

## **Expertise**

### **„Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“**

#### **(Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung)**

Prof. Dr. Wolfgang Schneider (Vorsitz)  
Prof. Dr. Jürgen Baumert  
Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek  
Prof. Dr. Marcus Hasselhorn  
Prof. Dr. Gisela Kammermeyer  
Prof. Dr. Thomas Rauschenbach  
Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach  
Prof. Dr. Hans-Joachim Roth  
Prof. Dr. Monika Rothweiler  
Prof. Dr. Petra Stanat

#### Unter Mitarbeit von

Dr. Sandra Schmiedeler  
Dr. Karin von Bülow  
Dr. Annkatrin Darsow  
Heinz Klein  
Dörte Utecht

#### Mit ergänzenden Gutachten von

Prof. Dr. Solveig Chilla  
Prof. Dr. Wilhelm Grießhaber  
Prof. Dr. Sabine Martschinke  
Dr. Maik Philipp

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung.....</b>	<b>4</b>
<b>2. Beschreibung der Ausgangslage .....</b>	<b>7</b>
2.1 Maßnahmen im Elementarbereich .....	8
2.2 Sprachstandsdiagnostik beim Übergang vom Elementarbereich zur Grundschule ....	10
2.3 Sprachstandsdiagnostik und -förderung im Primar- und Sekundarstufenbereich .....	12
2.4 Lesediagnostik und -förderung im Primar- und Sekundarstufenbereich.....	13
<b>3. Auftrag für die Expertise und Arbeitsweise des Konsortiums .....</b>	<b>15</b>
3.1 Auftrag .....	15
3.2 Arbeitsweise des Konsortiums .....	19
<b>4. Handlungsfelder.....</b>	<b>20</b>
4.1 Allgemeine Leitlinien .....	20
4.2 Handlungsfeld Elementarbereich .....	24
4.2.1 Sprachbildung und Sprachförderung als Aufgabe der Kindertageseinrichtungen .....	24
4.2.2 Leitlinien des Programms für den Elementarbereich .....	25
4.2.3 Arbeitsschwerpunkte und Module des Programms für den Elementarbereich .....	29
4.3 Handlungsfeld Primarbereich .....	57
4.3.1 Sprach- und Leseförderung als Aufgabe der Grundschule .....	57
4.3.2 Stand der Forschung zu Problembereichen der Sprach- und Leseförderung und Bewertung der Fördereffekte .....	67
4.3.3 Leitlinien des Programms für den Primarbereich .....	76
4.3.4 Arbeitsschwerpunkte und Module für den Primarbereich.....	80
4.4 Handlungsfeld Sekundarstufe I.....	104
4.4.1 Sprachliche Bildung und Sprach-, Lese- und Schreibförderung als Aufgaben der Sekundarstufe I.....	104
4.4.2 Stand der Forschung und Problembereiche der Sprach-, Lese- und Schreibförderung als Aufgabe der Sekundarstufe I .....	106
4.4.3 Leitlinien des Programms für die Sekundarstufe I.....	124
4.4.4 Arbeitsschwerpunkte und Module des Programms.....	127
<b>5. Vorschlag zur Organisation der gemeinsamen Initiative von Bund und Ländern.....</b>	<b>155</b>
5.1 Grundlage des Organisationsvorschlags: Ziele bestimmen die Organisation .....	155
5.2 Leitlinien des Organisationsvorschlags .....	156
5.3 Grundstruktur der Organisation .....	157
5.4 Grundzüge der Evaluation und Funktion des Forschungs- und Entwicklungsprogramms.....	161

5.4.1	Evaluation von Maßnahmen, Verfahren und Programmen des Kernbereichs.....	162
5.4.2	Forschungs- und Entwicklungsprogramm .....	162
<b>5.5</b>	<b>Vorkehrungen zur Vermittlung bewährter Elemente in die Fläche .....</b>	<b>163</b>
5.5.1	Elementarbereich.....	163
5.5.2	Schulbereich .....	164
<b>5.6</b>	<b>Vorläufige Kostenkalkulation .....</b>	<b>164</b>
5.6.1	Zentrale Kosten .....	165
5.6.2	Dezentrale Kosten .....	166
<b>5.7</b>	<b>Zeitplan .....</b>	<b>167</b>
<b>6.</b>	<b>Literatur .....</b>	<b>169</b>

# 1. Einleitung

Sprache und sprachliche Bildung sind für das Individuum wie für die Gesellschaft von zentraler Bedeutung. Ohne die Fähigkeit zur mündlichen und schriftlichen Verständigung, ohne ausreichende Lese- und Schreibkompetenz sind weder ein qualifizierter Schulabschluss noch eine zukunftsfähige Berufsausbildung zu erreichen. Das bedeutet für die Betroffenen nicht nur eine erhebliche Einschränkung ihrer gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten – beruflich, privat und öffentlich –, sondern auch ihrer allgemeinen Lebensqualität. Wenn ein nennenswerter Teil der Absolventen und Absolventinnen der allgemeinbildenden und beruflichen Schule das in modernen Gesellschaften notwendige Niveau sprachlicher Bildung nicht oder nicht zuverlässig erreicht, hat dies auch langfristige Folgen für das System der sozialen Wohlfahrt, die Volkswirtschaft und für die Integration des Gemeinwesens insgesamt. Dass dies in Deutschland der Fall sein könnte, ist eine zunehmende Sorge vieler Menschen. Zieht man „funktionalen Analphabetismus“, wie er von der UNESCO definiert wurde, als gesellschaftlichen Risikoindikator heran, ist diese Sorge nicht unbegründet. Schon heute sind etwa 7,5 Millionen Erwachsene in Deutschland (das sind mehr als 14 Prozent der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter) nicht in der Lage, den Sinn einfachster deutscher Texte zu erschließen (vgl. Befunde des Projekts „leo. – Level One-Studie“ der Universität Hamburg; Grotlüschen, 2011). Nachlernen ist zwar auch im Erwachsenenalter mit großer Anstrengung möglich. Aber die Grundlagen der Sprachbildung und damit auch die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Bildungsbiografie werden in der Kindheit gelegt.

Im Rahmen der hier vorgelegten Expertise wird ein Vorschlag für eine neue gemeinsame Initiative von Bund und Ländern im Bereich der Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung vorgestellt. Der Vorschlag schließt an eine Vereinbarung der Bundesländer an, mit der sich die Kultusministerinnen und -minister in Reaktion auf die Ergebnisse der internationalen Leistungsvergleichsstudie PISA auf sieben Handlungsfelder verständigten, in denen sie besonders aktiv werden wollten (vgl. Kultusministerkonferenz (KMK), 2001). Zu den damals formulierten Handlungsfeldern zählen insbesondere auch „Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im Elementarbereich“, „Maßnahmen zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder“ (speziell auch der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) sowie „Maßnahmen zur durchgängigen Verbesserung der Lesekompetenz“. Bund und Länder haben die grundlegende Problematik also schon vor Jahren erkannt und auch in vielfältiger Weise Maßnahmen ergriffen, um Defizite in der Sprachbildung zu beseitigen. Seither investieren die Länder erhebliche personelle und sachliche Ressourcen in Sprachfördermaßnahmen im Elementar- und schulischen Bereich mit besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Migrationshintergrund, da für diese ein besonders hohes Risiko

besteht, keine hinreichenden (schrift-)sprachlichen Kompetenzen zu entwickeln. Die Bildungs- und Orientierungspläne, die im letzten Jahrzehnt in allen Ländern verabschiedet wurden, dokumentieren, dass die großen Förderpotenziale, die in den ersten Lebensjahren vorhanden sind, deutlich erkannt wurden. Sie unterstreichen gleichzeitig den Willen, die durch traditionell unterschiedliche Verantwortlichkeiten entstandenen Abstimmungsprobleme zwischen Kindertageseinrichtung und Schule zu überwinden.

Es verwundert von daher nicht, dass in vielfältiger Weise Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz besonders im Elementarbereich sowie Maßnahmen zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder ergriffen wurden, insbesondere auch für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. In fast allen Bundesländern wurden im Verlauf des letzten Jahrzehnts diagnostische Verfahren zur Erfassung des Sprachstands von Kindern im Elementarbereich eingeführt und unterschiedliche Möglichkeiten der Förderung von Sprachkompetenzen erprobt. Im nationalen Bildungsbericht von 2012 findet sich eine aktuelle Übersicht über die derzeitigen Aktivitäten zur Sprachstandserhebung und zur Dauer der zusätzlichen Sprachförderung bei identifiziertem Bedarf. Danach werden in 14 Ländern Beobachtungsverfahren und Tests zur Feststellung des sprachlichen Förderbedarfs durchgeführt. In neun Ländern werden diese Sprachstandserhebungen bei allen Kindern vorgenommen. Legt man die in den meisten Ländern verfügbaren Zahlen für 2010 zugrunde, so wird für 14,5% (Saarland) und 46% (Bremen) aller Kinder eines Jahrgangs ein Sprachförderbedarf ermittelt. Die betroffenen Kinder erhalten zusätzliche Förderung zwischen drei und 18 Monaten mit einer Intensität von einer bis 15 Stunden pro Woche.

Diese Bilanz des Engagements der Länder in der frühen diagnosebasierten Sprachförderung ist beachtlich. Ernüchternd ist allerdings die Bilanz der realisierten Wirksamkeitsprüfungen. In den wenigen Fällen, in denen bisher überhaupt aussagekräftige empirische Evaluationen zu den Wirkungen der ergriffenen Maßnahmen vorliegen, fallen die Ergebnisse enttäuschend aus. Offensichtlich besteht im Bereich der Sprachförderung ein erheblicher Bedarf an Qualitätssicherung.

Im schulischen Bereich waren schon in den neunziger Jahren, also vor der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse Maßnahmen eingeleitet worden, die primär auf die ernüchternden Befunde der TIMSS-Studie zurückzuführen waren und auf ein systematisches, länderübergreifendes Bildungsmonitoring abzielten. In der Folge wurden auch im Bereich der Schulen eine Reihe von Projekten zu den oben erwähnten Handlungsempfehlungen der KMK durchgeführt, die zusätzlich auch die Professionalisierung der Lehrertätigkeit und Fragen der Qualitätssicherung und Evaluation sowie den Ausbau der Ganztagschulangebote in den Blick nahmen (vgl. etwa Klieme, Jude, Baumert & Prenzel, 2010).

Die Mehrzahl dieser Projekte war in komplexe Programme eingebettet, die zunächst noch von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) initiiert wurden. Beispielhaft kann in diesem Zusammenhang das insgesamt wohl erfolgreichste BLK-Modellprogramm SINUS genannt werden (Laufzeit mit Einschluss von Folgeprogrammen: 1998-2010), das sich auf die naturwissenschaftlichen Fächer und den Mathematikunterricht konzentrierte. In diesem Zusammenhang muss auch das BLK-Programm FÖRMIG (Laufzeit: 2004-2009) erwähnt werden, das die sprachliche Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zum Ziel hatte. Schließlich kann hier das von der Kultusministerkonferenz (KMK) initiierte Programm „ProLesen“ genannt werden, in dem die Förderung der Lesekompetenz als zentrale schulische Aufgabe aller Fächer angesehen wurde (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2011). Ein Problem der verschiedenen BLK-Programme und vieler anderer länderspezifischen Initiativen ist allerdings darin zu sehen, dass der Gang in die Fläche nur selten im beabsichtigten Umfang gelang (bei SINUS wohl noch am besten), und die nationale Schullandschaft damit insgesamt nur geringfügig beeinflusst werden konnte. Über nachhaltige Effekte dieser Maßnahmen lässt sich also nur wenig sagen, zumal eine systematische Wirkungsevaluation auch nur in Ansätzen vorliegt.

Wenn es auch nicht möglich ist, direkte kausale Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Förderaktivitäten im Elementar- und Schulbereich und späteren Veränderungen im Leistungsbereich zu konstruieren, können die intensiven Anstrengungen der Länder mit gebotener Vorsicht mit den neuesten PISA-Befunden in Beziehung gebracht werden. Demnach zählt Deutschland zu den wenigen Staaten, denen es seit der ersten PISA-Erhebung im Jahr 2000 gelungen ist, aus einer mittleren Position heraus Schülerleistungen zu verbessern. Trotz der insgesamt positiven Entwicklung sind allerdings gerade im Hinblick auf die Lesekompetenz – ein Bereich, in dem Deutschland trotz einer leichten Verbesserung im Verlauf des letzten Jahrzehnts nur den OECD-Durchschnitt erreicht hat – zusätzliche Fördermaßnahmen erforderlich.

Die durch Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern nach Art. 91b Abs.2 GG eingerichtete Steuerungsgruppe zur Feststellung der Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungswesens im internationalen Vergleich zog im Rahmen eines „Eckpunkte-Papiers“ (2011) aus der Analyse der PISA-Befunde von 2009 den Schluss, dass in Deutschland trotz erkennbarer positiver Trends in der Leistungsentwicklung von Jugendlichen nach wie vor zentrale Herausforderungen bestehen, die zukünftig noch an Gewicht gewinnen dürften. Diese Herausforderungen betreffen insbesondere die sogenannte „Risikogruppe“ derjenigen Schülerinnen und Schüler, die sich im Hinblick auf die Lesekompetenz auf der untersten Kompetenzstufe befinden, also den Lese-Erfordernissen des Alltags im Grunde nicht gewachsen

sind. Obwohl der Anteil dieser Teilgruppe seit PISA 2000 von 22.6% auf etwa 18.5% zurückgegangen ist, scheinen aufgrund des demografischen Wandels und den damit zusammenhängenden Veränderungen in der Sozialstruktur der Schülerschaft (insbesondere aufgrund des zu erwartenden deutlichen prozentualen Anstiegs von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund) innerhalb der nächsten fünf bis acht Jahre erhebliche Anstrengungen von Bund und Ländern erforderlich, um den im Rahmen der PISA-Studie festgestellten positiven Trend nachhaltig zu sichern. Angesichts dieser Herausforderungen ist es nach Auffassung der Steuerungsgruppe wichtig, dass Bund und Länder die mit der Bewältigung dieser Problemsituation verbundenen Aufgaben in „gesamtstaatlicher Verantwortung“ angehen (s. Eckpunkte, 2011, S. 2). Der zentrale Mehrwert einer gemeinsamen Initiative von Bund und Ländern wird u.a. darin gesehen, dass (a) die allgemeine, alltagsintegrierte Sprachstandsdiagnostik und Sprachförderung in der Kindertagesbetreuung wie auch im schulischen Kontext weiter verbessert werden kann, (b) Maßnahmen der Sprach- und Leseförderung sowohl bei der Vorbereitung auf die Schule als auch in der Schule selbst besser miteinander verzahnt und weiter optimiert werden können und (c) die erforderliche Fortbildung und Weiterqualifizierung des pädagogischen Personals im Elementarbereich- und in der Schule sowohl im Hinblick auf Maßnahmen der Sprach- als auch der von Leseförderung abgestimmt vorangebracht werden können.

## 2. Beschreibung der Ausgangslage

Bevor genauere Vorschläge für mögliche Arbeitsschwerpunkte einer gemeinsamen Bund-Länder-Initiative entwickelt werden, soll zunächst der „Status quo“ der in den einzelnen Ländern eingeleiteten und erprobten Maßnahmen zur Etablierung von Sprachdiagnostik, Sprachförderung und Leseförderung auf Basis der uns verfügbaren Quellen dargestellt und diskutiert werden.

Eine von Fickermann, Forschner, Kulik und Redder (2011) in Kooperation mit dem Sekretariat der KMK erstellte Übersicht der Länderrückmeldungen hinsichtlich der Sprachstandserhebungen zu Schulbeginn zeigt, dass eine Reihe von Diagnoseverfahren auch im Einschulungszeitraum eingesetzt wird. Der von dieser Autorengruppe eingebrachte Klassifikationsvorschlag zur Bestimmung sprachlicher Basisqualifikationen wurde vom Konsortium<sup>1</sup> in leicht veränderter Fassung übernommen. Als phonische Basisqualifikation wird die Wahrnehmung, Unterscheidung und Produktion von Sprachlauten, Silben und Wörtern sowie prosodischer

---

<sup>1</sup> Unter Konsortium wird im Folgenden das wissenschaftliche Gremium verstanden, das die Expertise verfasst hat. Das später genannte Trägerkonsortium bezeichnet die Institutionen, die für die Umsetzung der Bund-Länder-Initiative verantwortlich sind.

Information verstanden. Sie gilt als unabdingbare Grundlage für die sprachliche Kommunikation und wird von den meisten Kindern innerhalb der ersten Lebensjahre erworben. Die semantisch-lexikalische Basisqualifikation betrifft die Erfassung von Wort-, Satz- und Textbedeutungen und des sprachlichen Verständnisses auf Satz- und Textebene. In diesen Bereich fällt die Ausdifferenzierung des Wortschatzes und die Wortbildung (Morphologie), also die Erfassung der Struktur komplexer Wörter und die Bildung und Ableitung neuer Wörter. Unter der morphologisch-syntaktischen Basisqualifikation wird der traditionelle Bereich der Grammatik verstanden. In den Bereichen Syntax und Flexionsmorphologie erwerben Kinder innerhalb der ersten sechs Lebensjahre grundlegende Kompetenzen, die in der Schulzeit weiter verfeinert und ergänzt werden. Pragmatische Basisqualifikationen werden zunächst in der frühen Interaktion des Kindes mit seinen engsten Bezugspersonen ausgebildet, wobei es einmal lernt, die Handlungsziele anderer Personen zu erkennen, aber auch dazu fähig wird, die Sprache zur Umsetzung der eigenen Handlungsziele einzusetzen. Zu diesem Bereich gehören unter anderem die Erzählfähigkeit, die ab einem Alter von etwa drei Jahren beobachtbar ist und sich bis ins Schulalter hinein weiterentwickelt, sowie die Fähigkeit zur dyadischen Kommunikation. Mit Eintritt in die Schule werden weitere pragmatische Kompetenzen erworben, die sich auf die Interaktion mit den Lehrpersonen und den Klassenkameraden beziehen und die Fähigkeit zum angemessenen Einsatz sprachlicher Mittel in unterschiedlichen sozialen Wirklichkeitsbereichen betreffen. Schließlich sind noch literale Basisqualifikationen relevant, die im Elementarbereich frühe Kompetenzen im Umgang mit Schrift und Texten, im schulischen Bereich das Erkennen und Nutzen orthografischer Strukturen beim Lesen und Schreiben betreffen.

## **2.1 Maßnahmen im Elementarbereich**

Im Hinblick auf die Förderung der sprachlichen Kompetenzen von Kindern im Elementarbereich lassen sich zwei Diskussionsstränge unterscheiden. Zum einen ist die Unterstützung der Sprachentwicklung eine zentrale Aufgabe der Erziehung, Bildung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen, die auf eine lange Tradition zurückblicken kann. Die Sprachentwicklung aller Kinder soll als Teil des Bildungsauftrags der Einrichtungen gefördert werden. Dementsprechend finden sich in allen Bildungsplänen<sup>2</sup> der Länder Hinweise zur Gestaltung einer sprachförderlichen Umgebung in den Kindertageseinrichtungen. Diese beziehen sich in der Regel sowohl auf die Herstellung spezieller sprachförderlicher Situationen (z.B. Vorlesen, Rollenspiele) als auch auf eine (gezielte) Beachtung der Möglichkeiten einer Unterstüt-

---

<sup>2</sup> Der Begriff „Bildungsplan“ wird hier pragmatisch als Oberbegriff für die verschiedenen Bildungs-, Erziehungs- oder Orientierungspläne, Rahmenpläne, Bildungsprogramme, Bildungs- und Erziehungsempfehlungen, Vereinbarungen, Rahmenpläne oder Leitlinien der Länder verwendet (vgl. [http://www.mbjs.brandenburg.de/media\\_fast/4113/Synopse\\_Bildungsplaene.pdf](http://www.mbjs.brandenburg.de/media_fast/4113/Synopse_Bildungsplaene.pdf)).

zung der sprachlichen Bildung im gesamten Alltag in einer Kindertageseinrichtung. Gleichwohl ist auf empirischer Basis noch zu wenig darüber bekannt, wie diese Sprachbildung im Alltag der Kindertageseinrichtungen tatsächlich ausgestaltet wird, und wie sie sich unmittelbar und längerfristig auf die sprachliche Entwicklung der Kinder auswirkt. Ebenfalls ist die Faktenlage im Hinblick auf die Kompetenzen, die das pädagogische Fachpersonal für diese Sprachbildung besitzt bzw. besitzen sollte, dürftig. Dasselbe gilt für die Frage, wie der Erwerb dieser Kompetenzen erfolgreich unterstützt werden kann.

Der zweite Diskussionsstrang bezieht sich auf Sprachförderansätze oder -programme für spezifische Kindergruppen und/oder Kinder mit spezifischem Sprachförderbedarf. In fast allen Bundesländern gibt es entsprechende Programme im Elementarbereich bzw. vor dem Übergang in die Grundschule. Allerdings unterscheiden sich diese Angebote der Länder stark (vgl. Redder et al., 2011, S. 22ff., speziell die tabellarische Zusammenstellung S. 23f.). In der Regel findet die spezifische Förderung im letzten Jahr vor der Einschulung statt, und zwar im Anschluss an Sprachstandserhebungen, die häufig bei der um ein Jahr – teilweise auch um zwei Jahre – vorgezogenen Schulanmeldung durchgeführt werden. Der zeitliche Umfang der Programme reicht von zwei Stunden pro Woche bis zu einer täglichen Förderung von drei Stunden. Teilweise haben die Programme eine „unterrichtsähnliche“ Struktur. In manchen Bundesländern werden Förderprogramme und -materialien entwickelt, die landesweit eingesetzt werden, in anderen haben die Träger der Kindertageseinrichtungen die Verantwortung für die Ausgestaltung der konkreten Förderung. Die Adressaten der Sprachförderprogramme sind teilweise beschränkt auf Kinder mit einer anderen Familiensprache als Deutsch, beziehen sich aber in den meisten Fällen auch auf Kinder mit Deutsch als Erstsprache, die in bestimmten Sprachbereichen Defizite aufweisen. In den meisten Fällen findet diese spezielle Sprachförderung neben bzw. außerhalb des üblichen Alltagsgeschehens in Kindertageseinrichtungen statt, teilweise wird sie aber auch mit dem Alltagsgeschehen verbunden. Neben den landesweit vorgesehenen Modellen gibt es – speziell auch für die jüngeren Kinder – eine Vielzahl von linguistisch oder pädagogisch ausgerichteten Sprachförderkonzepten (vgl. Jampert, Best, Guadatiello, Holler & Zehnbauer, 2007), die in unterschiedlichem Umfang in den Kindertageseinrichtungen eingesetzt und unterschiedlich in den Kindergartenalltag integriert werden. Wenngleich die verschiedenen Länderinitiativen einen beachtenswerten Umfang einnehmen und das Engagement der Länder in diesem Bereich sehr zu begrüßen ist, so sind dennoch Qualität, Umfang und Effizienz der Förderbemühungen in vielen Fällen wenig spezifiziert und Qualität und Effizienz noch nicht hinreichend nachgewiesen (s. Redder et al., 2011). Insbesondere für die Sprachfördermaßnahmen mit spezifischen Programmen konnten in den wenigen Studien in Deutschland nicht die erhofften Wirkungen nachgewiesen werden (vgl. etwa Lisker, 2011; Schöler & Roos, 2010). Dies mag – neben der möglichen Unwirksamkeit eines Ansatzes – auch daran liegen, dass in vielen Fällen zwar

die Erzieherinnen für die Umsetzung einer Fördermaßnahme geschult wurden, allerdings die Umsetzung selbst nicht kontrolliert bzw. supervidiert wurde, sodass nichts darüber bekannt ist, wie die Fördermaßnahmen in der Praxis realisiert wurden. So weiß man in vielen Fällen zu wenig über die Qualität der Umsetzung. Hier besteht erheblicher Klärungsbedarf.

Im Hinblick auf die Sprachdiagnostik sind ebenfalls zwei Diskussionsstränge zu unterscheiden. Zum einen werden in den Bundesländern spezifische sprachdiagnostische Verfahren eingesetzt (vgl. hierzu die folgenden Ausführungen zu den Maßnahmen im Primarbereich). Zum anderen gibt es eine breite Diskussion um und ein großes Angebot an Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren bzw. Portfolios im Elementarbereich (vgl. Viernickel & Völkel, 2009). Gerade an den Nutzen von solchen in den üblichen Alltag integrierten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren werden hohe Erwartungen gestellt. Anders als bei punktuell eingesetzten sprachdiagnostischen Verfahren sollen solche Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren den pädagogischen Fachkräften unmittelbar helfen, sprachförderliche Bedarfe und Maßnahmen aus den Beobachtungen abzuleiten und umzusetzen. Allerdings ist wenig über die Güte der eingesetzten Verfahren (Objektivität, Reliabilität und Validität) bekannt. Trotz aktueller Bemühungen hier Abhilfe zu schaffen, besteht ein erheblicher Klärungsbedarf: Die Entwicklung bzw. Validierung von unaufwendigen Beobachtungsverfahren für die Hand der pädagogischen Fachkräfte muss weitgehend noch als eine nicht hinreichend bewältigte Aufgabe betrachtet werden.

Sprachstandsdiagnostik und Sprachförderung haben mittlerweile Eingang in die Ausbildungspläne für elementarpädagogische Fachkräfte gefunden. Zahlreiche und z.T. umfangreiche Fort- und Weiterbildungen werden durch die Träger bzw. externe Einrichtungen angeboten und von vielen Fachkräften wahrgenommen. Einen wesentlichen Beitrag zur Qualitätsentwicklung und -sicherung leisten – neben zahlreichen Aktivitäten auf der Länder- und Kommunalebene – die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF; Projekt des BMBF und der Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut, seit 2009) und die Bundesinitiative Offensive Frühe Chancen: Schwerpunkt-Kitas Sprache und Integration (BMBF; seit 2011).

## **2.2 Sprachstandsdiagnostik beim Übergang vom Elementarbereich zur Grundschule**

Im Hinblick auf die Situation zu *Sprachstandsdiagnostik und Sprachförderung* liefert der im Juni 2011 erschienene Bericht des Hamburger Zentrums zur Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung und Erforschung schulischer Entwicklungsprozesse (ZUSE) von Redder et al. (2011) eine ausführliche Übersicht, die wenig später durch eine Auswertung

einer Länderabfrage zu Sprachstandserhebungen im Kindergarten und beim Übergang in die Schule ergänzt wurde (Fickermann et al., 2011). Demzufolge werden neben nicht-normierten Verfahren auch zahlreiche standardisierte und normierte Erhebungsverfahren zur Feststellung von sprachlichen Kompetenzen bei Kindern im Übergang vom Elementarbereich zur Grundschule eingesetzt.

Insgesamt zeigen die verfügbaren Übersichten eine große Heterogenität in der Vorgehensweise der Länder im Hinblick auf die Erfassung sprachlicher Fähigkeiten zu Schulbeginn. Vielfach besteht eine Teilnahmepflicht für alle Kinder. In den meisten Ländern wird der Einsatz sprachdiagnostischer Verfahren kurz vor oder um den Einschulungszeitpunkt landesweit geregelt. Meist wird ein Verfahren pro Bundesland eingesetzt, wobei hier Bayern mit zwölf wahlweise möglichen Verfahren eine Ausnahme darstellt. Die Verfahren werden in der Regel entweder in der Kita durch die Erzieherinnen oder in der Grundschule durch Lehrkräfte durchgeführt, in wenigen Fällen aber auch von den Gesundheitsämtern der Länder. Nur drei der zu Schulbeginn verwendeten Sprachstandserhebungsverfahren (Delfin 4, SISMIK und HAVAS 5) kommen in mehr als einem Land zum Einsatz. Da die Rückmeldungen zum Zeitaufwand nicht eindeutig zu interpretieren sind, lässt sich lediglich sehr allgemein konstatieren, dass sie pro Kind zwischen 10 und 60 Minuten in Anspruch nehmen (es ist nicht immer klar, ob sich die Angaben auf Durchführung und Auswertung oder auf beide Aspekte beziehen). Eine tabellarische Übersicht bei Redder et al. (2011, S. 16) über die Sprachstandserhebungsverfahren, die kurz vor oder zum Einschulungszeitpunkt durchgeführt werden, zeigt, dass in den Verfahren alle Basisqualifikationen überprüft werden, außer der literalen Basisqualifikation. Kein Verfahren allerdings testet alle Basisqualifikationen. Insgesamt werden in der Übersicht in Redder et al. (2011, S. 100ff) 100 verschiedene diagnostische Verfahren aufgeführt. Dazu zählen insbesondere Tests zur Lautverarbeitung und zur phonologischen Bewusstheit, zur Funktionstüchtigkeit des phonologischen Arbeitsgedächtnisses und zum Wortschatz, zur Benennungsflexibilität und -geschwindigkeit wie auch zum Sprachverstehen. Nur sehr wenige Tests, wie der von Redder et al. noch nicht erfasste Test LiSe-DaZ (Schulz & Tracy, 2011), berücksichtigen in der Überprüfung des Deutschen gezielt die unterschiedlichen Lernausgangslagen einsprachig und mehrsprachig aufwachsender Kinder. Auch die Überprüfung der Erstsprachen wird nur in wenigen Verfahren angestrebt, u.a. in HAVAS 5 (Reich & Roth, 2002), das als Erstsprachen Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch, Italienisch und Türkisch berücksichtigt. Redder et al. (2011) merken an, dass die Vielzahl verwendeter Verfahren nicht darüber hinwegtäuschen darf, dass deren theoretische Fundierung wie auch empirische Überprüfung und psychometrische Absicherung sehr unterschiedlich ausfällt.

## 2.3 Sprachstandsdiagnostik und -förderung im Primar- und Sekundarstufenbereich

Die Anzahl der in der Grundschule verwendeten Verfahren fällt mit insgesamt 57 Tests deutlich niedriger aus, scheint aber immer noch beachtlich. Mehrheitlich werden Verfahren zu phonischen, lexikalisch-semantischen, morphologisch-syntaktischen und (besonders häufig) zu literalen Basisqualifikationen eingesetzt. Es dominieren dabei deutsche Schultests zum Lesen und zum Rechtschreiben. Insgesamt neun Länder geben an, dass Sprachstandserhebungen durchgeführt werden (in vier Ländern für bestimmte Gruppen, etwa Kinder mit Deutsch als Zweitsprache verpflichtend). In acht Ländern werden Fachkräfte zu diesem Zweck speziell ausgebildet, wobei die Ausbildung meist in unterschiedlichem Umfang in das Lehramtsstudium integriert ist.

Im Unterschied zur Situation im Elementar- und Primarbereich sind für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I bislang so gut wie keine Verfahren zur Sprachstandsdiagnostik entwickelt worden; die meisten verfügbaren Instrumente sind zur Erfassung literaler Basisqualifikationen gedacht. Hierfür scheint Redder et al. (2011) zufolge die Annahme verantwortlich zu sein, dass die meisten Schülerinnen und Schüler eines Altersjahrgangs nach dem Übergang in die weiterführenden Schulformen als sprachlich voll ausgebildet gelten könnten, also keine weitere Sprachdiagnostik erforderlich sei. Für die verbleibende Problemgruppe mit erkennbaren sprachlichen Defiziten sollten spezifische Fördermaßnahmen im Rahmen des Deutschunterrichts initiiert oder die Schülerinnen und Schüler sonderpädagogischen Maßnahmen zugeführt werden. Als Zielgruppe von Sprachstandserhebungen jenseits des Primarbereichs verbleiben demnach lediglich Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Erstsprache. Es verwundert von daher wenig, dass die Mehrzahl der Sprachstandserhebungen für Schülerinnen und Schüler ab der 5. Jahrgangsstufe aus Tests besteht, die für das Deutsche als Zweitsprache oder Fremdsprache entwickelt wurden. Nur wenige andere, meist forschungsmotivierte Verfahren wie etwa die C-Tests (Lückentests) und Varianten der Profilanalyse ergänzen diese Tests. Grießhaber (2012) hebt in diesem Zusammenhang allerdings hervor, dass beim Übergang auf die Sekundarstufe die etwa mit einem C-Test ermittelten Sprachkenntnisse eine wichtige Rolle spielen.

Die Übersicht zu den einschlägigen Tests bei Redder et al. (2011) macht deutlich, dass von den insgesamt 29 aufgelisteten Verfahren etwa die Hälfte (14) für Probanden mit Migrationshintergrund konzipiert wurde. Eine Reihe von sprachdiagnostischen Instrumenten für den Einsatz bei Kindern und Jugendlichen wurden dabei im Rahmen des Programms FörMig entwickelt (Gogolin et al., 2011). Dazu ist etwa das Beobachtungsinstrument „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache“ zu zählen, das für die Primar- und Sekundarstufe

entwickelt wurde und sich an den Bildungsstandards der KMK für das Fach Deutsch orientiert. Für den Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich wurde das profilanalytische Instrument „FÖRMIG-Tulpenbeet“ konstruiert, das Fähigkeiten des Textschreibens erfasst und in den Sprachen Deutsch, Türkisch und Russisch vorliegt. Ebenso wie das im Rahmen von FÖRMIG entwickelte Verfahren „Bumerang“ versucht das Instrument „Tulpenbeet“, vor dem Hintergrund einer bildungssprachlichen Kompetenzerwartung textartspezifische Fähigkeiten zu entwickeln, wobei Aspekte der literalen, lexikalisch-semanticen und pragmatischen Basisqualifikationen kombiniert werden (Gogolin et al., 2011). Insgesamt sechs Länder geben an, dass es im Ermessen der Schulen liegt, Erhebungsverfahren meist für auffällige Schülerinnen und Schüler und solche mit Migrationshintergrund durchzuführen. Etwa die Hälfte der Länder bildet im Rahmen des Studiums oder in Fortbildungen für die Erhebung des Sprachstandes aus (vgl. Redder et al., 2011).

Im Hinblick auf die *Sprachförderung* lässt sich feststellen, dass die in allen Bundesländern beobachtbaren Förderansätze sich vor allem auf den Elementarbereich konzentrieren. Dennoch gilt, dass die Sprachförderung schon immer zum schulischen Bildungsauftrag gehört hat. Wie Redder et al. (2011) herausstellen, ist sie von daher integrierter Bestandteil des Regelunterrichts der Primar- und Sekundarstufe, sodass bisher nur Kinder mit Deutsch als Zweitsprache zusätzliche Kurse absolvieren können. In einigen Bundesländern wurden in den letzten Jahren zumeist im Rahmen des FÖRMIG-Programms neue Konzepte der Sprachförderung erarbeitet, die schwerpunktmäßig bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund eingesetzt wurden. Hier unterstützen und beraten sogenannte „Sprachkoordinatoren“, „Sprachlernberater“ und „Fortbildungskoordinatoren“ als neue Akteure die Lehrkräfte aus Grund-, Haupt- und Gesamtschulen sowie aus Realschulen und Gymnasien bei der Sprachförderung. Für den Primarbereich geben mehr als die Hälfte der Bundesländer (11) an, dass Lehrkräfte (meist im Rahmen ihres Studiums) für die Sprachförderung ausgebildet werden. Zusätzlich werden in den meisten Ländern regelmäßig Fort- und Weiterbildungen angeboten. Es ist hier allerdings durchaus das Problem gegeben, dass die Fort- und Weiterbildungsangebote zunehmend mehr auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund fokussieren und die generelle Sprachförderung aller Kinder und Jugendlichen aus dem Blick gerät.

## **2.4 Lesediagnostik und -förderung im Primar- und Sekundarstufenbereich**

Was die *Lesediagnostik* im Primar- und Sekundarbereich angeht, so wurde schon bei der Erörterung von Instrumenten zur Erfassung literaler Basisqualifikationen darauf verwiesen, dass für beide Schulbereiche mittlerweile eine Reihe standardisierter und normierter Verfah-

ren zur Verfügung steht. Es bleibt jedoch meist den Schulen überlassen, in welchem Umfang und für welche Teilgruppen diese Verfahren eingesetzt werden.

Im Hinblick auf die *Leseförderung* kann die Situation anhand einer neueren Übersicht des Schulausschusses (2011) für Maßnahmen zur Lese- und Sprachförderung in den Ländern genauer beurteilt werden. Vielfältige Lesefördermaßnahmen im Primarbereich werden von allen Bundesländern berichtet. Das Angebot reicht von Leseecken im Klassenzimmer über Lesepaten, die Projekte „LeseLust“ und „Lesezeit“, Materialmappen, Buchvorstellungen, Kooperationsprojekte mit der Stiftung Lesen, Autorenlesungen und Lesewettbewerbe hin zu dem gemeinsamen KMK-Projekt „ProLesen“. Für die Sekundarstufe ergibt sich ein ähnliches Bild, wobei hier einerseits vergleichsweise mehr unterrichtliche Aktivitäten erwähnt werden, andererseits aber auch außerschulische Akteure wie Lesepaten, Lesescouts oder Lesekoordinatoren einen größeren Einfluss zu haben scheinen. Als gemeinsame Initiative von Thüringen und Brandenburg wird das Instrument „Lesenavigator“ benannt, und als relativ umfassende Maßnahme kann auch das Projekt „Niemand zurücklassen – Lesen macht stark“ des Landes Schleswig-Holstein gelten, das flächendeckend für die Klassenstufen 5 bis 10 eingesetzt wird.

Die Vielfalt der Förderansätze macht deutlich, dass sich in allen Bundesländern in puncto Leseförderung einiges tut. Es überwiegen aber länderspezifische Aktivitäten. Schließlich wird nur in vergleichsweise wenigen Fällen von Ergebnisprüfungen berichtet, sodass auch in diesem Bereich wenig darüber bekannt ist, wie gut die Ziele dieser Fördermaßnahmen tatsächlich erreicht werden. Auch bei den komplex angelegten Programmen, wie etwa SINUS oder FÖRMIG, fällt auf, dass weitgehend ohne Kontrollgruppen gearbeitet wurde und Effekte der Maßnahmen also eher vorsichtig interpretiert werden müssen.

Im Hinblick auf Maßnahmen und Instrumente in der Lehrerbildung verweisen die meisten Bundesländer auf die Ausbildung im Rahmen der Lehramtsstudiengänge, weiterhin auf kontinuierliche Angebote in der regionalen und überregionalen Lehrerfortbildung. Einige Studienpläne beinhalten dabei explizit Deutsch als Zweitsprache als Pflichtmodul sowie Hauptseminare zur Entwicklung und Förderung von Lesekompetenzen. Insgesamt ergibt sich der Eindruck, dass der Ausbildungsschwerpunkt in Sachen Leseförderung im Studium zu sehen ist, ergänzt durch praxisrelevante Angebote in der Lehrerfortbildung. Wenn auch das Ausbildungsangebot zwischen den einzelnen Ländern stark variiert, lässt sich dennoch allgemein konstatieren, dass Wirksamkeitsprüfungen der unterschiedlichen Maßnahmen weitgehend fehlen.

### **3. Auftrag für die Expertise und Arbeitsweise des Konsortiums**

#### **3.1 Auftrag**

Bund und Länder haben den Verfassern des vorliegenden Dokuments am 29.11.2011 den Auftrag erteilt, eine Expertise zu erstellen, die beschreibt, wie Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung in Deutschland systematisch weiterentwickelt werden können. Die Expertise ist eine unabhängige wissenschaftliche Stellungnahme. Angesichts der Veränderung in der Zusammensetzung der Schülerschaft aufgrund des demographischen Wandels wird es als erforderlich erachtet, die Aktivitäten in diesen Bereichen zu optimieren, um den in PISA beobachteten positiven Trend in der Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland zu sichern. Wie bereits dargestellt werden in den Ländern bereits erhebliche Anstrengungen unternommen, um Kinder und Jugendliche in ihrer Sprach- und Lesekompetenzentwicklung zu unterstützen. Über die Wirksamkeit der verschiedenen Ansätze der Förderung ist jedoch noch zu wenig bekannt. Vor diesem Hintergrund soll nach einem von Bund und Ländern verfassten Eckpunktepapier das Ziel verfolgt werden, in einer gemeinsamen Initiative Wege zu finden, wie die bestehenden Ansätze konzeptuell gebündelt, auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse weiterentwickelt und in ihrer Effektivität geprüft werden können.

Nach dem Eckpunktepapier ist geplant, in der gemeinsamen Initiative von Bund und Ländern den Elementarbereich, den Primarbereich und die Sekundarstufe I einzubeziehen. Ziel soll sein, eine sprachwissenschaftlich und didaktisch bzw. pädagogisch fundierte, kontinuierliche Sprach- und Leseförderung sowie eine darauf abgestimmte Diagnostik (formativ und summativ) und Qualifizierung des pädagogischen Personals zu gewährleisten. Die Förderanschläge sollen bestehende Aktivitäten aufgreifen, modular angelegt sein und im Rahmen der Initiative sowohl formativ als auch summativ sowie vergleichend evaluiert werden. Weiterhin ist vorgesehen, dass durch flankierende Forschungsaktivitäten gezielt Erkenntnisse generiert werden, die als Grundlage für die weitere Optimierung der Förderung erforderlich sind und möglichst unmittelbar in diese einfließen sollen.

Diesen Eckpunkten folgend wird in der vorliegenden Expertise für die verschiedenen Bildungsetappen jeweils eine Reihe von Prinzipien der Sprachförderung (z.B. „gezielte alltagsintegrierte Sprachbildung“ im Elementarbereich oder „intensive sprachstrukturelle Förderung“ im Primarbereich) identifiziert, die wissenschaftlich fundiert sowie in sich kohärent sind und die in unterschiedlicher Weise bereits in den Ländern umgesetzt werden. Diese Prinzipien bzw. Ansätze und ihre jeweiligen theoretischen und empirischen Fundierungen werden in Form von Modulen beschrieben. Weiterhin wird skizziert, wie pädagogisches Personal quali-

fiziert werden muss, um den jeweiligen Ansatz entsprechend der in den Modulen skizzierten Konzeption umzusetzen. Dabei wird im Sinne der Kontinuität der Förderung auch darauf eingegangen, in welcher Weise die Module jeweils an die Module früherer Bildungsetappen anknüpfen bzw. welche spezifischen Anforderungen der jeweiligen Bildungsetappe sie aufgreifen. Weiterhin werden exemplarische Tools aufgeführt, die für die Umsetzung des jeweiligen Ansatzes geeignet sein können und ebenfalls bereits in einzelnen Ländern zur Anwendung kommen. Der Fokus liegt dabei auf der Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen, die für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn (v.a. Einstieg in die Anfangsphase schulischen Lernens und Erreichung der Bildungsstandards der KMK) erforderlich sind. Diese sogenannten Tools, d.h. Werkzeuge/Instrumente für die Umsetzung der Fördermaßnahmen, werden je nach Modul und Bildungsetappe entweder integriert in den Alltag bzw. in den Regelunterricht oder im Sinne einer kompensatorischen Förderung eigens mit bestimmten Gruppen von Kindern oder Jugendlichen umgesetzt. Auch die in den Alltag bzw. Regelunterricht integrierte Förderung erfolgt grundsätzlich gezielt. Diese beiden Verfahrensweisen werden nicht als einander ausschließend betrachtet, sondern es wird vielfach sinnvoll oder sogar erforderlich sein, sie miteinander zu kombinieren. Dies wird durch die vorgeschlagene Modulstruktur ermöglicht.

Die in den Modulen beschriebenen Prinzipien sind sowohl für die Förderung von Deutsch als Erstsprache als auch für die Förderung von Deutsch als Zweitsprache geeignet, wobei teilweise bei der Umsetzung der Förderung in Abhängigkeit von der Herkunftssprache der Kinder Anpassungen vorgenommen werden müssen (z.B. beim Modul „intensive sprachstrukturelle Förderung“ im Primarbereich). In einzelnen Modulen ist es zudem möglich, die Erstsprachen der Kinder einzubeziehen, etwa wenn Lehrkräfte, die über die hierfür notwendigen Sprachkenntnisse verfügen, Kinder auf Unterschiede in bestimmten strukturellen Merkmalen zwischen den Sprachen aufmerksam machen. Die gezielte Förderung mehrsprachiger Kompetenzen (Förderung der Erstsprachen mehrsprachig aufwachsender Kinder oder frühes Fremdsprachenlernen im Elementar- und Primarbereich) zählt nicht zu den Zielen des Programms und wird daher in dieser Expertise nicht berücksichtigt. Die Offenheit der Module ermöglicht es, dass fortlaufend neue Tools, die mit dem jeweiligen Förderprinzip kompatibel sind, eingespeist werden können. Diese Modulstruktur erlaubt es den Ländern, Maßnahmen, Instrumente, Verfahren und Materialien untereinander auszutauschen und gemeinsam zu nutzen. Der vom Trägerkonsortium einzurichtende und zu pflegende zentrale Server ist dafür die interaktive Informations- und Austauschplattform (s. Abschnitt 5). Damit kann auch gewährleistet werden, dass die Ausgestaltung der Förderung in einem engen Praxisbezug erfolgt.

Die vorliegende Expertise ist nach bildungsbiografisch geordneten Handlungsfeldern gegliedert. Die Herausforderungen in den jeweiligen Handlungsfeldern unterscheiden sich aufgrund des unterschiedlichen Alters und Entwicklungsstandes der Kinder bzw. Schüler und Schülerinnen und der sehr unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen und Anforderungen. Diagnose und Förderung haben in spezifischer Weise auf diese Herausforderungen zu antworten. Die Expertise schlägt innerhalb der Handlungsfelder alters-, entwicklungs- und institutionsgerechte Antworten vor, die theoretisch begründet, möglichst empirisch bewährt und in den Modulen kohärent aufeinander bezogen sind. Die Orientierung an der theoretischen Konzeption der Module wird das verbindende Merkmal aller innerhalb der Bund-Länder-Initiative zu evaluierenden Programme und Maßnahmen sein, das für konzeptuelle Kohärenz sorgt.

Der die Handlungsfelder verbindende Grundgedanke ist die Leitidee der von Bund und Ländern vorgeschlagenen Initiative, nämlich Sprachförderung, Sprachdiagnose und Leseförderung zu entwickeln, die bildungsbiografisch ausgerichtet ist und rechtzeitig dann in alters- und entwicklungsangemessener Form zur Verfügung steht, wenn individuelle Bedarfe auftreten. Die konsequente Realisierung einer bildungsbiografisch, an der individuellen Person ausgerichteten Förderung ist eine Herausforderung für die pädagogische Praxis. Die Bund-Länder-Initiative kann dafür Orientierung und bewährte Werkzeuge anbieten.

Das Konsortium hat sich in ihrer Arbeit an den von der Steuerungsgruppe zur Feststellung der Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungswesens im internationalen Vergleich beschlossenen Eckpunkten, insbesondere an den darin festgelegten zwölf Leitlinien orientiert. Gleichzeitig möchte das Konsortium aber auch auf die Grenzen des von ihr akzeptierten Auftrags hinweisen.

- (1) Das Konsortium legt mit ihrer Expertise eine wissenschaftlich begründete Skizze für die inhaltliche und organisatorische Gestaltung einer Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung vor. Die Expertise beschreibt einen möglichen Rahmen für eine Initiative, ersetzt aber nicht das Arbeitsprogramm eines Trägerkonsortiums. Die inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung der Zusammenarbeit der Beteiligten, der zentralen Unterstützungsmaßnahmen, der Qualifikation von Personen, der Vorbereitung der Evaluation und der Qualitätssicherung sowie die Ermittlung der Anschlussfähigkeit an bestehende länderspezifische Programme und Strukturen sind Gegenstand des Arbeitsprogramms, nicht der Expertise.
- (2) Bei der Beschreibung von bereits eingeführten Verfahren und Maßnahmen der Länder und kommunalen und freien Träger, die in die neue Initiative eingebracht werden könnten, muss sich das Konsortium auf vorhandene Zusammenstellungen und Vor-

arbeiten der Länder verlassen. Es ist nicht Aufgabe des Konsortiums, neue Recherchen anzustellen. Das Konsortium hat sich aber sehr wohl einen systematischen und genauen Überblick über alle verfügbaren Untersuchungen zur Wirksamkeit von Instrumenten und Maßnahmen verschafft.

- (3) Das Konsortium legt in seiner Expertise – wie erbeten – eine Kostenkalkulation für die zentrale Infrastruktur und die zentralen Maßnahmen vor. Berücksichtigt werden Kosten, die notwendig sind, um das Gesamtvorhaben zu koordinieren, die Länder, Träger und Verbünde bei der Antragstellung aktiv zu unterstützen, Koordinatoren und Koordinatorinnen sowie Multiplikatoren und Multiplikatorinnen zu qualifizieren und mit der Gesamtkonzeption des Programms vertraut zu machen, den Austausch zwischen den Beteiligten zu organisieren, einen zentralen Server als interaktive Informations- und Kommunikationsplattform einzurichten und zu pflegen und die Länder bei der Übertragung erfolgreicher Programme in die Fläche zu beraten und zu unterstützen. Das Konsortium kalkuliert ebenfalls die notwendigen Kosten für die Evaluation der ausgewählten Programme und Maßnahmen (Eckpunkte, 2011, S. 9). Das Konsortium sieht sich jedoch außer Stande und betrachtet dies ausdrücklich auch nicht als seine Aufgabe, Kosten für die Durchführung noch unbekannter Maßnahmen und Programme zu schätzen, um sie zentralen Aufwendungen gegenzurechnen. Dies ist im jetzigen Planungsstand nicht möglich. Es unterbreitet jedoch einen Verfahrensvorschlag, wie die Gegenrechnung erfolgen könnte (s. Abschnitt 5.6.2). Die Gegenrechnung selbst kann nicht Sache des Konsortiums sein.
- (4) Das Konsortium ist gebeten worden, Vorstellungen zu entwickeln, wie weiterentwickelte Förderansätze nach Bewährung in die Fläche getragen werden könnten (Eckpunkte, 2011, S. 9). Angesichts der Unterschiedlichkeit der Infrastrukturbedingungen von Ländern und Trägern, der Unterschiedlichkeit der bereits umgesetzten Maßnahmen und Programme und deren Entwicklung, sowie der unterschiedlichen politischen Prioritäten der Länder kann es keinen einheitlichen Weg der Umsetzung geben. Alle Maßnahmen müssen regional und lokal passgerecht zugeschnitten werden. Dazu sind nur Länder und Träger in der Lage. Insofern verbietet sich ein einheitlicher Vorschlag des Konsortiums. Das Konsortium entwickelt jedoch Verfahrensvorschläge, wie der Gang in die Fläche schon während der Laufzeit der Initiative vorbereitet und durch das Trägerkonsortium unterstützt werden könnte.

## 3.2 Arbeitsweise des Konsortiums

Das interdisziplinär zusammengesetzte wissenschaftliche Konsortium nahm Anfang Januar 2012 seine Arbeit auf. In Absprache mit Bund und Ländern wurde zudem für jeden anvisierten Bildungsbereich jeweils eine erfahrene Person aus der pädagogischen Praxis rekrutiert. Für den Elementarbereich konnte Frau Dipl.-Päd. Dörte Utecht (Fortbildungsreferentin Aus- und Fortbildung der Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten GmbH) gewonnen werden. Den Primarbereich repräsentierte Frau Dr. Karin von Bülow (Grundschullehrerin in München), während Heinz Klein (Schulleiter der Martin-Luther-Schule in Köln) als Praxisvertreter für die Sekundarstufe I fungierte. Die genannten Personen aus der pädagogischen Praxis waren bei den Sitzungen des Gremiums präsent und kommentierten die vom Konsortium vorgeschlagenen Maßnahmen zur Umsetzung der Ziele aus ihrer Perspektive.

Da für die Erstellung der Expertise lediglich sechs Monate angesetzt waren und der ambitionierte Zeitplan eine sehr engagierte Arbeit im Konsortium erforderte, wurden in der Zeit von Anfang Januar bis Mitte Juli 2012 insgesamt sieben Plenumssitzungen abgehalten, ergänzt durch weitere Treffen in kleineren Arbeitsgruppen. Im April und im Juni 2012 wurden zusätzliche Sitzungen mit dem von Dr. Thomas Greiner (BMBF) geleiteten Begleitgremium der Bildungsverwaltung durchgeführt, in denen der Fortschritt der Arbeit des Konsortiums vorgestellt und vom Begleitgremium kritisch und konstruktiv kommentiert wurde.

Um den Forschungsstand in den Bereichen Sprachdiagnostik, Sprachförderung und Leseförderung möglichst umfassend darstellen zu können, wurden vom wissenschaftlichen Konsortium insgesamt vier externe Gutachten eingeholt. Frau Prof. Solveig Chilla (PH Heidelberg) verfasste ein Gutachten zu Ansätzen der Sprach- und Leseförderung im sonderpädagogischen Bereich. Frau Prof. Sabine Martschinke (Institut für Grundschulforschung der Universität Erlangen-Nürnberg) erstellte ein Gutachten zu Ansätzen der Leseförderung in der Grundschule, und Dr. Maik Philipp vom Zentrum Lesen der Fachhochschule Nordwestschweiz in Aarau lieferte einen Überblick über evidenzbasierte Leseförderansätze in internationaler Perspektive. Prof. Wilhelm Grießhaber vom Sprachenzentrum der Universität Münster erstellte ein Gutachten zu erfolgreichen Sprachfördermaßnahmen und effektiven Unterrichtskonzepten in der Sekundarstufe I. Alle Gutachten wurden dankenswerterweise bis Mai 2012 erstellt und konnten demnach in den Ausführungen zum Stand der Forschung in der vorliegenden Expertise verarbeitet werden.

Das überaus engagierte Zusammenwirken der verschiedenen an der Expertise-Erstellung beteiligten Personengruppen machte es möglich, dass der anfangs als nur sehr schwer realisierbar eingestufte Zeitplan eingehalten werden konnte.

## 4. Handlungsfelder

### 4.1 Allgemeine Leitlinien

Der Anspruch des vom Konsortium in dieser Expertise vorgelegten Vorschlags für ein gemeinsames Programm von Bund und Ländern zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung ist es, Maßnahmen entsprechend der Modulkonzeption auszuwählen, weiterzuentwickeln, durchzuführen und zu evaluieren, die eine durchgängige wirksame Förderung von Kindern vom Beginn institutioneller Betreuung bis zum Ende der Sekundarstufe I in den für den individuellen Bildungserfolg zentralen sprachlichen (und schriftsprachlichen) Kompetenzen erlauben. Angesichts der Komplexität des anvisierten Kompetenzbereiches, des großen Altersspektrums sowie der gegenwärtigen Forschungslage ist dieser Anspruch sehr hoch. Das Konsortium hat daher eine Reihe von Leitlinien für die Auswahl konkreter Modultorschläge für das Programm formuliert. Die spezifischen Leitlinien für den Elementar-, den Primar- und den Sekundarstufenbereich finden sich in den Abschnitten 4.2.2, 4.3.3 und 4.4.3 dieser Expertise. Zusätzlich zu diesen spezifischen Leitlinien hat sich das Konsortium auf einige allgemeine Leitlinien verständigt, die einerseits bereits bei der Abfassung dieser Expertise berücksichtigt wurden und andererseits auch bei den Auswahlentscheidungen innerhalb des vorgeschlagenen Programms als Kriterien herangezogen werden sollten (vgl. Kap. 5). Dem Einhalten dieser Leitlinien kommt entscheidende Bedeutung für die Qualitätssicherung und damit für den längerfristigen Erfolg des vorgeschlagenen Programms zu.

Im Einzelnen handelt es sich um folgende allgemeinen Leitlinien, die kohärent über alle Bildungsstufen entwickelt werden:

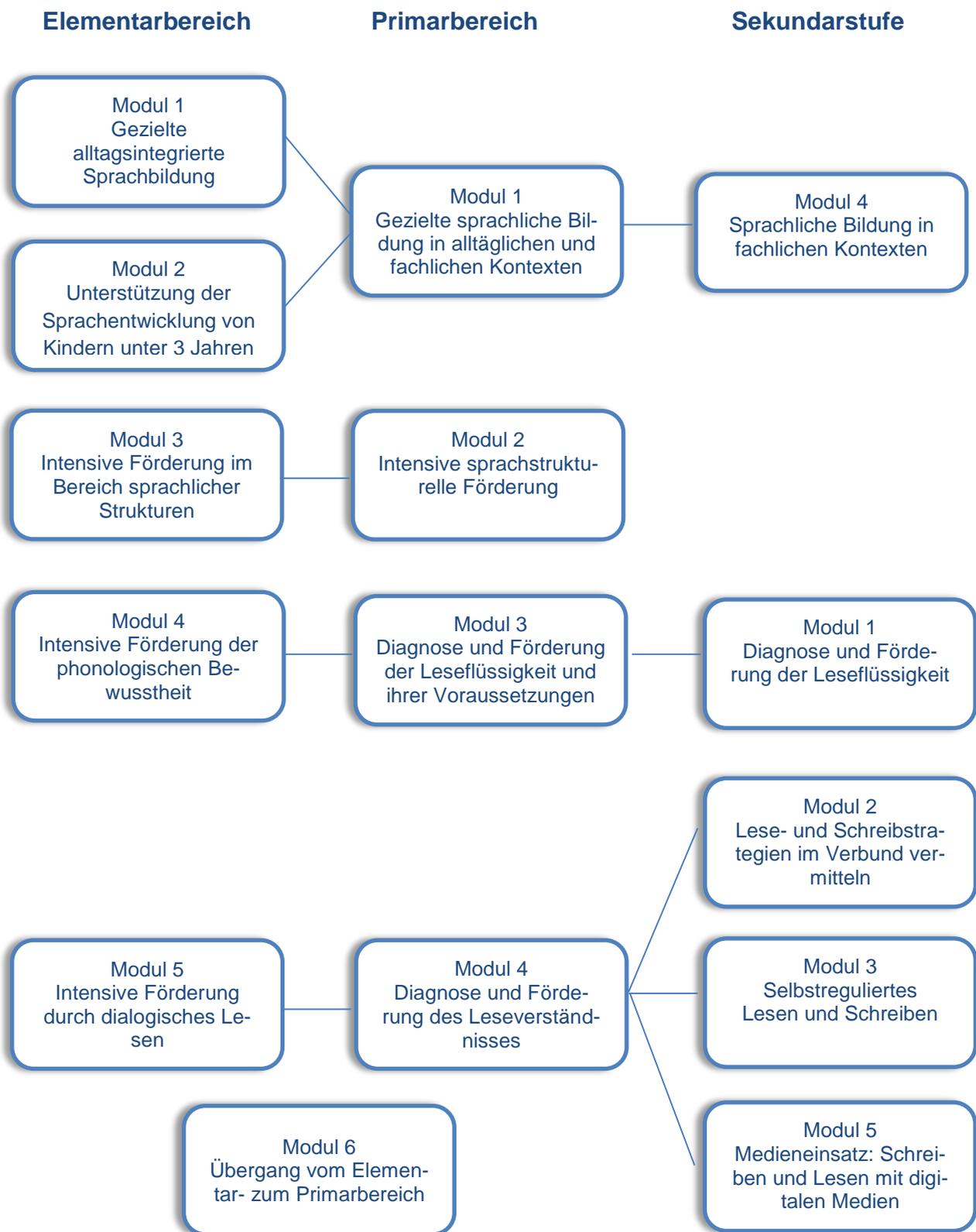
- (a) Die zum Einsatz kommenden diagnostischen Verfahren und Förderansätze sollen theoretisch fundiert sein.
- (b) Darüber hinaus sollen sie zentralen wissenschaftlichen Gütekriterien genügen; d.h. die diagnostischen Verfahren sollen die Kriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität (möglichst auch der Normierung) erfüllen; für die Fördermaßnahmen soll die potentielle Wirksamkeit zumindest theoretisch plausibel sein.
- (c) Sprachdiagnostik bzw. Sprachstandsfeststellung dient der Identifikation von Kindern mit spezifischem Sprachförderbedarf. Wird ein solcher festgestellt, dann ist es unverzichtbar, auch die entsprechenden Sprachfördermaßnahmen durchzuführen. Daraus folgt, dass Sprachdiagnostik nur mit dem Ziel der Sprachförderung durchgeführt wird.
- (d) Die Praktikabilität und Handhabbarkeit der zum Einsatz kommenden diagnostischen Verfahren und Förderansätze soll möglichst hoch sein, um die Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Implementierung in der Fläche zu erhöhen.

- (e) Auch wenn sprachliche Förderung durchaus „indirekt“ erfolgreich sein kann, soll ein Schwerpunkt bei direkten sprachlichen (inkl. schriftsprachlichen) Interventionen liegen, deren Wirkungsintensität und -extensität durch eine Einbettung in bereichsspezifische Inhalte (z.B. Alltagsthemen, Unterrichtsinhalte) und eine Anreicherung durch transferförderliche Elemente (z.B. metasprachliche Reflexionen) sicher zu stellen ist.

Alltags- bzw. unterrichtsintegrierte Förderung wird in allen Bereichen als ein Schwerpunkt gesetzt. Darüber hinaus werden auf allen Bildungsetappen Module formuliert, die zusätzlich spezifische Probleme von Kindern mit potenziellen Problemkonstellationen für den Spracherwerb in den Blick nehmen. Hierzu gehören vorrangig Kinder, die beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch zusätzliche Unterstützung benötigen, die jedoch nicht zwingend spezifisch sein muss (vgl. Kap. 4.3.1). Notwendigkeiten spezifischer Förderung werden in den Modulen gesondert gekennzeichnet.

Die Module bieten zudem die notwendigen Anknüpfungsmöglichkeiten für bereits bestehende Maßnahmen zur Sprach- und Leseförderung, die den jeweils beschriebenen Problemkonstellationen zugeordnet werden können. Auf diese Weise soll sichergestellt werden, dass die in den Eckpunkten geforderte Weiterentwicklung bestehender Maßnahmen der Sprach- und Leseförderung auf Grundlage belastbarer wissenschaftlicher Erkenntnisse erfolgt (Eckpunkte, 2011, S. 8).

Die folgende Grafik gibt eine Übersicht über die im Folgenden beschriebenen Module. Dabei wird ersichtlich, dass es Bildungsetappen übergreifende Zusammenhänge in der (schrift-)sprachlichen Bildung und Förderung gibt, andererseits aber auch etappenspezifische Besonderheiten.



**Abb. 1: Übersicht über die Module des Programms**

Fokus aller Fördermaßnahmen ist die "Bildungssprache Deutsch". Bildungssprache unterscheidet sich von der sogenannten Umgang- oder Alltagssprache durch ein hohes Maß an konzeptioneller Schriftlichkeit und zeichnet sich durch ein spezifisches Inventar an lexikalischen, morphosyntaktischen und textlichen Mitteln aus. Im Kontext dieser Expertise wird der Begriff Bildungssprache zusätzlich mit der Konnotation der deutschen Sprache als die leitende Sprache unseres Bildungssystems gebraucht. Gerade angesichts der Tatsache, dass mittlerweile für fast jedes dritte Kind in den deutschen Bildungsinstitutionen des Elementar-, Primar- und Sekundarstufenbereichs I die deutsche Sprache Zweitsprache (oder gar Drittsprache) ist, spielt dies für das vorgeschlagene Programm eine große Rolle. Neben dieser Begriffsfestlegung ist es notwendig, die Begriffe "sprachliche Bildung", "Sprachförderung" und "Sprachtherapie" zu definieren.

**Sprachliche Bildung** ist Aufgabe der Bildungsinstitutionen für alle Kinder und Jugendliche. Sie erfolgt alltagsintegriert, aber nicht beiläufig, sondern gezielt. Sprachliche Bildung bezeichnet alle durch das Bildungssystem systematisch angeregten Sprachentwicklungsprozesse und ist allgemeine Aufgabe im Elementarbereich und des Unterrichts in allen Fächern. Die Erzieherin oder Lehrperson greift geeignete Situationen auf, plant und gestaltet sprachlich bildende Kontexte und integriert sprachliche Förderstrategien in das Sprachangebot für alle Kinder und Jugendlichen.

**Sprachförderung** bezeichnet in Abgrenzung zur sprachlichen Bildung gezielte Fördermaßnahmen, die sich insbesondere an Kinder und Jugendliche mit besonderen Schwierigkeiten oder Entwicklungsverzögerungen richten, die diagnostisch ermittelt wurden. Die Maßnahmen können in der Schule unterrichtsintegriert oder additiv erfolgen. Sprachförderung ist häufig ausgerichtet auf bestimmte Adressatengruppen und basiert auf spezifischen sprachdidaktischen Konzepten und Ansätzen, die den besonderen Förderbedarf berücksichtigen, wie z. B. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung erfolgt oftmals in der Kleingruppe, aber nicht zwingend, und hat kompensatorische Ziele. Dabei bezeichnet **Sprachförderung** in Abgrenzung zur Lese- und Schreibförderung die Förderung der allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten, etwa des Wortschatzes oder der Grammatik. Diese Fähigkeiten werden sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen benötigt. **Lese-** und **Schreibförderung** bezeichnet in Abgrenzung zur Sprachförderung die gezielte Förderung der handlungsbezogenen Fähigkeiten des Lesens und Schreibens.

**Sprachtherapie** wird nur bei Vorliegen eines diagnostisch abgesicherten klinischen Befundes eingesetzt. Die diagnostische Abklärung und die Therapie gehören nicht zu den Aufgaben von Erzieherinnen und Lehrkräften, sondern sind Aufgabe von Fachleuten (Kinderärztinnen, Sprachtherapeuten, Logopädinnen).

## **4.2 Handlungsfeld Elementarbereich**

### **4.2.1 Sprachbildung und Sprachförderung als Aufgabe der Kindertageseinrichtungen**

Im Kontext dieser Expertise beziehen wir uns auf die Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern in Kindertageseinrichtungen im Elementarbereich, der die Altersspanne vom Beginn der institutionellen Betreuung bis zum Schuleintritt umfasst. Die Familie ist für Sprachbildung selbstverständlich von zentraler Bedeutung. Der Aufwand, der betrieben werden müsste, um die für Sprachbildung erforderlichen Aktivitäten von Eltern zu optimieren, um nachweisbare Effekte zu erzielen, wäre jedoch zu groß, um im Rahmen des geplanten Programms, das sich auf institutionelle Sprachbildung und Sprachförderung konzentriert, zusätzlich umgesetzt werden zu können. Damit die für den Erfolg des in der Expertise beschriebenen Programms erforderliche Fokussierung gewährleistet werden kann, wurde dieser Aspekt daher nicht verfolgt.

In den Bildungsplänen der Länder werden sowohl sprachliche Bildung im Alltag der Kindertageseinrichtungen für alle Kinder als auch zusätzliche Sprachfördermaßnahmen für Kinder mit Sprachförderbedarf vorgesehen, insbesondere für Kinder im Alter ab fünf Jahren als Vorbereitung auf die Schule. Der Förderbedarf wird in den einzelnen Bundesländern mit sehr unterschiedlichen Verfahren festgestellt, und auch die eingesetzten Förderprogramme und/oder -materialien unterscheiden sich. Zudem wird ein systematischer inhaltlicher Bezug zwischen diagnostischen Verfahren und den auf deren Ergebnisse abzustimmenden Sprachfördermaßnahmen kaum thematisiert.

Der Begriff Sprachförderung wird häufig auch als Überbegriff verwendet und umfasst dann die hier definierten Begriffe sprachliche Bildung und Sprachförderung. Sowohl Sprachbildung als auch Sprachförderung im o.g. Sinn sind Aufgaben in den Kindertageseinrichtungen, also Aufgaben von Erzieherinnen. Die sprachliche Bildung für alle Kinder wie auch die intensive Sprachförderung in Kleingruppen bedarf der systematischen Erfassung des kindlichen Sprachentwicklungsstandes. Diese Diagnostik sollte nicht nur Sprachstandsverfahren umfassen, sondern alltagstaugliche und unaufwendige (Beobachtungs-)Verfahren, die von Erzieherinnen durchgeführt und ausgewertet werden können.

Da die Erzieherinnen bzw. das Fachpersonal den Sprachstand ermitteln und das Sprachbildungs- und Sprachförderangebot gestalten und durchführen sollen, muss das Fachpersonal über entsprechende Kompetenzen verfügen. Erzieherinnen müssen die Grenzen der alltäglichen Sprachbildung erkennen und, wenn ein Sprachförderbedarf vorliegt, die sprachliche Entwicklung der Kinder durch spezifische Sprachförderangebote oder auch -programme unterstützen. Wichtig ist, dass Erzieherinnen die Entwicklung des Deutschen sowohl bei ein-

sprachigen Kindern wie auch bei mehrsprachigen Kindern vor dem Hintergrund der individuellen Entwicklungsbedingungen einschätzen können. In Bezug auf den Erwerb des Deutschen durch einsprachige Kinder heißt das, dass sie den familiären Hintergrund für den Spracherwerb im Hinblick auf Inputqualität und -quantität bewerten können. Im Hinblick auf den Erwerb des Deutschen durch mehrsprachige Kinder heißt das, dass sie darüber hinaus relevante Aspekte wie Erwerbsbeginn und Erwerbsdauer in der Einschätzung des Spracherwerbs berücksichtigen können.

Bedeutsam ist außerdem, dass Erzieherinnen in der Lage sind, Hinweise auf eine problematische Sprachentwicklung zu erkennen und betroffene Kinder einer kinderärztlichen und logopädischen sprachdiagnostischen Abklärung zuzuführen. Es ist nicht Aufgabe von Erzieherinnen, Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung zu therapieren. Diese Kinder müssen sprachtherapeutisch behandelt werden, sie können aber zusätzlich an den in der Einrichtung stattfindenden Sprachförderangeboten teilnehmen und davon profitieren. Eine Kooperation zwischen Sprachtherapeutin und Erzieherin ist sinnvoll.

Auch Kinder mit einem anderen sonderpädagogischen Förderbedarf sind zu berücksichtigen. Vor allem der Ansatz der gezielten alltagsintegrierten Sprachbildung, aber auch zusätzliche Sprachförderangebote in der Kleingruppe, eignen sich für alle Kinder. Die Heterogenität der Kinder führt in einem inklusiven Ansatz zu individualisierten Angeboten im Rahmen der Gruppenarbeit; dies gilt für das sprachliche Angebot in gleichem Maße wie für individualisierte Angebote, die sich auf andere Entwicklungsbereiche beziehen.

Dies alles hat Konsequenzen für die Ausbildung von Erzieherinnen wie auch für Fort- und Weiterbildungen. Diese Expertise wird nicht auf Ausbildungsinhalte für die Fachschul- bzw. akademische Ausbildung von Erzieherinnen eingehen. Im Hinblick auf die Professionalisierung des bestehenden Kita-Personals, d.h. in Bezug auf Fort- und Weiterbildung, werden einige grundlegende Standards formuliert.

#### **4.2.2 Leitlinien des Programms für den Elementarbereich**

Die Leitlinien des vorgeschlagenen Modellprogramms lassen sich pragmatisch drei Bereichen zuordnen: Sprachliche Bildung und Sprachförderung, Sprachdiagnostik sowie Professionalisierung des Fachpersonals.

##### **(a) Sprachliche Bildung und Sprachförderung**

- Auch wenn auf der Forschungsbasis noch viele Fragen offen sind, gibt es hinreichende Hinweise und Erfahrungswerte sowie Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung, die

bestimmtes Verhalten als sprachförderlich belegen und die Formulierung von Sprachförderstrategien erlauben (vgl. u.a. Ruberg & Rothweiler, 2012; Tracy, 2007; Tracy & Lemke, 2009).

- Basis für sprachliche Bildung und Sprachförderung sind stabile Beziehungen zu den Bezugspersonen und die Anerkennung des Kindes mit seinen individuellen Voraussetzungen und seinem biographischen Hintergrund.
- Die Qualität des sprachlichen Inputs ist für die Sprachentwicklung entscheidend. Sowohl im Bereich der Sprachbildung wie der Sprachförderung (gezielt alltagsintegriert und intensiv in Kleingruppen) sollte der Fokus auf den sprachlichen Input der pädagogischen Fachkräfte gerichtet werden.
- Ein qualitativ hochwertiger sprachlicher Input bietet den Kindern (angepasst an ihren Sprachentwicklungsstand) einen umfangreichen, differenzierten Wortschatz sowie grammatisch vielfältige Formen und Strukturen an. Zu einem sprachlich anregenden Input gehört auch, dass die Erzieherin offene Fragen stellt, die problemlösende Denkprozesse herausfordern, dass sie Möglichkeiten bietet, Vorwissen und Vorerfahrungen auf neue Situationen anzuwenden, dass sie das Lernen in reale für die Kinder bedeutsame Situationen einbettet und dass sie immer wieder Rückmeldungen gibt, die das sprachliche und inhaltliche Lernen vorantreiben.
- Der Einsatz von Sprachförderstrategien unterstützt den kindlichen Spracherwerb, insbesondere auch im Bereich formaler sprachlicher Formen und Strukturen. Folgende Sprachförderstrategien (oder Modellierungstechniken) werden als wirksam angesehen: korrektives Feedback, Expansion kindlicher Äußerungen, Umformung kindlicher Äußerungen, thematische Erweiterung kindlicher Äußerungen, die Verwendung offener Fragen. Für den Erwerb neuer Wörter und zur Festigung des Wortschatzes sind insbesondere die folgenden (sprachlichen) Verhaltensweisen unterstützend: das Herstellen eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus, handlungsbegleitendes Sprechen, Abstandsfragen (Dekontextualisierung; z.B. bei der Bilderbuchbetrachtung und im Rollenspiel). Sprachförderstrategien sind in erster Linie darauf ausgerichtet, die Kinder anzuregen über persönlich Bedeutsames zu sprechen („focus on meaning“). Zugleich soll die Aufmerksamkeit der Kinder bereits auf Form und Struktur von Sprache („focus on form and structure“, z.B. auf Reime oder Kontraste zwischen Erst- und Zweitsprache) und auf Gedrucktes („focus on print“) gelenkt werden.

- Eine wesentliche Voraussetzung für sprachförderliches Verhalten von ErzieherInnen ist deren Fähigkeit zur Reflexion und Modifikation ihres eigenen Sprachverhaltens.
- Als Ausgangspunkte für Sprachbildung und Sprachförderung sollen gezielt Situationen des Kindergartenalltags gewählt werden. Zugleich muss an den Interessen der Kinder angeknüpft werden, um möglichst lang anhaltende Gespräche zu ermöglichen.
- In der Sprachbildung und Sprachförderung müssen die Spracherfahrungen mehrsprachiger Kinder in ihren Sprachen berücksichtigt werden.
- Unterstützend für Sprachbildung und Sprachförderung in der Kindertageseinrichtung ist der Kontakt zu den Eltern (Bezugspersonen). Über diesen Kontakt können familiäre Hintergründe und der familiäre sprachliche Input eingeschätzt und Eltern (Bezugspersonen) bei Fragen zur sprachlichen Entwicklung und zur Unterstützung der sprachlichen Entwicklung im familiären Umfeld beraten werden.

#### **(b) Sprachdiagnostik/Sprachstandsfeststellung**

- Sprachdiagnostik/Sprachstandsfeststellung zielt auf spezifische Sprachförderung ab. Daraus folgt als Leitlinie, dass Sprachdiagnostik nur mit dem Ziel Sprachförderung angesetzt wird.
- Eine auf Sprachförderung zielende Diagnostik ist zweistufig: Mit einem Screening werden Kinder mit einem Sprachförderbedarf identifiziert. In einem zweiten, gezielteren Diagnoseschritt werden individuelle Förderziele bestimmt und festgelegt, welche sprachlichen Bereiche in den Fokus der Förderung genommen werden müssen. Dazu muss die Auswertung einer Beobachtung, eines Screenings oder eines Tests auf Erwerbsschritte (Stufen, Meilensteine) im kindlichen Spracherwerb bezogen werden.
- Eine Sprachdiagnostik/Sprachstandsfeststellung mit dem Ziel der Sprachförderung nimmt die individuellen Spracherwerbsbedingungen mit in den Blick (z.B. sozio-ökonomischen Hintergrund, Bildungshintergrund der Eltern, mehrsprachigen Hintergrund usw.).
- Für mehrsprachige Kinder werden besondere Faktoren des Spracherwerbs berücksichtigt, z.B. neben dem chronologischen Alter der Beginn des Erwerbs der zweiten Sprache, die Dauer des Erwerbs der zweiten Sprache, die Qualität und die Quantität des sprachli-

chen Angebots, die Anregungsmöglichkeiten für beide (bzw. alle) Sprachen, die Wichtigkeit der Sprachen für das jeweilige Kind.

- Die Sprachdiagnostik/Sprachstandsfeststellung eines mehrsprachig aufwachsenden Kindes gibt auf zwei diagnostische Fragen Antwort: (1) Entspricht der sprachliche Entwicklungsstand dem von Kindern mit vergleichbarem Erwerbshintergrund? (2) Ist die sprachliche Entwicklung hinreichend gut, um den schulischen Erfolg zu sichern?

### **(c) Professionalisierung**

- Fort- und Weiterbildungen für Erzieherinnen vermitteln die Kompetenzen, damit Erzieherinnen in ihrer Arbeit den unter (a) und (b) aufgeführten Leitlinien in Sprachbildung und Sprachförderung sowie Diagnostik folgen können.
- Professionalisierung von Erzieherinnen versetzt diese in die Lage, gezielt diagnostische und sprachfördernde Verfahren/Materialien für ihre Arbeit auswählen zu können.
- Professionalisierung von Erzieherinnen versetzt diese in die Lage, gezielt mit Eltern ins Gespräch zu kommen, um einerseits relevante Informationen über die individuelle Sprachentwicklung und deren Bedingungen ermitteln zu können und andererseits die Eltern professionell hinsichtlich ihrer sprachlichen Interaktion mit dem Kind beraten zu können. Dies gilt insbesondere auch für die Kooperation mit mehrsprachigen Eltern.
- Fort- und Weiterbildungen vermitteln nicht „träges Wissen“, sondern erzeugen flexibel anwendbares Wissen, das auf die Praxis übertragen werden kann. Ziel ist nicht das exakte Ausführen eines eng vorgegebenen stark strukturierten Programms, sondern die Verbesserung von Sprachförderkompetenzen, die zu langfristigen Veränderungen der Handlungskompetenzen der Erzieherin führen und die auch flexibel in komplexen variablen Alltagssituationen angewendet werden.
- In Fortbildungen wechseln Phasen der Information, des Übens und der Reflexion ab, in denen Erzieherinnen/Lehrkräfte als Partner/Team teilnehmen, die sich sowohl gegenseitig anleiten als auch über Videos angeleitet werden. Videoanalysen mit eigenen und fremden Videos haben sich als ein wichtiges Element im Rahmen situierten Lernens erwiesen. Bewährt hat sich auch eine Kombination von webbasierten Fort- und Weiterbildungen und „Coaching“.

- Fort- und Weiterbildungen sind langfristig angelegt, um Verhaltensänderungen zu ermöglichen und Nachhaltigkeit zu sichern. Die Wirkung kann erhöht werden, wenn das ganze Team an der Weiterbildung teilnimmt. Zum fachlichen Angebot der Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen hinzu kommt dann der gezielt angeregte Informationsgewinn durch den kollegialen Austausch. Auch Auffrischkurse und fortgesetzte kollegiale Beratung tragen zur Nachhaltigkeit bei.

#### **4.2.3 Arbeitsschwerpunkte und Module des Programms für den Elementarbereich**

Alle Module können die hohe Motivation des pädagogischen Fachpersonals nutzen. Gleichwohl können alle Module nur dann erfolgreich umgesetzt werden, wenn systematische Fort- und Weiterbildungsprozesse integriert werden, die nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch die Umsetzung in der Praxis begleiten und unterstützen (z.B. durch spezifische Coachingprozesse). Solche Fort- und Weiterbildungsprozesse müssen längerfristig angelegt sein und dürfen sich nicht in einer „Wochenend-Veranstaltung“ erschöpfen. Wie bereits ausgeführt wurde, fehlt es für weite Teile der Sprachbildungs- und Sprachfördermaßnahmen an Effizienzstudien. Die Erwartung der Wirksamkeit der vorgeschlagenen Maßnahmen ergibt sich aus Ergebnissen der Spracherwerbsforschung, die u.a. bestimmtes sprachliches Verhalten als den Spracherwerb fördernd belegen.

Die vorgeschlagenen Module unterscheiden und überschneiden sich auf drei Ebenen:

- Sie beziehen sich auf verschiedene Altersbereiche.
- Sie beziehen sich auf gezielte alltagsintegrierte Sprachbildung oder auf intensive Sprachförderung in Kleingruppen.
- Sie konzentrieren sich auf unterschiedliche sprachliche Bereiche wie Wortschatz, Literacy, sprachstrukturelle Aspekte.

Alle Module folgen den o.g. Leitlinien und sind in diesem Sinn miteinander kombinierbar.

Die im Anschluss an jedes Modul als Werkzeuge/Instrumente für die Umsetzung angegebenen und im Folgenden als Tools bezeichneten Verfahren und Materialien sind als Beispiele zu verstehen; der unüberschaubar große Markt an Fördermaterialien erlaubt keine bewertende Auswahl. Hinzu werden weitere, den Modulkonzeptionen entsprechende Tools kommen, u.a. solche, die sich in den Ländern im Rahmen bestehender Maßnahmen zur Sprachförderung und Diagnostik eingesetzt werden und einer Evaluation unterzogen werden sollen.

## **Modul 1: „Gezielte alltagsintegrierte Sprachbildung“**

### **Ziel**

Ziel dieses Moduls ist eine gezielte alltagsintegrierte Sprachbildung, die sich an alle Kinder in der Gruppe bzw. Einrichtung richtet. Der Schwerpunkt liegt in der Altersgruppe zwei bis sechs Jahre.

### **Gegenstand**

Es geht darum, Gelegenheiten im Alltag zu schaffen und zu nutzen, in denen Erzieherinnen und Kinder möglichst häufig möglichst lang anhaltende Gespräche führen. Da das Gelingen solcher Gespräche maßgeblich von der Qualität der sprachlichen Anregung durch die Erzieherin abhängt, werden Erzieherinnen in Weiterbildungsmaßnahmen dabei unterstützt, ihren sprachlichen Input zu reflektieren und ihr Repertoire an empirisch bewährten Sprachförderstrategien so zu erweitern, dass sie diese häufiger und gezielter einsetzen können. Darüber hinaus analysieren die Erzieherinnen den Tagesablauf in der Kita, um einerseits geeignete Situationen für sprachliche Bildung im Alltag zu erkennen und andererseits, um solche Situationen gezielt herzustellen. Im Mittelpunkt steht nicht nur die inhaltliche Auseinandersetzung mit einem Gegenstand oder einem Thema in einer Situation, sondern vor allem das Ziel, die Kinder zu möglichst komplexen sprachlichen Äußerungen herauszufordern.

In diesen von der Erzieherin bewusst gestalteten Interaktionen lernen die Kinder beiläufig. Sie werden in erster Linie angeregt, über persönlich Bedeutsames zu sprechen („focus on meaning“) und erweitern dabei ihren Wortschatz. Darüber hinaus nutzt die Erzieherin auch geeignete Alltagssituationen, um die Aufmerksamkeit der Kinder einerseits auch auf Form und Struktur von Sprache („focus on form and structure“, z.B. auf Reime, Struktur von Fragen) zu richten und dadurch im Alltag die phonologische Bewusstheit sowie die Aneignung beschreibender und erklärender Formate und der damit verbundenen sprachlichen Strukturen (Adverbien, Konjunktionen, Konjunktiv, Nebensätze, Passivstruktur, Fragen usw.) zu fördern. Andererseits greift sie in geeigneten Alltagssituationen auch das Interesse der Kinder an Schrift auf bzw. weckt dieses („focus on print“) und ermöglicht damit den Kindern den Aufbau von Wissen über Schrift und Gedrucktes.

Ein qualitativ hochwertiger sprachlicher Input ist dann gegeben, wenn die Erzieherin Fragen stellt, die Beschreibungen, Erklärungen und problemlösende Denkprozesse herausfordern, wenn sie den Kindern Möglichkeiten bietet, Vorwissen und Vorerfahrungen auf neue Situationen anzuwenden, wenn sie das Lernen in reale, für die Kinder bedeutsame Situationen einbettet und wenn sie immer wieder Rückmeldungen gibt, die das Lernen und den Sprach-

erwerb vorantreiben. Diese Sprachförderstrategien sind für alle Kinder geeignet. Explizit bewährt hat sich der Einsatz folgender spezifischer Sprachförderstrategien: Handlungsbegleitendes Sprechen – offene Fragen – Wiederholung und Umformung – thematische und sprachliche Erweiterung (Extension, Expansion) – Rückmeldung (Ermutigung und Bestätigung) – Abstandsfragen (Dekontextualisierung) – korrekatives Feedback.

Für den Einsatz der genannten Sprachförderstrategien eignen sich bestimmte Situationen und Routinen im Kindergartenalltag. Bei der regelmäßig angebotenen Bilderbuchbetrachtung in kleinen Gruppen (nicht mehr als vier Kinder) steht der Dialog zwischen den Kindern und mit der Erzieherin über das Bilderbuch im Vordergrund. Das Rollenspiel wird angereichert durch Materialien und Impulse, u.a. auch so, dass die Kinder zu Erfahrungen mit Schreiben und Lesen herausgefordert werden (z.B. Schreiben eines Einkaufszettels). Als geeignet haben sich sogenannte Rollenspielecken („literacy-center“) erwiesen. Hierbei handelt es sich um spezifisch gestaltete Lernumgebungen zu einem bestimmten Thema (z.B. Restaurant), die schriftsprachbezogene Spielaktivitäten bei den Kindern anregen (z.B. eine Bestellung aufschreiben).

Bei der Durchführung von Projekten werden die Kinder gezielt herausgefordert, ihr Wissen anderen vorzustellen und neues Wissen zu erwerben, und sie werden darin unterstützt zu lernen, ihre Ideen und Vorstellungen (z.B. beim Experimentieren im Projekt „Wasser“) auszudrücken. In regelmäßig stattfindenden Gesprächsrunden werden die Kinder angeregt, sich mit Grundfragen des Lebens auseinanderzusetzen (z.B. Philosophieren mit Kindern). Auch Routinen des Alltags können für Gespräche mit den Kindern genutzt werden. Neben der Frühstückssituation eignen sich vor allem das gemeinsame tägliche Planen am Beginn des Kindergartenabends und das Erinnern am Ende. Die Erzieherin schafft Bedingungen, in denen es zu Kleingruppengesprächen kommt, und ermuntert die Kinder, sich zu den Ideen der Peers zu äußern und ihre Aufmerksamkeit auf Schrift zu lenken. Eine besondere Rolle spielt im Hinblick auf Alltagsroutinen die Auseinandersetzung mit kulturellen Unterschieden, die sich aus der Zusammensetzung der Kindergruppe in der Kita ergeben.

Begleitende Sprachdiagnostik kann die gezielte alltagsintegrierte Sprachbildung unterstützen. Lernfortschritte werden regelmäßig individuell in Form von Lerntagebüchern qualitativ und quantitativ dokumentiert. Darüber hinaus können auch spezifische Bilderbücher (siehe Tools), mit denen Äußerungen der Kinder herausgefordert werden, die den Stufen des Schriftspracherwerbs zugeordnet werden können, eingesetzt werden. Diese bieten über die diagnostischen Informationen hinaus Hinweise, wie bei der Bilderbuchbetrachtung bzw. in Alltagssituationen auch ein „Focus on Print“ gerichtet werden kann. Aufschluss über den schriftsprachlichen Entwicklungsstand geben auch die schriftlichen Produkte der Kinder, die

sie im Alltag und im Rollenspiel angefertigt haben (z.B. ein Einkaufszettel). Wenn diese in einem Portfolio gesammelt werden, können sie einerseits als diagnostische Information für Entwicklungsgespräche mit den Eltern und andererseits auch als Ausgangspunkt für Gespräche mit dem Kind über seinen eigenen Lernprozess genutzt werden, was einen weiteren Entwicklungsimpuls darstellt. Die grammatikalische Entwicklung kann auf der Basis von Spontansprache mithilfe von Analysebögen zur Grammatik ermittelt werden (z.B. Weiterbildungsinitiative WIFF-Wegweiser Sprachliche Bildung. Grundlagen für eine kompetenzorientierte Weiterbildung, 2011). Das Ergebnis kann dann für den Einsatz der Sprachförderstrategien und der Anregungsgestaltung genutzt werden (z.B. verstärkte Präsentation von Kasusformen und -kontrasten usw.).

### **Empirische Begründung**

Die Bedeutung der Qualität der sprachlichen Anregung für die sprachliche und kognitive Entwicklung des Kindes ist international sehr gut belegt (z.B. von der Arbeitsgruppe um Pianta, z.B. Pianta & Hamre, 2008). Der Wortschatz der Kinder entwickelte sich dann substantiell besser, wenn die Kinder von ihren Erzieherinnen intensiver zum Sprechen angeregt wurden (z.B. durch offene Fragen). Interaktionen, die als „sustained shared thinking“ (längerfristiges gemeinsames Denken) bezeichnet werden, haben sich in der EPPE- und der anschließenden REPEY-Studie als bedeutsam für die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten der Kinder erwiesen (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, Taggart & Elliot, 2004); sie kommen aber eher selten vor (Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell, 2002). Klare Hinweise zur Effektivität einzelner Sprachförderstrategien liegen aus verschiedenen Studien vor (z.B. Girolametto, Weitzman & Greenberg, 2003). Deren Kombination in einer alltagsintegrierten Förderung in einem deutschen Kindergarten ist jedoch noch nicht ausreichend belegt. Es gibt jedoch viel versprechende erste Ansätze, wie z.B. das Heidelberger Trainingsprogramm (Buschmann, Simon, Jooss & Sachse, 2010), die Beller-Studie (Beller, Merkens & Preissing, 2007) und die Evaluation von „Sag‘ mal was für Kleinkinder“ (King, Metz, Kammermeyer & Roux, 2011).

Die Effektivität einer besonderen Anwendung von Sprachförderstrategien ist sehr gut nachgewiesen. Bestimmte Formen des Vorlesens, die als „dialogisches Lesen“ bezeichnet werden, führten bei Kindern mit geringen Sprachfähigkeiten aus einkommensschwachen Familien in relativ kurzer Zeit (sechs Wochen) zu sprachlichen Verbesserungen, wie die Studien der Gruppe um Whitehurst und Lonigan (z.B. Whitehurst & Lonigan, 1998, Lonigan & Whitehurst, 1998) zeigen.

Die Beziehungen zwischen dem Rollenspiel und der frühen schriftsprachlichen Entwicklung wurden intensiv untersucht. So findet sich ein Zusammenhang zwischen der Teilnahme an

Rollenspielen und den Ergebnissen in Lesetests. Wenn im Rollenspiel durch spezifisch gestaltete Umgebungen („literacy centers“) gezielt schriftsprachliche Erfahrungen angeregt werden, wird dieser Zusammenhang gestärkt (vgl. die Studien zu „play and literacy“ von Christie, 1991; Roskos & Christie, 2001). Die Gestaltung von solchen Rollenspielecken untersuchten u.a. Morrow (1997) und Neuman und Roskos (1992, 1997). Es zeigte sich, dass sich die für die weitere Schriftsprachentwicklung förderlichen vielfältigen Lese- und Schreibhandlungen durch die Kombination von themenspezifischem Material und aktiver Teilnahme der Erzieherin ergeben (Morrow, 1989).

Auch Angebote in den verschiedenen Bildungsbereichen (z.B. Projekte) eignen sich für die sprachliche Förderung. Dies ist zwar durchaus plausibel, belastbare Ergebnisse liegen jedoch noch nicht vor. Untersucht werden derzeit Ansätze, die naturwissenschaftliches Lernen und Sprachbildung verbinden (z.B. Experimentieren).

In Deutschland noch nicht wahrgenommen wird das sprachförderliche Potenzial, das in den Phasen des Planens und Erinnerns steckt. Durch das routinemäßige tägliche gemeinsame Planen und Erinnern werden die Kinder systematisch zu dekontextualisiertem Sprechen angeregt (Vogel, 2001).

### **Implementierung**

Damit das Ziel der gezielten alltagsintegrierten Sprachbildung erreicht werden kann, ist es als qualitätssichernde Voraussetzung notwendig, dass die Erzieherin die Anwendung ihrer Sprachförderstrategien reflektiert und diese gezielt und angepasst an den Entwicklungsstand des Kindes einsetzt. Da das eigene Gesprächsverhalten der eigenen Beobachtung nur schwer zugänglich ist, sind als qualitätsstützende Maßnahmen langfristig angelegte Weiterbildungsveranstaltungen mit begleitendem „Coaching“ notwendig. Die Teilnahme eines gesamten Teams ermöglicht die gegenseitige Unterstützung. Weiterbildungen sollten zudem diagnostische Kompetenzen im Hinblick auf den kindlichen Spracherwerb und die Dokumentationsfähigkeit im Hinblick auf sprachliche Lernfortschritte schulen, sowie Übungen zum Einsatz von Sprachförderstrategien beinhalten.

Die Sprachförderstrategien können auch in der intensiven Sprachförderung in der Kleingruppe angewendet werden. Sie können auch an Eltern vermittelt und von geeigneten „Lesepartnern“ eingesetzt werden, die im dialogischen Lesen geschult und begleitet werden.

### **Weitere Hinweise**

Sprachbildung durch Verbesserung des sprachlichen Inputs der Erzieherin ist anschlussfähig an das Sprachförderkonzept des DJI „Sprachliche Bildung und Förderung von Kindern unter

Drei“, das im Programm „Offensive Frühe Chancen: Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ des BMFSFJ zum Einsatz kommt. Dieses nimmt einen weiten Blick auf Sprache ein, der hier vorgeschlagene Ansatz hingegen ist fokussiert auf bestimmte Sprachförderstrategien, deren Wirkung zwar einzeln, aber noch nicht in Kombination im Kontext von Kindertageseinrichtungen belegt ist.

## **Erste Beispiele zur Verdeutlichung von Toolboxen**

### **Tool 1: Beispiele Diagnostik – Entwicklung des Schriftspracherwerbs**

Niedermann, A. & Sassenroth, M. (2004). Dani hat Geburtstag. Bergedorf: Persen.

Brinkmann, E. (2008). ABC-Lernlandschaft: Unkel. Ein ungewöhnliches Buch. Stuttgart: Klett.

Kammermeyer, G. (2007). Mit Kindern Schriftsprache entdecken. Entwicklung, Diagnose und Förderung (schrift-)sprachlicher Fähigkeiten in Kindertagesstätte und Anfangsunterricht. Beobachtungsbogen zur Entwicklung des Schriftspracherwerbs. In Stiftung Bildungspakt Bayern (Hrsg.), KiDZ - Das Programm (S. 205-263). Köln: Wolters Kluwer.

### **Tool 2: Beispiel Diagnostik – Analysebögen für die grammatische Entwicklung**

Rüberg, T. (2011). Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung. Beispiel 1: Spracherwerb und Sprachbeobachtung im Bereich Grammatik. In WiFF/DJI (Hrsg.), Wegweiser Weiterbildung Sprachliche Bildung. München: Deutsches Jugendinstitut. Download unter <http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/sprache.html>

### **Tool 3: Beispiel Diagnostik – Sprachstandserhebung für ein- und mehrsprachige Kinder**

Schulz, P. & Tracy, R. (2011). LiSe-DaZ. Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache. Göttingen: Hogrefe.

#### **Tool 4: Beispiel Förderung – Selbst- und Teamqualifizierung zur Analyse von sprachförderlichem Handeln**

Fried, L. & Briedigkeit, E. (2008). Sprachförderkompetenz – Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder. Berlin: Cornelsen Scriptor.

#### **Tool 5: Beispiel Förderung – Strategien zum dialogischen Lesen. Film in Deutsch und Türkisch**

Jugendamt der Stadt Nürnberg (Hrsg.) (2006). Lesen im Dialog. Sprach- und Persönlichkeitsförderung in Kinderkrippe, Kindergarten und Kinderhort. Oberursel: Finken.

#### **Tool 6: Beispiel Förderung – Förderung von Literacy**

Schwarz, P. (2010). Fit fürs Leben. KIDZ – Kindergarten der Zukunft. [www.bildungspakt-bayern.de](http://www.bildungspakt-bayern.de)

Kammermeyer, G. (2007). Mit Kindern Schriftsprache entdecken. Entwicklung, Diagnose und Förderung (schrift-)sprachlicher Fähigkeiten in Kindertagesstätte und Anfangsunterricht. In Stiftung Bildungspakt Bayern (Hrsg.), KiDZ - Das Programm (S. 205-263). Köln: Wolters Kluwer.

#### **Tool 7: Beispiel Förderung – Vorschläge für eine gezielte alltagsintegrierte Sprachbildung**

Best, P., Laier, M., Jampert, K., Sens, A., Leuckefeld, K. (2011). Dialoge mit Kindern führen. Die Sprache der Kinder im dritten Lebensjahr beobachten, entdecken und anregen. Berlin: Verlag das Netz.

Ruberg, T. & Rothweiler, M. (2012). Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa. Stuttgart: Kohlhammer.

Tracy, R. & Lemke, V. (2009). Sprache macht stark. Berlin: Cornelsen Scriptor.

#### **Tool 8: Beispiele Förderung – Programm „Offensive Frühe Chancen: Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“**

Im Programm „Offensive Frühe Chancen: Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ des BMFSFJ werden derzeit weitere Tools entwickelt, die genutzt werden können.

## **Modul 2: „Unterstützung der Sprachentwicklung für Kinder unter 3 Jahren“**

### **Ziel**

Ziel dieses Moduls ist der Einsatz von den Spracherwerb unterstützenden sprachlichen und außersprachlichen Verhaltensweisen von Erzieherinnen und frühpädagogischen Fachkräften im Umgang mit Kindern ab dem ersten Lebensjahr. Im Zentrum steht die Verbesserung des sprachlichen und nichtsprachlichen Interaktionsverhaltens der Fachkräfte. Wie im Modul 1 zur gezielten alltagsintegrierten Sprachbildung geht es um die Unterstützung der kindlichen Sprachentwicklung als Querschnittsaufgabe.

### **Gegenstand**

Für die Unterstützung der sprachlichen Entwicklung bis zum dritten Lebensjahr sind grob drei Entwicklungsphasen in den Blick zu nehmen. Bis zum Beginn des zweiten Lebensjahres stehen die soziale (Mutter-Kind-Dyade) und kognitive Entwicklung (Objektpermanenz) im Vordergrund; damit verbunden sind die Entwicklung der Sprachwahrnehmung und des Sprachverständnisses. In der Lallphase, insbesondere in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres, beginnt das Kind mit gezielter lautlicher Produktion, die zwischen dem 10. und 14. Lebensmonat in erste Protowörter und erste Einwortäußerungen mündet. Mit dem Beginn des zweiten Lebensjahrs gehen Kinder in die produktive Phase des Spracherwerbs über, d.h., sie produzieren erste (Proto-)Wörter, entdecken auf der Basis von Objektpermanenz und der Entwicklung der Symbolfähigkeit, dass Wörter sprachliche Symbole sind, die Einheiten der erfahrbaren Welt repräsentieren. Sie entdecken Sprache als kommunikatives Medium, d.h. als Medium des eigenen Handelns (Wünsche äußern, Aufmerksamkeit erlangen, Verweigern) und der Informationsvermittlung und -gewinnung. Basis für die Entwicklung kommunikativen Verhaltens sind stabile emotionale Bindungen. In diesem ersten Jahr der Sprachproduktion steht nach der Entdeckung der Symbolfunktion von Wörtern zunächst der Aufbau des Wortschatzes im Mittelpunkt der sprachlichen Entwicklung (Bedeutung und Aussprache). In der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres treten erste Wortkombinationen auf (Entdeckung des syntaktischen Prinzips) und von da an wird der Wortschatz (nach 18 Monaten ca. 50 Wörter) sehr rasch erweitert, nicht nur um Objektwörter (die zu Beginn dominieren), sondern auch um Verben, Verbpartikel und Adjektive. Im dritten Lebensjahr wird der Grammatikerwerb wichtig, und der Aufbau der Satzstruktur wird zur zentralen Spracherwerbsaufgabe. Bis zum Ende des dritten Lebensjahres sollten zumindest die Verbstellungsregeln für Hauptsätze (Verbzweitstellung und Satzklammer) und Fragen (Entscheidungs- und Ergänzungsfragen) erworben sein, weiterhin entsprechende grammatische Kategorien und Wortarten wie Artikel, Hilfs- und Modalverben, Präpositionen und Pronomen.

Der Erwerb von Kasusmorphologie und Nebensätzen (Konjunktionen und Verbendstellung) kann sich noch ins vierte Lebensjahr ziehen, wird aber von vielen Kindern bereits in der zweiten Hälfte des dritten Lebensjahrs gemeistert.

Kinder, die bereits in diesen frühen Erwerbsphasen mit zwei oder mehr Sprachen aufwachsen, durchlaufen dieselben Entwicklungsschritte und -stadien wie einsprachige Kinder. Eine spezifische Unterstützung des Spracherwerbs ist nicht indiziert; allerdings muss berücksichtigt werden, dass der sprachliche Input, den diese Kinder bekommen, pro Sprache weniger sein kann als bei einsprachig aufwachsenden Kindern. Erzieherinnen müssen daher ihr Verhalten als Sprachvorbild besonders reflektieren und einen umfangreichen und auf den jeweiligen Sprachstand der Kinder abgestimmten, qualitativ hochwertigen sprachlichen Input geben. Die Qualität des Inputs ist besonders im Hinblick auf die Aussprache und einen differenzierten Wortschatz zu kontrollieren (vgl. dazu auch Modul 3).

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass pädagogische Fachkräfte Kindern im ersten und zweiten Lebensjahr Unterstützung in der Entdeckung von Sprache als Kommunikationsmittel und von Wörtern als Symbolen bieten müssen, während im dritten Lebensjahr funktionale Wortklassen entdeckt und Strukturen erworben werden müssen. Für beides sind die sprachliche Angebotsstruktur und die verbale und nonverbale Interaktion mit dem Kind wichtig, die wiederum eine stabile emotionale Bindung voraussetzen. Für Kinder in diesen frühen Phasen des Spracherwerbs spielt ein gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus zwischen Kind und Bezugsperson eine große Rolle, die sogenannte „joint attention“ (Bruner, 1987). Über den gemeinsamen Blickkontakt wird die Aufmerksamkeit des Kindes auf einen eng umgrenzten Ausschnitt seiner Umgebung gelenkt, wodurch es einen unmittelbaren Bezug zwischen einer sprachlichen Äußerung und einem bestimmten Objekt oder einer Handlung herstellen kann. Kind, Bezugsperson und Bezeichnetes bilden hierbei ein Dreieck: Man spricht daher in diesem Zusammenhang auch von „Triangulation“. Eine wichtige Rolle haben nach Bruner (1987) auch standardisierte Interaktionsmuster mit einer festgelegten und wiederkehrenden (sprachlichen) Handlungsabfolge, sogenannte Formate. Häufig finden solche Formate in Form ritualisierter Spiele statt. Die an das Kind gerichtete Sprache ist geprägt von vereinfachten grammatischen Strukturen, einer Aufmerksamkeit steuernden, übertriebenen Prosodie und bestimmten Sprachförderstrategien wie Expansionen, also der erweiternden Aufnahme der kindlichen Äußerung, und korrektivem Feedback. Dieses sprachliche Verhalten ist nicht universal, und selbst in westlichen Gesellschaften gibt es deutliche Schichtunterschiede. Je höher das Bildungsniveau der Eltern, umso klarer und ausgeprägter ist die spontane Verwendung solcher Strategien (Miller, 1986). Eltern aus bildungsfernen Schichten zeigen ein eher steuerndes Kommunikationsverhalten, mit vielen Imperativen, während Eltern der Mittelschicht ihren Kindern mehr W-Fragen stellen (Newport, Gleitman & Gleitman,

1977). Die kindgerichtete Sprache ist also ein kulturell und sozial geprägtes Phänomen, das den Spracherwerb unterstützt. Der angemessene und den Spracherwerb unterstützende Einsatz dieser Strategien und weiterer Verhaltensweisen muss an Erzieherinnen vermittelt werden.

Das den Spracherwerb unterstützende Interaktionsverhalten der Erzieherinnen ist nicht an bestimmte Situationen im Kita-Alltag geknüpft, sondern gezielt alltagsintegriert. Die genannten Verhaltensaspekte sollten demnach den alltäglichen Umgang mit dem Kind prägen, angefangen von pflegerischen und versorgenden Situationen (wickeln, anziehen, essen) bis zu pädagogischen Bildungssituationen (Bilderbuch anschauen). Hierfür wird angestrebt, dass empirisch bewährte Sprachförderstrategien eingesetzt werden, die insbesondere den beginnenden Spracherwerb unterstützen. Um diese Strategien gezielt und effektiv einsetzen zu können, muss die Erzieherin in der Lage sein, ihr eigenes sprachliches Verhalten zu reflektieren sowie ihr sprachliches Angebot den kindlichen Bedürfnissen anzupassen, um Sprachvorbild zu sein; dies umfasst u.a. auch die Materialgestaltung und die Fähigkeit, das sprachliche Potential einer gegebenen Situation zu erkennen und zu nutzen.

### **Empirische Begründung**

Im Zentrum stehen empirisch bewährte Sprachförderstrategien, die insbesondere den beginnenden Spracherwerb unterstützen. Hier können wir nicht auf evaluierte Fördermethoden zurückgreifen, aber auf eine umfangreiche Tradition der Spracherwerbsforschung im Hinblick auf sprachförderndes Verhalten von Bezugspersonen (vgl. Szagun, 2010<sup>3</sup>). Wie in dem Modul für die gezielte alltagsintegrierte Sprachbildung geht es sowohl um die Nutzung von Sprachförderstrategien einschließlich typischer sprachlicher Indikatoren der "an das Kind gerichteten Sprache" als auch um die Sicherung von geeigneten Erwerbskonstellationen (joint attention) (z. B. Hampson & Nelson, 1993; Snow, 1972), den gezielten Einsatz dieser Strategien und das Erkennen von für den Einsatz geeigneten Situationen. Als Hintergrund für den erfolgreichen Einsatz dieser Strategien wird die kognitive und soziale Entwicklung als Basis für die Konzept- und damit für die Bedeutungsentwicklung berücksichtigt. Empirisch bewährt hat sich das „Heidelberger Trainingsprogramm“ (Buschmann, Simon, Jooss & Sachse, 2010). Es bezieht sich auf Kinder, die in ihrer sprachlichen Entwicklung verzögert sind, baut darauf auf, dass das sprachliche Interaktionsverhalten von Erzieherinnen im Alltag eine entscheidende Stellschraube zur Verbesserung sprachlicher Kompetenzen von Kindern darstellt, und besteht aus einem sprachbasierten Interaktionstraining für Erzieherinnen zur alltagsintegrierten Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen.

## **Implementierung**

Das Modellprogramm soll pädagogischem und pflegendem Fachpersonal ermöglichen, als sprachliche Vorbilder und sprachliche Interakteure mit kleinen Kindern deren sprachliche Entwicklung unterstützend zu begleiten. Im Unterschied zu Modul 1 zur gezielten alltagsintegrierten Sprachbildung wird in diesem Modul für die Unter-Drei-Jährigen einerseits die kognitive und soziale Entwicklung als Basis für die Konzept- und damit für die Bedeutungsentwicklung besonders berücksichtigt und andererseits ein Schwerpunkt auf die Herstellung von geeigneten Erwerbskonstellationen („joint attention“) gelegt. Dazu muss das Fachpersonal u.a. für den verbalen und nonverbalen spracherwerbsunterstützenden Umgang mit Kindern geschult werden. Entsprechende Fort- und Weiterbildungen als qualitätsstützende Maßnahmen müssen diagnostische Kompetenzen im Hinblick auf die kindliche kognitive und soziale Entwicklung und den kindlichen Spracherwerb (Meilensteine der Sprachentwicklung) im zweiten und dritten Lebensjahr beinhalten und die Dokumentationsfähigkeit im Hinblick auf sprachliche Lernfortschritte schulen. Ein besonderer Schwerpunkt sollte in der wissenschaftlichen Begleitung liegen. Bis heute sind Effekte der sprachlichen Interaktion von Erzieherinnen mit Kindern unter drei Jahren nicht systematisch untersucht worden.

## **Erste Beispiele zur Verdeutlichung von Toolboxen**

### **Tool 1: Beispiel Diagnostik – Früherkennung von Risikokindern**

Grimm, H. & Doil, H. (2000). Elternfragebögen für die Früherkennung von Risikokindern (ELFRA-1 und ELFRA-2). Göttingen: Hogrefe.

### **Tool 2: Beispiel Diagnostik – Geplante Bilderbuchsituationen**

In geplanten Bilderbuchsituationen oder mit anderem geeigneten Material kann gezielt der Erwerb des verwendeten spezifischen Wortschatzes erfasst werden. Geeignet für das zweite und dritte Lebensjahr.

### **Tool 3: Beispiel Diagnostik – Analysebogen zur grammatischen Entwicklung**

Für das dritte Lebensjahr: Auf der Basis von Spontansprache kann mithilfe von Analysebögen zur Grammatik (z.B. Tool – WIFF-Wegweiser Sprachliche Bildung – Grundlagen für eine kompetenzorientierte Weiterbildung, 2011) der grammatische Entwicklungsstand ermittelt werden.

#### **Tool 4: Beispiel Förderung – Heidelberger Trainingsprogramm**

Buschmann A., Simon, S., Jooss, B. & Sachse, S. (2010). Ein sprachbasiertes Interaktions-training für ErzieherInnen ("Heidelberger Trainingsprogramm") zur alltagsintegrierten Sprachförderung in Krippe und Kindergarten – Konzept und Evaluation. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & P. Strehmel (Hrsg.), Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt: Sprachentwicklung & Sprachförderung (S. 107-133). Freiburg: Verlag FEL.

#### **Tool 5: Beispiel Förderung – Wortschatz**

Zweites Lebensjahr: Das Ergebnis wird bei der Erstellung eines Zielwortschatzes (Wochenplanung) genutzt bzw. im dritten Lebensjahr z.B. durch die Auswahl der Bilderbücher (Häufigkeit der Betrachtung des gleichen Buchs) mit berücksichtigt.

#### **Tool 6: Beispiel Förderung – Programm „Offensive Frühe Chancen: Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“**

Im Programm „Offensive Frühe Chancen: Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ des BMFSFJ werden derzeit weitere Tools entwickelt, die genutzt werden können.

### **Modul 3: „Intensive Förderung im Bereich sprachlicher Strukturen“**

#### **Ziel**

Ziel dieses Moduls ist die intensive Förderung von komplexen Sprachstrukturen und des Lexikons, d.h. von Formen und Strukturen, die für die Verwendung sprachlicher Formate wie Beschreiben, Erklären und Argumentieren, also sprachlichen Mittel, die zum Konzept "Bildungssprache" gehören, benötigt werden. Dieses Modul soll vor allem bei fünf- bis sechsjährigen Kindern eingesetzt werden, die in der vorauslaufenden Diagnostik als Risikokinder in den Bereichen Grammatik/Satzstruktur und Wortschatz identifiziert wurden.

#### **Gegenstand**

Sprachunauffällige, einsprachige Kinder sollten spätestens im vierten Lebensjahr die zentralen Formen und Strukturen der deutschen Grammatik erworben haben. Dazu zählen die Verbstellungsregeln für Hauptsätze (Verbzweitstellung und Satzklammer), Fragen (Entscheidungs- und Ergänzungsfragen), Nebensätze (Konjunktionen und Verbendstellung) sowie die entsprechenden grammatischen Kategorien und Formen (z.B. Kasusmorphologie). Andere Formen und Strukturen wie Passivkonstruktionen, die Verwendung von Konjunktiven u.a.m. werden von vielen Kindern erst zum Beginn der Grundschulzeit erworben, von anderen bereits im fünften und sechsten Lebensjahr. In Bezug auf den Wortschatz geht es vor allem um sogenannte Funktionswörter wie Artikel, Pronomen, Hilfs- und Modalverben, Präpositionen, Konjunktionen und Adverbien, also Wortarten, die satzstrukturierende Funktionen erfüllen und für den Aufbau komplexer Strukturen relevant sind. Diese sprachlichen Strukturen sind für die sogenannte "Bildungssprache" von großer Bedeutung. Bildungssprache unterscheidet sich von der Umgangs- oder Alltagssprache durch ein hohes Maß an konzeptioneller Schriftlichkeit und zeichnet sich durch ein spezifisches sprachliches Inventar auf lexikalischer, morphosyntaktischer und textlicher Ebene aus. Neben Fachbegriffen und komplexen und/oder abstrakten Begriffen geht es auf der morphosyntaktischen Ebene um Nebensatz- und Passivstrukturen, um Indikativ vs. Konjunktiv, satzwertige Infinitive und komplexe Nominalisierungen. Auf der Textebene geht es um Formate wie Beschreibung, Erklärung, Narration, Argumentation, Begründung usw.

Ein Teil der Kinder hat bis zum Abschluss des fünften Lebensjahres diese grammatischen Formen und Strukturen und auch die bildungssprachlichen Formate nicht sicher erworben und benötigt eine gezielte Sprachförderung. Dass Kinder im Erwerb der Grammatik nicht erfolgreich sind, kann verschiedene Gründe haben. Die beiden Hauptgründe sind eine unzureichende sprachliche Anregung und eine genuine Spracherwerbsstörung. Eine unzureichende Anregung wiederum kann sehr unterschiedliche Ursachen haben: (1) In bestimm-

ten sozialen Kontexten ist die sprachliche Anregung qualitativ und quantitativ so eingeschränkt, dass das Kind zu wenig eindeutige und relevante Informationen in seinem Umfeld vorfindet und zudem meist zu wenig zu sprachlicher Interaktion herausgefordert wird. (2) Bei sukzessiv mehrsprachigen Kindern kann der Anregungsgehalt insgesamt (noch) zu gering sein; hier geht es um eine rein quantitative Beschränkung, weil entweder die Erwerbsdauer noch zu kurz ist oder weil der tägliche Umfang an Input im Deutschen zu gering ist. (3) Zudem kann die sprachliche Anregung bei mehrsprachigen Kindern auch defizitär sein, wenn die Eltern nur ein schlechtes Zweitsprachdeutsch sprechen (ein wichtiger Grund, solchen Eltern nicht zu empfehlen, zu Hause mit dem Kind Deutsch zu sprechen). All diese Anregungsbeschränkungen können in verschiedenen Kombinationen vorkommen.

Ergibt sich für ein einsprachiges Kind im Alter von vier bis fünf Jahren in der Sprachbeobachtung bzw. in Sprachstandserhebungsverfahren, dass es über die o.g. grammatischen Formen und Strukturen nicht verfügt, ist dringend eine ärztliche und logopädische Abklärung im Hinblick auf eine Sprachentwicklungsstörung angeraten; insbesondere dann, wenn die Erwerbsbedingungen nicht problematisch erscheinen. Zeigt sich bei einem mehrsprachigen Kind, dass die Entwicklung auch unter Berücksichtigung der Erwerbsbedingungen wie Erwerbsdauer und Erwerbsbeginn auffällig ist (d.h. im Vergleich zu Kindern, die unter vergleichbaren Bedingungen Deutsch als zweite Sprache erwerben), ist ebenfalls eine ärztliche und logopädische Abklärung einer Sprachentwicklungsstörung notwendig. Das gilt insbesondere dann, wenn eine Befragung der Eltern Hinweise auf Auffälligkeiten auch in der Erstsprachentwicklung ergeben hat.

Auch für Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Sprache, d.h. für Kinder, die eine Sprachtherapie benötigen und bekommen, wird eine gezielte alltagsintegrierte Sprachbildung unterstützend sein. Hier ist die Kooperation mit der Sprachtherapeutin/Logopädin zu suchen. Für alle anderen Kinder, für die ein sprachlicher Förderbedarf festgestellt wird, ist – unabhängig von den Ursachen und der daraus abzuleitenden Bewertung des sprachlichen Entwicklungsrückstands – eine gezielte, intensive Sprachförderung in der Kleingruppe notwendig, um die sprachlichen Voraussetzungen für den Eintritt in die Schule zu schaffen. Anders als bei Kindern mit einem genuinen Spracherwerbsproblem liegt das Defizit im sprachlichen Anregungsgehalt (aus den verschiedensten Gründen, s.o.), nicht in den kindlichen Erwerbsfähigkeiten. Das gilt für einsprachige Kinder wie für Kinder mit einem mehrsprachigen Hintergrund. Im Zentrum der Sprachförderung muss daher (wie bei der gezielten alltagsintegrierten Bildung) eine gezielte Verbesserung und vor allem Intensivierung des sprachlichen Angebots und der sprachlichen Anregung und Herausforderung stehen.

Die Unterschiede zur gezielten alltagsintegrierten Sprachbildung liegen in den folgenden drei Aspekten:

- (1) Für jedes Kind, das eine intensive Sprachförderung im Bereich Grammatik/Sprachstrukturen bekommt, wird der Förderbedarf über ein zweistufiges diagnostisches Vorgehen festgestellt. Nach der Identifizierung von Kindern mit einem Sprachförderbedarf werden in einem zweiten, gezielteren Diagnoseschritt die individuellen Stärken und Schwächen festgestellt und die Förderziele bestimmt.
- (2) Die Erzieherin legt fest, welche grammatischen (und lexikalischen) Aspekte in den Fokus der Förderung genommen werden müssen, und erstellt einen Plan, der entwicklungsorientiert festlegt, in welcher Abfolge welche Formen und Strukturen gefördert werden sollen. Anschließend stellt sie individuell Fördermaterial und Förderaufgaben zusammen.
- (3) Die Erzieherin beobachtet und dokumentiert die Erwerbsfortschritte und entscheidet über die nächsten Förderschritte.

Für diese Arbeit sollte kein starres Förderprogramm eingesetzt werden. Entscheidend ist, dass die Erzieherin im Hinblick auf die sprachliche, insbesondere grammatische Entwicklung und die Entwicklungsrisiken von ein- und mehrsprachigen Kindern hinreichende Kenntnisse besitzt und Förderziele entwicklungsorientiert festlegen sowie geeignetes Fördermaterial erstellen und/oder auswählen kann. Das pädagogische Setting kann dann in Form von Rollenspielen, Projektarbeit, Spielen usw. gestaltet werden. Eine große Herausforderung ist in der individuellen Förderung mehrerer Kinder in der Kleingruppe zu sehen. Hier ist darauf zu achten, dass die Gruppe nicht mehr als maximal fünf Kinder umfasst.

### **Diagnostik**

Eine intensive Förderung im Bereich von Sprachstruktur soll solchen Kindern angeboten werden, die im Rahmen von obligatorischen Sprachstandserfassungen als förderbedürftig identifiziert werden. Empfohlen wird hier ein zweistufiges Verfahren: Nach einem Sprachstandsverfahren bzw. einem Sprachscreening sollen diejenigen Kinder in einem differenzierteren sprachdiagnostischen Verfahren weiter überprüft werden, deren Sprachentwicklungsstand als nicht hinreichend für den Schuleintritt bewertet wird. In diesem zweiten Schritt sollen die zu fördernden Sprachbereiche, insbesondere Sprachstrukturen, individuell identifiziert werden.

### **Empirische Begründung**

Bisher liegt kein gesicherter Nachweis für die Effizienz von Sprachförderprogrammen vor, die ein vergleichbares Vorgehen vorschlagen (z.B. "Sprache macht stark", Tracy & Lemke 2009). Für die Qualität einer derartigen Sprachförderung sprechen allerdings zwei Argumen-

te: Erstens ist diese Sprachförderung an der Entwicklungslogik des kindlichen ungestörten Spracherwerbs orientiert und nutzt die dem Kind zur Verfügung stehenden Erwerbsressourcen. Sprachförderung, die Strukturübungen, Nachsprechen u.ä. einbezieht, hat sich für Vorschulkinder bisher nicht als wirksam nachweisen lassen. Zweitens wird auch in der Sprachtherapie mit sprachentwicklungsgestörten Kindern verstärkt auf Therapieansätze gesetzt, die der Entwicklungslogik folgen, strukturzentriert sind und die sprachliche Anregung entsprechend gestalten. In beiden Linien, der gezielten Sprachförderung wie in der Sprachtherapie, wird das Kind als aktiver Lerner gesehen, dessen Lernvoraussetzungen und -fähigkeiten durch eine geeignete Anregungsgestaltung genutzt und gestützt werden (Dannenbauer, 1994; Motsch, 2006).

Im Hinblick auf mehrsprachig aufwachsende Kinder sind die Forschungsergebnisse der letzten 20 Jahre eindeutig (Meisel, 2011): Simultan in mehreren Sprachen aufwachsende Kinder durchlaufen den Spracherwerb in denselben Schritten wie einsprachige Kinder; die Sprachproduktion setzt bei einigen von ihnen etwas später ein; der Wortschatzumfang pro Sprache bleibt bis ins Schulalter etwas hinter dem einsprachiger Kinder zurück, wird aber im Schulalter in der Regel aufgeholt (Paradis, 2007). Simultan zweisprachig aufwachsende Kinder erreichen – wenn günstige Erwerbsbedingungen vorliegen – ein muttersprachliches Niveau in beiden Sprachen. Im Prinzip gilt dies auch für sukzessiv mehrsprachige Kinder, die bis zum Alter von etwa vier Jahren mit dem Erwerb der zweiten Sprache beginnen. Der Erwerb der grammatischen Kompetenzen erfolgt rasch; der lexikalische Erwerb bleibt zeitweise dahinter zurück; lexikalisch-grammatische Formen wie Genusmarkierungen, unregelmäßige Verbstämme und Pluralformen usw. sind in frühen Erwerbsphasen fehleranfällig. Der entscheidende Dreh- und Angelpunkt im mehrsprachigen Kontext ist die Frage der Erwerbsbedingungen. Ein verzögerter oder gar auffälliger Erwerb des Deutschen und/oder der Erstsprache ist in der Regel auf ungünstige Erwerbsbedingungen zurückzuführen. Erwerbsbedingungen aber sind beeinflussbar, eine gezielte Sprachförderung setzt genau hier an.

### **Implementierung**

Für die Durchführung intensiver Sprachförderung in der Kleingruppe ist als qualitätssichernde Voraussetzung notwendig, dass die Erzieherin für diese Aufgabe hinreichend professionalisiert ist. Die Erzieherin muss folgende Aufgaben kompetent bewältigen können: Durchführung und Auswertung sprachdiagnostischer Verfahren (Beobachtungsbögen und des Tests LiSe-DaZ), Bestimmung von Förderzielen, Dokumentationsfähigkeit im Hinblick auf sprachliche Lernfortschritte, Auswahl und Einsatz von Sprachfördermaterialien. Zudem müssen Sprachförderstrategien gezielt und angepasst an den Entwicklungsstand des Kindes eingesetzt werden. Dazu muss die Erzieherin bezogen auf die zu fördernden Formen und Strukturen ihren sprachlichen Input bewusst gestalten können. Als qualitätsstützende Maß-

nahmen sind langfristig angelegte Weiterbildungen mit begleitendem „Coaching“ notwendig. Die Teilnahme eines gesamten Teams ermöglicht die gegenseitige Unterstützung.

## **Erste Beispiele zur Verdeutlichung von Toolboxen**

### **Tool 1: Beispiele Diagnostik – Sprachscreening auf Stufe 1**

Ulich, M. & Mayr, T. (2003). Sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (Beobachtungsbogen und Begleitheft). Freiburg: Herder.

Ulich, M. & Mayr, T. (2006). Seldak. Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern (Beobachtungsbogen und Begleitheft). Freiburg: Herder.

Grimm, H. (2003). Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV). Göttingen: Hogrefe

### **Tool 2: Beispiel Diagnostik – Deutsch als Zweitsprache auf Stufe 1:**

Schulz, P. & Tracy, R. (2011). LiSe-DaZ. Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache. Göttingen: Hogrefe.

### **Tool 3: Beispiel Diagnostik – Sprachbeobachtung Grammatik**

Ruberg, T. (2011). Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung. Beispiel 1: Spracherwerb und Sprachbeobachtung im Bereich Grammatik. In WiFF/DJI (Hrsg), Wegweiser Weiterbildung Sprachliche Bildung. München: Deutsches Jugendinstitut. Download unter <http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/sprache.html>

### **Tool 4: Beispiele Förderung – Sprachförderansätze**

Tracy, R. & V. Lemke (Hrsg.) (2009). Sprache macht stark. Berlin: Cornelsen, Skriptor.

Ruberg, T. & M. Rothweiler (2012). Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa. Stuttgart: Kohlhammer.

## **Modul 4: „Intensive Förderung der phonologischen Bewusstheit“**

### **Ziel**

Ziel dieses Moduls ist die intensive Förderung der phonologischen Bewusstheit und der Buchstabenkenntnis bei den 5- bis 6-Jährigen in der Kleingruppe, die in der vorauslaufenden Diagnostik als „Risikokinder“ identifiziert wurden.

### **Gegenstand**

Inhalt der intensiven Förderung in der Kleingruppe sind die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne (i.w.S), die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne (i.e.S.) und die Buchstabenkenntnis. Unter phonologischer Bewusstheit i.w.S. versteht man das Erkennen von größeren sprachlichen Einheiten wie Wörter, Silben und Reime, unter phonologischer Bewusstheit i.e.S. das Erkennen von Lauten, also den kleinsten sprachlichen Einheiten. Diese Fähigkeit zeigt sich z. B. in der Fähigkeit, Laute herauszuhören, Wörter nach Anlaut oder Reim zu sortieren usw.

Eingesetzt werden verschiedene Spiele, die sich eng an Struktur und Aufbau des Würzburger Trainings anlehnen (Küspert & Schneider, 2006a und b; Plume & Schneider, 2004). Es sind jedoch Variationen möglich. Zentral ist, dass die Förderung nicht bei der phonologischen Bewusstheit i.w.S. stehen bleibt, sondern sich auch auf die phonologische Bewusstheit i.e.S. bezieht, die für die Vorhersage des Schulerfolgs sich als besonders bedeutsam erwiesen hat.

### **Empirische Begründung**

Hilfreich für die Entwicklung von Zeit- und Knotenpunkten im Rahmen eines Sprachförderkonzepts ist die Unterscheidung zwischen Outside-in-Skills und Inside-out-Skills. Während bei jüngeren Kindern vor allem die Förderung von Outside-in-Skills wichtig ist (z.B. Wortschatzerwerb), ist bei älteren Kindern im letzten Kindergartenjahr die Förderung von Inside-out-Skills bedeutsam. Bei diesen Fertigkeiten geht es um Informationsquellen innerhalb des gedruckten Wortes, um die phonologische Bewusstheit und die Buchstabenkenntnis.

Die Bedeutung der phonologischen Bewusstheit für den Schulerfolg im Lesen und Rechtschreiben ist gut belegt. Die Ergebnisse der Studien der Würzburger Forschergruppe um Wolfgang Schneider zeigen, dass Kinder, bei denen eine geringe phonologische Bewusstheit diagnostiziert wurde, von einem Training der phonologischen Bewusstheit profitieren (Schneider, Roth, Küspert & Ennemoser, 1998; Schneider, Visé, Reimers & Blaesser, 1994). Sie erreichen im Lesen und im Rechtschreiben sogar das durchschnittliche Niveau der Kon-

trollkinder, wenn sie an einem kombinierten Training teilnehmen, das neben Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit auch Aufgaben zu Buchstaben-Laut-Verbindungen enthält (Roth, 1999). Positive Effekte auf schulische Fertigkeiten im Bereich des Lesens und Rechtschreibens konnten nachgewiesen werden; dies trifft auch für Kinder mit Migrationshintergrund zu. Die Studien mit den Risikokindern machen deutlich, dass das Training phonologischer Bewusstheit gerade für Kinder mit (meta-) sprachlichen Defiziten empfohlen werden kann. Während es bei jüngeren Kindern vor allem wichtig ist, dass sie beim Schreiben Erfahrungen mit den Funktionen von Schrift machen, werden bei älteren Kindern Erfahrungen mit Buchstaben und Lauten (z. B. mit Lernspielen) zunehmend wichtiger.

Für die Identifikation der Kinder, die an dieser intensiven Förderung in der Kleingruppe teilnehmen, stehen verschiedene diagnostische Verfahren zur Verfügung.

### **Implementierung**

Eine qualitätssichernde Voraussetzung ist, dass die Förderung der phonologischen Bewusstheit in Kleingruppen systematisch und regelmäßig durch eine interne Erzieherin durchgeführt wird, da diese die intensive Förderung in der Kleingruppe mit der gezielten alltagsintegrierten Förderung verbinden kann. Auch wenn die Anwendung des Würzburger Trainings (oder die von Varianten) mithilfe der vorliegenden Veröffentlichungen selbsterklärend erscheinen, ist es als qualitätsstützende Maßnahme notwendig, die Erzieherinnen fortzubilden. Dies ist notwendig, um eine qualitativ hochwertige Förderung sicherzustellen. In diesen Fortbildungen werden vor allem typische Fehler thematisiert, die in der die Spiele bzw. Übungen begleitenden Erzieherin-Kind-Interaktion auftreten.

Die intensive Förderung in einer kleinen festen Gruppe sollte nur für die Risikokinder durchgeführt werden, deren Förderbedarf durch empirisch bewährte diagnostische Verfahren festgestellt wurde. Auch wenn das Training sich für Risikokinder als erfolgreich erwiesen hat, ist zu bedenken, dass nicht alle davon profitieren. Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, bei den Risikokindern in einer breiter angelegten Diagnostik noch zu überprüfen, ob andere sprachliche Probleme vorliegen.

Es ist sinnvoll, Grundschulen, in die die geförderten Kinder kommen, über die Fördermaßnahme zu informieren, um ggf. eine weitere intensive Förderung in der Kleingruppe in der ersten Klasse anzuregen.

## **Erste Beispiele zur Verdeutlichung von Toolboxen**

### **Tool 1: Beispiele Diagnostik**

Jansen, H., Mannhaupt, G., Marx, H. & Skowronek, H. (1999). Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (BISC). Göttingen: Hogrefe.

Martschinke, S., Kammermeyer, G., King, M. & Forster, M. (2005). Anlaute hören, Reime finden, Silben klatschen (ARS). Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit für Vorschulkinder und Schulanfänger. Donauwörth: Auer.

Moser, U. & Berweger, S. (2007). Wortgewandt & zahlenstark. Lern- und Entwicklungsstand bei 4- bis 6-Jährigen. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

### **Tool 2: Förderung – Trainingsprogramme**

Küspert, P. & Schneider, W. (2006a). Hören – Lauschen – Lernen: Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter (5. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Küspert, P. & Schneider, W. (2006b). Hören, lauschen, lernen – vorgespielt. Anleitung zur Durchführung des Trainingsprogramms (DVD mit Booklet). Vandenhoeck & Ruprecht.

Plume, E. & Schneider, W. (2004). Hören – Lauschen – Lernen 2: Spiele mit Buchstaben und Lauten für Kinder im Vorschulalter. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Fröhlich, L. P., Metz, D. & Petermann, F. (2010). Förderung der phonologischen Bewusstheit und sprachlicher Kompetenzen. Göttingen: Hogrefe.

### **Tool 3: Beispiele Förderung – Alltagsintegrierte Förderung**

Christiansen, C. (2005). Wuppis Abenteuerreise durch die phonologische Bewusstheit. Ein motivierendes Übungsprogramm zur Förderung der phonologischen Bewusstheit in Verbindung mit Literacy (insbesondere Textverständnis). Oberursel: Finken.

## **Modul 5: „Intensive Sprachförderung durch dialogisches Lesen in der Kleingruppe“**

### **Ziel**

Ziel dieses Moduls ist die intensive Förderung von Sprachverständnis, Wortschatz und Sprachflüssigkeit, die bei den Kindern eingesetzt werden soll, die in der vorauslaufenden Diagnostik als Risikokinder identifiziert wurden. Sie werden durch eine besondere Form der Bilderbuchbetrachtung bzw. des Vorlesens, die als „dialogisches Lesen“ bezeichnet wird, gezielt zu sprachlichen Äußerungen herausgefordert. In der Kleingruppe werden sie ange-regt, selbst zum Erzähler zu werden.

### **Gegenstand**

Das „dialogische Lesen“ unterscheidet sich vom „traditionellen Vorlesen“. Es geht dabei nicht in erster Linie um den Inhalt des Bilderbuches; das Bilderbuch ist vielmehr das Werkzeug, mit dem eine explizite gezielte Stimulierung sprachlicher Interaktionen ausgelöst wird. Beim „traditionellen Vorlesen“ liest die Erzieherin vor; die Kinder sollen still sitzen, das Buch anschauen und zuhören. Es gibt kaum Interaktion zwischen dem Vorleser und dem Kind, Fragen der Kinder stören den Leseprozess. Beim „dialogischen Lesen“ jedoch stehen die Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kind im Mittelpunkt, es kommt auch zum Rollentausch. Das Kind wird angeregt, selbst die Geschichte zu erzählen, das Buch dient in erster Linie als Impuls zum Gespräch. Der Erwachsene übernimmt eher die Rolle des aktiven Zuhörers. Er stellt offene Fragen, ergänzt Informationen und gibt Impulse, damit das Kind über das Buch hinausgehende eigene Ideen und Vorstellungen zur Geschichte entwickelt und diese mitteilt. Die Antworten des Kindes werden zum einen durch Lob und Wiederholung verstärkt, zum anderen wird das Kind zu immer anspruchsvolleren Antworten ermutigt, indem die Äußerungen des Kindes weitergeführt und immer schwierigere Fragen gestellt werden. Wichtigstes Ziel des Vorlesens ist jedoch nach wie vor, dass Kind und Vorleser Spaß und Freude beim Vorlesen haben.

Das Modul „Intensive Sprachförderung durch dialogisches Lesen in der Kleingruppe“ unterscheidet sich im Hinblick auf das Tool „dialogisches Lesen“ im Modul „Gezielte alltagsintegrierte Förderung“ dadurch, dass das dialogische Lesen auf verschiedene Weise intensiviert wird: Es findet häufiger und regelmäßiger, nämlich täglich statt, und es nehmen weniger Kinder daran teil. Eine Zweiergruppe ermöglicht den Kindern sowohl intensivere Erzieherin-Kind-Interaktionen als auch intensivere Peer-Interaktionen. Hinzu kommt, dass das „dialogische Lesen“ mit systematischem Wortschatzerwerb kombiniert wird, indem zusätzliche Sprachförderstrategien bzw. -methoden und -materialien eingesetzt werden. Die Erzieherin

beschränkt sich nicht darauf, dass die Kinder beiläufig neue Wörter lernen, sondern lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder beim Vorlesen auf einige wenige Zielwörter. Sie plant hierzu, welche gezielten Anregungen (z.B. kindgemäße Erklärungen) vorzugeben sind, um den Wortschatz der Kinder systematisch zu erweitern. Um das Verständnis zu sichern, fordert sie die Kinder mit geplanten Impulsen zur Auseinandersetzung mit den neuen Wörtern heraus. Durch vielfältige Wiederholungen in verschiedenen Kontexten stellt die Erzieherin sicher, dass die Kinder die Begriffe im Kontext verstehen.

Eine begleitende Sprachdiagnostik besteht darin, dass die Erzieherin durch geeignete Fragen systematisch überprüft, ob das Kind die neuen Begriffe verstanden hat und anwenden kann. Das Ergebnis wird dann für die Entscheidung über die Häufigkeit der Betrachtung eines Bilderbuches genutzt.

### **Empirische Begründung**

Hilfreich für die Entwicklung von Zeit- und Knotenpunkten im Rahmen eines Sprachförderkonzepts ist die Unterscheidung zwischen „Outside-in-Skills“ und „Inside-out-Skills“. Bei jüngeren Kindern ist vor allem die Förderung von „Outside-in-Skills“ wichtig. Hierbei werden Informationsquellen außerhalb des gedruckten Wortes genutzt, die direkt das Verständnis unterstützen, wie der Wortschatz oder die Struktur von Geschichten. Hierzu eignet sich das Vorlesen, bei dem die Kinder Erfahrungen mit den Funktionen von Schrift machen.

„Inside-out-Skills“ dagegen nutzen Informationsquellen innerhalb des gedruckten Wortes, die die Fähigkeit des Lesers unterstützen, das gedruckte Wort in Laute und die Laute in Wörter zu übersetzen, wie z.B. die phonologische Bewusstheit und die Buchstabenkenntnis. Diese Erfahrungen werden bei den älteren Kindern zunehmend wichtiger.

Das Vorlesen kann als die einfachste und wichtigste Möglichkeit angesehen werden, den schulischen Leseerfolg von Kindern zu sichern. Es wird gar als „Königsweg der Sprachförderung“ (Bus, van IJzendoorn & Pellegrini, 1995) bezeichnet. Die Bedeutung einer bestimmten Form des Vorlesens, die als „dialogisches Vorlesen“ bezeichnet wird, wurde von der Gruppe um Whitehurst (Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith & Fischel, 1994; Whitehurst & Lonigan, 1998) und von Hargrave und Sénéchal (2000) in mehreren empirischen Studien belegt. Bei 3- bis 4-jährigen Kindern mit geringen Sprachfähigkeiten aus einkommensschwachen Familien führt es in relativ kurzer Zeit (sechs Wochen) zu sprachlichen Verbesserungen (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Es liegen darüber hinaus auch Hinweise vor, dass das „dialogische Lesen“ durch die Fokussierung auf bestimmte Zielwörter auch den Wortschatzerwerb verbessern kann. Dies ist dann der Fall, wenn der Wortschatzerwerb nicht beiläufig beim Vorlesen erfolgt, sondern systematisch, gezielt und geplant im Hinblick auf bestimmte Zielwörter durchgeführt wird (Beck & MacKeown, 2001). Wenn Erzieherinnen beim Vorlesen die Aufmerksamkeit der Kinder auf Merkmale der Schrift lenken, hat dies positive Auswirkungen auf spätere Lese- und Rechtschreibleistungen (Piasta, Justice, McGinty & Kaderavek, 2012).

### **Implementierung**

Der Erfolg des „dialogischen Lesen“ hängt in besonderer Weise von den Sprachförderkompetenzen der Erzieherin ab. Diese sind nicht durch einmalige Fortbildungsmaßnahmen mit Informationscharakter zu verbessern. Notwendig sind als qualitätsstützende Maßnahmen begleitendes Coaching und Videoanalysen.

Zur Unterstützung der Qualität des „dialogischen Lesens“ und der Vorbereitung im Alltag erscheint es außerdem sinnvoll, für Bilderbücher geeignetes Begleitmaterial zu entwickeln, das geeignete Impulse sowie sinnvolle Zielwörter samt methodischen Maßnahmen für deren Fokussierung enthält.

### **Erste Beispiele zur Verdeutlichung von Toolboxen**

#### **Tool 1: Beispiel Diagnostik – Sprachstandserhebung für ein- und mehrsprachige Kinder**

Schulz, P. & Tracy, R. (2011). LiSe-DaZ. Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache. Göttingen: Hogrefe.

#### **Tool 2: Beispiel Diagnostik – Analysebögen für die grammatische Entwicklung**

Ruberg, T. (2011). Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung. Beispiel 1: Spracherwerb und Sprachbeobachtung im Bereich Grammatik. In WiFF & DJI (Hrsg), Wegweiser Weiterbildung Sprachliche Bildung. München: Deutsches Jugendinstitut. Download unter <http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/sprache.html>

### **Tool 3: Beispiel Förderung – Strategien zum dialogischen Lesen**

Jugendamt der Stadt Nürnberg (Hrsg.) (2006). Lesen im Dialog. Sprach- und Persönlichkeitsförderung in Kinderkrippe, Kindergarten und Kinderhort. Oberursel: Finken.

### **Förderung Tool 2: Film „Lust auf Sprache“**

Ulich, M. (2004). Lust auf Sprache. Sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen. Video. Freiburg: Herder.

## **Modul 6: „Übergang vom Elementarbereich zum Primarbereich“**

### **Ziel**

Ziel des Moduls ist eine verbesserte Kooperation und Abstimmung zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen im regional-lokalen Kontext im Hinblick auf sprachförderliche Aktivitäten für Kinder und sprachliche Lernprozesse von Kindern. An Maßnahmen in diesem Modul sollen die Kindertageseinrichtungen, die die Kinder abgeben, und die sie aufnehmenden Grundschulen in einem regional-lokalen Kontext beteiligt sein. Die Kooperationsmaßnahmen sollen über solche Maßnahmen hinausgehen, in denen das Vertrautwerden der Kinder und Eltern mit der Grundschule im Mittelpunkt steht. Zentrales Ziel der Zusammenarbeit ist vielmehr die Abstimmung der Lernkulturen von Kindertageseinrichtung und Grundschule, ohne aber Unterschiede im Lernen von Kindern in verschiedenen Altersstufen vorzuebnen.

### **Gegenstand**

Eine für die kumulativen kindlichen Lernprozesse günstige Lernumwelt im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich ist dann gegeben, wenn die die Kinder aufnehmende Grundschule den bisher erreichten sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder kennt und an diesem ansetzt und gleichzeitig die abgebende Kindertageseinrichtung die weiterführenden Aufgabenstellungen der Grundschule im Blick hat (vgl. allgemein Roßbach, 2006). Dies gilt für alle Kinder gleichermaßen, im Besonderen aber für im sprachlichen Bereich leistungsschwächere Kinder. Dies setzt zweierlei voraus: a) die gegenseitige Kenntnis der Aufgabenstellungen in beiden Bildungsstufen; b) kontinuierliche Dokumentation des Entwicklungsstandes der einzelnen Kinder und Weitergabe der Informationen von der einen Bildungsstufe an die andere. Deshalb sollen die Kooperationsmaßnahmen folgende Bestandteile haben:

- **Curriculare Abstimmungen:** Die beteiligten Kindertageseinrichtungen und Grundschulen entwickeln und dokumentieren systematisch einen Austausch über die curricularen, pädagogischen und konzeptuellen Schwerpunkte der Arbeit in Kindertageseinrichtung und Grundschule. Dabei kann nach Untersuchungsergebnissen davon ausgegangen werden, dass es einerseits zwar viele Anschlussstellen in den subjektiven Bildungstheorien von Erzieherinnen und Lehrkräfte gibt, dass diese andererseits aber wenig wahrgenommen und deshalb auch wenig für anschlussfähige Bildungsprozesse genutzt werden (vgl. von Bülow, 2011). Curriculare Abstimmungen können auf zwei Ebenen erfolgen. Auf der ersten Ebene sollen das Bild vom Kind allgemein und das Bild vom Kind als Lerner auf den beiden Bildungsstufen thematisiert werden. Hier geht es um die Vorstellungen darüber, was die Aufgaben der beiden Bildungsstufen sind, wie die Lernprozesse auf

ihnen ablaufen sowie was die Lernprozesse jeweils befördert und was sie beeinträchtigt. Auf der zweiten Ebene geht es um die Vorstellungen über die bereichsspezifischen Lern- und Entwicklungsprozesse, speziell um sprachliche Entwicklungs- und Lernprozesse und um die Vorläuferfähigkeiten für den Aufbau von Lese- und Rechtschreibkompetenzen. Auch hier sollen gelingende und misslingende Entwicklungs- und Lernprozesse sowie spezifische Fördermaßnahmen für „typische“ Kinder thematisiert werden. Die gemeinsame Abstimmung der pädagogischen Ziele, Inhalte und Methoden bedeutet aber nicht, dass die Unterschiede zwischen dem Lernen von Kindergartenkindern und Schulkindern eingeebnet werden sollen. Vielmehr soll es um das Bewusstmachen der Lern- und Entwicklungsperspektiven auf den beiden Bildungsstufen gehen. Dabei sollte keine Beschränkung, wohl aber eine Schwerpunktsetzung auf Lern- und Entwicklungsprozesse im letzten Kindergartenjahr und im Anfangsunterricht erfolgen. Die curriculare Abstimmung soll sich klar auf die aktuellen und späteren Lernprozesse beziehen, ohne sich aber zu eng auf „Schulfähigkeit“ einzugrenzen.

- **Entwicklung „anschlussfähiger“ und die Bildungsstufen übergreifende Entwicklungs- und Bildungsdokumentationen zum Lernen der Kinder:** Eine besondere Herausforderung besteht in der Entwicklung von Dokumentationsverfahren, die a) zentrale und bereichsspezifische Entwicklungsprozesse während des Elementarbereichs erfassen und die b) anschlussfähig an den Anfangsunterricht sind und so die Grundschullehrkräfte hinreichend präzise über das Lernverhalten, den Entwicklungsstand und ggf. die Einbindung in additive Sprachförderung, logopädische Behandlung usw. informieren. Hier sind auch Informationen über relevante Bedingungsfaktoren bei gegebener Mehrsprachigkeit zu berücksichtigen (insbesondere Beginn des Deutscherwerbs, Art und Anzahl der Familiensprache(n), Deutschkompetenzen der Eltern usw.). Dazu sind sowohl standardisierte Einschätzverfahren als auch offene Portfolios o.ä. notwendig. Entwicklungs- und Bildungsdokumentationen bzw. sich darauf beziehende Gespräche sollten sich allerdings nicht nur auf „Problem“-Kinder beschränken, vielmehr sollte auch auf besonders weit entwickelte Kinder eingegangen werden. Schon bei Eintritt in die Kindertageseinrichtung bzw. bei Beginn der Dokumentationstätigkeit soll das Einverständnis der Eltern darüber eingeholt werden, dass diese Entwicklungsdokumentation von der Kindertageseinrichtung an die Grundschule weitergegeben werden darf. Die Gefahren von möglichen Stigmatisierungen der Kinder oder des Erzeugens von Voreingenommenheiten werden durchaus gesehen, dürften aber bei einer dezidierten Einbindung in einen Austausch über die Lernkulturen der beiden Bildungsstufen reduziert werden. Insgesamt dürfte der Gewinn durch die Weitergabe der Entwicklungsdokumentation für das Lernen der Kinder größer ausfallen als negative Folgen des Erzeugens von möglichen Voreingenommenheiten.

## **Empirische Begründung**

Die schon seit längerem üblichen Kooperationsmaßnahmen von Kindergarten und Grundschule zur Gestaltung des Übergangs zielen vor allem auf das Vertrautwerden von Kindern und Eltern mit der Grundschule ab (vgl. z.B. Mader & Roßbach, 1984; Mader, 1989; Faust, in Druck; Faust, Kratzmann & Wehner, in Druck). Dazu zählen z.B. Treffen zwischen Kindergartenleiterinnen und Schulleitungen in der Schule oder im Kindergarten, wechselseitiger Austausch von Informationen über die Arbeit, Beratungen über die Vorbereitung der Kinder auf den Übergang zur Schule, Besuche von Erzieherinnen in der Schulklasse und von Lehrkräften im Kindergarten, Teilnahme von Lehrkräften an Elternversammlungen im Kindergarten, Besuche von Kindergartengruppen in der Grundschule und von Schulkindern im Kindergarten, gemeinsame Feste in Kindergarten und Schule sowie gemeinsame Fortbildungen von Erzieherinnen und Lehrpersonen. Die Häufigkeiten des Vorkommens dieser verschiedenen Kooperationsformen sind allerdings nicht so hoch, dass von einer sehr breiten Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule gesprochen werden kann. Am häufigsten sind der Besuch von Kindergartenkindern in der Grundschule sowie der allgemeine Informationsaustausch zwischen Erzieherinnen und Lehrkräften. Insgesamt können Zweifel geäußert werden, ob und wie sich diese Kooperationsmaßnahmen auf die individuelle Bewältigung des Schulanfangs durch die Kinder auswirken. Untersuchungen verweisen darauf, dass die Kooperationsmaßnahmen, die sich auf das Vertrautwerden der Kinder und Eltern mit der Schule beziehen, wenig wirkungsvoll sind (vgl. Faust, in Druck). Vermutlich sind solche Maßnahmen für die wenigen problembelasteten Kinder nicht intensiv und nicht spezifisch genug. Dagegen zeigen sich positive Auswirkungen bei Kooperationsmaßnahmen, die sich auf die längerfristige gemeinsame Abstimmung der Curricula von Kindergarten und Grundschule und auf die Weitergabe von Entwicklungsdokumentationen der Kinder beziehen – Maßnahmen, die enger auf das Lernen und die Entwicklung der Kinder bezogen sind (vgl. Faust, in Druck). Zusammenfassend legen die Untersuchungsergebnisse nahe, Kooperationsmaßnahmen speziell auf problembelastete Kinder abzustimmen, sich nicht nur auf die Phase des Übergangs im Engeren zu fokussieren, sondern schon früher zu beginnen und sich auf nahe am Lernen der Kinder liegende Maßnahmen – wie z.B. curriculare Abstimmungen zwischen Kindergarten und Grundschule und die Weitergabe von Entwicklungsdokumentationen – zu konzentrieren.

## **Implementierung**

Da es sehr viele praktische Ratschläge zur Gestaltung der Übergangsphase vom Kindergarten bis zur Grundschule gibt, die zum Teil auf den Zeitraum ein Jahr vor dem Übergang bis in den Anfangsunterricht reichen, und diese meist weniger curriculare Abstimmungen, sondern mehr Maßnahmen zum Vertrautwerden von Kindern und Eltern mit der Grundschule

umfassen, ist als qualitätssichernde Voraussetzung notwendig, dass bei den beteiligten Lehrkräften und Erzieherinnen Offenheit für den hier angezielten Perspektivenwechsel von Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen und -lehrern besteht. Als qualitätsstützende Maßnahmen sind auch längerfristige und begleitende Fortbildungsveranstaltungen erforderlich, in die die in einigen Ländern existierenden Kooperationsbeauftragten einbezogen werden müssen. Die Entwicklung entsprechender standardisierter Verfahren einer Entwicklungs- und Bildungsdokumentation bedarf der sorgfältigen wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation.

Es wird empfohlen, darauf zu achten, dass Teams aus Erzieherinnen und Grundschullehrkräften gebildet werden, die aus der gleichen Region stammen und die sich – soweit dies möglich ist – auf eine gemeinsam geteilte Kindergruppe beziehen können.

### **Erste Beispiele zur Verdeutlichung von Toolboxes**

Entsprechende Toolboxes müssen noch entwickelt werden.

## 4.3 Handlungsfeld Primarbereich

### 4.3.1 Sprach- und Leseförderung als Aufgabe der Grundschule

**Sprachförderung.** Wesentliche Meilensteine der Sprachentwicklung werden schon in der frühen Kindheit absolviert. Dies gilt für den Erstspracherwerb und in – Abhängigkeit von der Kontaktdauer – auch für den Zweitspracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund. Dennoch sind die sprachlichen Möglichkeiten der Kinder beim Übertritt vom Kindergarten in die Grundschule noch begrenzt. So beträgt der aktive Wortschatz bei Muttersprachlern im Durchschnitt etwa 2000 Wörter, und komplexe Satzstrukturen werden nur in den wenigsten Fällen durchschaut. Das sprachliche Verständnis ist zu Beginn der Grundschulzeit noch eingeschränkt und entwickelt sich in der Folge bei den meisten – nicht jedoch bei allen – Kindern kontinuierlich und relativ schnell weiter. Geht man davon aus, dass die Beherrschung der deutschen Sprache in der Schule und im späteren Leben eine Schlüsselkompetenz für Bildungserfolg darstellt, sollte sichergestellt werden, dass möglichst viele Schülerinnen und Schüler in diesem wichtigen Bereich auch schulisch effektiv gefördert werden.

Eine in Bezug auf die sprachliche Entwicklung besonders gefährdete Gruppe sind Kinder mit Migrationshintergrund, die Deutsch oft als Zweitsprache lernen und die daher zu Beginn der Schulzeit in den Bereichen Wortschatz, Grammatik sowie Sprach- und Textverständnis oftmals schwächer sind als Kinder deutscher Herkunftssprache. Bei einem Teil dieser Kinder scheint die Aneignung des Deutschen mit besonderen Schwierigkeiten verbunden zu sein, insbesondere in den Bereichen Morphosyntax und Semantik (z.B. Rösch, 2003; Jeuk, 2010). Systematische Sprachförderung scheint jedoch auch für einen kleineren Prozentsatz von Kindern mit deutscher Herkunftssprache erforderlich zu sein, die bei Sprachstandserhebungen deutlich unterdurchschnittliche Ergebnisse erzielen. Die wenigen Studien, die zu Fragen der Sprachförderung durchgeführt wurden, beziehen sich überwiegend auf den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache. Daher liegt das Hauptaugenmerk der folgenden Ausführungen auf Kindern mit nicht deutscher Herkunftssprache. Grundsätzlich kann jedoch angenommen werden, dass sich die für den Zweitspracherwerb entwickelten Ansätze auch für die Förderung von schwachen muttersprachlichen Schülerinnen und Schülern eignen. Hierbei ist allerdings zu berücksichtigen, dass insbesondere in der Aneignung sprachstruktureller Fähigkeiten Kinder mit Migrationshintergrund häufig spezifische Herausforderungen zu bewältigen haben.

*Theoretische Annahmen zum Spracherwerbsprozess.* In Deutschland erwerben Kinder mit Migrationshintergrund das Deutsche überwiegend ungesteuert und bilden, ähnlich wie Kinder deutscher Herkunftssprache, implizites Sprachwissen in den verschiedenen sprachlichen

Bereichen aus. In Bezug auf den Verlauf der Sprachaneignung besteht weitgehend Konsens darüber, dass die Lernenden dynamische, systematische Übergangssysteme ausbilden und sich sprachliche Strukturen schrittweise erschließen. Sie gebrauchen sprachliche Strukturen, die ihrem sprachlichen Vorwissen entsprechen, und restrukturieren kontinuierlich ihre Sprachsysteme aufgrund des aufgenommenen Inputs sowie der Rückmeldungen der Interaktionspartner. Im Laufe der Sprachaneignung und zahlreicher Umbauprozesse nähert sich das Sprachsystem der Kinder der Sprachnorm zunehmend an. Während dieses Prozesses weist die Sprache der Lernenden jedoch immer wieder von der Zielsprache abweichende Merkmale auf. Hierzu zählen Übergeneralisierungen, bei denen eine erworbene Regel auf eine Form übertragen wird, die nicht nach dieser Regel gebildet wird (z.B. Übertragung der regelmäßigen Präteritumbildung auf unregelmäßige Verben). Dabei kann es vorkommen, dass Formen, die bereits zielsprachenadäquat beherrscht wurden, übergangsweise wieder falsch gebildet werden. Beim Zweitspracherwerb können die Lerner Sprachen zudem Merkmale der Erstsprache(n) aufweisen.

Bestimmte grammatische Strukturen werden in einer festgelegten chronologischen Reihenfolge erworben, von denen in der Regel keine übersprungen wird. Dies gilt zum Beispiel für die Aneignung syntaktischer Strukturen. Im Rahmen zahlreicher Längsschnittstudien wurden die Erwerbsverläufe unterschiedlicher grammatischer Teilbereiche des Deutschen als Erst- und Zweitsprache untersucht (einen Überblick bietet Landua, Maier-Lohmann & Reich, 2008).

Der Großteil der Grundschülerinnen und -schüler mit Migrationshintergrund ist in Deutschland geboren und hat bereits vor Eintritt in die Schule begonnen, die deutsche Sprache zu erwerben. Dieser frühe Zweitspracherwerb ab einem Alter von 3 bis 4 Jahren wird erst in jüngerer Zeit verstärkt untersucht. Erste empirische Studien zur Entwicklung der Morphosyntax deuten darauf hin, dass bei quantitativ ausreichendem und qualitativ angemessenem Sprachkontakt der frühe Zweitspracherwerb in bestimmten grammatischen Teilbereichen, wie z.B. der Wortstellung, in der Art und Abfolge der beobachteten Entwicklungsschritte sowie in der Entwicklungsdauer Ähnlichkeiten mit dem Erstspracherwerb aufweist (Thoma & Tracy, 2006). In anderen grammatischen Teilbereichen wie bspw. der Nominalflexion scheint es hingegen qualitative und quantitative Unterschiede zwischen dem Erst- und frühen Zweitspracherwerb zu geben (z.B. Tracy, 2007). Mittlerweile wird angenommen, dass bereits ab einem Alter von 6 bis 7 Jahren die Ähnlichkeiten von Erst- und Zweitspracherwerb abnehmen (Meisel, 2007).

Rösch hat darüber hinaus „Stolpersteine der deutschen Sprache“ beschrieben, die Lernern des Deutschen als Zweitsprache nach den Erfahrungen von Lehrkräften besondere Schwierigkeiten bereiten (Rösch, 2003). Jeuk (2010) zufolge haben diese Kinder v.a. Schwierigkei-

ten mit sprachlichen Strukturen, für die es keine Regeln gibt, wie etwa die Genuszuweisung oder Formen, die mehr oder weniger einzeln erworben werden müssen, wie etwa unregelmäßige Verbformen. Empirisch gesicherte Befunde zu diesen Annahmen liegen allerdings nicht vor.

Neben solchen Schwierigkeiten in der Aneignung sprachlicher Strukturen verfügen viele Kinder über einen nicht altersgemäß entwickelten Verstehens- und Mitteilungswortschatz, wenn sie in die Grundschule kommen (Kaltenbacher & Klages, 2007). Welche Wörter und Bedeutungen Kinder und Erwachsene erwerben, ist erfahrungsabhängig (Apeltauer, 2008, S. 240). Daher verfügen nicht nur Kinder nicht deutscher Herkunftssprache, sondern auch Kinder mit Deutsch als Muttersprache, die in einer anregungsarmen Umgebung aufwachsen, oft über ein geringes lexikalisch-semantisches Wissen im Deutschen. Nach Apeltauer erfordert der Erwerb von neuen Begriffen eine aktive Auseinandersetzung mit den Wörtern. Reifungsprozesse spielen für das Erlernen von lexikalisch-semantischem Wissen im Vergleich zur Grammatik eine deutlich geringere Rolle (Meisel, 2007, S. 94), sodass der Wortschatz unabhängig vom Alter ausgebaut werden kann.

Der Erwerb von Wörtern und ihren Bedeutungen erfolgt in verschiedenen Phasen, die sich teilweise überschneiden können. Die von den Kindern zugeschriebenen Wortbedeutungen unterscheiden sich zunächst von der konventionellen Bedeutung, die erst nach und nach erschlossen wird. Verschiedene Modelle der Bedeutungsentwicklung (z. B. Aitchison, 1994; Henriksen, 1999) verdeutlichen, dass Lernende einen Begriff häufig und in verschiedenen Kontexten hören müssen, um seine Bedeutung angemessen zu erfassen. Die Kenntnis von Wörtern kann sich demnach qualitativ unterscheiden. Je nach Grad der Bedeutungsentwicklung kennt der Lerner unterschiedlich genaue denotative und konnotative Bedeutungen, hat Kenntnisse über die Wortzugehörigkeit, Wortbildungsmöglichkeiten, Kollokationen, Synonyme, Antonyme, Ober- und Unterbegriffe, die Häufigkeit des Vorkommens, die Stilzugehörigkeit oder das Vorkommen in Redewendungen und Sprichwörtern (Apeltauer, 2008, S. 241).

Wurde ein Konzept in der Erstsprache bereits erworben, muss im Zweitspracherwerb lediglich das Wort in der Zweitsprache dem Konzept zugeordnet werden. Dabei werden Lexeme grundsätzlich leichter erworben, die dem äquivalenten Lexem der Erstsprache im Klang oder in der Form ähnlich sind. Schwieriger ist es, wenn das Konzept auch in der Erstsprache noch nicht erworben wurde. In diesem Fall können keine Bezüge zur Erstsprache hergestellt werden, und der Lerner muss die Bedeutung des Konzepts erst konstruieren. Solche sogenannten lexikalischen Lücken erfordern aufgrund der Neukonzeption eines Begriffs einen erhöhten Lernaufwand (Apeltauer, 2006, S. 24). Dies gilt insbesondere für fachspezifische Termini sowie Begriffe der alltäglichen Bildungssprache, die erst in der Zweitsprache erlernt werden.

*Diagnose von Sprachkompetenz in der Primarstufe.* Derzeit überwiegen Verfahren zur Erfassung der Sprachkompetenz einsprachiger Kinder, die jedoch auch bei zweisprachig aufwachsenden Kindern eingesetzt werden. Die Validität der Instrumente kann für Kinder nicht deutscher Herkunftssprache eingeschränkt sein, etwa wenn ein Instrument auf die Wahrnehmungs- und das Gedächtnis für sprachliche Strukturen abzielt, die Lösung der Aufgaben jedoch bei diesen Kindern durch Wortschatzprobleme beeinflusst wird.

Zur Erfassung sprachstruktureller Fähigkeiten liegen verschiedene formelle, informelle sowie halbstandardisierte Verfahren vor. Sie zielen jeweils nur auf ausgewählte Bereiche ab und überschneiden sich hierbei häufig. So erfassen viele Verfahren Kompetenzen im Bereich der Syntax. Das Verfahren LiSe-DaZ (Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache; Schulz & Tracy, 2011) ist im Gegensatz zu anderen (halb-)standardisierten Verfahren (z.B. Heidelberger Sprachentwicklungstest (HSET); Grimm & Schöler, 1978, Revision 1991; Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder (SFD); Hobusch et al., 1999) auch für Kinder nicht deutscher Herkunftssprache normiert. Erhoben werden mit LiSe-DaZ nicht nur morphosyntaktische, sondern auch lexikalisch-semantiche Kompetenzen. Die grammatikalischen Bereiche wurden unter Berücksichtigung der Erkenntnisse der Zweitspracherwerbsforschung ausgewählt. Auch in dem ebenfalls neuen Instrument SET 5-10 (Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren; Petermann, Metz & Fröhlich, 2010) werden strukturelle Fähigkeiten berücksichtigt. Kritisiert wird an diesem Test allerdings unter anderem, dass er zu viele Zielpopulationen einbezieht (Kinder mit Sprachentwicklungsverzögerungen und -störungen, mit/ohne Migrationshintergrund, mit Lernbehinderungen, mit Hirnschädigungen), und die Besonderheiten der einzelnen Gruppen nicht hinreichend berücksichtigt werden können.

Darüber hinaus wurden informelle Verfahren wie etwa Beobachtungsbögen (z.B. Dirim, 2003; Jeuk & Schäfer, 2007), entwickelt. Eine Stärke dieser Instrumente besteht darin, dass die Lehrkräfte den Sprachstand anhand von vielfältigen Sprachproduktionen einschätzen können. Diese mündlichen oder schriftlichen sprachlichen Produktionen werden anhand der Kategorien des Beobachtungsbogens differenziert bewertet. Damit sollen die Verfahren es ermöglichen, individuelle Förderschwerpunkte abzuleiten.

Zur Erfassung von Kompetenzen in der Fachsprache und in der alltäglichen Bildungssprache liegen derzeit kaum Instrumente der Sprachstandsfeststellung vor. Im Rahmen des FÖRMIG-Projekts wurde ein Instrument entwickelt, das den Anspruch erhebt, u.a. bildungssprachliche Elemente sowie allgemeinen Wortschatz zu erfassen („Der Sturz ins Tulpenbeet“). Bei diesem Instrument werten die Lehrkräfte eine von den Kindern zu einem bestimmten Impuls geschriebene Bildergeschichte aus. Hinweise zur Auswertung liegen vor. Das Instrument kann jedoch erst ab der 4. Jahrgangsstufe eingesetzt werden, und seine Anwendung ist sehr

voraussetzungsreich. Testverfahren, die zur Verfügung stehen, erfassen primär den allgemeinen Wortschatz. Derzeit wird im vom BMBF geförderten Projekt „Bildungssprachliche Kompetenzen: Anforderungen, Sprachverarbeitung und Diagnostik“ in einem interdisziplinären Team aus Psychologen und Sprachwissenschaftlern ein standardisiertes Instrument zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen von Grundschülerinnen und -schülern entwickelt, das in Zukunft ebenfalls eingesetzt werden kann.

*Sprachförderung in der Primarstufe.* Sprachförderung in der Primarstufe erfolgt mit einer Vielzahl von Ansätzen, die oft nicht gut beschrieben sind und daher nur anhand von Oberflächenmerkmalen klassifiziert werden können (vgl. z.B. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2007; Redder et al., 2011). Die meisten Ansätze konzentrieren sich zudem auf Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache erwerben. Die Förderung sprachlich schwacher muttersprachlicher Kinder wurde bislang wenig erforscht. Im regulären Deutschunterricht wird zwar traditionell die Entwicklung von Sprachbewusstheit gefördert. Allerdings basiert dieser Unterricht meist auf der Annahme, dass die Kinder die sprachlichen Strukturen bereits beherrschen, und er ist in der Regel nicht darauf ausgerichtet, die Aneignung dieser Strukturen systematisch zu fördern.

Viele aktuelle Sprachförderansätze der Zweitsprachförderung sehen ebenfalls vor, die Aufmerksamkeit der zweisprachig aufwachsenden Kinder auf die Form von Sprache zu lenken und die Ausbildung von Sprachbewusstheit zu fördern (z.B. Belke & Geck, 2007; Rösch, 2003). Angelehnt an die Fremdsprachendidaktik und im Gegensatz zum muttersprachlichen Deutschunterricht zielen diese Ansätze darauf ab, dass sich die Kinder durch mehr oder weniger explizites Regelwissen sprachliche Strukturen bewusst aneignen. Hierbei lassen sich zwei Konzepte unterscheiden. Konzepte mit „*Focus on Form*“ zielen vorrangig auf die Vermittlung sprachlicher Strukturen ab, während Konzepte mit „*Focus on Meaning*“ primär inhaltsorientiert gestaltet sind und die Aufmerksamkeit der Lernenden lediglich kurzfristig auf eine sprachliche Struktur lenken (Long & Robinson, 1998; Darsow, Paetsch, Stanat & Felbrich, 2012). Es wurden jedoch auch Förderansätze entwickelt, die auf eine solche Formfokussierung vollständig verzichten und das sprachliche Handeln in den Vordergrund stellen (z.B. Hölscher, 2004). Zu diesen gehören Konzepte mit *Focus on Meaning*, die keine Formfokussierung beinhalten, sondern davon ausgehen, dass sich Lernende eine Zweitsprache durch positive Sprachbeispiele und natürlichen Sprachgebrauch aneignen.

Es kann angenommen werden, dass sich diese Ansätze prinzipiell auch für die Förderung von sprachlich schwachen muttersprachlichen Schülerinnen und Schülern eignen. Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund die Schwierigkeiten in der Aneignung sprachlicher Strukturen zumindest teilweise anders gelagert sind, wie etwa die Aneignung der Genuszuordnung. In der Literatur finden sich Hinweise darauf,

dass auch muttersprachlichen Schülerinnen und Schülern bestimmte sprachliche Strukturen schwer fallen (z.B. Aspekte des Kasussystems, unregelmäßige Verben), der Forschungsstand hierzu ist jedoch besonders unbefriedigend.

Aktuelle Konzepte der Sprachförderung setzen häufig nicht nur am Deutsch- und DaZ-Unterricht an, sondern auch am Fachunterricht. Durch die Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Handeln erwerben die Kinder nicht nur die Unterrichtssprache in einem authentischen Kontext, sondern es wird ihnen auch der Zugang zu den Fachinhalten und deren Wiedergabe erleichtert. Das wesentliche Ziel dieser Art von sprachlicher Förderung besteht darin, Kindern den Zugang zu fachlichen Lernzielen zu erleichtern, indem im Fachunterricht (bzw. in der Primarschule im vorfachlichen Unterricht) potenzielle sprachliche Hürden berücksichtigt und gleichzeitig ihre sprachlichen Kompetenzen ausgebaut werden.

Ein solcher Förderansatz, der sowohl auf die Aneignung fachlicher als auch sprachlicher Kenntnisse abzielt, ist das in den USA entwickelte SIOP-Programm (*Sheltered Instruction Observation Protocol*; Echevarría, Vogt & Short, 2007). Echevarría und Kolleginnen haben zwischen 1996 und 2003 ein wissenschaftlich fundiertes Konzept ausgearbeitet, das 30 Techniken umfasst, die wiederholt im Feld erprobt, mehrfach modifiziert und evaluiert wurden. Dieser Ansatz richtet sich ausdrücklich an Fachlehrkräfte und setzt keine vertieften sprachwissenschaftlichen oder sprachdidaktischen Kenntnisse voraus. Die Techniken des SIOP-Ansatzes beziehen sich sowohl auf die Planung als auch auf die Umsetzung und Evaluation von Unterricht. Ein Teil der Kriterien basiert auf allgemeindidaktischen, konstruktivistischen Prinzipien, wie z.B. die Ausrichtung des Unterrichts am Kenntnisstand der Schülerinnen und Schüler oder das explizite Aufgreifen von Vorwissen. Darüber hinaus umfasst der Ansatz spezifisch auf Zweitsprachlernende ausgerichtete Kriterien, die sich jedoch auch auf schwache Schülerinnen und Schüler, die die Unterrichtssprache als Erstsprache erwerben, anwenden lassen.

**Lesediagnose und -förderung.** In der einschlägigen Literatur zur Vorhersage des Schulerfolgs im Bereich der Schriftsprache wird immer wieder herausgestellt, dass sich wichtige Vorläuferfähigkeiten für den Erwerb des Lesens und Schreibens schon in der frühen Kindheit entwickeln, der Schulbeginn in dieser Hinsicht also keineswegs die „Stunde Null“ darstellt (vgl. Artelt et al., 2005; Lenhard & Artelt, 2009; Schneider, 2009). Individuelle Kompetenzen in so unterschiedlichen Bereichen wie der phonologischen Informationsverarbeitung (phonologische Bewusstheit, sprachliches Arbeitsgedächtnis, verbale Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit), dem Wortschatz und dem Sprachverständnis sagen Unterschiede in späteren Leseleistungen bedeutsam vorher. Angloamerikanische und deutsche Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs (etwa Frith, 1985; Günther, 1986) sehen ebenfalls wichtige Voraussetzungen des Lesenlernens schon in der frühen Kindheit begründet.

*Theoretische Annahmen zum Leselern-Erwerbsprozess.* Wie kommen Schulkinder in den Besitz von Lesekompetenz? Gibt es typische Erwerbsprozeduren? In der Literatur finden sich unterschiedliche Leselernmodelle, die in den Kernaussagen relativ gut übereinstimmen. In der Anfangsphase der Grundschulzeit erwerben Kinder diesen Modellen zufolge das für basale Lesekompetenzen relevante Wissen über Graphem-Phonem-Zuordnungsregeln anhand der alphabetischen Strategie. Da die deutsche Sprache im Hinblick auf das Lesen regulär ist, diese Zuordnungsregeln also für die meisten Buchstaben-Laut-Verknüpfungen gelten und konsistent genutzt werden können, fällt der Erwerb des Lesens auf der Wortebene den meisten deutschen Erstklässlern relativ leicht. Dennoch gehen die gängigen Modelle zur Entwicklung der Lesekompetenz davon aus, dass beginnende Leserinnen und Leser Buchstaben-Laut-Verbindungen zunächst sehr langsam und relativ mühsam vollziehen, dann aber mit zunehmender Übung immer schneller werden und dabei auch immer größere Texteinheiten (Silben, Wortteile) bei der Verarbeitung simultan erfassen können. Das „Zweiwege“-Modell von Coltheart (1978) unterstellt dabei, dass beim Wortlesen im Verlauf der Grundschulzeit zunehmend mehr der direkte Zugriff durch Abruf der relevanten Information aus dem „semantischen Lexikon“ gewählt werden kann, während die indirekte Route (Buchstaben-Laut-Synthese) immer mehr an Bedeutung verliert. In der Folge tritt bei den meisten Grundschulern eine Automatisierung von Teilprozessen ein (orthografische Strategie), die es ihnen zunehmend ermöglicht, größere Texteinheiten schnell zu verarbeiten und sich auf das Verstehen von Satz- und Textinhalten zu konzentrieren (H. Marx, 1997; Scheerer-Neumann, 1997).

Eine gewisse Restriktion der klassischen Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs besteht darin, dass sie auf den Erwerb von Leseflüssigkeit, also die Entwicklung der Lesegenauigkeit und -geschwindigkeit fokussieren. Damit ist die Entwicklung der Lesekompetenz noch nicht hinreichend beschrieben. Wir gehen heute allgemein davon aus, dass mit der *Leseflüssigkeit* und dem *Leseverständnis* insgesamt zwei Komponenten der Lesekompetenz zu unterscheiden sind: Zunächst einmal bilden sich im Zusammenhang mit der Leseflüssigkeit basale Leseprozesse wie das Rekodieren (Lautieren) und das Dekodieren (Sinnentnahme des Gelesenen bzw. Lautierten) heraus. Die Geschwindigkeit dieser Prozesse nimmt im Verlauf des Grundschulalters deutlich zu. Die zweite Komponente, das Leseverständnis, wird insbesondere in der späten Grundschulphase immer bedeutsamer. Lesen auf der Satzebene erfordert neben dem Wissen über die erwähnten Korrespondenzregeln auch zusätzliche Kompetenzen, da Sätze als sprachliche Einheiten anzusehen sind, deren Bedeutungsgehalt über die Summe der Bedeutungen der einzelnen Wörter hinausgeht. Beim Lesen von Texten muss der semantische Gehalt der Wörter miteinander in Bezug gesetzt und die syntaktische Struktur erarbeitet werden (vgl. Lenhard & Artelt, 2009). Es gelingt Kindern mit zunehmendem Lebensalter immer besser, Aussagen eines Texts aktiv mit ihrem Vor-, Welt- und

Sprachwissen zu verknüpfen. Diese Wissenskomponenten sind nun aber bei der sehr heterogen zusammengesetzten Schülerschaft der Grundschule in sehr unterschiedlichem Maß verfügbar. Die erwähnten Startunterschiede in den leserelevanten Vorläufermerkmalen werden damit vielfach noch weiter vertieft. Bei Kindern mit Migrationshintergrund und/oder Kindern aus bildungsfernem Elternhaus kann von deutlichen Rückständen in diesen Wissensbereichen ausgegangen werden.

Im Hinblick auf das Zusammenwirken von Leseflüssigkeit und Leseverständnis ist schließlich festzuhalten, dass beide Komponenten der Lesekompetenz nicht unabhängig voneinander zu sehen sind; sie korrelieren aber auch nicht sehr eng miteinander. Von der Qualität ihres Zusammenwirkens hängt ab, ob Leseprozesse in unterschiedlichen für die Lebensbewältigung praktisch bedeutsamen Kontexten erfolgreich eingesetzt werden können (vgl. Artelt, Schiefele, Schneider & Stanat, 2002; Schneider, 2008).

*Diagnose von Lesekompetenz in der Primarstufe.* Mittlerweile verfügen wir über geeignete Gruppentests, über die sich Unterschiede in der Leseflüssigkeit, wie auch Unterschiede in ihrer Veränderung über die Grundschulzeit hinweg zuverlässig erfassen lassen. Die „Würzburger Leise Leseprobe“ von Schneider, Küspert, Faust und Blanke (2011) kann ab der ersten bis zur vierten Klassenstufe eingesetzt werden und gilt als sehr ökonomisches Verfahren, das von der Lehrperson in weniger als 15 Minuten durchgeführt werden kann. Das Verfahren eignet sich insbesondere für die Erfassung der intraindividuellen Veränderung der Lesegeschwindigkeit über die Grundschulzeit hinweg, da der gleiche Test in allen vier Schuljahren verwendet und die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern längsschnittlich beobachtet werden kann. Mit dem „Salzburger Lese-Screening“ von Mayringer und Wimmer (2003) ist ein weiteres ökonomisches und zuverlässiges Verfahren für die Erfassung der Leseflüssigkeit in der Grundschulphase verfügbar. Über diese und andere diagnostischen Instrumente zur Lesegeschwindigkeit und zur Lesegenauigkeit lässt sich zeigen, dass ein relativ großer Prozentanteil der deutschsprachigen Kinder gegen Ende des ersten Schuljahrs über hinreichende basale Lesekompetenz im Bereich des Wort- und einfachen Satzlesens verfügt, auch wenn die individuellen Unterschiede innerhalb einer Klassenstufe sehr groß sein können (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1998; Schneider, 2009).

Es empfiehlt sich auch schon zu Beginn der Grundschulzeit, das Ausmaß an Unterschieden im Leseverständnis genauer zu erfassen. Der Test „Knuspels Leseaufgaben“ von H. Marx (1998, 2000) ist insofern sehr umfassend konzipiert, als er sowohl das Hörverstehen als auch die Fähigkeit zum Rekodieren (korrektes Wortlesen ohne Sinnentnahme), Dekodieren (Wortlesen mit Sinnentnahme) und das Leseverständnis misst. Dieses Verfahren kann ab Ende der ersten Klassenstufe bis zum Ende der Grundschulzeit eingesetzt werden. Für die fortgeschrittenen Grundschulklassen empfiehlt sich weiterhin der „Hamburger Lesetest für 3.

und 4. Klassen“ (Lehmann, Peek & Poerschke, 1997), der Worterkennung und Leseverständnis prüft. Mit dem „ELFE 1-6“ (Lenhard & Schneider, 2006) ist weiterhin ein Leseverständnistest verfügbar, der als Computertest und in Papierversion (für die Gruppentestung) und über die Grundschule hinaus auch in den Eingangsklassen der Sekundarstufe (5. und 6. Klasse) einsetzbar ist. Er umfasst einen Wortverständnistest, einen Satzverständnistest (bei dem das jeweils fehlende Wort im Satz zu ergänzen ist) und einen Textverständnistest, der die Fähigkeit zum satzübergreifenden Lesen und zur Inferenzbildung erfasst. Für alle aufgeführten Leseverständnistests gilt, dass sie anhand relativ großer Eichstichproben normiert worden sind und im Hinblick auf die Zuverlässigkeit wie auch die Validität kaum Wünsche offen lassen. Sie weisen relativ hohe Korrelationen mit den Lehrerinnen- und Lehrerurteilen zur Lesekompetenz auf und lassen sich meist im Rahmen einer Schulstunde als Gruppenverfahren durchführen. Wie für die Lesegeschwindigkeitstests gilt auch hier, dass die Auswertung ökonomisch funktioniert und von den Lehrerinnen und Lehrern leicht bewältigt werden kann.

Es ist Martschinke (2012) darin zuzustimmen, dass der „didaktische Ort“ für die Diagnose erster schriftsprachlicher Kompetenzen rund um die Einschulung anzusetzen ist. Es empfiehlt sich gerade im Anfangsunterricht, eine möglichst umfassende Kind-Umfeld-Diagnostik einzuleiten. Lehrkräfte sollten sowohl am Schulanfang als auch im weiteren Verlauf der Grundschule zu systematischer Diagnostik angeleitet werden, die üblichen Gütekriterien entspricht, ökonomisch umsetzbar ist und gezielte Förderung möglich macht. Seit kurzer Zeit steht mit FIPS (Fähigkeitsindikatoren Primarstufe; Bäuerlein et al., 2011) ein computergestütztes Diagnoseverfahren zur Erfassung der Lernausgangslage bei Schulbeginn zur Verfügung, das einen Schwerpunkt in Voraussetzungen des Schriftspracherwerbs hat und schon in einigen Ländern eingesetzt wird.

*Leseförderung in der Primarstufe.* Nach wie vor gilt, dass die Zahl verfügbarer Fördermaßnahmen im Bereich der Grundschule begrenzt ist. Zu Beginn der Grundschulzeit lassen sich insbesondere für Kinder aus bildungsfernen Schichten und Kinder mit Migrationshintergrund phonologische Förderprogramme wie etwa das Nürnberger Trainingsverfahren mit der Hexe Susi (Forster & Martschinke, 2008) sinnvoll einsetzen, weiterhin auch schwierigere Elemente aus dem Würzburger Trainingsprogramm. Seit kurzem steht auch das Förderprogramm PHONIT (Stock & Schneider, 2011) zur Verfügung, das vorwiegend Übungen zur phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne (also auf Lautebene) enthält und besonders für Kinder mit Schwierigkeiten in der phonologischen Informationsverarbeitung geeignet scheint.

Für die Förderung der Lesekompetenz während der Grundschulzeit sollte der Fokus zunächst auf den Erwerb und die Förderung von basalen Lesefertigkeiten in den ersten Schuljahren gerichtet sein, spätestens ab dem vierten Schuljahr dann aber auf der Beherrschung

zunehmend komplexerer Lese- und Verstehensprozesse liegen (vgl. auch McElvany & Schneider, 2009). Da der Wortschatz als einer der wichtigsten Prädiktoren für den Erfolg beim Lesen gelten kann, sollte die Wortschatzförderung entweder im Klassenkontext oder für Kinder mit Wortschatzproblemen in zusätzlichem Kleingruppenunterricht erfolgen. Im Rahmen des Deutschunterrichts stehen verschiedene Lautleseverfahren und Vielleseverfahren zur Verfügung. Während die Lautleseverfahren unmittelbar auf die Verbesserung von Leseflüssigkeit und indirekt auf die Verbesserung des Textverstehens abzielen, scheinen die Ziele von Vielleseverfahren vergleichsweise komplexer konzipiert: Es geht hier global um die Steigerung des Leseverständnisses und die stetige Verbesserung der Lesemotivation, wobei die Selbststeuerung auf Prozessebene gefördert und das Selbstbild der Leser positiv beeinflusst wird. Weiterhin populär erscheinen Programme zur Förderung der Lesekompetenz durch Lesestrategien, die meist ab Ende der Grundschulzeit einsetzbar zu sein scheinen und insbesondere das metakognitive Wissen der Kinder positiv beeinflussen sollen. Prozesse der Selbstregulation und Metakognition beeinflussen die Planung, Steuerung und Kontrolle der eigenen Lernvorgänge und ermöglichen es den Kindern, Lernprozesse zielgerichteter und effektiver zu gestalten. Das Erleben von Autonomie und zunehmender Kompetenz im Umgang mit Texten sollte die intrinsische Lesemotivation positiv beeinflussen.

In diesem Zusammenhang ist kritisch anzumerken, dass in den verfügbaren Förderansätzen die kognitive Dimension des Lesens betont und der Aspekt der Lesemotivation und der Lesefreude eher vernachlässigt wird. Viele Untersuchungen im Bereich der Grundschule haben übereinstimmend gezeigt, dass der Spaß am Deutschunterricht trotz steigender Lesekompetenz der Kinder von der zweiten Klassenstufe bis zum Ende der Grundschulzeit deutlich abnimmt (vgl. Richter & Plath, 2012; Schneider, 2009). Der Begriff der Lesemotivation erscheint in den meisten Lehrplänen der Bundesländer nicht als zentraler Begriff. Er wird meist mit Maßnahmen wie Leseecken, festen Lesezeiten, dem Vorstellen von Lieblingsbüchern in Verbindung gebracht, die teilweise in der Praxis Umsetzung fanden und oft auch als Differenzierungsmaßnahmen in Abhängigkeit von dem thematischen Interesse gestaltet wurden. Wie Richter und Plath (2012) herausstellen, sind Defizite in den verfügbaren Lehrplänen der Grundschule darin zu sehen, dass die Literaturbehandlung im Unterricht nicht systematisch mit der Entwicklung von Lesemotivation verknüpft wird. Ihre Erfurter Studie (eine Befragung von ca. 1200 Grundschülerinnen und -schülern, deren Eltern und Lehrerinnen und Lehrer) hat eindrucksvoll gezeigt, dass im Hinblick auf die Lieblingslektüre der Kinder eindeutig diejenige Literatur dominiert, die mit märchenhaften und phantastischen Strukturen verbunden ist, die auf Spannung setzt und abenteuerliche Geschichten erzählt. Dies gilt für beide Geschlechter, wobei die Mädchen nicht nur mehr lesen als die Jungen, sondern auch eine wesentlich größere Breite in ihrem Lektürespektrum erreichen.

Will man also insbesondere leseschwache Kinder für das Lesen interessieren, sollten diese Inhalte wesentlich häufiger als bisher im Grundschulunterricht vertreten sein. Wie Tacke (2008) zu Recht herausstellt, reicht es bei schwachen Lesern jedoch nicht, dass das thematische Interesse bedient wird. Für diese Klientel stellt das Lesen Schwerstarbeit dar. Als Lektüre sollten also vor allem Texte gewählt werden, die leicht zu lesen sind. Solche Texte finden sich in der Realität eher selten. Die Lehrkräfte sollten bei der Auswahl geeigneter Texte die Leseschwierigkeit selbst genau analysieren, wobei es Sinn macht, sich an den von Bamberger und Vanacek (1984) benannten Merkmalen der Leseschwierigkeit von Texten zu orientieren. Diese bemisst sich einmal an der Länge und Seltenheit der Wörter, weiterhin aber auch an der Länge der Sätze: Für schwache Leser ist ein Text dann leichter zu meistern, wenn er nur wenige lange und seltene Wörter und dafür viele kurze Sätze enthält.

#### **4.3.2 Stand der Forschung zu Problembereichen der Sprach- und Leseförderung und Bewertung der Fördereffekte**

**Sprachförderung:** Über die Effektivität und die den Fördermaßnahmen zugrunde liegenden Wirkprozesse der in Schulen derzeit umgesetzten Ansätze ist wenig bekannt (Redder et al., 2011; Neumann, 2008; Paetsch, Wolf, Stanat & Darsow, in Druck).

Eine Frage, die in der Forschung zum Lehren und Lernen von Sprache kontrovers diskutiert wird, ist, inwieweit die Vermittlung expliziter Kenntnisse über die zu erwerbende Sprache eine Voraussetzung für den erfolgreichen Zweitspracherwerb und -gebrauch darstellt (Hartenstein, 2000). Zur Klärung dieser Frage wurde eine Reihe von Studien durchgeführt, die sich mit der Wirksamkeit expliziter und impliziter Vermittlungsstrategien auf das Lernen einer Fremd- oder Zweitsprache beschäftigten. In eine Metaanalyse des Forschungsstands von Norris und Ortega (2000) flossen 49 Studien ein, in denen vor allem der Erwerb des Englischen als Zweit- bzw. Fremdsprache, aber auch die Aneignung weiterer Sprachen (z.B. Spanisch, Französisch) untersucht wurde. Eine weitere Metaanalyse von Spada und Tomita (2010) fasst 41 Studien zusammen, wobei ausschließlich Studien zum Erwerb des Englischen als Fremd- und Zweitsprache berücksichtigt wurden. Beide Metaanalysen kommen zu dem Ergebnis, dass explizite Ansätze impliziten überlegen sind.

Die Generalisierbarkeit dieser beiden Metaanalysen ist jedoch stark eingeschränkt, da in den einbezogenen Studien fast ausschließlich ältere Lerner einer Fremdsprache untersucht wurden. Die Erwerbsbedingungen von jüngeren Lernern einer Zweitsprache und älteren Lernern einer Fremdsprache unterscheiden sich erheblich, und es ist daher unklar, ob die Ergebnisse auf den Zweitspracherwerb von Grundschulkindern übertragen werden können. Zum einen wird vielfach angenommen, dass sich die kognitiven Voraussetzungen des Lernens in Ab-

hängigkeit vom Alter qualitativ unterscheiden. Demnach besitzen Kinder die Fähigkeit, eine Zweitsprache ausschließlich implizit zu erwerben, während Jugendliche und Erwachsene explizite Vermittlungstechniken benötigen (DeKeyser, 2003). Aussagen zur Effektivität von Förderansätzen können deshalb nicht auf die jeweils andere Altersgruppe übertragen werden. Zum anderen unterscheiden sich die Erwerbssituationen von Fremd- und Zweitsprachenlernenden durch den primär gesteuerten bzw. primär ungesteuerten Erwerb sowie in der Quantität und Qualität des sprachlichen Inputs. Im Vergleich zu Lernern einer im natürlichen Lebensumfeld nicht gesprochenen Fremdsprache bieten sich Kindern nicht deutscher Herkunftssprache, die in Deutschland aufwachsen, durch das deutschsprachige Umfeld in der Regel vielfältigere Möglichkeiten des inzidentellen, impliziten Spracherwerbs. Zur Unterstützung dieses ungesteuerten Spracherwerbs scheinen formfokussierende Ansätze sinnvoll zu sein. Offen ist jedoch, inwieweit Kinder im Grundschulalter in der Lage sind, die hierfür notwendige Sprachbewusstheit auszubilden, und wie sich dies auf den Spracherwerb – auch in Bezug auf komplexere Strukturen wie z.B. die Deklination – sowie den Sprachgebrauch auswirkt.

Vor diesem Hintergrund wurde im Rahmen des „Jacobs-Sommercamp Projekts“ untersucht, inwieweit sich durch eine implizite Sprachförderung sprachliche Kompetenzen erweitern lassen und welche zusätzlichen Effekte mit einer expliziten Sprachförderung verbunden sind (Stanat, Becker, Baumert, Lüdtke & Eckhardt, 2012). Die Ergebnisse dieser Studie deuten darauf hin, dass auch für Primarschulkinder eine explizite sprachsystematische Komponente für den Lernerfolg wichtig ist. So erzielten Kinder nach einer kombinierten expliziten und impliziten Förderung direkt nach Abschluss des Camps signifikant höhere Leistungen im Leseverständnis und in einem Grammatiktest als Kinder einer Kontrollgruppe, die nicht am Camp teilgenommen hatten. Kinder, die ausschließlich implizit im Rahmen eines theaterpädagogischen Programms gefördert wurden, erreichten zwar auch bessere Leistungen in beiden Tests, die Unterschiede zur Kontrollgruppe ließen sich jedoch nicht statistisch absichern.

Die Wirksamkeit des SIOP-Ansatzes für den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler wurde in drei Studien überprüft. In der „*SIOP writing assessment study*“ (Echevarría, Short & Powers, 2006) erreichten Schülerinnen und Schüler von Lehrkräften, die in dem SIOP-Ansatz ausgebildet wurden, im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und -schülern aus Klassen ohne im SIOP-Ansatz ausgebildeter Lehrkraft unter Kontrolle der Vortestleistung ein signifikant höheres Kompetenzniveau im Nachtest. Untersucht wurden dabei die Effekte aller SIOP-Techniken auf die Leistungen in einer schriftlichen Textproduktion zu einem Sachthema. Ob die Effekte tatsächlich auf die Instruktion zurückzuführen waren, lässt sich jedoch aufgrund methodischer Mängel der Studie nicht abschließend klären. Die Studie verwendete ein quasi-experimentelles Design und die Herstellung der Vergleichbarkeit der Gruppen erfolgte lediglich durch die Auswahl von Schulen, die im Hinblick auf die Zusammensetzung

der gesamten Schülerpopulation ähnlich waren. Die in der Studie beobachteten Effekte könnten daher auf Drittvariablen auf der Individualebene zurückzuführen sein, die in den Analysen nicht kontrolliert worden sind.

In einer weiteren quasi-experimentellen Studie wurden die sprachlichen Leistungen von Zweitsprachenlernern in SIOP-Klassen mit Leistungen von Kindern, die von traditionell ausgebildeten Lehrkräften unterrichtet wurden, verglichen. Zur Leistungsmessung wurden mit standardisierten Testverfahren Kompetenzen in der mündlichen und schriftlichen Sprachproduktion sowie Lesekompetenz erfasst. Die Dauer der Intervention betrug zwei Jahre. Die nach SIOP-Kriterien unterrichteten Schülerinnen und Schüler zeigten im Nachtest signifikant bessere sprachliche Kompetenzen in der mündlichen und schriftlichen Sprachproduktion. In den Analysen wurden jedoch die Vortestleistungen nicht kontrolliert, da am Nachtest aufgrund von starker Fluktuation zu einem großen Teil andere Schüler teilnahmen als am Vortest.

In der „*CREATE SIOP experimental study*“, einem Feldexperiment mit randomisierter Zuordnung zu Treatment- und Kontrollgruppe, wurden schließlich die Effekte des Förderansatzes auf fachliche Leistungen untersucht (Echevarría, Richards-Tutor, Canges & Francis, 2011). Die Lernzuwächse waren in der SIOP-Gruppe zwar tendenziell größer als in der Kontrollgruppe, die Unterschiede wurden jedoch statistisch nicht signifikant. Die Autoren führen dies auf methodische Schwächen der Studie zurück, wie etwa die durch die kleine Zahl der teilnehmenden Lehrkräfte bedingte geringe Teststärke, die eingeschränkte Einarbeitung der Lehrkräfte in die Prinzipien des SIOP-Ansatzes sowie den sehr kurzen Interventionszeitraum von lediglich acht Wochen.

Insgesamt lassen sich also von den Studien zum SIOP-Ansatz aufgrund ihrer methodischen Schwächen keine gesicherten Schlussfolgerungen über die Effekte dieser Art der Förderung ableiten. In der Tendenz weisen die Ergebnisse jedoch darauf hin, dass sich die in dem Ansatz angewendeten Techniken positiv auf das sprachliche und das fachliche Lernen auswirken können. Da zudem keine alternativen Fördermaßnahmen zur Verfügung stehen, die sich empirisch eindeutig bewährt haben, erscheint es sinnvoll, den SIOP-Ansatz aufzugreifen und im deutschen Kontext systematisch weiterzuentwickeln und zu evaluieren.

**Leseförderung:** Die Befunde der IGLU-Studien 2001 und 2006 haben konsistent Defizite in der Lesekompetenz deutscher Schülerinnen und Schüler noch gegen Ende der Grundschulzeit aufgezeigt, die sich für Jungen insgesamt gravierender darstellen (vgl. etwa Valtin, Hornberg, Buddeberg, Voss, Kowoll & Pothoff, 2010). Leseschwache Schülerinnen und Schüler wurden hier so charakterisiert, dass sie zwar dazu in der Lage sind, Wörter und Sätze angemessen zu dekodieren, sie für diesen Vorgang jedoch sehr viel Zeit benötigen. Von

den annähernd 8000 Schülerinnen und Schülern, die an IGLU 2006 teilgenommen hatten, wurden fast 1000 (12.5%) dieser Problemkategorie zugeordnet. Dies bedeutete im Vergleich mit IGLU 2001 zwar einen gewissen Rückgang (2001 wurden ca. 17% der Schüler nach den gleichen Kriterien als leseschwach eingestuft), doch scheint der Befund dennoch bedenklich. Er bestätigt einerseits das schon erwähnte Ergebnis, dass die meisten Kinder eines Altersjahrgangs basale Lesefähigkeiten schon in der Anfangsphase der Grundschulzeit erwerben, zeigt aber auch andererseits auf, dass es wohl von Beginn an sehr große Unterschiede in der Leseflüssigkeit gibt, die bis zum Ende der Grundschulzeit bestehen und für einen erheblichen Prozentsatz der Schüler nachhaltige Probleme mit sich bringen. Schwache Leserinnen und Leser konstituieren sich mehrheitlich aus Kindern, die aus bildungsfernen Elternhäusern stammen, einen Migrationshintergrund aufweisen und dem männlichen Geschlecht zuzuordnen sind. Leseschwäche ist vielfach mit reduzierten sprachlichen Fähigkeiten (Wortschatz, Sprachverständnis, Arbeitsgedächtnis), niedrigeren intellektuellen Fähigkeiten und geringem inhaltlichen Vorwissen assoziiert (McElvany & Schneider, 2009). Da unzureichende Leseflüssigkeit in der Regel auch ein angemessenes Leseverständnis verhindert, sind Fördermaßnahmen in diesen beiden Teilkomponenten des Lesens absolut zwingend, wenn das Ziel in der langfristigen Steigerung von Lesekompetenz bestehen soll. Gerade in der Anfangsphase des Schriftspracherwerbs scheinen in diesem Zusammenhang auch Fördermaßnahmen im Bereich der phonologischen Bewusstheit und des Wortschatzes relevant. Im Folgenden wird zusammengefasst, welche Effekte für diese Fördermaßnahmen gefunden worden sind.

#### *(a) Effekte phonologischer Förderprogramme*

International sind mehrere statistische Metaanalysen verfügbar, die über die Wirksamkeit phonologischer Förderprogramme berichten (z.B. Bus & van IJzendoorn, 1999). Die Effekte dieser Maßnahmen fallen in internationalen (meist englischsprachigen) und auch in deutschsprachigen Studien insbesondere im Jahr vor der Einschulung relativ groß aus, verlieren aber im Verlauf der Schulzeit an Wirkung. Das oben erwähnte Nürnberger Förderprogramm mit der Hexe Susi hat sich zu Beginn der Grundschulzeit als wirksam erwiesen (vgl. Einsiedler, Frank, Kirschhock, Martschinke & Treinies, 2002), wobei signifikante Vorteile der Trainingsklassen gegenüber den Kontrollgruppen sowohl in der Leseflüssigkeit als auch im Leseverständnis nachweisbar waren, und dies auch noch gegen Ende der zweiten Klassenstufe. Ebenfalls positive Effekte fanden sich für das PHONIT-Programm (Stock & Schneider, 2011), insbesondere bei Grundschülerinnen und Grundschülern mit sehr großen Leseschwierigkeiten. Philipp (2012a) folgert aus seiner Durchsicht der einschlägigen Literatur, dass die Effektstärken der phonologischen Förderprogramme im Durchschnitt bei etwa einer

Standardabweichung liegen, also durchaus groß ausfallen. Dieser Wert dürfte jedoch für die im Grundschulbereich eingesetzten Verfahren eher niedriger ausfallen.

Wie Chilla (2012) herausstellt, erfassen evidenzbasierte Studien zur Leseförderung nur selten auch Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF). Die wenigen verfügbaren Studien mit dieser Klientel belegen jedoch positive Effekte phonologisch orientierter Förderkonzeptionen, wie sie etwa im Nürnberger und Würzburger Programm realisiert sind. Wenn auch die Effekte nicht einheitlich ausfallen, gilt dennoch, dass sich auch phonetisch-phonologische Störungen bei Kindern mit SPF positiv beeinflussen lassen.

### *(b) Effekte von Wortschatztrainings*

Die Bedeutung des Wortschatzes für die Lesekompetenz wird meist damit begründet, dass ein umfassender Wortschatz den schnellen und sicheren Zugriff auf das semantische Lexikon erlaubt und damit effektive Lese- und Verstehensprozesse begünstigt (McElvany & Schneider, 2009; Schneider, 2008). Ein umfassender Wortschatz entlastet das Arbeitsgedächtnis und macht es dem Leser möglich, die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses verstärkt für höhere kognitive Verstehensvorgänge zu nutzen. Die unmittelbare Förderung des Wortschatzes scheint demnach für die Verbesserung der Leseleistung gerade leseschwacher Kinder unbedingt angezeigt.

Wie lässt sich eine Verbesserung des Wortschatzes erreichen? In der einschlägigen Literatur finden sich mehrere statistische Metaanalysen zu Effekten von Maßnahmen, die den Wortschatz von Kindern steigern sollen. Die Mehrzahl dieser Literaturüberblicke basiert dabei auf Studien mit „Risikokindern“ (Philipp, 2012a). Es kann aus den Befunden abgeleitet werden, dass der Wortschatz sowohl direkt als auch indirekt gefördert werden kann. In allen erfassten Studien ließen sich positive Effekte der Förderung nachweisen, wobei die Effektstärken der neueren Studien meist eher im mittleren Bereich lagen ( $d = .3 - .8$ ). In älteren Metaanalysen wurden noch höhere Werte berichtet ( $d = .97$  in der Studie von Stahl & Fairbanks, 1986), was darauf hindeutet, dass bestimmte Instruktionsverfahren wie etwa die Anwendung der „Schlüsselwortmethode“ beim Vokabellernen oder häufige Worterklärungen bei der Erarbeitung von Textpassagen besonders nachhaltig wirken können. Als eindeutig hilfreich erwies sich in den meisten Studien das Vorlesen von Texten in Lese-Tandems, weiterhin auch intensive Diskussionen über Wortbedeutungen. Positive Effekte im Hinblick auf den Wortschatz ergaben auch Interventionen mit Schwerpunkt auf dem phonologischen Wissen und der morphologischen Bewusstheit. Einige Studien belegen zusätzlich positive Wirkungen von Computertrainings, zeigen also, dass Multimedia-Ansätze in diesem Zusammenhang nützlich sein können. Insgesamt belegen die Befunde der statistischen Metaanalysen, dass effektive Wortschatzinstruktion auf vielfältige Weise erfolgen kann. Da sich die meisten Evalua-

tionsstudien in diesem Bereich auf die Klassenstufen 3 bis 8 und demnach sowohl auf die Primar- als auch auf die Sekundarstufe I beziehen, wäre noch zu klären, ob die Effekte generell hoch ausfallen oder bei jüngeren Schülern vergleichsweise stärker ausgeprägt sind.

*(c) Effekte von Programmen zur Förderung basaler Lesekompetenz*

Wie McElvany und Schneider (2009) herausstellen, spielt die Förderung der basalen Lesefähigkeiten in Deutschland etwa im Vergleich mit den USA eine nur untergeordnete Rolle. Im Grundschulkontext wird vielfach davon ausgegangen, dass die Dekodierfähigkeit schon früh gegeben ist und keiner besonderen Förderung mehr bedarf. Wir wissen inzwischen aus zahlreichen empirischen Studien, dass dies für die Leseflüssigkeit, also die Fähigkeit, genau, automatisiert und angemessen schnell zu lesen, so nicht zutrifft. Mittlerweile stehen auch im deutschsprachigen Raum grundsätzlich Viellese- und Lautleseverfahren als zwei möglicherweise wirksame Förderansätze zur Verfügung (vgl. Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold, 2011). Die Erfahrungen aus zahlreichen angloamerikanischen Untersuchungen haben allerdings gezeigt, dass das alleinige stille Lesen im Unterricht ohne begleitende und stützende Maßnahmen keine nachweisbaren Effekte auf die Lesegeschwindigkeit hat (National Institute of Child Health and Human Development (NICHD), 2000). Bei schwachen Lesern mit geringer Leseflüssigkeit besteht das Problem, dass sie die Voraussetzungen für Viellesen nicht erfüllen. Demgegenüber zeigt die Metaanalyse des amerikanischen National Reading Panel (NICHD, 2000) vergleichsweise positive Effekte bei den Lautleseverfahren, insbesondere dann, wenn die Leseübungen zusammen mit einem lesekompetenteren Gleichaltrigen oder einem Erwachsenen erfolgen („paired repeated reading“). Die Angaben des National Reading Panel zu durchschnittlichen Effektstärken beim lauten Lesen sind insofern positiv, als für die Leseflüssigkeit mittlere Effekte nachweisbar waren ( $d = .50$ ). Diese Effekte waren für Grundschüler stärker ausgeprägt als für ältere Schüler, bei denen insbesondere die Leseschwächeren mehr profitierten. Wie Martschinke (2012) herausstellt, wurden dann größere Effekte erzielt, wenn ein kompetenter erwachsener „Lese-Coach“ verfügbar war, über korrigierendes Feedback motiviert wurde und die Fortschritte der Schülerinnen und Schüler veranschaulicht wurden. Neuere Metaanalysen ergaben weiterhin, dass die basale Lesefähigkeit jüngerer Schulkinder insbesondere durch Interventionen gesteigert werden konnte, die auf Wortebene förderten. Über solche Ansätze ließen sich mittlere bis große Effekte erzielen. Etwas niedriger, jedoch immer noch im bedeutsamen Bereich lagen die Effektstärken für ganzheitlich angelegte Leseprogramme, bei denen Grundschüler selbst viel lesen mussten und regelmäßig über Fortschritte informiert wurden ( $ds$  zwischen  $.6$  und  $.75$ ), weiterhin für das wiederholte laute Lesen von Texten ( $ds$  zwischen  $.5$  und  $.8$ ). Ähnlich wirksam waren Förderansätze, bei denen gelesene Texte schriftlich weiter verarbeitet wurden (vgl. Philipp, 2012a).

Im deutschsprachigen Bereich wurde von Dummer-Smoch und Hackethal (1999) mit dem „Kieler Leseaufbau“ ein Förderprogramm entwickelt, das als Arbeitshilfe für den Erstleseunterricht gedacht ist und mit einer Gesamtarbeitszeit von ca. 60 Stunden umfassend angelegt ist. Dieses in der Praxis vielfach verwendete „Reparaturprogramm“ für den Anfangsunterricht setzt sich aus Übungsheften, Spielen in Form von Karteikarten, Tests und Leseheften zusammen. Obwohl das Programm häufig positiv bewertet wurde und insgesamt der Wert der einfachen und klar strukturierten Übungen herausgestellt wurde, fehlt bislang eine nach den üblichen Standards durchgeführte formale Evaluation. Ein weiteres, aus der schulpyschologischen Beratung heraus entstandenes und relativ populäres Förderprogramm „Flüssig lesen lernen“ wurde von Tacke (1999) entwickelt. Es deckt mit mehreren Heften, die auch unabhängig voneinander benutzt werden können, den Zeitraum von Mitte der ersten bis zum Ende der fünften Klassenstufe ab. Dieses im Wesentlichen auf die Einübung von Teilfertigkeiten des Lesens (phonologische Kompetenzen, Buchstaben-Laut-Beziehungen, Zusammenschleifen von Wörtern und Wortlesen) fokussierende Förderprogramm schließt mit dem Lesen von Kindergeschichten ab, wobei bei den schwierigen Wörtern die Silben optisch markiert sind. Tacke (2005) evaluierte das Lesetraining bei lese-rechtschreibschwachen Grundschulern der zweiten Klassenstufe und konnte nach einer halbjährigen Förderung Effektstärken mittlerer Größe ( $d = .50$ ) feststellen.

*(d) Effekte von Programmen zur Förderung des Leseverständnisses*

*Förderung von Lesestrategien.* In der Leseforschung finden sich immer wieder Belege dafür, dass die Anwendung von kognitiven oder metakognitiven Lesestrategien für die Entwicklung des Leseverständnisses bedeutsam ist. So fanden etwa van Kraayenoord und Schneider (1999) bedeutsame Unterschiede zwischen guten und schwachen Lesern der dritten und vierten Klassenstufe im metakognitiven Strategiewissen. Die Vermittlung angemessener Lesestrategien kann demnach als wichtiges Ziel systematischer Leseförderung angesehen werden, wobei hier insbesondere fortgeschrittene Grundschulklassen im Fokus stehen sollten. Kognitive und metakognitive Lesestrategien werden üblicherweise in drei Phasen vermittelt: Zunächst wird ein Bewusstsein und Verständnis für kognitive Vorgänge aufgebaut, woran sich die Anleitung der Schülerinnen und Schüler zum Einsatz bestimmter Strategien anschließt. Hier kann auch die Lehrkraft als Modell fungieren. Das Einüben der Strategien erfolgt dann in der letzten Phase, zunächst noch unterstützt und dann zunehmend eigenständig und internalisiert (vgl. McElvany & Schneider, 2009). Insgesamt legen die Befunde nahe, dass die explizite Vermittlung der Strategien bessere Wirkungen verspricht als eine lediglich implizite Instruktion. Im Hinblick auf ihre nachhaltige Wirkung besonders Erfolg versprechend erscheinen Leseförderprogramme, die auf pädagogisch-psychologischen, fachdidaktischen

und erziehungswissenschaftlichen Konzepten aufbauen und direkt in den Unterricht integrierbar sind.

In der einschlägigen Literatur wurde in dieser Hinsicht immer wieder das Training des reziproken Lehrens und Lernens herausgestellt, bei es um die Vermittlung von Lesestrategien beim Umgang mit Texten geht. Als wesentliche Lesestrategien werden in der Regel kognitive wie auch metakognitive Prozesse bezeichnet, die zusätzlich zum automatisierten Lesevorgang ablaufen und vor allem bei Verständnisschwierigkeiten aktiviert werden. Zu diesen Strategien zählen etwa die Fähigkeit, Fragen an den Text zu stellen, Textpassagen zusammenzufassen, Verständnisprobleme zu erkennen und zu klären sowie Vorhersagen über den Fortgang der Erzählung zu machen. Das Verfahren stellt die Wichtigkeit des Dialogs zwischen Lehrperson und Schüler heraus. In den klassischen amerikanischen Untersuchungen (z.B. Palinscar & Brown, 1984) übernahmen Schülerinnen und Schüler dabei in Kleingruppen von vier bis sechs Kindern in strukturierten Unterrichtsgesprächen abwechselnd die Rolle der Lehrperson. Wechselseitiges Lernen bedeutet hier also, dass immer ein Kind die Lehrerrolle übernimmt und die anderen Kinder zum richtigen Strategiegebrauch anleitet. Während die meisten Programme dieser Art mit Fünft- und Sechstklässlern durchgeführt wurden, sind neuerdings auch deutschsprachige Verfahren für Grundschulkindern verfügbar. Munser-Kiefer und Kirschhock (2012) haben kürzlich mit dem Programm „Lesestrategien im Leseteam trainieren“ eine Trainingsvariante konzipiert, die sowohl die basale Lesekompetenz als auch das Leseverstehen von Grundschulkindern ab der dritten Klassenstufe fördert.

Wie die Ergebnisse von Metaanalysen zeigen, sind Studien zur Wirkung von Lesestrategien in der Literatur besonders häufig vertreten (Philipp, 2012a). Die Befunde belegen durchgängig die Wirksamkeit des Ansatzes, wobei die Effektstärken mittelhoch bis hoch ausfallen. Besonders starke Effekte wurden für Risikogruppen älterer Schüler im Sekundarschulalter registriert. Es kann aus den Ergebnissen weiterhin gefolgert werden, dass nicht nur das Leseverständnis von diesem Ansatz profitiert, sondern damit auch das Erschließen von Wortbedeutungen aus dem Kontext heraus gefördert wird. Besonders günstig fielen die Ergebnisse dann aus, wenn metakognitive Strategien (etwa die Fähigkeit zur Selbstregulation) oder mehrere Strategien gleichzeitig vermittelt wurden. Souvignier (2009) fand im Hinblick auf die relative Bedeutsamkeit von Lesestrategien heraus, dass die mit Abstand größten Effekte in Trainings erzielt wurden, bei denen Fragestrategien zur Aktivierung von Vorwissen im Mittelpunkt standen und das Reflektieren des Leseprozesses gefordert war. Seine differenzierten Auswertungen zur Effektivität einzelner Strategiemerkmale im Hinblick auf das Leseverständnis ergaben, dass insbesondere das Zusammenfassen von Textpassagen, Maßnahmen zur Selbstüberwachung beim Lesen von Texten sowie die explizite wie auch intensive Vermittlung von Lesestrategien große Effektstärken ergaben, die z.T. deutlich über einer Standardabweichung lagen. Als Merkmale effektiver Leseförderung wurden von Souvignier

(2009) neben der Vermittlung von Lesestrategien der Aufbau metakognitiver Kompetenzen, die Vermittlung von Textstrukturwissen, die explizite Instruktion von Strategiewissen, der Einsatz von Peer-Tutoring-Methoden und häufige motivationale Unterstützung genannt.

Zusätzlich zum Training des reziproken Lehrens und Lernens sind in der angloamerikanischen Literatur weitere Ansätze überprüft worden, die leicht in den Regelunterricht der Grundschule zu integrieren sind. Hier ist beispielsweise der „Transactional Strategies Instruction“ (TSI)-Ansatz von Pressley und Kollegen zu nennen, bei dem das Wissen über Lesestrategien wie auch die eigenständige, flexible Strategienutzung gefördert werden (z.B. Pressley, El-Dinary, Wharton-McDonald & Brown, 1998). Den Schülerinnen und Schülern wird hier vermittelt, wie, wann und warum unterschiedliche Strategien beim Lesevorgang sinnvoll sind. Ähnlich wie beim Ansatz des reziproken Lehrens und Lernens fungiert die Lehrkraft zunächst als Modell bei der durch lautes Denken begleiteten Anwendung von Strategien. Danach erhalten die Kinder zunehmend mehr Gelegenheit, die fraglichen Strategien unter Anleitung zu üben. In einem letzten Schritt werden die trainierten Strategien bei unterschiedlichen Texttypen angewendet, um den Lerntransfer zu ermöglichen und den Anwendungsbereich zu vergrößern. Pressley und Kollegen berichteten bedeutsame Effekte dieser Maßnahme sowohl auf das Leseverständnis als auch auf die Strategienutzung (vgl. auch McElvany & Schneider, 2009).

Auch das „Informed Strategies for Learning“-Programm der Autorengruppe um Scott Paris (z.B. Paris & Oka, 1986; Paris, Cross & Lipson, 1984) folgt einem ähnlichen Plan. Die Anwendung von Lesestrategien geschieht in mehreren Schritten von der expliziten Information über Verstehens- und Selbstüberwachungsstrategien und deren Illustration bis zum praktischen Einübung der Strategien mit unmittelbarer Rückmeldung sowie der Vorgabe unterschiedlicher Texte, um die Generalisierung der Lesestrategien zu erleichtern. Die Evaluation dieses Programms bei Dritt- und Fünftklässlern ergab bedeutsame Effekte im Hinblick auf das Strategiewissen und die Strategieanwendung, jedoch weniger Wirkung im Hinblick auf das Textverständnis. Das im deutschsprachigen Raum für die Eingangsklassen der Sekundarstufe I entwickelte Förderprogramm „Wir werden Textdetektive“ (Gold, Mokleshgerami, Rühl, Schreblowski & Souvignier, 2004) lehnt sich eng an dieses Vorgehen an.

Souvignier (2009) stellt richtig heraus, dass in den verfügbaren Metaanalysen die Frage nach der Implementierung der Fördermaßnahmen nur selten systematisch berücksichtigt wird. Den Befunden seiner eigenen Literaturanalyse zufolge fallen die Befunde dann positiver aus, wenn ein von den Untersuchern selbst entwickelter Leseverständnistest als Prüfgröße verwendet wird, wenn die Fördermaßnahmen in einem explizit sonderpädagogischen Setting durchgeführt werden und nicht im Regelunterricht stattfinden, und wenn die Wirksamkeit unter experimentell kontrollierten Untersuchungsbedingungen und nicht im ökolo-

gisch validen Rahmen geprüft wird. Dies impliziert demnach, dass unterrichtsintegrierte Fördermaßnahmen mit all ihren Unabwägbarkeiten allgemein geringere Wirkungen erzielen dürften als experimentell besser kontrollierte Studien. Positive Wirkungen unterrichtsintegrierter Ansätze sind insbesondere bei Einsatz kooperativer Lernformen zu erwarten (vgl. auch Martschinke, 2012).

### **4.3.3 Leitlinien des Programms für den Primarbereich**

Analog zum Elementarbereich lassen sich auch die Leitlinien des Programms für den Primarbereich den Bereichen Sprachliche Bildung und Sprachförderung, Sprachdiagnostik sowie Professionalisierung des Fachpersonals zuordnen. Hinzu kommt der Bereich der Leseförderung, der im Primarbereich eine zentrale Rolle spielt. Der enge Zusammenhang zwischen Elementar- und Primarbereich wird bereits dadurch deutlich, dass viele der Leitlinien aus dem Elementarbereich auch für den Primarbereich gelten. Um zu gewährleisten, dass die Leitlinienabschnitte zu den einzelnen Bildungsetappen jeweils unabhängig voneinander zu verstehen sind, werden im Folgenden neben den mit dem Elementarbereich überlappenden Leitlinien auch die dargelegt, die speziell für Kinder in Grundschulen von Bedeutung sind.

#### **(a) Sprachliche Bildung durch Sprachförderung**

Für den Primarbereich liegen zu Fragen der Effektivität der Sprachbildung und Sprachförderung eher noch weniger gesicherte Erkenntnisse vor als für den Elementarbereich (vgl. zusammenfassend z.B. Paetsch et al., in Druck). Auf der Basis der verfügbaren empirischen Befunde wurden Leitlinien formuliert, an denen sich das vorgeschlagene Programm zur Sprachbildung und Sprachförderung orientiert:

- Für Bildungserfolg ist die Fähigkeit, Texte verstehend zu lesen, von herausgehobener Bedeutung. Die Grundsteine für die Entwicklung von Lesekompetenz werden dabei schon früh gelegt. Diese umfassen neben phonologischen Fähigkeiten auch sprachliche Kompetenzen im Bereich der Semantik und der morpho-syntaktischen Sprachstrukturen sowie inhaltliches Vorwissen. Kinder mit Schwächen in diesen Bereichen werden bei der Entwicklung der Fähigkeit, Texte flüssig und verstehend zu lesen, Schwierigkeiten haben. Einem hinreichenden Aufbau dieser sprachlichen Kompetenzen wird daher hohe Priorität eingeräumt.
- Die sprachlichen Lerngelegenheiten, die sich in der Schule beiläufig bieten, reichen oft nicht aus, um zu gewährleisten, dass die Sprachkompetenzen aller Kinder ein Niveau erreichen, das für schulischen Erfolg erforderlich ist. Dies gilt insbesondere für Kinder aus

bildungsfernen und zugewanderten Familien, in denen der familiäre sprachliche Anreicherungsgelalt (zumindest in Bezug auf die Bildungssprache Deutsch) oft eingeschränkt ist. Insbesondere mit Blick auf diese Kinder müssen die schulischen Lerngelegenheiten für die sprachliche Entwicklung gezielt und systematisch angereichert werden, um ihnen eine erfolgreiche Bildungslaufbahn zu ermöglichen.

- Für schulischen Erfolg ist die Beherrschung der deutschen Sprache als Bildungssprache erforderlich, die sich durch anspruchsvolle Anforderungen in den Bereichen Wortschatz, Grammatik und Organisation mündlicher und schriftlicher Textproduktion auszeichnet. Diese Merkmale sind insbesondere für kontextreduzierte Situationen charakteristisch, in denen das Umfeld kaum über die Sprache hinausgehende Informationen liefert, die zur Bedeutungskonstruktion genutzt werden können. Im Verlauf der Schulzeit steigen die bildungssprachlichen Anforderungen des Unterrichts kontinuierlich an. Sprachbildung und Sprachförderung muss daher durchgängig angelegt und auf die jeweiligen Anforderungen abgestimmt sein.
- Die Entwicklung des Wortschatzes muss in allen Kontexten der Schule erfolgen. Wie auch im Elementarbereich erfordert dies die systematische Nutzung von alltäglichen Lerngelegenheiten. Darüber hinaus ist es erforderlich, in fachlichen Kontexten nicht nur den jeweiligen Fachwortschatz, sondern auch fächerübergreifende bildungssprachliche Begriffe und sprachliche Mittel systematisch und explizit zu vermitteln. Diese Förderung sollte in den Unterricht integriert erfolgen und ggf. durch daran anknüpfende additive Förderung ergänzt werden.
- Auch die Förderung sprachstruktureller Kompetenzen (Grammatik) lässt sich zum Teil in den fachlichen Unterricht integrieren. Dies ist jedoch im hohen Maße anspruchsvoll und wird nur von wenigen Lehrkräften, die über entsprechende linguistische und sprachdidaktische Kenntnisse verfügen, umgesetzt werden können. Für Kinder, die im sprachstrukturellen Bereich erhebliche Schwächen aufweisen, wird die erforderliche gezielte Förderung häufig additiv erfolgen müssen. Auch sie sollte jedoch soweit wie möglich mit dem Unterricht verzahnt werden.

#### **(b) Sprachliche Bildung durch Leseförderung**

- Eine zentrale Lesekompetenz im Primarschulbereich ist die Flüssigkeit des Lesens. Maßnahmen zur Optimierung der Leseflüssigkeit sollten daher vor allem in den ersten Schuljahren schwerpunktmäßig verfolgt werden.

- Mit zunehmender Automatisierung der basalen Dekodieraktivitäten beim Lesen kommt dem Leseverständnis als Ziel des Lesens eine immer größere Bedeutung zu. Vor allem in der zweiten Hälfte der Grundschuljahre sollten daher Maßnahmen zur Förderung des Leseverständnisses platziert werden.
- Unterrichtsintegrierte Leseförderung unter Einbezug kooperativer Settings hat sich in bisherigen Wirksamkeitsevaluationen von Leseförderansätzen als besonders erfolgreich erwiesen. Ihr sollte daher Priorität eingeräumt werden.

### **(c) Sprachdiagnostik/Sprachstandsfeststellung**

- Eine auf Sprachförderung zielende Diagnostik ist in der Fläche in einer zweistufigen Form besonders effizient: Mit einem Screening werden Kinder mit einem Sprachförderbedarf identifiziert. In einem zweiten, gezielteren Diagnoseschritt werden individuelle Förderziele bestimmt und festgelegt, welche sprachlichen Bereiche in den Fokus der Förderung genommen werden müssen.
- Die für ein Screening und für Entscheidungen über kompensatorische additive Sprachförderung verwendeten Diagnoseverfahren müssen möglichst objektiv, reliabel und valide sein.
- Bei mehrsprachigen Kindern sind besondere Faktoren des Spracherwerbs zu berücksichtigen, z.B. neben dem chronologischen Alter der Beginn des Erwerbs von Deutsch als Zweitsprache, die Dauer des Erwerbs der zweiten Sprache, die Qualität und die Quantität des Inputs, die Inputbedingungen für beide (bzw. alle) Sprachen sowie die Wichtigkeit der Sprachen für das jeweilige Kind.

### **(d) Professionalisierung**

- Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte vermitteln die Kompetenzen, damit diese in ihrer Arbeit den unter (a) bis (c) aufgeführten Leitlinien in Sprachbildung und Sprachförderung sowie Diagnostik folgen können.
- Professionalisierung von Lehrkräften versetzt diese in die Lage, gezielt geeignete diagnostische und sprachfördernde Verfahren und Materialien für ihre Arbeit auswählen zu können.

- Professionalisierung von Lehrkräften versetzt diese in die Lage, Eltern gezielt zu den Möglichkeiten der Sprachförderung und Leseförderung beraten zu können. Dies gilt insbesondere auch für die Kooperation mit mehrsprachigen Eltern.
- Fort- und Weiterbildungen sollen flexibel anwendbares Wissen vermitteln, das in die Praxis übertragen werden kann. Ziel ist die Verbesserung von Sprachförderkompetenzen, die zu langfristigen Veränderungen der Handlungskompetenzen der Lehrkraft führen und die auch flexibel in komplexen und variablen fachlichen sowie alltäglichen Kontexten angewendet werden können.
- In Fortbildungen wechseln Phasen der Information, des Übens und der Reflexion ab, in denen Lehrkräfte als Team teilnehmen, die sich sowohl gegenseitig anleiten als auch dabei mit Videos unterstützt werden. Videoanalysen mit eigenen und fremden Videos haben sich als ein wichtiges Element im Rahmen situierten Lernens erwiesen. Bewährt hat sich auch eine Kombination von webbasierten Fort- und Weiterbildungen und „Coaching“.
- Fort- und Weiterbildungen sind langfristig angelegt, um Verhaltensänderungen zu ermöglichen und Nachhaltigkeit zu sichern. Die Wirkung kann erhöht werden, wenn das gesamte Lehrerkollegium an der Weiterbildung teilnimmt. Zum fachlichen Input der Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen hinzu kommt dann der gezielt angeregte Input durch den kollegialen Austausch. Auch Auffrischkurse und fortgesetzte kollegiale Beratung tragen zur Nachhaltigkeit bei.

Ein weiterer Schwerpunkt der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften sollte auf der Identifizierung, Entwicklung und Reflexion von Unterrichtsmaterial liegen, dass für effektive Sprachbildung, Sprachförderung und Leseförderung geeignet ist. Bei der Anwendung der erworbenen Kompetenzen ist wiederum der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen von zentraler Bedeutung. Wie im Elementarbereich orientieren sich die folgenden Module an den genannten Leitlinien und sind in diesem Sinn miteinander kombinierbar. Im Anschluss an jedes Modul werden wiederum Werkzeuge und Instrumente für die Umsetzung angegeben und im Folgenden als Tools bezeichnet. Diese sind als Beispiele zu verstehen; der große Markt an Fördermaterialien erlaubt keine bewertende Auswahl. Hinzu werden weitere, den Modulkonzeptionen entsprechende Tools kommen, u.a. solche, die sich in den Ländern im Rahmen bestehender Maßnahmen zur Sprachförderung und Diagnostik eingesetzt werden und einer Evaluation unterzogen werden sollen.

#### 4.3.4 Arbeitsschwerpunkte und Module für den Primarbereich

##### Modul 1: „Gezielte sprachliche Bildung in fachlichen und alltäglichen Kontexten“

###### Ziel

Das Modul knüpft an die alltagsintegrierte Sprachbildung im Elementarbereich an und führt diese im schulischen Kontext weiter. Der Ansatz zielt darauf ab, Lehrkräfte in die Lage zu versetzen, sprachlich schwache Kinder im Unterricht in allen Fächern und im Rahmen außerunterrichtlicher Angebote (z.B. am Nachmittag in Ganztagschulen) der Grundschule zu fördern. Weiterhin soll die Vielfalt der im Schulalltag anfallenden Lerngelegenheiten systematisch genutzt werden, um die sprachliche Kompetenzentwicklung der Kinder zu unterstützen.

Die gezielte sprachliche Bildung in fachlichen und alltäglichen Kontexten soll den Kindern den Zugang zu fachlichen Lernzielen erleichtern und gleichzeitig dazu beitragen, ihre sprachlichen Kompetenzen insgesamt auszubauen. Der Schwerpunkt der Förderung liegt auf der Aneignung von Wortschatz und sprachlich komplexem Ausdruck. Dabei werden nicht nur die fachliche Sprache und Fachausdrücke im engeren Sinne in den Blick genommen, sondern auch der unterrichtsbezogene, fächerübergreifend relevante Wortschatz, der der Bildungssprache zuzurechnen ist. Die Kinder sollen durch den systematischen Ausbau ihres Wortschatzes und durch zunehmend komplexe sprachliche Aufgabenstellungen in die Lage versetzt werden, die im Verlauf der Schullaufbahn ansteigenden sprachlichen Anforderungen zu bewältigen.

###### Gegenstand

In diesem Modul analysieren die Lehrkräfte die jeweiligen Unterrichtsthemen und eingesetzten Materialien hinsichtlich der relevanten Begriffe und bildungssprachlichen Anforderungen. Hierzu zählen Formate wie *beschreiben*, *vergleichen*, *erklären*, *schlussfolgern* und *argumentieren* sowie die dazu notwendigen Ausdrücke und sprachlichen Mittel, wie etwa komplexe Sätze (Fragen, komplexe Haupt- und Nebensatzkonstruktionen, Konjunktiv usw.). Für jede Unterrichtseinheit werden thematische Schlüsselbegriffe bestimmt und es wird festgelegt, wie und in welcher Unterrichtsphase diese eingeführt werden (vgl. auch Modul 3 Elementarbereich). Zum Wortschatzausbau gehört auch die Vermittlung unregelmäßiger Verbformen und Pluralformen, die in der jeweiligen Unterrichtseinheit relevant sind. Grundsätzlich gehen die Lehrkräfte von der Alltagssprache der Kinder aus und führen Begriffe immer im Kontext ein, wenn sie für das Verständnis der Inhalte und die inhaltliche Auseinandersetzung notwendig sind und die Kinder durch entsprechende Aktivitäten eine Grundvorstellung des Kon-

zepts entwickeln konnten. Hierdurch erfahren die Schülerinnen und Schüler, wie ein Begriff gebraucht wird, inwiefern er sich von bedeutungsähnlichen Begriffen unterscheidet und mit welchen begleitenden Wörtern er typischerweise verwendet wird. Dies fördert die Vernetzung von Begriffen und Wörtern im mentalen Lexikon. Die Formate der Bildungssprache und die dazugehörigen sprachlichen Mittel, die sowohl fach- als auch themenübergreifend relevant sind, sollen in der thematischen Auseinandersetzung erworben und geübt werden. Zusätzlich zur expliziten Vermittlung sollen die Lehrkräfte als Sprachmodell für die Kinder agieren, was einen bewussten, reflektierenden Umgang mit der eigenen Sprache voraussetzt. Die Lehrkräfte unterstützen die Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsdiskurs im Sinne des *Scaffolding* (Gibbons, 2002; Kniffka, 2012), indem sie temporäre Hilfestellungen bei der Aneignung der Fach- und Bildungssprache etwa durch Nachfragen und Vorgabe sprachlicher Modelle geben.

Die Aneignung von Begriffen und sprachlichen Ausdrucksmitteln, die zur Verwendung bildungssprachlicher Formate erforderlich sind, wird dadurch unterstützt, dass die Kinder sie selber gebrauchen. Dies eröffnet ihnen die Möglichkeit, ihre Bedeutung zu überprüfen und zu erweitern; zudem prägen sich Wörter durch ihren aktiven Gebrauch besser ein. Daher ist es erforderlich, dass die Lehrkräfte vielfältige Gelegenheiten zur Interaktion einplanen. Weiterhin vermitteln die Lehrkräfte den Kindern Strategien, die es ihnen ermöglichen, wichtige Begriffe und sprachliche Mittel systematisch zu lernen, etwa indem sie Begriffe nach Wortfeldern sortiert mit typischen Wortverbindungen notieren (z.B. „zwei Geraden schneiden sich“, „eine Meinung teilen“). Darüber hinaus sehen sie regelmäßig Zeit zur Wiederholung und Übung vor. Im weiteren Unterrichtsgespräch sollen die Schülerinnen und Schüler die eingeführten Begriffe und sprachlichen Mittel verwenden. Insbesondere in Unterrichtsgesprächen, die Züge einer kontext-reduzierten Kommunikation tragen (z.B. Gespräche über durchgeführte Experimente), regen die Lehrkräfte die Kinder zu Umformulierungen und Versprachlichungen an, wenn unpräziser Wortschatz verwendet oder auf gestisches Zeigen zurückgegriffen wird. Die Lehrkräfte setzen hierfür Feedbacktechniken ein und fordern die Kinder zu Selbstkorrekturen auf.

Diese Art der sprachlichen Bildung sollte so weit wie möglich auch auf den außerunterrichtlichen Bereich ausgedehnt werden, etwa auf extracurriculare Aktivitäten mit fachlichem Bezug oder systematische Hausaufgabenunterstützung. Erzieherinnen und Erzieher im Hort können die alltagsintegrierte Sprachbildung (siehe Elementarbereich, Modul 1) weiterführen. Auch dabei sollte der Schwerpunkt auf der Erweiterung des bildungssprachlichen Wortschatzes und sprachlicher Mittel zur Realisierung bildungssprachlicher Formate liegen. Hierfür kann eine Vielzahl von Alltagssituationen, Aktivitäten und Projekten genutzt werden (z.B. Diskussionen über alltägliche und ethische Probleme, gemeinsames

Kochen, Erstellung eines Hörspiels etc.). Im Gegensatz zum Unterricht, in dem die Kinder Schlüsselbegriffe und sprachliche Mittel auch schriftlich festhalten, sollte im Nachmittagsbereich der Fokus auf dem alltäglichen Umgang und stärker spielerischer Vermittlung liegen.

### **Empirische Begründung**

Insgesamt liegen kaum gesicherte Befunde zur Wirksamkeit verschiedener Ansätze der Sprachbildung im Primarbereich vor. Das Modul basiert auf ersten Hinweisen zu Effekten von sprachlicher Bildung im fachlichen Kontext und wird im Verlauf seiner Umsetzung eine kontinuierliche Weiterentwicklung erfordern. Es orientiert sich in Teilen am SIOP-Ansatz (*Sheltered Instruction Observation Protocol*) sowie allgemein an Techniken der *sheltered instruction*, die in den USA weitverbreitet sind (Echevarría, Vogt & Short, 2007; Echevarría & Graves, 2007). Ein Teil der Techniken zielt darauf ab, die Unterrichtsqualität allgemein zu verbessern, insbesondere auf die kognitiv aktivierende Gestaltung des Unterrichts. Zusätzlich umfasst der Ansatz spezifisch auf Zweitsprachlernende ausgerichtete Techniken, die es den Kindern ermöglichen sollen, die Inhalte aller Fächer leichter und besser zu verstehen sowie gleichzeitig ihre sprachlichen Kompetenzen zu erweitern. Diese Techniken beziehen sich auf die Erweiterung aller sprachlichen Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Hörverstehen und Sprechen). So ist etwa die Anregung aktiven Sprachgebrauchs und sprachlichen Handelns durch den Einsatz geeigneter Aktivitäten und Sozialformen ein wichtiger Bestandteil der Unterrichtsplanung. Im Unterrichtsdiskurs sollen die Lehrkräfte ihre Sprache hinsichtlich des Tempos, der Artikulation und der Komplexität auf die jeweiligen Schülerinnen und Schüler abstimmen, ihnen ausreichend Zeit für die Antwortformulierung einräumen und sie durch Scaffolding (Gibbons, 2002; Kniffka, 2012) unterstützen. Schlüsselbegriffe sollen systematisch und im Kontext vermittelt und wiederholt gefestigt werden. Weiterhin sieht der Ansatz die Möglichkeit vor, Lernmaterialien auf das Sprachniveau der Schülerinnen und Schüler anzupassen und ggf. die Erstsprache der Schülerinnen und Schüler einzubeziehen.

Die Implementation sowie die Wirksamkeit des SIOP-Ansatzes wurden in einigen Studien empirisch evaluiert. Obwohl die Studien einige methodische Einschränkungen aufweisen, deuten ihre Ergebnisse darauf hin, dass eine Weiterbildung im SIOP-Ansatz es Lehrkräften ermöglicht, sprachliche Aspekte bei der Planung und Umsetzung von Unterricht systematisch zu berücksichtigen (z.B. Short, Echevarría & Richards-Tutor, 2011). Zudem ergaben sich erste Hinweise darauf, dass sich die im SIOP-Ansatz angewendeten Techniken positiv auf das sprachliche und das fachliche Lernen auswirken (z.B. Echevarría, Short & Powers, 2006; Echevarría et al., 2011).

In dem vom BMBF geförderten Projekt „Bedeutung und Form – Fachbezogene und sprachsystematische Förderung in der Zweitsprache“ (BeFo) werden derzeit in zwei Ansätzen der Sprachförderung (fachbezogene und sprachsystematische Förderung) auf ihre Wirksamkeit überprüft (Rösch & Stanat, 2011). In den Ansatz der fachbezogenen Sprachförderung wurden dabei wesentliche Elemente des SIOP-Ansatzes integriert (u.a. systematische Wortschatzerweiterung, sprachliches Scaffolding, sprachintensive Aktivitäten). Vorläufige Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich die Förderung mit dem fachbezogenen Förderansatz positiv auf die fachlichen Leistungen und auf die Entwicklung des Wortschatzes der Kinder ausgewirkt hat.

Der fachbezogene Förderansatz geht davon aus, dass sprachlich schwachen Schülerinnen und Schülern insbesondere der bildungssprachliche Wortschatz Probleme bereitet. Auch für diese Annahme liegen einige Anhaltspunkte vor. In einer Analyse des Einflusses von fach- und bildungssprachlichen Begriffen auf die Leistungen von Grundschulkindern bei Mathematikaufgaben, die anhand von Daten der Vergleichsarbeiten (VERA) durchgeführt wurde, zeigte sich, dass vor allem die Verwendung bildungssprachlicher Wörter die Schwierigkeit von Textaufgaben für Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunftssprache erhöht (Haag, Heppt, Stanat, Kuhl & Pant, eingereicht). Dies weist darauf hin, dass sprachliche Bildung im Fachunterricht nicht auf die Vermittlung thematischer Begriffe begrenzt werden sollte, sondern bildungssprachliche Kompetenzen breiter in den Blick genommen und gefördert werden müssen.

### **Implementierung**

Für die systematische Erweiterung des Wortschatzes von Grundschulkindern um thematische Begriffe und sprachliche Mittel ist es erforderlich, den Lehrkräften grundlegende Kenntnisse über die Aneignung semantisch-lexikalischen Wissens zu vermitteln. Zur Umsetzung des Ansatzes einer gezielten sprachlichen Bildung in fachlichen und alltäglichen Kontexten benötigen die Lehrkräfte außerdem Kenntnisse darüber, wie der zu vermittelnde Unterrichtsstoff hinsichtlich (fach-)sprachlicher Anforderungen analysiert werden kann. Dies gilt insbesondere für die relevanten bildungssprachlichen Begriffe, aber auch auf für Fachbegriffe sowie bildungssprachliche Mittel. Sie lernen, die Wortschatzvermittlung systematisch in die Unterrichtsplanung einzubeziehen und erhalten Informationen über verschiedene Möglichkeiten der Wortschatzeinführung.

Die Lehrkräfte werden darüber hinaus dafür sensibilisiert, auf die Angemessenheit der Wortwahl im Sprachgebrauch der Schülerinnen und Schüler zu achten, um entsprechend Feedback geben und bereits eingeführte Begriffe einfordern zu können. Sie müssen relevante sprachliche Formate und die für ihre Realisierung nötigen sprachlichen Mittel kennen und

einfordern können. Darüber hinaus benötigen die Lehrkräfte Kenntnisse über Lernstrategien für die Wortschatzarbeit und Möglichkeiten ihrer Vermittlung. Anhand von geeigneten Unterrichtsmaterialien sowie Rollenspielen sollen sie lernen, wie sie ihren eigenen Sprachgebrauch kontrollieren und reflektieren können, um als sprachliches Modell für die Schülerinnen und Schüler zu fungieren.

Das Ziel, in fachlichen und alltäglichen Kontexten sprachliche Bildung gezielt zu fördern, ist in hohem Maße anspruchsvoll und komplex. Daher wird in der ersten Phase der Implementation des Moduls der Fokus auf semantisch-lexikalischer Förderung liegen. Sobald die Umsetzung dieses Aspekts konsolidiert ist, soll der Ansatz auch auf die Vermittlung grammatischer Strukturen ausgeweitet werden. Hierzu ist es erforderlich, die eingesetzten Materialien sowie die sprachlichen Formate hinsichtlich grammatischer Formen und Strukturen (z.B. Fragen, Nebensätze, Konjunktiv, Passiv) zu analysieren und festzulegen, in welcher Unterrichtsphase diese zum Lerngegenstand werden sollen.

Für die Diagnostik von Kompetenzen im Bereich der Fachsprache und der Bildungssprache liegen derzeit kaum Instrumente vor. Im Rahmen des FÖRMIG-Projekts wurde ein Verfahren entwickelt, das primär den Anspruch erhebt, den Stand der Schriftsprachentwicklung in den Bereichen Text- und Erzählkompetenz zu erheben (Reich, Roth & Gantefort, 2008). Dabei berücksichtigt es aber auch bildungssprachliche Elemente sowie den allgemeinen Wortschatz der Kinder. Bei diesem Instrument werten Lehrkräfte eine von den Kindern zu einem Impuls („Der Sturz ins Tulpenbeet“) geschriebene Bildergeschichte anhand von Hinweisen der Entwickler des Verfahrens aus. Das Instrument kann allerdings erst ab der vierten Klasse eingesetzt werden. Weitere Testverfahren, die zur Verfügung stehen, erfassen den allgemeinen Wortschatz, nicht jedoch die Fachsprache und die Bildungssprache der Kinder. In dem vom BMBF geförderten Projekt „Bildungssprachliche Kompetenzen: Anforderungen, Sprachverarbeitung und Diagnostik“ (Heppt, Dragon, Berendes, Stanat & Weinert, eingereicht) wird derzeit ein standardisiertes Instrument zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen von Grundschülerinnen und -schülern entwickelt, das nach seiner Fertigstellung bereits ab der ersten oder zweiten Jahrgangsstufe einsetzbar sein sollte.

## **Erste Beispiele zur Verdeutlichung von Toolboxen**

### **Diagnostik Tool 1: Auswertung einer Sprachprobe u.a. hinsichtlich Wortschatz und bildungssprachlicher Elemente**

Reich, H., Roth, H.-J. & Gantefort, Ch. (2008). ‚Der Sturz ins Tulpenbeet‘. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. In T. Klinger, K. Schwippert & B. Leiblein (Hrsg.), Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG. FÖRMIG Edition Band 4 (S. 209-237). Münster: Waxmann.

### **Diagnostik Tool 2: Allgemeiner Wortschatztest**

Glück, C. W. (2007). Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige. Göttingen: Hogrefe.

### **Förderung Tool 1: Förderung nach dem SIOP-Ansatz**

Echevarría, J. & Graves, A. W. (2007). Sheltered content instruction. Teaching English language learners with diverse abilities (3<sup>rd</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Echevarría, J., Vogt, M.E. & Short, D. (2007). Making content comprehensible for English learners (3<sup>rd</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon.

### **Förderung Tool 2: Förderung nach dem Scaffolding-Ansatz**

Gibbons, P. (1998/2006). Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In P. Mecheril & T. Quehl (Hrsg.), Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule (S. 269- 290.). Münster: Waxmann.

Gibbons, P. (2002). Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom. Portsmouth: Heinemann.

### **Förderung Tool 3: Förderung im Fach, Schwerpunkt Wortschatzarbeit**

Leisen, J. (2010). Handbuch Sprachförderung im Fach. Bonn: Varus.

#### **Förderung Tool 4: Konzept der fachbezogenen Sprachförderung im Projekt „Bedeutung und Form – Fachbezogene und sprachsystematische Förderung in der Zweitsprache“**

Darsow, A., Paetsch, J. & Felbrich, A. (eingereicht). Konzeption und Umsetzung der fachbezogenen Sprachförderung im BeFo-Projekt.

#### **Förderung Tool 5: Anregungen für die Sprachförderung im außerschulischen Bereich**

Roche, J., Reher, J. & Simic, M. (2012). Focus on Handlung: Zum Konzept des handlungsorientierten Erwerbs sprachlicher, sozialer und demokratischer Kompetenzen im Rahmen einer Kinder-Akademie. Berlin: Lit-Verlag.

Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2002). Sprachförderung im Vor- und Grundschulalter. Konzepte und Methoden für den außerschulischen Bereich. München: Deutsches Jugendinstitut.

## **Modul 2: „Intensive sprachstrukturelle Förderung“**

### **Ziel**

Aufbauend auf Modul 4 des Elementarbereichs „Intensive Förderung im Bereich Sprachstruktur und Bildungssprache“ zielt das Modul 2 im Primarbereich auf die Unterstützung von Kindern in der Aneignung sprachstruktureller Fähigkeiten (Grammatik) ab. Das Modul richtet sich an Kinder mit nicht deutscher Herkunftssprache, aber auch an Kinder mit deutscher Herkunftssprache, bei denen ein entsprechender Förderbedarf im Bereich der Grammatik diagnostiziert wurde. Da sich die Förderung an diese spezifische Lerngruppen richtet, wird das Modul in der Regel additiv umgesetzt werden müssen.

### **Gegenstand**

Die Aneignung sprachstruktureller Fähigkeiten (z.B. Genuszuweisung, Deklination, Konjugation unregelmäßiger Verben) bereitet insbesondere Kindern nicht deutscher Herkunftssprache oft erhebliche Schwierigkeiten (z.B. Jeuk, 2010). Gleichzeitig sind das Verständnis und die Verwendung von Sprache mit komplexen Sprachstrukturen wesentliche Bestandteile von bildungssprachlicher Kompetenz, deren Beherrschung in allen Fächern von den Kindern erwartet wird. Die Förderung sprachstruktureller Fähigkeiten ist also wichtig, stellt aus verschiedenen Gründen jedoch eine besondere Herausforderung dar. Zum einen verfügen Lehrkräfte oftmals nicht über die nötigen linguistischen Kenntnisse, die für eine kreative, flexible und individuelle Förderung in diesem Bereich erforderlich sind. Die besten Voraussetzungen hierfür dürften in der Regel Deutschlehrkräfte mitbringen, deren Kenntnisse in geeigneten Weiterbildungsmaßnahmen ausgebaut werden müssen. Zugleich werden im Modul jedoch Aufgabenformate und Vermittlungsstrategien aufgezeigt, die auch von Lehrkräften mit geringen linguistischen Kenntnissen angewendet werden können. Zum anderen ist die Vermittlung sprachstruktureller Kompetenzen für die Schülerinnen und Schüler oft wenig motivierend. Dies kann dadurch abgeschwächt werden, dass Übungen in für die Kinder bedeutungsvolle Kontexte eingebettet werden.

Ein Ansatz der Förderung sprachstruktureller Fähigkeiten besteht darin, Lerngelegenheiten zu schaffen, die einen weitgehend impliziten Erwerb unterstützen. In der Literatur finden sich unter anderem Vorschläge zum Einsatz von Texten und Gedichten sowie von speziell für die Förderung geschriebenen Liedern, die sprachliche Strukturen enthalten, deren Aneignung Kindern mit nicht deutscher Herkunftssprache, teilweise aber auch Kindern mit Deutsch als Erstsprache, erfahrungsgemäß schwer fällt (Belke, 2007a; Belke & Geck, 2007). Durch die Verwendung dieser Materialien soll der Erwerb der jeweiligen sprachlichen Strukturen, die darin gehäuft vorkommen, unterstützt werden. Weiterhin ist vorgesehen, einzelne Elemente

zu ersetzen, was zur Folge hat, dass zum Beispiel auch die deklinierten Artikel, Adjektive oder Pronomen abgeändert werden müssen. Hierdurch entstehen auf der Grundlage vorgegebener Textmuster selbst erstellte, sprachlich korrekte Texte. Die Aufmerksamkeit der Kinder wird auf diese Strukturen gelenkt, ohne dass sie Regelmäßigkeiten explizit formulieren müssen oder diese zum Lerngegenstand des Unterrichts werden. Die Förderung erfolgt also systematisch, der Erwerb jedoch implizit. Die Übungen lassen sich sowohl in den regulären Unterricht als auch in kommunikative Rituale integrieren und können auch Grundlage von Projektarbeit sein. Neben diesen Materialien bieten auch die Materialien aus dem Fachunterricht (z.B. aus dem Sachunterricht) sowie Projektarbeit zahlreiche Sprach- und Schreiblässe, die für eine systematische Förderung sprachstruktureller Fähigkeiten genutzt werden können. In Abhängigkeit vom Alter der Kinder ist es möglich, solche auf implizites Lernen ausgerichtete Übungen durch eine stärker explizite Regelvermittlung zu unterstützen.

Ein weiterer Ansatz der Förderung besteht in der stärker expliziten Vermittlung sprachlicher Strukturen (z.B. Rösch, 2003; Montanari, 2006). Dieser Ansatz ergänzt die implizite Förderung, die bei schwachen Schülerinnen und Schülern oft nicht ausreicht, um das bildungssprachliche Kompetenzniveau zu erreichen, das für schulischen Erfolg erforderlich ist. In der expliziten Förderung setzen die Lehrkräfte Übungen ein, in denen die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf die sprachlichen Strukturen und Regelmäßigkeiten gelenkt wird, deren Aneignung für sprachlich schwache Kinder mit besonderen Schwierigkeiten verbunden ist (z.B. Genuszuweisung, Deklination, Konjugation). Im Gegensatz zum regulären Deutschunterricht, der primär darauf abzielt, implizites Sprachwissen bewusst zu machen und zu strukturieren, um dadurch Sprachbewusstheit zu fördern, umfasst die explizite Sprachförderung spezifische Übungen, bei denen es darum geht, den Erwerb der Strukturen zu fördern bzw. eingeschliffene Fehler aufzubrechen. Das so erworbene Sprachwissen soll es den Kindern ermöglichen, ihre Sprachproduktion zu kontrollieren.

Auch für die stärker explizite Förderung werden gezielt Materialien und Texte ausgewählt, die für die Kinder interessant sind und bestimmte sprachliche Strukturen gehäuft enthalten. Diese Texte werden von den Schülerinnen und Schülern zunächst primär inhaltlich bearbeitet. Anschließend wird ihre Aufmerksamkeit jedoch auf im Vorfeld ausgewählte sprachliche Strukturen gelenkt. Der Unterricht ist so angelegt, dass die Kinder die Strukturen bemerken und mit den von ihnen produzierten sprachlichen Äußerungen vergleichen. Darüber hinaus werden sie zum eigenständigen Entdecken von Regelmäßigkeiten angeregt. Indem die Kinder z.B. sprachliche Strukturen vergleichen und sortieren, werden sie gewissermaßen zu Sprachentdeckern und Sprachforschern. Die entdeckten Regeln werden kindgerecht visualisiert. Weiterhin ist es möglich, die Herkunftssprachen der Kinder einzubeziehen, um ihnen strukturelle Unterschiede etwa in der Wortstellung oder Wortbildung bewusst zu machen und

zugleich der Wertschätzung ihrer Herkunftssprachen Ausdruck zu verleihen. Abschließend werden die jeweils in den Blick genommenen Strukturen auf möglichst vielfältige Weise geübt. Hierbei werden stärker isolierende Übungen mit einer Vielzahl an kommunikativen, handlungsorientierten Aufgaben kombiniert.

Zudem sollen Texte, die von den Kindern im Regelunterricht geschrieben wurden, in die Förderung einbezogen und im Hinblick auf die jeweils thematisierten sprachlichen Strukturen überarbeitet werden (z.B. Flexion in der Nominalphrase). Um die Lernerautonomie zu fördern, werden dabei auch Strategien vermittelt, die es den Kindern ermöglichen, die eigene Sprachproduktion eigenständig zu kontrollieren. So sollten die Lehrkräfte etwa mit den Kindern den Gebrauch des Wörterbuches üben, um Informationen zum Genus oder zur Pluralbildung nachschlagen zu können, sowie den Umgang mit Verb- und Deklinationstabellen trainieren.

Insbesondere die explizite Vermittlung sprachstruktureller Fähigkeiten ermöglicht es, im weiteren regulären oder additiven Unterricht auf Fehler zu reagieren, indem auf vorherige Kontexte, in denen die Struktur eingeübt wurde, auf erstellte Lernplakate u.ä. verwiesen wird. In diesem Fall wird die inhaltliche Ebene anlassbezogen kurzfristig verlassen und die Aufmerksamkeit der Kinder auf die jeweils relevante sprachliche Struktur gelenkt. Da davon ausgegangen wird, dass Selbstkorrekturen besonders effektiv sind, sollten die Lehrkräfte vor allem diese Art von Korrekturhandlungen einsetzen.

Um den Leistungsstand und Förderbedarf der Kinder einzuschätzen, werden die Lehrkräfte im Umgang mit verschiedenen Verfahren der Sprachstandserhebung geschult. Dies soll es ihnen ermöglichen, einen umfassenden Überblick über die Aneignung sprachstruktureller Fähigkeiten zu erhalten und mögliche blinde Flecken einzelner Verfahren auszugleichen. In Abhängigkeit vom Alter der Kinder stehen standardisierte Testverfahren zur Verfügung, die auch von Lehrkräften durchgeführt und ausgewertet werden können (z.B. LiSe-DaZ). Zusätzlich lernen die Lehrkräfte, den Sprachstand anhand von sprachlichen Produktionen der Kinder einzuschätzen. Die Lernfortschritte können z.B. mithilfe eines Portfolios dokumentiert werden. Hierzu werden verschiedene sprachbezogene Arbeiten der Kinder gesammelt und hinsichtlich des sprachlichen Niveaus und seiner Entwicklung eingeschätzt. Diese Einschätzung kann durch den Einsatz von Beobachtungsbögen unterstützt werden, die für Kinder verschiedener Altersstufen zur Verfügung stehen. Als Grundlage für die Sprachstandsermittlung können sowohl mündliche als auch schriftliche Sprachproben herangezogen werden. Die Beobachtungsbögen umfassen verschiedene grammatische Kategorien, nach denen die Sprachproduktion der Kinder beurteilt werden soll.

## **Empirische Begründung**

Die Wirksamkeit von Sprachförderansätzen zur Vermittlung sprachstruktureller Kompetenzen bei Kindern im Primarschulalter ist weitgehend unerforscht (vgl. zusammenfassend z.B. Paetsch et al., in Druck). Im Vordergrund empirischer Untersuchungen stand bislang vor allem die Frage, inwieweit die Vermittlung expliziter Kenntnisse über die zu erwerbende Sprache eine Voraussetzung für den erfolgreichen Spracherwerb und -gebrauch darstellt. Die überwiegende Anzahl der Studien kommt zu dem Ergebnis, dass explizite Ansätze impliziten überlegen sind (Norris & Ortega, 2000; Spada & Tomita, 2010). Diese Studien bezogen sich jedoch nahezu ausschließlich auf ältere Lerner einer Fremdsprache. Da sich die Erwerbsbedingungen von jüngeren Lernern einer Zweitsprache von älteren Lernern einer Fremdsprache in verschiedener Hinsicht unterscheiden, ist unklar, ob sich die Ergebnisse auf den Zweitspracherwerb von Grundschulkindern übertragen lassen (Paetsch et al., in Druck).

Im deutschsprachigen Raum wurde deshalb im Rahmen des „Jacobs-Sommercamp Projekts“ unter anderem der Frage nachgegangen, inwieweit sich sprachstrukturelle Kompetenzen durch eine rein implizite Förderung einerseits und durch eine kombinierte implizite und explizite Förderung andererseits erweitern lassen. Die Ergebnisse dieser Studie deuten darauf hin, dass eine explizite Komponente auch für den sprachlichen Lernerfolg von Grundschulkindern eine wichtige Rolle spielen kann (Stanat, Becker, Baumert, Lüdtke & Eckhardt, 2012).

## **Implementierung**

Den Lehrkräften werden in Weiterbildungsveranstaltungen grundlegende Grammatikkenntnisse vermittelt, die für die Durchführung einer intensiven sprachsystematischen Förderung erforderlich sind. Ausgehend vom aktuellen Forschungsstand wird aufgezeigt, welche sprachlichen Strukturen Grundschülerinnen und -schülern mit nicht deutscher und deutscher Herkunftssprache Schwierigkeiten bereiten können, welchen Regularitäten diese Strukturen folgen und was über deren Aneignung bekannt ist. Als Grundlage für die Planung der Förderung, die auf individuelle Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler eingeht, werden die Lehrkräfte im Einsatz diagnostischer Verfahren geschult. Zudem werden Kriterien vermittelt, nach denen die Lehrkräfte Lehrmaterialien auswählen und selbst erstellen können, sowohl für die eher implizite als auch für die eher explizite Vermittlung sprachstruktureller Fähigkeiten. Hierfür benötigen sie auch Kenntnisse über einschlägige Aufgabenformate. Ein weiterer Schwerpunkt der Schulungen wird auf dem Korrekturverhalten der Lehrkräfte liegen, um sie in die Lage zu versetzen, während der Förderung spontan in der Interaktion auf die Äußerungen der Kinder angemessen einzugehen.

## **Erste Beispiele zur Verdeutlichung von Toolboxen**

### **Diagnostik Tool 1: Sprachstandserhebung für ein- und mehrsprachige Kinder**

Schulz, P. & Tracy, R. (2011). LiSe-DaZ. Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache. Göttingen: Hogrefe.

Petermann, F., Metz, D. & Fröhlich, L.P. (2010). Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren (SET). Göttingen: Hogrefe.

### **Diagnostik Tool 2: Sprachenportfolio**

Oomen-Welke, I. (2006). „Meine Sprachen und ich“. Inspiration aus der Portfolio-Arbeit in DaZ für Vorbereitungsklasse und Kindergarten. In B. Ahrenholz (Hrsg.), Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten (S. 115-131). Freiburg: Fillibach.

### **Diagnostik Tool 3: Analysebögen für die grammatische Entwicklung**

Ruberg, T. (2011). Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung. Beispiel 1: Spracherwerb und Sprachbeobachtung im Bereich Grammatik. In WiFF/DJI (Hrsg.), Wegweiser Weiterbildung Sprachliche Bildung. München: Deutsches Jugendinstitut. Download unter <http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/sprache.html>

Jeuk, S. & Schäfer, J. (2007). Beobachtung des Zweitspracherwerbs im Anfangsunterricht – Schwerpunkt Grammatik. Grundschule Deutsch, 14(2), 38-39.

Dirim, I. (2003). Beobachtungsbogen für die gezielte Sprachförderung in Hinblick auf die Stolpersteine der deutschen Sprache. In H. Rösch. (Hrsg.), Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen (S. 209-212). Braunschweig: Schroedel.

### **Förderung Tool 1: Implizite Förderung durch Lieder und Gedichte**

Belke, G. (2007b). Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Belke, G. & Geck, M. (2007). Das Rumpelfax: Singen, Spielen, Üben im Grammatikunterricht. Handreichungen für den Deutschunterricht in mehrsprachigen Lerngruppen (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

### **Förderung Tool 2: Explizite Förderung**

Leonhard, M., Quehl, T. & Röhner-Münch, K. (Hrsg.). (2003). Werkstatt Deutsch als Zweitsprache. Braunschweig: Schroedel.

Kehbel, S., Quehl, T., Röhner-Münch, K. & Senff, D. (2011). Deutsch als Zweitsprache – Sprache gezielt fördern. Braunschweig: Schroedel.

Montanari, E. (2006). Spiel mit Deutsch. Kinder als Sprachforscher und Entdecker. Freiburg: Herder.

Rösch, H. (Hrsg.). (2003). Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. Braunschweig: Schroedel.

Rösch, H. (Hrsg.). (2006). Mitsprache. Arbeitsheft zur Sprachförderung. 5/6. Braunschweig: Schroedel.

### **Modul 3: „Diagnose und Förderung der Leseflüssigkeit und ihrer Voraussetzungen“**

#### **Ziele**

Ein wesentliches Ziel dieses Moduls, das auf Modul 5 des Elementarbereichs „Intensive Förderung der phonologischen Bewusstheit bei den 5- bis 6-Jährigen in der Kleingruppe“ aufbaut, liegt in der *Steigerung der Leseflüssigkeit* insbesondere bei solchen Grundschülerinnen und -schülern, die im Vergleich zur Jahrgangsstufe noch nicht schnell und genau genug lesen. Es sollen möglichst unterrichtsintegriert, weiterhin aber auch in Form additiver Angebote Fördermaßnahmen im Bereich der Wortschatzausbildung, der phonologischen Bewusstheit und der basalen Lesekompetenz bereitgestellt werden. Da Lerngewinne im Unterricht entscheidend von den pädagogischen Orientierungen und Überzeugungen der Lehrkräfte abhängen, sind spezifische Fortbildungsmaßnahmen erforderlich, die das Wissen der Lehrkräfte im Inhaltsbereich erweitern und zudem motivationsbildend sind.

#### **Gegenstand**

Dieses Modul soll Lehrkräften dabei helfen, die Leseflüssigkeit von Schülerinnen und Schülern frühzeitig einschätzen zu lernen und dabei insbesondere Kinder mit Förderbedarf rechtzeitig zu erkennen. Wenn auch der Schwerpunkt auf der Identifikation und Förderung von eher schwachen Leserinnen und Lesern liegt, gehen wir davon aus, dass alle Schülerinnen und Schüler von den unten genauer beschriebenen Fördermaßnahmen zur Steigerung der Leseflüssigkeit profitieren können. Es wird ein relativ enger Zusammenhang zwischen der Leseflüssigkeit und dem Leseverständnis angenommen, da die Lesefähigkeit insgesamt von der Zeit abhängt, die Schülerinnen und Schüler dem Lesen widmen. Erst die Steigerung der Leseflüssigkeit macht besseres Leseverständnis möglich. Das grundlegende Dilemma schwacher Leser lässt sich im Lehrerurteil so formulieren: „Viele Grundschüler lesen keine Bücher, weil sie nicht (richtig) lesen können. Sie können nicht (richtig) lesen, weil sie keine Bücher lesen“.

#### **Diagnostik basaler Lesekompetenz**

Im letzten Jahrzehnt sind im Bereich der Erfassung von Leseflüssigkeit, operationalisiert über Lesegeschwindigkeit und -genauigkeit, beträchtliche Fortschritte erzielt worden. Als Beispiele für bewährte und ökonomische Verfahren können das Salzburger-Lese-Screening (SLS 1-4) sowie die Würzburger Leise Leseprobe (WLLP-R) gelten. Für diese Verfahren gilt, dass sie für Lehrkräfte leicht einsetzbar sind. Da sie für den gesamten Grundschulbereich

konzipiert wurden, lassen sich intraindividuelle Veränderungen wie auch Zuwächse ganzer Klassen im Bereich der Leseflüssigkeit für den besagten Zeitraum vergleichend beurteilen.

### **Empirische Begründung**

Mittlerweile ist gut belegt, dass sich die Leseflüssigkeit durch unterschiedliche Maßnahmen fördern lässt. Hierzu gehören einmal Übungen zur Verbesserung des Wortschatzes (insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund), weiterhin aber auch ergänzende Fördermaßnahmen im Bereich der phonologischen Bewusstheit, die gerade zu Beginn der Schulzeit positive Effekte versprechen. Insgesamt gilt, dass sich die Leseflüssigkeit im Grundschulalter dann vergleichsweise gut steigern lässt, wenn mit den Fördermaßnahmen frühzeitig begonnen wird. Aus der Literatur sind meist nur Maßnahmen bekannt, die sich auf einen der erwähnten Bereiche beziehen. Im vorgeschlagenen Modul sollen Kombinationen dieser Maßnahmen eingesetzt werden, von denen anzunehmen ist, dass sie insbesondere bei Kindern mit eher schwächeren Leseleistungen zu positiven Effekten führen.

### **Implementierung**

Es empfiehlt sich gerade im Anfangsunterricht, eine möglichst umfassende Kind-Umfeld-Diagnostik einzuleiten. Lehrkräfte sollten sowohl am Schulanfang als auch im weiteren Verlauf der Grundschule zu systematischer Diagnostik angeleitet werden, die üblichen Gütekriterien entspricht, ökonomisch umsetzbar ist und gezielte Förderung möglich macht. Es sind von daher Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte vorzusehen, die in den Umgang mit geeigneten Diagnoseverfahren einführen und gleichzeitig Maßnahmen für gezielte Förderung erläutern, die insbesondere auch Anhaltspunkte für die Steigerung der Lesemotivation enthalten.

Bei der Implementierung sind dabei unterrichtsintegrierte Maßnahmen gegenüber additiven Maßnahmen, über die Schülerinnen und Schüler außerhalb des regulären Unterrichts gefördert werden, zu bevorzugen. Maßnahmen zur Steigerung des Wortschatzes lassen sich damit begründen, dass ein umfassender Wortschatz den schnellen und sicheren Zugriff auf das semantische Lexikon erlaubt und damit effektive Lese- und Verstehensprozesse begünstigt. Die unmittelbare Förderung des Wortschatzes scheint demnach für die Verbesserung der Leseleistung insbesondere leseschwacher Kinder unbedingt angezeigt. Gerade für Kinder mit geringem Wortschatz (etwa Kinder mit Migrationshintergrund) haben sich Lautleseverfahren, bei denen die Kinder Texte (halb-)laut mit einem lesekompetenteren Partner lesen, als effektiv erwiesen, weiterhin häufige Worterklärungen bei der Erarbeitung von Textpassagen. Bei älteren Grundschulern kann der Einsatz von Multimedia-Verfahren zur Verbesserung des Wortschatzes nützlich sein.

Bei Schulanfängern mit Leseschwierigkeiten ist eine gezielte phonologische Förderung sinnvoll, die sich eng an die Vorgehensweise von Modul 5 des Elementarbereichs anlehnt. Wenn auch diese Maßnahmen insbesondere vor der Einschulung relativ große Trainingseffekte produzieren und im Verlauf der Schulzeit an Wirkung verlieren, sind sie für Schulanfänger mit erkennbaren Rückständen im Bereich der phonologischen Bewusstheit immer noch relevant. Hier bietet sich die Kleingruppenförderung an, wobei sich etwa das Nürnberger Förderprogramm mit der Hexe Susi zu Beginn der Grundschulzeit nachweislich als wirksam erwiesen hat. Für ältere Grundschülerinnen und -schüler mit ausgeprägten Defiziten im Bereich der phonologischen Bewusstheit hat sich das oben erwähnte PHONIT-Programm als effektiv gezeigt. Diese und ähnlich orientierte phonologische Förderkonzeptionen sind auch bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gut einsetzbar.

Die Verbesserung der Leseflüssigkeit lässt sich allgemein dadurch erreichen, dass die Lesintensität und der Lektüreumfang gesteigert werden. Dies kann in den Anfangsklassen dadurch geschehen, dass Leseübungen auf Wortebene zur Steigerung des Sichtwortschatzes durchgeführt werden, wie sie z.B. im Förderprogramm mit der Hexe Susi enthalten sind. Weiterhin eignen sich Lautleseverfahren, die auf Verbesserung der Leseflüssigkeit und indirekt auf die Steigerung des Leseverständnisses abzielen. Mit Förderansätzen auf Wortebene lassen sich insbesondere bei jüngeren Grundschulkindern die insgesamt größten Trainingseffekte erzielen. Während sich Lautleseverfahren im Klassenkontext als problematisch und wenig ergiebig herausgestellt haben, wirken sie sich in der Arbeit mit Kleingruppen (Lesetandems oder -teams) positiv auf die Entwicklung der Leseflüssigkeit aus, insbesondere bei leseschwachen Schülerinnen und Schülern. Kooperative Lernformen sollten bei der Förderung von Leseflüssigkeit bevorzugt eingesetzt werden.

Wie oben skizziert sollten die Lehrkräfte zur Erfassung der Ausgangslage im Bereich Leseflüssigkeit sowie zur Kontrolle des Lernfortschritts und zur gezielten Schülerrückmeldung standardisierte Lesegeschwindigkeitstests mehrmals im Schuljahr einsetzen. Die individuelle Kompetenzsteigerung kann damit gezielt an die Schüler weitergegeben werden. Da sich die Lesegeschwindigkeit gerade im Grundschulbereich während eines Schuljahrs normalerweise deutlich steigert (mehr als später in der Sekundarstufe), sind positive Rückmeldungen garantiert. Gerade jüngere Schülerinnen und Schüler werden durch solche Erfolgsmeldungen stark motiviert, und solche mit anfänglichen Schwierigkeiten weiterhin auf Kurs gehalten. Die Auswahl kleinerer, für die Mehrzahl der Schüler interessanter und spannender Lektüre-Einheiten kann in der Anfangsphase sicherstellen, dass die Lesemotivation aufrechterhalten wird.

Zur Förderung der basalen Lesefertigkeit fortgeschrittener Grundschüler (ab der dritten Klassenstufe) eignen sich Verfahren, bei denen Leseübungen im Leseteam erfolgen. Es lässt sich damit schon im Grundschulalter das deklarative Wissen um effektive Lesestrategien

steigern. Aufbauend auf der Methode des „reziproken Lehrens“, bei dem die Schüler abwechselnd die Lehrerrolle übernehmen, kann damit die Leseflüssigkeit in der Partner- bzw. Kleingruppe im Leseteam verbessert werden. Vergleichsweise positive Effekte bei Lautleseverfahren sind dann zu erwarten, wenn die Leseübungen von schwachen Lesern zusammen mit einem lesekompetenteren gleichaltrigen oder erwachsenen „Lesecoach“ erfolgen („paired repeated reading“).

Bei der Umsetzung der beschriebenen Fördermaßnahmen ist sicherlich zu berücksichtigen, dass man im Grundschulunterricht leicht an organisatorische Grenzen stoßen kann. Die besonders große Heterogenität der Schülerschaft und der gewünschte adaptive Umgang mit individuellen Unterschieden erschwert die Umsetzung allgemeiner Fördermaßnahmen. Nicht nur der übliche Regelunterricht, sondern auch spezifische Fördermaßnahmen im Unterricht funktionieren dann am besten, wenn Freiheitsspielräume eröffnet sowie verstärkt kooperative Lernformen in der Kleingruppe ermöglicht werden. Die Förderung in der Grundschule scheint dann besonders wirksam, wenn der Förderschwerpunkt auf kognitiver Aktivierung liegt, der individuelle Förderbedarf berücksichtigt wird und adaptive (Differenzierungs-)Maßnahmen möglich sind. Bei der Implementierung der beschriebenen Fördermaßnahmen sollte unbedingt darauf geachtet werden, dass der Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen nicht einseitig zugunsten der Kinder mit Förderbedarf erfolgt, sondern dass auch Kinder mit Stärken im Bereich der Leseflüssigkeit kognitiv herausfordernde Aufgaben erhalten.

Weitere flankierende Maßnahmen zur Förderung der Lesemotivation erscheinen für die Intervention im Bereich Leseflüssigkeit gerade für schwache Leser wichtig. Die verfügbaren Verfahren zur Steigerung der Leseflüssigkeit sind für die Zielgruppe nicht per se motivierend. Typische Elemente der Grundschularbeit wie etwa Leseecken, feste Vorlesezeiten und Differenzierung nach thematischem Interesse sollten einbezogen werden.

Da die Quantität der Instruktion sich als wichtiges Vorhersagemerkmal für den Lernerfolg erwiesen hat, sollten die Fördermaßnahmen über einen längeren Zeitraum (ideal im Rahmen eines Schuljahrs) in regelmäßigen Abständen erfolgen, wobei pro Woche mehrere Übungseinheiten erfolgen sollten. Hierbei sollten die Möglichkeiten der Ganztagsbetreuung gezielt genutzt werden.

## **Erste Beispiele zur Verdeutlichung von Toolboxen**

### **Diagnostik Tool 1: Wortschatz**

Glück, C.W. (2007). Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige. Göttingen: Hogrefe.

Weiß, R. H. (2008). Grundintelligenztest Skala 2 – Revision (CFT 20-R) mit Wortschatztest und Zahlenfolgentest – Revision (WS/ZF-R). Göttingen: Hogrefe.

### **Diagnostik Tool 2: Phonologische Bewusstheit**

Barth, K. & Gomm, B. (2004). Gruppentest zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. München: Reinhardt.

Martschinke, S., Kirschhock, E. & Frank, A. (2001). Der Rundgang durch Hörhausen. Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit (Bd. 1). Donauwörth: Auer.

Martschinke, S., Kammermeyer, G., King, M. & Forster, M. (2005). Anlaute hören, Reime finden, Silben klatschen. Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit für Vorschulkinder und Schulanfänger. Donauwörth: Auer.

Stock, C., Marx, P. & Schneider, W. (2004). BAKO 1-4: Basiskompetenzen für Lese- Rechtschreibleistungen. Göttingen: Hogrefe.

### **Diagnostik Tool 3: Erfassung der Leseflüssigkeit**

Mayringer & Wimmer (2003). Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 1-4. Bern: Hans Huber.

Schneider W., Küspert, P., Faust, V. & Blanke, I. (2011). Die Würzburger Leise Leseprobe (Revision). Göttingen: Hogrefe.

### **Förderung Tool 1: Wortschatz**

Sichtwortschatz erarbeiten

### **Förderung Tool 2: Trainingsprogramm phonologische Bewusstheit**

Forster, M. & Martschinke, S. (2008). Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi: Das Nürnberger Trainingsprogramm zur phonologischen Bewusstheit. Donauwörth: Auer-Verlag.

Stock, C. & Schneider, W. (2011). PHONIT. Ein Trainingsprogramm zur Verbesserung der phonologischen Bewusstheit und der Rechtschreibleistung im Grundschulalter. Göttingen: Hogrefe.

### **Förderung Tool 3: Fördermaßnahmen zur Steigerung der Leseflüssigkeit**

Dummer-Smoch, L. & Hackethal, R. (1999). Kieler Leseaufbau (5. überarb. Aufl.). Kiel: Veris Verlag.

Tacke, G. (1999). Flüssig lesen lernen. Übungen, Spiele und spannende Geschichten. Ein Leseprogramm für den differenzierenden Unterricht, für Förderkurse und für die Freiarbeit. Je ein Heft für Klasse 1-2, 2-3 und 4-5 (2. Aufl.). Donauwörth: Auer.

## **Modul 4: „Diagnose und Förderung des Leseverständnisses“**

### **Ziele**

Ziel dieses Moduls ist die Diagnose und Förderung des Leseverständnisses bei Schülerinnen und Schülern insbesondere ab Beginn der dritten Grundschulklasse. Es wird davon ausgegangen, dass fortgeschrittene Grundschüler erst dann über ein altersangemessenes Leseverständnis verfügen, wenn die basalen Voraussetzungen gegeben sind, wenn also die Schülerinnen und Schüler sowohl im Hinblick auf den relevanten Wortschatz als auch die notwendigen phonologischen Kompetenzen gute Voraussetzungen aufweisen und sie hinreichend schnell und genau lesen können. Wenn demnach die Ziele des Moduls zur Diagnose und Förderung der Leseflüssigkeit und ihrer Voraussetzungen erreicht worden sind, stehen die Chancen dafür gut, dass auch das Leseverständnis im fortgeschrittenen Grundschulalter bedeutsam gesteigert werden kann.

### **Gegenstand**

Für die Diagnose des Leseverständnisses stehen mittlerweile eine Reihe standardisierter Verfahren zur Verfügung (s.u.). Über diese Verfahren lässt sich das allgemeine Niveau des Leseverständnisses von Schulklassen problemlos bestimmen. Weiterhin können Schülerinnen und Schüler mit unterdurchschnittlichen Kompetenzen in diesem Bereich identifiziert werden, für die entsprechende Fördermaßnahmen besonders wichtig sind.

Wir gehen aufgrund der Literaturlage davon aus, dass unterschiedliche Ansätze zur Förderung des Leseverständnisses erfolgreich sein können. Es gibt vielfach Hinweise darauf, dass die Förderung von Lesestrategien vor allem ab dem späten Grundschulalter effektiv möglich ist. Mit Lesestrategien werden zumeist kognitive und metakognitive Vorgänge bezeichnet, die neben jenen unmittelbar für den Lesevorgang erforderlichen mentalen Prozessen ablaufen. In der Leseforschung finden sich immer wieder Belege dafür, dass die Anwendung von kognitiven oder metakognitiven Lesestrategien für die Entwicklung des Leseverständnisses im Grundschulalter bedeutsam ist. So lassen sich etwa signifikante Unterschiede zwischen guten und schwachen Lesern der dritten und vierten Klassenstufe im metakognitiven Strategiewissen nachweisen. Die Vermittlung angemessener Lesestrategien wird demnach als wichtiges Ziel systematischer Leseförderung gegen Ende der Grundschulzeit angesehen. Kognitive und metakognitive Lesestrategien werden dabei üblicherweise in drei Phasen vermittelt: Zunächst wird ein Bewusstsein und Verständnis für kognitive Vorgänge aufgebaut, woran sich die Anleitung der Schülerinnen und Schüler zum Einsatz bestimmter Strategien anschließt. Hier kann auch die Lehrkraft als Modell fungieren. Das Einüben der Strategien erfolgt dann in der letzten Phase, zunächst noch unterstützt und dann zunehmend eigen-

ständig und vom Schüler verinnerlicht. Ein in dieser Hinsicht immer wieder zitiertes und besonders populäres Programm stellt das Training des reziproken Lehrens und Lernens dar, bei dem es um die Vermittlung von Lesestrategien beim Umgang mit Texten geht. Als wesentliche Lesestrategien werden in der Regel kognitive wie auch metakognitive Prozesse bezeichnet, die zusätzlich zum automatisierten Lesevorgang ablaufen und vor allem bei Verständnisschwierigkeiten aktiviert werden. Zu diesen Strategien zählen etwa die Fähigkeit, Fragen an den Text zu stellen, Textpassagen zusammenzufassen, Verständnisprobleme zu erkennen und zu klären sowie Vorhersagen über den Fortgang der Erzählung zu machen. Das Verfahren stellt die Wichtigkeit des Dialogs zwischen Lehrperson und Schüler heraus und knüpft damit an das Modul 1 „Alltagsintegrierte Sprachbildung“ im Elementarbereich an. In den klassischen amerikanischen Untersuchungen (z.B. Palinscar & Brown, 1984) übernahmen Schülerinnen und Schüler dabei in Kleingruppen von vier bis sechs Kindern in strukturierten Unterrichtsgesprächen abwechselnd die Rolle der Lehrperson. Wechselseitiges Lernen bedeutet hier also, dass immer ein Kind die Lehrerrolle übernimmt und die anderen Kinder zum richtigen Strategiegebrauch anleitet. Neuerdings sind auch deutschsprachige Verfahren dieser Art für Grundschulkindern verfügbar. Munser-Kiefer und Kirschhock (2012) haben kürzlich mit dem Programm „Lesestrategien im Lesetam trainieren“ eine Trainingsvariante konzipiert, die sowohl die basale Lesekompetenz als auch das Leseverstehen von Grundschulkindern ab der dritten Klassenstufe fördert.

### **Empirische Begründung**

Insgesamt legen die Befunde zur Förderung von Lesestrategien nahe, dass die explizite Vermittlung der Strategien im Sinne des reziproken Lehrens und Lernens bessere Effekte verspricht als eine lediglich implizite Instruktion. Im Hinblick auf ihre nachhaltige Wirkung besonders Erfolg versprechend erscheinen neuere Leseförderprogramme, die auf pädagogisch-psychologischen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Konzepten aufbauen und direkt in den Unterricht integrierbar sind. Die Befunde von Studien zur Förderung von Lesestrategien fallen durchgängig positiv aus und belegen die Wirksamkeit dieses Ansatzes. Es kann aus den Ergebnissen weiterhin gefolgert werden, dass nicht nur das Leseverständnis von diesem Ansatz profitiert, sondern auch das Erschließen von Wortbedeutungen aus dem Kontext heraus gefördert wird. Besonders günstig fallen die Ergebnisse dann aus, wenn spezifische metakognitive Strategien wie die Fähigkeit zur Selbstregulation oder mehrere Lesestrategien gleichzeitig vermittelt werden. Die größten Effekte werden für Maßnahmen berichtet, bei denen Fragestrategien zur Aktivierung von Vorwissen im Mittelpunkt stehen und das Reflektieren des Leseprozesses gefordert ist. Dazu gehören insbesondere das Zusammenfassen von Textpassagen, Maßnahmen zur Selbstüberwachung beim Lesen von Texten sowie die explizite wie auch intensive Vermittlung von Lesestrategie-

gien. Als Merkmale effektiver Leseförderung werden in der einschlägigen Literatur neben der Vermittlung von Lesestrategien der Aufbau metakognitiver Kompetenzen, die Vermittlung von Textstrukturwissen, die explizite Instruktion von Strategiewissen, der Einsatz von Peer-Tutoring-Methoden und häufige motivationale Unterstützung genannt.

## **Implementierung**

*Diagnostik des Leseverständnisses:* Schon bei der Beschreibung möglicher Modulinhalte für die Förderung der Leseflüssigkeit in der Anfangsphase der Grundschule wurde hervorgehoben, dass die Fortbildung der Lehrkräfte insbesondere die Anleitung zur systematischen Diagnostik vorsieht, die dann gezielt in angemessene Förderung umgesetzt werden kann. Dieses Prinzip kann auch für das Modul zur Diagnose und Förderung des Leseverständnisses übernommen werden. Zur Erfassung des Leseverstehens in der Grundschule liegen etwa mit dem Verfahren „Knuspels Leseaufgaben“ (Marx, 1998) sowie ELFE 1-6 (Lenhard & Schneider, 2006) zwei für diesen Zweck geeignete Gruppentestverfahren zur Verfügung, die neben grundlegenden Dekodierfähigkeiten auf Wortebene auch das Leseverstehen auf Satzebene überprüfen. Das Verfahren „Knuspels Leseaufgaben“ erfasst zusätzlich auch das Hörverstehen, das in der Regel eng mit dem Leseverständnis korrespondiert. Neuere diagnostische Verfahren mit entwicklungspsychologischer Perspektive haben zusätzlich das Ziel, den Lernfortschritt zu verschiedenen Messzeitpunkten zu erfassen. Hierzu sind die Tests IEL-1 (Diehl & Hartke, 2012) sowie LDL (Walter, 2009) zu zählen. Mit diesen Verfahren ist demnach neben einer summativen Evaluation des Effekts von Fördermaßnahmen auch eine formative Evaluation des Lernfortschritts möglich. Den Lehrkräften sollen in Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen grundlegende Kenntnisse in der Anwendung gängiger Testverfahren zur Erfassung des Leseverständnisses vermittelt werden.

*Förderung des Leseverständnisses:* Wie das von Munser-Kiefer und Kirschhock (2012) entwickelte Programm „Lesestrategien im Leseteam trainieren“ gezeigt hat, lassen sich auf diese Weise bedeutsame Kompetenzsteigerungen erreichen. Da die Förderung basaler Lesekompetenzen im konventionellen Grundschulunterricht meist noch nicht vollständig ausgeschöpft wird, dürften ohne die spezifische Förderung von Lesestrategien hierarchiehöhere Prozesse des Leseverstehens wohl stagnieren. Aus grundschulpädagogischer Perspektive besteht das Besondere an diesem Programm darin, dass es gelingt, allen Leistungsgruppen effektive Hilfestellungen anzubieten, die für weiterführendes Lernen sehr bedeutsam sind. Die Anwendung dieses Programms stellt eine motivierende Möglichkeit dar, kognitive Strategien situiert am relevanten Kontext und metakognitive Strategien durch Modelllernen zu erwerben. Die Einübung unterschiedlicher Lesestrategien kann schon bei Schülerinnen und Schülern der dritten Klassenstufe in Leseteams erfolgen. Über diesen methodischen Ansatz lässt sich schon im Grundschulalter das deklarative Wissen um effektive Lesestrategien stei-

gern. Aufbauend auf der Methode des „reziproken Lehrens“ wird damit insbesondere das Verständnis von Strategien wie Zusammenfassen, Fragenstellen, Wörterklären und Vorhersagen der Geschichten in der Partner- bzw. Kleingruppe im Leseteam verbessert. Wechselseitiges Lernen bedeutet hier, dass immer ein Schüler die Lehrerrolle übernimmt und dabei die Aufgabe erfüllt, die Strategieanwendung anzuleiten sowie das Leseverstehen zu überwachen und zu regulieren. Im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sollten die Lehrkräfte mit diesem Programm vertraut gemacht werden.

Andere Formate kooperativen Lernens wie etwa „Peer-Assisted-Learning“ (PAL) haben sich ebenfalls als erfolgreich herausgestellt, wobei es für den Erfolg im Grundschulalter wichtig scheint, dass die Kleingruppen bzw. Teams geschlechtshomogen zusammengesetzt sind. Die verfügbaren Literaturübersichten legen den Schluss nahe, dass insbesondere Grundschul Kinder mit Migrationshintergrund von PAL profitieren. Die Effekte fallen dann am größten aus, wenn gezielt Texte ausgewählt werden, die von den Schülern als interessant bewertet werden. Förderansätze, die metakognitives Wissen über Textverarbeitung trainieren, kooperatives Lernen anregen, das Beantworten von Fragen zum Text in den Vordergrund stellen und die Zusammenfassung zentraler Ideen im Text erforderten, scheinen insgesamt am erfolgreichsten zu sein.

Ein Problem der mittlerweile zahlreich vorliegenden Programme zur Förderung des Leseverständnisses ist darin zu sehen, dass sie teilweise sehr komplex und umfangreich sind. Von entscheidender Bedeutung für ihre nachhaltige Wirksamkeit ist deren Implementation in den schulischen Alltag. Die vorliegenden Evaluationsstudien zeigen insgesamt, dass auch komplexe Programme bei entsprechender Unterstützung und Motivation der Lehrkräfte effektiv in die Praxis übertragen werden können. Eine systematische und situierte Fortbildung der Lehrkräfte zu Inhalt und methodischer Umsetzung der Programme, die auch die Einstellungen und Orientierungen der Lehrkräfte einbezieht, ist unerlässlich, wenn positive Effekte resultieren sollen.

*Flankierende Maßnahmen:* Gerade bei fortgeschrittenen Grundschülerinnen und Grundschulern hängt die Nachhaltigkeit von Fördermaßnahmen im Bereich der Lesekompetenz entscheidend davon ab, dass das Interesse und die Lesemotivation der Kinder aufrechterhalten werden. Die Auswahl kleinerer, für die Mehrzahl der Schüler interessanter und spannender Lektüreeinheiten kann in der Anfangsphase sicherstellen, dass die Lesemotivation stimuliert wird. Weitere in Literaturüberblicken genannte wirksame flankierende Maßnahmen zur Förderung der Lesemotivation enthalten typische Elemente der Grundschularbeit, die im deutschsprachigen Bereich vielfach umgesetzt werden. Dazu gehören etwa Leseecken, feste Vorlesezeiten und Differenzierung nach thematischem Interesse, schließlich auch indivi-

duelles Feedback. Der Einbezug von „Lesepaten“ kann ebenfalls positive Auswirkungen haben, hierzu bietet der Ganzttag gute Möglichkeiten.

Nach wie vor erwägenswert scheint schließlich auch die von Richard Bamberger in Österreich erfolgreich eingeführte Methode „Zum Lesen verlocken“, bei der die Lehrkraft oder ein Schüler ein Buch bis zu einer sehr spannenden Stelle vorliest und der Klasse entweder anschließend oder zu Hause Gelegenheit gegeben wird, das Buch weiterzulesen (dies setzt allerdings eine genügende Anzahl von Büchern gleichen Titels in der Klasse voraus). Für die Motivationssteigerung zusätzlich bedeutsam erweist sich dabei die Einführung eines „Lese-Passes“ (bzw. einer Lese-Kartei), in den die Schüler jedes gelesene Buch eintragen und mit einer Note bewerten. In jedem Fall sollte den Schüler regelmäßig Leistungsfeedback und auch die Möglichkeit gegeben werden, den eigenen Fortschritt selbstständig zu registrieren.

## **Erste Beispiele zur Verdeutlichung von Toolboxen**

### **Diagnostik Tool 1: Erfassung des Leseverständnisses**

Lenhard, W. & Schneider, W. (2006). ELFE 1-6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler. Göttingen: Hogrefe.

Marx, H. (1998). Knuspels-L. Knuspels Leseaufgaben. Göttingen: Hogrefe.

### **Förderung Tool 1: Reziprokes Lehren und Lernen**

Munser-Kiefer, M. & Kirschhock, E.-M. (2012). Lesen im Leseteam trainieren. Lehrermanual und Unterrichtsmaterialien. Donauwörth: Auer Verlag.

Kirschhock, E.-M. & Munser-Kiefer, M. (2012). Lesen im Leseteam trainieren. Materialordner und Zusatzmaterialien. Donauwörth: Auer Verlag.

### **Förderung Tool 2: Förderung der Selbstregulation und Lesemotivation**

Souvignier, E., Streblow, L., Holodynski, M. & Schiefele, U. (2007). Textdetektive und LEKO-LEMO – Ansätze zur Förderung von Lesekompetenz und Lesemotivation. In M. Landmann & B. Schmitz (Hrsg.), Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen (S. 52-88). Stuttgart: Kohlhammer.

## **4.4 Handlungsfeld Sekundarstufe I**

### **4.4.1 Sprachliche Bildung und Sprach-, Lese- und Schreibförderung als Aufgaben der Sekundarstufe I<sup>3</sup>**

Die Sekundarstufe I mit dem Übergang zur Berufsausbildung einerseits und dem Übergang in die gymnasiale Oberstufe andererseits ist institutionell durch eine markante und gegenüber dem Elementarbereich und der Grundschule biografisch erhebliche Ausdifferenzierung in unterschiedlichen Aspekten gekennzeichnet. Anders als noch in der Grundschule besuchen die Jahrgangskohorten 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 mit einer Ausrichtung an den jeweiligen Fachdisziplinen und deren Fach(sprach)lichkeit eng verbunden ist. 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 (Stichwort: Schulentwicklung). Gesellschaftlich betrachtet entscheidet sich in dieser bildungsinstitutionellen Phase die Teilhabe am gesellschaftlichen Wissen auf der Basis von Bildung, vermittelt über Sprache.

Vor diesem Hintergrund kann die Sekundarstufe I in zwei große Abschnitte untergliedert werden: Der erste Abschnitt mit den Eingangsklassen 5 und 6, die vielfach als Orientierungsstufe oder ähnlich 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 selbstständige, fachbezogene Lernen komplexer werdender Fachinhalte zu beziehen. Der zweite Abschnitt besteht aus den Klassen 7 bis 10, in denen die sprachlichen und fachlichen Grundlagen für die nachfolgende Berufsausbildung bzw. Sekundarstufe II gelegt werden.

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 sprachlichen Bildung:

---

<sup>3</sup> Der Ausdruck Sekundarstufe I wird im Folgenden schulformunabhängig für die Klassenstufen 5-10 einheitlich verwendet, unabhängig davon, welche Bezeichnungen in den einzelnen Bundesländern offiziell gelten.

*„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 (bildungs-)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 Kompetenzen gesetzt werden, für die in den vorangegangenen bildungsinstitutionellen Phasen die Grundlagen gelegt wurden. Im Einzelnen sollen die folgenden Kompetenzbereiche fokussiert werden. Die Kompetenzbereiche greifen durchweg weiter aus als die anschließend konzipierten Module.

- **Lesen und Schreiben:** Das selbstständige, fachbezogene Lernen komplexer Fachinhalte verlangt eine hinreichende Lese- und Schreibfähigkeit, was die grundlegende Beherrschung der Orthografie einschließt. Auf einer solchen Grundlage bestehen für die Textproduktion und -rezeption keine Beschränkungen, und ein Ausbau der Textkompetenz im Sinne einer wachsenden Zahl von Textformen ist zu erwarten. Wesentlicher Indikator für eine solche hinreichende Textkompetenz sind Lese- und Schreibflüssigkeit. Eng verknüpft damit sind der Auf- und Ausbau des (Fach-)Wortschatzes, des Verstehens und Produzierens komplexer werdender bzw. verdichteter 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 ebenfalls zu den zentralen Bestandteilen von Bildung und Bildungssprache. Gemeint ist damit die Fähigkeit, Texte unterschiedlicher Zwecke und Strukturen selbstständig, sachbezogen und adressatenorientiert zu verfassen. Im Deutschunterricht wie in den Sachfächern gehört das Verfassen instruierender, informierender, erklärender und argumentierender Textformen zu den unverzichtbaren Fähigkeiten.

- **Sprechen und Zuhören:** Unterrichtliche Lernprozesse verlangen gleichermaßen die mündliche Verständigung über unterrichtliche Inhalte, die zunehmend abstrakter und komplexer werden. Das erfordert den Ausbau der pragmatischen Fähigkeiten in Form neuer Gesprächs- und Textarten. Über die Bildungssprache sowie die besprochenen Texte sind Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Unterricht eng verbunden: Mit den schriftlichen Anforderungen steigen auch solche an die mündlichen Fähigkeiten, nämlich sich sachbezogen, zielorientiert und hörerbefugten 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.
- **Sprache im Fachunterricht:** Im weiteren Verlauf der Sekundarstufe I nehmen nicht nur Bedeutung und Umfang der Sachfächer zu, sondern auch die sprachlichen Anforderungen in diesen Fächern. Es ist bekannt, dass viele Schülerinnen und Schüler in diesen Fächern nicht an fachlichen, sondern eher an fachsprachlichen Anforderungen scheitern, die vielfach lexikalischer oder syntaktischer Natur sind, aber auch der besonderen Struktur von Fachtexten geschuldet sind. Gerade für Schülerinnen und Schüler, die das Deutsche als zweite Sprache erwerben, ist das Lernen in der Fachsprache eine besondere Herausforderung und ggf. auch Barriere, da diese Ebene noch nicht auf dem gesicherten Fundament einer gut entfalteten Alltagssprache aufbauen kann. Vergleichbares gilt für Schülerinnen und Schüler aus Familien mit geringem sprachlichem Kapital.

Damit sind die wesentlichen Anforderungen an die sprachlichen Bildungsprozesse in der Sekundarstufe I beschrieben.

#### **4.4.2 Stand der Forschung und Problembereiche der Sprach-, Lese- und Schreibförderung als Aufgabe der Sekundarstufe I**

##### **Forschungsstand und Wirksamkeit von Maßnahmen:**

Für die Sekundarstufe I liegen insgesamt betrachtet nur wenig empirisch gut gestützte Befunde vor. Ein großer Teil der abgesicherten Erkenntnisse wurde im englischsprachigen Raum erhoben, sodass sich viele der folgenden Aussagen darauf beziehen (müssen) – wohl wissend, dass sich die Ergebnisse aufgrund der Unterschiedlichkeit der Schulsysteme nicht unmittelbar übertragen lassen, sondern dass die jeweiligen Rahmenbedingungen berücksichtigt werden müssen. Aus diesem Grund kommt in den angeschlossenen Modulen dem Abschnitt zur Implementierung eine besondere Bedeutung zu.

Woran liegt es, dass die Forschungslage für die Klassenstufen 5-10 so wenig klar ist? Der entscheidende Grund ist darin zu sehen, dass in den genannten sprachlichen Bereichen – Sprechen und Zuhören, Lesen und Schreiben – Vielfalt und Komplexität der Prozesse massiv zunehmen. Lernprozesse werden komplexer und Lernvoraussetzungen unterschiedlicher und gleichzeitig differenzierter.

- Für den Bereich der *Mündlichkeit* ist davon auszugehen, dass der Erwerb der morpho-syntaktischen Strukturen der Standardsprache abgeschlossen ist und sich vor allem der Wortschatz weiterentwickelt. Der Ausbau der morpho-syntaktischen Strukturen und des Wortschatzes unterliegen nicht nur individuellen Besonderheiten, sondern auch einem sich immer weiter ausdifferenzierenden Feld fachlicher Domänen der Sprachverwendung. Daran hat die Schule mit der Ausweitung des Fächerkanons in der Sekundarstufe I erheblichen Anteil; von ebenso großer Bedeutung ist die Erweiterung lebensweltlicher Domänen und sozialer Netzwerke im Zuge zunehmender Autonomie im Jugendalter, insbesondere die Ablösung von den Eltern und die Hinwendung zu den Gleichaltrigen in der „Peergroup“. Speziell für die gesprochene Sprache im Zweitspracherwerb scheinen die für die Morphosyntax in der klassischen Studie von Clahsen, Meisel und Pienemann (1983) festgestellten Stufen nach wie vor Gültigkeit für Lernerinnen und Lerner zu haben, die – relativ unabhängig vom Alter – Deutsch auf der Basis einer in diesem Bereich gefestigten Erstsprache erworben haben (vgl. auch Reich & Roth, 2002; Diehl, Christen, Pervat & Studer, 2000).

Abgesicherte Studien zur Auswirkung einer Förderung der gesprochenen Sprache in der Sekundarstufe I liegen nicht vor.<sup>4</sup>

- Für den Bereich des *Schreibens* gilt Ähnliches, wobei sich die Schule mit ihren fachlichen Domänen hier ungleich stärker auswirkt; viele Studien zum Schreiben beziehen sich allerdings auf Fragen relativ leicht beobachtbarer Phänomene wie Rechtschreibung und Grammatik. Ohne die Bedeutung der Rechtschreibung für die Textkompetenz z.B. hinsichtlich ihrer strukturierenden Wirkung oder die der Grammatik hinsichtlich ihrer Präzision und Kohärenz stiftenden Wirkung abwerten zu wollen, lässt sich doch sagen, dass gerade die Forschungslage hinsichtlich der hierarchiehöheren textuellen Fähigkeiten weder breit noch systematisch entfaltet ist. Zwar gibt es inzwischen weitgehende Klarheit zur

---

<sup>4</sup> Einige Hinweise gibt die bereits ältere Metastudie von Waxman und Téllez (2002), die neben einigen randomisierten (pseudo)experimentellen Studien auch ethnografische und interviewgestützte Studien einbezieht. Allerdings ist aus dem Bericht z.T. nicht exakt zu erkennen, wie die Studien genau angelegt waren und durchgeführt wurden; außerdem ist der Fokus sprachdidaktisch eher allgemein („effective teaching practises“) und nimmt Studien zur gesprochenen Sprache, zu Schreiben und Lesen ohne systematische Differenzierung auf, ist dafür zielgruppenspezifisch präzise („english language learners“, überwiegend mit Spanisch als Familiensprache, über alle möglichen Altersgruppen und Klassenstufen hinweg); auf die Ergebnisse wird im Folgenden an verschiedenen Stellen hingewiesen.

Modellierung von Textkompetenz (vgl. z.B. Becker-Mrotzek & Böttcher, 2006; Feilke, 2002); es finden sich jedoch bislang kaum empirisch abgesicherte Studien, die auf der Grundlage einer solchen Modellierung Effekte von Unterrichtseinheiten oder Trainingsprogrammen untersuchen.

- Anders sieht es für den Bereich des *Lesens* aus: Die großen Schulleistungstudien arbeiten mit einer kompetenzorientierten Modellierung des Lesens und geben Auskunft über die Wirkung des Unterrichts als Ganzem, ohne auf einzelne Maßnahmen oder Programme eingehen zu können. Schaut man auf spezifische Programme und sprachdidaktische Methoden, so erweisen sich einige Bereiche als besser erforscht als andere. Insbesondere für die Bedeutung von unterstützenden Maßnahmen zur Verbesserung der Leseflüssigkeit als Voraussetzung eines effektiven Leseverständnisses wie auch zur Verbindung von Lesen und Schreiben liegen ermutigende Befunde vor.

Allerdings identifizieren die vorliegenden empirischen Studien keine konkreten Programme, die einfach übernommen und eingesetzt werden könnten. In vielen Fällen handelt es sich auch nicht um spezifische Programme, die zusätzlich oder im Regelunterricht der Schule eingesetzt wurden, sondern um bekannte sprachdidaktische Unterrichtsmethoden, deren Wirkung häufig im Unterricht mit ganzen Klassen überprüft wurde.

Von Bedeutung ist in dieser Hinsicht die Studie von Bowers, Kirby und Dowers (2010), die verschiedene Konstruktionen von Vergleichsgruppen berichtet: Neben solchen, die einen speziellen Unterricht erhalten (in ihrem Fall zum morphologischen Wissen), stellen sie einige Studien zusammen, die nicht nur Vergleiche mit der Regelklasse *ohne* Intervention ausweisen, sondern auch solche, die eine Intervention erhalten, die aus üblichen sprachdidaktischen Methoden zusammengestellt wurde. Erstaunlicherweise fallen die von Bowers et al. (2010) berichteten Unterschiede in den Effekten zwischen mit speziellen Programmen und geläufigen sprachdidaktischen Methoden unterrichteten Schülerinnen und Schüler gering aus; für das Lesen fand sich kein Unterschied. Das lässt den Schluss zu, dass die Effekte nicht notwendig den Einsatz *neuartiger* Programme erfordern, sondern ebenso über den konzentrierten Einsatz bekannter Methoden zu erzielen sind. In dieser Hinsicht besteht nach Bowers et al. (2010) allerdings ein klarer Unterschied zwischen lernschwachen Schülerinnen/Schülern und den Regelschülerinnen/-schülern. Zusammenfassend lässt sich (leider) feststellen, dass die Identifizierung von konkreten Maßnahmen und einer differenziellen Bewertung und Klassifizierung hinsichtlich der Wirkweisen und -stärken einzelner Maßnahmen als eine Aufgabe für die weitere Forschung gesehen wird (vgl. explizit Bowers et al., 2010, S. 168).

## **Zu den Befunden im Einzelnen**

### **Leseverstehen**

Für den Bereich der Sekundarstufe I sind über Metaanalysen Fördermaßnahmen dokumentiert, die basale Leseprozesse auf Wort- und Satzebene sowie metakognitive und kognitive Lesestrategien anzielen (Philipp, 2012a). Auf der Ebene basaler Prozesse kann man in der Sekundarstufe I – abgesehen von speziellen Alphabetisierungsklassen – davon ausgehen, dass die Phonem-Graphem-Korrespondenz prinzipiell verfügbar ist – auch wenn Texte von Schülerinnen und Schülern das nicht immer erkennen lassen. In Fällen nicht abgeschlossener Alphabetisierungsprozesse bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I sollte auf Maßnahmen und Methoden aus dem Bereich der Grundschule zurückgegriffen werden.

In einer Reihe von Maßnahmen haben sich positive Effekte auf das Leseverstehen über eine gezielte Bearbeitung des Wortschatzes ergeben (Philipp, 2012a). Jedes zusätzlich erworbene Wort erweitert das semantische Netzwerk, erleichtert den Leseprozess und setzt kognitive Kapazitäten für ein schnelleres und tiefer verarbeitendes Leseverstehen frei. Perfettis (2007) Theorie der lexikalischen Qualität zeigt die Fähigkeit des Lesers zur Wortidentifizierung im jeweiligen Kontext eines Texts als Schlüssel zum Leseverstehen. Schnelligkeit und Qualität des Abrufens von Wortbedeutungen hängen an den Verbindungen im semantischen Netzwerk der Leserinnen und Leser (McKeown & Beck, 2011).

Für die Implementierung von Maßnahmen und Methoden ist eine differenzierte Betrachtung bedeutsam: Dabei stechen das Vorlesen und die direkte Bearbeitung in Zweierkonstellationen mit Erwachsenen hervor; allerdings beziehen sich diese Befunde nicht primär auf die Sekundarstufe I; hier erweisen sich Maßnahmen als erfolgreich, die – basale Lesekompetenzen voraussetzend – insbesondere intensive Diskussionen über Wortbedeutungen vorsehen. Bereits frühe Studien von Beck, Perfetti und McKeown (1982) konnten zeigen, dass die aktive Beteiligung von Schülerinnen und Schülern über Diskussionen zu Wortbedeutungen in Übungseinheiten, die häufige Begegnungen mit einzelnen Wörtern mit einem Set an aktivierenden Methoden verbanden, zu einer deutlichen Verbesserung des Leseverstehens führten. Mezynski (1983) und Stahl und Fairbanks (1986) konnten in ihren Metaanalysen drei Kriterien identifizieren, die für einen erfolgreichen Lernprozess notwendig sind: Mehr als ein oder zwei Beschäftigungen mit einem Wort, Informationen zu Definition und Kontext sowie das Einbeziehen der Schülerinnen und Schüler in einen aktivierenden Prozess.

In einer weiteren Studie von McKeown (1985) wurde das präzisiert: Eine aktivierende zwölfmalige Auseinandersetzung mit den Wörtern ergab eine deutliche Verbesserung des Leseverständnisses (vgl. hierzu zusammenfassend McKeown & Beck, 2011). Gerade für den

Aufbau des Fachwortschatzes und das dazugehörige Lesen von Fachtexten in der Sekundarstufe I lässt sich daraus ableiten, wie intensiv entsprechende Einheiten vorbereitet und didaktisch eingebunden sein müssen. In der Metaanalyse von Elleman, Lindo, Morphy und Compton (2009) zeigte das Experimentieren mit Sprache bei älteren Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I beim Wortschatzaufbau große Wirkung; wichtiges Ergebnis dieser Studie für die vorliegende Expertise ist, dass sich diese Effekte gerade bei schwachen Lesern zeigen. Dem entspricht die Zusammenfassung bei Philipp (2012a), dass Interventionen, die sich auf Fähigkeiten auf Wortebene richten, stark wirken; die dieser Aussage zugrunde liegende Metaanalyse von Joseph und Schisler (2009) weist für das Leseverstehen schwacher Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten einen Effekt von  $d = .55$  aus. Die Metaanalyse von Fukkink und de Glopper (1998) zeigte für die Sekundarstufe besonders große Effekte in solchen Studien, die Hinweise auf Wortbedeutungen im Kontext des unbekannten Wortes mit Strategieinstruktionen verbanden (vgl. Philipp, 2012a).

Auch wenn die Bearbeitung der Leseflüssigkeit in der Primarstufe für mehr Schülerinnen und Schüler eine höhere Bedeutung haben mag, so ist gerade für diejenigen mit Deutsch als Zweitsprache, aber auch für schwache Leserinnen und Leser mit Lernschwierigkeiten, immer wieder festzustellen, dass es an dieser elementaren Fähigkeit mangelt, sodass fachliche Zusammenhänge nicht oder nur partiell verstanden werden. „Eine Sekundärauswertung, die sich ausschließlich Studien zur Leseflüssigkeit gewidmet hat, unterstrich, dass sich folgende Vorgehensweisen beim wiederholten Lautlesen bzgl. einer höheren Leseflüssigkeit bezahlt machen: erstens Hinweise vor dem Lesen, worauf sich die lesende Person konzentrieren soll, und zweitens ein mehrmaliges Lesen von Textteilen bzw. das wiederholte Lesen, bis spezifische, individuumsbezogene Ziele wie ein Schwellenwert bei der Dekodiergenauigkeit oder dem Lesetempo erreicht werden. Hinsichtlich der vorgenommenen Korrekturen beim Lesen ist die Befundlage gemischt. Die Leseflüssigkeit schlägt eine Brücke zwischen basalen Leseprozessen und dem Leseverstehen und ist durch eine Vielzahl von Maßnahmen positiv beeinflussbar. Dabei finden Transfereffekte verschiedener Größenordnungen auf das Leseverstehen statt“ (Philipp, 2012a). Philipp bezieht sich in dieser Passage auf die Arbeit von Therrien (2004), die für die Leseflüssigkeit einen Effekt von  $d = .83$  für identische Textpassagen sowie von  $d = .50$  für andere Textpassagen ausweist, bei denen Transferleistungen zu erbringen sind.

Die Analyse macht noch einmal die Wichtigkeit der Aktivierung des Einzelnen deutlich: So fielen die Effekte für die Leseflüssigkeit stärker aus, wenn individuumsbezogene Ziele verfolgt wurden statt einer Orientierung an einem personenunabhängigen Kriterium. Für die Implementierung ist nach den Ergebnissen dieser Studie außerdem zu berücksichtigen, dass die tutoriale Unterstützung durch Peers wirksam ist, wenn auch nicht übermäßig stark

( $d = .36$ ). Demgegenüber wirkt die Unterstützung durch erwachsene Lehrkräfte deutlich stärker ( $d = .71$ ). Peer-Assisted Learning (PAL) führt noch einmal zu höheren Effekten, wenn der Tutor modelliert: Korrekturen erbringen keine Effekte (vgl. Philipp, 2012a); in jedem Fall spielt die Quantität auch eine gewisse Rolle: So stellte Therrien auch fest, dass Lautlesen häufiger wiederholt werden muss, um die Leseflüssigkeit zu erhöhen (Philipp, 2012b).

In der Studie von Flynn, Zhang und Swanson (2012) ergab sich allerdings für Studien, deren Treatments vornehmlich auf die Phonem-Graphem-Korrespondenz bei Schülerinnen und Schülern mit einer diagnostizierten Lernschwäche zielen, neben Mathematik auch für die Leseflüssigkeit als Leseteilfähigkeit ein negativer Effekt ( $d = -.29$ ), der in den untersuchten Gruppen wiederum über die Ergebnisse der schwächeren Schülerinnen und Schüler zu erklären ist. Hier besteht allerdings keine Einheitlichkeit, da das Leseverstehen davon nicht betroffen ist ( $d = .73$ ). Dieser Befund entspricht der Metaanalyse von Suggate (2010), die vom Elementarbereich bis zur Klasse 7 ebenfalls eine Reihe von Studien mit Schwerpunkten auf der Phonem-Graphem-Korrespondenz einbezieht und für das Leseverstehen insgesamt ebenfalls zu einer hohen Effektstärke kommt ( $d = .69$ ); speziell für auf Phonem-Graphem-Korrespondenzen ausgerichtete Studien immerhin auf  $d = .41$  (vgl. Philipp, 2012a). Bei der Implementation von Programmen zur Leseflüssigkeit ist jedoch zu berücksichtigen, dass vorrangig auf die Rechtschreibung zielende Maßnahmen zu vermeiden sind. Für das Leseverstehen an sich zeigen sich hingegen in diversen Studien und Metaanalysen variierende positive Effekte mit mittleren bis hohen Effektstärken (vgl. Philipp, 2012a).

Zusammenfassend sind *Strategieinstruktion, Definieren, Aktivieren, Wörter untersuchen und mit Sprache experimentieren* in verschiedenen medialen Settings, so auch mittels Computer, in der Sekundarstufe I Erfolg versprechende didaktische Maßnahmen zur Verbesserung des Wortschatzes und der Lesekompetenz und daher maßgeblich in die Module einzubeziehen.

### **Morphologisches Wissen**

Die Befunde zum morphologischen Wissen<sup>5</sup> sind nicht vollständig eindeutig. Philipp weist darauf hin, dass es sich um einen – im Vergleich zur phonologischen Bewusstheit – deutlich weniger erforschten Bereich handelt. Die Effekte für das Lesen liegen im unteren Bereich (Philipp, 2012a). Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass auch keine direkten Effekte zu erwarten sind, sondern verbesserte Lesekompetenzen Transfereffekte darstellen, da verbessertes morphologisches Wissen die Schnelligkeit der Wortidentifizierung und damit zugleich die Leseflüssigkeit erhöht wie auch das Leseverständnis verbessert.

---

<sup>5</sup> Die Initiierung morphologischen Wissens sollte keinesfalls als das Üben grammatischer Regeln an sich verstanden werden; diese zu explizieren ist für schwache Schülerinnen und Schüler immer wieder sinnvoll, aber als Übungsprogramm kontraproduktiv (vgl. Graham & Perin, 2007).

Die Metaanalyse von Bowers et al. (2010) zeigt allerdings deutliche Effekte in 22 methodisch abgesicherten Studien (Studien ohne Vergleichs- oder Kontrollgruppen und ohne Peer-review wurden nicht berücksichtigt). Goodwin und Ahn (2010) berücksichtigen 17 Studien mit einem Fokus auf Schwierigkeiten im Bereich Literacy. Die Effekte für supralexikalische Fähigkeiten, insbesondere das Leseverstehen, fallen geringer aus als für hierarchieniedrigere Fähigkeit auf der Wortebene und für den Wortschatz. Gerade schwächere Leserinnen und Leser – es handelt sich vor allem um Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung der Lernentwicklung – profitieren besonders von einem spezifischen morphologie-orientierten Unterricht in kleinen Lerngruppen, aber auch im Klassenverband. Leider sind die Studien lediglich nach einer groben Altersklassifizierung arrangiert – Elementarbereich bis Klassenstufe zwei und Klassenstufe drei bis acht, sodass sich keine wirklich trennscharfen Aussagen für die Sekundarstufe I treffen lassen. Aber auch wenn ein größerer Gewinn in der spezifischen Bearbeitung morphologischen Wissens in jüngeren Jahren zu beobachten ist – die Autoren verweisen auf die Bedeutung des morphologischen Wissens für den Leseerwerb vor allem hinsichtlich der schnelleren Wortidentifizierung –, so lassen sich doch Effekte feststellen, die für eine Berücksichtigung in den Modulen von Bedeutung sein können. Denn insgesamt wirken Interventionen auf der morphologischen Ebene durchaus erkennbar. Insbesondere schwache Leserinnen und Leser profitieren von einem expliziten morphologischen Wissen – das gilt auch schon für Befunde aus Studien ohne spezifische morphologische Instruktion; so scheint morphologisches Wissen den schwachen Leserinnen und Lesern als Kompensationsstrategie im Leseprozess zu dienen. Für Lernerinnen und Lerner in der Zweitsprache ist die Explikation morphologischen Wissens unabdingbar, soweit das intuitive Regelwissen nicht verfügbar ist.

Für die Implementierung relevante Ergebnisse beziehen sich auf die Gruppengröße und didaktische Arrangements. Hinsichtlich der *Gruppengröße und -zusammensetzung* ließ sich feststellen, dass Maßnahmen in der größeren Gruppe des Klassenverbands in der Regel geringere Effekte zeigen als solche in kleinen Gruppen. Man kann das als Einschränkung sehen und die im Vergleich zu kleineren Gruppen geringeren Effektstärken bedauern (vgl. Bowers et al., 2010). Man kann daraus aber auch den Schluss ziehen, dass kleinere Gruppen effektiver sind als große Lerngruppen. Es ist jedoch zu berücksichtigen, dass viele Studien mit kleineren Lerngruppen Effekte berichten, die sich auf in ihrer Lernentwicklung behinderte Schülerinnen und Schüler beziehen (vgl. die Übersichten in den Metaanalysen von Hartmann, 2010; Bowers et al., 2010; Graham & Hebert, 2011). Es scheint nachvollziehbar, wenn Bowers et al. (2010) argumentieren, dass die Effekte sicherlich auch für weniger schwache Schülerinnen und Schüler besser ausfielen, wenn man diese verstärkt in kleinen Lerngruppen unterrichtet. Leider weisen Bowers et al. (2010) keine gesonderten Befunde zu Schülerinnen und Schülern aus, die als Zweitsprachlernerinnen und -lerner zu kennzeichnen

sind. Die Metaanalyse von Goodwin und Ahn (2010) hat das in den Blick genommen und systematisch nach *Gruppen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen* unterschieden: Danach erweist sich die Schulung des morphologischen Wissens sowohl für Heranwachsende mit Sprach- und Lernschwierigkeiten als auch für Lernerinnen und Lerner mit Englisch als Zweitsprache als hochgradig effektiv ( $d = .77$  und  $.62$ ).

Bowers et al. (2010) betonen weiterhin die Bedeutung komplexer *didaktischer Arrangements*, die auch andere Ebenen von Literacy einbeziehen: z. B. die Verbindung von Lesen und Schreiben, die Verbindung morphologischer und phonologischer Instruktion, die Verbindung einer Ausrichtung des Unterrichts auf morphologische Phänomene und die Wortschatzerweiterung u.a.m. Darüber entstehen verbesserte Kompetenzen nicht nur in Bezug auf das morphologische Wissens selbst, sondern auch für das Lesen. Ein eindeutiger Befund ihrer Studie ist der klare Wirkvorteil solcher gemischten Arrangements gegenüber einem isolierten Training einzelner Fähigkeiten: „all of the comparisons favoured integrated instruction“ (Bowers et al., 2010, S. 164).

Angesichts des in den vorliegenden drei Metaanalysen übereinstimmend vorgetragenen Befundes, dass eine gezielte Intervention im Bereich des morphologischen Wissens vor allem bei jüngeren Schülerinnen und Schülern wirkt, scheint ein eigenes Modul in der Sekundarstufe I allerdings nicht sinnvoll. Ein zweites Argument liefert der Befund, dass gemischte didaktische Arrangements durchweg stärker wirken. Daher müssen morphologische Aspekte in allen Maßnahmen und in Abstimmung auf die jeweilige Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler einbezogen werden. Das empfiehlt sich in jedem Fall in der Kombination mit dem Schreiben sowie in fachlichen Kontexten bei der Erarbeitung der Fachsprache. Gerade Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache scheitern immer wieder an der Fachsprache, wobei der Grund dafür in der Morphologie, speziell der Kompositabildung zu suchen ist; gerade die Konstituentenbindung scheint der zentrale „Trigger“ für die Entwicklung lexikalischer Qualität als Voraussetzung für verbesserte Lesekompetenzen zu sein (vgl. Perfetti, 2007). Von daher ist das morphologische Wissen gerade in fachsprachlichen Förderheiten zu explizieren und zu fördern.

## **Schreiben und Lesen**

Wie in der Primarstufe erzielt auch in der Sekundarstufe I das *Schreiben* über gelesene Texte verbesserte Leseleistungen (Philipp, 2012a); insbesondere Interventionen, die gelesene Texte schriftlich weiterverarbeiten lassen, werden von dem Autor als besonders wirksam hervorgehoben. „Als besonders wirksam hat sich das ausführliche Schreiben erwiesen, bei dem Textinhalte analysiert, interpretiert oder anderen erklärt werden ( $d = .68$ ) bzw. zusammengefasst werden ( $d = .54$ ). Gerade die letztgenannte Organisationsstrategie hat sich auch

in weiteren Metaanalysen als ertragreich erwiesen. Bezogen auf das Schreiben sind ferner das Anfertigen von Notizen, zusätzliche Schreibzeit fürs Leseverstehen und das Generieren und Beantworten von Fragen förderlich“ (Philipp, 2012a, S. 9).

Von besonderer Aussagekraft<sup>6</sup> für dieses Themenfeld ist die Metaanalyse von Graham und Hebert (2011), die auch Untersuchungen zu Schülerinnen und Schüler mit speziellem Förderbedarf sowie solche mit Englisch als Zweitsprache berücksichtigt – erstaunlich ist nach wie vor, in wie wenigen empirischen Studien diese Gruppe ausdrücklich ausgewiesen wird. In diesem Fall waren es drei von 95, auch wenn diese Zielgruppe vonseiten der Autoren als zentral herausgestellt wird (Graham & Hebert, 2011). Gerade für diese Gruppe scheint die Kombination von Lesen und Schreiben besonders Erfolg versprechend zu sein, da die Dehnung der Zeit beim Schreiben prinzipiell morphologische Reflexion ermöglicht und sich auf diese Weise Regelwissen bewusst applizieren, erproben und sichern lässt. Immerhin stellen Graham und Hebert (2011) fest, dass 94% der von ihnen untersuchten Studien über die Klassenstufen eins bis zwölf positive Effekte des Schreibens auf die Lesekompetenz nachweisen; die Effektstärken liegen im Mittel für normorientierte Tests bei  $ES^7 = 0.37$  und für spezifisch entwickelte Tests bei  $ES = 0.50$ . Die Effekte sind „statistisch signifikant und robust“ (Graham & Herbert, 2011, S. 726).

Schaut man auf die einzelnen Methoden der untersuchten Maßnahmen, so erweisen sich nach Graham und Herbert (2011) das extensive Schreiben („extended writing“), das Schreiben von Zusammenfassungen, von Notizen ebenso wirkungsvoll wie das schriftliche Stellen und Beantworten von Fragen zum Gelesenen. Weitere erfolgreiche schreibdidaktische Zugriffe auf spezifische Teilfähigkeiten sind als prozessorganisierte Schreibübungen („process writing“) für die Bearbeitung von Textstrukturen sowie für ein gezieltes Arbeiten an Textabschnitten und einzelnen Sätzen zu verstehen, wobei letzteres in der Regel eher die Arbeit in der Grundschule betrifft. Erfolgreiche Maßnahme fokussieren in der Regel auch nicht auf eine einzelne Methode, sondern arbeiten mit einem Set an schreibdidaktischen Methoden („multicomponent writing instruction“).

Auch was die Quantität angeht, können die Autoren eine klare Aussage geben: Eine ihrer explizit untersuchten Forschungsfragen war, ob die Menge des Schreibens sich auf die Le-

---

<sup>6</sup> Auch Graham und Herbert (2011) signalisieren jedoch weiteren Forschungsbedarf; so weisen sie darauf hin, dass immerhin 25 Studien die Anfertigung von Notizen zu Gelesenem untersuchen, aber nur eine einzige untersuchte vergleichende oder kontrastierende schriftliche Statements zu Lesetexten. Weiterhin betonen sie, dass die genauen Gründe für die positiven Effekte nicht wirklich klar liegen, so wisse man gerade für die besonders schwachen Leserinnen und Leser nicht, ob nun der Schreibunterricht bzw. das jeweilige Training oder die höhere Schreibmenge für die verbesserte Lesekompetenz verantwortlich sei.

<sup>7</sup> Graham und Hebert (2011) arbeiten nicht mit Cohens  $d$ , sondern dem Prozentsatz nicht-überlappender Datenpunkte; der Quotient gibt an, wie hoch der Anteil an Werten nach einer Intervention über dem höchsten Wert vor der Intervention ist (vgl. dazu auch Philipp, 2012b).

sekompetenz auswirkt. Die Antwort ist in allen neun dazu auswertbaren Studien eindeutig „ja“ ( $ES = 0.35$ ); für die Sekundarstufe I gilt das allerdings nur für die Eingangsklassenstufe 5 und 6, da alle dazu vorliegenden Studien nicht weiter ausgreifen (Graham & Herbert, 2011).<sup>8</sup> Die Treatmentbedingungen in diesen Studien unterschieden sich hinsichtlich der Themen, d.h. dass sowohl die Wahl selbst gewählter als auch in Zusammenarbeit mit Mitschülern generierter Themen wirksam sind; die Nutzung des Internets, die Einrichtung von Phasen kontinuierlichen Schreibens für täglich 15 Minuten, Schreiben an Brieffreundinnen und -freunden, von Tagebucheinträgen, kurzen Passagen nach Leitwörtern. In jedem Fall kann aus der Ergebnisdarstellung gefolgert werden, dass man mit einem nur minimalen Einsatz von Schreiben nicht effektiv weiterkommt.

Zusammenfassend ist für die Konstruktion von Modulen bedeutsam, dass die Autoren den engen und wechselseitigen Zusammenhang von Lesen und Schreiben herausarbeiten. Danach sind Lesen und Schreiben in beide Richtungen wirksam: Lesen verbessert Schreiben und Schreiben verbessert Lesen. Aus diesem Grund sollte die Kombination von Lesen und Schreiben nicht nur im Blick gehalten, sondern gezielt organisiert werden. Ein weiterer Vorteil ist, dass über die maßgebliche Einbeziehung des Schreibens auch die im Wesentlichen wirksamen Elemente des morphologischen Wissens einbezogen werden können. Für die Sachfächer bedeutet das z.T. ein Umdenken, da das Schreiben – vor allem als textförmiges Schreiben – in vielen Fächern keine oder eine nur untergeordnete Rolle spielt. Schließlich wirkt sich das Schreiben – in der Kombination verschiedener schreibdidaktischer Methoden – nicht nur allgemein positiv aus, sondern auch ausdrücklich auf die Gruppe der schwächeren Leserinnen und Leser. Graham und Herbert (2011) gehen aufgrund ihrer Analyse von einem generellen Transfereffekt vom Schreibunterricht auf die Lesekompetenz aus.

### **(Lese-)Strategien**

An einigen Stellen wurde bereits darauf hingewiesen, dass Lesestrategien und metakognitive Strategien eine besondere Bedeutung für die Verbesserung der Lesekompetenz haben. Lesestrategien sind ein ebenfalls relativ gut erforschter Bereich. Häufig sind sie nicht der zentrale Fokus von Studien, werden aber als wichtige Komponente der Lesekompetenz einbezogen. „Mit einer Ausnahme, die nur einen marginalen Effekt von Strategieinstruktion für das Leseverstehen ermittelte ( $d = .09$ ), lagen die Effekte durchgängig bei  $d \geq .40$  mit einem Maximum von  $d = 2.11$ . Insgesamt neun Metaanalysen – allesamt mit Risikopopulationen für das Leseverstehen und häufig mit älteren Schülern im Sekundarschulalter – fanden auffällig starke Zuwächse von mehr als einer Standardabweichung. Nicht nur das Leseverstehen pro-

---

<sup>8</sup> Die Autoren schränken für die Befunde zur Leseflüssigkeit und zum Wortlesen weiter ein und weisen auf die geringere Qualität der Studien dazu; überhaupt scheint die Beobachtung, dass gerade methodisch schwächere Studien höhere Effektstärken ausweisen als sorgfältig durchgeführte Studien, für die Interpretation der Befunde nicht belanglos.

fitiert von der Strategieinstruktion, sondern auch das Erschließen von Wortbedeutungen aus dem Kontext, die Qualität von Textzusammenfassungen, die Strategieanwendung sowie die Motivation. Es fanden sich Hinweise für höhere Effekte, wenn metakognitive Strategien als Fähigkeit der Selbstregulation und mehrere Strategien vermittelt wurden. Dies spricht für kombinierte Trainings, die Heranwachsenden die Fähigkeit zum selbstständigen Strategieeinsatz vermitteln wollen. *Die konsistenten und in ihrer Ausprägung zum Teil höchsten Befunde weisen darauf hin, dass die Vermittlung von kognitiven und gerade metakognitiven Strategien einen wirksamen Förderansatz darstellt – insbesondere für schwach lesende Kinder und Jugendliche*“ (Philipp, 2012a, S. 8).

Der explizite Einsatz von Lesestrategien scheint gerade in der Sekundarstufe I „ein günstiges Zeitfenster“, denn mehrere Studien zeigten, dass die Effekte bei Leserinnen und Lesern zwischen der siebten bis neunten Klasse am stärksten ausfielen, wenn selbstregulative Strategien eingesetzt wurden (vgl. Philipp, 2012b). Bei schwachen Leserinnen und Lesern haben sich weiterhin Textanreicherungen durch grafische Gestaltungselemente (graphic organizer) sowie Lesehilfen über Tonträger als hilfreich erwiesen. Strategieorientierung spielt gerade für Schülerinnen und Schüler mit größeren Schwierigkeiten im Lesen eine herausragende Rolle: Graham und Perin (2007) stellten für elementare Strategien auf der Satzebene wie Zusammenfassen, Überprüfen und das Kombinieren von Sätzen für diese Gruppe sogar deutlich höhere Effekte fest als für Leserinnen und Leser ohne Schwierigkeiten. *„Die Vermittlung selbstregulierten Schreibens zählt zu den effektivsten Methoden“* (Philipp, 2012b, S.15). Allerdings ist ein solcher Erfolg an eine Bedingung gebunden: Die Strategien bedürfen einer expliziten Vermittlung; so stellten Graham und Hebert (2011) fest, dass die Effekte verschwinden, wenn keine solche explizite Vermittlung stattfindet.

Als erfolgreich hat sich auch ein Schreibtraining auf der Grundlage des theoretischen Modells von Hayes und Flowers (1980) erwiesen, das anhand narrativer Texte ausdrücklich auf Schreibstrategien zielt (Planen, Revidieren, Editieren, Schreibprozessmanagement in Kombination mit Selbstregulationsstrategien (Selbstinstruktion, Selbstkontrolle, Selbststärkung) und Lesen explizit einbezieht; die Schüler werden dabei sozial aktiviert (Dialog, Modellierung, Texte austauschen, Scaffolding) (vgl. Harris & Graham, 1996; Harris, Schmidt & Graham, 1997; Harris & Graham, 2009). In Deutschland wurde das von Cornelia Glaser u.a. für die Grundschule und die ersten beiden Jahrgangsklassen der Sekundarstufe I adaptiert (vgl. Glaser, Kessler & Brunstein, 2009).

### **Gesprochene Sprache**

Zu bilingualen Modellen liegen eine Reihe von Studien zu Wirkweisen und Effekten auf Sprachentwicklung und Schulerfolg vor (vgl. aktuell Duarte, 2011); diese liegen allerdings

nicht im Fokus der vorliegenden Expertise. Die Auswirkung von Fördermaßnahmen auf die gesprochene Sprache von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ist – wie bereits gesagt – so gut wie nicht erforscht; einen älteren Überblick geben Reich und Roth (2002); allerdings ist dieser Bericht breit auf verschiedene Felder der Zweitsprachentwicklung ausgerichtet und auf die Frage der Mehrsprachigkeit konzentriert. Die verschiedenen Befunde werden auch nicht metaanalytisch ausgewertet.

Aus den USA liegt eine allgemein gehaltene ältere Studie zu „Effective Teaching Practices for English Language Learners“ aus dem Jahre 2002 vor (Waxman & Téllez, 2002). Von den 34 einbezogenen Studien beziehen sich fünf u.a. auf den Zusammenhang von Unterrichtsmethoden und Sprachentwicklung in der Sekundarstufe I auch im Fachunterricht – lässt man die explizit auf bilinguale Unterrichtssettings beiseite. García (1990) beobachtete den Unterrichtsdiskurs in Kindergärten sowie im dritten und im fünften Schuljahr und stellte dabei positive Entwicklungen dahingehend fest, dass die Sprachanregung durch die Lehrkräfte zunächst auf einem kognitiv und sprachlich niedrigen Niveau erfolgte, um das Verständnis zu sichern, um danach den Schülerinnen und Schülern selbst die Steuerung des Geschehens zu überlassen. In einer weiteren – quasi-experimentell angelegten – Studie konnten positive Auswirkungen einer auf den Prinzipien effektiven Unterrichtens ausgerichteten Intervention in allen Fächern festgestellt werden (vgl. Waxman & Téllez, 2002). Eine Studie mit Interviews und Beobachtungen in 25 Klassen rekonstruierte effektive Unterrichtselemente: Überprüfen des Verstehens neuer (Fach-)Wörter durch die Schülerinnen und Schüler, Bereitstellen von Möglichkeiten der Anwendung des neuen Wortschatzwissens und die Herstellung der Erfordernis, elaborierte Aussagen zu formulieren, um eigene Ideen zum Ausdruck zu bringen (Gersten, 1996). Eine ethnografische Studie von Godina (1998) betonte die Bedeutung der Abstimmung literaler Praktiken zwischen Schule und Elternhaus, wenn die Schule erfolgreich sein wolle.

Nimmt man die Befunde der metaanalytischen Studie von Waxman und Téllez (2002) zusammen, so ergeben sich hohe Überschneidungen mit den Ergebnissen der zuvor zitierten Analysen hinsichtlich der didaktischen Arrangements: kooperatives Lernen und soziale Interaktion im Unterricht sind von großer Bedeutung: „to engage in academic conversations with their peers is the primary tool of language learning“ (Waxman & Téllez, 2002, S. 12). Erfolg versprechend sind weiterhin ‚multiple mediale Darstellungen‘ (Text, Bild, Ton usw.) und technologisch angereicherte Lernarrangements (insbesondere PC- und Internetnutzung). Als didaktisch relevant wird der Anschluss an vorhandenes Wissen und dessen Aktivierung im Lernprozess herausgearbeitet, reziprokes Lehren und Lernen und das (extensive) Unterrichtsgespräch. Weiterhin wird auf die Bedeutung eines kultursensiblen Unterrichts für die Einbeziehung und Aktivierung der Schülerinnen und Schüler hingewiesen: Zur Verbesserung

in Erwerb und Speicherung von Wissen, zur Verbesserung des Selbstwertgefühl und -vertrauens, für den Transfer des Schulwissens auf außerschulische „real-life-Kontexte“ (S. 18)

(Meta)kognitive Strategien müssen Waxman und Téllez (2002) zufolge explizit unterrichtet werden, um das Fortkommen der Schülerinnen und Schüler effektiv werden zu lassen. Für das fachliche Lernen sind auch die Ergebnisse von zwei Studien bedeutsam, die zeigen konnten, dass der Einsatz metakognitiver Strategien (insbesondere Problemlösen) signifikant bessere Ergebnisse in Mathematik erbringt (Cardelle-Elawar & Nañez, 1992; Chamot, Dale, O'Malley & Spanos, 1992). Auch die ausgedehnte Diskussion mathematischer Themen verbessert die Englischkenntnisse (vgl. Waxman & Téllez, 2002). Insgesamt ziehen die Autoren aus dem Forschungsüberblick ein Plädoyer für kognitiv anspruchsvollen Unterricht mit Anteilen aufbauender Sprachförderung im Sinne des Scaffolding.

Die Befundlage zur Bedeutung der Mündlichkeit bleibt bis auf diese zwar für die Implementierung anregenden, für die Ausrichtung eines Förderprogramms aber eher allgemeinen Hinweise weitgehend offen. Angesichts der wesentlich höheren Bedeutung der Schriftlichkeit für den Schulerfolg sollte ein Fokus auf diesen Kompetenzen liegen; allerdings sollte die Dimension des fachlichen Sprechens stark berücksichtigt werden; das gilt insbesondere für das im Folgenden vorgestellte Modul „Sprachliche Bildung in fachlichen Kontexten“.

### **Spezifische Befunde für die Implementierung und didaktische Arrangements**

Interventionen mittels *Computereinsatz* zeigen eine positive Auswirkung auf das Leseverstehen. Moran, Ferdig, Pearson, Wardrop und Blomeyer (2008) konnten in einer metaanalytischen Auswertung von 20 Studien für die Klassenstufen sechs bis acht eindeutige Effekte feststellen; die Effekte fallen allerdings für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten geringer aus, weisen mit  $d = .28$  eine aber immer noch nennenswerte Stärke auf. Der Computereinsatz kann sicherlich ebenfalls als aktivierendes Mittel in der Förderung betrachtet werden, auch wenn gerade für schwache Schülerinnen und Schüler (fach)wortschatzorientierte Übungen stärker wirken. Dem entspricht der stärkere Effekt in Studien, die Leseverstehen, Wortschatz und Metakognition erfassen ( $d = .43$ ), als in solchen Untersuchungen, die sich auf eher elementare Fähigkeiten wie Leseflüssigkeit und phonologische Bewusstheit beziehen ( $d = .02$ ). Philipp trägt eine Reihe von Metaanalysen zusammen, die den Computereinsatz berücksichtigen haben und kommt zu dem uneindeutigen Ergebnis einer „gemischten Befundlage“, sieht darin aber „trotz breit streuender Befunde ein sinnvolles Instrument der Leseförderung“ (Philipp, 2012a, S. 9f). Seiner Aussage zufolge ist der Computer ein effektives Instrument zur Erhöhung sowohl der Textmenge wie der Textqualität, sofern der Einsatz regelmäßig und häufig stattfindet. Auch für verbundenes Schrei-

ben und Lesen ist der Einsatz des Internets ein wirkungsvolles Mittel. Schreiben und Lesen kommt in diesem Zusammenhang eine herausragende Rolle zu, etwa bei der Dokumentation von Arbeitsergebnissen. „Hier besteht vermutlich der größte Unterschied zwischen dem Computereinsatz von Notebook- und Nicht-Notebook-Klassen“, heißt es in der Zusammenfassung des Endberichts zur Evaluation des Projekts „1000mal1000: Notebooks im Schulranzen“ (Schaumburg, Prasse, Tschackert & Blömeke, 2007, S. 123). Vor diesem Hintergrund lässt sich auch der folgende Befund erklären: „Im Fachleistungstest Deutsch (Leseverständnis und Sprache) zeigen Haupt- und Realschüler in Notebook-Klassen eine signifikant bessere Leistungsentwicklung als Schüler in traditionell unterrichteten Klassen. Bei den Hauptschülern konnte eine Leistungssteigerung im Teilbereich Leseverständnis festgestellt werden, bei den Realschülern im Bereich Sprache“ (S. 121). Ähnlich positive Effekte zeigen sich im Deutsch-Test auch bei Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Elternhäusern, die ebenfalls vom Notebook-Einsatz profitieren.

Setzt man den Computer gezielt zur Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten ein, zeigen sich in den eingesetzten Bereichen beachtliche Lernfortschritte, auch im Vergleich zu nicht-computerbasierten Förderprogrammen. So konnten Lenhard, Baier, Endlich, Lenhard, Schneider und Hoffmann (2012) deutlich positive Effekte auf die Leseleistung durch den gezielten Einsatz eines computerbasierten Trainings (conText) an Hauptschulen zeigen, bei dem die Lerner Texte zusammenfassen und vom Computer unmittelbar Rückmeldungen über die Qualität ihrer Zusammenfassungen erhalten. Dabei zeigten sich auch Zuwächse bei der Leseflüssigkeit und dem Lesestrategiewissen, obwohl beides nicht gezielt vermittelt wurde. Ähnliche Ergebnisse zeigte auch eine schweizerische Studie zum Einsatz einer webbasierten Schreibplattform für die Grundschule, die in der Schweiz bis zur Klasse 6 reicht (Schneide & Wiesner, 2012). Hier wurden die Schreibleistung von Schülerinnen und Schülern, die die Schreibplattform regelmäßig nutzen, mit der von Nichtnutzern verglichen. Dabei zeigte sich, dass sich die Lerneffekte nicht generell einstellen, sondern spezifisch in den durch das Tool angeregten Schreibaktivitäten. In diesem Fall konnten deutliche verbesserte schriftliche Erzählfähigkeiten festgestellt werden, weil hier auch überwiegend Geschichten verfasst werden; eine allgemeine Zunahme auch der Leserorientierung in Texten war hingegen nicht zu beobachten.

Eine Metaanalyse von Slavin, Cheung, Groff und Lake (2008) konnte zeigen, dass die professionelle *Weiterbildung* von Lehrkräften einen effektiveren Unterricht bewirkt, der sich auf die Lesefähigkeiten der Schülerinnen und Schüler positiv auswirkt. Wie schon an mehreren Stellen ausgeführt, haben sich Maßnahmen als besonders effektiv erwiesen, die langfristig angelegt sind, kontinuierlich voranschreiten und verschiedene schreibdidaktische Methoden

kombinieren und die Zusammenarbeit der Schülerinnen und Schüler aktivieren; das gilt auch für die Integration von Strategien (vgl. zusammenfassend Philipp, 2012b).

*Kooperation aktivierende Methoden* werden in einer Reihe von Studien hervorgehoben. Die Befunde von Swanson (1999) weisen in die Richtung, dass dialogische Situationen und Kleingruppen förderlich für einen leseorientierten Unterricht sind. Erwachsene Lehrpersonen als Modell, Moderator oder Meister im „Scaffolding“ werden durchgehend als hochwirksam beschrieben, insbesondere auch für schwächere Lesergruppen.

Gerade für schwache Schülerinnen und Schüler ist *Expliztheit* ein immer wieder hervorgehobenes Element von sprachdidaktischen Maßnahmen und Methoden. Gerade bei Zweitsprachlernern ist das besonders wichtig, da ihnen ja gerade das in der Erstsprache sozialisationstisch erworbene intuitive Regelwissen fehlt. Sie haben vielfach keine andere Möglichkeit, als über explizite Regelanwendung zu lernen und dieses Regelwissen über wiederholte Übungen zu internalisieren. Dasselbe gilt für die Schreibstrategien.

## **Problembereiche**

### **Vorbemerkung**

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 des Unterrichts in der Sekundarstufe I betrachtet und daher nicht explizit bearbeitet wurden. Die sprachliche Bildung und Sprachförderung in der Sekundarstufe I ist durch eine Reihe von stufenspezifischen Besonderheiten gekennzeichnet.

Durch die Aufteilung auf unterschiedliche Schultypen entstehen – vielleicht mit Ausnahme der Gesamtschulen – relativ homogene Leistungsgruppen, was in den nicht gymnasialen Schulformen, insbesondere in den Hauptschulen, z.T. aber auch in den Gesamtschulen, dazu führt, dass leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler und damit eine lernförderliche Leistungsheterogenität fehlen; gleichzeitig kommen so Schülergruppen mit problematischen Bildungskarrieren zusammen. Bereits Rüesch (1998) hat auf die die Leistungsentwicklung behindernde Wirkung homogener Lerngruppen auf niedrigem Niveau hingewiesen. In Hauptschulen in sozialen Brennpunkten wirken sich zudem sozial-emotionale Probleme der Schülerinnen und Schüler negativ auf die Bewältigung der fachlich-kognitiven Anforderungen aus. Das ist bei der Planung und Implementierung von Maßnahmen für diese Schulen zu berücksichtigen, wenn sie Wirkung erzielen und auf Akzeptanz stoßen sollen.

## **(Bildungs-)sprachliche Schwächen**

Etwa ein Viertel der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe verfügt nur über unzureichende basale sprachliche Fähigkeiten, die sich insgesamt negativ auf die schulischen Lehr-Lernprozesse auswirken. Das zeigt sich konkret vor allem beim Lesen und Schreiben. Selbst relativ einfache und kurze Texte können nicht sinnverstehend gelesen werden, weil entweder zu langsam und zu ungenau gelesen wird (Mangel an Leseflüssigkeit), um die Textbedeutung zu erfassen, oder aber es fehlt an Lesestrategien, um Lerntexte zu erschließen. In ähnlicher Weise verfügen diese Schülerinnen und Schüler auch nur über unzureichende Schreibfähigkeiten, sodass sie häufig daran scheitern, einfache Schreibaufgaben zu erledigen. Das wirkt sich ebenfalls auf den Lernfortschritt in allen Unterrichtsfächern aus, weil so weder die Gedächtnis entlastende Funktion des Schreibens (Notizen machen etc.) noch die wissensbildende Funktion genutzt werden können. Wegen der zentralen Bedeutung der basalen Lese- und Schreibfähigkeiten sind auch in der Sekundarstufe Maßnahmen erforderlich, die möglichst früh und intensiv die Entwicklung dieser Fähigkeiten fördern, um negative Auswirkungen auf den Lernfortschritt zu minimieren.

Bei den leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler sind zwei Gruppen zu unterscheiden: solche mit Migrationshintergrund, die zu Hause eine andere Familiensprache als Deutsch sprechen, und solche ohne Migrationshintergrund, die aus bildungsfernen Familien stammen. Bei den leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund fehlt es in der Regel an den bildungssprachlichen Voraussetzungen, die für einen erfolgreichen Schulbesuch notwendig sind. Bei den leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ist vielfach die bildungssprachliche Kompetenz weder in der Familiensprache noch im Deutschen hinreichend ausgebaut. In diesem Fall fehlt der Bildungssprache im Deutschen gewissermaßen in zweifacher Weise das Fundament. Für beide Schülergruppen werden seit Jahren verstärkt Maßnahmen zur sprachlichen Förderung angeboten, überwiegend als zusätzliche Angebote und meist für die Schul- und Bildungssprache Deutsch, seltener in der Herkunfts- oder Familiensprache. Dazu kommen zahlreiche Unterrichtsmaterialien, Lehrerfortbildungen und weitere Unterstützungsangebote. Waren diese zusätzlichen Angebote sprachlicher Bildung lange Zeit auf den Ausbau nicht oder kaum vorhandener Deutschkenntnisse sog. Seiteneinsteiger ausgerichtet, so ist spätestens seit FÖRMIG ein steigendes Bewusstsein für den Ausbau der bildungssprachlichen Fähigkeiten auch bereits hier geborener Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Familiensprache festzustellen. Aus der Forschung zum Zweitspracherwerb und zur Mehrsprachigkeit ist bekannt, dass eine zweite Sprache grundsätzlich eine handlungspraktische wie auch kognitive Bereicherung für den Einzelnen darstellt und keinesfalls ein Problem, beispielsweise in

Form einer kognitiven Überlastung. Mehrsprachigkeit ist historisch wie aktuell der Normalfall. Allerdings entfaltet sich dieses Potenzial nicht von selbst, sondern bedarf wie der Spracherwerbsprozess einer entsprechenden Förderung. Hierfür werden von den Bundesländern auf unterschiedlichem Wege zusätzliche Lehrkapazitäten bereitgestellt, etwa für Integrationshilfestellen, zusätzliche Förderstunden, ergänzendes Unterrichtsmaterial, Diagnosetools sowie Lehrerfortbildungen. Über die Wirksamkeit dieser zusätzlichen Kapazitäten und Maßnahmen ist bislang jedoch wenig bekannt.

### **Lese- und Schreibkompetenz**

Ein zentraler Problembereich in der Sekundarstufe I ist die mangelnde Lesefähigkeit der leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler, weil die Entwicklung der Lesefähigkeit mit dem Ende der Grundschulzeit in der Regel so weit fortgeschritten sein sollte, dass sie üblicherweise nicht mehr Gegenstand des regulären Unterrichts ist. Aus diesem Grund bedarf es besonderer Konzepte und Maßnahmen, um die Lesefähigkeit aller Schülerinnen und Schüler möglichst früh zu Beginn der Sekundarstufe I auf ein hinreichendes Kompetenzniveau zu bringen. Dabei sind zwei Facetten der Lesekompetenz mit jeweils spezifischen Fördermöglichkeiten in den Blick zu nehmen: die Leseflüssigkeit und das Leseverständnis.

Die Leseflüssigkeit stellt dabei die zentrale Voraussetzung für den Aufbau von Leseverständnis dar. Sie sollte aus mehreren Gründen in einem eigenen Modul behandelt werden. Zum einen sollten die erforderlichen Maßnahmen – anders als die übrigen – eng an den Deutschunterricht gekoppelt sein, weil es sich um eine sehr spezifische Sprachförderung handelt. Denn üblicherweise ist bis zum Ende der Grundschulzeit eine hinreichende Leseflüssigkeit vorhanden, sodass die erforderlichen Maßnahmen für die Sekundarstufe adaptiert werden müssen. Und schließlich kann sich aus diesen Besonderheiten die Notwendigkeit ergeben, Leseflüssigkeit in zusätzlichen Kleingruppen zu fördern.

Die Förderung des Leseverständnisses ist ein weiterer wichtiger Problembereich der Sekundarstufe I. Die zunehmende Fachlichkeit des Unterrichts, der steigende Anteil an selbstständigem Lernen und die wachsende Bedeutung von Unterrichtstexten für Lehr-Lernprozesse machen es erforderlich, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, altersangemessene Sachtexte zu lesen, zu verstehen und für unterrichtliche Zwecke zu nutzen. Diese Fähigkeit stellt sich nicht automatisch mit der Leseflüssigkeit ein, sondern muss gesondert ausgebildet werden. Ebenso wichtig ist in der Sekundarstufe I die Fähigkeit, Gelesenes, eigene Ideen und Überlegungen in Texten verständlich für sich und für andere festzuhalten. Diese Schreibfähigkeit fehlt ebenfalls vielen Schülerinnen und Schülern; auch sie wird nicht automatisch mit der Lesekompetenz erworben, sondern bedarf ebenfalls eigener Aneignungsprozesse.

Lese- und Schreibkompetenz in der skizzierten Form sind zentrale Bestandteile der bildungssprachlichen Fähigkeiten, d.h. der Fähigkeit, Sprache in situationsübergreifenden, wenig kontextualisierten und damit abstrakten Zusammenhängen außerhalb der aktuellen Situation zu verwenden. Gerade Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Elternhäusern fehlt diese Form des situationsentbundenen Sprachgebrauchs. Zugleich sind diese komplexeren Formen der Lese- und Schreibfähigkeit theoretisch, kognitiv und (unterrichts-)praktisch eng miteinander verknüpft, sodass es sich anbietet, beide gemeinsam zu vermitteln und in einem Modul zusammenzubinden.

## **Fachsprache**

Neben den Anforderungen an die Lese- und Schreibfähigkeit steigen auch die Anforderungen an die Fachsprache, die ebenfalls der Bildungssprache zuzurechnen ist. Jedes Unterrichtsfach hat seine eigene Fachsprache in dem Sinne, dass es über spezifische Ausdrucksmittel in Form eines eigenen Lexikons (Vokabular), eines eigenen Jargons (Register) und einer besonderen Syntax (Satzbau) verfügt. Diese fachsprachlichen Mittel werden in der Regel zusammen mit den jeweiligen Fachinhalten erworben. Schülerinnen und Schüler mit sprachlichen Schwächen fällt dies jedoch schwer, sodass sie häufig aufgrund ihrer sprachlichen Probleme inhaltliche Verstehensprobleme haben. Die Fachsprache kann und soll nicht im Deutschunterricht vermittelt werden, sondern aus den genannten Gründen im Fachunterricht. Daher ist es erforderlich, die Sachfächer ebenfalls für die Aspekte der sprachlichen Bildung und Förderung zu sensibilisieren und in diesen Zusammenhang einzubeziehen. Dabei soll es nicht darum gehen, Aufgaben des Deutschunterrichts zu verlagern, sondern die Vermittlung der Fachsprache in den Sachfächern als zentrale Aufgabe des Fachunterrichts zu stärken. Es gehört zu den unverzichtbaren Aufgaben eines jeden Faches, die Schülerinnen und Schüler in die besonderen sprachlichen Darstellungsmittel einzuführen. Das gilt in besonderer Weise für solche Schüler, die bildungssprachliche Schwächen haben; sie bedürfen einer besonderen Unterstützung, damit sie dem Fachunterricht folgen können. Um innerhalb der Kollegien die Fachkonferenzen für diese Aufgaben zu sensibilisieren, sollte für diese Maßnahmen ebenfalls ein eigenes Modul eingerichtet werden.

Eine gute Möglichkeit, diese Aufgaben im Unterricht wahrzunehmen, bieten die neuen Medien, und das aus zwei Gründen. Zum einen verfügen die neuen Medien gerade für Schülerinnen und Schüler mit sprachlichen Schwierigkeiten über einen hohen Aufforderungs- und Motivationscharakter, der dazu genutzt werden kann, sie auf diese Weise an sprachliche Aufgaben und Herausforderungen (wieder) heranzuführen. Zum anderen spielen die neuen Medien in vielen Fächern eine wichtige didaktische Rolle, auch in den nicht sprachlichen Fächern. Deshalb eignen sie sich in besonderer Weise für eine fächerübergreifende Kooperation. Auf diese Weise ließe sich zugleich ein Problem bearbeiten, das sich in Schulen mit ei-

ner guten Medienausstattung zeigt: Die Beschaffung entsprechender Geräte allein führt noch nicht zu einem besseren Unterricht. Hierzu bedarf es eines didaktischen und pädagogischen Konzepts, wie die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler durch den Medieneinsatz entwickelt und gefördert werden. Dabei spielen Lesen und Schreiben als unverzichtbare Voraussetzung jeder Art von Mediennutzung eine herausragende Rolle. Insofern bieten sich die neuen Medien in doppelter Hinsicht für die Sprachförderung an: Sie motivieren die Schülerinnen und Schüler und sie schaffen Kooperationsmöglichkeiten innerhalb der Kollegien.

Als letztes Problemfeld soll hier auf die erheblichen Desiderate in Bezug auf Diagnoseinstrumente für die Sekundarstufe I hingewiesen werden. Vor allem in der Praxis werden gut handhabbare Instrumente benötigt, um gezielte Fördermaßnahmen planen zu können. Hier fehlt es – sieht man von Rechtschreibtests und den FÖRMIG-Instrumenten für die Schreibproduktion ab – nicht nur an Instrumenten zur Sprachstandsfeststellung und zur Diagnose von Lesekompetenz (vgl. Redder et al., 2011; Schneider, 2008), sondern auch an der nötigen Expertise in der Lehrerschaft. Darauf wird in den folgenden Leitlinien und Modulbeschreibungen gesondert eingegangen.

#### **4.4.3 Leitlinien des Programms für die Sekundarstufe I**

Welche Rolle spielen die diskutierten Problemzonen für den Entwurf eines Programms zur Verbesserung der schulischen Leistungsentwicklung durch eine gezielte Sprachförderung? Zur Beantwortung dieser Frage wird man die Problemzonen auf diejenigen begrenzen müssen, die im Rahmen eines solchen Programms überhaupt bearbeitet werden können. Die zuvor für die Grundschule formulierten Leitlinien gelten auch für die Sekundarstufe I; zusätzliche Akzentuierungen sind:

(a) Im Zuge der *Implementierung* von Maßnahmen ist darauf zu achten, dass in hinreichendem Maße nicht nur die eigentliche Zielgruppe des Programms einbezogen wird, sondern diese Förderung ebenso in die sprachliche Bildung aller eingebettet wird. Damit steht die Implementierung sicherlich vor dem Problem, dass nicht benachteiligte Schülerinnen und Schüler aus Mittelschichtfamilien häufig stärker von Fördermaßnahmen profitieren. Das muss aber nicht als generelles Problem gesehen werden, wenn man davon ausgeht, dass Fördereffekte in Lerngruppen, die die Leistungsheterogenität erhöhen, eben auch eine Verbesserung der Bildungssituation der hier in Rede stehenden Zielgruppe bewirkt. Dem kann z.B. dadurch entsprochen werden, dass im Normalfall die Sprachförderung in den Regelunterricht integriert ist. Additive Maßnahmen für homogene Gruppen auf niedrigem Leistungsniveau werden so vermieden und kommen lediglich als zusätzliche und spezifische Trainingseinheiten zum Einsatz.

(b) Die diversen Befunde zur zentralen Funktion der *Lesekompetenz* für den Bildungserfolg und die insgesamt relativ gute Forschungssituation zu Fördermaßnahmen im Bereich Lesen lassen es sinnvoll erscheinen, diese Kompetenz in den Mittelpunkt eines Förderprogramms zu stellen. Unzureichende basale bildungssprachliche Fähigkeiten sollten zu Beginn der Sekundarstufe durch intensive und frühzeitige Fördermaßnahmen bearbeitet werden.

(c) Der Zusammenhang zwischen der Fähigkeitsentwicklung in Lesen und Schreiben gilt als „robust“ (Graham & Hebert, 2011). In der Sekundarstufe ist neben der Lese- auch die *Schreibfähigkeit* gezielt zu fördern, weil diese sowohl für schulisches Lernen wie für die berufliche Bildung unverzichtbar ist. Des Weiteren zeigen kombinierte Förderkonzepte zur parallelen Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeit gute Wirkungen. Der Befund, dass sich unzureichende basale bildungssprachliche Kompetenzen konkret in Schwierigkeiten beim Umgang mit bereits einfachen Texten sowohl hinsichtlich des Leseverstehens wie des Schreibens zeigen, weist auf die Bedeutung des Zugriffs auf genau diese basalen Fähigkeiten hin. Angesichts der dargestellten Befunde der Forschung hinsichtlich des Ineinandergreifens von Lesen und Schreiben – z.B. die Bedeutung von Notizen, schriftlichem Strukturieren u.a.m. – scheint es sinnvoll, diese nicht nur getrennt zu fördern, sondern auch Maßnahmen einzubeziehen, die eine komplexe Sprachbildung vorsehen, d.h. rezeptive und produktive Sprachhandlungen anzielen. Gerade schwache Schülerinnen und Schüler profitieren vom leseförderlichen Schreiben, das sich aus mehreren Komponenten zusammensetzt und nicht nur eine Fähigkeit fokussiert; dasselbe gilt für Lernerinnen und Lerner mit Deutsch als Zweitsprache.

(d) Die Idee einer *durchgängigen Sprachförderung* hat sich in den letzten Jahren international immer stärker durchgesetzt. Programme wie SLOP und das Scaffolding haben im englischsprachigen Ausland inzwischen eine eigene Tradition; für die Lehrerbildung liegt ein Vorschlag für ein entsprechend ausgerichtetes Curriculum vor (**Inclusive Academic Language Teaching**; vgl. EUCIM, o.J.). Auch wenn es bislang keine empirischen Studien zur Integration der Lese- und Schreibförderung in den Fachunterricht gibt, so legt es die grundlegende Bedeutung der Lesekompetenz für das fachliche Lernen nahe, Sprachförderung auch auf den Fachunterricht auszuweiten. Anstelle eines eigenen Moduls ist vorgesehen, die Sprachförderung in den Modulen 2, 3 und 4 auf die Sachfächer auszuweiten. Sprachförderung in der Sekundarstufe ist also nicht nur Aufgabe des Deutschunterrichts, sondern muss möglichst viele Fächer einbeziehen, weil nur so hinreichend viele Übungs- und Anwendungsgelegenheiten geschaffen werden können. Die große Bedeutung des Lesens und Schreibens für den Fachunterricht macht es sinnvoll, bei der Implementierung nicht nur eine integrierte Förderung des Lesens und Schreibens im einzelnen Fachunterricht anzustreben, sondern auch fächerübergreifende Maßnahmen vorzusehen.

(e) Angesichts der in manchen sprachlichen Förderbereichen empirisch noch z.T. wenig eindeutigen Situation sowie der für die Sekundarstufe I wenig entwickelten Sprachdiagnostik scheint eine Stärkung genau dieses Segments im Programm von besonderer Bedeutung. Für alle beteiligten Verbände sollte ein jeweils an das Alter bzw. die Klassenstufe angepasstes Diagnostiktool bereitgestellt werden, das rezeptive und produktive Kompetenzen berücksichtigt, d.h. einen Lese- und einen Schreibtest umfasst.

(f) Hinsichtlich der besonderen Situation zweisprachiger Schülerinnen und Schüler sollte die Möglichkeit bestehen, dass in entsprechenden Schulen etwa der herkunftssprachliche Unterricht oder auch bilinguale (Sach-)Fachunterricht in die Verbände einbezogen wird. Auf der diagnostischen Ebene sollten vonseiten der wissenschaftlichen Begleitung diagnostische Instrumente bereitgestellt werden, sofern systematisch eine zweisprachige Förderung angezielt wird. Bei Maßnahmen, die allein in der deutschen Sprache durchgeführt werden, kann das entfallen, sofern die Schülerinnen und Schüler keinen Fachunterricht in ihrer Herkunftssprache erhalten haben, was bis auf wenige Ausnahmen fast alle Schulen betreffen wird.

(g) Zur Erzielung nachhaltiger Effekte erscheint die Berücksichtigung zweier Bedingungen notwendig: Es gilt erstens „reiche“ Förderung anzubieten, sowohl hinsichtlich der verwendeten Methodensettings und Aufgabenformate als auch des Anregungsgehalts der eingesetzten Texte und Impulse zur Stimulierung von Lesen und Schreiben. Zweitens bedarf es einer Kontinuität der Förderung. Das meint sowohl die Kontinuität über die Klassenstufen hinweg wie auch eine – für die Schülerinnen und Schüler erkennbare – Kontinuität im laufenden Unterricht.

(h) Die Fördermaßnahmen müssen die besonderen Bedingungen der betroffenen Schülerinnen und Schüler berücksichtigen, die häufig ein negatives Selbstkonzept in Bezug auf Lesen und Schreiben haben, daher wenig motiviert sind und nur über unzureichende allgemeine sprachliche Voraussetzungen verfügen.

(i) Sprachbildung und Sprachförderung in der Sekundarstufe soll auch als Aufgabe der Schulentwicklung verstanden und implementiert werden. Aus diesem Grund sind Maßnahmen so anzulegen, dass möglichst viele Mitglieder des Lehrerkollegiums beteiligt werden und Freiräume bestehen, kooperative Lehr-/Lernformen einzusetzen und zu erproben.

Wie im Elementar- und Primarbereich orientieren sich die folgenden Module an den genannten Leitlinien und sind in diesem Sinn miteinander kombinierbar. Im Anschluss an jedes Modul werden wiederum Werkzeuge und Instrumente für die Umsetzung angegeben und im Folgenden als Tools bezeichnet. Diese sind als Beispiele zu verstehen; der große Markt an Fördermaterialien erlaubt keine bewertende Auswahl. Hinzu werden weitere, den Modulkon-

zeptionen entsprechende Tools kommen, u.a. solche, die sich in den Ländern im Rahmen bestehender Maßnahmen zur Sprachförderung und Diagnostik eingesetzt werden und einer Evaluation unterzogen werden sollen.

#### **4.4.4 Arbeitsschwerpunkte und Module des Programms**

##### **Vorbemerkung zur Diagnostik**

Für die im Folgenden beschriebenen Module gibt es jenseits der Lesekompetenz in der Regel keine spezifischen diagnostischen Instrumente; das gilt insbesondere für die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die im Elternhaus und in anderen Kontexten neben dem Deutsch noch eine andere Sprache verwenden (vgl. die Überblicksdarstellungen in Ehlich, 2005; Redder et al., 2011; Gantefort & Roth, 2010). Allerdings lassen sich einige bestehende Verfahren nutzen. Aus diesem Grund werden die diagnostischen Möglichkeiten vorab statt in jedem Modul gesondert zusammengefasst. Die bibliografischen Nachweise befinden sich in einer gesonderten Rubrik im Literaturverzeichnis.

Für einen Überblick über das *Leseverständnis* von Schülerinnen und Schülern in der deutschen Sprache bieten sich für die Jahrgangsstufen 5 und 6 der Leseverständnistest ELFE an (Lenhard & Schneider, 2006). Weiterhin lassen sich Cloze- und C-Tests einsetzen. Speziell für die Leseflüssigkeit bietet sich der Lesegeschwindigkeits- und Leseverständnistest für die Klassen 6-12 (LGVT; Schneider, Schlagmüller & Ennemoser, 2007) an. Für die basalen Lesefertigkeiten kann bis einschließlich zur achten Klasse auch das Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 5-8 (SLS 5-8) herangezogen werden (Auer, Gruber, Mayringer & Wimmer, 2005). Breitere Möglichkeiten bietet LESEN als Lesetestbatterie für die Klassenstufen 6-7 sowie 8-9 (Bäuerlein, Lenhard & Schneider, 2012 a und b).

Ein sog. Stolperwörtertest bietet die Möglichkeit, die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf ihr Lesen zu prüfen, insbesondere die Lesegenauigkeit und das Leseverstehen auf Satzebene. Spezifisch auf Lesestrategien ausgerichtet ist der Würzburger Lesestrategie-Wissenstest für die Klassen 7-12 (WLST 7-12; Schlagmüller & Schneider, 2007); dieser richtet sich auf die Prüfung von Strategien zum Verstehen und Behalten von gelesenen Texten.

Für die Prüfung der *Schreibkompetenzen* bieten sich als Überblicksinstrument die in FÖRMIG entwickelten Sprachbeobachtungsraster für die Sprachhandlungen bzw. Textsorten Berichten, Beschreiben, Erklären und Argumentieren an; diese fokussieren die pragmatische Dimension auf der Textebene, bieten aber auch eine Einschätzung der lexikalisch-semanticen und der syntaktischen Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler mit besonderer Berücksichtigung bildungssprachlicher Fähigkeiten auf Wort- und Satzebene. Für Er-

zähltexte bietet sich das ebenfalls in FÖRMIG entwickelte Schreibinstrument „Der Sturz ins Tulpenbeet“ an, für Anleitungs- und Bewerbungstexte der „Bumerangbau“. Beide Instrumente erfassen schwerpunktmäßig textpragmatische und lexikalisch-semantische Komponenten der Bildungssprache.

Für eine differenzierte Arbeit an *orthografischen Strategien* kann es notwendig sein, spezifische Fehlschreibungen zu erkennen und zu klassifizieren; dazu steht die Oldenburger Fehleranalyse (bis einschließlich Klassenstufe 9) zur Verfügung, ebenso die Hamburger Schreibprobe.

Weiterhin lassen sich Testmöglichkeiten aus den in diversen Studien eingesetzten Instrumenten entwickeln. Viele US-amerikanische Studien weisen z.B. Effektstärken nach den national normierten Testverfahren sowie für die jeweilige Fragestellung spezifisch konstruierten Verfahren aus. Dabei fallen die Effekte bei den von den Forschern selbst konstruierten Instrumenten durchweg höher aus; ein Grund dafür dürfte sicherlich die geringere Passung der national normierten Lesetests auf die jeweilige Fragestellung sein. Da die meisten dieser Studien in englischsprachigen Ländern durchgeführt wurden, müssten die Verfahren für die deutsche Sprache adaptiert und empirisch geprüft werden; das ist eine Entwicklungsaufgabe des Programms.

Für eine allgemeine Einschätzung des *Sprachstands im Deutschen* für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache bieten sich die Niveaubeschreibungen DaZ an. Das Verfahren bietet Lehrkräften die Möglichkeit, individuell für einzelne Kinder den jeweiligen Entwicklungsstand in der Zweitsprache Deutsch einzuschätzen. Das kann eine wertvolle Hintergrundinformation darstellen, da gerade auf frühen Stufen des Zweitspracherwerbs auch die Lesekompetenz noch eingeschränkt ist.

Bei zweisprachigen Schülerinnen und Schülern mit dominanter Familiensprache empfiehlt es sich, die Lesekompetenz in dieser Sprache zu prüfen, wozu bereits ein Höreindruck zur Leseflüssigkeit hilfreich sein kann, auch wenn die Lehrkraft nicht über die jeweilige Sprache verfügt. Weiterhin kann die Hinzuziehung einer Kollegin oder eines Kollegen mit entsprechenden Sprachkenntnissen erfolgen, die oder der die Lesekompetenz einschätzt. Auf diese Weise lässt sich erschließen, ob bei schwachen Lesern ganz grundlegend angesetzt werden muss (sofern die Lesekompetenz in beiden Sprachen gering entwickelt ist) oder ob es sich um ein spezifisches Problem in der Zweitsprache Deutsch handelt, sodass eine entsprechende Förderung in der Zweitsprache ausreichen kann.

Das Thema der Diagnostik ist in allen Modulen relevant: Im Sinne des Konzepts der formativen Diagnostik wird es Ziel des Programms sein müssen, im Rahmen von Fortbildungen den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern ein diagnostisches Grundlagenwissen zu vermitteln so-

wie Anwendungskompetenzen für je ein Testverfahren für die Lesekompetenz und ein Analyseinstrument für die Schreibkompetenz. Da nicht alle Verfahren bereits standardisiert bzw. normiert sind, besteht in dieser Hinsicht auch Entwicklungsbedarf.

Neben standardisierten Verfahren sind auch Beobachtungsverfahren einzubeziehen und die Lehrkräfte zu trainieren, sprachdiagnostisch relevante Phänomene in der freien Beobachtung wahrzunehmen, um einen diagnostischen Blick zu erzeugen, der mit der Zeit – auch ohne Einsatz von Verfahren – spezifische Elemente in der Sprachentwicklung, im Lesen und Schreiben erkennen lässt und die Verknüpfung des Diagnostizierten mit Entscheidungen für die Unterrichtsorganisation verbinden kann. Diesen diagnostischen Blick gilt es über eine regelmäßig Begleitung und Fortbildung der teilnehmenden Lehrkräfte zu habitualisieren. Erstes Ziel sollte es sein, die Lehrerinnen und Lehrer für sprachbildende Phänomene unter Fokussierung bildungssprachlicher Elemente zu sensibilisieren, z.B. unterschiedliche Automatisierungsgrade beim Lesen erkennen, Einsatz und Erfolg von Lesestrategien verfolgen, Schreibungen analysieren, die (meist verquickte) Verwendung alltagssprachlicher und fachlicher Register beobachten usw. Wesentlich dabei ist eine differenzielle Kompetenz, nicht nur einen ganzheitlichen Eindruck zu gewinnen, sondern indikatorengestützt trennscharfe Phänomene bildungssprachlichen Sprechens und Schreibens zu erfassen und dokumentieren zu können sowie als Professionalisierung für ihre Unterrichtsplanung und -durchführung zu nutzen. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Unterscheidung produktiver Lese-, Schreib- oder Sprechfehler von Interferenzfehlern, die auf eine dominante Herkunftssprache der Familie von zweisprachigen Schülerinnen und Schülern zurückgehen, und Fossilierungen, die allein durch Intervention behoben werden können.

Schließlich gehört zur Diagnostik auch das Gespräch mit Schülerinnen und Schülern beispielsweise über ihre Strategien im Umgang mit schwierigen Wörtern beim Lesen und Schreiben, ob sie eher Vermeidungsstrategien verwenden oder sprachmutig ggf. auch Fehler in Kauf nehmen u.a.m. Insbesondere bei zweisprachigen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ist der Zugang zur Familiensprache für die Lehrkräfte, sofern sie in dieser nicht selbst kompetent sind, genau genommen nur über das gemeinsame Gespräch möglich. Auskünfte über ihren Umgang mit und den Einsatz der Familiensprache sowie eine Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Kompetenzen sind eine wichtige Quelle für einen umfassende kompetenzorientierten diagnostischen Zugang.

## **Modul 1: „Diagnose und Förderung der Leseflüssigkeit“**

### **Gegenstand und Ziele**

Leseflüssigkeit ist bislang kein selbstverständlicher Gegenstand der Leseförderung. In der Regel wird die Fähigkeit, einen Text flüssig lesen – und auch flüssig laut und mit angemessener Betonung vorlesen – zu können, als Vorläuferfähigkeit unterschätzt und in der Sekundarstufe I unhinterfragt vorausgesetzt. Geübte Lehrkräfte verstehen es, am Vorlesen ihrer Schülerinnen und Schüler beobachten und nachvollziehen zu können, wann sinnverstehend, wann lautierend und eher ohne Textverständnis gelesen wird. Die Förderung der Leseflüssigkeit bietet eine Art Brücke zwischen einem lautierenden, einzelne Silben und Wörter erlesendem Vorgehen und einem verstehenden Lesen auf der Grundlage weitgehend automatisierter Dekodierung. Es handelt sich dabei zum einen um die Fähigkeit, einen Textabschnitt auf der Wortebene zur mentalen Rekonstruktion sowohl laut als auch leise sicher, genau und automatisiert zu dekodieren, zum anderen um die Fähigkeit, auf der Textebene Phrasen, Sätze und Satzgefüge ebenfalls weitgehend automatisiert strukturieren und verstehen zu können (vgl. Rosebrock & Nix, 2006). Die Genauigkeit des Dekodierens bildet zusammen mit der Schnelligkeit also die Voraussetzung für die Automatisierung des Lesens, die gemeinsam die Leseflüssigkeit ausmachen. Diese Automatisierung des Dekodierens von Wörtern und der Strukturierung von Sätzen sowie Textabschnitten erlaubt dann die Freisetzung kognitiver Ressourcen für höhere Verstehensprozesse, d.h. auch aus Texten zu lernen. Beim Lautlesen können sich Schwierigkeiten sowohl in der phonologischen wie auch in der orthografischen Verarbeitung negativ auf die Leseflüssigkeit auswirken (vgl. Hartmann, 2010).

Das Modul zielt – insbesondere zu Beginn der Sekundarstufe I und bei schwachen Leserinnen und Lesern – auf die Steigerung der Leseflüssigkeit vor allem der Schülerinnen und Schüler, die noch nicht hinreichend schnell und genau lesen. Es knüpft damit unmittelbar an das gleichnamige Modul im Primarbereich an. Die Verbesserung der Leseflüssigkeit schafft die Voraussetzung, um auch das Leseverständnis zu verbessern. Das Ziel des Moduls liegt darin, Schülerinnen und Schüler schrittweise an das flüssige Lesen heranzuführen; damit verbunden ist die Erwartung einer höheren Bereitschaft, sich auf Texte einzulassen, die Steigerung des Selbstwertgefühls als Leserin oder Leser, eine Erhöhung des Tempos und ein schnellerer Zugang zu Texten aller Art, d.h. auch zu den Fachtexten in den Sachfächern. In der Sekundarstufe I spielt das Lesen auf der Wortebene im Kontext des Regelunterrichts keine Rolle mehr; im Vordergrund steht der Text als Ganzes. Mit der Verbesserung der Leseflüssigkeit sowie in der Folge des Leseverständnisses steigt auch die Lesemotivation, die eine wesentliche Voraussetzung für ein stabiles Leseverhalten darstellt (vgl. Retelsdorf, Köller & Möller, 2011).

## **Empirische Begründung**

Leseflüssigkeit und deren Training bewirkt insbesondere in den ersten beiden Klassenstufen der Sekundarstufe I eine Verbesserung der Lesekompetenz (vgl. Graham & Hebert, 2011); in den höheren Klassenstufen der Sekundarstufe gewinnen linguistische und metakognitive Kompetenzen höhere Bedeutung (vgl. Hartmann, 2010). Auf der diagnostischen Ebene bildet die Leseflüssigkeit bis zur siebten Klasse einen sicheren Indikator für das sinnverstehende Lesen.

Für leseschwache Schülerinnen und Schüler mit einer Lernbehinderung lassen sich vergleichbare Befunde feststellen wie solche aus Regelklassen. Auch für diese Gruppe lassen sich Effekte durch gestütztes Lesen im Jugendalter kaum mehr finden. Hingegen sind die Effekte in den unteren Klassen der Sekundarstufe I stabil. Ob sich ggf. durch den Einsatz nicht repetitiver Verfahren Verbesserungseffekte in Leseflüssigkeit und Leseverstehen erzeugen lassen, ist offen, da die Studien für diese Gruppe fast ausschließlich repetitive Leseflüssigkeitstrainings untersuchten (Hartmann, 2010); weiterhin stützen sich die vorliegenden Studien ausschließlich auf Kurzzeiteffekte.

## **Implementierung**

Das Training der Leseflüssigkeit bietet den Vorteil, auf einer niedrigschwelligen Ebene eine Fähigkeit zu trainieren, die zunächst scheinbar von inhaltlichen Aspekten absieht, sich aber schließlich breit auf eine verbesserte Lesekompetenz auswirkt. Aus diesem Grund muss man nicht zunächst mühselig Freude am Lesen erzeugen und zum Lesen motivieren, sondern kann offensiv mit eher mechanischen Übungen einfacher Texte ohne hohes Anspruchsniveau ansetzen, die gerade für schwache Leserinnen und Leser keine Hürde bieten. Im Laufe des Trainings ist das Anspruchsniveau dann in Abhängigkeit von den Fortschritten der Schülerinnen und Schüler zu steigern. Wichtig ist, dass diese Leseeinheiten den Schülerinnen und Schülern Spaß machen; dazu müssen die Übungen entsprechend ihren Fähigkeiten differenziert werden.

Bei der Implementierung sind unterrichtsintegrierte Maßnahmen, etwa das reziproke Lesen, gegenüber additiven Maßnahmen, bei denen Schülergruppen in zusätzlichen Fördergruppen außerhalb des regulären Unterrichts geschult werden, zu bevorzugen. Es ist auch bei additiven Maßnahmen eine Verknüpfung mit dem regulären Unterricht sicherzustellen. Angesichts der großen Bedeutung der Modellierung durch die Lehrkraft sind Vorleseeinheiten sowie „peer-to-peer“-Lesungen mit Rückmeldungen einzuplanen. Lesewettbewerbe lassen sich auch im Wettstreit von Klassen organisieren und können auf diese Weise in die klassenübergreifende Maßnahmen der Schule einbezogen werden.

Zur Steigerung der Flüssigkeit gehört unabdingbar auch die Genauigkeit des Lesens. Das bedeutet, dass bei schwachen Leserinnen und Lesern nicht primär die Geschwindigkeit des Lesens im Fokus stehen sollte, sondern ein Lesefluss angezielt wird, der Verstehen durch Geschwindigkeit und Genauigkeit sichert. Schnellesewettbewerbe können sicherlich motivierend wirken, sollten allerdings nicht als dominante Methode eingesetzt werden. Von unterstützender Wirkung ist es, wenn vor dem Lesen den Schülerinnen und Schülern Hinweise gegeben werden, worauf sie sich konzentrieren sollen (vgl. Therrien, 2004).

Die Komponenten der Förderung sind vom Ziel her auszuwählen; für leseschwache Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten hat sich gezeigt, dass das (wiederholte) Lesen von Übungstexten über Rückmeldungen der fördernden Person zu Lesetempo und Instruktionen zum Leseverstehen positiv wirkt (Wellenreuther, 2009). Geht es hingegen um das Lesen nicht bekannter Texte sind Erwachsene als Modelle und Zuhörer hilfreich, ebenfalls (korrekatives) Feedback sowie die Durchführung der Leseförderung bis zur Erreichung eines Performanzkriteriums wie z.B. der Menge der korrekt gelesenen Wörter pro Minute (vgl. Hartmann, 2010).

Für alle Maßnahmen gilt es, die Kontinuitätsregel zu berücksichtigen: Gerade in den unteren Klassen reicht eine Einheit in der Woche nicht aus; wünschenswert wären mehrfache, fest eingeplante Übungseinheiten, ggf. auch eher kürzere Einheiten von z.B. 15 Minuten pro Tag.

## **Erste Beispiele zur Verdeutlichung von Toolboxes**

### **a) Sprachdidaktische Methoden:**

Sichtwortschatz erarbeiten

Lautleseverfahren (Lautlesetandems, d.h. wiederholtes Lesen mit Lesetutoren/“paired repeated reading“, Chorlesen, Echolesen, Lückenlesen, reziprokes Lesen)

Vielleseverfahren (stille Lesezeiten/sustained silent reading, Leseolympiaden)

## **b) Kombinierte Verfahren:**

### Vorlesen und Lesen

Belgrad, J. & Schünemann, R. (2011). Leseförderung durch Vorlesen: Ergebnisse und Möglichkeiten eines Konzepts zur basalen Leseförderung. In Eriksson, B. & Behrens, U. (Hrsg.), Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit (S. 144-171). Bern: hep-Verlag.

### Hörbücher und Lesen

Gailberger, S. (2010). Hörbücher und das simultane Lesen und Hören im Deutschunterricht. Erste empirische Befunde zu einer mehrdimensionalen Förderung von literarischen und Lesekompetenzen schwacher Schüler an der Schnittstelle von Schriftlichkeit und Mündlichkeit. In M. Imhof & V. Bernius (Hrsg.), Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis (Edition Zuhören, Band 6.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

## **Modul 2: „Lese- und Schreibstrategien im Verbund vermitteln“**

### **Gegenstand und Ziele**

Dieses Modul zielt darauf, die Vermittlung von Lese- und Schreibstrategien systematisch aufeinander zu beziehen, weil sich Lesen und Schreiben im Erwerbsprozess gegenseitig stützen. Damit schließt es inhaltlich an das Modul „Diagnose und Förderung der Leseflüssigkeit“ an, weil hier die hierarchiehöheren und kognitiv anspruchsvolleren Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt und eingeübt werden. In der Sekundarstufe I steigen die Anforderungen an die Lese- und Schreibkompetenz gegenüber dem Primarbereich deutlich an, weil die zu lesenden und schreibenden Texte inhaltlich schwieriger und die Textfunktionen vielfältiger und komplexer werden. Zielen Lesen und Schreiben in der Grundschule vielfach noch auf den Erwerb der basalen Lese- und Schreibkompetenz, so sind diese in der Sekundarstufe die zentralen Medien des Lehrens und Lernens. Die Schülerinnen und Schüler eignen sich nun ihr Wissen – vor allem auch in den Sachfächern – in einem erheblichen Maße schriftlich vermittelt an. Hierfür sind eigene Lese- und Schreibstrategien erforderlich, die eine gewisse Leseflüssigkeit bereits voraussetzen und auf das Verstehen ganzer Texte zielen. Das Modul nimmt somit die Vermittlung der für alle schulischen Lernprozesse zentralen Lese- und Schreibfähigkeiten in den Blick. Ausreichende Lese- und Schreibfähigkeiten zeigen sich darin, dass die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, Texte unterschiedlichen Inhalts, verschiedener Genres (Sach- und literarische Texte) sowie differierender Funktionen von mittlerer Länge und Komplexität selbstständig zu lesen und zu verstehen, für weitere unterrichtliche Zwecke zu nutzen, z.B. sich daraus über einen Sachverhalt zu informieren, und anschließend das Gelesene für das Verfassen eigener Texte zu nutzen. Diese literale Fähigkeit, die ein wesentlicher Bestandteil der Bildungssprache ist, ist eine unverzichtbare Voraussetzung für eine aktive und erfolgreiche Beteiligung am Unterricht. Sie verlangt eigene Prozeduren und Strategien der Textrezeption und -produktion. Diese Prozeduren und Strategien für das Lesen und Schreiben sollen in diesem Modul gezielt und im Verbund vermittelt werden.

Auf der Basis einer hinreichenden Leseflüssigkeit sollen die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I lernen, vor allem Fachtexte in den Sachfächern zu nutzen, um sich selbstständig unterschiedliche fachliche Zusammenhänge zu erschließen (vgl. hierzu auch das Modul 4.4 „Sprachliche Bildung in fachlichen Kontexten“). Dafür werden unterschiedliche Lesestrategien benötigt, die sich im Kern nach wie vor mit dem SQ3R-Modell von Robinson (1970) beschreiben lassen:

**Survey:** Überblick verschaffen;

**Question:** Fragen an den Text stellen;

**Read:** Lesen als aktiver Prozess der Informationsaufnahme;

**Recite:** Mit eigenen Formulierungen den Inhalt und die Textabsichten rekapitulieren;

**Review:** Gedankliches Wiederholen der ersten vier Schritte, um einen Gesamtüberblick zu erhalten.

Dabei lassen sich sog. Primär- und Stützstrategien unterscheiden. Zu den Primärstrategien, die im Kern der Bedeutungsaufnahme im engeren Sinne dienen, gehören die folgenden: Wiederholungsstrategien eignen sich, um durch mehrmaliges Lesen, Abschreiben, lautes Lesen aus Texten zu lernen. Ausarbeitungsstrategien meinen alle Formen der aktiven Auseinandersetzung mit dem Thema. Sie erleichtern die Verbindung von neuem und altem Wissen durch das Anwenden von Mnemotechniken, Zusammenfassen, Randbemerkungen, Beispiele suchen. Organisationsstrategien dienen der Strukturierung des Textmaterials durch Clustern, Abschnitte bilden, Zwischenüberschriften formulieren, Textsorte bestimmen. Sie sind besonders effektiv, weil sie typische Strukturen eines Themas sichtbar machen. Hierbei kommt den Strukturierungs- und grafischen Darstellungsstrategien eine besondere Bedeutung zu, weil sie die für einen bestimmten Themenbereich typischen Darstellungsstrukturen verdeutlichen. Gemeint sind damit die jeweils spezifischen Fachtexte, die den Inhalt in einer erwartbaren Struktur darbieten. Deshalb helfen Textsortenkenntnisse beim Textverstehen. Stützstrategien unterstützen diese primären Strategien oder setzen und halten sie in Gang. Metakognitive Strategien haben dabei die Funktion, sich das eigene Vorgehen bewusst zu machen, um so erfolgreiche Primärstrategien gezielt einsetzen zu können, z.B. sich die Aufgabe bewusst zu machen oder eine klare Zeitplanung vorzunehmen.

In ähnlicher Weise lassen sich Prozeduren und Strategien für das Schreiben formulieren. In allen Fächern müssen die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe ihr neu erworbenes Wissen in eigenen Texten zu unterschiedlichen Zwecken festhalten. Dem Schreiben kommt dabei eine wichtige wissensbildende Funktion zu, weil die selbstständige schriftliche Auseinandersetzung mit einem Thema zu einer tieferen kognitiven Durchdringung und zu besseren Behaltensleistungen führt. Die dafür erforderlichen Prozeduren und Strategien sind jedoch nur selten Gegenstand expliziter Vermittlung. Eine zentrale, vielfach unterschätzte Voraussetzung bildet der Wortschatz. Ein Wortschatz, der vom Umfang her zu gering und in den einzelnen Bedeutungsfeldern zu wenig differenziert ist, wirkt sich nachteilig auf das Lesen und Schreiben aus.

Zu den für das Formulieren hilfreichen Prozeduren gehören beispielsweise Wortbildungsverfahren, Kenntnisse typischer Formulierungen (Wortzusammenstellungen wie „*das bedeutet*“, „*daraus kann man schließen*“ etc.) sowie einfacher und komplexer Satzbaupläne. Hilfreiche Strategien der Textproduktion beziehen sich auf Verfahren, relevante Inhalte auszuwählen, Inhalte und Aussageabsichten miteinander in Einklang zu bringen, d.h. Kohärenz auf Satz und Textebene herzustellen und so einen Text als Ganzes zu strukturieren. Derartige Strategien müssen explizit vermittelt, beispielsweise mittels Modellierung durch die Lehrperson, und auch eingeübt werden.

Aus den vorangehenden Ausführungen wird deutlich, dass auf diesem Niveau die Lese- und Schreibkompetenz theoretisch wie unterrichtspraktisch eng miteinander verbunden sind, ohne jedoch identisch zu sein. Die meisten Lesestrategien greifen auch auf Schreibprozesse zu, wenn beispielsweise Notizen gemacht oder Zusammenfassungen angefertigt werden, und Schreibprozesse sind fast immer verbunden mit dem Lesen von Texten, etwa im Sinne des „*source reading*“ beim Verfassen von Sachtexten oder auch beim Schreiben kreativer Texte.

### **Empirische Begründung**

Für die systematisch aufeinander bezogene Vermittlung von Lese- und Schreibstrategien sprechen neben ganz praktischen Gründen der Unterrichtspraxis vor allem auch die empirischen Befunde, die den Einfluss des Schreibens in einem weiten Sinne auf die Lesekompetenz untersuchen. In zahlreichen Studien, vor allem in den 1980er- und 1990er-Jahren, wird der positive Effekt von Schreibaktivitäten auf das Lesen belegt. Belegt ist die Wirkung folgender Schreibaktivitäten: Fragen zum gelesenen Text beantworten, Notizen zum gelesenen Text machen, den gelesenen Text zusammenfassen, Stellungnahmen zum Inhalt des Textes sowie Antworten auf den Text verfassen. Dabei zeigte sich, dass textbezogene Schreibaktivitäten einen signifikanten und robusten Effekt auf das Schreiben wie das Lesen haben. Das gilt auch für schwache Leser und Schreiber. Es zeigte sich des Weiteren, dass die explizite Instruktion von Schreibaktivitäten ebenfalls einen positiven Effekt auf die Leseleistung hat. Das ist insofern interessant, als sich darin eine gewünschte indirekte Wirkung zeigt; denn obwohl sich die Anleitungen auf das Schreiben beziehen, verbessert sich auch das Lesen. Theoretisch zu erklären ist dies mit dem engen kognitiven und sprachlichen Zusammenhang von Lesen und Schreiben.

Schließlich ließ sich feststellen, dass auch eine Steigerung des Schreibumfangs einen positiven Effekt auf die Leseleistung hat: Je mehr die Schüler schreiben, desto besser können sie lesen. In ähnlicher Weise berichtet auch Philipp (2012a) in seinem Gutachten von positiven Effekten des Schreibens auf das Lesen: „Die (wenigen) Befunde sprechen dafür, gezielt das

Schreiben für die Leseförderung zu nutzen und Gelesenes schriftlich weiterverarbeiten zu lassen“ (S. 9).

Die Befundlage ist in Bezug auf das Schreiben weniger eindeutig als etwa bei der Förderung der Leseflüssigkeit. Das hängt zum einen mit den teilweise erheblich differierenden Verhältnissen in dieser Altersstufe zusammen, zum anderen mit der Tatsache, dass seit der Jahrhundertwende hierzu relativ weniger geforscht wird. Dennoch sprechen die zahlreichen Befunde, die positive Effekte berichten, theoretische Überlegungen zum Zusammenhang von Lesen und Schreiben sowie die unterrichtspraktischen Erwägungen ganz eindeutig dafür, ein solches Modul zu entwickeln und zu nutzen.

### **Implementierung**

Die Implementierung von Maßnahmen zur kombinierten Vermittlung von Lese- und Schreibstrategien sollte sukzessive erfolgen, d.h. die vorgeschlagenen Tools sollten schrittweise in Abhängigkeit von den Rahmenbedingungen, den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler und den konkreten Zielsetzungen erfolgen. Das wesentliche Ziel der Implementation besteht darin, für die Schülerinnen und Schüler regelmäßig leistungsdifferenzierte kleine Schreib- und Leseaufgaben bereitzustellen, sodass nach Möglichkeit in jeder Schulstunde gelesen und geschrieben wird. Eine solche Zielsetzung macht es erforderlich, dass ein Kernteam von Lehrerinnen und Lehrern diesen Prozess initiiert und begleitet, indem es konkrete Tools auswählt, entsprechend der eigenen Bedingungen und Ziele adaptiert und erprobt.

Die Sukzession sollte dabei – vor allem in Klassen mit leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern – vom Lesen zum Schreiben gehen, auch wenn es grundsätzlich ebenso umgekehrt möglich ist. In einem ersten Schritt ist es daher sinnvoll, auf der Grundlage diagnostischer Erhebungen zunächst im Deutschunterricht die ausgewählten und adaptierten Tools zu erproben und die Wirkungen zu beobachten. Auf diese Weise gewinnen nicht nur die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer erste Erfahrungen, sondern so gewöhnen sich auch die Schüler daran, regelmäßig Instruktionen, Aufgaben und Übungen zum Lesen und Schreiben zu erhalten. Neben dem Wortschatztraining eignen sich für den Einstieg vor allem Trainings zur Vermittlung von Lesestrategien, die produktive Anteile wie das Formulieren von Fragen und Antworten zum Text oder das Verfassen von Zusammenfassungen enthalten. In einem nächsten Schritt können dann kleine Schreibaufgaben zu den gelesenen Texten gestellt werden. Den Abschluss bilden textbasierte Schreibaufgaben. Für alle Schritte und Aufgaben ist zu beachten, dass die zugrunde liegenden Texte in etwa dem Leistungsniveau der Schüler und ihren Interessen entsprechen, um die Motivation der Schülerinnen und Schüler zu wecken und vor allem aufrechtzuerhalten.

In einem nächsten Schritt können die Tools und Prinzipien dann auf weitere Fächer ausgeweitet werden (vgl. das Modul 4 „Sprachliche Bildung in fachlichen Kontexten“). Hierzu bedarf es innerhalb der Schule und vor allem der jeweiligen Fachkonferenzen einer sorgfältigen Vorbereitung, damit bei den Fachlehrerinnen und -lehrern nicht der Eindruck entsteht, es sei ihre Aufgabe, Versäumnisse des Deutschunterrichts zu bearbeiten. Hier muss vielmehr die Nutzung dieser Art von Lese- und Schreibtraining für den Fachunterricht verdeutlicht werden.

### **Erste Beispiele zur Verdeutlichung von Toolboxen**

Für die Vermittlung und Sicherung der verbundenen Lese- und Schreibförderung stehen zahlreiche Verfahren zur Verfügung, die sich sowohl auf die einfacheren Prozeduren als auch die komplexeren Strategien beziehen.

#### **(a) Wortschatztraining (insbesondere zu Beginn der Sekundarstufe):**

Morphologische Bewusstheit schaffen

Wortbildungsverfahren aufzeigen

Arbeit an Wortfeldern (semantischen Netzwerken)

Schaubilder, Abbildungen, Grafiken etc. beschriften

Worterklärungen verfassen

„Word Generation“, ein Programm von SERP (Strategic Research Partner Ship, USA)  
(<http://wg.serpmedia.org/index.html>)

Thesaurus in Office-Programmen

Regelmäßiges Üben

#### **(b) Lesestrategien vermitteln**

Fragen an den Text formulieren

Text(abschnitt)e paraphrasieren und/oder zusammenfassen

(Unbekannte) Wörter erklären

Lesestrategien verbalisieren

### **(c) Schreiben zu Texten**

Eigene und fremde Fragen zum Text beantworten

Strukturierte und unstrukturierte Notizen zum Text machen

Kurze Stellungnahmen zum Text verfassen

Kurze Erklärungen zum Textinhalt verfassen

### **(d) Textbasierte Schreibaufgaben**

Informierende Texte (berichten, beschreiben, instruieren) für definierte Adressaten verfassen

Argumentierende und erklärende Texte (Stellung nehmen, Aufforderungen, Sachverhalte erläutern, etwas rechtfertigen) für definierte Adressaten verfassen

Kreative Texte verfassen, z.B. als Parallel- oder Gegentexte

### **Modul 3: „Selbstreguliertes Lesen und Schreiben“**

#### **Gegenstand und Ziele**

Ziel dieses Moduls ist es, die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler – vor allem mit Blick auf den Übergang in die berufliche Ausbildung am Ende der Sekundarstufe I – zu stärken. Auch und gerade lernschwache Schülerinnen und Schüler müssen die Kompetenz erwerben, ihre Lern- und Arbeitsprozesse selbstgesteuert zu organisieren. Insofern zielt dieses Modul auf Wege und Möglichkeiten, wie über Lesen und Schreiben selbstreguliertes Lernen realisiert werden kann.

Selbstreguliertes Lernen ist ein komplexer Vorgang auf verschiedenen Ebenen: Schülerinnen und Schüler setzen sich selbstständig Ziele für ihr Lernen, wählen passende Lerntechniken und -strategien aus; sie beobachten und beurteilen den eigenen Lernprozess und korrigieren ihr Vorgehen. Sie halten die Lernmotivation selbstständig aufrecht und bemühen sich, diese gegen äußere Störeinflüsse abzuschirmen. Selbstregulation ist keine für immer erworbene Kompetenz, sondern eine vom jeweiligen Kontext, den fachlichen Inhalten wie auch der individuellen Befindlichkeit abhängige Handlungsoption. „Selbstregulation ist vielmehr ein vor dem Hintergrund der jeweiligen Ziele, Anforderungen und Voraussetzungen optimaler Zustand“ (Artelt, Demmrich & Baumert, 2001).

Selbstreguliertes Lernen stützt sich insbesondere auf kombinierte und koordinierte Lernstrategien, vor allem des Memorierens, des Elaborierens und der Kontrolle des eigenen Lernprozesses. Von besonderer Bedeutung ist die Ausbildung von metakognitiven Strategien (Planen, Überwachen, Evaluieren). Das Modul zielt darauf, diese Strategien des selbstregulierten Lernens anhand des Lesens und Schreibens zu stärken. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, zunehmend komplexer werdende Lese- und Schreibprozesse selbstregulierend zu organisieren und damit die eigenen Lernprozesse zu überwachen. Dafür eignen sich in besonderer Weise Lese- und Schreibaufgaben, weil diese mittels einer Anzahl überschaubarer und stabiler Strategien bearbeitet werden können. Damit wird auch das Ziel verfolgt, die Dominanz des Lehrerhandelns zugunsten von Schüleraktivitäten zu reduzieren.

Selbstreguliertes Lernen setzt demnach basale fachliche Kompetenzen, eine gewisse Grundmotivation sowie eine tendenziell positive Einordnung der selbstbezogenen Lernfähigkeiten voraus. Beides ist bei der projektierten Zielgruppe schwacher Schülerinnen und Schüler nicht vorauszusetzen. Angesichts der hohen Bedeutung selbstregulierten Lernens für erfolgreiche Lernprozesse, auch in der Berufsausbildung, kann darauf aber nicht verzichtet werden, sofern die Schere zwischen erfolgreichen und weniger erfolgreichen Schülerinnen und Schülern nicht weiter auseinandergehen soll. Insbesondere für das Lesen ist sogar da-

mit zu rechnen, dass schwache Leserinnen und Leser in der Sekundarstufe I diesem mit einem negativen Fähigkeitsselbstkonzept und ggf. mit einer sogar offensiv vertretenen Selbstdefinition als „Nichtleser“ begegnen; immerhin geben ein Viertel der deutschen Schülerinnen und die Hälfte der Schüler an, sie läsen nur, wenn sie müssten. Ähnliches gilt für das Schreiben. Selbstregulation ist für diese Gruppe also kein Zustand, der lediglich aktiviert werden müsste, sondern ein Kompetenzbereich, dessen Entwicklung selbst Gegenstand ist.

Ein weiterreichendes Ziel ist es, Schreiben und Lesen gegenstandsbezogen zu stabilen Interessen auszubauen; als Minimalziel sollte die Einsicht in die funktionale Bedeutung von Lesen und Schreiben kognitiv verankert werden. Weiterhin erscheint es wichtig, gerade schwache Schülerinnen und Schüler von weniger anspruchsvollen Strategien wie z.B. dem Wiederholen zu anspruchsvolleren Techniken wie der Elaboration zu führen. Dabei ist das legitime Interesse an einem ökonomisch sinnvollem Einsatz hinsichtlich der Zweck-Mittel-Relation offensiv zu berücksichtigen; insbesondere Schülerinnen und Schüler, die nur notwendigerweise lesen, weil es von ihnen gefordert wird, lassen sich wahrscheinlich eher auf rationale Strategien ein, die ihnen den Aufwand verringern, als auf die Vorstellung von der Ästhetik des Texts usw.

Aus diesem Grund geht es in diesem Modul auch um eine Differenzierung der eingesetzten Maßnahmen, ausgerichtet auf die jeweiligen Lernkompetenzen, -bedürfnisse wie auch Limitierungen der beteiligten Schülerinnen und Schüler. Der Unterricht braucht dazu hinreichend Phasen für Selbstlernarbeit und insbesondere Gruppenarbeit. Interaktive Maßnahmen stehen nicht nur aufgrund ihres Anregungsgehalts, sondern auch hinsichtlich der Kompetenzentwicklung in einem engen Zusammenhang mit der Selbstregulation, da z.B. Rückmeldungen sowohl durch Lehrende wie auch durch Peers eine sichernde Kontrollfunktion übernehmen; auf diese Weise entstehen für die Schülerinnen und Schüler mehr und unterschiedlich fokussierte Möglichkeiten für eine höhere Aufmerksamkeit auf das eigene Lesen und Schreiben und damit auch auf die Wahrnehmung von Gelingen und Schwierigkeiten.

### **Empirische Begründung**

Generell konnte beachtet werden, dass Selbstregulation eine bedeutende Kompetenzdimension darstellt, die die schulisch gesteuerte Leistungsentwicklung erklärt und stützt; insbesondere Strategien des Elaborierens und des Kontrollierens haben sich als effektiv nicht nur für die allgemeine Lernentwicklung, sondern insbesondere für die Ausbildung der Lesekompetenz erwiesen. Nach Philipp (2012b) hat die Kombination von Lesestrategien mit Selbstregulation sehr starke positive Effekte. Dasselbe gilt für das Schreiben: „Die Vermittlung selbstregulierten Schreibens zählt zu den effektivsten Methoden“ (Philipp, 2012b, S. 15).

Schreiben erleichtert nicht nur das Lesen, sondern auch fachliches Lernen (Graham & Herbert, 2011); insofern finden sich hier unvermeidbar Überschneidungen zu den Modulen 2 „Lese- und Schreibstrategien im Verbund vermitteln“ und Modul 4 „Sprachliche Bildung in fachlichen Kontexten“. Bei fortgeschrittenen Lernern ist eine integrierte Förderung komplexer sprachlicher Tätigkeiten angemessen; auch bei schwachen Leserinnen und Lesern bewirkt ein vielgestaltiges Schreiben die Verbesserung der Lesekompetenz. Die Schülerinnen und Schüler werden erfolgreich unterstützt, wenn zugleich auch Selbstregulationsprozesse aktiviert werden. Die Wirkung selbstregulierter Maßnahmen liegt sowohl auf der Ebene des einzelnen Schülers bzw. der einzelnen Schülerin und somit individuellen kognitiven Prozessen als auch auf der Ebene der Interaktion unter den Schülern bzw. mit der Lehrperson.

Auf der individuellen Ebene hat sich die schriftliche Weiterverarbeitung gelesener Texte als hilfreich erwiesen; auf diese Weise werden Wahrnehmung und Bewusstheit im Umgang mit dem Gelesenen wie Geschriebenen gezielt gestärkt. Es wird möglich, relevante Fakten zu erkennen, von weniger relevanten zu unterscheiden und in eine hierarchische Ordnung zu bringen (Graham & Herbert, 2012). Von besonderer Bedeutung sind in diesem Zusammenhang metakognitive Strategien, die die Selbstregulation stärken und die Lesekompetenz verbessern; das gilt insbesondere für leseschwache Schülergruppen (vgl. den Überblick bei Philipp, 2012a).

Auch wenn offene Lernarrangements nach bislang vorliegenden Ergebnissen anscheinend nicht mit der direkten Förderung durch Lehrpersonen konkurrieren können (vgl. Philipp, 2012b), so liegen doch viele Befunde vor, dass interaktive Maßnahmen die Möglichkeit zur Selbstregulation verstärken – das gilt sowohl hinsichtlich der Interaktion mit erwachsenen Lehrpersonen wie mit Peers. Nach Trenk-Hinterberger und Kollegen (2008) erweist sich das tutorengestützte wiederholte Lesen in Lautlese-Tandems den alleinigen stillen Lesezeiten deutlich überlegen; das gilt hinsichtlich der Lesegeschwindigkeit, des Textverständnisses wie auch des lesebezogenen Selbstkonzepts.

Neben der Lesekompetenz wirkt sich eine Förderung insbesondere interaktiver Maßnahmen auch positiv auf den *Wortschatz* aus: Maßnahmen, in denen leseschwache Schülerinnen und Schüler mit Erwachsenen in einer Zweierkonstellation lernen, ergaben eine Erweiterung des Wortschatzes (Elbaum, Vaughn, Hughes & Watson Moody, 2000); dasselbe gilt für ein hohes Maß an Diskussionen über Wortbedeutungen (Elleman et al., 2009). Speziell für das Schreiben bedeutsam ist die Steigerung des morphologischen Bewusstseins durch entsprechende Übungen, was wiederum auch zu einer Erweiterung des Wortschatzes führt (Goodwin & Ahn, 2010). Das zeigt, dass Maßnahmen selbstregulierten Lernens nicht nur die Selbstständigkeit und Autonomie der Schülerinnen und Schüler unterstützen, sondern gezielt auch zur Förderung der Lese- und Schreibkompetenz eingesetzt werden können.

Für die Förderung und Entwicklung der Lesemotivation liegen für die Sekundarstufe I keine vergleichbaren Befunde vor – allerdings liegt es nahe, dass stabile Befunde für die Primarstufe zumindest für die Anfangsphase der Sekundarstufe I Gültigkeit haben: Danach haben sich Leistungsrückmeldungen als hilfreich erwiesen; ebenso kooperative Lernformate, in denen sich Schülerinnen und Schüler selbst Ziele setzen und auch die Belohnungen im Erfolgsfall bestimmen können (Rohrbeck, Ginsburg-Block, Fantuzzo & Miller, 2003; vgl. Philipp, 2012a).

### **Implementierung**

Die Implementierung von Fördermaßnahmen steht vor der Herausforderung, dass Maßnahmen selbstregulativen Lernens bislang überwiegend in Kleingruppen und experimentellen Arrangements erprobt und eingesetzt wurden. Aus diesem Grund ist es erforderlich, Verfahren für den Einsatz im Regelunterricht zu entwickeln. Neben den Schreib- und Lesestrategien werden parallel die Strategien zur Selbstregulation vermittelt. Gerade für den Aufbau selbstregulierten Lesens ist eine langfristige Perspektive notwendig, wenn man nachhaltige Wirkungen erzielen möchte. So zeigen zwar Maßnahmen häufig am Ende positive Wirkungen, das aber nur dann weiterhin, wenn es immer wieder zu „Auffrischungen“ kommt (vgl. Souvignier & Trenk-Hinterberger, 2010).

Als didaktische Leitlinie für die Konstruktion erfolgreicher Maßnahmen, die den Prozess selbstregulativer Prozesse unterstützen, sollte berücksichtigt werden, dass über (begleitendes) Schreiben *Expliztheit* erzeugt und die Aufmerksamkeit auf Strategien und Prozesse beim Lesen und Schreiben gelenkt wird. Die Lernorganisation sollte eine *Integration* der verschiedenen Ideen, Formulierungen und Textteile ermöglichen, um einen kohärenten Text zu erreichen; das gilt sowohl hinsichtlich der Bedeutungen von Wörtern, Begriffen, Phrasen wie auch hinsichtlich der formalen Mittel auf Satzebene (Syntax) sowie auf Textebene (z.B. Überschriften, Absätze, Hervorhebungen usw.). Besondere Bedeutung sollte der Entwicklung von Kontrollstrategien zum Planen, Verbinden, Prüfen, Kritisieren, Korrigieren des Geschriebenen gewidmet werden (*Reflexion*). Schließlich ist das Schreiben als sozialer Prozess in Form von *Kooperation* beim Schreiben sowie durch Rückmeldungen zu organisieren.

Von großer Bedeutung ist es, gerade für die schwächeren Schülerinnen und Schüler die Arbeitstexte nicht nur auf das jeweilige Fähigkeitsniveau hin auszuwählen, sondern auch auf bewältigbare Einheiten einzugrenzen und die Strategien explizit zu vermitteln. Es ist gerade zu Beginn auf eine hohe Strukturiertheit der Arbeitsmaterialien und der Arbeitsprozesse Wert zu legen, die dann Schritt für Schritt immer stärker von den Schülerinnen und Schülern selbst übernommen wird. Zusatzinformationen, Strategiehinweise, Modellierungen durch die Lehrkraft sowie strukturierte Dialoge erhöhen die Bewusstheit im Prozess des Textverste-

hens (vgl. Swanson, 1999). Fragen oder Bezugswörter können als Stützen verwendet werden, die im Sinne des Scaffolding zunehmend von den Schülerinnen und Schülern selbst formuliert werden, bis sie hinreichend als Kontrollstrategie verinnerlicht sind.

Das Modul wird standardmäßig im regulären Unterricht umgesetzt, setzt aber auf einen hohen Grad an Differenzierung hinsichtlich der Einbeziehung von Gruppen- und Teamarbeit, Aufgaben, die allein gelöst werden, sowie Einheiten in der gesamten Lerngruppe. Die Einbeziehung projektorientierter Einheiten sowohl für einzelne wie für Gruppen sollte eingeplant werden. Das Modul kann in jedem Unterricht durchgeführt werden; eine Kooperation mit den Kolleginnen und Kollegen des Faches Deutsch ist notwendig.

## **Erste Beispiele zur Verdeutlichung von Toolboxen**

### **(a) Sprachdidaktische Methoden**

extensives Schreiben

interaktives Lesen und Schreiben

Lesetagebücher

Texte mit Kontrollfragen und Bezugswörtern für das Weiterschreiben

kreative und kriterienorientierte Verfahren der Textüberarbeitung (vgl. Böttcher & Becker-Mrotzek, 2003, S. 114 ff.)

### **b) Programme**

Self-Regulated Strategy Development (SRSD)

Harris, K. R. & Graham, S. (1996). Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge: Brookline Books.

Harris, K. R., Schmidt, T. & Graham, S. (1997). Strategies for Composition and Self-Regulation in the Writing Process <http://www.ldonline.org/article/6207> (12.6.2012)

Harris, K. R. & Graham, S. (2009). Self-regulated strategy development in writing: Premises, evolution, and the future. British Journal of Educational Psychology. Monograph Series II, 113-135.

## Selbstregulatorisches Aufsatztraining

Glaser, C. (2005). Förderung der Schreibkompetenz bei Grundschulern: Effekte einer integrierten Vermittlung kognitiver Schreibstrategien und selbstregulatorischer Fertigkeiten. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Potsdam.

Glaser, C., Kessler, C. & Brunstein, J. C. (2009). Förderung selbstregulierten Schreibens bei Viertklässlern: Effekte auf strategiebezogene, holistisch und subjektive Maße der Schreibkompetenz. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 23, 5-18.

## **Modul 4: „Sprachliche Bildung in fachlichen Kontexten“**

### **Ziele und Gegenstand**

Das Modul zielt darauf, Prozesse der sprachlichen Bildung und Förderung möglichst breit im Unterricht zu verankern, um den Schülerinnen und Schülern vielfältige Lern- und Übungsmöglichkeiten zu bieten. Für diesen Zweck ist es erforderlich, möglichst viele Fächer und Fachlehrerinnen und -lehrer aktiv auch in die Lese- und Schreibförderung einzubeziehen. Das ist die Voraussetzung dafür, dass zum einen fachliche und fachspezifische Texte und Textsorten beim Lesen und Schreiben angemessen berücksichtigt werden und dass zum anderen die Lese- und Schreibstrategien unter den Fächern abgestimmt werden. Denn nur auf diese Weise gelingt es, dass die Schülerinnen und Schüler nicht in den verschiedenen Fächern mit unterschiedlichen, sich vielleicht widersprechenden Strategien konfrontiert werden. Ziel ist, die im Fach Deutsch erworbenen Kenntnisse und Strategien in Bezug auf das Lesen und Schreiben auch in den Sachfächern anzuwenden. Damit knüpft dieses Modul unmittelbar an das gleichnamige Modul der Primarstufe an.

Das Modul weist – mit Ausnahme des Moduls „Diagnose und Förderung der Leseflüssigkeit“ – unvermeidbare Überschneidungen zu allen anderen Modulen auf. Die spezifische Zielsetzung dieses Moduls „Sprachliche Bildung in fachlichen Kontexten“ liegt darin, die theoretische und unterrichtspraktische Bedeutung des Lesens und Schreibens in den Sachfächern in den Blick zu nehmen. So spielt beim Lesen und Schreiben von Sachtexten das jeweils spezifische Weltwissen und der zugehörige Wortschatz eine große Rolle; bei den sog. Top-Down-Prozessen während des Lesens lassen sich Verstehenslücken leichter durch Schlussprozesse füllen, wenn Wissen über das Thema vorhanden ist. Analoges gilt für das Schreiben: das Generieren und Formulieren von Ideen wird unterstützt durch entsprechende thematische Kenntnisse.

Gegenstand sprachlicher Bildung und Förderung in fachlichen Kontexten sind die jeweiligen fachsprachlichen Mittel. Hierzu gehört zum einen der Fachwortschatz, der sinnvoller- und üblicherweise im Fach vermittelt wird. Der Fachwortschatz ist vor allem dadurch gekennzeichnet, dass er sprachliche Ausdrücke in einer festen Bedeutung, die häufig in Definitionen festgeschrieben ist, verwendet. Dadurch unterscheidet er sich von der Alltagssprache, die sprachliche Ausdrücke weniger eindeutig verwendet. Eine besondere Herausforderung stellen solche Ausdrücke dar, die sowohl alltags- als auch fachsprachlich verwendet werden, weil auf diese Weise unentdeckte Missverständnisse entstehen, nämlich dann, wenn alltags-sprachliche Ausdrücke im Fach eine eigene, andere Bedeutung erhalten; Beispiele finden

sich etwa in der Mathematik, wo Ausdrücke wie „teilen“, „und“ „oder“ spezifische Bedeutungen haben.

Neben dem Fachwortschatz geht es bei den fachsprachlichen Mitteln um Fachtexte; jedes Fach entwickelt im Laufe seiner Geschichte eigene Textsorten, in denen typische Fachinhalte auf eine besondere Art und Weise dargestellt werden. Seit den PISA-Studien gehören die sog. nicht-linearen Texte, also Grafiken, Abbildungen und Diagramme, zum festen Bestand von Sachtexten. Sie zu verstehen verlangt eigene Fähigkeiten (vgl. Schnotz & Dutke, 2004). Eine besondere Herausforderung stellt das Text-Bild-Verhältnis in Fachtexten dar, wenn die Informationen auf beide Teile verteilt werden. Auch beim Schreiben muss die Darstellung in nicht linearen Formen erst erworben werden.

Das Modul soll Wege aufzeigen, sprachliche Bildungsprozesse in die Sachfächer zu integrieren. Dabei geht es nicht darum, den Fachunterricht für die Lese- und Schreibförderung zu instrumentalisieren, sondern um eine Effektivierung des fachlichen Lernens durch die gezielte Bearbeitung insbesondere der Fachsprache und damit auch darum, solche sprachliche Hürden abzubauen, die bestimmte Schülergruppen in ihrem fachlichen Lernen behindern. Es geht um einen sprachsensiblen Fachunterricht, der die gesprochene und geschriebene Sprache gezielt für die fachbezogene Kompetenzentwicklung nutzt.

### **Empirische Begründung**

Insgesamt liegen zur sprachlichen Bildung und Förderung in der Sekundarstufe I nur wenige Befunde vor, die die Wirksamkeit unterschiedlicher Maßnahmen untersuchen; das gilt auch für die sprachliche Bildung in fachlichen Kontexten. Allerdings legen einzelne Studien zum fachlichen und sprachlichen Lernen einen Zusammenhang nahe; das gilt beispielsweise für den Zusammenhang von sprachlichen und mathematischen Kompetenzen. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bzw. mit schwachen sprachlichen Leistungen bereiten komplexe mathematische Aufgaben größere Probleme, sodass ihre mathematischen Leistungen schlechter sind als die vergleichbarer einsprachiger Schüler und Schülerinnen (vgl. Duarte, Gogolin & Kaiser, 2011). Insgesamt ist davon auszugehen, dass sich mangelnde sprachliche Fähigkeiten auch in vermeintlich spracharmen Fächern negativ auf die fachlichen Leistungen auswirken. Zugleich ist davon auszugehen, dass es sich bei diesen sprachlichen Schwächen nicht nur um allgemeine Sprachmängel handelt, sondern auch um fachspezifische, die im jeweiligen Fach bearbeitet werden müssen. Konkret gilt es, den jeweiligen Fachwortschatz auszubauen, einschließlich der fachtypischen Kollokationen, d.h. Wortkombinationen, beispielsweise „etwas miteinander multiplizieren“, „eine Lösung herstellen“ oder „eine Kraft wirken lassen“. Neben dem Fachwortschatz ist auch die Bildungssprache oder alltägliche Wissenschaftssprache (Ehlich, 1999) zu schulen. Damit sind fachübergreifende

sprachliche Mittel gemeint, die gehäuft in Fachtexten auftreten. Hierzu zählen formelhafte Wendungen („sodass man schließen kann, ...“), typische Satzeinleitungen („Im Folgenden geht es um ...“), Metaphern oder Bilder („Ebene“, „Baustein“, „Verbindung“) oder auch paarige Konjunktionen („sowohl – als auch“, „entweder – oder“).

In den USA und Australien wurden hierzu Konzepte eines sprachsensiblen Unterrichts nach dem Prinzip des „Scaffolding“ entwickelt und erprobt, die positive Effekte auf die sprachlichen und fachlichen Lernleistungen erkennen lassen (vgl. Gibbons, 2010; Vogt, 2010; Echevarría et al., 2007). Das Prinzip des „Scaffolding“ besteht darin, sprachliche Hilfen bei Erarbeitung von Fachtexten oder Fachaufgaben bereitzustellen. Solche Hilfen können je nach Bedürfnissen der Schüler sehr unterschiedlich gestaltet sein; die Hilfen reichen von sprachlich vereinfachten Texten, zusätzlichen Grafiken oder Abbildungen, gezielten Bedeutungserklärungen des erforderlichen Fachwortschatzes über mündliche Erläuterungen bis hin zu handlungspraktischem Erproben etwa in naturwissenschaftlichen Fächern. Diese Hilfen ermöglichen den betreffenden Schülerinnen und Schülern zum einen, die erforderlichen sprachlichen Fähigkeiten aufzubauen und zum anderen den fachlichen Inhalten besser zu folgen. Vielen Fachlehrerinnen und Fachlehrern sind diese bildungssprachlichen Mittel ihres Faches und ihrer Bedeutung für Lern- und Verständigungsprozesse nicht bewusst (vgl. Tajmel, 2010). Wegen ihres häufigen Auftretens, sie machen bis zu 30% eines Textes aus, erscheinen sie so selbstverständlich, dass sie als unproblematisch eingeschätzt werden. Entsprechend ist es notwendig, die Fachlehrerinnen und Fachlehrer zum einen für die Spezifika ihrer Fachsprache wie der Bildungssprache zu sensibilisieren, zum anderen aber auch Wege aufzuzeigen, wie in den unterschiedlichen Fächern sprachsensibel unterrichtet werden kann.

### **Implementierung**

Die Implementierung erfordert eine fächerübergreifende Projektgruppe an der Schule, die Maßnahmen und Methoden eines sprachsensiblen Fachunterrichts sichtet, auf die jeweiligen schulischen Bedingungen adaptiert, erprobt und in den jeweiligen Fachschaften an Kolleginnen und Kollegen weitergibt. In einem ersten Schritt bieten sich Hilfen beim Lesen und Verstehen von Fachtexten an, in einem zweiten Schritt können entsprechende Strategien beim Schreiben hinzukommen. Durch die Implementierung sollen insbesondere die Fachlehrerinnen und Fachlehrer in einem ersten Zugriff für die Bedeutung der Sprache im Fachunterricht, vor allem für die besondere Herausforderung für lese- und schreibschwache Schülerinnen und Schüler, sensibilisiert werden. Denn vielfach werden mangelnde Lernfortschritte auf fachliche Schwierigkeiten zurückgeführt, obwohl sie in unzureichenden sprachlichen Fähigkeiten zu suchen sind. In einem zweiten Schritt werden dann Methoden der Lese- und Schreibförderung im Fachunterricht in den Fachkonferenzen vermittelt. Die Fachlehrerinnen

und Fachlehrer sollen insbesondere Methoden kennenlernen, die den Fachunterricht stützen; der Fachunterricht soll nicht zum Helfer des Deutschunterrichts werden, sondern vielmehr dort erworbene Lese- und Schreibstrategien für den eigenen Unterricht nutzbar machen.

Nach Möglichkeit sollte das Modul in den Schulen auch im Kontext des Übergangs in den Beruf eingebaut werden; das bedeutet zum einen eine Ausrichtung der Fachsprachlichkeit auf berufliche Fachrichtungen sowie die Aufnahme von Kooperationen mit Berufskollegs, Ausbildungsfirmen und der lokalen Arbeitsagentur.

## **Erste Beispiele zur Verdeutlichung von Toolboxen**

### **(a) Förderung nach dem SIOP-Ansatz**

Echevarría, J. & Graves, A. W. (2007). Sheltered content instruction. Teaching English language learners with diverse abilities (3<sup>rd</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Echevarría, J., Vogt, M.E. & Short, D. (2007). Making content comprehensible for English learners (3<sup>rd</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Vogt, M. E. (2010). Making content comprehensible for Language Minority Students in the Mainstream Classroom: The SIOP Model. In C. Benholz, G. Kniffka & E. Winters-Ohle (Hrsg.), Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte (S. 39-52). Münster: Waxmann.

### **(b) Förderung nach dem Scaffolding-Ansatz**

Gibbons, P. (1998/2006). Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In P. Mecheril & T. Quehl (Hrsg.), Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule (S. 269 - 290.). Münster: Waxmann.

Gibbons, P. (2002). Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom. Portsmouth: Heinemann.

Gibbons, P. (2010) Learning academic registers in context. Challenges and opportunities in supporting migrant learners. In C. Benholz, G. Kniffka & E. Winters-Ohle (Hrsg.), Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte (S. 25-38). Münster: Waxmann.

### **(c) Förderung im Fach, Schwerpunkt Wortschatzarbeit**

Leisen, J. (2010). Handbuch Sprachförderung im Fach. Bonn: Varus.

## **Modul 5: „Medieneinsatz: Schreiben und Lesen mit digitalen Medien“**

### **Ziele und Gegenstand**

Das Modul hat das primäre Ziel, durch einen gezielten Einsatz neuer Medien vielfältige Lese- und Schreibanlässe in allen Fächern zu schaffen. Die neuen Medien schaffen wegen ihrer technischen Möglichkeiten gute Voraussetzungen, um unterschiedliche lese- und schreibförderliche Maßnahmen vielfältig und flexibel einzusetzen. Dazu gehören Formen des kooperativen Lehrens und Lernens, aber auch computergestützte Trainingsverfahren. Die Vermittlung von Medienkompetenz, d.h. die produktive, zielorientierte und kritische Nutzung der Medien, ist ein erwünschter Nebeneffekt, steht aber nicht im Zentrum des Moduls. Des Weiteren zielt das Modul auch darauf, die Schülerinnen und Schüler auf die sich ändernden Lese- und Schreibformen vorzubereiten, die sich aus den neuen Medien ergeben; als Beispiele seien hier etwa Hypertexte, soziale Netzwerke, Onlineportale für Bewerbungen genannt.

Zu den Neuen Medien zählen hier der internetfähige PC mit den Eingabegeräten (Tastatur, Maus, Speech-to-Text Software, Tablet), den Ausgabegeräten (Monitor, Drucker, Beamer, Lautsprecher) sowie die Multifunktionsgeräte wie interaktive Whiteboards. Die lernförderliche Wirkung dieser Medien liegt darin, dass sie den Prozess des Lesens und Schreibens aktiv unterstützen, indem sie ihn verlangsamen, sichtbar machen, zergliedern und flexibler machen können. So erzeugt beispielsweise das Schreiben mit der Tastatur ein gut lesbares Schriftbild, bietet mit der Rechtschreibhilfe Unterstützung bei Wortproduktion, ermöglicht durch „Copy & Paste“ ein einfaches Umstellen und Korrigieren von Textteilen. Des Weiteren erleichtert der Monitor das kooperative Arbeiten an einem Text. Rückmeldesysteme, etwa digitale Arbeitsblätter mit automatischer Antwortkontrolle oder tutorielle Lernsoftware, geben den Lernern unmittelbares Feedback auf ihre Lernbemühungen. Präsentationssysteme erlauben es, Lese- und Schreibprozesse etwa der Lehrperson für alle Schülerinnen und Schüler sichtbar zu demonstrieren. Damit bieten die neuen Medien technische Hilfen bei der Realisierung von lernpsychologisch und didaktisch sinnvollen Lehr-Lernverfahren.

Das Modul bietet entsprechend ausgestatteten Schulen die Möglichkeit, spezifische Lehr-Lernszenarien für die Mediennutzung zu entwickeln. Denn die Beschaffung der Geräte und ihre schlichte Nutzung im Unterricht alleine bringen noch keine Lerneffekte. Erforderlich sind didaktische Konzepte für einen systematischen und gezielten Einsatz der jeweils eingesetzten Medien für klar definierte Gegenstandsbereiche und Ziele, etwa in einer Doppeljahrgangsstufe medienspezifische Lese- und Schreibförderung zu betreiben.

## **Empirische Begründung**

Studien zum Einsatz von Neuen Medien bzw. Computern im Unterricht untersuchen unterschiedliche Wirkungen, die von sehr generellen bis hin zu eher speziellen Effekten reichen. Das hängt mit den vielfältigen Einsatzmöglichkeiten der neuen Medien zusammen, aber auch mit den z.T. überhöhten Erwartungen an ihren schulischen Einsatz. Bei der Betrachtung empirischer Forschungsergebnisse in diesem Bereich ist des Weiteren zu berücksichtigen, dass aufgrund der schnellen technischen Entwicklung zahlreiche Befunde bereits veraltet sind. In vielen Fällen beziehen sich die Studien nicht nur auf den Einsatz von Hard- und Software, die heute nicht mehr im Gebrauch ist, sondern zudem auch auf solche Einsatzformen, bei denen der Computer eine nur untergeordnete Rolle spielt, etwa nur für Diagnosezwecke eingesetzt wird (vgl. Lenhard et al., 2012). Und schließlich finden sich Studien, die den Einfluss des Computereinsatzes auf das Unterrichtsgeschehen i.w.S. und die Wirkung auf die Medienkompetenz der Schüler und Schülerinnen untersuchen (Schaumburg & Issing, 2002). Aus diesen Gründen erscheint es angeraten, Studien zu den Effekten des Computereinsatzes mit einer gewissen Vorsicht zu nutzen.

Philipp kommt in seinem Gutachten – wie zuvor ausgeführt – zu folgender zusammenfassender Einschätzung: „Der Computereinsatz für die Leseförderung erscheint trotz breit streuender Befunde ein sinnvolles Instrument der Leseförderung zu sein“ (2012a, S. 10). Zu einer ähnlichen Einschätzung gelangen auch Lenhard et al. (2012): „Trotz dieser eher ernüchternden Ergebnisse älterer Programme gibt es eine Reihe an Vorteilen, die der Computer potenziell bietet. [...] Darüber hinaus lässt sich eine Reihe elementarer Lernprinzipien umsetzen, wie z. B. eine unmittelbare und individualisierte Rückmeldung. Und schließlich scheint eine vom Computer automatisch generierte Rückmeldung bei niedrigen Leistungen weniger angstinduzierend zu sein, als das bei Bewertungen durch Lehrkräfte der Fall ist“ (S. 6).

Neue Medien wie der Computer werden in Deutschland in der Regel nicht gezielt zur Förderung einzelner Kompetenzen beschafft, sondern aus eher globalen Zielsetzungen wie der Förderung der Medienkompetenz oder zur Realisierung bestimmter allgemeinpädagogischer Konzepte. Analysiert man den faktischen Einsatz im Unterricht, dann kommt dem Schreiben und Lesen eine herausragende Rolle zu, etwa bei der Dokumentation von Arbeitsergebnissen. „Hier besteht vermutlich der größte Unterschied zwischen dem Computereinsatz von Notebook- und Nicht-Notebook-Klassen“, heißt es in der Zusammenfassung des Endberichts zur Evaluation des Projekts „1000mal1000: Notebooks im Schulranzen“ (Schaumburg et al., 2007, S. 123).

## **Implementierung**

Die Implementation mediengestützter Förderkonzepte bedarf stärker noch als andere Maßnahmen einer besonders sorgfältigen Vorbereitung, weil die Technik hier – vor allem in der Anfangsphase – eine zusätzliche Herausforderung darstellt. Aus diesem Grund empfiehlt sich das Medienmodul vor allem für solche Schulen, die bereits über eine entsprechende technische Infrastruktur, Supportstrukturen und Erfahrungen mit dem großflächigen Einsatz neuer Medien im Unterricht verfügen. Zusätzlich muss der Schulträger sicherstellen, dass die erforderlichen technischen Voraussetzungen für die Laufzeit des Projekts garantiert werden. Hierzu zählen die Beschaffung robuster Geräte, ein leistungsfähiges und zuverlässiges Netzwerk für den Internetzugang sowie ein unbürokratischer Support bei technischen Problemen. Weitere Details zur Implementierung der technischen Voraussetzungen finden sich in den Empfehlungen von Schaumburg et al. (2007) zur Einrichtung von Notebook-Klassen.

Die fachliche-inhaltliche Implementierung sollte sukzessive in überschaubaren Schritten mit klaren Entwicklungszielen erfolgen, deren Wirkung durch einfache Maßnahmen und Diagnoseinstrumente leicht zu überprüfen ist (vgl. hierzu auch Graham & Hebert, 2011). Im Kontext von Sprach- und Leseförderung empfiehlt es sich, mit ausgesuchten Klassen oder Klassenstufen zu beginnen und in diesen gezielt den Computer für die Textproduktion oder Leseaktivitäten einzusetzen. In Abhängigkeit von den Rahmenbedingungen und Zielsetzungen können hierfür unterschiedliche Tools eingesetzt werden. Für die Textproduktion kann auf gängige, auch frei zugängliche Office-Programme mit einem Textverarbeitungs- und Präsentationsprogramm zurückgegriffen werden; die dort vorhandenen Rechtschreibhilfen, Thesauri und Grammatikalitätsprüfungen können gezielt zur Unterstützung bei der Textproduktion eingesetzt werden. Auch für zahlreiche Leseaktivitäten ist keine spezifische Software erforderlich, wenn man auf die zahlreichen didaktischen Angebote im Internet zugreift.

Zusätzlich sollte auch gezielt didaktische Software eingesetzt werden. Hier sind vor allem solche Programme zu empfehlen, die eine (inter-)aktive und produktive Auseinandersetzung mit Texten ermöglichen sowie eine Rückmeldefunktion aufweisen. Die Programme sollen die Schülerinnen und Schüler zur aktiven Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Texten anregen, etwa indem sie Fragen dazu beantworten oder formulieren, Erklärungen zu inhaltlichen Aspekten oder Zusammenfassungen schreiben, sich mit anderen darüber austauschen, Abbildungen beschriften etc.

Des Weiteren ist bei der Implementation wegen der technischen Herausforderungen besonderer Wert darauf zu legen, dass sich an jeder der beteiligten Schulen mindestens die Hälfte aller Lehrkräfte einer Einheit (Klasse, Jahrgang) aktiv an dem Vorhaben beteiligt, und dass sich zudem die Schulleitungen zur Unterstützung verpflichten. Diese Voraussetzungen müssen ebenso wie der technische Support des Schulträgers ausdrücklich bestätigt werden.

## **Erste Beispiele zur Verdeutlichung von Toolboxen**

Bei den Tools sind drei Kategorien zu unterscheiden: die technischen Geräte mit ihrer Hard- und Softwareausstattung, spezielle didaktische Software und didaktisch-methodische Tools.

### *Technik*

Bei der technischen Ausstattung ist in erster Linie an robuste Notebooks in Klassenstärke, interaktive Whiteboards sowie in zweiter Linie an PC-Pools gedacht, jeweils in Kombination mit einem leistungsstarken und zuverlässigen Netzwerk.

### *Software*

Neben der standardmäßigen Office-Ausstattung bieten sich folgende Tools an: conText, eine Software zur automatischen Prüfung von Textzusammenfassungen – myMoment2.0, eine Internetplattform zum Schreiben, Lesen, Vorlesen und Kommentieren von Texten – Angebote von FWU – Das Medieninstitut der Länder

### *Didaktische Tools*

Multimediale Lernangebote auf den Bildungsservern der Länder, regelmäßige Publikation von Schülerarbeiten auf der Schul- oder Klassenhomepage, systematische Einbindung von Recherche-, Kommunikations- und Präsentationsmedien in den Unterricht

### *Kosten*

Wegen der besonderen Herausforderungen muss der technische Aufwand gesondert berechnet werden. Um die o.a. Ziele zu erreichen, muss in den beteiligten Klassen für jeden Schüler ein Gerät verfügbar sein, das über (W-)LAN mit dem Internet verbunden ist und regelmäßig gewartet wird. Nimmt man des Weiteren an, dass an jeder Schule mindestens zwei Klassen eines Jahrgangs an dem Modul beteiligt sind und ein Verbund aus vier Schulen besteht, so werden pro Verbund acht Klassensätze benötigt. Die Kosten pro Klassensatz belaufen sich inkl. Peripherie, Netzwerk und Wartung auf ca. 50.000 € (bezogen auf die gesamte Laufzeit). Damit belaufen sich die Kosten für die Technik für einen Verbund auf ca. 400.000 €.

## 5. Vorschlag zur Organisation der gemeinsamen Initiative von Bund und Ländern

### 5.1 Grundlage des Organisationsvorschlags: Ziele bestimmen die Organisation

Als Antwort auf die Ergebnisse der Feststellung der Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungswesens im internationalen Vergleich planen Bund und Länder eine gemeinsame Initiative im Bereich der Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung. Sie wollen in gesamtstaatlicher Verantwortung (Eckpunkte, 2011, S. 2), aber innerhalb ihrer jeweiligen Zuständigkeit dazu beitragen, dass „alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von sozialer oder ethnischer Herkunft und Geschlecht am Ende ihrer Schullaufbahn zumindest grundlegende Regelanforderungen beherrschen, die mit den Bildungsstandards und Kompetenzmodellen der Kultusministerkonferenz festgelegt wurden“ (Eckpunkte 2011, S.1). Aufgrund der von der Steuerungsgruppe für die „Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich“ beschlossenen Eckpunkte des Zusammenwirkens von Bund und Ländern im Bereich Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung (Eckpunkte, 2011) hat das Konsortium in den vorangehenden Abschnitten, differenziert nach Bildungsetappen, zentrale Bereiche der Diagnostik und Förderung identifiziert und Erfolg versprechende Prinzipien einer Programm- und Maßnahmengestaltung beschrieben. Der Vorschlag des Konsortiums für die Organisation einer gemeinsamen Initiative von Bund und Ländern geht von folgenden Programmzielen aus, die in den Eckpunkten als Erwartung formuliert wurden und als Leitlinien für die vorangehenden Abschnitte der Expertise dienten. Diese Ziele sind die Grundlage des Organisationsvorschlags und bestimmen seine Grundstruktur. Entsprechend einer Anregung von Bund und Ländern (Eckpunkte, 2011, S. 9) unterscheidet der Vorschlag des Konsortiums zwischen dem Kern der Initiative, nämlich der Auswahl, Weiterentwicklung, Durchführung und Evaluation von Maßnahmen und Programmen zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung und flankierenden Forschungs- und Entwicklungsprojekten.

Im zentralen **Bereich der Auswahl, Weiterentwicklung, Durchführung und Evaluation von Maßnahmen** sollen folgende Ziele erreicht werden:

- Sichtung, Bündelung und Fokussierung von vorhandenen Maßnahmen und Programmen zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung, die unter den in den einzelnen Modulen beschriebenen Zielsetzungen und dargelegten Prinzipien Erfolg versprechend sind. Eine wichtige Rolle werden dabei bereits vorbereitete oder eingeführte Maßnahmen, Verfahren und Programme der Länder und/oder Träger spielen,

- Sicherung einer ziel- und sachangemessenen Umsetzung und Durchführung ausgewählter Maßnahmen und Programme,
- Optimierung der Maßnahmen im Prozess und Entwicklung von modulspezifischen Toolboxes mit bewährten Diagnose- und Förderungsinstrumenten,
- schrittweise Evaluation der Maßnahmen in Referenz zu den Bildungsstandards und
- Entwicklung der Voraussetzungen für den Transfer erfolgreicher Elemente in die Fläche.

Im schmaleren Forschungs- und **Entwicklungsbereich** der Initiative sollen Maßnahmen und Programme erprobt und weiterentwickelt werden, für deren Wirksamkeit noch keine ausreichenden empirischen Befunde vorliegen, die aber als potentiell zielführend einzuschätzen sind. Bei erfolgreicher Erprobung und Evaluation sollen bewährte Elemente in die Toolboxes der Module überführt werden.

## 5.2 Leitlinien des Organisationsvorschlags

Ausgehend von den Zielsetzungen der Initiative, folgte das Konsortium bei der Entwicklung des Organisationsvorschlags folgenden Leitlinien:

- Die Initiative soll die in den Ländern, Kommunen und Bildungseinrichtungen bereits eingeführten Maßnahmen, Verfahren und Programme aufnehmen, an die geleisteten Vorarbeiten anschließen und von den kumulierten Erfahrungen produktiven Gebrauch machen.
- Die Initiative soll die in der Praxis der Länder und Kommunen bereits vorzufindenden Lösungsansätze auf Vorschlag der Länder im Hinblick auf die Übereinstimmung mit den in den einzelnen Modulen beschriebenen Zielen und Leitlinien prüfen. Daraus ergeben sich Möglichkeiten der Weiterentwicklung und Optimierung sowie formativer und summativer Evaluation.
- Mit der Initiative soll in den Ländern keine neue Infrastruktur geschaffen werden. Die vorhandenen Einrichtungen der Länder und Kommunen bzw. freien Träger sollen genutzt und soweit nötig, zeitlich befristet ergänzt werden.
- Durch die Verbindung von zentralen und dezentralen Organisationskomponenten sollen die Voraussetzungen für eine ziel- und sachangemessene Umsetzung und Durchführung der ausgewählten Maßnahmen und Programme geschaffen und die für einen Erfolg versprechende Evaluation notwendigen kontrollierbaren Rahmenbedingungen gewährleistet werden.
- Die Organisationsstruktur soll gleichzeitig genutzt werden, um den Transfer von erfolgreichen Programmelementen in die Fläche vorzubereiten.

### 5.3 Grundstruktur der Organisation

Das Konsortium schlägt als organisatorische Grundstruktur ein quasi-experimentell angelegtes Programm vor, das eine klare Trennung von wissenschaftlicher Untersuchung und praktischer Durchführung bei systematischer Koordination beider Teilbereiche erlaubt. Diese Trennung ermöglicht auch, den Bereich, in dem Bund und Länder zusammenwirken können, von jenen Bereichen zu unterscheiden, die in die ausschließliche Zuständigkeit der Länder bzw. kommunalen oder freien Träger fallen. Zum wissenschaftlichen Teil des Programms, in dem sich der Bund finanziell engagieren kann, gehören alle Vorkehrungen, die zur Vorbereitung und Umsetzung der quasi-experimentell angelegten Untersuchung notwendig sind. Darunter fallen die Gesamtkoordination, Auswahl von Maßnahmen und Programmen, die nach Maßgabe der Modulbeschreibungen umgesetzt und evaluiert werden sollen, die Sicherung ihrer ziel- und sachangemessenen Durchführung durch die Qualifizierung von Personal mit Koordinations- und Multiplikationsfunktion als Voraussetzung der Evaluation, Bereitstellung spezifischer Programmmaterialien, die Netzwerkbildung zur Optimierung der umgesetzten Maßnahmen und Programme im Prozess sowie die formative und summative Evaluation der Maßnahmen und Programme selbst. Dafür sollte sichergestellt sein, dass die Evaluation und Weiterentwicklung von diagnostischen Verfahren sowie Förderansätzen im Rahmen von wissenschaftlichen Projekten durchgeführt werden. Die Einbindung von Hochschulen und anderen wissenschaftlichen Einrichtungen ist daher notwendig (s.u.). Die praktische Durchführung der Maßnahmen und Programme in den Kindertageseinrichtungen bzw. Schulen und die regionale Koordination und Unterstützung im Rahmen der vorhandenen Infrastruktur des jeweiligen Landes bzw. des kommunalen oder freien Trägers fallen in den genuinen Zuständigkeitsbereich der Länder und Träger. Auch die Umsetzung erfolgreicher Maßnahmen in die Fläche liegt in der Verantwortung der Länder bzw. der kommunalen oder freien Träger.

In Übereinstimmung mit den Eckpunkten, die eine Balance zwischen „top-down“ und „bottom-up“ Strategien vorsehen (Eckpunkte, 2011, S. 8), schlägt das Konsortium vor, dass die Initiative zur Beteiligung an dem gemeinsamen Vorhaben von Bund und Ländern grundsätzlich vom Land im Zusammenwirken mit den Trägern und ausgewählten Bildungseinrichtungen ausgeht. Auf der Basis ihrer Vorarbeiten und Erfahrungen und in Orientierung an den Modulen der Initiative bewerben sich Bildungseinrichtungen in Absprache mit dem jeweiligen Land und Träger um die Teilnahme an der gemeinsamen Initiative von Bund und Ländern. Die Organisation und Koordination des gesamten Bewerbungsprozesses liegen in der Hand des jeweiligen Landes.

Zentrale Organisationseinheit sind **Verbünde** von drei bis zehn Einrichtungen einer Bildungsetappe (also aus dem Elementar-, Primar- und Sekundarstufenbereich), die sich zu Kooperation und Erfahrungsaustausch und zur abgestimmten Umsetzung von Maßnahmen und Programmen verabredet haben. Sie werden auf Landes- oder Trägerseite durch eine Koordinatorin/einen Koordinator unterstützt, der in die institutionelle Infrastruktur des jeweiligen Landes bzw. des jeweiligen Trägers eingebunden ist. Koordinatorinnen/Koordinatoren können auch besonders ausgewiesene Mitglieder der sich bewerbenden Einrichtungen selbst sein. Für die Abstimmung auf Landesebene wird durch die zuständigen Ministerien in Absprache mit den Trägern eine Koordinationsstelle – im Rahmen der vorhandenen Infrastruktur – eingerichtet. Diese Koordinationsstelle steuert und moderiert den Bewerbungsprozess, um möglichst Erfolg versprechende und generalisierungsfähige Vorhaben – vorzugsweise in sozialen Brennpunkten – in die gemeinsame Initiative von Bund und Ländern einzubinden. Die Koordinationsstelle ist auch für die integrierte Vorbereitung des Transfers von erfolgreichen Maßnahmen in die Fläche verantwortlich.

Mit der Gesamtkoordination der Initiative sollte nach Ausschreibung ein **Trägerkonsortium** beauftragt werden, dem mindestens je eine Institution mit Expertise im Elementar-, Primar- und Sekundarbereich angehört. Dieser Projektträger muss ausreichende Erfahrung in der Koordination von Felduntersuchungen in Bildungsinstitutionen und mit der Evaluation von Interventionen besitzen und über eine geeignete institutionelle Infrastruktur verfügen. Das Trägerkonsortium übernimmt die Organisation, Koordination und Aufsicht über alle Serviceaktivitäten im Programm, pflegt den einzurichtenden Server und koordiniert sämtliche Evaluationen und Forschungsaktivitäten. Es übernimmt weiterhin die Ausarbeitung und Weiterentwicklung der in den Modulvorschlägen initiierten Toolboxen. Das Trägerkonsortium organisiert und koordiniert alle Qualifikationsmaßnahmen für das pädagogische Personal, soweit diese für die ziel- und sachangemessene Durchführung und Umsetzung von Maßnahmen und Programmen erforderlich sind. Bei diesem wird auch eine Koordinierungsstelle eingerichtet, die auf operativer Ebene für die überregionale Koordination aller Aktivitäten und das Monitoring der Umsetzung der Initiative verantwortlich ist. Beim Trägerkonsortium steht schließlich pro Bildungsetappe eine Personalstelle zur Verfügung, die interessierte Verbünde in Fragen der Antragstellung berät und sie insbesondere bei der Abfassung des Antrags unterstützt. Das Trägerkonsortium unterstützt auf Wunsch die Bemühungen in den Ländern zur Vorbereitung der Umsetzung erfolgreicher Maßnahmen in die Fläche, indem es beispielsweise ein Forum für den Austausch über mögliche Strategien organisiert.

Das Konsortium schlägt vor, zur zentralen Steuerung der Initiative einen **Lenkungsausschuss** einzurichten, dem Vertreterinnen/Vertreter des Bundes, von KMK bzw. JFMK benannte Vertreterinnen/Vertreter der beteiligten Länder, Vertreterinnen/Vertreter der kommu-

nalen sowie der freien Träger und des Trägerkonsortiums angehören. Dem Lenkungsausschuss obliegt insbesondere die Beratung und die Beschlussfassung über die Programmaktivitäten, deren Abstimmung zwischen Bund, Ländern, Gemeinden, freien Trägern und Trägerkonsortium sowie die Überprüfung der ordnungsgemäßen finanziellen Abwicklung der Initiative. Der Lenkungsausschuss tritt pro Jahr zu ein bis zwei Sitzungen zusammen. Der Lenkungsausschuss bildet aus seiner Mitte einen Arbeitsausschuss, der die Sitzungen des Lenkungsausschusses vorbereitet und zwischen den Plenarsitzungen die Geschäfte führt.

Die Beteiligung an der Initiative könnte nach folgendem Verfahren organisiert werden:

(1) Um eine Beteiligung aller Länder zu ermöglichen, wird zunächst jedem Land eine Mindestanzahl an Verbänden von Einrichtungen, die sich an der Größe des Landes orientiert, zur Verfügung gestellt. Nicht in Anspruch genommene Kontingente eines Landes können von interessierten anderen Ländern übernommen werden.

(2) Das teilnahmebereite Land, im Elementarbereich Land und Träger, legen eine Interessensbekundung mit einer knappen Beschreibung des bzw. der Vorhaben, einer Zuordnung zur Modulstruktur und den vorgesehenen Verbänden von Einrichtungen vor. Dabei können auch bereits bestehende Vorhaben benannt werden, um den Ländern die in den Eckpunkten vereinbarten Anknüpfungsmöglichkeiten zu bieten.

(3) Das Trägerkonsortium sichtet die Interessensbekundungen und prüft für jedes vorgeschlagene Einzelvorhaben nach Maßgabe der Zielsetzung und Konzeption der Initiative, ob eine Antragstellung Erfolg versprechend ist. Das Trägerkonsortium berät die Interessenten dementsprechend.

(4) Anschließend legen die interessierten Verbände von Einrichtungen oder koordinierenden Institutionen (z.B. Landesinstitute) in Absprache mit dem jeweiligen Land bzw. Träger (im Elementarbereich) eine ausführlichere Beschreibung des Vorhabens anhand eines standardisierten, einfach zu handhabenden Bewerbungsformulars vor. Die Verbände bzw. Institutionen werden bei der Antragstellung vom Trägerkonsortium durch eine kompetente Beratung und Hilfe bei der Bearbeitung der standardisierten Bewerbungsvorlage unterstützt. Ziel ist es, Vorhaben zu entwickeln, die eine optimale Passung zu den regionalen Bedingungen, der Modulstruktur und den Voraussetzungen einer Erfolg versprechenden Evaluation bieten.

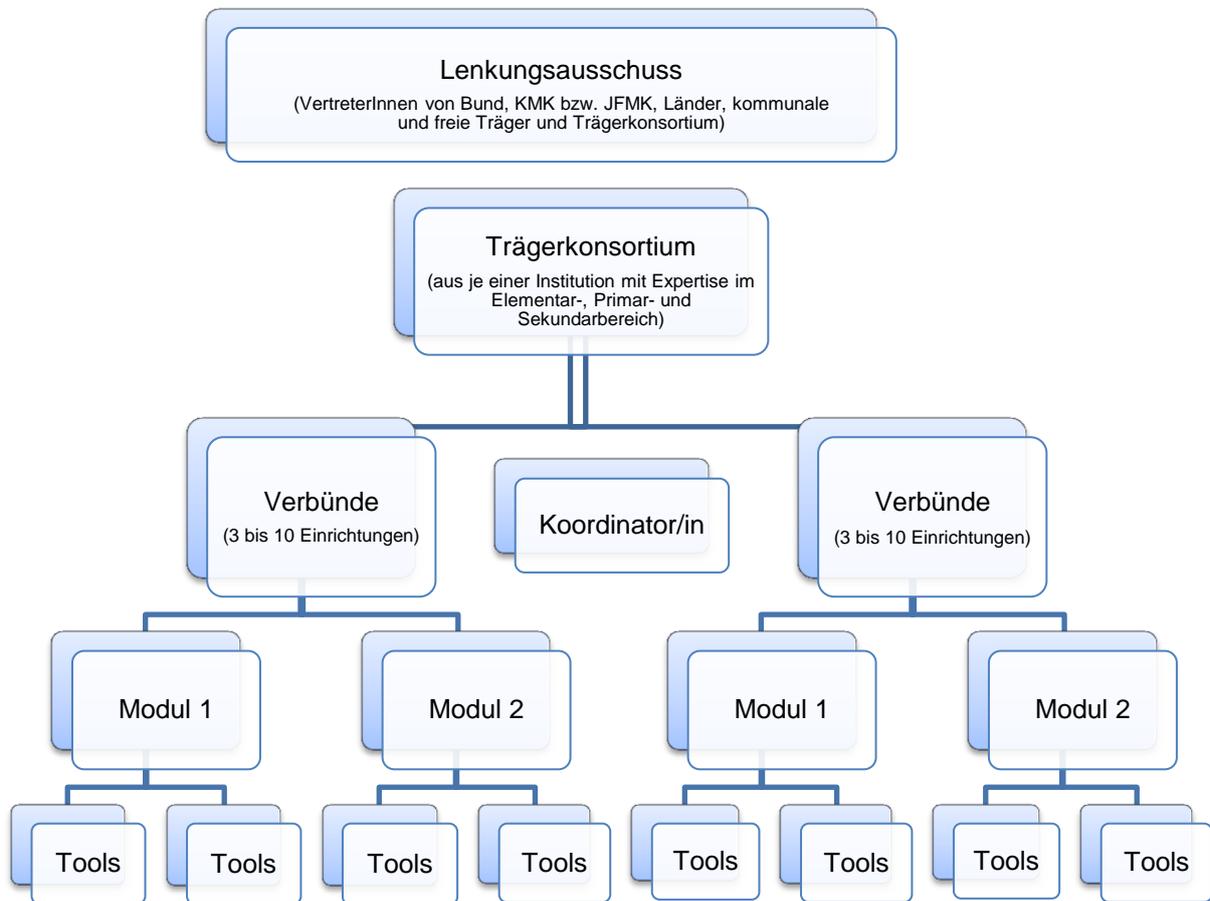
(5) Die Bewerbungsanträge werden dann – entsprechend den Eckpunkten von Bund und Ländern (Eckpunkte, 2011, S. 9) – in einer offenen Begutachtung von einer unabhängigen Gutachtergruppe geprüft und mit einer Empfehlung dem Lenkungsausschuss vorgelegt. Der Lenkungsausschuss trifft auf dieser Grundlage eine Entscheidung; ob dies im Benehmen oder im Einvernehmen zwischen Bund und Ländern erfolgt, muss im Vorfeld von diesen ent-

schieden werden. Eine der Hauptaufgaben des Trägerkonsortiums wird es sein, die ziel- und sachangemessene Umsetzung und Durchführung von Maßnahmen und Programmen gemäß der vorgegebenen Modulstruktur durch eine gezielte, regional und überregional organisierte Qualifikation des Personals mit Koordinations- und Multiplikationsfunktion sicherzustellen (Eckpunkte, 2011, S. 8). Ohne die Bewerbungslage innerhalb der einzelnen Bildungsetappen zu kennen, ist es schwierig, dafür vorab einen genaueren Organisationsplan vorzuschlagen. Nach dem Vorliegen der Bewerbungsinitiativen der Verbände sollte das Trägerkonsortium seinen im Antrag skizzierten Strukturvorschlag für eine effiziente Qualifikation von Koordinatorinnen/Koordinatoren, leitendem Personal innerhalb der Verbände und weiteren Multiplikatoren spezifizieren und Qualifikationsmodule möglichst passgenau beschreiben und organisieren.

Eine der entscheidenden Herausforderungen wird es sein, bereits von Beginn der gemeinsamen Initiative von Bund und Ländern an, den Transfer in die Fläche unter Nutzung der regionalen bzw. landesspezifischen Infrastruktur im Blick zu behalten und vorzubereiten (Eckpunkte, 2011, S. 9). Zentral wird dabei die Qualifikation von Multiplikatoren sein, die Schlüsselfunktionen im jeweiligen System der Aus- und Fortbildung des pädagogischen Personals einnehmen. Dies bedeutet, dass an den Qualifikationsmaßnahmen, die der Sicherung einer moduladäquaten Umsetzung und Durchführung von Maßnahmen und Programmen dienen, auch immer bereits Personen teilnehmen, die bewährte Komponenten in die Fläche bringen sollen. Im Schulbereich gehören dazu u.a. Personen, die für den Vorbereitungsdienst und die Fortbildung von Lehrkräften verantwortlich sind. Da entsprechende Strukturen im Elementarbereich nicht zur Verfügung stehen, wäre hier, soweit möglich, an frühpädagogische Landesinstitute zu denken, vereinzelt auch an Landesjugendämter, im Bereich der freien Träger an die Trägergruppen der freien Wohlfahrtspflege oder im Einzelfall auch an große Weiterbildungsanbieter.

Ziel dieser Beteiligung ist es, diese Multiplikatoren und Multiplikatorinnen mit den Grundideen und zentralen Maßnahmen der einzelnen Module vertraut zu machen und sie frühzeitig über die Umsetzungs- und Durchführungsbedingungen und Wirksamkeit zu unterrichten. Die beteiligten Länder bzw. kommunalen und freien Träger werden vom Konsortium auf vielfältige Weise dabei unterstützt (Vermittlung vorhandener Expertise, Foren für den Erfahrungsaustausch und die Kooperation unter den Ländern), rechtzeitig vor dem Programmende eine Konzeption zu entwickeln, wie die Umsetzung erfolgreicher Programmelemente in die Fläche vorgenommen und nach Beendigung der gemeinsamen Initiative fortgesetzt werden könnte.

Die folgende Grafik verdeutlicht noch einmal die Grundstruktur der Programmorganisation und die vorgesehene Einbindung der teilnehmenden Bildungseinrichtungen.



**Abb. 2: Grundstruktur zur Organisation des Programms**

#### 5.4 Grundzüge der Evaluation und Funktion des Forschungs- und Entwicklungsprogramms

Die Evaluation von Maßnahmen, Verfahren und Programmen im Kernbereich der Bund-Länder-Initiative und das flankierende Entwicklungsprogramm dienen gemeinsam der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung. Beide Elemente sind – ebenso wie die Maßnahmen zur Sicherung einer adäquaten Umsetzung und Durchführung – wissenschaftlicher Teil des quasi-experimentell angelegten Gesamtvorhabens. Auf Vorschlag des Trägerkonsortiums setzt der Lenkungsausschuss ein Gutachtergremium ein, das analog zu einer DFG-Gutachtergruppe fungiert und für die Einhaltung wissenschaftlicher Qualitätsstandards bei der Bewilligung und Mittelvergabe sorgt.

#### **5.4.1 Evaluation von Maßnahmen, Verfahren und Programmen des Kernbereichs**

Das Konsortium schlägt vor, zur Qualitätssicherung und zur Vorbereitung der Umsetzung besonders geeigneter Förderelemente in die Fläche ein begleitendes empirisches Evaluationsprogramm aufzusetzen. Auf der Grundlage der eingegangenen Bewerbungen identifiziert das Trägerkonsortium Ansätze und Konzepte mit besonderem Entwicklungspotenzial für Umsetzungsempfehlungen in die Fläche und schlägt dem Lenkungsausschuss die Ausschreibung quasi-experimenteller formativer oder auch summativer Evaluationsstudien vor, die dem Interesse der Länder nach Auskunft zur Wirksamkeit ihrer Maßnahmen und Programme gerecht werden. Der Lenkungsausschuss entscheidet über die inhaltliche Fokussierung der Ausschreibung und beauftragt das Gutachtergremium mit der Konkretisierung der Ausschreibungstexte, die dem Lenkungsausschuss zur Bewilligung vorgelegt werden.

Nach Abstimmung zwischen Gutachtergremium und Lenkungsausschuss kommt es zu einer öffentlichen Ausschreibung, auf die hin Projektanträge von maximal 20 Seiten Umfang gestellt werden können. Auch Mitglieder des Trägerkonsortiums sind antragsberechtigt. Die Projektanträge werden von dem Gutachtergremium analog zu üblichen DFG-Prozeduren weiterbearbeitet. Dies bedeutet, dass zu jedem Antrag zwei gutachterliche Stellungnahmen von entsprechenden Experten im Feld der empirischen Bildungsforschung eingeholt werden, auf deren Basis über die Vergabe von Evaluationsaufträgen und den konkreten Finanzrahmen jedes bewilligten Evaluationsprojektes entschieden wird. Es sollten wenigstens je zwei Schwerpunktevaluationen für die frühkindliche Sprachförderung sowie die Sprach- und Leseförderung in der Grundschule und im Sekundarstufenbereich ausgeschrieben werden. Die unterschiedlichen Vorhaben der Verbände sind diesen Schwerpunktevaluationen sachlich zuzuordnen. Das Trägerkonsortium unterbreitet einen Vorschlag für ein Evaluationskonzept, das sicherstellt, dass die unterschiedlichen Vorhaben der verschiedenen Verbände innerhalb des zur Verfügung gestellten Finanzrahmens angemessen evaluiert werden.

#### **5.4.2 Forschungs- und Entwicklungsprogramm**

Das Konsortium schlägt vor, das zur Qualitätssicherung der in den Verbänden umgesetzten Diagnose- und Fördermaßnahmen erforderliche Evaluationsprogramm um ein Entwicklungsprogramm zu ergänzen, in dem innovative, theoretisch fundierte Förderansätze erprobt, präzisiert und optimiert werden mit dem Ziel, die Toolboxes für das Gesamtprogramm evidenzbasiert weiter auszubauen. Auch hierzu sollen entsprechende Ausschreibungen auf Vorschlag des Trägerkonsortiums entwickelt und zur Entscheidung dem Lenkungsausschuss vorgelegt werden. Projekte, die nach analoger Begutachtung im Rahmen des Entwicklungsprogramms finanziert und realisiert werden, sollen die Qualitätskriterien einer nutzeninspirierten Grundlagenforschung erfüllen.

## **5.5 Vorkehrungen zur Vermittlung bewährter Elemente in die Fläche**

Im Elementarbereich gibt es gegenwärtig bundesweit knapp 48.000 Kindertageseinrichtungen, in denen knapp 440.000 Personen für insgesamt rund 3.4 Mio. Kinder pädagogisch tätig sind. Das überwiegende Platzangebot wird dabei von den freien bzw. frei-gemeinnützigen Trägern und den Gemeinden erbracht. Im Unterschied zum Schulbereich tragen die Kommunen die Gesamtverantwortung für die gesetzlich zu gewährleistenden Angebote und für die damit zusammenhängende Planung. Im Bereich des allgemeinen Schulwesens beträgt der Bestand an allgemeinbildenden Schulen derzeit etwa 31.000 Einrichtungen, von denen 16.000 Grundschulen sind. Angesichts dieser quantitativen Herausforderung kann der Gang in die Fläche immer nur selektiv und schrittweise erfolgen. Das Konsortium schlägt vor, dabei folgenden Prinzipien zu folgen:

- Auswahl von Einrichtungen nach strukturellem Förderungsbedarf (ökonomische und soziale Benachteiligung, hoher Zuwanderungsanteil)
- Auswahl auch von Einrichtungen mit Multiplikations- und Vorbildpotenzial
- Nutzung der vorhandenen Infrastruktur im Innovations- und Routinebereich
- Sicherung der Langfristigkeit durch Verknüpfung mit Aus- und Fortbildung.

### **5.5.1 Elementarbereich**

Mit der Bewerbung um Programmteilnahme im Elementarbereich sollten das jeweilige Land und die beteiligten Träger skizzieren, wie bereits begonnene Förderinitiativen als Ausgangspunkte genutzt werden können, um Synergieeffekte zu erzielen. Das gilt sowohl für die Umsetzung und Durchführung von Maßnahmen innerhalb des Programms als auch für die folgenden Schritte in die Fläche. Geprüft werden sollte auch, welchen Beitrag Beratungsinstitutionen der Kinderbetreuungseinrichtungen für die Verbreitung erfolgreicher Programmelemente leisten können.

Mit der „Offensive Frühe Chancen: Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) sollen Kitas gezielt mit zusätzlichen Ressourcen für eine alltagsintegrierte, frühe Sprachbildung auf der Grundlage qualitativer Mindeststandards ausgestattet werden, mit dem Ziel, das Betreuungs- und Bildungsangebot für Kinder, insbesondere für Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien (mit und ohne Migrationshintergrund), zu verbessern. Um das Ziel zu erreichen, alltagsintegrierte sprachliche Bildung in den geförderten Einrichtungen umzusetzen und zu verankern, wird v.a. auf die zusätzliche Personalressource gesetzt, die eine Zusatzqualifikation für die pädagogische Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren und/oder im Themengebiet kindliche Sprachentwicklung/sprachliche Bildung vorweisen muss. Ein besonderes Gewicht

soll auf der Weiterentwicklung des Teams und in der Verankerung alltagsintegrierter sprachpädagogischer Bildungsarbeit im Konzept der Einrichtung liegen, nicht zuletzt um die Nachhaltigkeit des Programms zu gewährleisten. Das Konsortium schlägt vor, zu prüfen, inwieweit diese Schwerpunktkindertageseinrichtungen eine Multiplikatorenrolle für den Transfer erfolgreicher Fördermaßnahmen in die Fläche übernehmen könnten.

Das Programm *Anschwung für frühe Chancen* will dazu beitragen, dass alle Kinder hierzulande die Chance haben, von klein auf ihr volles Potenzial zu entfalten. Das Programm setzt im frühen Kindesalter an (0-10 Jahre). Das Programm soll dazu dienen, den quantitativen Ausbau und die qualitative Weiterentwicklung der Kindertagesbetreuung zu begleiten. *Anschwung für frühe Chancen* ist ein Vorhaben des BMFSFJ und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS). Es unterstützt Kommunen, Städte und Gemeinden, die Angebote frühkindlicher Entwicklung auszubauen und qualitativ zu verbessern. Auch hier sollte geprüft werden, ob Verzahnungen beim Gang in die Fläche möglich sind.

Auch den bei den Trägern der Kindertageseinrichtungen angestellten Fachkräften für die Fachberatung kommt insgesamt eine Schlüsselrolle beim Umsetzen von Neuerungen im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen zu. Sie sind eingebunden in bzw. verantwortlich für die Umsetzung der Orientierungs- bzw. Bildungspläne. Auch für die geplanten Sprachfördermaßnahmen sollten sie eingebunden werden.

### **5.5.2 Schulbereich**

Mit der Bewerbung um Teilnahme am Programm sollte das jeweils verantwortliche Land skizzieren, wie der Gang in Fläche schon im Rahmen der Initiative vorbereitet werden könnte. Das Trägerkonsortium wird den Ländern Unterstützung bei der Erarbeitung einer Konzeption vor Beendigung der Initiative anbieten. Das Konsortium schlägt vor, den Vorbereitungsdienst, die Fortbildungseinrichtungen und die Einrichtungen der Qualitätsentwicklung systematisch in die Initiative einzubeziehen. Darüber hinaus wird angeregt, dass das Trägerkonsortium rechtzeitig die Entwicklung von zwei (Grundschule/Sekundarschule) durch beispielhafte Materialien ausgestatteten Lehrmodulen für die erste Ausbildungsphase von Lehrkräften in Auftrag gibt, die auf einem Internet-Portal verfügbar gemacht werden.

## **5.6 Vorläufige Kostenkalkulation**

Bei chronischer Ressourcen-Knappheit steht eine Kostenplanung immer unter der Prämisse einer maximalen Kosteneindämmung. Insofern ist die folgende Kostenschätzung des Konsortiums in keiner Weise als Wunschplan aufzufassen. Vielmehr wird der Versuch unternommen, Erfahrungswerte zu nutzen, um Größenordnungen zu definieren, ab denen bei

Einhaltung strenger wissenschaftlicher Qualitätskriterien merkliche Qualitätssteigerungen für die Umsetzung und Durchführung erwartet werden können.

### **5.6.1 Zentrale Kosten**

Das Konsortium empfiehlt, dass der Bund zentrale Kosten in Höhe von **4 Mio. Euro pro Jahr** bzw. 20 Mio. Euro über die zunächst auf fünf Jahre angelegte Gesamtlaufzeit des Programms zur Verfügung stellt. Diese Kosten setzen sich im Einzelnen aus Bedarfen der Gesamtkoordination, der Umsetzungs- und Durchführungssicherung, der Wirksamkeits- bzw. Wirkungsevaluation sowie der Weiterentwicklung besonders vielversprechender Förderansätze zusammen.

#### **5.6.1.1 Gesamtkoordination**

Die Gesamtkoordination wird dem Trägerkonsortium übertragen. Die vielfältigen Aufgaben des Trägerkonsortiums wurden bereits oben beschrieben. Das Trägerkonsortium übernimmt die Organisation, Koordination und Aufsicht über alle Serviceaktivitäten im Programm, pflegt den einzurichtenden Server und koordiniert sämtliche Evaluationen und Forschungsaktivitäten. Das aus wenigstens drei Partnerinstitutionen zusammengesetzte Trägerkonsortium organisiert und koordiniert alle Qualifikationsmaßnahmen für das pädagogische Personal und betreibt eine Koordinierungsstelle, die auf operativer Ebene für die überregionale Koordination aller Aktivitäten und das Monitoring der Umsetzung der Initiative verantwortlich ist. Angesichts des Umfangs der Aufgaben und des vorrangigen Dienstleistungscharakters der Tätigkeiten, die die Einbindung von Qualifikanten nur in Ausnahmefällen ermöglicht, schlägt das Konsortium vor, dass dem Trägerkonsortium pro Partner jährlich mindestens 250.000 Euro zur Verfügung gestellt werden, die von diesen eigenverantwortlich und flexibel genutzt werden können. Dies entspricht bei drei Partnern einem Jahresetat von **0.75 Mio. Euro** (bzw. 3.75 Mio. Euro über die fünfjährige Laufzeit).

#### **5.6.1.2 Durchführung**

Eine entscheidende Voraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung des Programms sieht das Konsortium in der Sicherung der Durchführung. Hierunter fällt ein Bündel von Maßnahmen, die die sachangemessene Umsetzung von Programmen und Ansätzen sicherstellen, einschließlich des Trainings der Koordinatoren und Multiplikatoren im Feld. Das Konsortium empfiehlt, hierfür dem Trägerkonsortium zusätzlich Mittel in der Größenordnung von **1.3 Mio. Euro pro Jahr** (bzw. 6.5 Mio. Euro über die fünfjährige Laufzeit) zur Verfügung zu stellen.

### **5.6.1.3 Evaluation**

Das Konsortium schlägt vor, dass die ab Herbst 2013 realisierten Ansätze im Elementar-, Primar- und Sekundarbereich einer aussagekräftigen Evaluation unterzogen werden. Evaluationsprojekte mit dieser Aufgabe benötigen etwa einen Jahresetat von 300.000 Euro. Bei beispielsweise insgesamt sechs Projekten im Rahmen des Evaluationsprogramms wird ein Jahresetat von **1.8 Mio. Euro** (je 600.000 jährlich für den Elementar-, den Primar- und den Sekundarbereich) benötigt.

### **5.6.1.4 Wissenschaftliches Entwicklungsprogramm**

Für das innovative Entwicklungsprogramm sind weitere Kosten einzuplanen. Anders als in bisherigen Förderschwerpunkten zur Erforschung der Möglichkeiten und Grenzen sprachlicher Förderung sollen in diesem Teil des Programms innovative, Erfolg versprechende Fördermaßnahmen weiterentwickelt werden. Das Konsortium schlägt vor, in jedem der drei Bereiche (Elementar-, Primar-, Sekundarbereich) jeweils ein besonders vielversprechendes Entwicklungsprojekt zu fördern. Projekte dieser Art benötigen etwa einen Jahresetat von 150.000 Euro, sodass empfohlen wird, für dieses Programm **450.000 Euro pro Jahr** zur Verfügung zu stellen, was bei der empfohlenen fünfjährigen Laufzeit die Bereitstellung von 2.25 Mio. Euro erforderlich macht.

### **5.6.2 Dezentrale Kosten**

Das Konsortium empfiehlt, bis zu 40 Verbünde pro Bereich (Elementar-, Primar- und Sekundarbereich) und damit etwa 600-800 Einrichtungen (Kindertageseinrichtung und Schulen) bundesweit in die Evaluation von Maßnahmen, Verfahren und Programmen im Kernbereich der Bund-Länder-Initiative für eine Laufzeit von wenigstens 5 Jahren aufzunehmen. In Unkenntnis der gewählten Verbund-Schwerpunkte und der genauen Anzahl der Verbünde kann das Konsortium eine realistische Einschätzung der Größenordnung der erforderlichen Mittel für die Koordination der Verbünde, spezifische regionale Fortbildung, die Verbreitung und Vermittlung erfolgreicher Programmelemente in die Fläche sowie die praktische Durchführung der Maßnahmen und Programme nicht vornehmen. Sie schlägt daher vor, das Sekretariat der KMK zu beauftragen, gemeinsam mit den Ländern, die sich am Gesamtprogramm beteiligen, die anfallenden dezentralen Kosten zu ermitteln und eine entsprechende Kostenübersicht vorzulegen.

## 5.7 Zeitplan

Im Folgenden wird der vom Auftraggeber der Expertise gewünschte Zeitplan aufgeführt. Das Konsortium macht darauf aufmerksam, dass insbesondere mit Blick auf die notwendigen Ausschreibungen und Bewilligungen, die Vorbereitungsaufgaben in den Ländern sowie die gewünschte Beratungstätigkeit des Trägerkonsortiums bei der Antragerstellung der Verbünde die veranschlagten Phasen knapp kalkuliert sind und der Zeitplan nur sehr schwer einzuhalten sein dürfte.

- Verabschiedung des Programms durch Bund und Länder und wettbewerbliche Ausschreibung für das Trägerkonsortium (bis 31.10.12).
- Nominierung der Mitglieder des Lenkungsausschusses durch Bund und Länder und Bekanntgabe der Bewerbungsmöglichkeit für Verbünde mit Kurzbeschreibung des geplanten Arbeitsprogramms (bis 31.12.12).
- Frühjahr 2013: Lenkungsausschuss entscheidet über den Zuschlag für das Trägerkonsortium, das zum 01.04.13 seine Tätigkeit aufnehmen soll.
- Mai 2013: Entscheidungsvorschläge darüber, welche Verbünde zur Einreichung eines Vollertrages aufgefordert werden sollen (Einreichfrist: 30.06.13) und Einrichtung des Gutachtergremiums auf Vorschlag des Trägerkonsortiums.
- Juli 2013: Entscheidungsvorschläge für die Aufnahme von Verbänden in das Programm sowie für die Ausschreibung des Evaluationsprogramms vom Trägerkonsortium an den Lenkungsausschuss.
- September 2013: Beginn der Umsetzung der Evaluation von Maßnahmen, Verfahren und Programmen des Kernbereichs in den Verbänden.
- Frühjahr 2014: Bewilligung von Projekten im Rahmen des Evaluationsprogramms auf Grundlage eines Entscheidungsvorschlages des Gutachtergremiums und Ausschreibung des Forschungs- und Entwicklungsprogramms auf Vorschlag des Trägerkonsortiums.
- Herbst 2014: Bewilligung von Projekten im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms.

Der folgende Zeitplan gibt einen Überblick über die Aufgaben des Programms und deren zeitliche Abfolge.

Aufgabe	2012					2013												2014						
	08	09	10	11	12	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	01	02	03	04	05	Herbst	
Verabschiedung des Programms			bis 31.																					
Ausschreibung für Trägerkonsortium			bis 31.																					
Nominierung Mitglieder Lenkungsausschuss					bis 31.																			
Bekanntgabe Bewerbungsmöglichkeit für Verbände					bis 31.																			
Zuschlag für Trägerkonsortium								bis 31.																
Lenkungsausschuss nimmt Tätigkeit auf									01. 04.															
Einrichtung Gutachtergremium											bis 31.													
Verbände reichen Bewerbung ein												bis 31.												
Vorschläge zur Aufnahme von Verbänden																								
Ausschreibung des Evaluationsprogramms																								
Umsetzung der Evaluation im Kernbereich																								
Bewilligung von Projekten im Evaluationsprogramm																								
Ausschreibung von Projekten im Forschungs- und Entwicklungsprogramm																								
Bewilligung von Projekten Forschungs- und Entwicklungsprogramm																								ab Herbst

**Abb. 3: Zeitplan für die erste Umsetzungsphase des Programms bis Herbst 2014**

## 6. Literatur

- Aitchison, J. (1994). *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*. Oxford: Blackwell.
- Apeltauer, E. (2006). Förderprogramme, Modellvorstellungen und empirische Befunde. Zur Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei türkischen Vorschulkindern. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 11-33). Freiburg: Filibach.
- Apeltauer, E. (2008). Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund durch Anbahnen von Bilingualität? In P. Wieler (Hrsg.), *Medien als Erzählanlass. Wie lernen Kinder im Umgang mit alten und neuen Medien?* (S. 183-208). Freiburg: Filibach.
- Artelt, C., Demmrich, A. & Baumert, J. (2001). Selbstreguliertes Lernen. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U., Valtin, R. & Ring, K. (2005). *Expertise und Förderung von Lesekompetenz*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Artelt, C., Schiefele, U., Schneider, W. & Stanat, P. (2002). Leseleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich (PISA). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5, 6-27.
- Auer, M., Gruber, G., Mayringer, H. & Wimmer, H. (2005). *SLS 5-8. Salzburger Lesescreening für die Klassenstufen 5-8*. Göttingen: Hogrefe.
- Bamberger, R. & Vanacek, E. (1984). *Lesen – Verstehen – Lesen – Schreiben. Die Schwierigkeiten von Texten in deutscher Sprache*. Frankfurt: Sauerländer.
- Barth, K. & Gomm, B. (2004). *Gruppentest zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten*. München: Reinhardt.
- Bäuerlein, K., Beinicke, A., Faust, G., Franz, U., Jost, M. & Schneider, W. (2011). Fähigkeitsindikatoren Primarschule (FIPS) – Erprobung und Weiterentwicklung einer internationalen computerbasierten Schulanfangsdiagnose. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Frühprognose schulischer Kompetenzen. Tests und Trends, N.F. Band 9* (S. 85-108). Göttingen. Hogrefe.
- Bäuerlein, K., Lenhard, W. & Schneider, W. (2012a). *Lesen ermöglicht Sinnentnahme 6-7 (LESEN 6-7)*. Göttingen: Hogrefe.
- Bäuerlein, K., Lenhard, W. & Schneider, W. (2012b). *Lesen ermöglicht Sinnentnahme 8-9 (LESEN 8-9)*. Göttingen: Hogrefe.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.). (2011). *ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule – Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern* (2. Aufl.). Donauwörth. Auer Verlag.
- Beck, I. & McKeown, M. G. (2001). Text Talk: Capturing benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 55, 1, 10-20.

- Beck, I., Perfetti, C.A. & M. G. McKeown (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology* 74(4), S. 506-521.
- Becker-Mrotzek, M. & I. Böttcher (2006). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen.
- Belgrad, J. & R. Schünemann (2011). Leseförderung durch Vorlesen: Ergebnisse und Möglichkeiten eines Konzepts zur basalen Leseförderung. In B. Eriksson & U. Behrens (Hrsg.) (2011). *Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit* (S. 144-171). Bern: hep verlag.
- Belke, G. & Geck, M. (2007). *Das Rumpelfax: Singen, Spielen, Üben im Grammatikunterricht. Handreichungen für den Deutschunterricht in mehrsprachigen Lerngruppen* (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Belke, G. (2007a). *Mit Sprache(n) spielen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Belke, G. (2007b). *Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Beller, K., Merckens, H. & Preissing, C. (2007). *Abschlussbericht des Projekts – Erzieherqualifizierung zur Erhöhung des sprachlichen Anregungsniveaus in Tageseinrichtungen für Kinder – eine Interventionsstudie*. Berlin. <http://www.beller-und-beller.de/ESIA-Abschlussbericht-05-2007-2.pdf> [29.07.2011]
- Best, P., Laier, M., Jampert, K., Sens, A. & Leuckefeld, K. (2011). *Dialoge mit Kindern führen. Die Sprache der Kinder im dritten Lebensjahr beobachten, entdecken und anregen*. Weimar: Verlag das Netz.
- Böttcher, I. & Becker-Mrotzek, M. (2003). *Texte bearbeiten, bewerten und benoten*. Berlin: Cornelsen.
- Bowers, P. N., Kirby, J. R. & H. Deacon (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 80, 144-179.
- Brinkmann, E. (2008). *ABC-Lernlandschaft: Unkel. Ein ungewöhnliches Buch*. Stuttgart: Klett.
- Bruner, J. (1987). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Hans Huber.
- Bülow, K. von (2011). *Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2007). *Migrationsbericht 2007*. Berlin.
- Bus, A. & van IJzendoorn, M. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, 91, 403-414.
- Bus, A., van IJzendoorn, M. & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Buschmann, A., Simon, S., Jooss, B. & Sachse, S. (2010). Ein sprachbasiertes Interaktions-training für ErzieherInnen („Heidelberger Trainingsprogramm“) zur alltagsintegrierten Sprachförderung in Krippe und Kindergarten – Konzept und Evaluation. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & P. Strehmel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik III*.

- Schwerpunkt: Sprachentwicklung und Sprachförderung* (S. 107-133). Freiburg: Verlag FEL.
- Cardelle-Elawar, M & Nañez, J.E. (1992). A metacognitive approach to teaching bilingual students. In R.V. Padilla & A.H. Benavides (Eds.), *Critical perspectives on bilingual education research* (pp. 221-241). Tempe AZ: Bilingual Press/ Editorial Bilingue.
- Chamot, A.U., Dale, M., O'Malley, J.M. & Spanos, G.A. (1992). Learning and problem solving. Strategies of ESL students. In *Bilingual Research Journal*, 18 (3/4), 1-34.
- Chilla, S. (2012). *Ansätze der Sprach- und Leseförderung im sonderpädagogischen Bereich. Ein Gutachten für das Wissenschaftliche Konsortium Sprachförderung (KMK/BMBF)*. Externe Expertise.
- Christie, J. F. (1991). *Play and early literacy development*. New York: State University.
- Clahsen, H. & Meisel, J. M. & Pienemann, M. (1983). *Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (Ed.), *Strategies in information processing*. London: Academic Press.
- Dannenbauer, F. M. (1994). Zur Praxis der entwicklungsproximalen Intervention. In H. Grimm & S. Weinert (Hrsg.), *Intervention bei sprachgestörten Kindern. Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen* (S. 83-104). Stuttgart: Fischer.
- Darsow, A., Paetsch, J. & Felbrich, A. (eingereicht). *Konzeption und Umsetzung der fachbezogenen Sprachförderung im BeFo-Projekt*.
- Darsow, A., Paetsch, J., Stanat, P. & Felbrich, A. (2012). Ansätze einer Zweitsprachförderung: Eine Systematisierung. *Unterrichtswissenschaft*, 40, 1/12, 64-82.
- DeKeyser, R. (2003). *Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten*. DJI München.
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2002). *Sprachförderung im Vor- und Grundschulalter. Konzepte und Methoden für den außerschulischen Bereich*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Diehl, E., Christen, H., Pervat, I. & Studer, T. (2000). *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Diehl, K. & Hartke, B. (2012). *IEL-1: Inventar zur Erfassung der Lesekompetenzen im 1. Schuljahr. Ein curriculumsbasiertes Verfahren zur Abbildung des Lernfortschritts*. Göttingen: Hogrefe.
- Dirim, I. (2003). Beobachtungsbogen für die gezielte Sprachförderung in Hinblick auf die Stolpersteine der deutschen Sprache. In H. Rösch (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen* (S. 209-212). Braunschweig: Schroedel.
- Duarte, J. (2011). *Bilingual Language Proficiency. A comparative study*. Münster: Waxmann.
- Duarte, J., Gogolin, I. & Kaiser, G. (2011). Sprachlich bedingte Schwierigkeiten von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern bei Textaufgaben. In S. Prediger & E. Özdil (Hrsg.), *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit* (S. 35-54). Münster: Waxmann.
- Dummer-Smoch, L. & Hackethal, R. (1999). *Kieler Leseaufbau* (5. überarb. Aufl.). Kiel: Veris.

- Echevarría, J. & Graves, A. W. (2007). *Sheltered content instruction. Teaching English language learners with diverse abilities* (3<sup>rd</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Echevarría, J., Richards-Tutor, C., Canges, R. & Francis, D. (2011). Using the SIOP model to promote the acquisition of language and science concepts with English learners. *Bilingual Research Journal*, 34, 334-351.
- Echevarría, J., Short, D. J. & Powers, K. (2006). School reform and standards-based education: A model for English-language learners. *Journal of Educational Research*, 99 (4), 195-210.
- Echevarría, J., Vogt, M.E. & Short, D. (2007). *Making content comprehensible for English learners* (3<sup>rd</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Eckpunkte (2011). Eckpunkte des Zusammenwirkens von Bund und Ländern im Bereich „Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung“.
- Ehlich, K. (1999). Alltägliche Wissenschaftssprache. *Info DaF*, 26, 3-24.
- Ehlich, K. (2005). Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In Zusammenarbeit mit: Bredel, U., Garne, B., Komor, A., Krumm, H.-J., Mcnamara, T., Reich, H., Schnieders, G., ten Thije, J. D. & van den Bergh, H. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (= Bildungsreform, 11). [http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform\\_band\\_elf.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_elf.pdf) (4.6.2012).
- Einsiedler, W. Frank, A., Kirschhock, E.-M., Martschinke, S. & Treinies, G. (2002). Der Einfluss verschiedener Unterrichtsmethoden auf die phonologische Bewusstheit sowie auf Lese- und Rechtschreibleistungen im 1. Schuljahr. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49, 194-209.
- Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M.T. & Watson Moody, S. (2000). How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 92 (4), 605-619.
- Elleman, A.M., Lindo, E.J., Morphy, P. & Compton, D.L. (2009). The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2 (1), 1-44.
- EUCIM o.J. European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching (IALT). An instrument for training pre- and in-service teachers and educators. [http://www.eucimte.eu/data/eso27/File/Material/2008\\_3349\\_FR\\_EUCIM\\_TE\\_Annex\\_Confidential%20Part\\_Product%2049.1\\_European%20Core%20Curriculum.pdf](http://www.eucimte.eu/data/eso27/File/Material/2008_3349_FR_EUCIM_TE_Annex_Confidential%20Part_Product%2049.1_European%20Core%20Curriculum.pdf) [12.5.2012]
- Faust, G. (in Druck). Zur Bedeutung des Schuleintritts für die Kinder – für eine wirkungsvolle Kooperation von Kindergarten und Grundschule. In S. Pohlmann-Rother & U. Franz (Hrsg.), *Kooperation von KiTa und Grundschule. Eine Herausforderung für das pädagogische Personal*. Köln: Carl Link.
- Faust, G., Kratzmann, J. & Wehner, F. (in Druck). Schuleintritt als Risiko für Schulanfänger – Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule als Schutz? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*.
- Feilke, H. (2002). *Die Entwicklung literaler Textkompetenz. Ein Forschungsbericht*. Siegen: SPASS Heft 10.

- Fickermann, D., Forschner, S., Kulik, M. & Redder, A. (2011). Auswertung der Länderabfrage zu Sprachstandserhebungen im Kindergarten und beim Übergang in die Schule. Hamburg: ZUSE.
- Flynn, L. J., Zheng, X. & H. L. Swanson (2012). Instructing Struggling Older Readers: A Selective Meta-Analysis of Intervention Research. *Learning Disabilities Research & Practice*, 27 (1), 21-32.
- Forster, M. & S. Martschinke (2008). *Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi* (8. Aufl.). Donauwörth: Auer Verlag.
- Fried, L. & Briedigkeit, E. (2008). *Sprachförderkompetenz - Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia, neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 301-330). London: Erlbaum.
- Fröhlich, L. P., Metz, D. & Petermann, F. (2010). *Förderung der phonologischen Bewusstheit und sprachlicher Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.
- Fukkink, R. G. & K. de Glopper (1998). Effects of Instruction in Deriving Word Meaning from Context: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 68 (4), 450-69.
- Gailberger, S. (2010). Gailberger, S. (2010). Hörbücher und das simultane Lesen und Hören im Deutschunterricht. Erste empirische Befunde zu einer mehrdimensionalen Förderung von literarischen und Lesekompetenzen schwacher Schüler an der Schnittstelle von Schriftlichkeit und Mündlichkeit. In M. Imhof & V. Bernius (Hrsg.), *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis* (Edition Zuhören, Band 6.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gantefort, C. & Roth, H.-J. (2008). Ein Sturz und seine Folgen: Zur Evaluation von Textkompetenz im narrativen Schreiben mit dem FÖRMIG-Instrument 'Tulpenbeef'. In T. Klinger, K. Schwippert & B. Leiblein (Hrsg.), *Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG. FÖRMIG Edition Band 4* (S. 29-50). Münster: Waxmann.
- Gantefort, C. & Roth, H.-J. (2010). Sprachdiagnostische Grundlagen für die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 573-592.
- García, E.E. (1990). Instructional discourse in "effective" Hispanic classrooms. In R. Jacobson & C. Faltis (Eds.), *Language distribution issues in bilingual schooling* (pp. 104-117). Clevedon: Multilingual Matters,.
- Gersten, R. (1996). Literacy instruction for language-minority students. The transition years. *The Elementary School Journal*, 96, 227-244.
- Gibbons, P. (1998/2006). Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In P. Mecheril & T. Quehl (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule* (S. 269 - 290). Münster: Waxmann.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Gibbons, P. (2010). Learning Academic Registers in Context. Challenges and Opportunities in Supporting Migrant Learners. In C. Benholz, G. Kniffka & E. Winters-Ohle (Hrsg.), *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte* (S. 25-37). Münster: Waxmann,

- Girolametto, L., Weitzmann, E. & Greenberg, J. (2003). Training day care staff to facilitate children's language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 299-311.
- Glaser, C. (2005). *Förderung der Schreibkompetenz bei Grundschulern: Effekte einer integrierten Vermittlung kognitiver Schreibstrategien und selbstregulatorischer Fertigkeiten*. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Potsdam.
- Glaser, C. & Brunstein, J. (2008). Förderung selbstregulierten Schreibens. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 371-380). Göttingen: Hogrefe.
- Glaser, C., Kessler, C. & Brunstein, J. (2009). Förderung selbstregulierten Schreibens bei Viertklässlern: Effekte auf strategiebezogene, holistische und subjektive Maße der Schreibkompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23, 5-18.
- Glück, C. W. (2007). *Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige*. Göttingen: Hogrefe.
- Godina, H. (1998). Mexican-American high-school students and the role of literacy across home-school-community settings. (Doctoral dissertation, Univ. of Illinois, 1998). In *Dissertations Abstracts International*, 59(8), 2825.
- Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U. et al. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster: Waxmann.
- Gold, A., Mokleshgerami, J., Rühl, K., Schreblowski, S. & Souvignier, E. (2004). *Wir werden Textdetektive*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Goodwin, A.P. & Ahn, A. (2010). A meta-analysis of morphological interventions: Effects on literacy achievement of children with literacy difficulties. *Annals of Dyslexia*, 60 (2), 183-208.
- Graham, S. & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81 (4), 710-744.
- Graham, S & D. Perin (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.
- Grießhaber, W. unter Mitarbeit von L. Henrici (2012). *Gutachten zu empirischen Forschungsergebnissen zur Sprachförderung in der Sek. I. Ein Gutachten für das Wissenschaftliche Konsortium Sprachförderung (KMK/BMBF)*. Externe Expertise.
- Grimm, H. (2003). *Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV)*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. & Doil, H. (2000). *Elternfragebögen für die Früherkennung von Risikokindern (ELFRA-1 und ELFRA-2)*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. & Schöler, H. (1978). (Revision 1991). *Heidelberger Sprachentwicklungstest (HSET)*. Göttingen: Hogrefe.
- Grotlüschen, A. (2011). *Projekt "leo.-Level-One Studie"*. Universität Hamburg.
- Günther, K. B. (1986). Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In H. Brügelmann (Hrsg.), *ABC und Schriftsprache* (S. 32-54). Konstanz: Faude.
- Haag, N., Heppt, B., Stanat, P., Kuhl, P. & Pant, A. (eingereicht). *Second language learners' performance in mathematics: Disentangling the effects of academic language features*.

- Hampson, J. & Nelson, K. (1993). The relation of maternal language to variation in rate and style of language acquisition. *Journal of Child Language*, 20, 313-342.
- Hargrave, A.C. & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies – the benefits of regular and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 75-90.
- Harris, K.R. & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation* (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge: Brookline Books.
- Harris, K. R., Schmidt, T. & Graham, S. (1997). *Strategies for Composition and Self-Regulation in the Writing Process*. <http://www.idonline.org/article/6207> (12.6.2012)
- Harris, K.R. & Graham, S. (2009). Self-regulated strategy development in writing: Premises, evolution, and the future. *British Journal of Educational Psychology, Monograph Series II*, 113-135.
- Hartenstein, K. (2000). Zur Rolle von explizitem und implizitem Wissen bei instruktionsgeleiteten L2-Grammatikerwerb. In C. Riemer (Hrsg.), *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. FS für W. J. Edmondson* (S. 263-280). Tübingen: Narr.
- Hartmann, E. (2010). Wirksamkeit von Interventionen zu Leseflüssigkeit bei Kindern und Jugendlichen mit Lernbehinderung: Synopse systematischer Übersichtsarbeiten. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 3, 224-238.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In Gregg, L. W. & Steinberg, E. R. (Hrsg.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale: Erlbaum.
- Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 303-317.
- Heppt, B., Dragon, N., Berendes, K., Stanat, P. & Weinert, S. (eingereicht). Beherrschung von Bildungssprache bei Kindern im Grundschulalter. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung.
- Hobusch, A., Lutz, N. & Wiest, U. (1999). *Sprachdiagnostiküberprüfung und Förderdiagnostik für Aussiedler- und Ausländerkinder im 2., 3. und 4. Schuljahr*. Bremen.
- Hölscher, P. (2004). *Lernszenarien. Ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht. Teil 2: Sprachhandeln in den Klassen 1 bis 4 interkulturell–integrativ–interaktiv*. Oberursel: Fincken.
- Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D. & Zehnbauer, A. (2007). *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte, Maßnahmen*. Weimar: verlag das Netz.
- Jansen, H., Mannhaupt, G., Marx, H. & Skowronek, H. (1999). *Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (BISC)*. Göttingen: Hogrefe.
- Jeuk, S. & Schäfer, J. (2007). Beobachtung des Zweitspracherwerbs im Anfangsunterricht – Schwerpunkt Grammatik. *Grundschule Deutsch*, 14(2), 38-39.
- Jeuk, S. (2010). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Joseph, L. M. & Schisler, R. (2009). Should adolescents go back to the basics? A review of teaching word reading Skills to middle and high school students. *Remedial and Special Education, 30* (3), 131-147.
- Jugendamt der Stadt Nürnberg (Hrsg.) (2006). *Lesen im Dialog. Sprach- und Persönlichkeitsförderung in Kinderkrippe, Kindergarten und Kinderhort*. Oberursel: Finken.
- Kaltenbacher, E. & Klages, H. (2007). Deutsch für den Schulstart: Zielsetzungen und Aufbau eines Förderprogramms. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 135-150). Freiburg: Fillibach.
- Kammermeyer, G. (2007). Mit Kindern Schriftsprache entdecken. Entwicklung, Diagnose und Förderung (schrift-)sprachlicher Fähigkeiten in Kindertagesstätte und Anfangsunterricht. Beobachtungsbogen zur Entwicklung des Schriftspracherwerbs. In Stiftung Bildungspakt Bayern (Hrsg.), *KIDZ – Das Programm* (S. 205-263). Köln: Wolters Kluwer.
- Kehbel, S., Quehl, T., Röhner-Münch, K. & Senff, D. (2011). *Deutsch als Zweitsprache – Sprache gezielt fördern*. Braunschweig: Schroedel.
- King, S., Metz, A., Kammermeyer, G. & Roux, S. (2011). Ein sprachbezogenes Fortbildungskonzept für Erzieherinnen auf Basis situierter Lernbedingungen. *Empirische Pädagogik, 25* (4), 481-498.
- Kirschhock, E.-M. & Munser-Kiefer, M. (2012). *Lesen im Leseteam trainieren. Materialordner und Zusatzmaterialien*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera B. (1998). *Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten* (2. Aufl.). Bern: Huber.
- Klieme, E., Jude, N., Baumert, J. & Prenzel, M. (2010). PISA 2000-2009: Bilanz der Veränderungen im Schulsystem. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009 Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 277-300). Münster: Waxmann.
- Kniffka, G. (2012). Scaffolding – Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In M. Michalak & M. Kuchenreuther (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (S. 208-225). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2001). *Pressemitteilung zur 296. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 05./06. Dezember 2001 in Bonn*. Zugriff am 12.08.2010 <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2000/pm2001/296-plenarsitzung.html>
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2003). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss vom 4.12.2003. Neuwied: Luchterhand (<http://www.kmk.org/schul/home1.htm>)
- Küspert, P. & Schneider, W. (2006a). *Hören – Lauschen – Lernen: Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter* (5. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Küspert, P. & Schneider, W. (2006b). *Hören, lauschen, lernen – vorgespielt. Anleitung zur Durchführung des Trainingsprogramms (DVD mit Booklet)*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Landua, S., Maier-Lohmann, Ch. & Reich, H. H. (2008). Deutsch als Zweitsprache. In K. Ehlich, U. Bredel & H. H. Reich (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen*. Bildungsforschung Band 29/II (S. 171-201). Berlin: BMBF.

- Lehmann, R. H., Peek, R. & Poerschke, J. (1997). *HAMLET 3-4. Hamburger Lesetest für 3. und 4. Klassen*. Göttingen: Hogrefe.
- Leisen, J. (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach*. Bonn: Varus.
- Lenhard, W. & Artelt, C. (2009). Komponenten des Leseverständnisses mit ELFE 1-6 und ELFE-Training. In W. Lenhard & W. Schneider (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses. Tests und Trends, N.F. Band 7* (S. 97-112). Göttingen: Hogrefe.
- Lenhard, W. & Schneider, W. (2006). *ELFE 1-6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechsklässler*. Göttingen: Hogrefe.
- Lenhard, W., Baier, H., Endlich, D., Lenhard, A., Schneider, W. & Hoffmann, J. (2012). Computerunterstützte Leseverständnisförderung: Die Effekte automatisch generierter Rückmeldungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26, 135-148.
- Leonhard, M., Quehl, T. & Röhner-Münch, K. (Hrsg.). (2003). *Werkstatt Deutsch als Zweitsprache*. Braunschweig: Schroedel.
- Lisker, A. (2011). Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts (DJI) [Elektronische Version]. Zugriff am 27.06.2011:  
[http://www.dji.de/bibs/Expertise\\_Sprachfoerderung\\_Lisker\\_2011.pdf](http://www.dji.de/bibs/Expertise_Sprachfoerderung_Lisker_2011.pdf)
- Long, M. H. & Robinson, P. (1998). Focus on form. In C. J. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in second language acquisition* (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lonigan, C. J. & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (2), 163-290.
- Mader, J. (1989). *Schulkindergarten und Zurückstellung. Zur Bedeutung schulisch-ökologischer Bedingungen bei der Einschulung*. Münster: Waxmann.
- Mader, J. & Roßbach, H. G. (1984). Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule. Ergebnisse einer Befragung von Schulleitern und Klassenlehrern in Anfangsklassen. *Schule heute*, 24, 12-14.
- Martschinke, S. (2012). *Gutachten zu Ansätzen der Leseförderung aus grundschulpädagogischer Perspektive*. Externe Expertise für das Wissenschaftliche Konsortium Sprachförderung (KMK/BMBF).
- Martschinke, S., Kammermeyer, G., King, M. & Forster, M. (2005). *Anlaute hören, Reime finden, Silben klatschen (ARS). Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit für Vorschulkinder und Schulanfänger*. Donauwörth: Auer.
- Martschinke, S., Kirschhock, E. & Frank, A. (2001). *Rundgang durch Hörhausen*. Donauwörth: Auer.
- Marx, H. (1997). Erwerb des Lesens und Rechtschreibens. Literaturüberblick. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 85-111). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Marx, H. (1998). *Knuspels-L. Knuspels Leseaufgaben*. Göttingen: Hogrefe.
- Marx, H. (2000). Knuspels Leseaufgaben: Theorie, Umsetzung und Überprüfung. In M. Haselhorn, W. Schneider & H. Marx (Hrsg.), *Diagnostik von Lese-*

- Rechtschreibschwierigkeiten. Tests und Trends, N.F. Band 1* (S. 35-61). Göttingen: Hogrefe.
- Mayringer & Wimmer (2003). *Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 1-4*. Bern: Hans Huber.
- McElvany, N. & Schneider, C. (2009). Förderung von Lesekompetenz. In W. Lenhard & W. Schneider (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses. Tests und Trends, N.F. Band 7* (S. 151-183). Göttingen: Hogrefe.
- McKeown, M. G. (1985). The acquisition of word meaning from context by children of high and low ability. *Reading Research Quarterly* 20/4, 482-496.
- McKeown, M. G. & Beck, I. L. (2011). Making vocabulary interventions engaging and effective. In R. E. O'Connor & P. F. Vadazy (Eds.), *Handbook of reading interventions* (pp. 138-168). New York: Guilford Press.
- Meisel, J. M. (2007). Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung* (S. 93-113). Tübingen: Attempo.
- Meisel, J. M. (2011). *First and second language acquisition: Parallels and differences*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mezynski, K. (1983). Issues concerning the acquisition of knowledge: Effects of vocabulary training on reading comprehension. *Review of Educational Research*, 53(2), 253-279.
- Miller, P. (1986). Teasing as language socialization and verbal play in a white working-class community. In B. Schieffelin & E. Ochs (Eds.), *Language socialization across cultures*. (pp. 199-212). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Montanari, E. (2006). *Spiel mit Deutsch. Kinder als Sprachforscher und Entdecker*. Freiburg: Herder.
- Moran, J., Ferdig, R. E., Pearson, P. D., Wardrop, J. & Blomeyer, R. L. (2008). Technology and Reading Performance in the Middle-School Grades: A Meta-Analysis with Recommendations for Policy and Practice. *Journal of Literacy Research*, 40 (1), 6-58.
- Morrow, L. M. (1989). Designing the classroom to promote literacy development. In D. Strickland & L.M. Morrow (Eds.), *Emerging literacy: Young children learn to read and write* (pp. 121-134). Newark, NJ: International Reading Association.
- Morrow, L.M. (1997). *The literacy center. Contexts for reading and writing*. York: Stenhouse.
- Moser, U. & Berweger, S. (2007). *wortgewandt & zahlenstark. Lern- und Entwicklungsstand bei 4- bis 6-Jährigen*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Motsch, H.-J. (2006). *Kontextoptimierung: Förderung grammatischer Fähigkeiten in Therapie und Unterricht*. München: Reinhardt.
- Munser-Kiefer, M. & Kirschhock, E.-M. (2012). *Lesen im Leseteam trainieren. Lehrermanual und Unterrichtsmaterialien*. Donauwörth: Auer.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2000). *Report of the National Reading Panel: "Teaching children to read" – An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

- Neuman, S.B. & Roskos, K. (1992). Literacy objects as cultural tools: Effects on children's literacy behaviors in play. *Reading Research Quarterly*, 27, 202-235.
- Neuman, S.B. & Roskos, K. (1997). Literacy knowledge in practice: Contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly*, 32, 10-32.
- Neumann, U. (2008). Was bringen die Förderprogramme? Die aktuelle Forschung zur Situation von Kindern mit Migrationshintergrund in der Bundesrepublik Deutschland. In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule* (2. Aufl., Vol. 12, S. 36-44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Newport, E.L., Gleitman, H. & Gleitman, L.A. (1977). Mother, I'd rather do it myself: Some effects and non-effects of maternal speech style. In C.E. Snow & C.A. Ferguson (Eds.), *Talking to children: Language input and acquisition* (pp. 109-149). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Niedermann, A. & Sassenroth, M. (2004). *Dani hat Geburtstag*. Bergedorf: Persen.
- Norris, J. M. & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417-528.
- Oomen-Welke, I. (2006). „Meine Sprachen und ich“. Inspiration aus der Portfolio-Arbeit in DaZ für Vorbereitungsklasse und Kindergarten. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 115-131). Freiburg: Fillibach.
- Paetsch, J., Wolf, K. M., Stanat, P. & Darsow, A. (in Druck). Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft.
- Palincsar, A. & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Paradis, J. (2007). Second language acquisition in childhood. In E. Hoff & M. Shatz (Eds.), *Handbook of language development* (pp. 387-406). Oxford: Blackwell.
- Paris, S. G., Cross, D. R. & Lipson, M. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1239-1252.
- Paris, S. & Oka, E. (1986). Children's reading strategies, metacognition and motivation. *Developmental Review*, 6, 25-56.
- Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383.
- Petermann, F., Metz, D. & Fröhlich, L.P. (2010). *SET 5-10. Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren*. Göttingen: Hogrefe.
- Philipp, M. (2012a). *Evidenzbasierte Leseförderansätze – ein internationaler Forschungsüberblick. Ein Gutachten für das Wissenschaftliche Konsortium Sprachförderung (KMK/BMBF)*. Externe Expertise.
- Philipp, M. (2012b). Was wirkt? Zehn Prinzipien einer nachweislich effektiven Lese- und Schreibförderung. In M. Philipp & A. Schilcher (Hrsg.), *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze*. Seelze: Klett/Kallmeyer.

- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2008). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. <http://edr.sagepub.com/content/38/2/109.full.pdf+html> (27.6.2011).
- Piasta, S.B., Justice, L.M., McGinty, A.S. & Kaderavek, J.N. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: Longitudinal effects on literacy achievement. *Child Development*, 83 (3), 810-820.
- Plume, E. & Schneider, W. (2004). *Hören – Lauschen – Lernen 2: Spiele mit Buchstaben und Lauten für Kinder im Vorschulalter*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pressley, M., El-Dinary, P.B., Wharton-McDonald, R. & Brown, R. (1998). Transactional instruction of comprehension strategies in the elementary grades. In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From research to self-reflective practice* (pp. 42-56). New York: Guilford.
- Redder, A., Schwippert, K., Hasselhorn, M., Forschner, S., Fickermann, D. & Ehlich, K. (2011). *Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“*. ZUSE-Berichte Band 2 [Elektronische Version]. Hamburg: Hamburger Zentrum für Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung und Erforschung schulischer Entwicklungsprozesse (ZUSE).
- Reich, H. & Roth, H.-J. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Reich, H., Roth, H.-J. & Gantefort, Ch. (2008). ‚Der Sturz ins Tulpenbeet‘. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. In T. Klinger, K. Schwippert & B. Leiblein (Hrsg.), *Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG. FÖRMIG Edition Band 4* (S. 209-237). Münster: Waxmann.
- Retelsdorf, J., Köller, O. & Möller, J. (2011). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction*, 21, 550-559.
- Richter, K. & Plath, M. (2012). *Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Robinson, F.P. (1970). *Effective stud* (4<sup>th</sup> ed.). New York: Harper & Row.
- Roche, J., Reher, J. & Simic, M. (2012). *Focus on Handlung: Zum Konzept des handlungsorientierten Erwerbs sprachlicher, sozialer und demokratischer Kompetenzen im Rahmen einer Kinder-Akademie*. Berlin: Lit-Verlag
- Rohrbeck, C.A., Ginsburg-Block, M.D., Fantuzzo, J.W. & Miller, T.R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 95 (2), 240-257.
- Rösch, H. & Stanat, P. (2011). Bedeutung und Form (BeFo): Formfokussierte und bedeutungsfokussierte Förderung in Deutsch als Zweitsprache. In N. Hahn & T. Roelcke (Hrsg.), *Grenzen überwinden mit Deutsch. Beiträge der 37. Jahrestagung DaF an der PH Freiburg*, Band 85 MatDaF (S. 149-161). Göttingen: Universitätsverlag.
- Rösch, H. (Hrsg.). (2003). *Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen*. Braunschweig: Schroedel.
- Rösch, H. (Hrsg.). (2006). *Mitsprache. Arbeitsheft zur Sprachförderung. 5/6*. Braunschweig: Schroedel.

- Rosebrock, C. & Nix, D. (2006). Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. *Didaktik Deutsch*, 20, 90-112.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2011). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer.
- Roskos, K. & Christie, J. (2001). Examining the play-literacy interface: A critical review and future directions. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1, 59-89.
- Roßbach, H.G. (2006). Institutionelle Übergänge in der Frühpädagogik. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagwerk* (S. 280-292). Weinheim: Beltz.
- Roth, E. (1999). *Prävention von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: Evaluation einer vorschulischen Förderung der phonologischen Bewusstheit und der Buchstabenkenntnis*. Frankfurt am Main: Lang.
- Roth, H.-J. & C. Gantefort (2010). Sprachdiagnostische Grundlagen für die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 573-592.
- Ruberg, T. (2011). Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung. Beispiel 1: Spracherwerb und Sprachbeobachtung im Bereich Grammatik. In WiFF/DJI (Hrsg.), *Wegweiser Weiterbildung Sprachliche Bildung*. München: Deutsches Jugendinstitut. Download unter <http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/sprache.html>
- Ruberg, T. & Rothweiler, M. (2012). *Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rüesch, P. (1998). *Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern – eine Mehrebenenanalyse*. Bern: Lang.
- Schaumburg, H. & Issing, L. (2002). *Lernen mit Laptops – Ergebnisse einer Evaluationsstudie*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Schaumburg, H., Prasse, D., Tschackert, K. & Blömeke, S. (2007). *Lernen in Notebook-Klassen. Endbericht zur Evaluation des Projekts 1000mal1000: Notebooks im Schulranzen*. Bonn: Schulen ans Netz e.V. (<http://www.schulen-ans-netz.de/aktuelles/publikationen/andere-publikationen.html>)
- Scheerer-Neumann, G. (1997). Lesen und Leseschwierigkeiten. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie, Bd. 3, S. 279-325). Göttingen: Hogrefe.
- Schlagmüller, M. & Schneider, W. (2007). *WLST 7-12. Würzburger Lesestrategie-Wissenstest für die Klassen 7-12*. Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, H.-J. & Wiesner, E. (2012). Kinder schreiben auf einer Internetplattform. Resultate aus der Interventionsstudie "myMoment2.0". Gießen: dieS-online (<http://www.uni-giessen.de/cms/fbz/fb05/dies/publikationen>)
- Schneider, W. (2008). Entwicklung, Diagnose und Förderung der Lesekompetenz im Kindes- und Jugendalter. In C. Fischer, F. Mönks & U. Westphal (Hrsg.), *Individuelle Förderung : Begabungen entfalten – Persönlichkeit entwickeln. Band II: Fachbezogene Förder- und Förderkonzepte* (S. 131-168). Münster: LIT.

- Schneider, W. (2009). Diagnose basaler Lesekompetenzen in der Primar- und Sekundarstufe. In W. Lenhard & W. Schneider (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses. Tests und Trends, N.F. Band 7* (S. 45-64). Göttingen: Hogrefe.
- Schneider W., Küspert, P., Faust, V. & Blanke, I. (2011). *Die Würzburger Leise Leseprobe (Revision)*. Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, W., Roth, E., Küspert, P. & Ennemoser, M. (1998). Kurz- und langfristige Effekte eines Trainings der sprachlichen (phonologischen) Bewusstheit bei unterschiedlichen Leistungsgruppen: Befunde einer Sekundäranalyse. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Psychologie* 30, 26-39.
- Schneider, W., Schlagmüller, M. & Ennemoser, M. (2007). *LGVT 6-12. Lesegeschwindigkeits- und verständnistest für die Klassen 6-12*. Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, W., Visé, M., Reimers, P. & Blaesser, B. (1994). Auswirkungen eines Trainings der sprachlichen Bewusstheit auf den Schriftspracherwerb in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8, 177-188.
- Schnotz, W. & Dutke, S. (2004). Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 61-99). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schöler, H. & Roos, J. (2010). Ergebnisse einer Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Mannheimer und Heidelberger Kitas. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & P. Strehmel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt: Sprachentwicklung und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Verlag FEL.
- Schulz & Tracy, R. (2011). *LiSe-DaZ. Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache*. Göttingen: Hogrefe.
- Schwarz, P. (2010). *Fit fürs Leben. KIDZ – Kindergarten der Zukunft*. [www.bildungspakt-bayern.de](http://www.bildungspakt-bayern.de)
- Short, D. J., Echevarría, J. & Richards-Tutor, C. (2011). Research on academic literacy development in sheltered instruction classrooms. *Language Teaching Research*, 13, 363 - 380.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years. Research Report RR. 356*. London: Department for Education and Skills.
- Slavin, R. E., Cheung, A., Groff, C. & Lake, C. (2008). Effective Reading Programs for Middle and High Schools: A Best-Evidence Synthesis. *Reading Research Quarterly*, 43 (3), 290-322.
- Snow, C. (1972). Mothers' speech to children learning language. *Child Development*, 43 (3), 549-565.
- Souvignier, E. (2009). Effektivität von Interventionen zur Verbesserung des Leseverständnisses. In W. Lenhard & W. Schneider (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses. Tests und Trends, N.F. Band 7* (S. 185-206). Göttingen: Hogrefe.
- Souvignier, E., Streblow, L., Holodynski, M. & Schiefele, U. (2007). Textdetektive und LEKO-LEMO – Ansätze zur Förderung von Lesekompetenz und Lesemotivation. In M. Land-

- mann & B. Schmitz (Hrsg.), *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen* (S. 52-88). Stuttgart: Kohlhammer.
- Souvignier, E. & Trenk-Hinterberger, I. (2010). Implementation eines Programms zur Förderung selbstregulierten Lesens. Verbesserung der Nachhaltigkeit durch Auffrischungssitzungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 4, 207-220.
- Spada, N. & Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis. *Language Learning*, 60, 263-308.
- Stahl, S.A. & Fairbanks, M.M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research*, 56, 72-110.
- Stanat, P., Becker, M., Baumert, J., Lüdtke, O. & Eckhardt, A. G. (2012). Improving second language skills of immigrant students: A field trial study evaluating the effects of a summer learning program. *Learning and Instruction*, 22, 159-170.
- Stock, C., Marx, P. & Schneider, W. (2004). *BAKO 1-4: Basiskompetenzen für Lese- Rechtschreibleistungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Stock, C. & Schneider, W. (2011). *PHONIT. Ein Trainingsprogramm zur Verbesserung der phonologischen Bewusstheit und der Rechtschreibleistung im Grundschulalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Suggate, S.P. (2010). Why “what” we teach depends on “when”: Age as a moderator of reading intervention. *Developmental Psychology*, 46, 1556-1579.
- Swanson, H. L. (1999). Reading research for students with LD: A meta-analysis of intervention outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 32 (6), 504-531.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. & Elliot, K. (2004). The Effective Provision of Pre-School Education Project – Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. In G. Faust, M. Götz, H. Hacker & H.-G. Roßbach (Hrsg.), *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich* (S. 154-167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Szagan, G. (2010). *Sprachentwicklung beim Kind: ein Lehrbuch* (3. akt. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Tacke, G. (1999). *Flüssig lesen lernen. Übungen, Spiele und spannende Geschichten. Ein Leseprogramm für den differenzierenden Unterricht, für Förderkurse und für die Freiarbeit. Je ein Heft für Klasse 1-2, 2-3 und 4-5* (2. Aufl.). Donauwörth: Auer.
- Tacke, G. (2005). *Flüssig lesen lernen – Ein Leseprogramm für Klasse 2 und 3 der Grundschule*. Donauwörth: Auer.
- Tacke, G. (2008). Frühe Leseförderung zur Vorbeugung von Leseschwäche. In Borchert, B. Hartke, B. & Jogschies, P. (Hrsg.), *Frühe Förderung entwicklungsauffälliger Kinder und Jugendlicher* (S. 151-163). Stuttgart: Kohlhammer.
- Tajmel, T. (2010). Sensitizing science teachers to the needs of second language learners. In C. Benholz, G. Kniffka & E. Winters-Ohle (Hrsg.), *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte* (S. 53-72). Münster: Waxmann.
- Therrien, W.J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading. *Remedial and Special Education*, 25 (4), 252-261.

- Thoma, D. & Tracy, R. (2006). Deutsch als frühe Zeitsprache: zweite Erstsprache? In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund: Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 58-79). Freiburg: Fillibach.
- Tracy, R. (2007). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francke.
- Tracy, R. & Lemke, V. (2009). *Sprache macht stark*. Berlin: Cornelson Scriptor.
- Trenk-Hinterberger, I., Nix, D., Rieckmann, C., Rosebrock, C. & Gold, A. (2008). Förderung der Leseflüssigkeit bei schwachen Leser(inne)n in der sechsten Jahrgangsstufe: Erste Ergebnisse einer Interventionsstudie. In B. Hofmann & R. Valtin (Hrsg.), *Checkpoint Literacy. Tagungsband 1 zum 15. Europäischen Lesekongress 2007 in Berlin* (S. 183-194). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben (Internet: [http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb10/IDLD/ddl/Lehrstuhl\\_Rosebrock/rosebrock\\_forschung/2006\\_projekt\\_fluency/fluency\\_dgls\\_text.html](http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb10/IDLD/ddl/Lehrstuhl_Rosebrock/rosebrock_forschung/2006_projekt_fluency/fluency_dgls_text.html); 22.5.2012)
- Ulich, M. (2004). *Lust auf Sprache. Sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen*. Video. Freiburg: Herder.
- Ulich, M. & Mayr, T. (2003). *Sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (Beobachtungsbogen und Begleitheft)*. Freiburg: Herder.
- Ulich, M. & Mayr, T. (2006). *Seldak. Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern (Beobachtungsbogen und Begleitheft)*. Freiburg: Herder.
- Valtin, R., Hornberg, S., Buddeberg, I., Voss, A., Kowoll, M.E. & Potthoff, B. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Leseproblemen – eine ökosystemische Betrachtungsweise. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert, I. Tarelli & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens* (S. 43-90). Münster: Waxmann.
- Van Kraayenoord, C. & Schneider, W. (1999). Reading achievement, metacognition, reading self-concept and interest: A study of German students in Grades 3 and 4. *European Journal of Psychology of Education*, 14, 305-324.
- Viernickel, S. & Völkel, P. (2009). *Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag*. (5., völlig überarb. Aufl.). Freiburg: Herder.
- Vogel, N. (2001). *Making the most of Plan-Do-Review. The teacher's idea book 5*. Ypsilanti: High/Scope. Educational Research Foundation.
- Vogt, M. E. (2010). Making content comprehensible for language minority students in mainstream classroom: The SIOP Model. In C. Benholz, G. Kniffka & E. Winters-Ohle (Hrsg.), *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte* (S. 39-52). Münster: Waxmann.
- Walter, J. (2009). *LDL: Lernfortschrittsdiagnostik Lesen. Ein curriculumbasiertes Verfahren*. Göttingen: Hogrefe.
- Waxman, H. C. & Téllez, L. (2002). *Effective teaching Practices for English language learners*. (Publication Series No. 3.) Santa Cruz, CA: University of California.
- Weiß, R. H. (2008). *Wortschatztest aus dem Grundintelligenztest Skala 2 - Revision (CFT 20-R) mit Wortschatztest und Zahlenfolgentest - Revision (WS/ZF-R)*. Göttingen: Hogrefe.

[http://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/download/WW\\_Fruehe\\_Bildung\\_Arbeitsblaetter/Arbeitsblatt\\_3\\_Die\\_Techniken\\_des\\_Dialogischen\\_Lesens.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/download/WW_Fruehe_Bildung_Arbeitsblaetter/Arbeitsblatt_3_Die_Techniken_des_Dialogischen_Lesens.pdf)

- Wellenreuther, M. (2009). *Forschungsbasierte Schulpädagogik. Anleitung zur Nutzung empirischer Forschung für die Schulpraxis*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M. & Fischel, J. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 679-689.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-558.
- Whitehurst, G.J., Zevenbergen, A.A., Crone, D.A., Schultz, M.D., Velting, O.N. & Fischel, J.E. (1999). Outcomes of an emergent literacy intervention from Head Start through second grade. *Journal of Educational Psychology*, 91, 261-272.