programme in Grundschulen (für Vorschulklassen, verpflichtende vorschulische Deutschkurse, Jahrgangsstufen 1 und 2).</p> <p>Herkunftssprachenunterricht (auf Grundlage von Bildungsplänen) für insgesamt 10 Sprachen.</p>	<p>kann der Schwerpunkt DaF/DaZ/ Interkulturelle Literaturwissenschaft im Fach Deutsch gewählt werden.</p> <p>Lehrerzusatzausbildung für Lehrerinnen und Lehrer von Schülerinnen und Schülern verschiedener Muttersprachen.</p> <p>Durch LI: Im Rahmen der zweijährigen Ausbildung von Sprachlernkoordinatorinnen bzw. -koordinatoren Weiterbildung für die additive und integrative Sprachförderung, für die Entwicklung eines schulspezifischen Sprachförderkonzepts und für die Beratung der Lehrkräfte</p> <p>Fortbildungen im Rahmen „DaZ, Herkunftssprachen, Sprachförderung“, Schwerpunkt „Fachunterricht und sprachliche Anforderungen“. Schulinterne Fortbildungen und Beratung der Lehrkräfte.</p> <p>Jahreskurs für Family-Literacy</p> <p>FörMig: „FörMig-Online Durchgängige Sprachbildung“ für Studierende und LehrerInnen (Online Seminar), FörMig-Weiterbildung „Beraterin bzw. Berater für sprachliche Bildung“ (in sieben Modulen, 15 CP, angestrebt wird ein Weiterbildungsmaster im Umfang von 60 CP).</p>
<b>Sekundar</b>		
Diagnostik/ Screening	KEKS 5A bis 8E sowie weitere Sprachtests im Rahmen des Monitoring Sprachförderung.	
Förderung	<p>Integrierte Sprachförderung in allen Fächern, additiver Sprachunterricht Deutsch (verbindliche Teilnahme) bei ausgeprägtem Förderbedarf.</p> <p>Für Seiteneinsteiger: Vorbereitungsklassen für die Jahrgangsstufen 5-8 (Stadtteilschule) und 5-9 (Gymnasium) , Vorbereitungsklassen für ältere Seiteneinsteiger zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss, den Realschulabschluss</p>	s.o. abgesehen von Family Literacy

	oder den Übergang in die Sekundarstufe II. Herkunftssprachenunterricht (auf Grundlage von Bildungsplänen) für insgesamt 10 Sprachen	
<b>Beruf</b>		
	Ab August 2011 schrittweise Einführung des Sprachförderkonzeptes „Integrierte Sprachförderung in Berufsvorbereitung und Berufsausbildung an berufsbildenden Schulen“(SPAS)	Ab Februar 2011 schrittweise Einführung des Sprachförderkonzeptes „Integrierte Sprachförderung in Berufsvorbereitung und Berufsausbildung an berufsbildenden Schulen“ (SPAS)

<b>Diagnostik und Förderung in Hessen<sup>12</sup></b>		
Stufe	Durchführung	Aus-/Fortbildung
<b>Elementar</b>		
Diagnostik/ Screening	KiSS durch Erzieherinnen bzw. Erzieher für alle Kita-Kinder, Hauskinder freiwillig, bei Förderbedarf Empfehlung zur Förderung in der Kita.	Sprachförderung ist im Lerngebiet „Deutsch“ des Lehrplans für die Fachschule Sozialpädagogik als Aufgabenfeld mit einem Bereich Deutsch als Zweitsprache verankert (160 Stunden für das Lerngebiet insgesamt). Zusätzlich ist der Wahlpflichtbereich „Arbeiten im interkulturellen Bereich“ mit 120 Stunden Umfang wählbar.  Erzieherinnen und Erzieher werden 6-stündig theoretisch geschult und zweistündig praktisch durch Sprachexpertinnen bzw. -experten des Gesundheitsamts für KiSS fortgebildet; Zertifizierung durch das Gesundheitsamt.
Förderung	In der Kita spezielle Förderangebote durch fortgebildete Erzieherinnen und Erzieher.	
<b>Primar</b>		
Diagnostik/ Screening	Häufig werden die Verfahren des Programms „Deutsch für den Schulstart“ und die Profilanalyse (Grießhaber 2005) durchgeführt, andere Verfahren sind von den Schulen frei wählbar.	

12 Eine Rückmeldung des Landes liegt nicht vor.

<p>Förderung</p>	<p>Sprachförderprogramm „Deutsch für den Schulstart“.                  „Intensiv Deutsch lernen“ – Förderkonzept für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund.                  Vorlaufkurse für Kinder im Jahr vor der Einschulung, auch für Kinder ohne Migrationshintergrund (2009/10: 7.482 Kinder).                  Sprachkurse bei Zurückstellung.                  An inzwischen 59 Grundschulen „Deutsch&amp;PC“.                  Intensivklassen für Neuankömmlinge.                  Intensivklassen und -kurse.                  Förderkurse.                  Alphabetisierungskurse.                  Projekt „Koala“ zur Alphabetisierung in den Herkunftssprachen Türkisch und Portugiesisch in Koordination mit der Alphabetisierung in Deutsch.</p>	<p>Im Rahmen der Lehramtsstudiengänge sind Veranstaltungen zu Migration, Heterogenität und sprachlicher Vielfalt wählbar.                  Es gibt für alle Lehrämter das Modul „Diagnostizieren, Fördern, Beurteilen“.                  Insgesamt ist der Grad der Ausbildung der Lehrkräfte für den Bereich der Sprachförderung eher gering. Es gibt Fortbildungen für den Bereich Deutsch als Zweitsprache. Das Projekt „Deutsch für den Schulstart“ bildet Lehrerinnen und Lehrer sowie Multiplikatorinnen und Multiplikatoren mit den Schwerpunkten Spracherwerb, Förderdiagnostik und Sprachdidaktik fort.</p>
<p><b>Sekundar</b></p>	<p>s. Primar</p>	

<p><b>Diagnostik und Förderung in Mecklenburg-Vorpommern</b></p>		
<p>Stufe</p>	<p>Durchführung</p>	<p>Aus-/Fortbildung</p>
<p><b>Elementar</b></p>		
<p>Diagnostik/ Screening</p>	<p>Kein geregelter Verfahren, verschiedene Verfahren werden in Kitas eingesetzt.</p>	
<p>Förderung</p>	<p>Förderung aller Kinder bis zum Schuleintritt in den Kitas. Das Institut für sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation (Uni Rostock) erarbeitet im Auftrag ein Konzept; Zusammenführung von Modellprojekten „Alltagsintegrierte Sprachförderung in Kitas/Sprachliche Förderung von Kindern unter 3 Jahren mit Migrationshintergrund in M-V“, DJI „Kinder – Sprachen – stärken“ und „HAVAS 5“.                  Flächendeckende, durchgängige Förderung ist angestrebt.</p>	

<b>Primar</b>		
Diagnostik/ Screening	Kein geregeltes Verfahren, verschiedene Verfahren werden für die Einschulungsuntersuchungen eingesetzt.	
Förderung	2009: 937 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden im Förderschwerpunkt Sprache in den Schulen gefördert, integrierte Sprachförderung.	Durch Sprachheilpädagogen, Logopäden und Personal mit sonderpädagogischer Aufgabenstellung, die im Rahmen ihrer Berufsausbildung qualifiziert wurden.  Ende Mai 2010 wird die Fachberatungsstelle M-V „DaZ in der Schule“ eröffnet. Sie ist zuständig für Unterrichtsentwicklung, Organisations- und Personalentwicklung und Netzwerkbildung im Bereich Sprachförderung, Sprachbildung, Schulentwicklung.
<b>Sekundar</b>	s. Primar	
Förderung	Im Rahmen von FörMig wurde die Handreichung „Organisation und Methoden der Sprachförderung DaZ in der Sekundarstufe I in Mecklenburg-Vorpommern: Von der Einzelförderstunde zur integrierten individuellen Sprachförderung“ erarbeitet. Die dort vorgeschlagenen Konzepte sollen nun mit Hilfe der neuen Fachberatungsstelle in den Schulen implementiert werden.	

<b>Diagnostik und Förderung in Niedersachsen</b>		
Stufe	Durchführung	Aus-/Fortbildung
<b>Elementar</b>		
Diagnostik/ Screening	3- bis 4-Jährige: kein Sprachstandserhebungsverfahren; im Rahmen der Novellierung der Richtlinie (s. Förderung) wird geprüft, ob Verfahren für die Beobachtung und Dokumentation von Sprachentwicklung im Kindergarten stärker verankert werden können.  Bei der Schulanmeldung wird ein Jahr vor der Einschulung das Screening-Verfahren: „Fit in	

	Deutsch“ für alle Kinder verpflichtend durchgeführt. Für gut 10% eines Jahrgangs erfolgt im Anschluss eine zusätzliche Förderung durch Grundschullehrkräfte.	
Förderung	<p>3- bis 4-Jährige: seit 2003 „Richtlinie über die Gewähr von Zuwendungen zur Förderung des Erwerbs der deutschen Sprache im Elementarbereich“; wird derzeit novelliert. Die Träger entscheiden im Rahmen ihrer Zuständigkeit über die Maßnahmen. Bisher erfolgt die Förderung überwiegend über die Einstellung zusätzlichen Personals. Das Land stellt zusätzliche Mittel im Umfang von 6 Mio. Euro pro Jahr zur Verfügung. Die Zuwendungshöhe an die einzelnen Träger richtet sich nach der Zahl der Kinder mit Migrationshintergrund.</p> <p>Die „Sprachfördermaßnahmen vor der Einschulung“ adressieren alle Kinder (Hauskinder und Kindergartenkinder) und sind bei festgestellten Sprachdefiziten seit 2006 schulgesetzlich vorgeschrieben. Sie betreffen gut 10% eines Jahrgangs. Durchgeführt von den Grundschullehrkräften während des gesamten letzten Jahres vor der Einschulung, z.T. in Kitas, z.T. in Grundschulen.</p> <p>Pro Kind und Woche finanziert das Land eine Lehrerstunde; wie die Förderung dann genau organisiert wird, legen die Kitas und Schulen fest (z.B. bei einer Gruppe von 5 Kindern täglich 1 Stunde); Gesamtvolumen ca. 13 Mio. Euro.</p> <p>Fachliche Grundlagen für die Sprachförderung und sprachliche Bildung für ein- und mehrsprachige Kinder im Alter von 0 bis 6 Jahren werden derzeit vom Kultusministerium überarbeitet.</p>	<p>Keine; Träger entscheiden frei, wer fördert.</p> <p>Durch das Ministerium wurden 30 Multiplikatorinnen und Multiplikatoren fortgebildet, die dann weiter fortbildeten. Zudem werden Handreichungen und auf Nachfrage Fortbildungen angeboten.</p>

<b>Primar/ Sekundar</b>		
Förderung	<p>Bisher: Sprachförderung ist Teil jeden Unterrichts; zudem gibt es additive Sprachförderung nach einem Grundsatzterlass; zugrunde liegen seit 2003 die Rahmenrichtlinien DaZ, die sich am bayerischen Lehrplan DaZ, dem Konzept der Lernszenarien anlehnen.</p> <p>Für die additive Sprachförderung, d.h. zusätzliche Sprachförderstunden, melden Schulen Bedarf an. Die Anzahl der Geförderten wird nicht erfasst. Durchgeführt wird die Förderung von z.T. hierfür spezifisch fortgebildeten Lehrkräften. Das Budget insgesamt beträgt ca. 52 Mio. (alle Sprachfördermaßnahmen).</p> <p>Nach Erarbeitung der Empfehlungen für ein sprachliches Gesamtkonzept für die 0- bis 6-Jährigen wird eine weitere Kommission eingesetzt zwecks Entwicklung eines Kerncurriculums</p> <p>DaZ/Deutsch als Bildungssprache in der GS und anschließend im Sek.I-Bereich. Ziel ist die Erarbeitung eines Konzepts durchgängiger Sprachförderung/ Sprachbildung in Niedersachsen.</p>	<p>In Zusammenarbeit mit dem Goethe Institut wurden mit Blended Learning 45 Grundschullehrkräfte fortgebildet.</p> <p>Von denen haben einige als Moderatoren in Kooperation mit der Fachberatung Interkulturelle Bildung wieder 5-modulige Fortbildungsreihen angeboten (Abschluss: ein Zertifikat vom Goethe Institut und vom Land); zudem werden regionale Fortbildungen angeboten und es wird derzeit ein Fortbildungsmodul von Haberzettl konzipiert. Zudem Umsetzung des Projekts „DaZ-net“ ab August 2010 in Kooperation mit dem FörMig-Kompetenzzentrum, das die Qualifizierung der beteiligten Lehrkräfte übernimmt. An 15 Standorten im Land sollen Kompetenzzentren entstehen (virtuelle oder Lernwerkstätten o.ä.), die jeweils 6 bis 8 Schulen vernetzen.</p> <p>Beteiligt werden GS + Sek. I + GY + Fachberater Interkulturelle Kompetenz mit dem Ziel, Sprachbildung in den Schulen zu implementieren.</p>
<b>Sekundar</b>		
Diagnostik/ Screening	s.o.	
Förderung	s.o.	

<b>Diagnostik und Förderung in Nordrhein-Westfalen</b>		
Stufe	Durchführung	Aus-/Fortbildung
<b>Elementar</b>		
Diagnostik/ Screening	Delfin 4: für alle 4-jährigen Kinder verpflichtend, d.h. zwischen 160.000 und 170.000 Kinder pro Jahr. Die Sprachstandserhebung ist	Fortbildungen der Lehrkräfte

	im Schulgesetz verankert und wird deshalb von Lehrkräften in Zusammenarbeit mit den Erzieherinnen und Erziehern durchgeführt.	
Förderung	Auf der Diagnose aufbauende Förderung. Fried hat dazu Handreichungen erarbeitet – z. Z. fehlt noch die Handreichung für DaZ-Kinder. Etwa 23–24% der Kinder werden gefördert, d.h. etwa 40.000 insgesamt. Pro Kind erhält der Träger 345 Euro.	
<b>Primar</b>		
Diagnostik/ Screening	Ab Herbst 2010 soll es für die Schulerhebung Delfin 5 geben, die auch den Kitas zur Verfügung gestellt werden soll, so dass diese den Erfolg der Förderung überprüfen können. Den Schulen wird weiterhin freigestellt, welche zusätzlichen Instrumente sie einsetzen, u.a. werden eingesetzt: Fit in Deutsch, Cito-Sprachtest (als Screening) und HAVAS 5.	Vielfältige Fortbildungen, die die Kompetenzteams anbieten.
Förderung	Seit 2009/2010 gibt es für die Grundschulen sogenannte Sprachlernberaterinnen und -berater (daselbe Konzept wie SprachFörder-Coaches in Sek. I).	s.u.
<b>Sekundar</b>		
Diagnostik/ Screening	Im Aufgabenbereich der Schulen; von ministerieller Seite werden für den Beginn der Sek. I für die 1. Stufe C-Tests (Baur/Grotjahn) empfohlen, für eine etwaige 2. Stufe „Das Tulpenbeet“ oder als informeller Test der Duisburger Sprachstandstest (entwickelt von einer Duisburger Schule), als Prozessbegleitung das Analyseraster der prozessbegleitenden Schreibentwicklung von Roth et al.	s.u.
Förderung	Seit 2009/10 gibt es in 54 Kompetenzzentren der Schulämter SprachFörder-Coaches, die Hauptschulen zugeteilt werden und sie bzgl. der Deutschförderung beraten und unterstützen.	Weitere 54 werden am Institut für Schulentwicklungsforschung an der TU Dortmund (Bos) im Rahmen des Projektes „Qualifizierung von SprachFörder-Coaches“ im Auftrag des Ministeriums für

	<p>Die Coaches erhalten pro Schule 3 Stunden Entlastung von ihrem eigenen Unterricht.</p> <p>Für die additive Sprachförderung, an deren Weiterentwicklung gearbeitet wird, gibt es insgesamt 3200 Stellen für Integrationshilfe an schwierigen Standorten (gemäß Erlass).</p> <p>Zudem werden in einem Unterkapitel in allen neuen Lehrplänen (für alle Fächer) Kompetenzerwartungen für den Bereich (Fach-) Sprache formuliert; an wie vielen Schulen tatsächlich schon das Konzept der durchgängigen Sprachbildung verfolgt wird, ist unklar.</p>	<p>Schule und Weiterbildung qualifiziert.</p> <p>Seit Herbst 2009 werden zudem Fortbildungskoordinatoren für Gesamtschulen, Realschulen und Gymnasien qualifiziert. Je nach Schulart in Kompaktveranstaltungen von insgesamt 130–260 Stunden, für die die Lehrer freigestellt werden; die Fortbildung beinhaltet sowohl Sprachdiagnostik/Sprachförderung als auch deren Evaluation.</p>
<b>Beruf</b>		
Diagnostik/ Screening	Am Übergang von der Schule zum Beruf wird von ministerieller Seite kein Verfahren empfohlen, da Schulen mit dem Verfahren „Der Bumerang“ z.T. nicht zurecht kamen.	
Förderung		In Detmold läuft derzeit ein Modellprogramm für Fortbildungskoordinatorinnen und -koordinatoren für den Übergang Schule-Beruf.

<b>Diagnostik und Förderung in Rheinland-Pfalz</b>		
Stufe	Durchführung	Aus-/Fortbildung
<b>Elementar</b>		
Diagnostik/ Screening	<p>Kita-Kinder: Beobachtung durch die Erzieherinnen und Erzieher.</p> <p>Nicht-Kita-Kinder: Screeningverfahren der Universität Koblenz-Landau bei der Schuleingangsuntersuchung ein Jahr vor Schuleintritt. Das Screening wird in Zusammenarbeit von einer Grundschullehrkraft und einer Erzieherin bzw. einem Erzieher oder einer Grundschullehrkraft, die das Verfahren gut kennen, durchgeführt.</p>	

Förderung	<p>„Sprachförderprogramm“, und zwar ein Programm zur Basisförderung (Gruppen mit mindestens 5 Kindern) und eines zur Intensivförderung (jeweils 4–6 Kinder). Die Zahl der Geförderten lag 2009/10 bei 18.106 Kindern (dies entspricht ca. einem Drittel aller Kinder). Der Anteil der geförderten Kinder ohne Migrationshintergrund liegt bei ca. 50% (2009/10: 52,4%).</p> <p>Durchgeführt wird die Förderung von Erzieherinnen und Erziehern mit Sprachförderzertifikat und von Sprachförderkräften.</p> <p>Zur Verfügung stehen pro Jahr 6 Mio. Euro, die an die Jugendämter gehen (und zwar berechnet zu 60% nach der Anzahl der 5-Jährigen im Landkreis, zu 40% nach dem Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in der Grundschule). Die Träger erhalten dann für Gruppen der Basisförderung 2.000 Euro für 100 h, für die Intensivförderung 4.000 Euro für 200 h und jeweils Materialgeld in Höhe von 50 Euro.</p>	<p>In einem 2006 gestarteten Projekt wurden bisher 1.000 Erzieherinnen und Erzieher, Logopädinnen und Logopäden, Pädagoginnen und Pädagogen o.ä. an acht Modultagen (8x 8UE) zu Sprachförderkräften fortgebildet. Das erworbene Zertifikat berechtigt auch zur Sprachförderung an Grundschulen. Die Fortbildung läuft weiter im Fortbildungsprogramm.</p>
<b>Primar</b>		
Diagnostik/ Screening	Keine verbindliche Erhebung (im Ermessen der Schulen)	
Förderung	<p>Für DaM: Sprachförderung ist allgemeiner Bestandteil des Unterrichts aller Fächer.</p> <p>Für DaZ: Die Grundlagen bilden der Rahmenplan DaZ (Klassen 1 bis 10) und die Verwaltungsvorschrift „Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund“.</p> <p>Die VV sieht für DaZ-Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf je nach Bedarf verschiedene Maßnahmen vor: 20-stündiger Sprachvorkurs (ohne Deutschkenntnisse), 15-stündiger Eingliederungslehrgang (für Seiteneinsteiger), vier oder zwei Wo-</p>	<p>Sprachförderung ist Bestandteil der Ausbildung (1., 2. und 3. Stufe), zudem werden Fortbildungen angeboten.</p>

	<p>chenstunden DaZ-Unterricht oder Doppelbesetzung während des Regelunterrichts. Der Unterricht der Herkunftssprache ist ebenfalls in der VV vorgesehen.</p> <p>Durchgeführt wird die Förderung von Lehrkräften mit Zusatzausbildung oder Fortbildung.</p> <p>Schulen erhalten je nach Bedarf zusätzliche Wochenstunden für Lehrkräfte zugewiesen.</p>	
<b>Sekundar</b>	s. Primar	
<b>Beruf</b>	s. Primar	
Förderung	Für berufsschulpflichtige Jugendliche können ebenfalls nach der VV 2-stündige Fördermaßnahmen in Gruppen zwischen 6 und 10 Schülerinnen und Schülern durchgeführt werden.	

<b>Diagnostik und Förderung im Saarland</b>		
Stufe	Durchführung	Aus-/Fortbildung
<b>Elementar</b>		
Diagnostik/ Screening	Portfolio durch Erzieherinnen und Erzieher. „Früh Deutsch lernen“ bei der Schulanmeldung (abgeschlossen bis Mitte Nov. des Vorjahres). Alle Kinder nehmen daran teil, ca. 13 % werden als förderbedürftig eingestuft (ca. 1.000 Kinder), durchgeführt wird das Verfahren von den Grundschullehrkräften.	Seit 2004 Fortbildungsmaßnahmen.
Förderung	<p>Programm „Früh Deutsch lernen“. Etwa 1.000 Kinder werden gefördert.</p> <p>Die Kurse sind verpflichtend, die meisten der Kinder gehen auch in die Kita (nur insgesamt 4 % nicht; letztes Kita-Jahr beitragsfrei). Die Kinder werden zunächst etwa 7 Monate lang (Januar bis Sommer) in Vorkursen (bis zu 10 Wochenstunden) in den Grundschulen oder Kitas von Sprachförderlehrkräften gefördert. 2009 standen dafür ca. 1,5 Mio. Euro vom Land zur Verfügung.</p>	Sprachförderlehrkräfte (Lehrerinnen und Lehrer, Pädagoginnen und Pädagogen, die an entsprechender Schulungsmaßnahme teilgenommen haben).

<b>Primar</b>		
Förderung	Vom Schulanfang bis Weihnachten werden die Kinder weiter von ihren Sprachförderlehrkräften begleitet. Diese entscheiden dann über die konkreten Fördermaßnahmen (Teamteaching im Regelunterricht; extra Förderung; auch einzeln).	
<b>Sekundar</b>		
Diagnostik/ Screening	Liegt im Entscheidungsbereich der Schulen, denen die BMBF-Expertise vorliegt.	
Förderung	Erweiterten Realschulen und Gesamtschulen steht bei Bedarf landesweit jeweils eine Sprachförderlehrkraft zur Verfügung. Diese organisiert nach ihrem Ermessen die Fördermaßnahmen für ihre Schule (s.o.). Ca. 1.500 Schülerinnen und Schüler werden pro Jahr gefördert. Budget im Jahr 2009: ebenfalls ca. 1,5 Mio. Euro.	
<b>Beruf</b>		
	BAMF-Kurse	

<b>Diagnostik und Förderung in Sachsen</b>		
Stufe	Durchführung	Aus-/Fortbildung
<b>Elementar</b>		
Förderung	Seit 2007 läuft das Landesmodellprojekt „Sprache fördern“ (Projektträger: Berufsbildungswerk Leipzig für Hör- und Sprachgeschädigte; wissenschaftliche Begleitung: Bielefelder Institut für frühkindliche Entwicklung – Diagnostik und Intervention e.V.; Prof. Grimm); <a href="http://www.sprache-foerdern-sachsen.de">www.sprache-foerdern-sachsen.de</a>	Landesmodellprojekt „Sprache fördern“.
<b>Primar</b>		
Diagnostik/ Screening	Keine landesweit durchgeführte Sprachstandserhebung, sondern Sprachstandsbeobachtungen durch ausgebildete Fachlehrkräfte im	Seit 1991/92 gesonderte Lehrerbildung zur Betreuungslehrerin bzw. zum Betreuungslehrer (schließt DaZ mit ein).

	<p>Fach Deutsch als Zweitsprache (Betreuungslehrkräfte), die je nach Bedarf zudem Sprachstandserhebungsverfahren (z.B. die in FörMig entwickelten Instrumente) einsetzen.</p> <p>Im Rahmen von FörMig auf Initiative Sachsens Entwicklung und Erprobung der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe und Sekundarstufe; die Niveaubeschreibungen für die Sekundarstufe I werden derzeit empirisch geprüft. An ausgewählten sächsischen Grundschulen, Mittelschulen und Gymnasien werden die Niveaubeschreibungen DaZ eingesetzt, auf deren Grundlage Betreuungslehrkräfte und Fachlehrkräfte Schritte zur individuellen Förderung abstimmen.</p>	
Förderung	<p>Sachsen hat im Rahmen von FörMig an länderübergreifenden Arbeitsgruppen mitgewirkt und z.B. an der Erarbeitung von Qualitätsmerkmalen für den Unterricht zur Umsetzung einer durchgängigen Sprachbildung mitgearbeitet. Die Ergebnisse der Arbeitsgruppe werden sächsischen Schulen im Rahmen des laufenden FörMig-Transferprogramms zur Verfügung gestellt.</p> <p>Die Betreuungslehrkräfte unterrichten das reguläre Unterrichtsfach Deutsch als Zweitsprache gemäß der sächsischen Konzeption zur Integration von Migranten als reguläres Unterrichtsfach schullaufbahnbegleitend.</p> <p>Zudem herkunftssprachlicher Unterricht in 14 Sprachen (2–4 Wochenstunden).</p>	<p>Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung in DaZ.</p> <p>Zertifikatskurs für Betreuungslehrkräfte an Grundschulen und für Erzieherinnen und Erzieher zur sprachlichen Bildung im Umfang von 360 Stunden.</p> <p>Zertifikatskurs zur Ausbildung von Sprachberaterinnen bzw. -beratern im Umfang von 360 Stunden.</p>
<b>Sekundar</b>	s. Primar	
<b>Beruf</b>	s. Primar	

<b>Diagnostik und Förderung in Sachsen-Anhalt</b>		
Stufe	Durchführung	Aus-/Fortbildung
<b>Elementar</b>		
Diagnostik/ Screening	<p>Delfin 4. Die erste Erhebung läuft seit Februar 2010. Alle Kinder nehmen 2 Jahre vor der Einschulung daran teil, d.h. im Alter zwischen dreieinhalb und viereinhalb. Die jetzt gescreenten Kinder werden also 2012 eingeschult.</p> <p>Erste Zahlen zur Anzahl der förderbedürftigen Kinder werden für Oktober erwartet; ein Jahrgang umfasst etwa 17.000 Kinder.</p> <p>Durchgeführt wird das Verfahren von geschulten Erzieherinnen und Erziehern. Die Kosten trägt das Land. 2010 stehen allein für Personalkosten etwa 2,4 Mio. zur Verfügung. Die Kitas erhalten zusätzliche Personalstunden, dazu kommen noch Materialkosten; rechtliche Grundlagen: Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt, Kinderförderungsgesetz – KiFöG, Verordnung zur Umsetzung der Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung.</p>	Fried hat mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern insgesamt 90 Multiplikatorinnen und Multiplikatoren geschult (2-tägige Schulung), die dann ab August 2009 im Schneeballverfahren Erzieherinnen und Erzieher weiter geschult haben.
Förderung	Vorgesehen ist, dass die förderbedürftigen Kinder dann in Anlehnung an der von Fried erarbeiteten Sprachförderorientierung im vorletzten Kita-Jahr ein Jahr lang gefördert werden, und zwar im Tagesablauf nach Sprachförderplänen für die einzelnen Kinder. Danach besuchen die Kinder noch ein weiteres Jahr die Kita. Wenn bei den Kindern dann weiterer Förderbedarf besteht, erfolgt eine Förderung auf der Grundlage des Bildungsprogramms „Bildung: elementar – Bildung von Anfang an“.	Zusammen mit dem Landesjugendamt wird das Ministerium für Gesundheit und Soziales Fortbildungen anbieten.
<b>Primar</b>		
Förderung	Gemäß eines Runderlasses des MK zur Beschulung der Schülerinnen und Schüler mit Migrati-	Das Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung (LISA) bietet u.a. verschiedene Fortbil-

	<p>onshintergrund haben Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, die bis zu 2 Jahren eine allgemein bildende Schule besuchen, Anspruch auf Sprachförderung in Vorbereitungsgruppen (mit einer Mindestschülerzahl von 8 Schülerinnen und Schülern). Im Schuljahr 2009/10 besuchen 218 von insgesamt 1.419 Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund Deutschintensivkurse.</p> <p>Besteht nach den 2 Jahren weiterer Bedarf, so können die Schulleiterinnen und Schulleiter 2 zusätzliche Lehrerwochenstunden für kleine Schülergruppen bis zu 5 Schülerinnen und Schülern beim Landesverwaltungsamt Sachsen-Anhalt beantragen. Somit erhalten diese Schülerinnen und Schüler zusätzlich zum Regelunterricht eine weitere Förderung in der deutschen Sprache.</p> <p>Durchgeführt wird die Sprachförderung von Lehrkräften, die in Sachsen-Anhalt für die Integration der Migrantenkinder und -jugendlichen zuständig sind und die über Erfahrungen in der Förderung verfügen.</p> <p>Diese Fachbeauftragten erhalten für das Unterrichten in Vorbereitungsklassen 20 und in Vorbereitungsgruppen 10 Anrechnungstunden.</p>	<p>dungsmaßnahmen zur Sprachentwicklung und Sprachförderung an, die allen Lehrkräften offenstehen. Zudem können Schulen bei Bedarf im Rahmen von schulinternen Lehrerfortbildungen die Sprachförderung thematisieren.</p> <p>In der für alle Lehrkräfte des Primarbereichs offenen regionalen Lehrerfortbildung werden in unterschiedlicher Form Fortbildungsmaßnahmen angeboten, die die Sprachentwicklung und -förderung beinhalten.</p> <p>Themenbeispiele sind u.a.:</p> <p>Sprachtherapeutische Interventionen im Unterricht</p> <p>Sprachliche Förderung oder sonderpädagogischer Förderbedarf</p> <p>Im Rahmen der Ausbildung für das Lehramt an Grundschulen werden im Modul „Prävention von Entwicklungs- und Lernproblemen“ u.a. Sprachprobleme und Sprachförderung thematisiert.</p>
<b>Sekundar</b>	s. Primar	s. Primar
<b>Beruf</b>		

<b>Diagnostik und Förderung in Schleswig-Holstein</b>		
Stufe	Durchführung	Aus-/Fortbildung
<b>Elementar</b>		
Diagnostik/ Screening	<p>SISMIK und SELDAK</p> <p>Etwa 10 % der Kinder werden von den Erzieherinnen und Erziehern als förderbedürftig eingestuft.</p> <p>Bei der vorgezogenen Schulan-</p>	Spezielle Fortbildungen

	meldung: „Verfahren zur Einschätzung der Sprachkompetenz bei Schulanfängern“ von Schulte-Bunert et al.	
Förderung	<p>Seit 2003 „Integratives Sprachförderkonzept“, das allgemeine und spezielle Sprachförderung in der Kita mit der Sprachheilprävention und der Sprachintensivförderung bündelt.</p> <p>Seit 2007 spezielle Sprachförderung für Kinder ab 3 Jahren in Gruppen von 3–8 Kindern. Diese umfasst mindestens 80 Zeitstunden im Jahr, mindestens ein- bis zweimal wöchentlich.</p> <p>Seit 2006 SPRINT (Sprachintensivförderung über 20 Wochen vor der Einschulung bis zu 2 Stunden täglich). 2008/09 nahmen daran 2939 Kinder verpflichtend teil, etwa 35% haben keinen Migrationshintergrund. Durchgeführt wird SPRINT von den Erzieherinnen und Erziehern oder externen Fachkräften. Pro Kleingruppe zahlt das Land bis zu 2000 Euro (vorrangig für Personalausgaben), insgesamt ca. 6 Mio. Euro pro Jahr für vorschulische Sprachförderung.</p> <p>Unterstützt werden die Kitas von den Förderzentren des Landes, die für die Sprachheilprävention zuständig sind.</p>	<p>Seit 1996 Fortbildung in Sprachförderung (10x4 Stunden) durch Sprachheillehrkräfte der Förderzentren; Handreichungen zum Bildungsbereich „Sprache(n), Zeichen/Schrift, Kommunikation“;</p> <p>Erweiterung der Fachschulausbildung um ein spezielles Modul von 120 Stunden zur Sprachförderung.</p>
<b>Primar</b>		
Diagnostik/ Screening		Im Rahmen von FörMig zusammen mit Sachsen Erarbeitung der Niveaubeschreibungen DaZ.
Förderung	DaZ-Kurse an den Schulen, zudem inzwischen landesweit 54 DaZ-Zentren – ein Zentrum bietet jeweils für mehrere Schulen Sprachförderangebote für DaZ an.	Im Rahmen von FörMig Erarbeitung eines Konzepts zur durchgängigen Sprachbildung.
<b>Sekundar</b>	s. Primar	

<b>Diagnostik und Förderung in Thüringen</b>		
Stufe	Durchführung	Aus-/Fortbildung
<b>Elementar</b>		
Förderung	<p>Der Bildungsbereich „Sprachliche und schriftsprachliche Bildung“ ist Bestandteil des Thüringer Bildungsplans für Kinder bis 10 Jahren (TBP-10, <a href="http://www.thueringer-bildungsplan.de">www.thueringer-bildungsplan.de</a>).</p> <p>Fachberaterinnen bzw. -berater (seitens des Jugendamts oder freier Träger) unterstützen die Kitas bei der Arbeit mit Kindern mit erhöhtem Förderbedarf.</p>	
<b>Primar</b>		
Diagnostik/ Screening	<p>Der Bildungsbereich „Sprachliche und schriftsprachliche Bildung“ ist Bestandteil des Thüringer Bildungsplans für Kinder bis 10 Jahren (TBP-10).</p> <p>Schülerinnen und Schüler nicht-deutscher Herkunftssprache werden nach GER Förderkursen zugeordnet.</p>	
Förderung	<p>VV „Schulbesuch von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache“ regelt die Erteilung von DaZ-Unterricht.</p> <p>Derzeit werden 1.390 Schülerinnen und Schüler gefördert.</p> <p>Der DaZ-Unterricht findet in Grund- oder Aufbaukursen nach dem Thüringer Lehrplan DaZ statt. Ansprechpartner für die Schulen sind Regionalberaterteams, u.a. für die Erstellung und Fortschreibung der schulischen und individuellen Förderpläne und der Sprachstandseinschätzung.</p> <p>Bei ausreichender Gruppengröße kann herkunftssprachlicher Unterricht eingerichtet werden (auch schul- und schulartübergreifend).</p>	<p>Die Förderer werden durch das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) in Zusammenarbeit mit externen Partnern auf ihre Arbeit vorbereitet.</p>
<b>Sekundar</b>	s.o.	

<b>Beruf</b>		
Förderung	Für berufsbildende Schulen werden ausreichende Deutschkenntnisse vorausgesetzt. Bei Bedarf wird eine individuelle Förderung organisiert.	



Das Hamburger Zentrum zur Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung und Erforschung schulischer Entwicklungsprozesse (kurz: ZUSE) ist eine gemeinsame Einrichtung der Universität Hamburg, der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft sowie der Hamburger 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.

### **In der Reihe ZUSE Berichte sind bisher erschienen:**

Band 1: Fickermann, D. Schwippert, K. (Hrsg.) (2011). Wissen für Handeln – Ansätze zur Neugestaltung des Verhältnisses von Bildungsforschung und Bildungspolitik. Dokumentation der gleichnamigen Fachtagung am 18.06.2010 (im Erscheinen).

Band 2: Redder, A.; Schwippert, K.; Hasselhorn, M.; Forschner, S.; Fickermann, D.; Ehlich, K. sowie Becker-Mrotzeck, M.; Krüger-Potratz, M.; Rossbach, H.-G.; Stanat, P; Weinert, S. unter Mitarbeit Kulik, M; Worgt, M & Zech, C. (2011). Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“

Der vorliegende Band enthält eine Bestimmung der Ist-Situation bezogen auf den Komplex „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“ als Problemlösungs-Aufriss, eine detaillierte und wissenschaftlich kategorisierte Bilanz der Sprachfördermaßnahmen in den Ländern sowie einen Vorschlag für ein Arrangement von möglichen Förderinstrumenten, dessen Kern ein koordiniertes Forschungsprogramm bildet. In einem Zwischenkapitel wird anhand möglicher Förderinstrumente des Bundesforschungsministeriums eine Forschungsstrategie entwickelt und begründet.

Drei Anhänge ermöglichen einen raschen Überblick über die sprachwissenschaftlichen Grundlagen und die Bilanzierung.