

2

2 0 1 3

Sprachförderung

Katrin Böhme/Anja Felbrich/Sebastian Weirich/Petra Stanat

Sprachliche Kompetenzen von Schülern mit Zuwanderungshintergrund am Ende der 4. Jahrgangsstufe

Angelika Redder/Sabine Lambert

Sprachliche Herausforderungen annehmen:
eine Schülergruppe zu Lückentexten

Magdalena Eva Kowoll/Rolf Strietholt/Wilfried Bos

Können Sommercamps Bildungsungleichheit abbauen?

Zur Diskussion

Detlef Fickermann

Maßnahmen zur Verbesserung der Effizienz und der Effektivität der (vor-)schulischen Sprachförderung

Marianne Krüger-Potratz

Sprachenvielfalt und Bildung. Anmerkungen zum Kern einer historisch belasteten Debatte

Bericht

Konrad Ehlich

Sprachliche Basisqualifikationen, ihre Aneignung und die Schule

INHALT

EDITORIAL

Detlef Fickermann/Marianne Krüger-Potratz

Editorial zum Schwerpunktthema:

Sprachförderung 125

SPRACHFÖRDERUNG

Katrin Böhme/Anja Felbrich/Sebastian Weirich/Petra Stanat

Sprachliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit

Zuwanderungshintergrund am Ende der vierten Jahrgangsstufe –

Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011 128

Angelika Redder/Sabine Lambert

Sprachliche Herausforderungen annehmen:

eine Schülergruppe zu Lückentexten 144

Magdalena Eva Kowoll/Rolf Strietholt/Wilfried Bos

Können Sommercamps Bildungsungleichheit abbauen? 158

ZUR DISKUSSION

Detlef Fickermann

Anforderungen an Maßnahmen zur Verbesserung der Effizienz und

der Effektivität der vorschulischen und schulischen Sprachförderung 169

Marianne Krüger-Potratz

Sprachenvielfalt und Bildung

Anmerkungen zum Kern einer historisch belasteten Debatte 185

BERICHTE

Konrad Ehlich

Sprachliche Basisqualifikationen, ihre Aneignung und die Schule..... 199

Burkhard Schroeter/Ute Harms/Barbara Klüh/Markus Lücken/

Jens Möller/Anna Südkamp

Kompetenzorientiert unterrichten und rückmelden

Der Hamburger Schulversuch alles»können und das

Forschungsprogramm komdif..... 210

REZENSIONEN..... 225

**Die
Deutsche
Schule**

Zeitschrift für

Erziehungswissenschaft

Bildungspolitik und pädagogische Praxis

Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

DDS

3

2013

Vorschau

Themenschwerpunkt: Entwicklungen der Schulentwicklung

Schulentwicklung als Organisationsentwicklung findet im Spannungsfeld von gesellschaftlicher Institution und pädagogischer Interaktion statt. Im Heft werden unterschiedliche Betrachtungsebenen in diesem Spannungsfeld ausdifferenziert: die Ebene der pädagogischen Interaktion im Rahmen von Schule, die organisationale Ebene der Einzelschule, die regionale Ebene der Schulentwicklung sowie die Systemebene der Institution Schule.

Neben einem Bericht zur Systematisierung aktueller Linien der Schulentwicklungsforschung geht es um die Chancen und Grenzen des prominenten Angebots-Nutzungs-Modells in der schulischen Interaktion, auf organisationaler Ebene um den sich entwickelnden Markt der Schulentwicklung durch nicht-pädagogische Beraterinnen und Berater, um Schulentwicklung im Kontext regionaler Bildungslandschaften (Bildungsbüros) sowie um die Diskussion der schulstrukturellen Bedingungen von Schulentwicklung.

Heft 3/2013 der Zeitschrift erscheint im August 2013.



Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

CONTENTS

EDITORIAL

Detlef Fickermann/Marianne Krüger-Potratz

Editorial to the Focus Topic:

Language Support 125

LANGUAGE SUPPORT

Katrin Böhme/Anja Felbrich/Sebastian Weirich/Petra Stanat

Language Competencies of Immigrant Students in Germany –

Results of the IQB-Ländervergleich for Elementary Schools 128

Angelika Redder/Sabine Lambert

Accepting the Linguistic Challenge:

How a Primary School Group Handles a Cloze Text 144

Magdalena Eva Kowoll/Rolf Strietholt/Wilfried Bos

Can Summer Camps Reduce Educational Inequality? 158

DISCUSSION

Detlef Fickermann

Requirements on Measures for an Improvement of the Efficiency and

Effectiveness of Preschool and School Language Support 169

Marianne Krüger-Potratz

Linguistic Diversity and Education

Annotations to the Roots of a Historically Contaminated Debate 185

REPORTS

Konrad Ehlich

Basic Linguistic Qualifications, Their Acquisition, and the School 199

Burkhard Schroeter/Ute Harms/Barbara Klüh/Markus Lücken/

Jens Möller/Anna Südkamp

Competence-oriented Teaching and Feedback

The School Pilot Program alles»könnner and the Research Project komdif..... 210

REVIEWS 225

**Die
Deutsche
Schule**

Zeitschrift für
Erziehungswissenschaft
Bildungspolitik und pädagogische Praxis
Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

DDS

3

2013

Preview

Focus Topic: Developments of School Development

School development as development of an organization occurs in the area of tension between societal institution on the one hand and educational interaction on the other. In the focus topic, various levels of consideration are differentiated: the level of educational interaction in the context of schools, the organizational level of the single school, the regional level of school development, and the system level of the school as institution.

In addition to a report which systemizes topical lines of school development research, the articles deal with the chances and limitations of the famous offer- and use-model on the interaction level in the classroom, the development of a "school development market" for non-educational advisers on the organizational level, school development in the context of regional education landscapes (regional offices for education), and the discussion of school structural conditions of school development.

No 3/2013 will be out in August 2013.



Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

Editorial zum Schwerpunktthema: Sprachförderung

Editorial to the Focus Topic: Language Support

Seit einigen Jahren investieren die Bundesländer erhebliche personelle und finanzielle Ressourcen in Maßnahmen zur Sprachdiagnostik und Sprachförderung und in einzelne Forschungs- und Evaluationsprojekte. Im Oktober letzten Jahres hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) zusammen mit dem Bundesfamilienministerium (BMFSFJ), der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Jugend- und Familienministerkonferenz der Länder (JFMK) ein auf fünf Jahre angelegtes „Forschungs- und Entwicklungsprogramm“ beschlossen, „dass die sprachliche Bildung von Kindern sowie die in den Ländern eingeführten zahlreichen Angebote zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung im Hinblick auf ihre Wirksamkeit und Effizienz wissenschaftlich überprüft und weiterentwickelt“ (URL: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/kinder-und-jugend,did=190512.html>; Zugriffsdatum: 16.04.2013). Basis der Initiative ist die vom BMBF in Abstimmung mit der JFMK und den Ländern in Auftrag gegebene Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift“. Ausgangspunkt für diese Initiative, die im Herbst 2013 starten wird, sind die bekannten Ergebnisse international-vergleichender Schulleistungsstudien sowie erster Evaluationsstudien zu Sprachförderangeboten in Deutschland. Sie zeigen, dass die bisherigen Maßnahmen nur bedingt erfolgreich sind. Zu welchen Ergebnissen und Empfehlungen das neu aufgelegte Programm kommen wird, das sich – im Unterschied zu früheren Initiativen und Programmen – ausschließlich auf die Förderung der deutschen Sprache konzentriert, bleibt abzuwarten.

Schon jetzt lohnt es sich, noch einmal genauer auf die empirischen Befunde zu schauen, die Anlass für die Überprüfung der bisherigen Maßnahmen und Konzepte sind, und sich zugleich – unter der Frage der Wirksamkeit – mit Ansätzen und Ergebnissen linguistischer und historischer Forschung zur sprachlichen Bildung in der Schule auseinanderzusetzen. Zu fragen ist, ob der nicht auf Mehrsprachigkeit, sondern ausschließlich auf Sprachförderung im Deutschen ausgerichtete Ansatz, dem auch viele der bisherigen Sprachfördermaßnahmen zuzuordnen sind, nicht selbst schon ein Teil des Problems ist.

Diese Fragen stehen im Zentrum des vorliegenden Heftes. Drei unterschiedlich angelegte Beiträge, zwei Beiträge zur Diskussion und ein Bericht bilden den Schwerpunktteil.

In dem ersten Beitrag von Katrin Böhme, Anja Felbrich, Sebastian Weirich und Petra Stanat wird anhand der Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011 für den Primarbereich herausgearbeitet, dass immer noch eine beachtliche Zahl von Kindern aus Zuwandererfamilien am Ende der vierjährigen Grundschule nicht die sprachlichen Kompetenzen erworben hat, die ihnen eine erfolgreiche Beteiligung am Unterricht ermöglichen. Angesichts dieser Daten haben die Autorinnen und der Autor auch geprüft, ob die Kinder einen Zugang zu gezielten Sprachfördermaßnahmen haben. Vor diesem Hintergrund werden eine Reihe von Fragen aufgeworfen, die einer Klärung durch entsprechende Studien bedürfen, so z.B. die Frage nach der Passgenauigkeit der Sprachfördermaßnahmen und nach spezifischen Sprachförderkonzepten oder nach dem Angebot und der Qualität der Weiterbildung der Lehrkräfte.

In dem zweiten Beitrag von Angelika Redder und Sabine Lambert geht es ebenfalls um die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, allerdings unter einer anderen Perspektive und auf der Basis qualitativ gewonnener Daten. Das Interesse gilt der Frage, über welches Sprachwissen und welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler tatsächlich verfügen und welche sie einsetzen, um eine gestellte Aufgabe, hier einen Lückentext, lösen zu können. Dies wird in einer detaillierten Rekonstruktion der sprachlichen Interaktion einer Kleingruppe bei der Aufgabenbearbeitung vorgestellt. Erkennbar ist, wie und in welchem Maße die verschiedenen sprachlichen Basisqualifikationen, die jedes Kind erwerben muss, miteinander verzahnt sind. Abschließend gehen die Autorinnen auf die sich daraus ergebenden Anforderungen an Maßnahmen der Sprachförderung und an die Qualifizierung des Lehrpersonals ein.

Gegenstand des dritten Beitrags ist eine spezielle außerschulische und zeitlich begrenzte Sprachfördermaßnahme. Magdalena Kowoll, Rolf Strietholt und Wilfried Bos haben ein Sprach-Sommerncamp evaluiert und geprüft, ob und inwieweit sich die Lesekompetenz der Kinder durch eine solche intensive und methodisch-didaktisch variationsreiche Sprachförderung in additiver Form verbessert hat. Die Ergebnisse der Begleitstudie zeigen, dass Angebote dieser Art gerade für Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien geeignet sind, weil sie diesen viele Anregungen bieten und ihnen erlauben, sich – anders als im schulisch-institutionellen Kontext – mit ihren Wünschen und Interessen einzubringen. So gesehen stellen die Angebote eine gute Investition dar, auch wenn bisher die Frage nach der Nachhaltigkeit solcher Maßnahmen nicht beantwortet werden kann.

Die ersten drei Beiträge des Schwerpunkts sind ausschließlich auf Maßnahmen zur Förderung der deutschen Sprache ausgerichtet. Die Beiträge in der Rubrik

„Zur Diskussion“ nehmen die Thematik des Schwerpunktes auf, allerdings unter Einbezug der realen – also mehrsprachigen – Situation, in der das Erlernen und die Förderung der deutschen Sprache stattfinden. Im ersten Diskussionsbeitrag beschreibt Detlef Fickermann zunächst kurz die Programme, Maßnahmen und geförderten Forschungsvorhaben des Bundes und der Länder zur Verbesserung der Lese- und Sprachkompetenz seit 2001. Anschließend setzt er sich – ausgehend von dem Entwurf für ein koordiniertes Forschungsprogramm „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“ (Redder u.a. 2011) und der dazugehörigen Forschungsbilanz – mit der Expertise auseinander, die der eingangs erwähnten Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“ (Schneider u.a. 2012)¹ zu Grunde liegt. Er fragt, inwieweit zu erwarten ist, dass die Länder nach Abschluss der Initiative mehr darüber wissen, ob sie in diesen Bereichen ‚die richtigen Dinge tun‘ und ob sie ‚die Dinge richtig tun‘.

Im zweiten Diskussionsbeitrag wird von Marianne Krüger-Potratz eine historische Perspektive eingenommen und nach der Nachhaltigkeit der seit Beginn des 19. Jahrhunderts entwickelten Initiativen und Programme zur ‚Nationalisierung der Sprache‘ bzw. Durchsetzung des ‚Normalfalls Einsprachigkeit‘ gefragt. Eingegangen wird auf die seit den 1960er-Jahren vorgenommenen Veränderungen in Bildungspolitik und Forschung im Hinblick auf Sprach- und Sprachenförderung unter der Frage, welche dieser Veränderungen Modernisierungen darstellen, die der Einsprachigkeitslogik verhaftet bleiben, und welche Sprachfördermaßnahmen und -ansätze einen grundlegenden Wandel im Kontext von Mehrsprachigkeit erkennen lassen.

Konrad Ehlich zeigt in seinem Bericht zu den sprachlichen Basisqualifikationen und deren Aneignung in der Schule auf, über welche Basisqualifikationen Schülerinnen und Schüler – einsprachig wie mehrsprachig aufwachsende – verfügen müssen, um erfolgreich am Bildungsprozess teilnehmen zu können. Deutlich wird vor allem, wie komplex der Aneignungsprozess von Sprache(n) ist und welche große Herausforderung dies für die schulischen Curricula darstellt, insbesondere wenn die faktische Mehrsprachigkeit der Gesellschaft curricular berücksichtigt werden soll. Daher bedürfe es neben zusätzlicher Sprachfördermaßnahmen für spezifische ‚Fälle‘ vor allem der Erarbeitung eines Gesamtsprachencurriculums für den Normalfall.

Detlef Fickermann/Marianne Krüger-Potratz

1 Zu den Literaturangaben vgl. den Bericht von Detlef Fickermann in diesem Heft.

Katrin Böhme/Anja Felbrich/Sebastian Weirich/Petra Stanat

Sprachliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund am Ende der vierten Jahrgangsstufe – Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011

Zusammenfassung

Sprachliche Kompetenzen in der Verkehrs- und Instruktionssprache Deutsch sind zentral, um im deutschen Bildungssystem erfolgreich zu sein. Die Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011 für den Primarbereich belegen erneut, dass Kinder mit Zuwanderungshintergrund beim Kompetenzerwerb benachteiligt sind und das Deutsche weniger gut beherrschen als ihre Altersgenossen und Altersgenossinnen ohne Zuwanderungshintergrund. Der Sprach- und Leseförderung in den Schulen kommt daher gerade für diese Kinder eine zentrale Bedeutung zu.

Schlüsselwörter: sprachliche Kompetenzen, Migration, Sprachförderung, Grundschule

Language Competencies of Immigrant Students in Germany – Results of the IQB-Ländervergleich for Elementary Schools

Summary

Language competencies are crucial for success in the German educational system. The findings from the IQB-Ländervergleich 2011 (federal states comparison test of national educational standards) for elementary schools once again show that students from immigrant families are less proficient in German than their peers from native families. Special support for reading and second language acquisition is therefore needed.

Keywords: language competencies, second language learners, second language support, elementary school

Der vorliegende Beitrag verfolgt zwei Zielstellungen: Zum einen untersucht er auf Basis des IQB-Ländervergleichs 2011 (vgl. Stanat u.a. 2012), über welche sprachlichen Kompetenzen Kinder mit Zuwanderungshintergrund zum Ende ihrer Grundschulzeit in den Kompetenzbereichen Lesen und Zuhören in der Verkehrs- und Instruktionssprache Deutsch verfügen (vgl. Haag/Böhme/Stanat 2012).

Zum anderen greift er eine zentrale Stärke der IQB-Ländervergleiche – nämlich die kriteriale Verortung der Kompetenzstände anhand von Kompetenzstufenmodellen – auf und erweitert die Befunde des Berichtsbandes, indem die Kompetenzstände der Kinder mit bzw. ohne Zuwanderungshintergrund nicht nur in Form von Mittelwerten wiedergegeben, sondern zusätzlich als Kompetenzstufenverteilungen dargestellt werden. Darüber hinaus wird der Frage nachgegangen, inwieweit Schülerinnen und Schüler mit sehr geringen Kompetenzständen an ihren Schulen Zugang zu einer gezielten Förderung ihrer sprachlichen Kompetenzen haben (vgl. Stanat/Weirich/Radmann 2012).

1. Der IQB-Ländervergleich 2011 in der Primarstufe

Die vom Institut zur Qualitätsentwicklung (IQB) seit 2009 durchgeführten Ländervergleichsstudien nehmen als Teil der Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK 2006) einen zentralen Stellenwert im deutschen Bildungsmonitoring ein. Sie ersetzen die nationalen Ergänzungen, die früher im Rahmen von internationalen Schulleistungsstudien durchgeführt worden sind (vgl. bspw. Bos u.a. 2008). Die Vergleiche der in den einzelnen Ländern von den Schülerinnen und Schülern erreichten Kompetenzstände erfolgen nunmehr mit Hilfe von Testverfahren, die auf den länderübergreifenden Bildungsstandards basieren (vgl. Böhme u.a. 2012).

Für den IQB-Ländervergleich 2011 stellten die Bildungsstandards in den Fächern Deutsch und Mathematik für den Primarbereich (vgl. KMK 2005a, 2005b) und die hierzu entwickelten Testinstrumente und Kompetenzstufenmodelle die Grundlage dar. Um das Erreichen der länderübergreifenden Bildungsstandards überprüfen zu können, wurden zunächst unter Federführung des IQB reliable und valide Messinstrumente entwickelt. Im Fach Mathematik wurde die gesamte Bandbreite der in den Bildungsstandards beschriebenen inhaltlichen Leitideen erfasst, im Fach Deutsch fokussierte die Studie auf die rezeptiven sprachlichen Kompetenzen Lesen und Zuhören (vgl. Böhme/Bremerich-Vos 2012). Während die Lesekompetenz im Primarbereich und in der Sekundarstufe I in den letzten Jahren wiederholt in den internationalen Schulleistungsstudien IGLU/PIRLS sowie PISA überprüft wurde, ist die Testung im Kompetenzbereich Zuhören im Rahmen einer großen Schulleistungsstudie eine Neuerung des IQB-Ländervergleichs und ergänzt die Befundlage zu den sprachlichen Kompetenzen von Grundschulkindern.

Zur Beurteilung der Kompetenzstände der Schülerinnen und Schüler zum Ende der Primarschulzeit wurden Kompetenzstufenmodelle mit jeweils fünf Niveaustufen entwickelt, die als kriteriale Bezugsgrößen dienen. Dabei kann die Kompetenzstufe III der entwickelten Modelle als Erreichen der vorab definierten Regelstandards verstanden werden. Die Verortung der im IQB-Ländervergleich erfassten Kompetenzstände erfolgt somit nicht nur durch die Verwendung einer länderübergreifenden Metrik sowie anhand eines sozialen Bezugssystems in Form eines Rankings der Länder, sondern es kann zusätzlich anhand eines verbindlichen, inhaltlich definierten Bezugssystems überprüft werden, inwieweit Grundschul Kinder in Deutschland die in den Bildungsstandards definierten fachlichen Mindest- und Regelstandards erreichen (vgl. Pant/Böhme/Köller 2012).

Mindeststandards beschreiben ein Bildungsminimum am Ende der Primarstufe, von dem angenommen werden kann, dass sich Schülerinnen und Schüler, die dieses Leistungsniveau erreichen, bei entsprechender Unterstützung erfolgreich in die Sekundarstufe I integrieren werden. Für die im IQB-Ländervergleich 2011 untersuchten Kompetenzbereiche Lesen und Zuhören im Primarbereich entspricht die Kompetenzstufe II den Mindeststandards. Stark verkürzt dargestellt, gelingt es Schülerinnen und Schülern auf Stufe II, benachbarte Informationen in Hör- und Lesetexten miteinander zu verknüpfen und in den Texten weniger prominent platzierte Einzelinformationen korrekt wiederzugeben (vgl. Bremerich-Vos u.a. 2012).

Regelstandards legen fest, welche Kompetenzen im Durchschnitt von den Schülerinnen und Schülern bis zu einem bestimmten Bildungsabschnitt erreicht werden sollen (vgl. Pant/Böhme/Köller 2012, S. 54). Für die Kompetenzbereiche Lesen und Zuhören im Primarbereich entspricht Kompetenzstufe III den Regelstandards. Auf dieser Stufe gelingt es den Kindern, über den jeweiligen Hör- bzw. Lesetext verstreute Informationen miteinander zu verknüpfen und den Text ansatzweise als Ganzen zu erfassen (vgl. Bremerich-Vos u.a. 2012).¹

2. Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund

Betrachtet man zuwanderungsbezogene Disparitäten beim Kompetenzerwerb, so zeigen alle großen Schulleistungsstudien des letzten Jahrzehnts konsistent, dass in Deutschland erhebliche Nachteile für Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund bestehen. Diese Disparitäten im Kompetenzerwerb zeigen sich bereits im Vorschulbereich und nehmen in der Primarstufe (vgl. Schwippert/Wendt/

1 Eine vertiefende Beschreibung der untersuchten Kompetenzen findet sich bei Böhme/Bremerich-Vos (2012), eine detaillierte Darstellung der Kompetenzstufenmodelle erfolgt bei Bremerich-Vos u.a. (2012).

Tarelli 2012) und der Sekundarstufe weiter zu (vgl. Böhme u.a. 2010; Stanat/Rauch/Segeritz 2010).

Die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (PIRLS/IGLU) liefert kontinuierliche Ergebnisse zu den Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Primarbereich. Ergebnisse der IGLU-Erhebungen der Jahre 2001, 2006 und 2011 zeigen, dass sich die Leistungsdifferenz zwischen Grundschulkindern ohne Zuwanderungshintergrund und Schülerinnen und Schülern mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen tendenziell verringert (vgl. Schwippert/Wendt/Tarelli 2012). Jedoch entsprach der Kompetenzunterschied mit 42 Punkten im Jahr 2011 noch immer dem geschätzten Leistungszuwachs von über einem Schuljahr (vgl. ebd., S. 199).

Nachfolgend werden aktuelle Befunde zu den sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler mit bzw. ohne Zuwanderungshintergrund aus dem IQB-Ländervergleich 2011 vorgestellt (vgl. Haag/Böhme/Stanat 2012). In Ergänzung zu den mittleren Kompetenzständen werden auch prozentuale Verteilungen auf die Stufen der entsprechenden Kompetenzstufenmodelle für die Bereiche Lesen und Zuhören präsentiert.

2.1 Sprachliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund im IQB-Ländervergleich 2011

In Tabelle 1 sind die im IQB-Ländervergleich 2011 für die Kompetenzbereiche Lesen und Zuhören ermittelten Kompetenzwerte zusammengefasst. Hierbei werden in Anlehnung an den Ländervergleichsbericht jeweils die Kompetenzmittelwerte für drei verschiedene Schülergruppen unterschieden: Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund, Schülerinnen und Schüler mit einem im Ausland geborenen Elternteil und Schülerinnen und Schüler mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen.

Tabelle 1: Kompetenzmittelwerte von Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe mit und ohne Zuwanderungshintergrund in den Kompetenzbereichen Lesen und Zuhören

	<i>Kompetenzbereich Lesen</i>			<i>Kompetenzbereich Zuhören</i>		
	<i>M</i>	<i>SE</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SE</i>	<i>SD</i>
Kinder ohne Zuwanderungshintergrund	514	1,6	96	518	1,8	95
Kinder mit einem im Ausland geborenen Elternteil	489	3,7	99	485	4,2	101
Kinder mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen	460	3,3	98	447	3,2	97

Anmerkung: Die Kompetenzwerte befinden sich auf einer kontinuierlichen Skala, wobei die Referenzpopulation (Schülerinnen und Schüler der vierten Jahrgangsstufe) einen Mittelwert von 500 und eine Standardabweichung von 100 hat.

M = Mittelwert; SE= Standardfehler; SD = Standardabweichung.

Quelle: eigene Darstellung nach Haag/Böhme/Stanat 2012, S. 216, 218

Für die Einordnung der unterschiedlichen Kompetenzstände dieser drei Gruppen ist es hilfreich, die Punktdifferenzen mit erwartbaren Lernzuwächsen zu vergleichen. In querschnittlichen Analysen der Pilotierungs- und Normierungsstudien des IQB wurde ermittelt, dass im Kompetenzbereich Lesen von der dritten zur vierten Jahrgangsstufe mit einer Kompetenzsteigerung von etwa 61 Punkten zu rechnen ist (vgl. Bremerich-Vos/Böhme 2009, S. 240). Im Kompetenzbereich Zuhören beträgt der erwartbare Kompetenzzuwachs für denselben Zeitraum etwa 60 Punkte (vgl. Behrens/Böhme/Krelle 2009, S. 368).

Tabelle 1 zeigt, dass sowohl im Lesen als auch im Zuhören deutliche Unterschiede in den sprachlichen Kompetenzen von Grundschulkindern mit bzw. ohne Zuwanderungshintergrund bestehen. Der Kompetenzunterschied zwischen Kindern ohne Zuwanderungshintergrund und Kindern mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen entspricht im Kompetenzbereich Lesen einem zu erwartenden Lernzuwachs von fast einem und im Bereich Zuhören von mehr als einem Schuljahr. Insgesamt sind die Gruppenunterschiede im Kompetenzbereich Zuhören damit etwas größer als im Lesen. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass das Zuhören als expliziter Gegenstand des Deutschunterrichts erst in der jüngeren Vergangenheit größere Aufmerksamkeit erfahren hat (vgl. Böhme 2012). Möglicherweise zeigt auch die intensive Förderung der Lesekompetenz, die seit den Schulleistungsstudien PIRLS/IGLU sowie PISA im Vordergrund sprachlicher Fördermaßnahmen steht, eine positive Wirkung (vgl. Artelt u.a. 2005).

2.2 Kompetenzstufenverteilungen der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund im IQB-Ländervergleich 2011

Der IQB-Ländervergleich 2011 zeigte, dass in Deutschland knapp 25 Prozent der Schülerinnen und Schüler der vierten Jahrgangsstufe einen Zuwanderungshintergrund aufweisen (vgl. Haag/Böhme/Stanat 2012, S. 213). Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund umfasst hierbei sowohl Kinder mit einem als auch mit zwei im Ausland geborenen Elternteil(en). Die Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund sind häufig in Deutschland geboren (zweite Generation) und nur noch zu einem geringen Anteil selbst zugewandert (erste Generation) (vgl. ebd., S. 213f.).

Tabelle 2 zeigt für Deutschland insgesamt die Verteilung der zielgleich unterrichteten Schülerinnen und Schüler differenziert nach ihrem Zuwanderungshintergrund. Es wird deutlich, dass sowohl im Bereich Lesen als auch im Zuhören auf allen fünf Kompetenzstufen Unterschiede zuungunsten der Kinder mit Zuwanderungshintergrund bestehen.

Tabelle 2: Prozentuale Anteile von Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe mit und ohne Zuwanderungshintergrund auf den Kompetenzstufen I bis V in den Kompetenzbereichen Lesen und Zuhören

Kompetenzbereich	Schülerinnen und Schüler	Kompetenzstufe				
		I	II	III	IV	V
Lesen	mit ZH	19	26	29	19	7
	ohne ZH	9	19	31	28	14
Zuhören	mit ZH	14	27	33	20	6
	ohne ZH	4	15	33	33	15

Anmerkung: In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben, so dass die Summe der Prozente geringfügig von 100 abweichen kann. ZH = Zuwanderungshintergrund.

Quelle: eigene Darstellung

Im Lesen verfehlt fast ein Fünftel der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund die Mindeststandards; im Zuhören ist der Anteil etwas geringer, beträgt aber dennoch 14 Prozent. Auch auf Kompetenzstufe II, die das Erreichen der Mindeststandards markiert, sind die Anteile für Grundschulkindern mit Zuwanderungshintergrund in beiden Kompetenzbereichen deutlich höher als für Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund. Sowohl im Lesen als auch im Zuhören erfüllen somit mehr als ein Viertel der Viertklässlerinnen und Viertklässler mit Zuwanderungshintergrund gerade die Mindeststandards.

Während im mittleren Leistungsbereich (Kompetenzstufe III, Erreichen der Regelstandards) kaum Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit bzw.

ohne Zuwanderungshintergrund bestehen, zeigt sich im oberen Leistungsbereich (Kompetenzstufen IV und V) wiederum eine deutliche Verschiebung der Verteilungen zuungunsten der Kinder mit Zuwanderungshintergrund. Die Leistungsspitze ist in dieser Schülergruppe in beiden Kompetenzbereichen wesentlich kleiner als in der Gruppe der Kinder ohne Zuwanderungshintergrund.

Die untersuchten sprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund sind in der Verkehrs- und Instruktionssprache Deutsch also bereits zum Ende der Primarschulzeit deutlich geringer ausgeprägt als die ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Zuwanderungshintergrund. Diese Disparitäten können zu einem gewissen Anteil auf die soziale Herkunft zurückgeführt werden. Nach Kontrolle des sozioökonomischen Status der Familie und des Bildungshintergrunds der Eltern reduzieren sich die Kompetenzunterschiede zwischen Kindern und Jugendlichen mit bzw. ohne Zuwanderungshintergrund meist deutlich (vgl. z.B. Haag/Böhme/Stanat 2012). Dennoch bleiben auch bei Berücksichtigung der sozialen Herkunft in der Regel noch zuwanderungsbezogene Disparitäten bestehen, die zu einem Teil auf die in der Familie gesprochene Sprache zurückgeführt werden können (vgl. Stanat/Rauch/Segeritz 2010).

Um die hier dokumentierten Kompetenzrückstände zu reduzieren und möglichst allen Schülerinnen und Schülern einen erfolgreichen Übergang in die Sekundarstufe und die spätere Berufsausbildung zu ermöglichen, muss eine gezielte Förderung der sprachlichen Kompetenzen jener Kinder erfolgen, die die Mindeststandards nicht erreichen. Im Bericht über den IQB-Ländervergleich 2011 wurde daher der Frage nachgegangen, inwieweit Schülerinnen und Schüler, die über nur gering ausgeprägte sprachliche Kompetenzen im Deutschen verfügen, Zugang zu gezielten Sprachfördermaßnahmen haben (vgl. Stanat/Weirich/Radmann 2012). Die dort berichteten Ergebnisse werden im Folgenden aufgegriffen und im Hinblick auf den Zuwanderungshintergrund der Schülerinnen und Schüler vertiefend analysiert.

3. Schulische Sprach- und Leseförderung

Die Entwicklung der Sprach- und Lesekompetenzen im Deutschen hängt in hohem Maße von den Lerngelegenheiten im familiären und schulischen Umfeld ab. Die außerschulischen Lerngelegenheiten sind dabei häufig mit der sozialen Lage der Familie assoziiert, so dass Kindern aus sozial schlechter gestellten Haushalten weniger oder weniger anregende Lernumwelten zur Verfügung stehen (vgl. z.B. Hart/Risley 1995; McElvany/Becker/Lüdtke 2009). Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund sind hinsichtlich der familiären Lerngelegenheiten somit häufig doppelt benachteiligt, da diese oft aus Familien mit einem geringen sozialen Status kommen und darüber hinaus einen eingeschränkten Zugang zur deutschen Sprache

haben, wenn in der Familie nicht Deutsch gesprochen oder vorschulische Betreuung in Kindergärten erst spät oder gar nicht in Anspruch genommen wird.

Für diese Schülergruppe kommt den schulischen Lerngelegenheiten daher eine besondere Bedeutung zu. Entsprechend wurden von der Kultusministerkonferenz nach der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse im Dezember 2001 Maßnahmen zur Verbesserung der Sprach- und Lesekompetenz als ein wichtiges Handlungsfeld identifiziert (vgl. KMK 2001). Verschiedene Bestandsaufnahmen zur Sprachstandsdiagnostik und Sprachförderung belegen, dass in den deutschen Ländern bereits vielfältige Anstrengungen unternommen werden, die Gruppe der leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler gezielt zu fördern (vgl. z.B. Redder u.a. 2011). Jedoch war bisher unklar, inwieweit die jeweiligen Maßnahmen tatsächlich jene Kinder erreichen, die eine solche Förderung benötigen.

Die Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011 zeigen für die Gesamtgruppe der Viertklässlerinnen und Viertklässler, dass ein großer Teil der Schülerinnen und Schüler mit gering ausgeprägten sprachlichen Kompetenzen in den Schulen entsprechende Förderangebote in und außerhalb des Regelunterrichts vorfindet. Allerdings wurde auch eine hohe Variationsbreite in den Angeboten zwischen den Ländern der Bundesrepublik deutlich. So finden von den Kindern mit besonders geringen Kompetenzen zwischen knapp fünf Prozent in Bremen und 32 Prozent in Schleswig-Holstein an ihren Schulen keine Sprachförderangebote vor (vgl. Stanat/Weirich/Radmann 2012, S. 262). Länder mit vergleichsweise hohen Anteilen von Kindern mit Zuwanderungshintergrund, wie Bremen, Hamburg, Berlin und Hessen, weisen dabei allgemein höhere Förderquoten auf.

Es konnte zudem gezeigt werden, dass über alle Länder hinweg Schülerinnen und Schüler aus zugewanderten Familien bei gleichem Leistungsniveau eine ungefähr doppelt so große Chance (Odds Ratio) haben, außerhalb des Regelunterrichts Sprach- oder Leseförderung zu erhalten als Kinder ohne Zuwanderungshintergrund (vgl. ebd., S. 269). Im Folgenden soll daher genauer untersucht werden, inwiefern die Angebote der Schulen speziell den Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund zur Verfügung stehen und von diesen genutzt werden. Es wird jeweils getrennt für die Gruppe der Viertklässlerinnen und Viertklässler mit bzw. ohne Zuwanderungshintergrund beschrieben, inwieweit diese an ihren Schulen systematische Sprachförderangebote vorfinden. Für diese Analysen werden einerseits die Angebote der Schulen und andererseits die individuellen Förderquoten, d.h. der Anteil derjenigen Kinder, die Angebote der Sprach- oder Leseförderung tatsächlich nutzen, für beide Schülergruppen betrachtet.

3.1 Zugang zu schulischer Sprach- und Leseförderung für Schülerinnen und Schüler mit bzw. ohne Zuwanderungshintergrund

Um zu überprüfen, ob insbesondere den Kindern mit eher geringen sprachlichen Kompetenzen in der Verkehrs- und Instruktionssprache Deutsch Sprachförderangebote zur Verfügung stehen, wurden anhand der Kompetenzstufenmodelle für die Bereiche Lesen und Zuhören drei Gruppen von Schülerinnen und Schülern gebildet. Bei der ersten Gruppe handelt es sich um Kinder, die in mindestens einem der beiden Bereiche die Mindeststandards verfehlen und in dem jeweils anderen Bereich höchstens die Mindeststandards erreichen (Kompetenzstufengruppe I = KSG I). Bei diesen Kindern ist davon auszugehen, dass sie eine intensive Förderung benötigen, um die Regelstandards zu erreichen und den Übergang in die Sekundarstufe erfolgreich zu bewältigen. Zu der zweiten Gruppe (KSG II) wurden diejenigen Schülerinnen und Schüler zusammengefasst, die in beiden Bereichen die Mindeststandards erreichen, die Regelstandards jedoch verfehlen (jeweils Kompetenzstufe II). Die dritte Gruppe (KSG III+) schließlich bilden Schülerinnen und Schüler, die in beiden Kompetenzbereichen mindestens die Regelstandards erreichen (Kompetenzstufen III bis V). Schülerinnen und Schüler, die keiner der drei Gruppen eindeutig zugeordnet werden konnten, wurden von den Analysen ausgeschlossen.² Tabelle 3 zeigt die Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Zuwanderungshintergrund auf die drei Kompetenzstufengruppen.

Tabelle 3: Prozentuale Anteile von Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe mit und ohne Zuwanderungshintergrund in den für beide Bereiche kombinierten Kompetenzstufengruppen

<i>Kompetenzstufen- gruppe</i>	<i>Beschreibung</i>	<i>mit ZH</i>	<i>ohne ZH</i>
<i>KSG I</i>	Mindeststandards in mindestens einem Kompetenzbereich verfehlt (höchstens KS I)	20	8
<i>KSG II</i>	Mindeststandards in beiden Kompetenzbereichen erreicht; Regelstandards jedoch verfehlt (KS II)	11	6
<i>KSG III+</i>	Regelstandards in beiden Kompetenzbereichen erreicht (KS III bis V)	45	67
	Nicht klassifizierbar	24	19

Anmerkung: KSG = Kompetenzstufengruppe; KS = Kompetenzstufe; ZH = Zuwanderungshintergrund.

Quelle: eigene Darstellung

² Bei einem großen Anteil innerhalb dieser Gruppe handelt es sich um Schülerinnen und Schüler (insg. 12,6 Prozent), die in einem Kompetenzbereich Stufe III und in dem jeweils anderen Bereich die Stufe II erreicht haben. Das Befundmuster ändert sich nur geringfügig, wenn diese Kinder der Gruppe „KS III und höher“ zugeordnet werden.

Ob Kinder mit geringen sprachlichen Kompetenzen an ihren Schulen prinzipiell Zugang zu systematischen Sprachförderangeboten haben, wurde im IQB-Ländervergleich 2011 durch Angaben der Schulleitung erfasst (vgl. ebd., S. 261). Die Schulleiter bzw. Schulleiterinnen gaben dazu an, ob an ihren Schulen systematische Sprachförderung erfolgt und ob diese im Regelunterricht oder zusätzlich zum Regelunterricht angeboten wird, wobei vielfach beide Möglichkeiten angekreuzt wurden. Die Angaben der Tabelle 4 addieren sich daher zeilenweise zu mehr als 100 Prozent auf. Um ein klareres Bild zu erhalten, wurden die Kinder, die die Regelstandards jeweils nicht erreichen (KSG I und KSG II), zunächst zu einer Kompetenzstufengruppe zusammengefasst.

Tabelle 4: Anteile von Schülerinnen und Schülern (in Prozent), die eine Schule mit systematischem Sprachförderangebot besuchen nach Kompetenzstufengruppen und Zuwanderungshintergrund

	im Regelunterricht		zusätzlich zum Regelunterricht		keine Förderung		keine Angabe
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%
<i>KSG I und II</i>							
mit ZH	48,7	(3,8)	51,4	(3,7)	15,0	(2,3)	6,8
ohne ZH	48,1	(2,8)	36,4	(2,8)	25,1	(2,4)	5,0
insgesamt	48,1	(2,8)	43,5	(2,7)	20,4	(2,0)	6,5
<i>KSG III+</i>							
mit ZH	42,4	(3,2)	41,6	(2,8)	25,3	(2,6)	5,4
ohne ZH	40,7	(2,4)	32,5	(2,0)	32,8	(2,2)	4,5
insgesamt	40,8	(2,4)	34,4	(2,0)	31,3	(2,2)	4,8

Anmerkung: KSG – Kompetenzstufengruppe; ZH – Zuwanderungshintergrund; SE – Standardfehler.

Quelle: eigene Darstellung

Tabelle 4 ist zu entnehmen, dass ca. ein Drittel der Viertklässlerinnen und Viertklässler Schulen besuchen, die weder im noch zusätzlich zum Regelunterricht systematische Sprachförderung anbieten, wobei dies für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler in höherem Maße zutrifft als für Kinder, die die Regelstandards nicht erreichen. An diesen Schulen werden nach Angaben der Schulleitung keine Fördermaßnahmen bereitgestellt, die die sprachliche Entwicklung gezielt unterstützen, sondern es wird offenbar darauf vertraut, dass der reguläre Unterricht entsprechende Lerngelegenheiten in ausreichendem Maße bereitstellt. Zudem zeigt sich, dass dieser Anteil für Kinder mit Zuwanderungshintergrund in den beiden Kompetenzstufengruppen geringer ausfällt als für Kinder aus nicht zugewanderten Familien.

Wird betrachtet, wie hoch der Anteil der Schülerinnen und Schüler ist, denen an ihren Schulen systematische Sprachförderung auch außerhalb des Regelunterrichts zur Verfügung steht, zeigt sich wiederum, dass in beiden hier unterschiedenen Kompetenzstufengruppen Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund häufiger Zugang zu diesen Angeboten haben als Kinder ohne Zuwanderungshintergrund. Im Gegensatz dazu ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die an ihren Schulen im Regelunterricht gefördert werden, in beiden Kompetenzstufengruppen für Kinder mit und ohne Zuwanderungshintergrund vergleichbar.

Die Analysen deuten darauf hin, dass der potenzielle Zugang zu systematischen Sprachförderangeboten in Grundschulen an den Bedürfnissen der Schülerschaft orientiert ist, dabei jedoch zusätzlich zum Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler auch ihr Zuwanderungshintergrund eine Rolle spielt. So zeigte sich im Vergleich der Länder (vgl. ebd.), dass in den Ländern Berlin, Bremen, Hamburg und Hessen, in denen die Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund am höchsten sind, jeweils über 50 Prozent der Schülerinnen und Schüler an ihren Schulen Sprachförderangebote zusätzlich zum Regelunterricht vorfinden. Vermutlich gehen diese hohen Quoten zumindest zum Teil auf Sprachförderangebote für Kinder mit Zuwanderungshintergrund zurück.

3.2 Förderquoten der Schülerinnen und Schüler mit bzw. ohne Zuwanderungshintergrund

Ob ein Kind mit gering ausgeprägten sprachlichen Kompetenzen von den entsprechenden Angeboten der Schule tatsächlich profitiert, kann aus den bisherigen Analysen nicht abgeleitet werden, da diese lediglich das schulische Angebot beschreiben. Daher wurde im IQB-Ländervergleich 2011 zusätzlich für jedes Kind separat erfasst, ob es außerhalb des regulären Unterrichts Sprach- oder Leseförderung erhält. So ist es denkbar, dass Schulen zwar entsprechende Förderangebote vorhalten, Schülerinnen und Schüler mit gering ausgeprägten sprachlichen Kompetenzen jedoch nicht als solche erkannt werden oder entsprechende Angebote nicht wahrnehmen.

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die zusätzlich zum regulären Unterricht Lese- oder Sprachförderung erhalten, variiert wiederum in Abhängigkeit vom Zuwanderungshintergrund und dem Leistungsniveau der Kinder stark (vgl. Tab. 5). Für alle drei Kompetenzstufengruppen (KSG I, II sowie III+) ist der Anteil der Kinder, die eine Förderung erhalten, für die Gruppe der Kinder mit Zuwanderungshintergrund deutlich größer als für die deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler mit vergleichbaren Leistungen. Erwartungsgemäß sinkt die Förderquote in beiden Gruppen mit steigendem Kompetenzniveau der Kinder.

Tabelle 5: Anteile von Schülerinnen und Schülern (in Prozent), die zusätzliche Sprach- oder Leseförderung außerhalb des Regelunterrichts in ihrer Schule erhalten, nach Kompetenzstufengruppen und Zuwanderungshintergrund

	KSG I			KSG II			KSG III+		
	% Förderung	SE	% k.A.	% Förderung	SE	% k.A.	% Förderung	SE	% k.A.
<i>gesamt</i>	35,5	2,2	1,1	24,8	2,4	1,4	6,5	0,7	1,2
<i>mit ZH</i>	43,3	3,4	1,2	33,0	4,4	2,0	10,3	1,5	1,3
<i>ohne ZH</i>	26,7	2,3	0,3	18,8	2,4	0,7	5,4	0,7	1,2

Anmerkung: KSG = Kompetenzstufengruppe; ZH = Zuwanderungshintergrund; k.A. = keine Angabe; SE = Standardfehler.

Quelle: eigene Darstellung

Die Ergebnisse deuten somit darauf hin, dass ein großer Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sehr geringen sprachlichen Kompetenzen in ihren Schulen gefördert wird, insbesondere dann, wenn diese Kinder einen Zuwanderungshintergrund aufweisen. Nicht beantwortet werden kann jedoch die Frage, ob die verbleibenden Schülerinnen und Schüler überhaupt keine Förderung erhalten oder aber im Rahmen des regulären Unterrichts gefördert werden. So könnte der Befund, dass Kinder ohne Zuwanderungshintergrund, relativ betrachtet, weniger häufig zusätzliche Förderangebote erhalten, darauf zurückzuführen sein, dass sie von ihren Lehrkräften möglicherweise eher im Regelunterricht gefördert werden. Zudem wäre es denkbar, dass die Schwierigkeiten dieser Kinder weniger häufig erkannt werden. Auch die erhöhte Förderquote bei den leistungsstarken Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund lässt sich dahingehend interpretieren, dass ihre Kompetenzen von den Lehrkräften nicht immer adäquat eingeschätzt werden, sondern die Zuschreibung eines Förderbedarfs auch aufgrund von anderen Merkmalen, wie bspw. dem Vorliegen eines Zuwanderungshintergrundes, zustande kommt.

4. Fazit

Der IQB-Ländervergleich des Jahres 2011 bestätigt die aus anderen großen Schulleistungsstudien bekannten Befunde, dass bereits in der vierten Jahrgangsstufe, also zum Ende der Primarschulzeit, Disparitäten zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Zuwanderungshintergrund im Kompetenzerwerb in der Verkehrs- und Instruktionssprache Deutsch bestehen. Nachteile für Grundschulkinder mit Zuwanderungshintergrund finden sich nicht nur im Kompetenzbereich Lesen, sondern auch im Kompetenzbereich Zuhören, der im Rahmen des IQB-Ländervergleichs 2011 erstmalig erhoben wurde. Dass die Viertklässlerinnen und Viertklässler mit Zuwanderungshintergrund teilweise über nur sehr geringe sprachliche Kompetenzen im Deutschen verfügen, zeigt sich nicht nur anhand von Mittelwertsunterschieden im

Vergleich zu Kindern ohne Zuwanderungshintergrund, sondern insbesondere auch in den Verteilungen auf die Stufen der Kompetenzstufenmodelle. Diese verdeutlichen, dass in beiden Kompetenzbereichen substantielle Anteile der Schülerschaft mit Zuwanderungshintergrund die definierten Mindeststandards verfehlen. Um diesen Kindern einen erfolgreichen Bildungsweg und einen gelingenden Übergang in das Berufsleben zu ermöglichen, sind frühzeitige Sprachförderangebote notwendig, die geeignet sind, die Leistungsrückstände zu verringern.

Bei der Untersuchung der Frage, inwieweit Viertklässlerinnen und Viertklässler mit Zuwanderungshintergrund und gering ausgeprägten sprachlichen Kompetenzen Zugang zu gezielten Sprachfördermaßnahmen erhalten, zeigt sich, dass in den Schulen erhebliche Anstrengungen unternommen werden, diese Kinder in ihren sprachlichen Leistungen zu fördern. Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler, die Kompetenzstufe III und damit die Regelstandards nicht erreichen, findet an ihren Schulen entsprechende Förderangebote im oder zusätzlich zum Regelunterricht vor. Dieser Anteil ist für Kinder aus zugewanderten Familien höher als für Schülerinnen und Schüler ohne Zuwanderungshintergrund. Demnach scheinen die Schulen ihre Angebote tendenziell am Bedarf der Schülerschaft auszurichten und sich um eine passgenaue Förderung zu bemühen. Kritisch scheint jedoch, dass etwa 15 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund und gering ausgeprägten sprachlichen Kompetenzen Schulen besuchen, die nach Angaben der Schulleitung überhaupt keine systematische Sprachförderung anbieten, weder im noch zusätzlich zum regulären Unterricht.

Woran dies liegt, kann auf der Basis der vorliegenden Daten nicht beantwortet werden. Eine naheliegende Erklärung könnte jedoch sein, dass sich Lehrkräfte für diese Aufgabe nicht ausreichend qualifiziert fühlen. So ermittelten Richter, Kuhl, Reimers und Pant (vgl. 2012) im Rahmen des IQB-Ländervergleichs 2011 den Fortbildungsbedarf von Lehrkräften. Es zeigte sich, dass diese insbesondere in den Bereichen Sprachförderung und Förderung von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern große Weiterbildungsbedürfnisse haben und sich für den Umgang mit sprachlichen Problemen häufig nicht ausreichend qualifiziert fühlen (vgl. auch Becker-Mrotzek u.a. 2012). Um eine passgenaue und am tatsächlichen Bedarf der einzelnen Schülerinnen und Schüler orientierte Förderung zu gewährleisten, muss der Ausbau von Sprachförderangeboten Hand in Hand mit einer systematischen Stärkung der diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte erfolgen. Diese Förderung der diagnostischen Kompetenz sollte in allen Phasen des Lehrerberufs – von der universitären Erstausbildung über das Referendariat bis hin zur Lehrerfortbildung – eine wesentliche Rolle spielen und kontinuierlich ausgebaut und gefestigt werden.

Ein recht großer Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungshintergrund, die die Mindeststandards verfehlen oder nur in einem Kompetenzbereich erreichen, erhält keine zusätzliche Sprach- oder Leseförderung außerhalb des Regelunterrichts.

Worauf dies im Detail zurückzuführen ist, lässt sich anhand der uns vorliegenden Daten nicht beantworten. Ob diese Kinder im Regelunterricht spezifisch gefördert werden, welche Rolle dabei Merkmale der Schule spielen oder ob der Förderbedarf dieser Kinder nicht erkannt wird, muss in weiteren Untersuchungen geklärt werden.

Letztlich ist auch die Frage, welche spezifischen Förderkonzepte geeignet sind, um die sprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund nachhaltig zu fördern und zu verbessern, bislang nicht ausreichend geklärt (vgl. Darsow u.a. 2012; Redder u.a. 2011). Neben einer systematischen Qualifizierung der Lehrkräfte sind daher weiterhin Anstrengungen notwendig, um passgenaue Förderkonzepte für diese Schülergruppe zu entwickeln, zu optimieren und deren Wirksamkeit in Interventionsstudien zu prüfen (vgl. Schneider u.a. 2012).

Literatur

- 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): Förderung von Lesekompetenz – Eine Expertise. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Becker-Mrotzek, M./Hentschel, B./Hippmann, K./Linnemann, M. (2012): Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern. Köln: Universität zu Köln. URL: http://www.stiftung-mercator.de/fileadmin/user_upload/DAZ/Lehrerumfrage_Langfassung_final_30_05_12.pdf; Zugriffsdatum: 06.01.2012.
- Behrens, U./Böhme, K./Krelle, M. (2009): Zuhören – Operationalisierung und fachdidaktische Implikationen. In: Granzer, D./Köller, O./Bremerich-Vos, A./Heuvel-Panhuizen, M. van den/Reiss, K./Walther, G. (Hrsg.): Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule. Weinheim: Beltz, S. 357-375.
- Böhme, K. (2012): Methodische und didaktische Überlegungen sowie empirische Befunde zur Erfassung sprachlicher Kompetenzen im Deutschen. Dissertation Humboldt-Universität zu Berlin. URL: <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/boehme-katrin-2011-12-16/PDF/boehme.pdf>; Zugriffsdatum: 08.04.2013.
- Böhme, K./Bremerich-Vos, A. (2012): Beschreibung der im Fach Deutsch untersuchten Kompetenzen. In: Stanat, P./Pant, H.A./Böhme, K./Richter, D. (Hrsg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Münster u.a.: Waxmann, S. 19-33.
- Böhme, K./Richter, D./Stanat, P./Pant, H.A./Köller, O. (2012): Die länderübergreifenden Bildungsstandards in Deutschland. In: Stanat, P./Pant, H.A./Böhme, K./Richter, D. (Hrsg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Münster u.a.: Waxmann, S. 11-18.
- Böhme, K./Tiffin-Richards, S.P./Schipolowski, S./Leucht, M. (2010): Migrationsbedingte Disparitäten bei sprachlichen Kompetenzen. In: Köller, O./Knigge, M./Tesch, B. (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Münster u.a.: Waxmann, S. 203-225.

- Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.) (2008): IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster u.a.: Waxmann.
- Bremerich-Vos, A./Böhme, K. (2009): Lesekompetenzdiagnostik – die Entwicklung eines Kompetenzstufenmodells für den Bereich Lesen. In: Granzer, D./Köller, O./Bremerich-Vos, A./Heuvel-Panhuizen, M. van den/Reiss, K./Walther, G. (Hrsg.): Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule. Weinheim: Beltz, S. 219-249.
- Bremerich-Vos, A./Böhme, K./Krelle, M./Weirich, S./Köller, O. (2012): Kompetenzstufenmodelle im Fach Deutsch. In: Stanat, P./Pant, H.A./Böhme, K./Richter, D. (Hrsg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Münster u.a.: Waxmann, S. 56-71.
- Darsow, A./Paetsch, J./Stanat, P./Felbrich, A. (2012): Konzepte der Zweitsprachförderung: Eine Systematisierung. In: Unterrichtswissenschaft 40, S. 64-82.
- Haag, N./Böhme, K./Stanat, P. (2012): Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In: Stanat, P./Pant, H.A./Böhme, K./Richter, D. (Hrsg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Münster u.a.: Waxmann, S. 209-236.
- Hart, B./Risley, T. (1995): Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- KMK (2001). URL: <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2001/296plenarsitzung.html>.
- KMK (2005a): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. München: Luchterhand.
- KMK (2005b): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. München: Luchterhand.
- KMK (2006): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. München: Wolters Kluwer.
- McElvany, N./Becker, M./Lütke, O. (2009): Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 41, S. 121-131.
- Pant, H.A./Böhme, K./Köller, O. (2012): Das Kompetenzkonzept der Bildungsstandards und die Entwicklung von Kompetenzstufenmodellen. In: Stanat, P./Pant, H.A./Böhme, K./Richter, D. (Hrsg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Münster u.a.: Waxmann, S. 49-55.
- Redder, A./Schwippert, K./Hasselhorn, M./Forschner, S./Fickermann, D./Ehlich, K. sowie Becker-Mrotzek, M./Krüger-Potratz, M./Rossbach, H.-G./Stanat, P./Weinert, S. unter Mitarbeit von Kulik, M./Worgt, M./Zech, C. (2011): Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“. Hamburg: ZUSE.
- Richter, D./Kuhl, P./Reimers, H./Pant, H.A. (2012): Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in der Primarstufe. In: Stanat, P./Pant, H.A./Böhme, K./Richter, D. (Hrsg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Münster u.a.: Waxmann, S. 237-250.
- Schneider, W./Baumert, J./Becker-Mrotzek, M./Hasselhorn, M./Kammermeyer, G./Rauschenbach, T./Roßbach, H.-G./Roth, H.-J./Rothweiler, M./Stanat, P. (2012): Bildung durch Sprache und Schrift (BISS) – Expertise für eine Bund-Länder-Initiative zur

- Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung. URL: http://www.bmbf.de/pubRD/BISS_Expertise.pdf; Zugriffsdatum: 08.04.2013.
- Schwippert, K./Wendt, H./Tarelli, I. (2012): Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Bos, W./Tarelli, I./Bremerich-Vos, A./Schwippert, K. (Hrsg.): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster u.a.: Waxmann, S. 191-207.
- Stanat, P./Pant, H.A./Böhme, K./Richter, D. (Hrsg.) (2012): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Münster u.a.: Waxmann.
- Stanat, P./Rauch, D./Segeritz, M. (2010): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M./Schneider, W./Stanat, P. (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster u.a.: Waxmann, S. 200-230.
- Stanat, P./Weirich, S./Radmann, S. (2012): Sprach- und Leseförderung. In: Stanat, P./Pant, H.A./Böhme, K./Richter, D. (Hrsg.): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Münster u.a.: Waxmann, S. 251-276.

Katrin Böhme, Dr., geb. 1979, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fach Deutsch (Primarbereich sowie Sekundarstufe I und II), Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), Humboldt-Universität zu Berlin.
E-Mail: katrin.boehme@iqb.hu-berlin.de

Anja Felbrich, Dr., geb. 1974, wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMBF-Projekt: BeFo – Bedeutung und Form, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), Humboldt-Universität zu Berlin.
E-Mail: anja.felbrich@iqb.hu-berlin.de

Sebastian Weirich, geb. 1980, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fach Deutsch (Primarbereich), Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), Humboldt-Universität zu Berlin.
E-Mail: sebastian.weirich@iqb.hu-berlin.de

Petra Stanat, Prof. Dr., geb. 1964, Direktorin des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), Humboldt-Universität zu Berlin.
E-Mail: petra.stanat@iqb.hu-berlin.de

Anschrift: Humboldt-Universität zu Berlin, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, Unter den Linden 6, 10099 Berlin

Angelika Redder/Sabine Lambert

Sprachliche Herausforderungen annehmen: eine Schülergruppe zu Lückentexten

Zusammenfassung

Schulischer Unterricht ist ohne ausreichende Sprachkenntnisse nicht denkbar. Beschreibungen sprachlicher Qualifizierung basieren in der Regel auf der Bestimmung dessen, was von Seiten der Institution Schule an sprachlichen Kompetenzen von den Kindern erwartet wird, was Schülerinnen und Schüler also „können sollten“. In diesem Beitrag wird demgegenüber der Blick auf das gerichtet, was Kinder tatsächlich können. An einer Fallstudie, in der eine 4. Grundschulklasse bei der Bearbeitung eines Lückentextes beobachtet wird, wird aufgezeigt, wie komplex die sprachliche Produktivität der Kinder tatsächlich entwickelt ist. In der detailgenauen Rekonstruktion der sprachlichen Interaktion einer Kleingruppe bei der Aufgabenbearbeitung an einem Lückentext wird erkennbar, wie und in welchem Maße die verschiedenen sprachlichen Basisqualifikationen miteinander verzahnt sind. Für die Sprachdiagnostik und die Sprachförderung ebenso wie für die Bewertung schulischer Erwartungen ergeben sich daraus Forderungen nach einer stärkeren Berücksichtigung der sprachlichen Qualifizierungen in ihrer gesamten Breite.

Schlüsselwörter: Spracherwerb, sprachliche Qualifizierung, Unterrichtskommunikation, Basisqualifikationen, Sprachdiagnostik, Sprachförderung, Sprachtests, Lückentext

Accepting the Linguistic Challenge: How a Primary School Group Handles a Cloze Text

Summary

All schooling depends on sufficient linguistic abilities. Descriptions of linguistic qualifications are generally based on the identification of those linguistic competencies that the institution school expects children to dispose of. Unlike this approach, we focus what children are actually able to do. This article presents a passage of a videotaped teaching situation, part of a case study which was conducted at a primary school group of a German 4th grade. The fine-grained reconstruction of the communicative interactions

in a small group of children tackling an exercise, i.e. a cloze text, shows how complex their verbal productivity has developed yet. It is shown, how and to which extent the basic linguistic qualifications interdigitate in their communicative actions. This raises several demands regarding the conceptualization and the practice of language diagnostic tests and trainings and a necessary review of the construction of academic expectations: Particular attention should be given to the basic linguistic qualifications in the breadth of their dimensions.

Keywords: language acquisition, linguistic qualification, classroom conversation, basic linguistic qualifications, language diagnostic tests, language training, cloze text

1. Sprachliches „Soll“ und „Haben“

Schulischer Unterricht verläuft in allen Fächern primär im Medium Sprache – übrigens auch beim Sport- oder Kunstunterricht, was aufgrund der teils praktischen Unterrichtsziele in diesen Fächern gerne übersehen wird. Sprache existiert konkret im sprachlichen Handeln, in der sprachlichen Interaktion. Die für einen den jeweiligen Situationen und Anforderungen angemessenen Gebrauch der Sprache notwendigen Befähigungen sind vielfältig und greifen ineinander. Konrad Ehlich (vgl. den Bericht im vorliegenden Heft) hat sie auf der Basis empirischer Analysen und sprachtheoretischer Reflexionen unter dem Begriff der „Basisqualifikationen“ beschrieben. Mit den Basisqualifikationen ist ein linguistisches Instrument an die Hand gegeben, das gewissermaßen das „systematische Soll“ mit Blick auf sprachliches Handeln klassifizierbar macht.

In der Beschreibung werden die Basisqualifikationen analytisch voneinander getrennt. In der Praxis des Spracherwerbs und des sprachlichen Handelns jedoch bedingen sie einander. Es gehört zu den generellen Aufgaben der Linguistik, die für Einzelsprachen und bezogen auf unterschiedliche sprachliche Handlungsräume notwendigen Befähigungen genauer und vor allem in ihrer Interrelation zu bestimmen: So entfallen beispielsweise in oralen Kulturbereichen die literalen Qualifikationen, während womöglich pragmatische und diskursive Befähigungen besonders elaboriert werden. Oder – um ein anderes Beispiel zu nennen – in nicht-flektierenden Sprachen wie z.B. dem Chinesischen prägen sich die morphologisch-syntaktischen Qualifikationen anders und in Bezug zu den semantischen Qualifikationen different aus.

Die Bestimmung dessen, was Schülerinnen und Schüler können „sollten“, ist aber nur eine Seite, wenn es darum geht, die sprachlichen Kompetenzen in der Schule genauer zu fassen. Der Blick ist auch auf das zu richten, was sie tatsächlich „können“. Empirische Untersuchungen von Unterrichtsdiskursen ermöglichen einen Einblick in das tatsächliche sprachliche Handeln in der Schule und damit in das, was Kinder an sprachlichen Fähigkeiten in die Schule mitbringen und wie sie mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln die Aufgaben meistern, die sich ihnen stellen.

An einem konkreten Beispiel aus der Unterrichtspraxis soll diese Seite der Kompetenzbeschreibung demonstriert werden: Wie sieht, relativ zum systematischen „Soll“, das „Haben“ in der sprachlichen Handlungspraxis aus? Welche konkreten Fähigkeiten weisen Schülerinnen und Schüler in ihrem sprachlichen Handeln auf? Wo erweisen sie sich als geradezu unerwartet kreativ? Wie sich die Verschränkung von Einzelfähigkeiten bei der Bearbeitung einer alltäglichen schulischen Aufgabe – dem Ausfüllen eines Lückentextes¹ in einer Kleingruppe – darstellt, wird im folgenden Abschnitt an Hand einer kleinen Fallstudie exemplarisch vorgestellt. In der detailgenauen Rekonstruktion der sprachlichen Interaktion wird erkennbar, wie die Kinder in einem komplexen diskursiven Zusammenspiel vor dem Hintergrund des gemeinsam aktivierten Sprachwissens operieren und sprachlich explorativ zu angemessenen Lösungen finden. Im dritten Teil des Beitrages diskutieren wir dann, ob und wie schulische Erwartungen an sprachliche Fähigkeiten dieser Realität gerecht werden und welche Schlüsse für Diagnostik und Förderung daraus zu ziehen sind.

2. Fallstudie

In einer 4. Klasse einer Hamburger Grundschule konnte die folgende Gruppendiskussion im Sachunterricht videographiert und transkribiert werden.² Es geht um eine kollektive Aufgabenlösung, also um ein für schulischen Unterricht typisches Handeln. Die Aufgabe lautete, in Kleingruppenarbeit einen Lückentext zum Thema „Wie Hamburg entstand“ zu vervollständigen. Das Thema war nicht neu, wohl aber der spezifische Text. Als Hilfestellung hatte die Lehrerin an der Tafel eine Liste von – sprachlich und sachlich nicht alltäglichen – (flektierten) Substantiven vorgegeben.³ Vier Schüler bzw. Schülerinnen der Gruppe haben (nach eigenen Angaben) einen mehrsprachigen Hintergrund in der Familie oder sind selbst mehrsprachig⁴, nur eine, Dana, ist monolingual deutsch. Beispielhaft werden zwei aufeinander folgende Transkriptausschnitte⁵ zu Beginn der Gruppenarbeit diskutiert.

1 Dem Aufgabentyp Lückentext kommt dabei zunächst kein eigener methodischer Stellenwert zu; im Rückschluss über die sprachlichen Analysen der Aufgabenbearbeitung durch die Schülerinnen und Schüler lassen sich aber auch Aussagen über die Eignung dieser Übungsform für die Förderung bestimmter sprachlicher Qualifizierungen treffen, wie sie in diesem Beitrag in Kap. 3 eingegangen sind.

2 Das empirische Material stammt aus dem Korpus U im Linguistischen Teilprojekt „Bildungssprachliche Kompetenzen (BiSpra)“, das 2009-2013 im Rahmen der Forschungsinitiative „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“ (FiSS) des BMBF gefördert und von Angelika Redder geleitet wurde. Alle personenbezogenen Daten sind anonymisiert. Die in diesem Beitrag für die Teilnehmer der Studie benutzten Namen sind fiktiv.

3 Die Liste an der Tafel lautete: Anlegestelle, Westen, Hammaburg, Überschwemmungen, Kaufleute, Handwerker, Feinden, Feinde, 820-830, Fischer, Außen, Bille, Karl der Große, fünf bis sechs, Tor, Holzkirche, Häuser, Geestspitze, Graben, Holzbalken.

4 Nadja: Deutsch, Farsi; Karin: Deutsch, Russisch; Elena: Albanisch, Deutsch; Marc: Chinesisch, Deutsch.

5 Die Äußerungen sind nach der Art von Musikpartituren zu lesen, also von links nach rechts und zugleich pro nummerierter „Partiturfläche“ von oben nach unten nach Maßgabe der

Abb. 1: Beispiel 1

[1]	NADJA [v]	"Damals wollte Kaiser"/	Kais/	Kaiser Karl, der
	NADJA [nv]	<i>liest vor</i>		
	ELENA [v]	Okay.	• • • "Damals wollte Kaiser" /	
	KARIN [v]		ser/	
[2]	NADJA [pv]	<i>flüsternd</i>		
	NADJA [v]	Große.	Karl.	
	ELENA [v]		Kommt 'Karl, der Große' hin?	
	MARC [v]	Karl der/		
	KARIN [v]			Ja, hätte ich auch
[3]	NADJA [pv]	<i>leise</i>	<i>gedehnt</i>	
	NADJA [v]	Karl,	der • Gro ße.	
	NADJA [nv]	<i>schreibt</i>		
	ELENA [v]			"der Grenze seines
	ELENA [nv]			<i>liest vor</i>
	KARIN [pv]	<i>leise</i>	<i>gedehnt</i>	
	KARIN [v]	hingeschrieben. Karl,	der Gro ße.	
	KARIN [nv]	<i>schreibt</i>		
[4]	NADJA [pv]		<i>gedehnt</i>	
	NADJA [v]	"die Grenzen seines Reichen gegen"/		
	ELENA [v]	Reiches gegen"/		Feinde!
	ELENA [nv]			
	MARC [v]			Feinde.
	KARIN [v]			Nein.
[5]	NADJA [pv]			<i>gedehnt</i>
	NADJA [v]		Ja, Feinde.	Nein!
	ELENA [pv]			<i>gedehnt</i>
	ELENA [v]	Nein/ ja, Feinde.	Ja, Feinde.	Hä nein!
	MARC [v]	Ja, Feinde.	„Feinde schützen“.	Hä nein, nein!
[6]	NADJA [v]			"Die
	ELENA [pv]	<i>lachend</i>		
	ELENA [v]	Achso, 'Feinde schützen' geht doch gar nicht.		
	MARC [v]	'Schützen' steht hier doch.		"Die
	MARC [nv]	<i>zeigt auf das Blatt von Elena</i>		
[7]	NADJA [v]	Grenzen seines Reichen • gegen"/		
	ELENA [v]		• • Handwerker!	Achso.
	MARC [v]	Grenzen seines Reichen gegen"/		Schützen?
	KARIN [pv]			<i>gedehnt</i>
	KARIN [v]			Nein.
[8]	ELENA [pv]	<i>gedehnt</i>		
	ELENA [v]	Ja!	Wo steht das?	Angestell/
	MARC [v]		Angestellte schützen. Wo steht das?	
	KARIN [v]	Angestellte!		Ganz oben.
[9]	NADJA [v]	Anlegegestell/ äh gestellte steht da.		Stelle.
	ELENA [pv]			<i>lachend</i>
	ELENA [v]			"Angestellte".
	ELENA [nv]			<i>lacht</i>
	MARC [v]		Anlege/	<i>lacht</i>
	MARC [nv]			<i>lacht</i>
	KARIN [v]		Achso.	
[10]	NADJA [v]	"Die Grenze seines Reichen gegen"/	gegen/	gegen/
	MARC [v]	• • • "Die Grenze •	seines Reiches	

Beispiel 1 (Fortsetzung)

- [11] NADJA [pv] *lachend*
 NADJA [v] Hammerburg. Spaß.
 ELENA [v] Oh nein, nein, nein, Ho/ Holzkirche
 MARC [v] gegen"/
 KARIN [v] Feinde schützen.
- [12] ELENA [v] geschützt. Da geht er doch rein und dann geht da bei der Kirche nicht diese
 ELENA [nv] *gestikuliert*
- [13] NADJA [nv] *stöhnt*
 ELENA [pv] *gedehnt*
 ELENA [v] Kanonen. Stimmt doch. Überschwemmungen
 MARC [v] () Keine Ahnung.
 KARIN [v] "Die Grenze seines Reichen
 KARIN [nv] *tippt sich an die Stirn*
- [14] ELENA [v] geschützt. Die Grenzen/
 KARIN [v] gegen" Feinde "schützen". Er wollte die Grenze seines Reiches gegen Feinde
- [15] NADJA [v] "Darum ließ
 NADJA [nv] *liest vor*
 ELENA [v]
 KARIN [v] schützen.
 [k] *[Nadja, Elena, Marc und Karin tragen die Lösung ein ((10s))]*
- [16] NADJA [v] er"/ Was? Feinde
 NADJA [nv]
 ELENA [v] „bauen"! Feinde bauen. Ja.
 MARC [v] Feinde oder Feinden? Fei/
 KARIN [v] Feinde bauen?
- [17] NADJA [v] bauen? "Darum ließ er"
 ELENA [v] Ja. Ich weiß.
 MARC [nv] *((lacht))*
 KARIN [v] Du hast sie ja nicht mehr alle.
- [18] NADJA [v] • die Kaufleute und Handwerker bauen. (Kauf!) Handwerker,
 ELENA [v] Handwerker. Handwerker. Handwerker bauen.
- [19] NADJA [v] Leute. Darum ließ/ Ja.
 ELENA [v] Darum ließ er Handwerker bauen. Ja.
 MARC [v] Ja!
 KARIN [v] Handwerker bauen?
- [20] MARC [v] Nein. Ja, ne? Er baut
 MARC [nv] *schüttelt Kopf*
 KARIN [pv] *gedehnt*
 KARIN [v] Er baut Menschen? Ja.
 KARIN [nv] *gestikuliert nickt*
 Dana [v] Hä? Man kann keine Men/ Man kann keine
- [21] Lehrerin [pv] *laut*
 Lehrerin [v] Wenn du eine Lücke nicht weißt und
 ELENA [v] Das sagt doch/ das sagt doch Nadja.
 MARC [v] Menschen.
 MARC [nv] *((lacht))*
 Dana [v] Menschen bauen.
- [22] Lehrerin [pv]
 Lehrerin [v] gar nicht weiter kommst, dann nimm den nächsten Satz.

Quelle: Redder © BiSpra/090410/GS/Sachkunde/4/00:21:09Y

Die erste Textlücke (Nadja liest entsprechend vor: „Damals wollte Kaiser/““) füllt Nadja sofort durch den Namen ‚Karl der Große‘ aus und baut diese Lösung assertiv ein (Fläche 1: „Kaiser Karl, der Große.“). Die erste sprachliche Aufgabe erweist sich also als einfach und zudem diskursiv einverständlich lösbar. Davon zeugen die Rückversicherung von Elena („Kommt ‚Karl, der Große‘ hin?“) und das Einverständnis von Karin in Fläche 2f („Ja, hätte ich auch hingeschrieben.“). Lediglich Marc erscheint diskursiv etwas randständig, da er nur Nadja wiederholt („Karl der/““).

Schon in dieser kurzen Passage wird deutlich, dass die pragmatische Fähigkeit zu schulischem Aufgabe-Lösungs-Handeln, die diskursive Fähigkeit zur kooperativen Ergänzung und Synchronisierung des erforderlichen Wissens bei den Mitschülerinnen und -schülern und zur Adaptierung der Turn-Regelung sowie die semantische Fähigkeit zur Rekonstruktion des textuell vorstrukturierten propositionalen Gehaltes bei allen Schülerinnen und Schüler perfekt ineinandergreifen. Die Lösung wird dementsprechend notiert, leise verbal begleitend (Fläche 3).

Die zweite Textlücke setzt bereits ein sehr viel differenzierteres Leseverständnis voraus als die erste, da für die korrekte Lösung die morphologisch-syntaktische Identifizierung der propositionalen Einheiten im Satz und damit deren Abgrenzung voneinander gelingen müssen. Die Lücke wird von Elena laut lesend als Aufgabe eingebracht (Fläche 3f), führt diskursiv zu einigen Irritationen und ist erst in Fläche 15 mündlich und sodann schriftlich verbindlich bearbeitet. Wodurch verzögert sich die Lösung derart, obwohl doch bereits in Fläche 4 Marc und, mit prosodischem Nachdruck, Elena den Ausdruck „Feinde“ als angemessen erkennen?

Die Lücken-Aufgabe fragmentiert erkennbar nicht nur die Textrezeption auf der Mikro-, sondern auch auf der Mesoebene. Zur gesamten Textlektüre, die notwendig wäre, um ein literal angemessenes Verständnis zu gewinnen, kommt es interessanterweise bei der Gruppenarbeit gar nicht; die Makroebene wird nicht erreicht. Ganzheitserfassung ist aber ein wesentliches Moment des textuellen Verstehens und insofern für literale Befähigungen nicht unerheblich. Die Frage danach, wie es weitergeht, wird sich im zweiten Beispiel (s.u.) noch als Problem erweisen.

In Fläche 4f ist rezeptiv bereits die kurze Vorgeschichte abgekoppelt: Elena liest ab der soeben gefüllten ersten Lücke weiter, und zwar deutlich vom Kontext isoliert, denn sie macht einen morphologisch-syntaktischen Lesefehler („der Grenze“), den Nadja wiederholend korrigiert: „die Grenzen seines Reiches gegen/“, nicht ohne ihrerseits nun einen anderen Lesefehler zu machen, indem sie den Genitiv „seines Reiches“ mor-

Gleichzeitigkeit bzw. zeitlichen Folge. Schülerin Nadja macht also ihren Äußerungsansatz „Kais/“ in Fläche 1, während Elena noch „wollte“ vorliest, Karin führt wiederum parallel zum Äußerungsende von Elena die von Nadja unterdrückte Silbe „ser“ aus, ehe dann Nadja wieder redet und so weiter. Die Angaben vor den Zeilen gleicher Schülersiglen bedeuten: v=verbal, nv=nonverbal, pv=paraverbal. Grau unterlegt sind Kommentare bzgl. nv und pv.

phologisch nicht korrekt identifiziert. Niemand liest hier laut den Zusammenhang: „Damals wollte Kaiser Karl der Große die Grenzen seines Reiches gegen ... schützen.“ Vielmehr aktualisieren die Schülerinnen und Schüler, der Abarbeitung von Einzelaufgaben gemäß, bereits unmittelbar nach dem relationalen Ausdruck ‚gegen‘ angesichts der zweiten Lücke ihr sprachliches Wissen. Der Ausdruck ‚gegen‘ dürfte Gegnerschaft assoziieren, so dass in diesem semantischen Zusammenhang der Ausdruck ‚Feind‘ bzw. die angeschriebene Ausdrucksform „Feinde“ als passend ausgewählt wird. Die Verneinung von Karin scheint Elena kurz abzulenken, wird aber ihrerseits gleichsam am Rande als Abweichung abgewiesen („Nein!“) und die gemeinsame Lösungssuche auf das bereits im Leseprozess unmittelbar gefundene Wissensselement zurückgelenkt: „ja, ‚Feinde“; Marc und Nadja bestärken Elena darin („Ja, Feinde“).

Dann allerdings liest Marc konsequent weiter „Feinde schützen“ und stutzt angesichts dieser Phrase: „Hä nein, nein!“ (Fläche 5) Mit der sogenannten Interjektion ‚hä‘ greift er direkt in seinen eigenen mentalen Prozess ein – Elena tut dies ebenfalls („Hä“) – und bewertet diese Ausdruckskombination als inakzeptabel; Elena und Nadja konvergieren damit („nein“). Marc und Elena aktivieren offenkundig ihr sprachliches Wissen über Bedeutungskompatibilitäten: Marc versichert sich und alle anderen noch einmal des vorgegebenen Verbs („‚schützen‘ steht hier doch“) und Elena erläutert ihre Einsicht in den (vermeintlich) fehlgelaufenen Lösungsversuch: „Ach so, ‚Feinde schützen‘ geht doch gar nicht.“ (Fläche 6)

Das Nebeneinanderstehen der beiden Ausdrücke wird als phrasale Einheit rezipiert und als sprachlich „gar nicht“ gehend, nämlich widersprüchlich bewertet. Marc weitet seine Rezeption immerhin wieder auf die zweite lückenhafte propositionale Einheit insgesamt aus und liest „die Grenzen seines Reiches gegen/ ... schützen“ (Fläche 7), so dass zumindest die Kombination ‚gegen ... schützen‘ verständlich werden könnte, wenn nicht gar ‚Grenzen gegen ... schützen‘. Die fragende Intonation seiner Äußerung zeugt von weiteren Suchprozessen. Tatsächlich ist in der Textvorlage eine sehr abstrakte, nicht auf Lebewesen als Schutzobjekte abzielende Formulierung genutzt. Die „typisch deutsche“ klammernde Prädikatsstruktur („wollte ... schützen“) und die Positionierung der Objekte oder weiteren Bestimmungen im sogenannten Mittelfeld dazwischen („die Grenzen seines Reiches gegen ...“) stellen ohnehin eine rezeptive Herausforderung dar (vgl. Rehbein 1995), die hier durch die Anordnung von ‚damals‘ im sogenannten Vorfeld verstärkt wird, denn so gerät auch der Subjektausdruck ins Mittelfeld („Kaiser Karl der Große“). Die syntaktische wie inhaltliche Strukturierung ist damit in der Ausdrucksfolge keineswegs offen zugänglich. Die enthaltene Abstraktion erschwert die Verstehensprozesse zusätzlich.

So wundert es wenig, dass sich Elena und Nadja auf alternative Substantive für Belebtes, die mit dem Verb ‚schützen‘ besser semantisch kompatibel sind, konzentrieren und an der Tafel ‚Handwerker‘ wie auch – durch einen assoziationsreichen

Lesefehler von Karin – spielerisch ‚Angestellte‘ finden (Fläche 7ff). Der Prozess der Aufgabenlösung gleitet dabei in ein Ratespiel über, in das sogar eine kleine Sprachspielerei integriert ist, da sich Nadja bei ihrem Korrekturversuch wiederum verspricht (Fläche 9: Nadja „Anlegegestell/äh gestellte steht da.“ – Marc: „Anlege/“ – Nadja „stelle“ – Elena: „Angestellte“ – Elena, Marc, Nadja lachen). Den gemeinsam lachend quittierten witzigen Verleser deklariert Nadja dann als „Hammerburg. Spaß“.

Die semantischen wie phonetisch-phonologischen Fähigkeiten erweisen sich als geradezu spielerisch gut entwickelt. Auch diskursiv greifen alle Schülerinnen und Schüler wieder höchst kooperativ sprachlich handelnd ineinander – auch bei der nochmaligen Lektüre bis zur Lücke und Konzentration auf ‚gegen‘ (Nadja: „die Grenze seines Reiches gegen/ ... gegen/ ... gegen/“ – Marc: „die Grenze . seines Reiches gegen/“). Marc gibt schließlich die Suche auf „keine Ahnung“ (Fläche 13). Karin dringt derweil mit ihrer Rehabilitierung der bereits genannten Lösung ‚gegen Feinde schützen‘ in Fläche 11 nicht diskursiv durch, sondern wird von Elena defokussiert; stattdessen bringt sie völlig andere Sachzusammenhänge unter dem Aspekt des Schutzes zur Geltung (Fläche 11ff) – losgelöst vom Text. Karin versucht erneut, ihre Lösung diskursiv geltend zu machen, und integriert sie nicht nur in den zweiten propositionalen Teil der Textvorgabe („die Grenze seines Reiches gegen ‚Feinde‘ schützen“). Vielmehr macht sie den Lösungsausdruck zum integralen Bestandteil des gesamten bisherigen Textinhalts, wie er schülerseitig mental verarbeitet wurde, und formuliert erläuternd um: „Er wollte die Grenze seines Reiches gegen Feinde schützen.“ (Fläche 14f) Damit, mit dieser textuell verständigen Reproduktion und der daraus abgeleiteten Rezeptionsmöglichkeit, dringt Karin kollektiv durch – alle schreiben diese Lösung auf.

Nadja ist dann sehr rasch bereits bei der nächsten Lückenpassage, die propositional mittels ‚darum‘ verbunden ist: „Darum ließ er/“ und Elena führt prädikativ fort: „bauen“ (Fläche 15f). Gesucht wird also ein Objekt innerhalb einer schwierigen ‚lassen‘-Konstruktion.

Dadurch, dass Marc zugleich noch bei der zweiten Lücke ist und nach der Wortform fragt (Fläche 16), die nunmehr an der Tafel als erledigt wegzustreichen ist, verquicken sich die Ausdruckskombinationen bei Elena und Nadja („Feinde bauen“) – schließlich von Karin als unsinnig deklariert (Fläche 17: „Du hast sie ja nicht mehr alle“).

Die bereits zuvor anvisierten ‚Handwerker‘, erweitert um die ‚Kaufleute‘, kommen als Lösungsmöglichkeiten in den Blick und werden probeweise in die Lückenstruktur eingesetzt (Fläche 17ff: Nadja: „Darum ließ er‘ . die Kaufleute und Handwerker bauen.“). Karin macht wieder zur Substantiv-Verb-Kombination sprachliche Zweifel geltend („Handwerker bauen?“) und wird von Marc im Ergebnis darin bestätigt (Fläche 19f: „Ja. Nein.“). Dana schaltet sich mit „Hä?“ ein und weist durch eine verallgemeinerte Parallelformulierung auf einen absurden Gehalt hin, wenn man die syntaktische

Funktion des Substantivs als Akkusativobjekt verallgemeinert bedenkt: „Man kann keine Menschen bauen“ (Fläche 20f). Marc pflichtet dem bei – und die Fachlehrerin vertröstet angesichts mangelnder Lösung auf die nächste Aufgabe als neue Chance.

Es ist offenkundig, dass die Schülerinnen und Schüler sich zunehmend auf ihr sprachliches Wissen in unterschiedlich eng oder weit gefassten Wortkombinationen konzentrieren und darüber ihre literale Fähigkeit mit Bezug auf den Gesamtgehalt sowie die narrative Qualität des Textes ausblenden. Die Fragmentierung der Aufgabe führt zu einer fragmentierten Rezeption und fragmentierten Lösungssuchen. Diskursiv und pragmatisch bleibt allerdings beste Kollektivität gewahrt. Und es wird schließlich eine innovative Lösung gefunden.

Abb. 2: Beispiel 2

[1]	NADJA [v] Ich schreib hier 'Handwerker'. KARIN [pv] <i>gedehnt</i> KARIN [v] Nein, wartet! Wir haben Holz äh/ • Wartet. ((1s)) Äh ELENA [v] Handwerker?
[2]	NADJA [v] Ich schreib einfach 'Handwerker'. Ich hab auch keine KARIN [v] Wartet ich ha/ ich meinte Holz(balken). ELENA [v] Wo ko/
[3]	NADJA [v] Ahnung. "Darum ließ er/ Darum ließ er NADJA [nv] <i>liest vor</i> ELENA [v] "Darum ließen Handwerker bauen"? ELENA [nv] <i>liest vor</i>
[4]	NADJA [pv] <i>gedehnt</i> NADJA [v] Handwerker bauen." Ja. Nein. NADJA [nv] Menschen bauen? KARIN [v] <i>gedehnt</i> ELENA [pv] Ja, meint ich doch.
[5]	NADJA [v] Hallo, nicht er macht • b/ Menschen bauen. Er hat gelassen, dass die KARIN [v] Achso ja.
[6]	NADJA [v] Handwerker es bauen. Hier: NADJA [nv] <i>zeigt auf Text, liest</i> KARIN [v] Achso. ELENA [v] Achso, Handwerk/ Wo? MARC [v] Was denn?
[7]	NADJA [v] "Darum ließ er Handwerker"/ Hier: "Darum ließ er Handwerker bauen". NADJA [nv] <i>vor</i> <i>zeigt auf MARCs Text</i> MARC [v] Warte mal, Leute! Wir haben ein Problem.
[8]	NADJA [v] Okay. MARC [pv] <i>leise</i> MARC [v] "Darum ließ er Handwerker bauen." MARC [nv] <i>liest vor</i>

Quelle: Redder © BiSpra/090410/GS/Sachkunde/4/00:28:57Y

Nadja hat für sich, trotz des aufschiebenden Tipps der Fachlehrerin, eine Lösung für die dritte Lücke im Text gewählt und kommuniziert sie an die Gruppe: „Ich schreib hier ‚Handwerker‘“ (siehe Beispiel 2). Nach Alternativvorschlägen von Karin, die nicht wirklich befriedigen, konstatiert sie ihre den Lösungsprozess abkürzende Entscheidung mittels ‚einfach‘ („Ich schreib einfach ‚Handwerker‘“). Dabei gibt sie ihre Bewertungsunfähigkeit zu: „Ich hab auch keine Ahnung.“ (Fläche 2f) Einen Versprecher von Elena („ließen“) beim Lösungsresumée korrigierend („Darum ließ er/“), wiederholt sie das Ganze noch einmal laut: „Darum ließ er Handwerker bauen.“ (Fläche 3f), und schließt die dritte Aufgabe, wenn auch wenig energisch, ab („Ja“).

Falls ihr selbst noch Zweifel über die Akzeptanz der Lösung geblieben sind, werden sie dann jedoch durch die zweifelnde Rückfrage von Karin „Menschen bauen?“ schlagartig ausgeräumt. Die konzentrierte Rückfrage ermöglicht ihr eine strukturelle Einsicht. Sie gibt sie unmittelbar weiter. „Hallo“ stellt als ubiquitäres Mittel einen direkten Draht zum Interaktionspartner her, per Negation nimmt sie dann Karin auf den Weg ihrer neuen sprachlichen Einsicht mit: „nicht er macht . b/Menschen bauen.“ Die Ergänzung von ‚bauen‘ wird also neu beleuchtet und die sogenannte ACI-Konstruktion (= accusativus cum infinitivo) als eine mögliche ‚lassen‘-Formulierung völlig korrekt durchschaut. Zunächst leistet Nadja dies anhand der allgemeineren sprachlichen Kompatibilitätsüberlegung von Karin und knüpft semantisch an ‚Menschen‘ an. Sodann überträgt sie die damit verknüpfte strukturelle Einsicht auf den besonderen Fall im Lückentext, und zwar nicht durch oberflächliche Zitierung, sondern durch inhaltliche Bearbeitung. So bringt Nadja die Äußerungsstruktur des Textes propositional perfekt auf den Punkt: „Er hat gelassen, dass die Handwerker es bauen.“ Nadja beweist nicht nur exzellente morphologisch-syntaktische und semantische Fähigkeiten, sondern mit ihrer sprachlichen Erklärung für den Mitvollzug der Gruppe zudem beste diskursive und pragmatische Fähigkeiten.

Mit dieser Paraphrase „Er hat gelassen, dass die Handwerker es bauen“, macht Nadja die zuvor unbehagliche Formulierung für alle durchsichtig und rechtfertigt zugleich die sprachliche Angemessenheit. Die ‚Handwerker‘ erweisen sich nicht als Objekte, sondern als Subjekte des Bauens – und zugleich als Objekte des (Zu-)Lassens. Ein solches sprachliches Vermögen ist in der vierten Jahrgangsstufe durchaus bemerkenswert. Die eingefügte Phorik ‚es‘ („dass die Handwerker es bauen“) als generalisierter Gegenstand des Bauens ist innerhalb der Paraphrase für das Verständnis der inhaltlichen Verhältnisse nützlich. Zugleich ist sie unter satzsyntaktischen Aspekten nicht notwendig. Demgemäß lässt Nadja sie auch beim Transfer in die vorgegebene Textstruktur weg: „Darum ließ er Handwerker bauen.“ (Fläche 7)

Für Nadja ist damit die Lösung gefunden und nunmehr auch klar positiv bewertet; der nächste Durchlauf durch den Aufgabe-Lösungsprozess kann stattfinden: „Okay.“ (Fläche 8) – Nicht so für Marc: „Warte mal. Leute! Wir haben ein Problem.“ Er appelliert an die Mitschülerinnen und -schüler, nochmals über die Lösung „Darum ließ er

Handwerker bauen“ als ein offenes Problem nachzudenken. Weder die Bedeutungs- noch die Strukturexplication scheinen für ihn hinreichend gewesen zu sein.

Satzsyntaktisch ist die Lösungsaussage vollkommen in Ordnung. Textuell allerdings fehlt ein Anknüpfungspunkt: Weder ist zuvor von einem Plan oder Wunsch der Handwerker die Rede, der zugelassen wird, noch folgt dem, wenn man weiterliest, eine Konkretisierung des Bauziels. Insofern erwartet man textuell eher eine schlichte Objektergänzung. Auch diese einfache Struktur ist für ‚lassen‘ möglich. Der meist als modal bezeichnete Ausdruck ‚lassen‘ ist strukturell doppelköpfig. Die fragmentierte Anlage des Textes hat interessanterweise die Schüler nicht an der komplexeren Variante scheitern lassen – im Gegenteil, sie aktivieren höchste sprachliche Fähigkeiten. Wohl aber verfehlen sie die einfachere Variante bislang.

Wie geht die Gruppenarbeit aus? Die Lehrerin wird zum „Problem“ hinzugezogen und forciert zunächst die gleichen Einwände, wie Dana und Karin sie (in Beispiel 1) bereits äußerten („kann man Menschen bauen?“). Erst nach einer Weile lenkt sie ihre eigene Erwartung auf die mögliche ACI-Konstruktion um und gesteht die Formulierungsmöglichkeit zu („Die . Handwerker können natürlich etwas bauen. Äh man kann es eigentlich auch so vom Sinn her . verstehen: ‚Er ließ Handwerker‘“). Allerdings fordert sie eine konkrete Ergänzung um das Bauobjekt („aber dann würde man och dazwischen schreiben ‚Häuser bauen.‘“). Die Fachlehrerin schließt ihre Lösungsbewertungen damit ab: „Dann würde es stimmen, ja? Aber das ist hier nicht gemeint.“ – Nun, das schülerseitige Problem klärt sich für sie dann plötzlich recht banal, nämlich technisch: das zu ergänzende Wort wurde beim Tafelanschrieb vergessen. Es lautete: ‚Burgen.‘

3. Folgerungen für die Sprachdiagnostik und -förderung

Die Transkripte der kollektiven Lösung einer Aufgabe haben sich als eine Art von Fenster zu den mentalen und sprachlichen Tätigkeiten der Schülerinnen und Schüler erwiesen. Alle sprachlichen Basisqualifikationen wurden aktiviert – und dies in deutlichem Wechselverhältnis zueinander: Ein Textverstehen ist, wie oben deutlich zu erkennen ist, nicht ohne den Einsatz genauer morphologisch-syntaktischer Kenntnisse erzielbar, die die Abgrenzung der propositionalen Einheiten und die Identifizierung der über das Wort hinausgehenden semantischen Zusammenhänge im Satz erst ermöglichen. In ihren Lösungsversuchen probieren die Kinder aus, wie sie zu sinnvollen Kombinationen gelangen können, um die ihnen gestellte Aufgabe zu bewältigen. Dabei loten sie in einem komplexen diskursiven Zusammenspiel die jeweiligen Lösungsvorschläge vor dem Hintergrund des gemeinsam aktivierten Sprachwissens aus. Die sich dabei ergebenden Probleme – Probleme des Textverstehens und Probleme des Text-Missverstehens – lösen sie gemeinsam, indem sie sich gegensei-

tig auf die durch die Lösungsvorschläge entstehenden Inkompatibilitäten hinweisen und Alternativformulierungen anbieten, die ein leichteres Verständnis ermöglichen. Sie erweisen sich dabei auf einem erstaunlichen Niveau als „kompetente“ Sprecher, gelingt es ihnen doch, eine sprachlich komplexe sachorientierte Kooperativität herzustellen, in der sie – trotz offensichtlicher sprachlicher Schwächen – unkompliziert und unbefangen höchst erfolgreich interagieren.

Hier eine einzelne sprachliche Fähigkeit isolieren und bewerten zu wollen, würde zu den gleichen Fehleinschätzungen führen wie der Versuch, isolierte Wortkombinationen aus dem Text herauszulösen und auf Angemessenheit hin zu prüfen. Insbesondere die diskursiven Qualifikationen erweisen sich neben den pragmatischen als außerordentlich relevant. Und gerade in unerwarteten Lösungen beweisen die Schülerinnen sorgfältiges sprachliches Reflexionsvermögen, komplexe Kenntnisse und auch Witz.

All dies wäre bei einer standardisierten Bewertung von Ergebnissen gleichsam „aus dem Raster“ gefallen. Umgekehrt erweist sich ein Lückentext – auch ein solcher mit Multiple-Choice – als keineswegs einfache und unproblematische sprachliche Aufgabenstellung. Standardisiert und frequent eingesetzt, dürfte dadurch die fragmentierte Nutzung von Fähigkeiten als solche eher provoziert werden. Als breites und einziges Instrument für diagnostische Zwecke scheint es daher nicht gut tauglich zu sein.

Vielmehr vermag es lediglich einen ersten Einblick in klar fokussierte Wechselverhältnisse von Fähigkeiten zu liefern, die durch andere Instrumente zu flankieren sind. Demgemäß wurde in dem oben genannten Forschungsprojekt für die Testung von Fähigkeiten zur alltäglichen Wissenschaftssprache (AWS), insbesondere zu verbalen und substantivischen AWS-Ausdrücken, ein Lückentest mit Multiple-Choice-Möglichkeiten als eines unter anderen diagnostischen Instrumenten entwickelt (vgl. Uessler/Runge/Redder 2013): Die Testitems basieren, anders als in den meisten gängigen Tests, auf authentischen sprachlichen Mitteln und Äußerungen, die Schülerinnen und Schüler am Übergang in die Sekundarstufe I machen oder hören. Die möglichen Verben und Substantive sind pro Lücke zur Auswahl gestellt, nicht, wie oben, als Gesamtliste gemischt (und zudem unvollständig). Die einzelnen Items bilden insgesamt, wie auch oben, eine kohärente Geschichte, also einen textuellen Zusammenhang. Eine kleine Pilotierung erwies dieses Instrument als probat.

Flankiert wird es freilich durch die Erhebung authentischer Fähigkeiten in Form von Sprachanalysen des Unterrichtsdiskurses und elizitierter Äußerungen zu eigens erstellten Videoclips. Sowohl für die Jahrgänge 1 und 2 (vgl. Redder/Guckelsberger/Graßer 2013) als auch für die Jahrgänge 4 und 5 wurden daraus ein individuelles Qualifikationsprofil erstellt und in einem Verallgemeinerungsschritt ein jahrgangsbezogenes „sprachliches Kompetenzgitter“ (vgl. Redder 2013). Ein sol-

ches Kompetenzgitter stellt die faktischen Interrelationen von Basisqualifikationen für ausgewählte sprachliche Mittel dar. Diese werden nach einer linguistischen Systematik – beispielsweise nach Abstraktionsstufen für den Gebrauch von Demonstrativpronomina (Deixis) – angeordnet, so dass einfache und komplexe Anforderungen bzw. Leistungen erkennbar werden. In einem weiteren Schritt können sie aus linguistischer wie aus schulischer Sicht bewertet und insofern an den institutionellen Erwartungen bemessen werden. Bislang sind derartige Kompetenzgitter für die Interrelation von nur zwei Basisqualifikationen, nämlich die semantische relativ zur pragmatischen, konkret ausgeführt worden, und zwar bezogen auf wissensprozessierende Handlungen wie (funktionales) Beschreiben, Erklären und Instruieren als pragmatische Fähigkeiten und demonstrative bzw. demonstrativ abgeleitete Mittel der Wissenskonnectierung (,dies‘, ,das‘, ,damit‘, ,deshalb‘, ,hier‘, ,so‘) für die unteren Jahrgänge und AWS-Ausdrücke wie ,stapelbar‘, ,lassen‘, ,aufnehmen‘, ,ausdehnen‘, ,Druck‘ für die oberen Jahrgänge.

Eine breitere evidenzbasierte Anlage derartiger Kompetenzgitter für zwei, aber auch für mehr Basisqualifikationen ist erforderlich, um ein flankierendes diagnostisches Instrument für die komplexen schülerseitigen Fähigkeiten zu erhalten und mit den institutionellen Erwartungsstrukturen ins Verhältnis zu setzen. An der Divergenz zwischen „Haben“ und „Sollen“ kann sich dann eine Strategie zur sprachlichen Förderung festmachen – oder gegebenenfalls auch eine Kritik der schulischen Erwartungen, sofern sie zu linear und eng fokussiert sind. Denn beide Kompetenzgitter haben bereits gezeigt, dass insbesondere pragmatische Qualifikationen semantische stimulieren und ein Ziel sprachlicher Förderung darin bestehen muss, eine Balance der verschiedenen Basisqualifikationen zu halten.

Literatur

- Ehlich, K. (2013): Sprachliche Basisqualifikationen, ihre Aneignung und die Schule. In: Die Deutsche Schule 105, H. 2, S. 199-209.
- Redder, A. (2013): Sprachliches Kompetenzgitter – linguistisches Konzept und evidenzbasierte Ausführung. In: Redder, A./Weinert, S. (Hrsg.): Sprachdiagnostik und Sprachförderung – interdisziplinäre Perspektiven. Münster u.a.: Waxmann (im Druck).
- Redder, A./Guckelsberger, S./Graßer, B. (2013): Mündliche Wissensprozessierung und -konnectierung. Empirische Analysen von sprachlichem Handeln der Schüler in den Jahrgangsstufen 1 und 2. Münster u.a.: Waxmann (im Druck).
- Rehbein, Jochen (1995): Grammatik kontrastiv – am Beispiel von Problemen mit der Stellung finiter Elemente. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 21, S. 265-292.
- Uessler, S./Runge, A./Redder, A. (2013): „Bildungssprache“ diagnostizieren – Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von bildungssprachlichen Fähigkeiten bei Viert- und Fünftklässlern. In: Redder, A./Weinert, S. (Hrsg.): Sprachdiagnostik und Sprachförderung – interdisziplinäre Perspektiven. Münster u.a.: Waxmann (im Druck).

Angelika Redder, Prof. Dr., geb. 1951, Professorin für Germanistische Linguistik an der Universität Hamburg.

Anschrift: UHH, Germanistik I, Von-Melle-Park 6, 20146 Hamburg
E-Mail: Angelika.Redder@uni-hamburg.de

Sabine Lambert, M.A., geb. 1960, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg.

Anschrift: UHH, FiSS-Koordinierungsstelle, Germanistik I, Von-Melle-Park 6, 20146 Hamburg
E-Mail: Sabine.Lambert@uni-hamburg.de



WAXMANN
Münster · New York · München · Berlin

Maria Kassis-Filippakou
**Zur Beurteilung
sprachlicher Kompetenz
Jugendlicher mit
Migrationshintergrund**
Eine qualitative Analyse

Ziel dieser Forschungsarbeit ist es, die Erfahrungen, Handlungen und Begründungen rund um das Phänomen der sprachlichen Beurteilung aus der Perspektive der Jugendlichen sowie ihrer Lehrpersonen zu verstehen. Die Studie ist von erziehungswissenschaftlicher Bedeutung, da sie eine Analyse von Unterrichts- und Beurteilungsroutinen darstellt, die weiterhin auf dem Fundament einer Dreigliedrigkeit der Schule mit monolingualem Fokus stehen.

2013, 272 Seiten, br., 29,90 €, ISBN 978-3-8309-2863-8

Magdalena Eva Kowoll/Rolf Strietholt/Wilfried Bos

Können Sommercamps Bildungsungleichheit abbauen?

Zusammenfassung

Wir stellen die Ergebnisse der Evaluierung eines Bochumer Sommercamps vor. Bildungsungleichheit entsteht nicht zuletzt durch ein fehlendes Anregungspotenzial benachteiligter Kinder während der Schulferien. Somit bieten Sommercamps eine Interventionsmöglichkeit. Die Evaluationsstudie zeigt, dass es gelingt, förderbedürftige Kinder für das Camp zu rekrutieren. Nach dem Camp beobachten wir eine höhere Lesekompetenz und die Kinder berichten eine hohe Zufriedenheit mit dem Camp.

Schlüsselwörter: Sommercamps, Bildungsungleichheit, Lesekompetenz

Can Summer Camps Reduce Educational Inequality?

Abstract

We present findings from the evaluation study on a summer camp in Bochum. One source of educational inequality is that students from disadvantaged families suffer from missing learning opportunities during the summer holidays. Therefore, summer camps might be an opportunity to support these children at risk. The evaluation study reveals that the camp succeeds in recruiting disadvantaged students. After the camp the students achieve higher scores in reading literacy, and they report high satisfaction with the camp.

Keywords: Summer Camps, educational inequality, reading literacy

1. Theoretischer Rahmen

1.1 Hintergrund und Forschungsstand

Seit Beginn des neuen Millenniums und im Zuge der neuerlichen Diskussion über herkunftsbedingte Disparitäten erfahren Summer Schools bzw. Sommercamps in Deutschland eine größere Beachtung, und eine Reihe solcher Camps wurde inzwi-

schen realisiert (vgl. Ballis/Spinner 2008). Der Fokus einer Reihe von Camps liegt dabei auf der Förderung von Kompetenzen benachteiligter Kinder mit Migrationshintergrund in der Verkehrs- und Instruktionssprache Deutsch. Aus der wissenschaftlichen Literatur lassen sich drei Begründungslinien für diese gezielte Förderung in Sommercamps ableiten.

Erstens sind Kinder aus Zuwandererfamilien in Deutschland, auch wenn sie der zweiten Generation entstammen, schulisch weniger erfolgreich (vgl. Stanat/Baumert/Müller 2008; Stanat 2006; Stanat/Christensen 2006). Bei IGLU 2006 liegen die durchschnittlichen Kompetenzen von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland „deutlich unter denen derjenigen Kinder, deren Eltern beide im Inland geboren wurden“ (Bos u.a. 2007, S. 253). „[...] zwei Drittel der Kinder mit Migrationshintergrund verfügt am Ende der vierten Jahrgangsstufe nicht über die Kompetenz im Lesen, die es ihnen erlaubt, sicher und selbstständig mit Texten weiterzulernen und sich eigenständig neue Lernbereiche zu erschließen“ (S. 266). Bei den 15-jährigen Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund ist die Gymnasialbesuchsquote mit 37 Prozent deutlich höher als bei Jugendlichen, von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde (22 Prozent) (vgl. Überblick in: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010).

Zum Zweiten konnte in den sogenannten Sommer- oder Ferienlochstudien gezeigt werden, dass herkunftsbedingte Disparitäten insbesondere während der Ferien entstehen (vgl. Alexander/Entwisle/Olson 2001, 2007; Cooper u.a. 1996; Downey/Hippel/van Broh 2004; Verachtert u.a. 2009). Becker und Kollegen (2008) fanden für Deutschland heraus, dass – bei Kontrolle ihrer Ausgangsleistung – Kinder mit Migrationshintergrund nach den Sommerferien signifikant schwächere Leistungen im Lesen erzielten als Kinder ohne Migrationshintergrund. Demnach werden die Disparitäten während der Sommerferien größer.

Drittens ist die Wirksamkeit von Sommercamps gut belegt. Seit Jahrzehnten werden in den USA Summer Schools durchgeführt, und entsprechend stammt ein Großteil der Forschungen zu Summer Schools aus dem englischsprachigen Raum. Cooper und Kollegen (1996, 2000) haben die Ergebnisse von fast 100 Studien zusammengefasst, in denen die Effekte von Summer Schools auf Schülerinnen und Schüler untersucht wurden. Die Zielgruppe der meisten Summer Schools sind demnach Kinder aus benachteiligten, bildungsfernen Elternhäusern. In Bezug auf die Förderung schulischer Kompetenzen zeigen sich über die berücksichtigten Studien hinweg positive Effekte von Summer Schools. Als weitere positive Effekte werden zudem die Steigerung des Selbstkonzeptes und die Reduktion von delinquentem Verhalten berichtet. Je länger die Summer Schools dauern und je kleiner die Gruppengröße ist, desto größer sind die beobachteten Effekte. Es gibt nur wenige Untersuchungen, die sich in Deutschland der Frage nach den Effekten von Sommercamps gewidmet haben. Für den Bereich der Förderung von sprachlichen Kompetenzen im Grundschulalter lie-

gen unter anderem die quantitativen Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitstudien zu dem Jacobs Sommercamp in Bremen (vgl. Stanat/Baumert/Müller 2005, 2008; Stanat/Müller/Baumert 2005) und dem Hamburger Sprachcamp aus dem Jahr 2007 vor (vgl. Neumann 2007; May/Hunger/Kinze 2009). In beiden Camps zeigen die Förderprogramme positive Effekte auf die Leistungsentwicklung der teilnehmenden Kinder.

1.2 Das Bochumer Sommercamp 2009

Das Bochumer Theater-Sprachcamp fand vom 27.07.2009 bis zum 14.08.2009, in der zweiten Hälfte der Sommerferien 2009 in NRW, als erste Maßnahme der Nokia Deutschland GmbH, der nordrhein-westfälischen Landesregierung (NRW) und der Stadt Bochum im Rahmen des gemeinsamen Programms „Wachstum für Bochum“ statt. Es wurde von der Nokia Deutschland GmbH finanziert und vom Integrationsbüro der Stadt Bochum organisiert. Vorbild für das Bochumer Sommercamp waren das Hamburger TheaterSprachCamp (vgl. Neumann 2007; Neumann u.a. 2008), das Jacobs-Sommercamp-Projekt in Bremen (vgl. Stanat/Baumert/Müller 2005, 2008; Stanat/Müller/Baumert 2005) sowie das Herbstsprachcamp „Der Igel ist los!“ 2004 in Gelsenkirchen (vgl. Krüger-Potratz u.a. 2005). Das Bochumer Sommercamp hatte als Zielsetzung, bis zu 100 Kinder mit offensichtlichem Förderbedarf in sprachlichen Kompetenzen während der Schulferien konzentriert zu fördern. In seinen Inhalten orientierte es sich dabei am Konzept des Hamburger Sprachcamps 2008 (vgl. Neumann u.a. 2008).

Die Kinder sollten in einem umfassenden Freizeitangebot betreut und gefördert werden und zugleich ein angenehmes Ferienfreizeitangebot bekommen. Das Konzept beruht auf einer Verknüpfung impliziter und expliziter Lerngelegenheiten für die Sprachentwicklung, in dem Ansätze des Deutsch-als-Zweitsprache-Unterrichts (DaZ), der Theaterpädagogik und der Freizeitpädagogik aneinander gekoppelt sind. Das Camp wurde von professionellem Personal aus der Sprachförderung, der Theater- und Kunstpädagogik sowie der Freizeit- bzw. Erlebnispädagogik durchgeführt. Die Sprachförderung war auf die DaZ-Didaktik ausgerichtet, da erwartet wurde, dass der größte Teil der Kinder aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte stammt und Deutsch für diese Kinder die Zweitsprache darstellt. Die Sprachförderung setzte dabei Schwerpunkte in den Bereichen Lesen, Wortschatzerweiterung und Grammatik. Es galt, ein Lernumfeld und Lernsituationen zu schaffen, die die Sprachförderung unterstützen sollten.

Die Gewinnung der Kinder mit Sprachförderbedarf aus Bochumer Grundschulen für das Bochumer Sommercamp erfolgte durch die Mitgabe von Briefen an die Eltern von geeignet erscheinenden Kindern sowie durch Werbung, wie z.B. Plakate, Pressenotizen und Internet. Zwar war ursprünglich vorgesehen, Kinder aus den aus-

laufenden dritten Schuljahren von Bochumer Grundschulen zu rekrutieren, jedoch wurde dieses Kriterium bei der Anmeldung zum Sommercamp aufgeweicht, so dass auch Geschwisterkinder sowie andere Kinder, die sich in niedrigeren oder höheren Schulklassen befanden, ins Camp aufgenommen wurden. Den Kindern wurde durch eine Gruppe professioneller, bildender und darstellender Künstlerinnen und Künstler sowie Musikerinnen und Musiker im Bochumer Kultur- und Theaterhaus Thealozzi eine Einführung in und Beschäftigung mit Techniken des Tanzens, der Musik, der Rhythmik, des Schauspiels, der Rezitation, des Improvisationstheaters, der Bastelarbeit, der Bildhauerei, der Video- und Medienproduktion und insbesondere der Sprache angeboten. Nach drei Wochen führten die Kinder vor, was sie unter Anleitung der Künstlerinnen und Künstler einstudiert hatten. Bis 9.00 Uhr wurden die Kinder über einen Bus-Service in das Camp gebracht. Der Tag begann mit einem gemeinsamen Frühstück. Anschließend besuchten die Kinder Workshops, die implizite Lernmöglichkeiten boten. In jeden Workshop waren neben einem bzw. zwei Künstlerinnen und Künstlern bzw. Kunstpädagoginnen und -pädagogen zwei Sprachlehrkräfte eingebunden, die die impliziten Lernmöglichkeiten der Kinder im Prozess begleiteten. Darüber hinaus arbeiteten die Sprachlehrkräfte auch mit Klein- und Kleinstgruppen explizit sprachpädagogisch, wenn der Ablauf im Workshop dies anbot bzw. zuließ oder sich ein deutlicher (aktueller oder konstanter) Bedarf bei einzelnen Kindern zeigte. Nach dem Mittagessen waren Ruhephasen und erlebnispädagogische Aktivitäten vorgesehen. Anschließend fanden wieder Workshops statt. Danach waren weitere kreative und Spiel- und Sport-Aktivitäten sowie ein Imbiss für die Kinder vorgesehen. Um 17.00 Uhr wurden die Kinder schließlich nach Hause gebracht (vgl. Dogruer-Rütten/Noffke 2009).

2. Forschungsfragen

Der wissenschaftlichen Begleitstudie lag ein umfassendes Konzept zugrunde. In Anlehnung an Rossi, Lipsey und Freeman (2004) wurden unterschiedliche Aspekte des TheaterSprachCamps untersucht, um ein möglichst vollständiges Bild nachzeichnen zu können. Untersucht wurden folgende Fragen:

- Zeichnen sich die teilnehmenden Kinder zu Beginn des Camps durch eine besonders schwache Lesekompetenz aus? (Evaluation der Erreichung der Zielgruppe)
- Zeigen die Kinder nach dem dreiwöchigen TheaterSprachCamp höhere Lesekompetenzen? (Wirkungsevaluation)
- Wie bewerten die Kinder das Bochumer TheaterSprachCamp im Hinblick auf ihre Zufriedenheit? (Evaluation der Teilnehmerzufriedenheit)

3. Methoden

3.1 Stichprobe

Die empirischen Daten dieses Beitrags basieren auf den Daten, die im Rahmen der Evaluation des Bochumer Sommercamps 2009 erhoben wurden. Am Camp nahmen insgesamt 104 Kinder teil, von denen sich allerdings nur 80 an der Evaluationsstudie beteiligten. Die anderen Kinder wurden erst weniger als ein Jahr in der Testsprache Deutsch unterrichtet und verfügten noch nicht über die erforderlichen Deutschkenntnisse, die notwendig gewesen wären, um die Lesetests und Fragebögen zu bearbeiten. Die Kinder wurden zu Beginn und zum Ende des Camps getestet und befragt. 61 Kinder nahmen an beiden Erhebungen teil. Die Gruppe der Kinder, die an der Eingangsuntersuchung teilnahm, bestand zu 32,4 Prozent aus Jungen und zu 67,6 Prozent aus Mädchen; 47,4 Prozent befanden sich vor den Schulferien in der dritten Klasse, 39,7 Prozent in der vierten Klasse und 12,8 Prozent in der fünften Klasse.

3.2 Instrumente

3.2.1 Lesekompetenz

Der Untersuchung liegt ein umfassendes Verständnis von Kompetenzen zugrunde (vgl. Weinert 1999), in das sowohl kognitive als auch affektive Maße eingehen. Die Lesekompetenz wurde mithilfe eines Leseverständnistests und einer Befragung zur Lesemotivation und zum Leseselbstkonzept erfasst. Der Leseverständnistest besteht aus zwei Testheften aus der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung 2006 (IGLU 2006) (vgl. Bos u.a. 2007). Um das Abschreiben und Erinnerungseffekte zu verhindern, bearbeiteten die Kinder bei beiden Testungen entweder das erste oder zweite Testheft. Jedes Testheft enthält zwei unterschiedliche Texte mit jeweils etwa 13 Aufgaben. Ungefähr der Hälfte der Aufgaben lag ein offenes Antwortformat zugrunde, die andere Hälfte der Aufgaben basierte auf einem Multiple-Choice-Format. Die Tests wurden mit einem einparametrischen IRT-Modell ausgewertet, wobei auf die Itemparameter aus IGLU 2006 zurückgegriffen wurde. Dadurch sind Personenfähigkeiten nach einer linearen Transformation mit den in IGLU berichteten vergleichbar.

Die Lesemotivation¹ und das Leseselbstkonzept² wurden über die zwei Skalen erfasst, die auch in IGLU 2006 eingesetzt wurden (SATR = Index of Students' Attitudes

- 1 Ich lese nur, wenn ich muss (umgepolt) / Ich unterhalte mich gern mit anderen Leuten über Bücher / Ich würde mich freuen, wenn mir jemand ein Buch schenken würde / Ich finde Lesen langweilig (umgepolt) / Ich lese gern.
- 2 Lesen fällt mir sehr leicht / Ich kann nicht so gut lesen wie andere Schüler aus meiner Klasse (umgepolt) / Wenn ich für mich alleine lese, verstehe ich fast alles von dem, was ich lese / Ich lese langsamer als andere Schüler in meiner Klasse (umgepolt).

Toward Reading; SRSC = Index of Students' Reading Self-Concept). Diese Indizes wurden im Rahmen von IGLU 2001 und IGLU 2006 entwickelt und fragen den Grad der Zustimmung der Schülerinnen und Schüler zu fünf bzw. vier Statements ab. Zur Beantwortung stand eine vierstufige Likert-Skala zur Verfügung. In Deutschland betrug das Cronbachs Alpha .76 bzw. .62 (vgl. Martin u.a. 2007; Mullis u.a. 2007).

3.2.2 Campzufriedenheit

Zur Erfassung der Zufriedenheit der Kinder mit dem TheaterSprachCamp wurden den Kindern zum Abschluss des Camps mehrere Fragen vorgelegt, die an Instrumente aus PISA 2003 angelehnt sind (vgl. Ramm u.a. 2006). Die Skala Campzufriedenheit besteht aus drei Items,³ das Antwortformat ist eine vierstufige Likert-Skala, und das Cronbachs Alpha liegt bei .73.

3.2.3 Soziodemografischer Hintergrund

Als Kriterium für den Migrationshintergrund der Kinder wurde das Geburtsland der Eltern gewählt. Unterschieden wird zwischen Kindern, von denen beide Eltern in Deutschland geboren wurden, ein Elternteil im Ausland geboren wurde oder beide Eltern im Ausland geboren wurden. Als Proxy für den sozioökonomischen Status und den Bildungshintergrund der Kinder wurden diese nach dem Buchbesitz im Elternhaus gefragt. Dieselben Items wurden auch in IGLU 2006 verwendet, sodass die Stichproben in Bezug auf diese Kriterien miteinander verglichen werden können.

3.3 Untersuchungsplan

Im Rahmen eines Ein-Gruppen-Plans mit Vortest, Behandlung und Nachtest (vgl. Rost 2007) wurden die Kinder jeweils zu Beginn und am Ende des dreiwöchigen Sommercamps getestet/befragt. Zwischen den beiden Erhebungen lagen 15 Tage.

Es könnte eingewendet werden, dass bei einem solchen vorexperimentellen Design Rückschlüsse auf die Wirkung des Camps unzulänglich seien. Unseres Erachtens nach können in der vorliegenden Untersuchung Alternativerklärungen jedoch aus folgenden Gründen weitgehend ausgeschlossen werden: In den Ferien lernen Kinder nicht im institutionellen Schulkontext. Das trifft insbesondere auf Schülerinnen und Schüler aus wenig anregungsreichen Elternhäusern zu. In Bezug auf sprachliche Kompetenzen haben Kinder mit Migrationshintergrund während der Sommerferien häufig weniger Kontakt mit der deutschen Sprache als während der Schulzeit.

3 Ich gehe gerne zu diesem Camp / In diesem Camp fühle ich mich wohl / Ich bin froh, dass ich dieses Camp besuchen darf.

Deswegen konnte in einer Reihe von (vorwiegend US-amerikanischen) Studien nachgewiesen werden, dass Schülerkompetenzen während der Sommerferien stagnieren; es wurden sogar Kompetenzverluste beobachtet, d.h. Schülerinnen und Schüler vergessen sogar bereits gelernte Inhalte und erworbene Kompetenzen (vgl. Alexander/Entwisle/Olson 2001, 2007; Becker u.a. 2008; Cooper u.a. 1996; Downey/Hippel/van Broh 2004; Verachert u.a. 2009). Von daher meinen wir, dass etwaige Veränderungen in der Schülerkompetenz primär auf das Camp zurückgeführt werden können. Gleichzeitig lassen sich, anders als in experimentellen Designs, Alternativerklärungen nicht systematisch ausschließen. So könnte es auch möglich sein, dass die Kinder morgens *vor* oder abends *nach* dem Camp zusätzlich gelernt haben; dies halten wir aber für unwahrscheinlich.

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage (Evaluation der Erreichung der Zielgruppe) werden die soziodemografische Zusammensetzung der Campteilnehmerinnen und -teilnehmer sowie die Ergebnisse in Leistungstests mit der für Deutschland repräsentativen Stichprobe aus IGLU 2006 verglichen. Die Veränderung der Lesekompetenz wird herangezogen, um die Wirkung des Camps zu untersuchen (Wirkungsevaluation). Eine Teilnehmerzufriedenheitsbefragung zum Ende des Camps (Evaluation der Teilnehmerzufriedenheit) komplettiert das Evaluationskonzept.

4. Ergebnisse

4.1 Evaluation der Erreichung der Zielgruppe

Die Zielgruppe des Sommercamps waren benachteiligte Kinder, die sich durch besonders geringe sprachliche Kompetenzen auszeichnen. Ein Vergleich der Campteilnehmerinnen und -teilnehmer mit der für Deutschland repräsentativen IGLU 2006 Stichprobe ergibt einen besonders hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund im Camp. 71,2 Prozent der Kinder des Sommercamps gaben an, dass ihre beiden Eltern im Ausland geboren wurden. In IGLU 2006 sind es nur 15,3 Prozent der Kinder. Das Bild kehrt sich um, wenn danach gefragt wird, ob beide Eltern in Deutschland geboren wurden. Auch in Bezug auf den Buchbesitz sind große Unterschiede zu beobachten. 23,8 Prozent der Kinder des Bochumer Camps gaben an, „0-10 Bücher“ bei sich zu Hause vorzufinden, während es in IGLU 2006 nur 4,6% waren. Nur 6,3 % der Kinder des Bochumer Camps gaben an, dass sich bei ihnen zu Hause „über 200 Bücher“ befänden. In IGLU 2006 waren dies hingegen 31,7 Prozent der Kinder.

In den Lesetests von IGLU 2006 erzielten die deutschen Schülerinnen und Schüler 548 Punkte, die Standardabweichung beträgt 67 Punkte (vgl. Bos u.a. 2007). Im Rahmen der Pilotierung der Bildungsstandards wurden die IGLU-Tests auch Schülerinnen und

Schülern der dritten Klasse vorgelegt; diese erzielten im Durchschnitt 499 Punkte in den Tests (vgl. ebd.). Im Sommercamp erzielten die Kinder im Vortest 441 Punkte; das ist ein Unterschied von mehr als 1,5 Standardabweichungen im Vergleich zur mittleren Leistung der Schülerinnen und Schüler der vierten Jahrgangsstufe in Deutschland und von etwa einer Standardabweichung im Vergleich zur dritten Jahrgangsstufe. Die Campteilnehmerinnen und -teilnehmer verfügten ferner über ein geringeres Leseselbstkonzept und hatten eine niedrigere Lesemotivation.

4.2 Wirkungsevaluation

Bezüglich der Leseleistung erreichten die Camp-Kinder im Lesevortest einen Mittelwert von 441 Punkten und im Nachtest einen Mittelwert von 464 Punkten. Vor dem Hintergrund, dass ein Ziel des Camps die Stärkung der Lesekompetenz ist, wurde ein einseitiger t-Test für abhängige Stichproben durchgeführt. Dieser zeigt an, dass der Unterschied von 23 Punkten signifikant auf dem Fünf-Prozent-Niveau ist ($p = .048$). Dies entspricht in etwa dem Unterschied von einem halben Schuljahr, wenn man die Differenz von Testergebnissen der Leseleistung zwischen den Jahrgangsstufen 3 und 4 von 49 Punkten in IGLU 2006 zu Grunde legt (vgl. Bos u.a. 2008).

Auch in Bezug auf die affektiven Bereiche der Lesekompetenz können Steigerungen beobachtet werden. Sowohl bei den Fragen zum Leseselbstkonzept ($MW_{\text{Pretest}}: 2.88$; $MW_{\text{Posttest}}: 3.08$; einseitiger t-Test: $p = 0.006$) als auch bei der Lesemotivation ($MW_{\text{Pretest}}: 2.76$; $MW_{\text{Posttest}}: 2.86$; einseitiger t-Test: $p = 0.032$) schätzten sich die Kinder nach dem Test positiver ein. Der mögliche Wertebereich der Lesekompetenz- und Lesemotivationskala verlief von 1 bis 4, wobei 4 für die höchste Ausprägung stand.

4.3 Evaluation der Teilnehmerzufriedenheit

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer schätzten das Camp insgesamt sehr positiv ein. Die Skala „Campzufriedenheit“, in die drei Items eingehen, hat einen möglichen Wertebereich zwischen 1 und 4, wobei hohe Werte für eine hohe Zufriedenheit stehen. Der Mittelwert der Skala liegt bei 3.66 und steht für eine hohe Campzufriedenheit. Weniger als jedes zehnte Kind äußerte sich kritisch; demgegenüber vergaben über 60 Prozent der Kinder bei allen drei Fragen Höchstnoten.

5. Zusammenfassung und Diskussion

Es erscheint erstaunlich, dass ein dreiwöchiges Sommercamp zu Leseleistungsverbesserungen in einem messbaren Ausmaß führen können soll. Diese Ergebnisse sind besonderes bedeutsam, wenn berücksichtigt wird, dass herkunftsbedingte Disparitäten während der Sommerferien tendenziell eher steigen (vgl. z.B. Becker u.a. 2008). Das fehlende schulische Anregungspotenzial scheint sich besonders auf Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern auszuwirken. In Bezug auf sprachliche Kompetenzen liegt es nahe, dass Kinder mit Migrationshintergrund häufig im häuslichen Kontext keine Lerngelegenheit für die deutsche Sprache vorfinden. In der schulfreien Zeit wird dies besonders deutlich. Vor diesem Hintergrund stellen Sommercamps, wie das Bochumer Camp, eine wirksame Interventionsmöglichkeit dar, um benachteiligte Kinder während der Sommerferien gezielt zu fördern.

In der wissenschaftlichen Begleitforschung konnte aufgezeigt werden, dass Kinder im Rahmen von Sommercamps nicht nur die bereits erworbenen sprachlichen Kompetenzen halten, sondern diese sogar weiterentwickeln können. Dies trifft sowohl auf kognitive als auch auf affektive Facetten der Lesekompetenz zu. Unser Forschungsdesign und die vorliegenden Analysen erlauben aber noch keine Rückschlüsse auf die langfristigen Effekte von Sommercamps. Für die weitere Forschung in diesem Bereich sollten insbesondere Fragen der Nachhaltigkeit in den Blick genommen werden.

Ein weiteres wichtiges Ergebnis der Evaluationsstudie ist, dass es gelingen kann, besonders förderbedürftige Kinder zu erreichen. Ein Problem vieler pädagogischer Förderprogramme ist, dass häufig die bereits privilegierten Kinder Förderprogramme wahrnehmen, deren Intention die Reduktion von Ungleichheiten ist. Die Evaluationsstudie konnte gut belegen, dass dies beim Bochumer Sommercamp nicht der Fall war; vielmehr konnte eine besonders benachteiligte Gruppe von Kindern rekrutiert werden, die über sehr geringe sprachliche Kompetenzen verfügte.

Schlussendlich entkräften die Ergebnisse das Bild vom überförderten und überforderten Kind. In der Presse wird immer wieder das Bild vom „überförderten Kind“ gezeichnet (vgl. z.B. Der Spiegel, Ausg. 42/2011), das allzu sehr auf das Lernen „getrimmt“ werde und zu wenig Kind sein könne. Die Ergebnisse der Befragung zur Campzufriedenheit zeichnen ein anderes Bild. Die Kinder äußern sich sehr zufrieden mit dem Camp, berichten, dass sie froh seien, das Camp besucht zu haben, und sich im Camp wohl gefühlt zu haben. Nicht zuletzt wird mit diesen und anderen Ergebnissen eine Diskussion über Ferienregelungen eröffnet. Es sollte unseres Erachtens deshalb diskutiert werden, ob adäquate und bewährte Sprachförderinstrumente der Zufälligkeit externer Anbieter überlassen werden oder ob der Staat hier nicht selbst aktiv werden sollte.

Literatur

- Alexander, K.L./Entwisle, D.R./Olson, L.S. (2001): Schools, Achievement, and Inequality: A Seasonal Perspective. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis* 23, H. 2, S. 171-191.
- Alexander, K.L./Entwisle, D.R./Olson, L.S. (2007): Lasting Consequences of the Summer Learning Gap. In: *American Sociological Review* 72, H. 2, S. 167-180.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010): *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demographischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Ballis, A./Spinner, K.H. (Hrsg.) (2008): *Sommerschule, Sommerkurse, Summer Learning: Deutsch lernen im außerschulischen Kontext*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Becker, M./Stanat, P./Baumert, J./Lehmann, R. (2008): Lernen ohne Schule: Differentielle Entwicklung der Leseleistungen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund während der Sommerferien. In: Kalter, F. (Hrsg.): *Migration und Integration. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, H. 48, S. 252-276.
- Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.) (2008): *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster u.a.: Waxmann.
- Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Valtin, R. (Hrsg.) (2007): *IGLU 2006. Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster u.a.: Waxmann.
- Cooper, H./Charlton, K./Valentine, J.C./Muhlenbruck, L. (2000): Making the Most of Summer School: A Meta-analytic and Narrative Review. In: *Monograph Series for the Society for Research in Child Development* 65, H. 1, S. 1-127.
- Cooper, H./Nye, B./Charlton, K./Lindsay, J./Greathouse, S. (1996): The Effects of Summer Vacation on Achievement Test Scores: A Narrative and Meta-analytic Review. In: *Review of Educational Research* 66, H. 3, S. 227-268.
- Dogruer-Rütten, N./Noffke, M. (2009): Projekt: TheaterSprachCamp innerhalb des Programms „Wachstum für Bochum“. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Downey, D.B./Hippel, P.T./von Broh, B.A. (2004): Are Schools the Great Equalizer? Cognitive Inequality during the Summer Months and the School Year. In: *American Sociological Review* 69, H. 5, S. 613-635.
- Krüger-Potratz, M./Germing, C./Huxel, K./Schleimer, A./Krusche, S. (2005): *Evaluative Begleitung. Herbst-Sprachcamp „Der Igel ist los“ in Gelsenkirchen. Bericht 01/2005*. URL: http://www.erziehungundbildung-gelsenkirchen.de/fileadmin/pdf/foerdern/JugendSchule/Abschlussbericht_Sprachcamp_2004.pdf; Zugriffsdatum: 16.12.2011.
- Martin, M.O./Mullis, I.V.S./Kennedy, A.M. (2007): *PIRLS 2006 Technical Report*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- May, P./Hunger, S./Kinze, J. (2009): *TheaterSprachCamp 2007. Ergebnisse der Evaluation mit Ergänzungen zur Nachttestung 2008. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Mullis, I.V.S./Martin, M.O./Kennedy, A.M./Foy, P. (2007): *PIRLS 2006 International Report. IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Neumann, U. (2007): *Konzept zur Sprachförderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf im Übergang vom dritten zum vierten Schuljahr auf dem Hamburger Sprachcamp 2007*. URL: <http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/neumann/Hamburger%20Sprachcamp%202007%20Konzept.pdf>; Zugriffsdatum: 09.07.2012.

- Neumann, U./Sting, W./Kutsch, U./Nobis, A. (2008): Konzept zur sprach-, theater- und freizeitpädagogischen Arbeit im TheaterSprachCamp 2008. URL: http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/neumann/TheaterSprachCamp_Konzept_4-08%5B1%5D.pdf; Zugriffsdatum: 09.07.2012.
- Ramm, G./Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rolff, H.-G./Rost, J./Schiefele, U. (2006): PISA 2003. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Münster u.a.: Waxmann.
- Rossi, P./Lipsey, W./Freeman, H. (2004): Evaluation – A systematic Approach. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rost, D.H. (2007): Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Weinheim: Beltz.
- Stanat, P. (2006): Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Wiesbaden: VS, S. 189-219.
- Stanat, P./Baumert, J./Müller, A.G. (2005): Förderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien: Evaluationskonzept für das Jacobs-Sommercamp Projekt. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, H. 6, S. 856-875.
- Stanat, P./Baumert, J./Müller, A.G. (2008): Das Jacobs-Sommercamp in Bremen. In: Ballis, A./Spinner, K.H. (Hrsg.): Sommerschule, Sommerkurse, Summer Learning: Deutsch lernen im außerschulischen Kontext. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 14-32.
- Stanat, P./Christensen, G. (2006): Where Immigrant Students Succeed – A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003. Paris: OECD.
- Stanat, P./Müller, A.G./Baumert, J. (2005): Die Kofferbande auf Reisen in das Land der Sprache und des Theaters: Das Jacobs-Sommercamp Projekt. In: Pädagogik 57, S. 57-58.
- Verachert, P./Van Damme, J./Onghena, P./Ghesquière, P. (2009): A Seasonal Perspective on School Effectiveness: Evidence from a Flemish Longitudinal Study in Kindergarten and First Grade. In: School Effectiveness and School Improvement 20, S. 215-233.
- Weinert, F.E. (1999): Concepts of Competence (Contribution within the OECD Project Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)). Paris: OECD.

Magdalena Eva Kowoll, Diplom-Psychologin, geb. 1980, Stipendiatin am Universitätsklinikum der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg.

Anschrift: Universitätsklinikum Heidelberg, Zentrum für Psychosoziale Medizin, Klinik für Allgemeine Psychiatrie, Voßstr. 4, 69115 Heidelberg
E-Mail: Magdalena-Eva.Kowoll@med.uni-heidelberg.de

Rolf Strietholt, Diplom-Pädagoge, geb. 1982, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS), Technische Universität Dortmund.

Anschrift: IFS Dortmund, Vogelpothsweg 78, 44227 Dortmund
E-Mail: strietholt@ifs.tu-dortmund.de

Wilfried Bos, Prof. Dr., geb. 1953, Direktor des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS), Technische Universität Dortmund.

Anschrift: IFS Dortmund, Vogelpothsweg 78, 44227 Dortmund
E-Mail: officebos@ifs.tu-dortmund.de

Detlef Fickermann

Anforderungen an Maßnahmen zur Verbesserung der Effizienz und der Effektivität der vorschulischen und schulischen Sprachförderung

Zusammenfassung

Zunächst werden die Programme, Maßnahmen und geförderten Forschungsvorhaben des Bundes und der Länder zur Verbesserung der Lese- und Sprachkompetenz seit 2001 beschrieben. Anschließend wird – ausgehend von dem Entwurf für ein koordiniertes Forschungsprogramm „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“ (Redder u.a. 2011) nebst einer darin enthaltenen Forschungsbilanz – die der gemeinsamen Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BISS) zu Grunde liegende Expertise von Schneider u.a. (2012) kritisch aus einer politischen, einer fachlichen und einer wissenschaftlichen/methodischen Perspektive diskutiert. Der Beitrag schließt mit (angesichts der getroffenen politischen Entscheidungen nur noch theoretischen) Anforderungen an ein Forschungsprogramm, das eher in der Lage wäre, eine Antwort auf die Frage zu geben, ob die Länder in diesem Bereich ‚die richtigen Dinge tun‘ und ob sie ‚die Dinge richtig tun‘.

Schlagwörter: Sprachstandsfeststellung, Sprachdiagnostik, Sprach- und Leseförderung, nutzenorientierte Grundlagenforschung

Requirements on Measures for an Improvement of the Efficiency and Effectiveness of Preschool and School Language Support

Summary

Proceeding from a short depiction of the programs, measures and research projects (aided by the federal government and the states) for an improvement of reading and linguistic competences since 2001 on the one hand and from the draft for a coordinated research program “Linguistic Diagnostics and Language Support” (Redder et al. 2011),

including a research review, on the other, the expertise by Schneider et al. (2012) for the common initiative of the federal government and the states "Education through Language and Writing" will be discussed critically from a political, a professional and a scientific/methodological perspective. Finally, requirements (in view of the taken political decision only theoretical ones) will be formulated for a research program which could be far more able to give an answer to the questions whether the states 'do the proper things' in this field and whether they 'do things properly'.

Keywords: language proficiency assessment, linguistic diagnostics, language and reading support, use-oriented fundamental research

1. Förderaktivitäten des Bundes und der Länder im Bereich Lese- und Sprachförderung

1.1 Gemeinsame Modell- und Entwicklungsprogramme des Bundes und der Länder in den Jahren 2001 bis 2009

Als unmittelbare Reaktion auf die Ergebnisse der internationalen Leistungsvergleichsstudie PISA haben sich die Kultusministerinnen und -minister in ihrer Plenarsitzung am 05./06.12.2001 auf sieben Handlungsfelder verständigt. Zu den Feldern, in denen sie vorrangig tätig werden wollten, gehörten als erstes Handlungsfeld „Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich“ und als weiteres „Maßnahmen zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere auch der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (vgl. KMK 2001).

Sehr frühzeitig hat der Bund den Ländern seine Unterstützung im Bereich der Leseförderung und später – allgemeiner gefasst – im Bereich der Sprachförderung angeboten. Nach einer langen Diskussion, die von der aufkommenden Debatte zwischen Bund und Ländern über föderale Zuständigkeiten überlagert war, wurde im Jahr 2003 das Bund-Länder-Programm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FÖRMIG)“ beschlossen. Trotz Zugeständnissen bei der Programmkonzeption (Ausklammerung des Unterrichts im engeren Sinn und der Lehrerinnen- und Lehrerbildung) nahmen schließlich insgesamt nur zehn Länder an dem am 01.09.2004 startenden Programm teil (zur Programmskizze vgl. BLK 2003 und zu den Ergebnissen Gogolin u.a. 2011).

Die Bemühungen Hamburgs als koordinierendes Land in Zusammenarbeit mit dem Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft als Programmträger von FÖRMIG, nach Ablauf der fünfjährigen Laufzeit des Programms ein länderübergreifendes Transferprogramm zu initiieren, waren nur mäßig erfolgreich. Letztlich nahmen nur die Länder Berlin, Hamburg, Niedersachsen und

Sachsen sowie die Bundesarbeitsgemeinschaft der RAA an den länderübergreifenden Transferaktivitäten des 2010 gegründeten und von Hamburg für drei Jahre finanziell unterstützten FÖRMIG-Transferzentrums teil (vgl. URL: <http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/home/index.html>; Zugriffsdatum: 13.04.2013).

Im Rahmen seiner Aktivitäten zur Forschungsförderung und zur Unterstützung der Länder hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Herbst 2003 eine eher grundlegend angelegte Expertise zu „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund“ in Auftrag gegeben und 2005 veröffentlicht (vgl. Ehlich u.a. 2005). Ferner hat es als mögliche Basis für ein Bund-Länder-Modellprogramm die ebenfalls 2005 veröffentlichte Expertise „Förderung von Lesekompetenz“ gefördert.

Mit der am 01.09.2006 in Kraft getretenen Föderalismusreform wurde einer gemeinsamen Bund-Länder-Förderung von Modellprogrammen im Schulbereich die rechtliche Grundlage entzogen. Für die bisherigen Bundesleistungen im Bereich der Modellprogrammförderung erhielten die Länder in den Jahren 2007 bis 2013 sogenannte Kompensationsmittel in Höhe von 19,9 Mio. Euro. Da weder das Verwaltungsabkommen¹ noch das darauf aufbauende Entflechtungsgesetz vom 05.09.2006² Regelungen zu einer Verwendung für *länderübergreifende* bildungsplanerische Aktivitäten enthalten, kam es in der Folge nur zu den folgenden drei länderübergreifenden gemeinsamen Programmen der Länder:

- ProLesen – Auf dem Weg zur Leseschule,³
- Udikom – Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte in Hinblick auf Verbesserung der Diagnosefähigkeit, Umgang mit Heterogenität, individuelle Förderung,⁴
- for.mat – Bereitstellung von Fortbildungskonzeptionen und -materialien zur kompetenz- bzw. standardbasierten Unterrichtsentwicklung.⁵

Diese auf zwei Jahre angelegten Projekte erreichten jedoch nicht die Entwicklungsqualität und den Umfang der ehemaligen BLK-Programme. Weitere gemeinsame Modell- oder Entwicklungsprogramme wurden von den Ländern seither nicht mehr gestartet. Die vom Bund zur Verfügung gestellten Kompensationsmittel wurden stattdessen für die Finanzierung jeweils landeseigener Vorhaben unterschiedlichster Art verwendet. Sehr deutlich hat dies Jürgen Baumert in einem Vortrag auf ei-

1 Zu Einzelheiten vgl. URL: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/foederalismus/Dok18.pdf>, und URL: <http://www.kmk.org/wir-ueber-uns/bund-laender-gremien/gemeinschaftsaufgabe.html>; Zugriffsdatum: 16.04.2013.

2 Vgl. URL: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/foederalismus/Dok10.pdf>, Artikel 13; Zugriffsdatum: 13.04.2013.

3 Vgl. URL: <http://www.leseforum.bayern.de/index.asp?MNav=6>; Zugriffsdatum: 13.04.2013.

4 Vgl. URL: <http://www.kmk-udikom.de/>; Zugriffsdatum: 13.04.2013.

5 Vgl. URL: <http://www.kmk-format.de/>; Zugriffsdatum: 13.04.2013.

ner Tagung der Robert Bosch Stiftung mit dem Titel „Wege in einen leistungsfähigeren Föderalismus“ kritisiert:

„Die Länder sind nicht von sich aus in der Lage, ihrer gesamtstaatlichen Verantwortung nachzukommen, wenn finanzielle Beiträge verlangt werden, die nicht mit ländereigenen Prioritäten übereinstimmen. [...] Wenn Länder abgestimmt zur Behebung von Defiziten tätig werden, sind die Ergebnisse in der Regel Kataloge ländereigener Maßnahmen, die bestenfalls anregende Funktionen haben (z.B. ProLesen)“ (Baumert 2013, S. 11).

1.2 Sprachfördermaßnahmen der Länder seit 2001

Die Länder investieren jenseits der Modellprogramme und -projekte seit der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse 2001 erhebliche personelle und finanzielle Ressourcen in Sprachfördermaßnahmen. Jedoch bleibt deren „Ertrag“ deutlich hinter den politischen Erwartungen und auch hinter den aus wissenschaftlicher Sicht zu erzielenden Fördereffekten zurück. Dies gilt auch unter Berücksichtigung der Tatsache, dass Regelungen und Innovationen ihre Zeit benötigen, bevor sich ihre Wirkungen bewerten lassen. Da die wenigen bisher vorgelegten Evaluationsstudien zu Sprachfördermaßnahmen bestenfalls bescheidene Ergebnisse zeigen, ist zu fragen, warum die eingeleiteten Maßnahmen vergleichsweise wenig erfolgreich sind:

- Liegt es an den eingesetzten Sprachstandsfeststellungsverfahren, d.h. „messen“ sie das Richtige und taugen sie als Basis für eine auf den individuellen Förderbedarf abgestimmte Förderplanung?
- Liegt es an der Qualifikation der Erzieherinnen und Erzieher bzw. an der der Lehrkräfte, die die sprachförderbedürftigen Kinder in der Kindertageseinrichtung und in der Schule sprachlich fördern?
- Liegt es an den praktizierten Förderkonzepten?
- Liegt es an fehlender oder unzureichender Unterstützung im Elternhaus oder an einem unzureichenden Zusammenwirken von Kindertageseinrichtung bzw. Schule und Elternhaus?
- Oder tragen alle diese Faktoren gemeinsam dazu bei (und, wenn ja, mit jeweils welchen Anteilen?), so dass es dem Bildungssystem noch immer nur unzureichend gelingt, alle Kinder (sprachlich) so zu fördern, dass sie erfolgreich die Schule durchlaufen können?

Kritik an den fehlenden wissenschaftlichen Grundlagen und fehlenden Evaluationen ist vielfältig sowohl von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern als auch von engagierten Journalistinnen und Journalisten überregionaler Zeitungen vorgebracht worden (vgl. Baumert, 2011; Eberhardt 2011; Ehlich/Valtin 2012; Klieme/Stanat 2010; Schmoll 2011, 2013; Spiewak 2010, 2012; Tracy 2011).

Die Vorstellung der Ergebnisse von PISA 2009 im Dezember 2010 führte trotz sichtbar gewordener Verbesserungen im Bereich der Lesekompetenz nun auch bei der KMK dazu, sich der Sprachförderung verstärkt anzunehmen. Das Plenum der KMK bat deshalb am 09.12.2010 auf Anregung Bremens den Schulausschuss der KMK,

„die in den Ländern verwandten unterschiedlichen Verfahren zu Sprachstandserhebungen im Kindergarten sowie beim Übergang in die Schule zusammenzustellen und mit Blick auf die Zielsetzung, die Kriterien und die Bewährung im Entwicklungsverlauf auszuwerten“ (KMK 2010, S. 22).

Mit der Auswertung der vom Schulausschuss eingeleiteten Länderabfrage⁶ wurde das Hamburger Zentrum zur Unterstützung und wissenschaftlichen Begleitung schulischer Entwicklungsprozesse (ZUSE) auf Anregung Hamburgs beauftragt (vgl. Fickermann u.a. 2011).

1.3 Forschungsförderung des BMBF ab 2009

Nach der Bundestagswahl 2009 haben sich die Koalitionspartner CDU, CSU und FDP Ende Oktober 2009 in ihrem Koalitionsvertrag unter dem Punkt „Sprache als Schlüssel für den Bildungsaufstieg“ darauf verständigt, dass jedes Kind vor Schuleintritt die deutsche Sprache beherrschen müsse. Sie haben vereinbart, verbindliche, bundesweit vergleichbare Sprachstandstests für alle Kinder im Alter von vier Jahren und bei Bedarf eine verpflichtende gezielte Sprachförderung vor der Schule sowie darüber hinausgehende unterrichtsbegleitende Sprachprogramme zu unterstützen (Koalitionsvertrag 2009, S. 59f). Entsprechende Finanzmittel wurden hierfür in den Bundeshaushalt eingestellt.⁷

Bereits im April 2010 förderte das BMBF die Erarbeitung eines koordinierten Forschungsprogramms durch ein Konsortium unter Leitung der Hamburger Sprachwissenschaftlerin Angelika Redder.⁸ Teile des Abschlussberichtes sind in die von ZUSE

6 Die Umfrage knüpfte an die im Auftrag des Deutschen Jugendinstitutes (DJI) verfasste Expertise von Andrea Lisker (2010) an, die auch als Grundlage für die im Bericht „Bildung in Deutschland 2010“ unter Kapitel C veröffentlichten Daten diente. Redder u.a. (2010a) griffen Aspekte der Studie von Lisker auf und ergänzten sie u.a. um Beschreibungen der einzelnen Testverfahren.

7 Für 2011 wurden 4 Mio. Euro in den Haushalt eingestellt und für die Jahre 2012 bis 2014 je 10 Mio. Euro in der mittelfristigen Finanzplanung vorgesehen. Der Haushaltsentwurf für das Jahr 2012 sah dann 8,947 Mio. Euro für „Forschung zur Unterstützung von Sprachdiagnostik, Sprachlernförderung und früher Leseförderung insbesondere verbindlicher, bundesweit vergleichbarer Sprachstandstests für alle Kinder vor der Schule sowie zur Unterstützung darüber hinausgehender unterrichtsbegleitender Sprachprogramme vor“ (Bundestagsdrucksache 17/6600, Einzelplan 30, S. 23).

8 Ergebnisse der Arbeit des Konsortiums sind in der Reihe ZUSE-Diskussionspapiere veröffentlicht (vgl. Redder u.a. 2010a, 2010b, 2010c) und breit mit der wissenschaftlichen Community diskutiert worden. Insgesamt haben sich weit über 150 Wissenschaftlerinnen und

vorgelegte Auswertung der Länderabfrage zu den Sprachstandsfeststellungsverfahren und insbesondere in den beigefügten Entwurf von Eckpunkten eingeflossen (siehe oben).

Ein mögliches koordiniertes Forschungsprogramm zur Sprachdiagnostik und Sprachförderung ist frühzeitig durch strategische Förderentscheidungen des BMBF mittels zweier Expertisen („Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund“ (Ehlich u.a. 2005) und „Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung“ (Ehlich/Bredel/Reich 2008)) und über die – eher dem Bereich der Grundlagenforschung zuzuordnende – „Förderinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung (FISS)“ (vgl. URL: <http://www.fiss-bmbf.uni-hamburg.de/>; Zugriffsdatum: 16.04.2013) vorbereitet worden.

Erste Überlegungen von Redder u.a. für ein solches koordiniertes Forschungsprogramm wurden am 16.06.2010 dem wissenschaftlichen Beirat des Rahmenprogramms „Empirische Bildungsforschung“ vorgestellt.

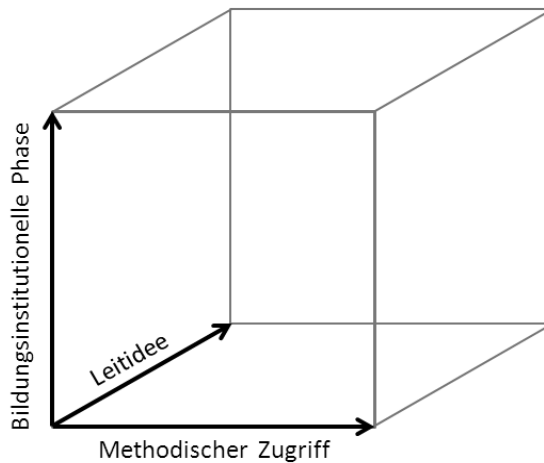
Nach den Überlegungen des Konsortiums im Abschlussbericht (vgl. Redder u.a. 2011, Kapitel 5) sollten in einer konzertierten Aktion von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern unterschiedlicher Disziplinen und mit verschiedener theoretischer und methodischer Expertise im Einzelnen relevante Forschungslücken programmatisch, d.h. in geplanten Schritten und Arbeitspaketen, geschlossen werden. Das Forschungsprogramm sollte zentral koordiniert und mit Blick auf den Aufgabenbereich Sprachdiagnostik und Sprachförderung von gesellschaftlicher Praxisrelevanz sein. Alle Arbeitspakete sollten deshalb ihren Ausgang bei gesellschaftlichen Bedarfen nehmen und auf eine verbesserte Praxis abzielen.

Die innere Struktur des Programmvorschlags fügte sich zu einem Kubus mit drei Dimensionen:

- Leitideen,
- methodische Forschungszugriffe und
- bildungsinstitutionelle Phasen (siehe Abbildung 1).

Wissenschaftler mit Projektskizzen und Diskussionsbeiträgen an der Ausarbeitung des Entwurfes beteiligt. Der Abschlussbericht ist in der Reihe ZUSE-Berichte veröffentlicht worden (vgl. Redder u.a. 2011).

Abb. 1: Der „Programmkubus“



Quelle: Redder u.a. 2011, S. 49

Folgende *Leitideen* sollten das koordinierte Forschungsprogramm prägen:

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

Zugrunde gelegt werden sollten als *methodische Zugriffe*:

- 1) Sprachstandsfeststellungen,
- 2) Interventionen und
- 3) Qualifizierungsforschung.

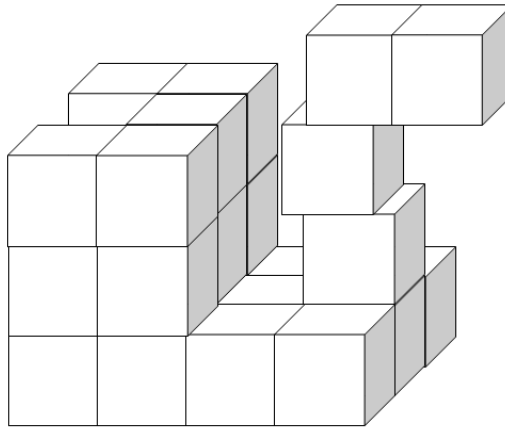
Als *bildungsinstitutionelle Phasen* einbezogen werden sollten:

- 1) Kindergarten und Übergang in die Grundschule,
- 2) Grundschule und Übergang in die Sekundarstufe I und
- 3) Sekundarstufe I und Übergang in die Berufsausbildung.⁹

Die innere Struktur sollte aus problembezogenen Aufgabenclustern bestehen, die unterschiedlich strukturiert, aber stets mit Schnittstellen aufeinander bezogen sind. So sollten teils gleichzeitig, teils aufeinander aufbauend Lösungen entstehen, die funktional ineinandergreifen. Will man die Struktur visualisieren, kann man sie sich als Module eines Soma-Würfels vorstellen (siehe Abbildung 2).

⁹ Vgl. ausführlich zu den Leitideen, den methodischen Zugriffen und den bildungsinstitutionellen Phasen das Kapitel 5 in Redder u.a. 2011.

Abb. 2: Soma-Würfel



Quelle: Redder u.a. 2011, S. 50

Das Ineinandergreifen identifizierter und wissenschaftlich lösbarer Problemstrukturen sollte bestmögliche Ergebnisse in kürzester Zeit sichern und zugleich Rückkopplungen und Bündelungen von Expertisen ermöglichen. Das BMBF verfolgte die langfristig angelegte Forschungsförderstrategie in diesem Bereich jedoch nicht weiter.

1.4 Bund-Länder-Aktivitäten seit 2010

Der Vorsitzende des wissenschaftlichen Beirates der Steuerungsgruppe „Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich“¹⁰, Jürgen Baumert, hat die KMK im Rahmen ihrer Plenarsitzung am 09./10.06.2011 über die Einschätzung des Beirats zu den Ergebnissen von PISA 2009 und die damit verbundenen Herausforderungen informiert. Auf ihrem 335. Plenum am 20./21.10.2011 hat die KMK dann Empfehlungen dieser Steuerungsgruppe zu einer gemeinsamen Initiative zur Weiterentwicklung der Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung sowie die vorgelegten Eckpunkte zum Zusammenwirken von Bund und Ländern im Bereich „Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung“ zur Kenntnis genommen und sich für eine gemeinsame Initiative von Bund und Ländern in diesem Bereich und die Vergabe einer entsprechenden Expertise ausgesprochen.

¹⁰ Zur Zusammensetzung der Steuerungsgruppe und ihres wissenschaftlichen Beirats vgl. URL: <http://www.kmk.org/wir-ueber-uns/bund-laender-gremien/gemeinschaftsaufgabe.html>; Zugriffsdatum: 16.04.2013.

2. Die Bund-Länderinitiative „Bildung durch Sprache und Schrift“

2.1 Entscheidungsabläufe

Der Auftrag zur Erstellung der Expertise ist vom BMBF an ein Konsortium unter Leitung des Würzburger Hochschullehrers Prof. Schneider vergeben worden. Im September 2012 hat das Konsortium die Expertise vorgelegt. Anschließend erfolgte eine Diskussion in der Steuerungsgruppe für die Gemeinschaftsaufgabe, und die Ergebnisse wurden in eine Programmskizze umgesetzt (vgl. Steuerungsgruppe 2012).

BMBF, BMFSFJ, KMK und die Jugend- und Familienministerkonferenz der Länder (JFMK) haben dann am 18. Oktober 2012 auf Empfehlung der Steuerungsgruppe hin

„ein fünfjähriges Forschungs- und Entwicklungsprogramm auf den Weg gebracht, das die sprachliche Bildung von Kindern sowie die in den Ländern eingeführten zahlreichen Angebote zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung im Hinblick auf ihre Wirksamkeit und Effizienz wissenschaftlich überprüft und weiterentwickelt. Darüber hinaus unterstützt das Programm die erforderliche Fort- und Weiterqualifizierung der Erzieherinnen und Erzieher sowie der Lehrkräfte in diesem Bereich.“ (KMK 2012)

Am 10.10.2012 hat das BMBF in Form einer Bekanntmachung die Trägerschaft für die Bund-Länderinitiative ausgeschrieben. Beworben hat sich ein Konsortium unter Leitung von Michael Becker-Mrotzek vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an der Universität zu Köln.¹¹ Dem Konsortium gehören weiterhin Petra Stanat (IQB und Humboldt Universität zu Berlin), Markus Hasselhorn (DIPF) sowie Hans-Joachim Roth (Universität zu Köln) an. Es besteht somit aus einer Wissenschaftlerin und Wissenschaftlern, die bereits an der Erstellung der Expertise beteiligt waren. Zunächst stimmte die Steuerungsgruppe für die Gemeinschaftsaufgabe in einem schriftlichen Umlaufverfahren und dann anschließend auch die KMK in ihrer Plenarsitzung am 07./08.03.2013 der Auftragsvergabe an das Konsortium durch das BMBF zu.

2.2 Einschätzung der BISS-Expertise

Da weder der Inhalt des Antrages zur Übernahme der Projektträgerschaft von Becker-Mrotzek u.a. noch der eines eventuellen Vertrages oder Zuwendungsbescheides bisher (d.h. bis Mitte April 2013) veröffentlicht sind (und auch den Gremien der KMK bisher noch nicht vorliegen), können für eine erste Einschätzung nur die Expertise (Schneider u.a. 2012) und die Programmskizze (Steuerungsgruppe 2012) zu Grunde

¹¹ Zum Institut vgl. URL: <http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/>; Zugriffsdatum: 16.04.2013.

gelegt werden. Die Vorschläge von Schneider u.a. sollen dabei aus einer dreifachen Perspektive betrachtet werden:

- aus einer politischen,
- aus einer fachlichen, mit Blick auf die Verbesserung einer datengestützten individuellen Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, und
- aus einer wissenschaftlichen bzw. methodischen.

2.2.1 Politische Einschätzung

Grundsätzlich ist ein koordiniertes Handeln der Länder im Bereich der Sprachförderung positiv zu bewerten, ebenso wie eine gemeinsame Initiative von Bund und Ländern im Rahmen ihrer verfassungsmäßigen Zuständigkeiten. Von besonderer Bedeutung ist auch die Zusammenarbeit der für den Elementarbereich zuständigen Ressorts der Länder und des Bundes mit den für Schule bzw. Bildung zuständigen Ressorts.

Kritisch kann jedoch angemerkt werden, dass der Bund sowohl das Trägerkonsortium finanziert und damit Einfluss auf die strategische Schlüsselposition in der Gesamtsteuerung des Programms gewinnt als auch über die Initiative die Sprachförderansätze der Länder, die der Arbeit der Verbände und den Modulen und Toolboxen zu Grunde liegen sollen, evaluieren lässt. Schwierig erscheint in diesem Zusammenhang zudem, dass das Konsortium seine Vorstellungen zur Evaluation noch nicht näher ausgeführt hat, sondern lediglich die Ausschreibung quasi-experimenteller formativer oder auch summativer Evaluationsstudien für wenigstens je zwei Schwerpunktevaluationen für die frühkindliche Sprachförderung sowie für die Sprach- und Leseförderung in der Grundschule und im Sekundarstufenbereich vorschlägt (vgl. Schneider u.a. 2012, S. 162).

2.2.2 Fachliche Einschätzung

Obwohl Schneider u.a. im Kapitel 2 der Expertise ausführlich die wissenschaftlichen Desiderata benennen (hierzu werden zustimmend und ausführlich auch die Ergebnisse der Arbeiten von Redder u.a. (2011) und die Auswertungen von Fickermann u.a. (2011) für den Schulausschuss der KMK zitiert) und auf die methodischen Schwächen bisheriger Sprachförderkonzepte eingehen, werden in den nachfolgenden Kapiteln wenig neue Ansätze verfolgt. So übernimmt das Konsortium einerseits das bei Ehlich (2005, 2008, 2013) entwickelte Konzept der Basisqualifikationen (vgl. Schneider u.a. 2012, S. 7f.), beschränkt sich bei den Vorschlägen für die Arbeit in den Modulen im Wesentlichen aber auf phonologische Bewusstheit, Wortschatz und Grammatik, Lesegeschwindigkeit, -verständnis sowie -strategien und auf Schreiben.

Die sehr allgemein gehaltenen Modulbeschreibungen enthalten kaum systematisch beschriebene Ansätze für eine individuelle und diagnosegestützte Förderung insbesondere für ‚Risikogruppen‘. Darüber hinaus wird der im Kontext von FÖRMIG entwickelte Begriff der ‚Bildungssprache‘ nicht theoretisch gefüllt; Mündlichkeit und pragmatische Basisqualifikationen werden nicht explizit aufgegriffen. Dabei scheint doch die Bewältigung des mündlichen Gebrauchs der Bildungssprache (Hören und Sprechen), wie sie für Lernen in Institutionen kennzeichnend ist und die sich deutlich von Alltagssprache unterscheidet, eine der schwierigsten Hürden gerade für Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern zu sein.

Die Auswahl der Module und Tools folgt im Wesentlichen Plausibilitätsüberlegungen, obwohl immer wieder auf die unzureichende Forschungslage hingewiesen wird. Eine theoretische bzw. sprachwissenschaftliche Einordnung der Module wird trotz des Bezuges auf das Konzept der Basisqualifikationen im Kapitel 2 nicht vorgenommen. Schneider u.a. (2012) nehmen in der Beschreibung der Ausgangslage im Kapitel 2 umfangreich und kritisch auf Veröffentlichungen zu den vorhandenen Testverfahren und -instrumenten und deren theoretische Fundierung und Gütemaße Bezug; insofern wäre es denkbar und wünschenswert gewesen, die Entwicklung geeigneter Testinstrumente vorzuschlagen, um die sprachlichen Kompetenzen in ihrer gesamten Komplexität erfassen und für eine individuelle und diagnosegestützte Förderung einsetzen zu können.

Mit Blick auf diese theoretischen und konzeptionellen Monita bleibt abzuwarten, inwieweit mit der Initiative das Ziel einer Verbesserung der individuellen und datengestützten Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund erreicht werden kann.

2.2.3 Wissenschaftliche Einschätzung

Eine wissenschaftliche Einschätzung des Vorschlages des Konsortiums für eine gemeinsame Initiative des Bundes und der Länder ist eng mit der Frage des Nutzens der Initiative für eine Steigerung der Effektivität und Effizienz der Sprachfördermaßnahmen der Länder im Elementarbereich und in den Schulen zu verbinden. Denn, wie die Expertise zeigt, handelt es sich nicht um ein Vorhaben aus dem Bereich der Grundlagenforschung, sondern um nutzenorientierte bzw. -inspirierte Forschung.

Kritische Überlegungen zur theoretischen und konzeptionellen Fundierung der Vorschläge des Konsortiums wurden schon weiter oben vorgestellt. Zusätzlich anzumerken ist, dass mit der gemeinsamen Initiative die dargestellten Mängel bisheriger Programme nicht behoben werden. Zu nennen sind hier insbesondere drei Punkte:

- Vorgesehen ist, dass die Einrichtungen des Elementarbereichs und die Schulen sich für eine Teilnahme in einem aufwändigen Verfahren bewerben sollen. Dies dürf-

te zu hohen Selbstselektionseffekten führen und so die Ergebnisse des Programms beeinflussen, mit der Folge, dass diese nur begrenzt in die Fläche übertragbar sein dürften.

- Für die Arbeit der teilnehmenden Einrichtungen bzw. Verbünde sind keine Vergleichsgruppen vorgesehen. Damit wird es außerordentlich schwer, erzielte Ergebnisse (kausal) auf die ausgewählten Tools zurückzuführen. Eine Identifikation wirksamer Maßnahmen und eine Abschätzung des Grades der Wirksamkeit werden so erschwert.
- Die Einrichtungen und Verbünde können unterschiedliche Module wählen und sich aus einem Set unterschiedlicher Tools bedienen. Damit wird es ebenfalls sehr schwer sein, die Wirkung einzelner oder die Wirkung von Kombinationen unterschiedlicher Tools in den einzelnen Modulen abzuschätzen.

2.2.4 Zusammenfassende Einschätzung der Expertise

Eine zusammenfassende Bewertung der Expertise ist in hohem Maße davon abhängig, mit welchen Prioritäten die drei ausgeführten Bewertungsperspektiven versehen werden. Die Entscheidung für die Durchführung des Programms BISS folgte eher einer politischen Handlungslogik. Wäre eine fachliche und wissenschaftliche Bewertung in den Vordergrund gestellt worden, hätte man eine grundlegende Überarbeitung und stärkere wissenschaftliche und konzeptionelle Fundierung der Expertise fordern müssen. Es bleibt abzuwarten, wie das Trägerkonsortium seine Arbeit gestalten wird und insbesondere auch, wie die bisher noch gänzlich unbekanntenen Evaluationsansätze und die in sehr geringem Umfang auch vorgesehenen Forschungsvorhaben aussehen werden.

3. Vorschläge für eine alternative Vorgehensweise

Das vorrangige und berechtigte Interesse der Länder an einer gemeinsamen Initiative bestand und besteht darin, die bisher von ihnen aufgewendeten Sprachfördermittel effektiver und effizienter einzusetzen, d.h. eine Antwort auf die Frage zu erhalten, ob sie in diesem Bereich „die richtigen Dinge tun“ und ob sie „die Dinge richtig tun“. Vor dem Hintergrund der kritischen Einwände stellt sich die (angesichts der getroffenen Entscheidungen nur noch theoretische) Frage nach einer alternativen Vorgehensweise:

1. Im Sinne einer politischen Handlungslogik ist es unmittelbar einsichtig, dass „die Bildungspolitik“ bzw. die verantwortlichen Ministerinnen und Minister auf offenkundig gewordene Probleme reagieren müssen und dabei nicht erst auf die Vorlage umfassender wissenschaftlicher Studien warten können. Ihre Selbstverpflichtung auf eine „evidenzbasierte Politik“ erfordert zugleich, eingeleitete Reformen kontinuierlich hinsichtlich ihres Ertrages zu überprüfen und ggf. hinsichtlich der

Zielsetzungen der Programme und ihrer Umsetzung nachzusteuern. In den Fällen, in denen für notwendige Programme ausreichendes wissenschaftliches Wissen noch nicht vorliegt, ist es erforderlich, die Programme so anzulegen, *dass im Reform- bzw. Innovationsprozess selbst das bisher noch fehlende Wissen generiert werden kann* („Nutzenorientierte Grundlagenforschung“). Notwendig sind ferner die *Bereitschaft zur (datengestützten) Nachsteuerung* von Reformmaßnahmen oder Innovationen sowie wissenschaftlichen Kriterien genügende Evaluationen, die einerseits die „Erträge“ der Reformmaßnahmen bzw. Innovationen in den Blick nehmen und andererseits sehr viel stärker als bisher „Prozesse“ und Rahmenbedingungen untersuchen, um auch einen Transfer zu ermöglichen.

2. Die bereits vorliegenden und eingesetzten Sprachstandsfeststellungsverfahren sollten deshalb kritisch reflektiert und weiterentwickelt werden. Hierzu bedarf es *gezielter Forschung*, mittels derer vor allem die Frage beantwortet werden muss, welche sprachlichen Fertigkeiten und Kompetenzen in welchen Altersbereichen für welche späteren Anforderungen bzw. Leistungen im Bildungssystem von Bedeutung sind. Erst auf der Basis einer solchen Analyse lässt sich detailliert darlegen, wo die gravierendsten Lücken der derzeitigen Sprachstandsdiagnostik im deutschsprachigen Raum liegen.
3. Die Zielstellung für eine wirksame Sprachförderung ergibt sich aus den sprachlichen Anforderungen, die durch die Institution Schule an die Kinder gestellt werden. Erst wenn diese *Zielgrößen* hinreichend bestimmt sind, lässt sich überprüfen, ob und in welchem Maße eingesetzte Sprachfördermaßnahmen zielführend sind. Darauf abgestimmte diagnostische Instrumente sollten stets in Hinblick auf die zu fördernden sprachlichen Aneignungsschritte entwickelt werden. Mehrsprachigkeit und Einsprachigkeit sollten dabei getrennt betrachtet werden. Dies impliziert jedoch nicht notwendigerweise eine getrennte Förderung (vgl. Rothweiler/Ruberg 2011, S. 22f.).
4. Die Sprachdiagnostik sollte effizient Sprachförderbedarfe ermitteln können, ohne jedoch zu selektieren und Vorurteile zu verstärken. *Sprache sollte möglichst in allen ihren Aspekten berücksichtigt werden*. Dabei könnte der „Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung“ (vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008) die Ausgangsbasis bilden. Die darin enthaltenen Basisqualifikationen (vgl. Ehlich in diesem Heft) stellen einen Mindestfächer dar, der die verschiedenen Facetten erfolgreichen sprachlichen Handelns ausmacht und die sprachliche Vielseitigkeit in Bezug auf die kindliche Sprachaneignung wiedergibt. Die Basisqualifikationen sollten in ihrer Gesamtheit sowohl bei der Sprachstandserhebung erfasst als auch in einer Förderung weiterentwickelt werden. Hierfür bedarf es *anwendungsorientierter Grundlagenforschung* insbesondere bezüglich mehrsprachiger Aneignungsverläufe, der pragmatischen und literalen Basisqualifikation II sowie der diskursiven Basisqualifikation.
5. Auf der Basis der Überprüfung bereits in den Ländern eingesetzter Diagnoseinstrumente sollte mindestens deren *prognostische Validität* sichergestellt sein. Erst

- ausgehend von den prognostisch valide erfassten Basisqualifikationen lässt sich die Notwendigkeit der Neuentwicklung ergänzender Instrumente beurteilen.
6. Zur Ermittlung der Fördereffekte sollten kontrollierte *Interventionsstudien* durchgeführt werden um zu ermitteln, für welche Zielgruppe sich welche Maßnahme am besten eignet. Die Interventionsstudien sollten eine Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten vor und nach der Intervention einbeziehen, Kontrollgruppen umfassen (Wartegruppen, Gruppen im nicht spezifizierten institutionellen Alltag) und eine gleichbleibende Durchführungsqualität prüfen und sicherstellen.

Literatur

- Baumert, J. (2011): Deutsch ist der Schlüssel. Sinkende Schülerzahlen, mehr Einwandererkinder – der PISA-Forscher Jürgen Baumert warnt vor einem Bildungsabstieg. In: Die Zeit Nr. 17 vom 20.04.2011.
- BLK (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten von I. Gogolin (Federführung), U. Neumann und H.-J. Roth, Universität Hamburg. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, H. 107. Bonn: BLK. URL: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft107.pdf>; Zugriffsdatum: 13.04.2013.
- Eberhardt, J. (2011): Experten: Die Sprachförderung muss besser werden. In: Stuttgarter Zeitung vom 18.07.2011.
- Ehlich, K. (2013): Sprachliche Basisqualifikationen, ihre Aneignung und die Schule. In: Die Deutsche Schule 105, H. 2, S 199-209.
- Ehlich, K., in Zusammenarbeit mit Bredel, U./Garme, B./Komor, A./Krumm, H.-J./McNamara, T./Reich, H.H./Schnieders, G./ten Thije, J.D./van den Berg, H. (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bildungsforschung, Bd. 11. Bonn/Berlin: BMBF. URL: http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_elf.pdf; Zugriffsdatum: 13.04.2013.
- Ehlich, K./Bredel, U./Reich, H.H. (Hrsg.) (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung, Bd. 29 I + II. Bonn/Berlin: BMBF. URL: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf, und URL: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_bd_neunundzwanzig_zwei.pdf; Zugriffsdatum: 13.04.2013.
- Ehlich, K./Valtin, R. (2012): Wieder ein fragwürdiges Millionenprojekt zur Sprachforschung – Die Länder wollen wissen, ob sie für die Sprachaneignung das Richtige tun, werden es aber kaum erfahren. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 06.12.2012.
- Fickermann, D./Forschner, S./Kulik, M./Redder, A. (2011): Auswertung der Länderabfrage zu Sprachstandserhebungen im Kindergarten und beim Übergang in die Schule (25.05.2011). Unveröffentlicht.
- Gogolin, I./Dirim, İ./Klinger, T./Lange, I./Lengyel, D./Michel, U./Neumann, U./Reich, H.H./Roth, H.-J./Schwippert, K. (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG – Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. FÖRMIG Edition, Bd. 7. Münster u.a.: Waxmann.
- Klieme, E./Stanat, P. (2010): Wirksame Konzepte zur Sprach- und Leseförderung gesucht – Seit über zehn Jahren schießen die Programme aus dem Boden, doch ihre Wirksamkeit wurde nicht einmal systematisch überprüft. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 09.12.2010.

- KMK (2001): Ergebnisse der 296. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 05./06.12.2001 in Bonn. URL: http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2001/296_plenarsitzung.html; Zugriffsdatum: 13.04.2013.
- KMK (2010): Ergebnisniederschrift über die 322. Kultusministerkonferenz am 09.12.2010 in Brüssel. Unveröffentlicht.
- KMK (2012): Bund und Länder starten gemeinsame Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung. Pressemitteilung vom 18.10.2012. URL: <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/bund-und-laender-starten-gemeinsame-initiative-zur-sprachfoerderung-sprachdiagnostik-und-lesefoerde.html>; Zugriffsdatum: 13.04.2013.
- Koalitionsvertrag (2009): Wachstum. Bildung. Zusammenhalt. – Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und FDP für die 17. Legislaturperiode. O.O. (Berlin). URL: <http://www.cdu.de/doc/pdfc/091026-koalitionsvertrag-cducus-fdp.pdf>; Zugriffsdatum: 13.04.2013.
- Lisker, Andrea (2010): Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München: DJI. URL: http://www.dji.de/bibs/Expertise_Sprachfoerderung_Lisker_2011.pdf; Zugriffsdatum: 17.04.2013.
- Redder, A./Schwippert, K./Hasselhorn, M./Forschner, S./Fickermann, D./Ehlich, K. (2010a): Grundzüge eines nationalen Forschungsprogramms zu Sprachdiagnostik und Sprachförderung. ZUSE-Diskussionspapier Nummer 1. Hamburg: ZUSE. URL: http://www.zuse.uni-hamburg.de/501publikation/ZUSE_Diskussion001.pdf; Zugriffsdatum: 13.04.2013.
- Redder, A./Becker-Mrotzek, M./Ehlich, K./Fickermann, D./Forschner, S./Hasselhorn, M./Krüger-Potratz, M./Roßbach, H.-G./Schwippert, K./Stanat, P. (2010b): Inhaltliche und organisatorische Erläuterungen zu einem Forschungsprogramm „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“. ZUSE-Diskussionspapier Nummer 2. Hamburg: ZUSE. URL: http://www.zuse.uni-hamburg.de/501publikation/ZUSE_Diskussion002.pdf; Zugriffsdatum: 13.04.2013.
- Redder, A./Becker-Mrotzek, M./Ehlich, K./Fickermann, D./Forschner, S./Hasselhorn, M./Krüger-Potratz, M./Roßbach, H.-G./Schwippert, K./Stanat, P./Weinert, S. (2010c): Konzept eines koordinierten Forschungsprogramms „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“. ZUSE-Diskussionspapier Nummer 4. Hamburg: ZUSE. URL: http://www.zuse.uni-hamburg.de/501publikation/ZUSE_Diskussion004.pdf; Zugriffsdatum: 13.04.2013.
- Redder, A./Schwippert, K./Hasselhorn, M./Forschner, S./Fickermann, D./Ehlich, K. sowie Becker-Mrotzek, M./Krüger-Potratz, M./Rossbach, H.-G./Stanat, P./Weinert, S. unter Mitarbeit von Kulik, M./Worgt, M./Zech, C. (2011): Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“ (ZUSE-Berichte, Bd. 2). Hamburg: ZUSE. URL: http://www.dabil.de/zuse/501publikation/zuse_berichte_02.pdf; Zugriffsdatum: 13.04.2013.
- Rothweiler, M./Ruberg, T. (2011): Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. Wiff Expertisen. München: DJI. URL: http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_12__RothweilerRuberg_Internet.pdf; Zugriffsdatum: 13.04.2013.
- Schmoll, H. (2011:). Versuchsfeld Sprachförderung – Beim Spracherwerb und bei den entsprechenden Förderprogrammen fehlt das Grundlagenwissen. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 31.05.2011.
- Schmoll, H. (2013): Unzureichend vorbereitet. Die Experimente mit der Sprachförderung in Kindergärten und Schulen haben nicht viel gebracht. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 29.04.2013.

- Schneider, W./Baumert, J./Becker-Mrotzek, M./Kammermeyer, G./Rauschenbach, T./Roßbach, H.-G./Roth, H.-J./Rothweiler, M./Stanat, P., unter Mitarbeit von Schmiedeler, S./von Bülow, K./Darsow, A./Klein, H./Utecht, D. (2012): Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS) – Expertise für eine Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung. URL: http://www.bmbf.de/pubRD/BISS_Expertise.pdf; Zugriffsdatum: 13.04.2013.
- Spiewak, M. (2010): Zu kurz, zu spät, zu abstrakt – Deutschunterricht für Migrantenkinder in der Kita gilt als Erfolgsmodell. Doch die derzeitigen Kurse sind nahezu wirkungslos. In: Die Zeit Nr. 43 vom 21.10.2010.
- Spiewak, M. (2012): Sprich mit ihm – Migrantenkinder lernen zu wenig Deutsch, obwohl sie in die Kita gehen. In: Die Zeit Nr. 36 vom 30.08.2012.
- Stanat, P. (2010): Motivation reicht nicht. In: Der Tagesspiegel vom 09.12.2010.
- Steuerungsgruppe „Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich“ gemäß Art. 91b Abs. 2 GG (2012): Programmskizze „Bildung durch Sprache und Schrift“ für eine Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung. URL: http://www.bmbf.de/pubRD/BISS_Programmskizze.pdf; Zugriffsdatum: 13.04.2013.
- Tracy, R. (2011): Sprachförderung im Kreuzfeuer – Über den Zweitsprachenerwerb weiß die Forschung noch immer viel zu wenig. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 31.03.2011.

Detlef Fickermann, M.A. (Erziehungswissenschaft, Mathematik und Sozialwissenschaft), geb. 1952, Mitglied der Redaktion der DDS.

Anschrift: Tornquiststraße 57, 20259 Hamburg
E-Mail: Detlef.Fickermann@arcor.de

Marianne Krüger-Potratz

Sprachenvielfalt und Bildung

Anmerkungen zum Kern einer historisch belasteten Debatte

Zusammenfassung

Dass die deutsche Sprache in Deutschland für eine erfolgreiche Bildungskarriere und gesellschaftliche Teilhabe eine zentrale Rolle spielt, ist unbestritten. Problematisch ist jedoch, dass die vor allem migrationsbedingte faktische Sprachenvielfalt, die für einen beachtlichen Teil der in Deutschland lebenden Bevölkerung Alltag ist, bildungs- und sprachenpolitisch weitgehend ignoriert wird, während gleichzeitig das Erlernen von Fremdsprachen, allen voran Englisch, gefordert und gefördert wird. Diese widersprüchliche Situation bzw. die Fokussierung auf ‚Deutsch only‘ spiegelt sich auch in der politiknahen Forschung. Der Beitrag versucht mit Bezug auf die Geschichte des Umgangs mit sprachlicher Vielfalt in der Schule in den letzten 200 Jahren aufzuzeigen, wieweit die Geschichte der „Nationalisierung der Sprache“ und der Ausgrenzung aller nicht deutschen Sprachen im Bildungsbereich bis in die Gegenwart nachwirkt und wo sich Veränderungen auch grundlegender Art abzeichnen.

Schlüsselwörter: Sprachenvielfalt, Monolingualitätstradition, Sprachenpolitik, Sprachförderung, Integration

Linguistic Diversity and Education

Annotations to the Roots of a Historically Contaminated Debate

Summary

It is beyond dispute that the mastery of the German language plays a central role for a successful educational career and for participation in society. But it is problematic that the de facto linguistic diversity, mainly due to migration, which is common for a considerable part of the population in Germany, is widely ignored by educational and linguistic policy, while the learning of foreign languages, in particular English, is required and promoted at the same time. This contradictory situation and the focusing on “Deutsch only” respectively are also reflected in policy-affiliated research. Referring to the history of the handling of linguistic diversity at school during the last 200 years, this article will reveal to what extent the history of the “nationalization of language” and of the ostra-

cism of all non-German languages continues to have an effect in the field of education and where changes, even fundamental ones, begin to show.

Keywords: linguistic diversity, tradition of monolingualism, language policy, language support, integration

„Raus mit der Sprache – rein ins Leben“: Unter diesem Slogan lief 2010/2011 eine Fotokampagne¹ der *Deutschlandstiftung Integration*. 16 Prominente mit Migrationshintergrund warben per Plakat für das Erlernen der deutschen Sprache – symbolisiert durch die dem Betrachter entgegengestreckte schwarz-rot-gold eingefärbte Zunge². „Sprache ist der Schlüssel zur Integration“, so die knappe Begründung für die Kampagne, die Zugewanderte ermutigen sollte, Deutsch zu lernen.

Warum ist von Sprache nur im Singular die Rede? Weil die Botschaft einer Fotokampagne, so könnte man zu Recht einwenden, notwendigerweise zugespitzt und in diesem Sinne *eindimensional* sein muss? Doch auch in den Texten zu anderen Aktivitäten der Stiftung steht zwar die Anerkennung der *Vielfalt der Herkünfte* im Zentrum, Sprache aber stets im Singular – und ohne dass es der Beifügung ‚deutsche‘ bedarf, versteht jeder, dass die deutsche Sprache gemeint ist. „Sprache“, so heißt es z.B. in dem kurzen Text, mit dem sich die Stiftung auf ihrer Website vorstellt, „ist von besonderer Bedeutung für die gesellschaftliche Teilhabe, für eine erfolgreiche Ausbildung und damit für die Integration in den Arbeitsmarkt. [...] Sprache ist das verknüpfende Element unserer Gesellschaft – ein Element, das den Dialog unterschiedlicher Kulturen in Deutschland ermöglicht und zu Toleranz und friedlichem Zusammenleben beiträgt“ (vgl. Deutschlandstiftung Integration. Die Stiftung/Website).

Dass die (deutsche) Sprache in Deutschland für die gesellschaftliche Teilhabe eine zentrale Rolle spielt, ist unbestritten, aber schließt dies die anderen Sprachen der in Deutschland lebenden Bevölkerung aus? Sind sie für die Teilhabe in allen gesellschaftlichen Bereichen, für den Arbeitsmarkt, den Dialog der Kulturen irrelevant oder gar integrationshinderlich? Auch die auf den Plakaten Abgebildeten dürften mehrheitlich zweisprachig aufgewachsen sein. Welche Rolle hat ihre ‚andere Sprache‘ für ihre Karriere gespielt? Und spielen die anderen Sprachen nicht auch für den Prozess des Erlernens der „schwarz-rot-goldenen“ Sprache eine wichtige Rolle, selbst wenn sie nicht explizit einbezogen werden?

1 Alle Plakate einsehbar unter URL: <https://www.google.de/search?q=raus+mit+der+sprache&hl=de&client=safari&rls=en&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=SGIMUefAMeSw4QTCqoCwAg&ved=0CEgQsAQ&biw=1270&bih=992>; Zugriffsdatum: 10.03.2013.

2 ‚Zunge‘ in der Bedeutung ‚Sprache‘ hat sich im Deutschen weitgehend verloren; vgl. aber z.B. im Französischen „langue“ oder im Tschechischen wie auch Russischen „jazyk“.

Auf die hier am Beispiel der „Deutschlandstiftung Integration“ aufgezeigte Widersprüchlichkeit – Anerkennung kultureller Vielfalt bei Dethematisierung sprachlicher Vielfalt und einseitiger Adressierung der Zugewanderten – ist keine Ausnahmeerscheinung, sondern für viele bildungspolitische Entscheidungen und für einen Teil von politiknaher Forschung charakteristisch. So wird Mehrsprachigkeit in der im Auftrag von Bund und Ländern verfassten Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“, die die Grundlage „für eine neue gemeinsame Initiative von Bund und Ländern im Bereich der Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung“ darstellen soll, explizit nicht berücksichtigt: „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 der Expertise nicht berücksichtigt“ (BISS 2012, S. 15). Wohl weiß die Autorengruppe, dass „Mehrsprachigkeit [...] historisch wie aktuell der Normalfall“ ist und dass sich „dieses Potenzial nicht von selbst [entfaltet], sondern [...] wie der Spracherwerbsprozess einer entsprechenden Förderung“ bedarf (ebd., S. 122). Dennoch meint die Autorengruppe, dass es möglich sei, allein in Berücksichtigung der deutschen Sprache „eine sprachwissenschaftlich und didaktisch bzw. pädagogisch fundierte, kontinuierliche Sprach- und Leseförderung sowie eine darauf abgestimmte Diagnostik [...] und Qualifizierung des pädagogischen Personals“ gewährleisten und „durch flankierende Forschungsaktivitäten gezielt Erkenntnisse“ generieren zu können, „die als Grundlage für die weitere Optimierung der Förderung erforderlich sind“ (ebd., S. 15).

Ein weiteres Beispiel: Baumert und Maaz kommen in ihrem Artikel zu „Migration und Bildung in Deutschland“ (2012) zu dem Schluss, dass Deutschlernen der „Königsweg“ zum Bildungserfolg sei. Nach ihren Befunden seien die weiterhin vielfach nicht erfolgreichen Bildungskarrieren der „jungen Menschen der zweiten Zuwanderungsgeneration türkischer Herkunft“ weder „auf mangelnde Bildungsmotivation“ noch auf „Distanz gegenüber dem deutschen Schulsystem“, sondern vorrangig auf „die nicht bewältigte Hürde [der] kompetente[n] Beherrschung der Verkehrssprache“ zurückzuführen. Daher, so ihre Schlussfolgerung, sei auch für die langfristige Unterstützung der „sozialen Integration in Deutschland [...] die frühe und systematische Förderung der Sprachkompetenz im Deutschen offensichtlich der Königsweg“ (ebd., S. 298).

In vielen bildungspolitischen Regelungen und Maßnahmen – um ein letztes Beispiel zu nennen – zeichnet sich ein ähnliches Bild ab: So spricht sich die KMK in ihrer, von allen Bundesländern übernommenen Empfehlung zur „Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule“ explizit für den Erhalt und die schulische Förderung der Herkunftssprache und einen „positiven Umgang mit sprachlicher Vielfalt“ aus (KMK 1996, S. 10f.). Dennoch sind die schließlich rechtlich umgesetzten Maßnahmen,

wie z.B. die Einführung eines (Pflicht-)Moduls „Deutsch als Zweitsprache“ für alle Lehramtsstudierenden,³ monolingual ausgerichtet.

Unbestritten ist – dies sei noch einmal ausdrücklich betont –, dass das Erlernen der deutschen Sprache für die Teilhabe an allen Bereichen des Lebens in Deutschland eine zentrale Rolle spielt. Die Kritik gilt der Negierung der sprachlichen Realität bzw. der unterschiedlichen sprachlichen Ausgangslagen der Kinder und Jugendlichen und damit auch der Missachtung der mit der faktischen Mehrsprachigkeit einhergehenden Ressourcen. Damit ist der Kern des Problems benannt: Wie kann es gelingen, sich aus der seit Ende des 18. Jahrhunderts letztlich erfolgreich durchgesetzten ‚Logik‘ der ‚Einsprachigkeit als Normalfall‘ zu lösen und sprachliche Bildung im Ausgang von der faktisch gegebenen Mehrsprachigkeit zu konzipieren? Die Herausforderung besteht darin, auf allen Ebenen (Bildungspolitik, Forschung, Konzeptentwicklung und Umsetzung in der Praxis sowie Ausbildung des pädagogischen Personals) dazu beizutragen, sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit so zu gestalten, dass „der erhebliche Nutzen, den die Nationalisierung der Sprache für die Gesellschaften bedeutet hat [...] in die neuen Konstellationen der entwickelten Wissensgesellschaft auf kompetente Weise überführt und die kommunikative Handlungsressource Sprache zu einer Mehrsprachigkeit hin“ entfaltet werden können (Ehlich/Valtin/Lütke o.J., S. 24).

In diesem Sinne wird im Folgenden – nach einer knappen Skizze der aktuellen sprachlichen Situation in Deutschland – die Geschichte der „Nationalisierung der Sprache“ im Schulbereich dargestellt und anschließend gefragt, ob bzw. inwieweit die verschiedenen, seit den 1960er-Jahren mit Bezug auf Globalisierung, Europäische Integration und Migration vorgenommenen Veränderungen im Bereich sprachlicher Bildung der für das 19. und frühe 20. Jahrhundert charakteristischen ‚Monolingualitätslogik‘ noch verhaftet sind, oder ob sich Ansätze identifizieren lassen, die erste Antworten auf die neuen sprachlichen Ausgangslagen geben.

Zur aktuellen sprachlichen Situation in Deutschland

Belastbare Daten zur Sprachenvielfalt in Deutschland liegen repräsentativ oder flächendeckend bisher nicht vor. Hilfsweise kann man auf Angaben aus verschiedenen Quellen zurückgreifen, z.B. auf die veröffentlichten Angaben über die Zuwanderung nach Deutschland, auf Daten aus einzelnen Studien zur Sprachenvielfalt in Großstädten bzw. in den dortigen (Grund-)Schulen oder auch auf die Sprachdaten, die inzwischen von den Schulen in einigen Bundesländern erhoben werden.

3 Die Universitäten haben zwar gewisse Gestaltungsmöglichkeiten, aber in der ministeriellen Vorgabe geht es um Sprache im Singular. Gleiches gilt – mehrheitlich – für die Sprachstandsfeststellungsverfahren oder Sprachfördermaßnahmen.

Demnach dürften aktuell bis zu 200 Sprachen⁴ in Deutschland präsent sein (vgl. Gogolin 2011; Language Rich Europe/Website). Allerdings sind die Sprechergruppen oftmals sehr klein, und die Sprachenvielfalt ist regional sehr unterschiedlich ausgeprägt. Festzustellen ist jedoch, dass sich der Sprachenfächer in den letzten Jahren stark ausdifferenziert hat. Zu den vor allem mit der Arbeitsmigration der 1950er- bis 1970er-Jahre zugewanderten Sprachen ist seit den 2000er-Jahren eine Vielzahl von Sprachen mit z.T. sehr kleinen Sprechergruppen hinzugekommen, und angesichts der sich ausdifferenzierenden Migrationsbewegungen und der damit verbundenen Vervielfältigung der Herkünfte (vgl. Vertovec 2007) ist damit zu rechnen, dass die Zahl der Sprachen insgesamt noch größer und die sprachliche Situation somit noch vielfältiger werden wird.

Zu fordern, diese Sprachenvielfalt im Bildungsbereich *als Lernangebot* abzubilden, verbietet sich von selbst, und m.W. wird eine entsprechende Forderung auch von niemandem erhoben.⁵ Genauso aber verbietet es sich, diese Entwicklungen zu ignorieren und die Tatsache der Sprachenvielfalt aus den Konzepten schulischer sprachlicher Bildung auszuklammern, sie in den Bildungsinstitutionen zu ignorieren, zur Privatsache zu erklären oder sogar das Sprechen der Familiensprachen – zumeist bestimmter⁶ Familiensprachen – im schulischen Kontext zu verbieten.

Die Reaktionen auf die sprachliche Situation in Deutschland wie auch in Europa sind von Widersprüchen gekennzeichnet. So wird einerseits von allen Kindern gefordert, mit Schulbeginn mindestens eine fremde Sprache zu lernen, aber die von zu Hause mitgebrachte nicht deutsche Sprache wird eher als Störfaktor, denn als Teil sprachlicher Kompetenz gewertet. Bildungsorientierte Eltern begrüßen frühen Fremdsprachenunterricht (vgl. z.B. Kindersprachclub/Website), möglichst schon im Vorschulalter, aber sie meiden mehrsprachige Grundschulen, weil die dort gesprochenen ‚fremden‘ Sprachen nicht zu den von ihnen wertgeschätzten gehören und sie zudem die dortige Schülerschaft als sozial eher problematisch einstufen (vgl. SVR

4 Den offiziellen Statistiken zufolge leben seit den 2000er-Jahren Zuwanderer aus 190 Staaten in Deutschland. Da viele der Staaten mehrsprachig sind, kann man davon ausgehen, dass um die 200 Sprachen ‚zugewandert‘ sind. Die Zuwanderersprachen sind nicht geschützt. Geschützt sind die Regional- und Minderheitensprachen, aber nur in den Regionen, die den Minderheiten zugeordnet sind. In Deutschland gilt dies für Dänisch und Sorbisch. Hinzu kommt Romanes als nicht territorial gebundene Sprache, für die es bisher jedoch keine Programme gibt, die diesen Schutz real werden lassen. Zu beachten ist auch, dass die Amtssprachen der EU-Staaten politisch einen höheren Status haben als Sprachen aus Drittstaaten.

5 Wohl aber besteht der Vorschlag, für die Sprachen mit den größten Sprechergruppen ein entsprechendes Angebot vorzuhalten. Dies geschieht zum Teil auch, z.B. im Rahmen des Herkunftssprachenunterrichts oder durch Erweiterung des Fremdsprachenangebots (z.B. Türkisch) oder in den bilingualen Schulen, die eine der ‚zugewanderten Sprachen‘ als Partnersprache haben. Doch alle diese Angebote gelten als Ausnahme von der Regel, nicht als neue Regel.

6 Derartige Verbote beziehen sich in der Regel auf Türkisch, Arabisch oder auch auf Russisch, und bei näherem Hinschauen zeigt sich, dass es letztlich nicht um sprachliche, sondern vor allem um soziale Konflikte geht.

2012). Auch von europäischer Seite ist die Schule aufgefordert, die Grundlagen für *lebenslanges sprachliches* Lernen zu legen. Zwei der acht Schlüsselkompetenzen des „Europäischen Referenzrahmen für lebenslanges Lernen“ (Europäische Kommission 2007) sind mutter- und fremdsprachliche Kompetenz. Doch ‚muttersprachlich‘⁷ wird in der Regel mit ‚landessprachlich‘ übersetzt, während die damit nicht übereinstimmende andere Muttersprache mehrheitlich ignoriert wird. In welcher Tradition dieser widersprüchliche Umgang mit lebensweltlicher wie schulischer Mehrsprachigkeit steht, wird im Folgenden in einem kurzen historischen Rückblick aufgezeigt.

Zum historischen Ausgangspunkt

Die „Nationalisierung der Sprache“ beginnt in den deutschen Staaten mit Ende des 18. Jahrhunderts. Die Durchsetzung des Deutschen als ‚Muttersprache des Vaterlandes‘ ging einher mit konfliktreichen Auseinandersetzungen über Vor- und Nachteile der Zweisprachigkeit, mit der Zurückdrängung der Dialekte, der Ausgrenzung der von den sprachlichen Minderheiten gesprochenen Sprachen bis hin zum Verbot und der kontrollierten Zulassung bestimmter anderer Sprachen als schulische Fremdsprachen. Die von ausländischen Migrantinnen und Migranten gesprochenen Sprachen spielten keine Rolle, auch nicht in den Schulen, da ausländische Kinder nicht schulpflichtig waren (vgl. Vorschriften 1928; Krüger-Potratz 2010).

Dennoch war die Schule, vor allem die Volksschule⁸, vielsprachig: zum einen, weil in vielen Regionen die Kinder erst in der Schule mit der deutschen Hochsprache in Kontakt kamen, und zum anderen, weil es in Preußen und auch in Sachsen Gebiete mit einer nicht deutschsprachigen Bevölkerung gab. Im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts z.B. sprachen zehn Prozent der Schülerinnen und Schüler beim Eintritt in die preußische Elementarschule kein Deutsch (vgl. Preußen 1884, S. 271f.). Nationalisierung der Sprache bedeutete hier, dass im Verlauf des 19. Jahrhunderts, insbesondere ab der Gründung des Kaiserreichs, eine Fülle von Maßnahmen ergriffen wurden, um Deutsch als ‚Nationalsprache‘ und einzige Instruktionssprache zu etablieren. Die besondere Aufmerksamkeit galt der (staatsangehörigen) Bevölkerung in den sogenannten zweisprachigen, insbesondere in den polnischsprachigen Gebieten. Der Lese-, Schreib- und Religionsunterricht in der Minderheitensprache wurde stark eingeschränkt, teilweise auch verboten und die Lehrerbildung für ultraquistische Schulen

7 Muttersprache ist kein eindeutiger Terminus; in einigen europäischen Dokumenten steht er für die Landessprache, in anderen für die Familiensprache. Im Referenzrahmen wird daher in einer Fußnote klargestellt, dass im Fall der Nichtübereinstimmung von Mutter- und Landessprache „die Fähigkeit, in einer Amtssprache zu kommunizieren, eine Voraussetzung dafür ist, dass die Einzelperson in vollem Umfang an der Gesellschaft teilhaben kann“ (Europäische Kommission 2007, S. 4, 5, jeweils Fußnote 1, 2).

8 Volksschule steht hier stellvertretend für die verschiedenen Formen elementarer Bildung in den ländlichen wie städtischen Gebieten, die bis ins 20. Jahrhundert von der überwiegenden Mehrheit der Kinder und Jugendlichen besucht wurden.

eingestellt. Zugleich wurden die Minderheitensprachen als sprachlich-kulturell minderwertig und als integrations- und bildungshinderlich markiert. Wie mühevoll sich die Arbeit der Lehrer darstellte, Deutsch in allen Fächern – und auf dem Schulhof! – durchzusetzen, lässt sich anhand der Beiträge in der zwischen 1893 und 1919 erschienenen Zeitschrift „Die zweisprachige Volksschule“ nachvollziehen, die eigens dazu ins Leben gerufen wurde, um die deutsche Sprache als einzige Sprache in den Schulen der polnischsprachigen preußischen Gebiete mit Konzentration auf die Provinz Posen durchzusetzen.⁹ „Der Sprachunterricht ist nächst dem Religionsunterricht der erste und wichtigste Gegenstand der Volksschule. In noch viel höherem Grade gilt dies von der zweisprachigen Schule. Hier bildet der deutsche Sprachunterricht gleichsam den Punkt, um den sich die gesamte Arbeit des Lehrers bewegt“, schreibt P. Odelga, einer der führenden Autoren dieser Zeitschrift, im ersten Artikel der ersten Nummer (Odelga 1893, S. 4). Immer wieder wird betont, dass es nicht allein um den Deutschunterricht, sondern um ‚deutschen Sprachunterricht in allen Fächern‘ geht: „Muß selbst für eine reindeutsche Schule die Forderung gestellt werden, daß bei allen Unterrichtsfächern die Pflege der Sprache zu berücksichtigen ist, so gilt das für die fremdsprachige Schule in doppeltem Maße“ (o.A.¹⁰ 1893, S. 2).

„Nationalisierung der Sprache“ bedeutete auch, dass die neueren Fremdsprachen nicht einfach als andere Sprachen, sondern als *Sprachen anderer, fremder Nationen* gesehen wurden. In dieser Perspektive sollten die Schüler nicht nur Sprach-, Kultur- und Landeskennnisse erwerben, sondern sich in der Beschäftigung mit der fremden Sprache und „der Andersartigkeit des fremden Volkstums“ ihrer „deutschen Eigenart bewußt werden“. Fremdsprachenunterricht sollte der „Erziehung [...] zu bewußter nationaler Eigenart“ dienen (Martini 1930, Sp. 948). Dies galt allerdings nur für die höheren Schulen. Denn ungeachtet aller Versuche, das Erlernen einer Fremdsprache auch in der Volksschule einzuführen (vgl. Sauer 1968, Kap. II), setzten sich letztlich diejenigen durch, nach deren Auffassung das Volk nur eine Sprache – seine (nationale) Sprache – zu kennen brauchte, oder wie es Münch 1842 formulierte: „Für unsere Volksschule gehört lediglich nur die Muttersprache, an der wir einen so großen

9 Die meisten Artikel sind diesen Fragen gewidmet. Konsens bestand über das Ziel: Deutsch als einzige Instruktions- und Kommunikationssprache, die für die Schüler und Schülerinnen auch nach der Schulentlassung die wichtigste Sprache sein sollte. Unter dem Einfluss der katholischen Kirche gab es allerdings auch immer wieder Auseinandersetzungen über die Bedeutung der polnischen Sprache (Muttersprache) für den Religionsunterricht. Angesichts der genannten Zielsetzung ist es nicht verwunderlich, dass die Zeitschrift 1919 eingestellt wurde: Sie passte politisch nicht mehr in die Zeit. Zum einen musste das Deutsche Reich einen Großteil der zweisprachigen Gebiete an die Nachbarstaaten abtreten, und zum anderen mussten Preußen und Sachsen unter internationalem Druck (der Siegermächte und später auch des Völkerbunds) den Minderheiten wieder das Recht auf Unterricht in ihrer Sprache einräumen. Der erste Erlass zur Wiedereinführung des Minderheitensprachunterrichts trägt den Titel „Über den Gebrauch der polnischen Sprache im Unterricht“ und ist auf den 31.12.1918 datiert.

10 Eingereicht als Artikel zu einer von der Redaktion ausgeschriebenen Preisaufgabe; ohne Autorenname abgedruckt.

und köstlichen Schatz haben. In ihr ist Herz und Geist, Verstand und Empfindung, Wahrheit und Einfalt vereint. In der Schule sollen die Kinder hochdeutsch, also recht sprechen, lesen, reden, schreiben und singen lernen“ (Münch 1842b, S. 628).

Hinzu kam die Warnung vor den Gefahren frühen Fremdsprachenlernens, wie es in adligen und bürgerlichen Häusern mittels Hauslehrern oder anderem Dienstpersonal üblich war. Diese „Thorheit der Mütter, die, weit davon entfernt, die Sprache ihrer Kinder zu bilden, sie ihrer Muttersprache berauben, indem sie solche Ausländerinnen übergeben, rauben ihnen auch das Vaterland“, schreibt Münch (1842a, S. 243). Fremdsprachenunterricht, so die im Verlauf des 19. Jahrhunderts zunehmend vertretene Position, sollte erst einsetzen, wenn der Erwerb der Muttersprache – Landessprache – als gesichert gelten konnte. Für die einen war dies mit dem 10. Lebensjahr gewährleistet, für andere erst ab dem 12. oder gar 15. Lebensjahr. Für Letzteres trat Eduard Blocher, einer der prominenten Warner vor den Gefahren „natürlicher“ oder auch schulisch erzeugter früher Zweisprachigkeit, ein. Zu den nachteiligen Folgen der Zweisprachigkeit zählte Blocher den „große[n] Aufwand an Zeit und Kraft auf Kosten anderer Arbeit, Schwächung des Sprachgefühls durch gegenseitige Beeinflussung der beiden Sprachen, Unsicherheit des Ausdruckes, Sprachmengerei, Armut des lebendigen Wortschatzes, Lockerung der geistigen Gemeinschaft mit den Einsprachigen, d.h. mit der großen Mehrzahl der Volksgenossen“ und auch „sittliche Gefahren“, da der „Zweisprachige [...] in schädlichen Täuschungen [lebe] und [...] vielfach an Selbstüberschätzung“ leide (Blocher 1910, S. 670).

Anpassungen und Veränderungen

Die im Zuge der „Nationalisierung der Sprache“ entwickelte Position, dass Einsprachigkeit der ‚gesunde Normalfall‘ sei, hat – ungeachtet der jeweils unterschiedlichen politischen Bedingungen und der jeweils veränderten schul- und sprachpolitischen Regelungen – ihre Fortsetzung in den 1920er-Jahren, in der Zeit der NS-Diktatur und nach dem Zweiten Weltkrieg bis in die 1960er-Jahre (vgl. z.B. Weisgerber 1966) gefunden, und Spuren der in diesem Zusammenhang entwickelten ‚Theorien‘ über Zwei- und Mehrsprachigkeit sind bis heute anzutreffen – nun allerdings nur noch auf Migrantenkinder bezogen.¹¹ In diese Linie ließen sich z.B. Beiträge von Diether Hopf oder verschiedene Artikel von Hartmut Esser zur Frage der Zweisprachigkeit einordnen, allerdings mit dem Unterschied, dass ihre Argumentation nicht explizit nationalpolitisch ausgerichtet ist, sondern auf die man-

11 Insofern sind bei dem Versuch, historische Linien der Kontroversen nachzuzeichnen, nicht nur die jeweiligen politischen, rechtlichen und bildungspolitischen Bedingungen zu beachten, sondern auch, von welchen ‚Sprachgruppen‘ jeweils die Rede ist. Nach dem Zweiten Weltkrieg haben sich die Auseinandersetzungen über Zweisprachigkeit in der Bundesrepublik nicht mehr auf die autochthonen Minderheiten, sondern auf die Migrantenkinder bezogen.

gelnde schulische, ökonomische und integrationspolitische Verwertbarkeit zielt. Ersterer plädiert unter Bezug auf die *Time-on-Task*-Hypothese dafür, zunächst „soviel Lernzeit wie möglich für die Schulsprache [Deutsch] und für die Schulfächer, dann für die Verkehrssprache [Deutsch] im Allgemeinen“ zu reservieren (Hopf 2005, S. 246). Erst wenn „die Schüler mit Migrationshintergrund die Verkehrssprache beherrschen und im Lehrplan auf der Höhe ihrer Mitschüler sind“, könne wahlweise auch Herkunftssprachenunterricht angeboten werden (vgl. ebd., S. 249). Esser (2006) argumentiert, dass Investitionen in die Förderung der Herkunftssprache sich weder schulisch noch beruflich noch integrationspolitisch lohnten, und beruft sich auf Befunde empirischer Forschungen und amtlicher Erhebungen aus verschiedenen Einwanderungsländern, insbesondere aus den USA und Kanada. (Vgl. kritisch hierzu: FÖRMIG-Programmräger 2006.)¹²

Auf der bildungspolitischen Ebene sind allerdings auch – zum Teil durchaus weitreichende – Veränderungen in die Wege geleitet worden, so dass es falsch wäre, von direkten Kontinuitätslinien zu sprechen. Es zeichnen sich zwei verschiedene Linien der Weiterentwicklung ab: zum einen Veränderungen im Sinne zeitgemäßer Anpassung (Stichwort: Modernisierung) und zum anderen Veränderungen, die den Versuch erkennen lassen, sich von dem Einsprachigkeit-als-Normalfall-Prinzip zu lösen (Stichwort: Innovation).

Zu den nach Gründung der Bundesrepublik eingeführten Änderungen, die zwar die ‚Theorie‘ von der grundsätzlichen Schädlichkeit zweisprachigen Auswachsens, nicht aber das Einsprachigkeitsprinzip in Frage stellten, gehörte die Anerkennung des Rechts auf Unterricht in der eigenen Sprache für die autochthonen sprachlichen Minderheiten in ihrem Gebiet: für die dänische in der Bundesrepublik Deutschland und für die sorbische in der DDR. Eine zweite, deutlich folgenreichere Änderung war die Einbeziehung *ausländischer* Kinder in die allgemeine Schulpflicht im Verlauf der 1960er-Jahre.¹³ Die Aufrechterhaltung des Grundsatzes, dass „kein Staat ein Interesse daran haben könne, Ausländer zu verpflichten, ihr Wissen im Inlande zu vervollkommen“ (Schulpflicht 1924), war angesichts der von der Bundesrepublik unterschriebenen Vereinbarungen nicht mehr haltbar. Daraus folgte, dass es nun auch offiziell eine neue Schülergruppe gab, die ohne oder mit nicht hinreichenden Deutschkenntnis(n) beschult werden musste und für die Unterricht in ihrer Muttersprache gefordert wurde. Reagiert wurde mit ‚Lösungen‘ nach dem historisch bewährten Muster *Einbezug durch Ausgrenzung*, d.h. mit der Einrichtung von Vorbereitungsklassen und Deutsch-Förderunterricht einerseits und von der ‚normalen Stundentafel‘ getrenntem Herkunftssprachenunterricht andererseits (vgl. Krüger-

12 Zum ‚modernen‘ Streit über Zweisprachigkeit siehe die Beiträge in dem Sammelband Gogolin/Neumann 2009.

13 Dies gilt für die Bundesrepublik Deutschland; in der DDR waren sie schon seit 1950 in die allgemeine Schulpflicht einbezogen, nur war bis 1990 die Zahl ausländischer Kinder in der DDR sehr gering.

Potratz 2000). Die Grundidee, dass Einsprachigkeit der ‚gesunde Normalfall‘ sei, wurde mit diesen Maßnahmen noch nicht in Frage gestellt.

Die dritte und die vierte Änderung betrafen den Fremdsprachenunterricht: Ab 1964 wurde eine Fremdsprache (i.d.R. Englisch) Pflichtfach ab Klasse 5 in *allen* Schulformen, d.h. auch unter Einbezug der aus der Volksschuloberstufe hervorgegangenen Hauptschule (vgl. KMK 1964). Zeitlich fast parallel setzten zudem die ersten Modellversuche für die Einführung einer ersten Fremdsprache in der Grundschule ab Klasse 3 ein, 1961 erstmals in Hessen – eine Neuerung, die „im Wesentlichen mit der veränderten Lebenswirklichkeit und den für den Spracherwerb günstigen Lernvoraussetzungen der Kinder dieses Alters“ begründet wurde (vgl. KMK 1970; siehe auch Sauer 1968). Englisch wird sozusagen als neue ‚internationale Einsprachigkeit‘ begründet, nicht aber systematisch in ein Gesamtkonzept sprachlicher Bildung eingebettet. „Unsere Kinder“, so begründet auch aktuell z.B. das nordrhein-westfälische Schulministerium das Fach Englisch in der Grundschule, „wachsen heute in einem Europa auf, das durch sprachliche und kulturelle Vielfalt geprägt ist. Mehrsprachigkeit gehört daher zu den wichtigsten Schlüsselqualifikationen. Im Zeitalter der Globalisierung ist Englisch internationales Verständigungsmittel, Arbeitssprache und Weltsprache zugleich.“ (Schulministerium NRW o.D.) Mit dem letzten Satz wird Mehrsprachigkeit auf Englisch als Verständigungs-, Arbeits- und Weltsprache reduziert, und es entsteht der Eindruck, dass es keiner weiteren Sprachen bedürfe, um „durch die Welt zu kommen“. Wozu also noch andere Sprachen? Allerdings zeichnet sich in jüngeren KMK-Beschlüssen bzw. -Berichten (vgl. KMK 2005) eine erneute Änderung ab, insofern der frühe Fremdsprachenunterricht nun explizit zur gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit durch Zuwanderung in Beziehung gesetzt wird und unter den zur Wahl stehenden Sprachen Zuwanderersprachen zumindest auch genannt werden.

Im Kontext dieser ‚Modernisierungen‘ sind Ansätze entwickelt worden, deren Vertreter und Vertreterinnen mehr oder weniger explizit Mehrsprachigkeit zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen machen. In dieser Perspektive wurde z.B. aus der Kritik an den unzureichenden Ergebnissen und der Zielgruppenspezifität des Deutsch-Förderunterrichts das Konzept „Deutsch in allen Fächern“ entwickelt, nun auch unter Einschluss aller Schülerinnen und Schüler.¹⁴ Noch bevor Englisch als Pflichtfach in der Grundschule etabliert worden ist, gab es den Ansatz „Begegnung mit Sprachen in der Grundschule“ (vgl. Kultusministerium NRW 1992), der strukturell, curricular und methodisch eine Innovation darstellte. Die Wahl der Begegnungssprache stand den Schulen frei; eingegangen werden sollte auch auf die Mehrsprachigkeit in der Klasse und im Umfeld der Schule, nicht im Rahmen eines neuen Faches, sondern

¹⁴ Allerdings wird auch dieser Ansatz immer wieder in einem verkürzten Verständnis propagiert: Deutsch wird verkürzt auf Deutsch als Zweitsprache quer durch das Curriculum und somit zu einem zielgruppenspezifischen Ansatz definiert, mit dem die deutsche Sprache aus dem Gesamtkonzept sprachlicher Bildung für alle ausgegliedert wird.

thematisch in den Unterricht der anderen Fächer eingebunden. Vorgegeben war lediglich ein zeitlicher Rahmen. Dieser Ansatz ist durch Englisch als Unterrichtsfach in den Hintergrund gedrängt worden. Allerdings zeichnet sich eine neue, ähnlich ausgerichtete Initiative mit der Einführung des Ansatzes „Language Awareness“¹⁵ ab. Auch hier ist das Ziel, Schülerinnen und Schüler nicht mit einer oder einer zweiten bzw. dritten Sprache bekannt zu machen, sondern eine Grundlage für den Umgang mit Sprachen, mit ‚Anderssprachigkeit‘ und Mehrsprachigkeit zu legen. Eine systematische Verbindung des „gesamten Sprachbesitzes“ aller Kinder – lebensweltlich wie schulisch erworbener Sprachkenntnisse – ist Ziel des Konzepts „durchgängige Sprachbildung“. „Durchgängig“ bezieht sich hierbei auf drei Dimensionen: auf die Verbindung von Sach- und Sprachlernen in allen Fächern von der Kita bis zur beruflichen Bildung, auch unter Einbeziehung außerschulischer Partner und Lernorte, auf den gesamten Bildungsgang der Kinder und Jugendlichen unter besonderer Beachtung der Übergänge zwischen den Bildungsinstitutionen und schließlich auf die bewusste Verbindung aller Sprachen und Sprachregister, zwischen dem Deutschen als Erst- oder Zweitsprache, der ggf. anderen Familiensprache(n), der schulischen Fremdsprachen, immer auch unter Beachtung der Register: Alltagssprache, Fachsprachen, Bildungssprache (vgl. Gogolin u.a. 2011; Heinze 2010).

Ein vorläufiges Fazit

Die ersten unter dem Stichwort ‚Modernisierung‘ zusammengefassten Neuerungen sind der Monolingualitätslogik und den traditionellen Strukturen des Fremdsprachenlernens verhaftet: Erweiterung des Katalogs der zur Wahl stehenden Fremdsprachen, Einbezug von bisher ‚fremdsprachenfreien‘ Schulformen (Hauptschule, Grundschule), Öffnung des Stundenplans an den Rändern für den Herkunftssprachenunterricht, Einfügung von Deutsch als Zweitsprache in das Curriculum. Daneben sind innovative Ansätze erkennbar, die Mehrsprachigkeit zum Ausgangs- und Bezugspunkt nehmen und sich an alle Schülerinnen und Schüler richten: Begegnung mit Sprachen als sach- und situationsbezogenes Angebot bzw. „Language Awareness“ quer durch das Curriculum und vor allem durchgängige Sprachbildung (vgl. URL: <http://www.foermig.uni-hamburg.de>).¹⁶

Diese Ansätze schließen zusätzliche Sprachfördermaßnahmen für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund und spezielle Maßnahmen für neu zugewanderte Kinder nicht aus. Sie können aber die Chance bieten, dass die Förderung bes-

15 Zur Definition und zur Frage der Übersetzung von „Language Awareness“ ins Deutsche wie auch zum Konzept siehe Gürsoy 2010, S. 1.

16 Siehe hierzu: Kompetenzzentrum an der Universität Duisburg-Essen für Deutsch als Zweitsprache, Sprachstandsdiagnose und Sprachförderung (URL: <http://www.uni-due.de/prodaz/kompetenzzentrum.php>) und FÖRMIG-Kompetenzzentrum der Universität Hamburg (URL: <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/fkz/>); Zugriffsdatum: 09.04.2013.

ser mit dem Regelangebot abgestimmt werden kann. Um das Regelangebot wie auch Zusatzangebote weiterentwickeln zu können, bedarf es sprachdiagnostischer Forschung und darauf bezogener Verfahren und Förderprogramme, die auf die gesamte Sprachlichkeit der Kinder und Jugendlichen ausgerichtet sind. Es bedarf ferner entsprechender Studienelemente und Konzepte für die Lehreraus- und -fortbildung. Sprachförderung ist zum einen als Teil des Regelangebots zu konzipieren, insofern Förderung und sprachliche Bildung zum allgemeinen Auftrag der Schule gehören. Davon unterschieden sind Sprachfördermaßnahmen für die Fälle zu entwickeln, in denen es zusätzlicher Förderung bedarf, damit der- bzw. diejenige erfolgreich am Regelangebot teilnehmen kann. Die zentrale Herausforderung besteht nicht in der (isolierten) Deutschförderung der Kinder und Jugendlichen, die die Landes- und Instruktionssprache noch nicht hinreichend beherrschen, sondern generell in der Sprachbildung für alle Kinder und Jugendlichen und in der Neuausrichtung der Schule als derjenigen Institution, die die Bürger und Bürgerinnen für eine deutsch- und mehrsprachige Gesellschaft ausbildet und dafür alle Ressourcen nutzt.

Literatur

- Baumert, J./Maaz, K. (2012): Migration und Bildung in Deutschland. In: Die Deutsche Schule 104, H. 3, S. 279-302.
- BISS (2012). Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“. Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung. URL: http://www.bmbf.de/pubRD/BISS_Expertise.pdf; Zugriffsdatum: 12.04.2013.
- Blocher, E. (1910): Zweisprachigkeit. Vorteile und Nachteile. In: Rein, W. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Bd. 10. Langensalza: Beyer & Mann, S. 665-670.
- Deutschlandstiftung Integration. URL: http://www.deutschlandstiftung.net/Deutschlandstiftung_Integration/Start.html; Zugriffsdatum: 10.03.2013.
- Ehlich, K./Valtin, R./Lütke, B. (o.J.): Expertise „Erfolgreiche Sprachförderung unter Berücksichtigung der besonderen Situation Berlins“. URL: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulqualitaet/expertise_sprachfoerderung.pdf?start&ts=1355928831&file=expertise_sprachfoerderung.pdf; Zugriffsdatum: 05.03.2013.
- Esser, H. (2006): Migration, Sprache und Integration. Die AKI Forschungsbilanz kurz gefasst. URL: http://www.bagkjs.de/media/raw/AKI_Forschungsbilanz_4_Sprache.pdf; Zugriffsdatum: 10.03.2013.
- Europäische Kommission (2007): Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Ein europäischer Referenzrahmen. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_de.pdf; Zugriffsdatum: 06.03.2013.
- FÖRMIG-Programmmträger (2006): Eine falsche Front im Kampf um die Sprachförderung. Stellungnahme des FÖRMIG-Programmmträgers zur aktuellen Zweisprachigkeitsdebatte. URL: http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/pdf/Presse/Endfassung_Kampf_um_Sprachfoerderung.pdf; Zugriffsdatum: 11.04.2013.

- Gogolin, I. (2011): Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung. 3. IFP Fachkongress, 6./7. Juni 2011. URL: http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/fachkongress/forum1_gogolin_mehrsprachigkeit.pdf; Zugriffsdatum: 06.03.2013.
- Gogolin, I./Lange, I./Hawighorst, B./Bainski, C./Heintze, A./Rutten, S./Saalmann, W. in Zusammenarbeit mit der FÖRMIG-AG Durchgängige Sprachbildung (2011): Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht. FÖRMIG Material, Bd. 3. Münster u.a.: Waxmann.
- Gogolin, I./Neumann, U. (Hrsg.) (2009): Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS.
- Gürsoy, E. (2010): Language Awareness und Mehrsprachigkeit. URL: <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf>; Zugriffsdatum: 15.03.2013.
- Heintze, A. (2010): Sprachbildung als Schulreform. In: Die Deutsche Schule 102, H. 4, S. 289-300.
- Hopf, D. (2005): Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, H. 2, S. 236-251.
- Kindersprachclub. URL: <http://www.kindersprachclub.de>; Zugriffsdatum: 08.04.2013.
- KMK (1964/1971/2001): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland: Weiterentwicklung des Schulwesens in Deutschland seit Abschluss des Abkommens zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens vom 28.10.1964 i.d.F. vom 14.10.1971. Beschluss der KMK vom 10.05.2001. URL: http://www.kmk.org/104_Weiterentw_Dt_Schulw_Seit_HH_Abkommen_10_05_01.doc; Zugriffsdatum: 10.03.2013.
- KMK (1970/1994): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland: Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule vom 02.07.1970 i.d.F. vom 06.05.1994. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschule.pdf; Zugriffsdatum: 06.03.2013.
- KMK (1996): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland: Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss vom 25.10.1996. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf; Zugriffsdatum: 06.03.2013.
- KMK (2005): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland: Fremdsprachen in der Grundschule. Sachstand und Konzeptionen 2004. Beschluss vom 10.02.2005. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_02_10-Fremdsp-Grundschule.pdf; Zugriffsdatum: 06.03.2013.
- Krüger-Potratz, M. (2000): Schulpolitik für ‚fremde‘ Kinder. In: Gogolin, I./Nauck, B. (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung: Opladen: Leske + Budrich, S. 365-384.
- Krüger-Potratz, M. (2010): Zur Geschichte des Umgangs mit sprachlicher, kultureller und ethnischer Heterogenität in Preußen und im Deutschen Reich. In: Die Deutsche Schule 102, H. 4, S. 347-359.
- Kultusministerium NRW (1992): Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen: Begegnung mit Sprachen in der Grundschule. Runderlaß vom 13.02.1992. In: GABL NW Düsseldorf, Nr. 3, S. 50f. (außer Kraft mit Wirkung vom 15.02.2004).
- Language Rich Europe. URL: <http://www.language-rich.eu/home/welcome.html>; Zugriffsdatum: 03.03.2013.
- Martini [o.Vn.] (1930): Neusprachlicher Unterricht. In: Pädagogisches Lexikon. Hrsg. von Hermann Schwartz. Bielefeld/Leipzig: Velhagen & Klasing, S. 945-955.

- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder NRW (2003): Begegnung mit Sprachen in der Grundschule. Runderlass vom 06.11.2003. In: ABL NRW, S. 436ff.
- Münch, M.C. (1842a): Muttersprache. In: Ders.: Universal-Lexikon der Erziehungs- und Unterrichtslehre für ältere und jüngere christliche Volksschullehrer, Bd. 2. Augsburg: Schlosser'sche Buch- und Kunsthandlung, S. 242-244. URL: <http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/101688075/639/>; Zugriffsdatum: 11.03.2013.
- Münch, M.C. (1842b): Sprachlehre. In: Ders.: Universal-Lexikon der Erziehungs- und Unterrichtslehre für ältere und jüngere christliche Volksschullehrer, Bd. 2. Augsburg: Schlosser'sche Buch- und Kunsthandlung, S. 628-643. URL: <http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/101688075/639/>; Zugriffsdatum: 11.03.2013.
- O.A. (1893): Ohne Autorangabe: In welcher Weise ist der naturkundliche Unterricht in der fremdsprachigen Volksschule zu erteilen, damit er das Sprachverständnis und die Sprachfertigkeit nach Möglichkeit fördert? In: Die zweisprachige Volksschule 1, H. 9, S. 2-6.
- Odelga, P. (1893): Das Wesen der Sprache. In: Die zweisprachige Volksschule 1, H. 1, S. 4-9.
- Preußen (1884). In: Rolfus, H./Pfister, A. (Hrsg.): Real-Encyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach katholischen Prinzipien, Bd. 4. Mainz: Kupferberg, S. 267-279. URL: <http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/194787443/282/>; Zugriffsdatum: 06.03.2013.
- Sauer, H. (1968): Fremdsprachen in der Volksschule. Braunschweig: Schroedel.
- Schulministerium NRW (o.D.): Fragen und Antworten zur Einführung des Faches Englisch in der Grundschule. URL: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Unterricht/Faecher/Fremdsprachen/Sprachen/Englisch/EnglischGrundschule/FAQEnglischGS/Begruendung.html>; Zugriffsdatum: 25.03.2013.
- Schulpflicht (1924): Schulpflicht der Kinder von Reichsausländern in Preußen. Erlass vom 01.12.1924. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, S. 323.
- SVR (2012): Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration: Segregation an deutschen Grundschulen. Der Einfluss der elterlichen Schulwahl. URL: http://www.svr-migration.de/content/wp-content/uploads/2012/11/Segregation_an_Grundschulen_SVR-FB_WEB.pdf; Zugriffsdatum: 07.04.2013.
- Vertovec, S. (2007): Super-Diversity and Its Implications. In: Ethnic and Racial Studies 29, H. 6, S. 1024-1054.
- Vorschriften (1928): Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung: Vorschriften zur Ausführung des Gesetzes über die Schulpflicht in Preußen (Schulpflichtgesetz) vom 15. Dezember 1927. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen, S. 95.
- Weisgerber, L. (1966): Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit. In: Wirkendes Wort 16, S. 73-89.

Marianne Krüger-Potratz, Prof. Dr., geb. 1943, emer., Universität Münster, Interkulturelle Pädagogik.

Anschrift: Leistikowstr. 3, 14050 Berlin
E-Mail: potratz@me.com

Konrad Ehlich

Sprachliche Basisqualifikationen, ihre Aneignung und die Schule¹

Zusammenfassung

Die Schule als eine weithin versprachlichte Institution erfordert eine hinreichende sprachliche Qualifizierung der Kinder. Zur Modellierung der Aneignungsprozesse von Sprache werden verschiedene Basisqualifikationen unterschieden, die in wechselseitiger Abhängigkeit und Interdependenz Sprachaneignung ausmachen. Wissensgesellschaften sind in besonderer Weise davon abhängig, dass die junge Generation eine hinreichende und umfassende sprachliche Qualifizierung erfährt, weil ihre Lebenswelt von sprachlich geprägtem und wissenschaftlich gewonnenem Wissen durchtränkt ist. Dies stellt eine große Herausforderung für die schulischen Curricula dar – aber nicht die einzige; denn zugleich gilt es, die faktische Mehrsprachigkeit der Gesellschaft curricular zu berücksichtigen. Dieser hohen Bedeutung von Sprache für schulische Lern- und Aneignungsprozesse sollte deshalb durch ein Gesamtsprachencurriculum entsprochen werden.

Schlüsselwörter: Sprachaneignung, sprachliche Basisqualifikationen, Wissensgesellschaft, alltägliche Wissenschaftssprache, Gesamtsprachencurriculum

Basic Linguistic Qualifications, Their Acquisition, and the School

Summary

The paper argues for a comprehensive notion of language acquisition. It discusses consequences for schooling (sect. 1) and for curriculum development. Language is the major tool for communication. It is composed of a series of basic qualifications (sect. 2) that are interrelated and interdependent (sect. 3). There is a combined responsibility on the part of the individual and on the part of the society to achieve successful language acquisition processes (sect. 4). Knowledge societies are dependent upon language and its

1 Der Artikel ist eine Ausarbeitung im Rahmen des Projektes „proDaZ“ der Mercator-Stiftung und der Universität Duisburg-Essen (vgl. URL: www.uni-due.de/prodaz/).

adequate acquisition by the young generation (sect. 5). The multilingual character of modern societies constitutes a specific challenge for the school and for the further development of its curricula with regard to the acquisition of language(s).

Keywords: language acquisition, basic linguistic qualification, phonic qualification, pragmatic qualifications, semantic qualification, morphological-syntactic qualification, discourse qualification, literal qualifications, knowledge society, ordinary scientific language, comprehensive linguistic curriculum

1. Die Sprache und die Schule

Sprache gehört nicht nur zu den herausragenden Lern- und Lehrgegenständen der Institution Schule, sondern diese bedarf schon um ihrer selbst willen einer hinreichenden sprachlichen Qualifizierung, denn sie ist eine versprachlichte Institution. In der Mehrzahl der unterrichtlichen Fächer wird Wissen in sprachlicher Form an die Schüler und Schülerinnen weitergegeben. Die Aneignungsprozesse des Wissens bedürfen daher entsprechender sprachlicher Fähigkeiten. Aber auch für das Gelingen der schulischen Interaktion selbst ist eine hinreichende sprachliche Qualifizierung unabdingbar. Der Übergang von vorschulischen Bildungsinstitutionen in die Schule bedeutet für die Kinder, dass sie sich verstärkt auf Interaktionen einlassen müssen, in denen unmittelbar praktische Aktivitäten zunehmend weniger eine Rolle spielen. Zugleich erfahren die Kinder, dass sprachliche Verfahren, die in ihrem bisherigen Alltag erfolgreich waren, anders eingesetzt und genutzt werden. Eine neue Organisation des Redens und Schweigens in der größer gewordenen Gruppe verlangt sorgfältigere Planung des eigenen sprachlichen Handelns. Die neue Rolle von Sprache in der Institution wirkt sich auf den Alltag der Kinder massiv aus. Die Anpassung an die neuen kommunikativen Verhältnisse erfordert – nach relativ kurzen Übergangsphasen – ein abstrakteres Verhältnis zu dem Handlungsmittel Sprache als das, welches die Kinder in die Schule mitgebracht haben.

Diese Übergänge in der sprachlichen Befähigung werden keineswegs von allen Schülerinnen und Schülern in gleicher Weise gemeistert. Die bisherigen Spracherfahrungen spielen für die Frage des Gelingens oder Misslingens der Adaptierung an die sprachlichen Erfordernisse der neuen kommunikativen Umgebung Schule eine erhebliche Rolle. Die Progressionen des unterrichtlichen Handelns erfordern ein schnelles Mitgehen der Kinder und später der Jugendlichen. Dies bringt für alle diejenigen große Schwierigkeiten mit sich, die bei dieser Geschwindigkeit nicht mithalten können. Die Schule wäre freilich nicht die so dauerhafte Institution, die sie ist, wenn es nicht einer großen Zahl von Schülern und Schülerinnen doch gelänge, trotz dieser erheblichen Anforderungen erfolgreich in ihr zu handeln.

Die weitere Sprachqualifizierung der Kinder und Jugendlichen bedeutet für sie, dass sie sich neue gesellschaftlich vorhandene sprachliche Handlungsmöglichkeiten in schneller Folge subjektiv erschließen. Dies wird vielleicht am deutlichsten in Bezug auf den ersten, elementaren Erweiterungsprozess, nämlich den Erwerb der Fähigkeit des Lesens und des Schreibens. Beide Kulturtechniken sind phylogenetisch relativ jung. Ihre Herausbildung hat Tausende von Jahren gebraucht. Einmal entwickelt, ermöglicht das Schriftsystem jedoch die Aneignung in kürzester Zeit. Innerhalb von ein oder zwei Jahren gelingt es den meisten Kindern, sich die sprachliche Kulturtechnik zu Eigen zu machen und sie als eine eigene Handlungsressource zu nutzen.

Verbunden damit ist eine qualitative Veränderung im Verhältnis zur Sprache. Indem die Sprache aus der Flüchtigkeit des Hörbaren in die Dauerhaftigkeit des Sichtbaren umgesetzt wird, wird Sprache selbst zu einem anschaulichen Objekt.

Die kognitive Leistung, die die Aneignung von Schrift, und damit die Ausbildung der Fähigkeit zu lesen und zu schreiben, bedeutet, kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. So ist es auch nicht erstaunlich, dass das, was für viele der Kinder gelingt, bei anderen fehlschlägt. Dort, wo die Aneignung hinter der sichtbaren „Normalität“ zurückbleibt, bleiben die Kinder selbst sehr schnell für das weitere kommunikative Handeln in der Institution in Bezug auf deren Anforderungen und Bewertungen zurück – mit einer Fülle daraus folgender Probleme.

2. Sprachliche Basisqualifikationen

Das Sichtbarwerden von Sprache in der Schrift verobjektiviert auch für die Lehrer und Lehrerinnen individuelle sprachliche Fähigkeiten der Kinder und deren tatsächliches Verhältnis zu den curricularen Erfordernissen. Die Notwendigkeit, dass einzelne Kinder spezifische Förderungen erhalten, um ihre Aneignungsprozesse à jour zu bringen, sie also zu beschleunigen, wird hier am ehesten deutlich. Weniger deutlich ist dies für viele andere Bereiche von Sprache und Sprachaneignung. Das hat eine Reihe von Gründen. Einer der zentralen Gründe ist das Sprachkonzept, das sowohl im Alltag als auch in der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft wie in Teilen der Linguistik unterhalten wird. Es reduziert Sprache auf ein Doppelmodell von Grammatik und Lexikon. Dieses Konzept ist so sehr zu einer schieren Selbstverständlichkeit geworden, dass es oft schwierig ist, darüber auch nur kritisch zu sprechen. Ohne Zweifel hat es auch große Verdienste. Dazu gehört, dass wir durch dieses Grammatik-Lexikon-Konzept von Sprache eine Terminologie haben, mit der wir uns über Sprache verständigen können. Und doch transportiert es quasi automatisch eine Verkürzung in Bezug auf das mit, was Sprache ist, die für unser Verstehen von Sprachaneignung und für unser Verstehen von Sprachförderung unliebsame bzw. negative Konsequenzen hat.

Die Sprachkonzeption, die als gesellschaftlich verallgemeinert gelten kann und die auch den curricularen Konzepten weithin zugrunde liegt, findet ihre Grenzen in einem engen Feld von Formen- und Satzlehre in Kombination mit einem Lexikon, das als ein Konglomerat von Wörtern gesehen wird, eine Vokabelliste. Dieses Konzept verkürzt das drastisch, was Sprache für das kommunikative Handeln der Einzelnen wie der Gesellschaft bedeutet. Die Aneignung von Sprache wird so nur in einem Teilausschnitt überhaupt wahrnehmbar. Sprache ist jedoch:

- kommunikatives Handlungsmittel für vielfältige und sich beständig ändernde Interaktionsanforderungen;
- ein herausragendes Mittel für die Aneignung und Veränderung von Wissen;
- Sprache ermöglicht denen, die sie sich angeeignet haben, die Erfahrung von Zugehörigkeit.

Ein umfassendes Verständnis von Sprachaneignung nimmt deshalb einen breiten Fächer von Basisqualifikationen (BQ) in den Blick. Mindestens die folgenden Basisqualifikationen sind dabei zu unterscheiden:

- A die *rezeptive und produktive phonische Qualifikation* (phonetische und phonologische Lautunterscheidung und -produktion, Erfassung und zielsprachliche Produktion von suprasegmental-prosodischen Strukturen (Wort- und Satzintonation), sonstige paralinguistische Diskriminierung und Produktion (Betonung, Schreien vs. Flüstern usw.));
- B die *pragmatische Qualifikation I* (aus dem Einsatz von Sprache bei anderen deren Handlungsziele erkennen und darauf angemessen eingehen sowie Sprache angemessen zum Erreichen eigener Handlungsziele einsetzen);
- C die *semantische Qualifikation* (die Zuordnung sprachlicher Ausdrücke zu Wirklichkeitselementen und zu Vorstellungselementen sowie zu deren Kombinatorik rezeptiv und produktiv herstellen);
- D die *morphologisch-syntaktische Qualifikation* (zunehmende Befähigung, komplexe sprachliche Formen, Form- und Wortkombinationen sowie Kombinationen zu Sätzen und von Sätzen zu verstehen und herzustellen);
- E die *diskursive Qualifikation* (Strukturen der formalen sprachlichen Kooperation erwerben; Befähigung zum egozentrischen handlungsbegleitenden Sprechen und zur sprachlichen Kooperation im Zusammenhang mit aktionalem Handeln, zur Narration (Erzählfähigkeit), zum kommunikativen Aufbau von Spiel- und Phantasiewelten);
- F die *pragmatische Qualifikation II* (die Fähigkeit, die Einbettung von Handlungsbezügen in unterschiedliche soziale Wirklichkeitsbereiche zu erkennen und die angemessenen Mittel zur kommunikativen Einflussnahme auf diese Wirklichkeitsbereiche zielführend zu nutzen);
- GI die *literale Qualifikation I* (Erkennen und Produzieren von Schriftzeichen, Umsetzung mündlicher in schriftliche Sprachprodukte und umgekehrt);

GII die *literale Qualifikation II* (Entwicklung von Graphie, Lesevermögen, Orthographie und schriftlicher Textualität, Auf- und Ausbau von Sprachbewusstheit). (Ehlich 2013; vgl. Ehlich/Bredel 2005, S. 12, sowie Ehlich u.a. 2008a, S. 18-21)

3. Sprachliche Basisqualifikationen – Erläuterungen

1. Die Liste der Basisqualifikationen gibt kurze und abstrakte Beschreibungen, die analytisch aus Prozessen der Sprachaneignung extrapoliert wurden. Sie sind nicht für sich stehende, unabhängige Module, sondern gehen in den konkreten Sprachaneignungsprozessen der Kinder vielfältige Verbindungen miteinander ein. Schon die ersten lautlichen, Sprache vorbereitenden Äußerungen des Kindes sind auf praktische Handlungszwecke bezogen, die das Kleinkind verfolgt. Seine Sprachaneignung erfährt kontinuierliche Stimulierung durch den Erfolg bei seinem sprachlichen Handeln, und dieser Erfolg wird von den Bezugspersonen nachhaltig gestärkt und ermuntert. Sprachaneignung vermittelt den Kindern in großem Umfang positive Erlebnisse, die für ihre Entfaltung von grundlegender Bedeutung sind, und wird damit zu einem der wichtigsten Stimulatoren für das eigene Handeln.
2. Verflechtungen der Basisqualifikationen innerhalb der Sprachaneignung bestehen zwischen allen Basisqualifikationen. Steuernd wirkt dabei die pragmatische Basisqualifikation (BQ B). Die Aneignung von *Welt*, die das Kind mit und in seiner *Sprachaneignung* aktiv betreibt, erweitert seine Handlungsmöglichkeiten und erweitert dadurch zugleich auch die Welt, in der die Handlungen des Kindes geschehen. Dafür benötigt das Kind eine erhebliche Ausweitung seiner semantischen Möglichkeiten, um seine komplexer werdende Welt zu strukturieren und diese Möglichkeiten in kommunikativen Prozessen einsetzbar zu machen (BQ C). Dies geschieht durch eine enge Kombination von sprachlichen Einheiten und Einheiten der das Kind umgebenden Wirklichkeit in den kindlichen Wissensstrukturen. Aber nicht nur das: Die einmal für die eigene Wissensstrukturierung und die Kommunikation mit anderen erarbeitete semantische Basisqualifikation erlaubt auch die Loslösung aus der Welt der sinnlichen Wahrnehmbarkeit hin in eine Wissenswelt, in der durch das wissende Habhaftwerden der Objekte die Verbindung zur sinnlichen Wahrnehmbarkeit gekappt wird. Die Herausbildung von sprachlich strukturierten Vorstellungen ermöglicht eine „sekundäre Verobjektivierung“ und die Emanzipation aus dem Hier und Jetzt, das für die sinnliche Zugänglichkeit unabdingbar ist.
3. Die Wirklichkeit besteht nicht aus für sich existierenden, isolierten Einheiten, und das Wissen über sie verlangt mehr als die bloße sprachliche Identifikation und Bezeichnung. Im Handeln des Kindes selbst wird Welt als veränderbar erfahren, zugleich auch als etwas, das verändernd auf das Kind einwirkt. Anders als es die verbreiteten Philosophien vom Sein nahelegen, ist Welt ein Ensemble

von Geschehnissen, Ereignissen und Handlungen. Sprachen halten Möglichkeiten vor, Zusammenhänge zwischen Objekten ebenso zu versprachlichen wie solche Geschehnisse und Handlungen. Die syntaktischen Strukturen (BQ D) bieten Grundschemata, wie solche Zusammenhänge verbalisiert werden können. Dabei sind elementare formale Strukturen einsetzbar, und zwar sprachspezifisch. Eine Sprache wie das Deutsche hat dafür eine ausgearbeitete Morphologie besonders bei den Ausdrücken für Ereignisse und Handlungen, den Verben, und für Gegenstände im weitesten Sinn und deren Eigenschaften bei den Nomina. Die in der Sprache bestehenden Satzformen sind „Baupläne“ für die Kombinatorik dieser verschiedenen Elemente. Je komplexer die Einsicht in die Wirklichkeit und ihre denkende Verarbeitung werden, desto mehr erfährt das Kind das Erfordernis, mehr als nur elementare Satzformen zu benutzen. Das sprachliche Angebot für die kommunikative und kognitive Verarbeitung solcher Komplexität ermöglicht dem Kind eine erhebliche Erweiterung seiner interaktiven Möglichkeiten und seiner Wissensstrukturierungen.

4. Weil Sprache Kommunikationsmittel ist, ein Werkzeug (oder Organon) des Gedankens und der Interaktion, gehört zu den Basisqualifikationen die Befähigung, mit anderen zu sprechen. Dieses Miteinander-Sprechen, der Diskurs, geschieht von Angesicht zu Angesicht (BQ E). Der Diskurs ist eine elementare Form der Interaktion und macht dem Kind Grundstrukturen dieser Interaktion deutlich. Die Verteilung der Teilnahmemöglichkeiten am Gespräch gehört zu elementaren Ordnungserfahrungen des Kindes. Die Verbindung solcher Kommunikation mit anderen Handlungen, die Kombination von sprachlicher Interaktion und Aktion, erfährt das Kind in seiner primären Bezugsgruppe und in allen weiteren Handlungszusammenhängen, die sich ihm eröffnen und in die es eingebunden ist. Zu seinen wichtigen Erfahrungen gehört dabei auch die Möglichkeit, die Beziehung zu den anderen, mit denen es in seinem Handeln verbunden ist, zu verinnerlichen, sich selbst also zum Adressaten seines eigenen Sprechens zu machen. Dies geschieht besonders im Umgang mit Objekten, indem das Kind seine eigenen Tätigkeiten sprechend begleitet. Unter dem Terminus „egozentrisches Sprechen“ ist dies (mit unterschiedlichen Interpretationen) sowohl von Piaget als auch von Vygotskij als eine zentrale Etappe der kindlichen Sprachaneignung verstanden worden. Zugleich erfährt das Kind im Diskurs, dass es nicht nur selbst Ziele verfolgt und sprachliche Handlungsmuster dafür zweckgemäß einsetzt, sondern dass auch andere solche Ziele verfolgen. Die Entstehung eines Bewusstseins vom anderen ist also wesentlich durch Sprache vermittelt. Unter der vielleicht etwas irreführenden Metapher einer „theory of mind“ ist dies in der Sprachaneignungsforschung zunehmend deutlich geworden. Die diskursive Qualifikation und die pragmatische Qualifikation gehen hier Hand in Hand.
5. Zu deren komplexerer Aneignung (BQ F) gehört die wachsende Befähigung des Kindes, die unterschiedlichen Wirklichkeitsbereiche, in die es eintritt, in ihren pragmatischen Anforderungen und den Handlungsmöglichkeiten, die ihm selbst zukommen, zu erfassen und zu verstehen. Auf der Grundlage einer solchen rei-

chen Befähigung entwickeln sich die literalen Qualifikationen (BQ GI, BQ GII), von denen oben schon die Rede war. Auch sie beschränken sich nicht auf den Umgang mit Schriftzeichen (BQ GI). Schon die Umsetzung mündlicher Sprache in schriftliche Sprachprodukte im Schreiben und die Rückumsetzung schriftlicher Sprachprodukte in sprachbezogene kognitive Leistungen, zunächst einmal vermittelt über das laute Lesen, geben dem Kind neue Möglichkeiten, mit Sprache umzugehen. Diese aber sind erst der Ausgangspunkt für die Öffnung hin zur gewaltigen Welt der schriftlichen Texte und damit zum gesellschaftlichen Wissen. Die literale Basisqualifikation II (BQ GII) ermöglicht dem Kind eine Ausweitung seiner kognitiven wie seiner Handlungsmöglichkeiten in einem ungeheuren Ausmaß.

Damit dieser Kosmos der schriftlichen Texte und des darin gebundenen gesellschaftlichen Wissens nicht zu einem Chaos wird, das sich der Aneignung entzieht und sie unmöglich macht, bedarf es der systematischen Bahnung von Wegen in diese Textwelten. Die Aneignung komplexer Textarten, ihre Umsetzung in Diskursivität und umgekehrt bestimmen den weiteren biographischen Weg des Kindes und das Gelingen einer Biographie zentral.

4. Lebenswelten und Sprache – Sprachaneignung und Selbstverantwortung

Die Breite der dargestellten Basisqualifikationen weist mit Nachdruck darauf hin, dass die Verengungen von Sprachaneignung im Sinne des überkommenen Grammatik-Lexikon-Konzepts die Komplexität, Umfänglichkeit und Wechselbeziehungen von Sprache als kommunikativem Handlungsmittel verfehlen. Ein Kind, das eine Ermöglichungsstruktur für das eigene Handeln in seinen sprachlichen Aneignungsprozessen vielfältig erfährt, wird dadurch in seinen Anstrengungen gestärkt und immer wieder ermutigt. Dies lässt sich freilich auch anders formulieren: Dort, wo solche Ermutigung eher sporadisch, wenn überhaupt, erfolgt, verliert sich die Motivation, die eigene Sprachaneignung auf immer neue Stufen zu heben. Der Ausdruck „Aneignung“ selbst macht deutlich, dass es sich hierbei um eine aktive Tätigkeit des Kindes handelt. Sowohl in seiner produktiven Sprachverwendung als auch in seiner rezeptiven Sprachverwendung, also sowohl als Sprecher wie als Hörer ist das Kind damit befasst, seine eigenen Handlungsmöglichkeiten zu bewähren und zu erweitern.

Die verschiedenen Institutionen, die die Lebenswelt des Kindes von seinen ersten Jahren bis weit in die Adoleszenz hinein ausmachen, bieten ihm vielfältige Möglichkeiten zur kommunikativen Interaktion, zum Einsatz von Sprache im gemeinsamen Handeln, zur Auseinandersetzung mit Sprache und zur Erweiterung seiner mentalen Möglichkeiten durch Sprache. Jedoch sind diese Lebenswelten nicht für alle gleich. Die gesellschaftlich eingerichteten Institutionen, die den Kindern und den

Eltern jenseits der Familie (in welcher konkreten Form auch immer) zur Verfügung stehen, müssen deshalb auch Agenturen dafür sein, dass die Sprachaneignung möglichst vieler Mitglieder der jungen Generation in einer die Kinder wie die Gesellschaft substantiell befriedigenden Weise verläuft. Gerade die komplexeren sprachlichen Befähigungen sind dabei auf ausgearbeitete Ermöglichungsstrukturen angewiesen.

Auf der Grundlage der Basisqualifikationen, insbesondere dann auf deren Zusammenfassung und teilweisen Transformation innerhalb der literalen Basisqualifikation II und durch sie, bietet die Institution Schule dem jungen Menschen die Möglichkeit, sich fit für eine Lebenswelt zu machen, die in einem emphatischen Sinn als Wissensgesellschaft ausgelegt ist. Mit der Akzeleration, der Beschleunigung des Erwerbs der Schreib- und Lesefähigkeit gleich zu Beginn seiner Existenz in der Schule erfährt das Kind hier ein Angebot, aber auch eine Anforderung zu einer Weiterentwicklung, deren Bedeutung es erst allmählich subjektiv einsieht.

5. Wissensgesellschaften und Sprache

Gegenwärtige Gesellschaften sind mit einer ganzen Reihe von Umbrüchen konfrontiert. Die offen zutage liegenden, besonders die ökonomischen, werden wahrgenommen, erfahren und nur allzu oft auch erlitten. Weniger offensichtlich sind Veränderungen, die die Wissensstrukturen der Mitglieder dieser Gesellschaften und ihre kommunikative Praxis betreffen. Je nach ihrem Entwicklungsstand ist aber deutlich, dass die Aneignung von Sprache nicht mehr als ein im Wesentlichen naturwüchsiger Prozess angesehen werden kann, der zudem weithin durch die Einbindung in eine begrenzte Zahl von praktischen Tätigkeiten charakterisiert ist. Für alle Mitglieder entwickelter Gesellschaften gehört die Befähigung, Sprache in komplexer Form zu beherrschen, zu den Grundvoraussetzungen für ein erfolgreiches Leben. Wenn solche Gesellschaften als „Wissensgesellschaften“ charakterisiert werden, so schlägt sich darin die erhebliche Bedeutung von nicht mehr selbstverständlichem und sich schnell veränderndem Wissen nieder.

Wissensgesellschaften verlangen sprachliche Befähigungen von großen bis größten Teilen der jeweiligen Schülerinnen- und Schülergeneration in einem Umfang, wie er noch für die vorausliegenden Generationen kaum vorstellbar war. Die Übergänge von der Primarstufe in die Sekundarstufe I und dann in die Sekundarstufe II (in ihren verschiedenen Ausprägungen) erweisen sich für die sprachlichen Fähigkeiten ebenso sehr als dramatische Schwellen wie für den Umgang mit Wissen und die Organisation des innerinstitutionellen Zusammenlebens. Eigenverantwortung für diese Prozesse lässt sich nicht durch externe Steuerungen ersetzen. Bildungsinstitutionen haben aber ihre Aufgabe darin, für diese Prozesse – gerade auch in der für sie charakteristischen beschleunigten Form – geeignete und ermutigende Umgebungen bereitzustellen.

Sprachlich sind die Sekundarstufen Übergänge zur „alltäglichen Wissenschaftssprache“, die für eine Durchdringung der Lebenswelt mit Wissensstrukturen steht, die ihren Ursprung in den Fortschritten des wissenschaftlichen Wissens haben. Bis weit in die alltäglichsten Praxen und Lebensgestaltungen finden solche Wissens-Umsetzungen und ihre sprachlichen Strukturierungen statt. Nur wenn die sprachlichen Basisqualifikationen in der individuellen Biographie umfassend angeeignet und ausgearbeitet wurden, sind diese Übergänge möglich.

6. Curriculare Herausforderungen

Die curriculare Gesamtsituation in Bezug auf den Bereich der Sprachaneignung entspricht den faktischen Anforderungen nur bedingt. Dies betrifft zunächst den Stellenwert von Sprache als Lehrgegenstand. Der Bezug auf die Basisqualifikationen verlangt eine umfassende curriculare Umsetzung, in der insbesondere die Weiterentwicklung der Basisqualifikationen bis hin zur Befähigung, in der Wissensgesellschaft kompetent sprachlich zu handeln, systematisch konzeptualisiert und vermittlungsmethodisch bearbeitet wird.

Die sprachlichen Aufgaben der Schule stehen aber zugleich vor einer weiteren zentralen Herausforderung, nämlich der, sich auf die veränderte gesellschaftliche Sprachlichkeit einzustellen. Ihr Sprachdenken ist nicht nur durch ein verengtes Sprachkonzept beschränkt; es ist zugleich dadurch eingeschränkt, dass selbstverständlich von einer quasi naturgegebenen Einsprachigkeit ausgegangen wird („Muttersprachunterricht = Deutschunterricht“). Dieses Konzept ist durch sprachliche und sprachvermittlungsbezogene Erfordernisse einer anderen Grundkonstellation bestimmt, als sie heute vorliegt, nämlich der im Nationalstaat abgesicherten Verteilung von Sprachlichkeit. Große Teile der jeweiligen Generation von Lernenden erwarben die Hochsprache in ihren Grundzügen und elementare Lese- und Schreibfähigkeiten. Nur sehr viel kleinere Teile der jeweiligen Generation wurden darüber hinaus dazu qualifiziert, sich die entwickelte Nationalsprache möglichst umfassend anzueignen. Dies geschah weithin zugleich im Rahmen einer Dreiheit der unterrichtlichen Gegenstände Muttersprache – alte Fremdsprache(n) – neue Fremdsprache(n). Nationalsprachliche Homogenität galt als vorausgesetzt. Dies bestimmt sprachenbezogene Curricula bis in die Stundentafeln hinein bis heute.

Gegenüber einer solchen nationalsprachlichen Homogenität ist die heutige gesellschaftliche Lebenswelt auch in den europäischen Nationalstaaten bestimmt durch eine faktische Mehrsprachigkeit. Sie ist wesentlich durch erhebliche Migrationsbewegungen und durch Internationalisierungstendenzen bedingt. Dies stellt eine große Herausforderung für die Sprachvermittlung dar – eine Herausforderung, die es erforderlich macht, sorgfältiger über die Qualifizierungsziele nachzudenken

und Bestimmungen dieser Ziele anzustreben, die den faktischen kommunikativen Erfordernissen entsprechen.

Eine Antwort auf diese veränderte Sprachensituation wäre die Entwicklung eines Gesamtsprachencurriculums. In ihm würde die arbeitsteilige, miteinander unverbundene bloße Kombination von Deutsch- und Fremdsprachenunterricht (oder faktisch: Englischunterricht) aufgehoben zugunsten eines Sprachenunterrichts, in dem auch die Sprachen der Kinder ihren Ort haben, deren Muttersprache nicht das Deutsche ist. Ein solches Curriculum würde die Kinder auf eine zukünftige biographische Lebenssituation vorbereiten, in der Sprachenwechsel und praktizierte Mehrsprachigkeit mehr und mehr zur sprachlichen Normalität werden und die Fähigkeit, sich in einer oder mehreren anderen Sprachen als der aus der ersten Sozialisationsphase zu bewegen, zu den wichtigsten Qualifikationsmerkmalen gehört.

Ein Gesamtsprachencurriculum würde aber auch auf eine andere zentrale Herausforderung der heutigen Schule antworten: Da ja Schule eine weithin versprachlichte Institution ist, kommt Sprache ein zentraler Stellenwert für *alle* Unterrichtsfächer bzw. Unterrichtsbereiche zu.

Ein Gesamtsprachencurriculum müsste also eine vertikale und eine transversale, die verschiedenen Fächer durchdringende Dimension haben. Die umfassende sprachliche Qualifizierung der jungen Menschen wäre in ihm als Aufgabe erkannt und bearbeitet, die nicht zuletzt eine neue Form der Kooperation in der schulischen Praxis mit sich brächte. Dies konkret zu ermöglichen, wäre auch eine Herausforderung für die Schulorganisation. Zukunftsweisende Ansätze sind bereits zu erkennen – und die Veränderungen sprachlicher Vermittlungspraxis sind durchaus eine Aufgabe, die von unten angegangen werden kann.

Literatur

Der Artikel führt Überlegungen fort, die insbesondere in den beiden vom BMBF in Auftrag gegebenen Expertisen Ehlich u.a. 2005 und Ehlich/Bredel/Reich 2008a und 2008b sowie einer Expertise für die Berliner Senatsverwaltung aus dem Jahr 2012 (Ehlich/Valtin/Lütke 2012) entwickelt wurden. Das Konzept der Basisqualifikationen wurde in der Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“ (Redder u.a. 2011) in den Entwurf für ein koordiniertes Forschungsprogramm eingebracht. Ausführliche Literaturangaben zur Thematik finden sich vor allem in Ehlich/Bredel/Reich 2008b sowie in Ehlich/Valtin/Lütke 2012 sowie in der Reihe FÖRMIG Edition im Waxmann Verlag.

Ehlich, K. (2009): Sprachaneignung – Was man weiß, und was man wissen müsste. In: Lengyel, D./Reich, H.H./Roth, H.-J./Döll, M. (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster u.a.: Waxmann, S. 15-24.

- Ehlich, K. (2013): Sprach(en)aneignung – mehr als Vokabeln und Sätze. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 83: Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit: Sprachliches Handeln in der Schule (erscheint im Juni 2013).
- Ehlich, K./Bredel, U. (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn u.a.: BMBF (Bildungsreform 11).
- Ehlich, K./Bredel, U./Reich, H.H. (2008a): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Berlin: BMBF (Bildungsforschung, Bd. 29.1).
- Ehlich, K./Bredel, U./Reich, H.H. (Hrsg.) (2008b): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen. Berlin: BMBF (Bildungsforschung, Bd. 29.2).
- Ehlich, K./Valtin, R./Lütke, B. unter Mitarbeit von Lambert, S., Mahnke, U. und Wagner, C. (2012): Expertise „Erfolgreiche Sprachförderung unter Berücksichtigung der besonderen Situation Berlins“. Bildungsserver Berlin Brandenburg, URL: www.berlin.de/sen/bildung/schulqualitaet/index.html; Zugriffsdatum: 24.03.2013.
- Lengyel, D./Reich, H.H./Roth, H.-J./Döll, M. (Hrsg.) (2009): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster u.a.: Waxmann (FÖRMIG Edition, Band 5).
- Redder, A./Schwippert, K./Hasselhorn, M./Forschner, S./Fickermann, D./Ehlich, K. u.a. (2011): Bilanz und Konzeptualisierung von Strukturierter Forschung zu „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“. Hamburg: Hamburger Zentrum zur Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung und Erforschung schulischer Entwicklungsprozesse (ZUSE), ZUSE Berichte 2.

Konrad Ehlich, Dr. Dr. h.c., geb. 1942, Honorarprofessor an der FU Berlin (Institut für Deutsche und Niederländische Philologie); Professor i.R. der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Anschrift: Hellebergeplatz 2, 14089 Berlin
E-Mail: konrad.ehlich@ehlich-berlin.de

Burkhard Schroeter/Ute Harms/Barbara Klüh/Markus Lücken/
Jens Möller/Anna Südkamp

Kompetenzorientiert unterrichten und rückmelden

Der Hamburger Schulversuch alles»können und das Forschungsprogramm komdif

Zusammenfassung

Der Hamburger Schulversuch alles»können ist ein Unterrichts- und Schulentwicklungsprojekt, das die Förderung der individuellen Kompetenzentwicklung der Lernenden in den Blick nimmt. Dazu werden kompetenzorientierte Lernarrangements und Aufgabenformate sowie ein System formeller und informeller Rückmeldungen entwickelt. Daneben steht die Etablierung einer Kooperationskultur innerhalb und zwischen den Schulen im Mittelpunkt, um im Hamburger Schulsystem kompetenzorientierten individualisierten Unterricht zu fördern. Eng verzahnt mit dem Schulversuch ist das wissenschaftliche Forschungsprogramm komdif, in dem Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Fachdidaktiken sowie der Pädagogischen Psychologie zusammenarbeiten, um theoriegeleitet und evidenzbasiert Modelle für die diagnosegestützte individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern zu entwickeln.

Schlüsselwörter: kompetenzorientierter Unterricht, Schulversuch, Kompetenzmodelle, Unterrichtsentwicklung

Competence-oriented Teaching and Feedback

The School Pilot Program alles»können and the Research Project komdif

Summary

The Hamburg school pilot program alles»können is a project for instruction and school development focusing on competence development of the individual student. Competence-based learning arrangements and task formats, as well as a system of formal and informal feedback are developed for this program. The establishment of a cooperative culture within and between schools to promote competence-guided, individualized education in Hamburg's public education system is also emphasized. The pilot program komdif is a research program with participants from subject-specific fields of

didactics and educational psychology working collaboratively to develop theory-guided and evidence-based models for diagnosis-based individual support of students. It is closely linked to the project alles»können.

Keywords: competence development of students, school pilot program, competence modeling, competence-guided learning arrangements

1. Einleitung

In den länderübergreifenden deutschen Bildungsstandards werden verbindliche fachliche Kompetenzen festgelegt, die Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsgangs erreicht haben sollen. Dies hat weitreichende Folgen für das Schulcurriculum, denn durch sie wird ein grundlegender Paradigmenwechsel eingeleitet. Während bisher durch die Lehrpläne der Länder der fachliche Input für den Unterricht länderspezifisch festgeschrieben wurde, wird nun durch die Beschreibung von Kompetenzen, die von Schülerinnen und Schülern zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Schullaufbahn erreicht werden sollen, das Ergebnis von Unterricht länderübergreifend definiert.

Von Lehrerinnen und Lehrern erfordert dieser Paradigmenwechsel eine neue Sichtweise auf ihren Unterricht. Der Unterricht muss nun „vom Ende her“, also von dem, was Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt als Ergebnis wissen und können sollen, gedacht werden und setzt einen Kompetenzaufbau voraus, der meist über mehrere Schuljahre verläuft. Die empirische Forschung hat bisher nur wenige Hinweise darauf, wie dieser jeweilige Kompetenzaufbau in den Fächern auf Prozessebene erreicht werden kann. Durch das Inkrafttreten von Bildungsstandards für den Mittleren Bildungsabschluss ist die unterrichtliche Praxis in der Schule jedoch gezwungen, entweder auf entsprechende Unterrichtsgänge zurückzugreifen – die jedoch nur in sehr geringem Maße vorliegen – oder diese schnellstmöglich zu entwickeln. Parallel dazu muss die empirische Forschung die Grundlagen für einen theoriegeleiteten und evidenzbasierten Kompetenzaufbau erarbeiten. Um dieses Dilemma in der Praxis aufzulösen, erscheint eine enge Zusammenarbeit zwischen empirischer fachdidaktischer Forschung, Lehrkräften und Lehrerfortbildnern und -fortbildnerinnen sinnvoll und notwendig. Das Konzept der professionsübergreifenden Lerngruppen hat sich bereits in den großen naturwissenschaftlichen Schulprojekten wie SINUS und den Kontextprojekten bewährt (vgl. Parchmann/Ralle/Demuth 2000; Gräsel/Fussangel/Parchmann 2006; Bayrhuber u.a. 2007; Ostermeier/Prenzel/Duit 2010) und erscheint daher auch bei einer kompetenzorientierten Umgestaltung des Unterrichts erfolgversprechend. Unter kompetenzorientiertem Unterricht wird im Weiteren die Orientierung der Unterrichtsgestaltung an den in den Bildungsstandards jeweils vorgegebenen Kompetenzen verstanden.

Die Entwicklung von kompetenzorientiertem Unterricht erfordert darüber hinaus auch eine entsprechende Kultur informeller und formeller Rückmeldungen (vgl. Schrader/Helmke 2001), die nicht notwendigerweise notenorientiert sind. Zum einen soll den Schülerinnen und Schülern eine differenzierte Rückmeldung in Bezug auf ihre individuelle Kompetenzentwicklung gegeben und zum anderen dabei auch die Forderung nach individueller Förderung der Lernenden als Leitprinzip des Unterrichts erfüllt werden. Individuelle Rückmeldungen in *Lernsituationen* im Unterricht sollen so den individuellen Kompetenzaufbau der Schülerinnen und Schüler lernfördernd begleiten. Darüber hinaus sind auch in *Bewertungssituationen* Rückmeldungen kompetenzorientiert zu gestalten. *Lernentwicklungsgespräche* sollen den Lernenden und ihren Erziehungsberechtigten zum einen den derzeitigen Kompetenzentwicklungsstand und zum anderen die notwendigen nächsten Schritte zum Kompetenzaufbau aufzeigen. Schließlich sollen *Zeugnisse* darüber hinaus summativ den Stand des Kompetenzaufbaus zu einem festgesetzten Zeitpunkt, z.B. zum Ende eines Schuljahres, dokumentieren.

Sinnvollerweise sollte kompetenzorientierter Unterricht nicht nur in einem einzelnen Fach oder in nur wenigen Fächern, wie z.B. nur in den Naturwissenschaften, eingeführt werden. Vielmehr ist es wichtig, den Kompetenzaufbau der Lernenden in möglichst allen Fächern zu fördern und überfachliche Kompetenzen einzuschließen. Es erscheint zudem empfehlenswert, bereits zu Beginn einer Schullaufbahn in der Grund- bzw. Primarschule mit kompetenzorientiertem Unterricht zu beginnen und dieses Konzept zumindest bis zum Mittleren Bildungsabschluss weiter zu verfolgen (vgl. Harms 2011).

Der Schulversuch alles»können, der im Weiteren näher erläutert wird, hat sich – basierend auf der Einführung der Bildungsstandards für den Mittleren Bildungsabschluss (vgl. KMK 2005) – über einen Zeitraum von fünf Schuljahren die folgenden Ziele gesetzt:

1. Der Unterricht fördert bestmöglich die individuelle kumulative Kompetenzentwicklung jeder Schülerin und jedes Schülers.
2. Rückmeldeformate fördern die individuelle Kompetenzentwicklung jeder Schülerin und jeden Schülers, indem sie die individuellen Lernfortschritte betonen und eine Orientierung für die erwarteten Kompetenzen geben.
3. Die Kooperationskulturen der Schulen untereinander und innerhalb einer Schule fördern und sichern die Unterrichtsqualität.
4. Die Ergebnisse des Schulversuchs stärken die Etablierung einer kompetenzorientierten und individualisierten Lernkultur im Hamburger Schulsystem.

Parallel zum Schulversuch alles»können hat sich daher ein Forschungskonsortium gebildet, das unter dem Titel „Kompetenzmodelle als Basis für eine diagnosegestützte individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern in der Primarstufe und Sekundarstufe I“ (*komdif*) bestrebt ist, in Zusammenarbeit und im wechselseitigen

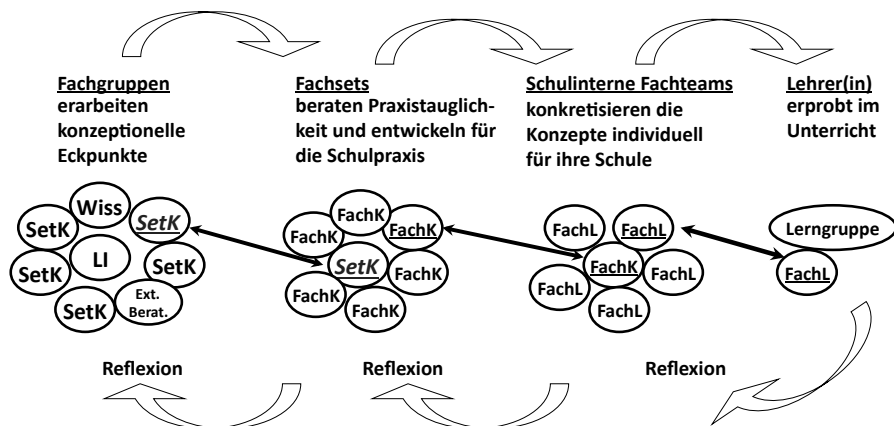
Lernprozess zwischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern verschiedener Fachdidaktiken und der Pädagogischen Psychologie, Lehrkräften, Lehrerfortbildnern und -fortbildnerinnen sowie der Bildungsadministration das professionelle Handeln von Lehrpersonen wirksam zu unterstützen, um so den Unterricht im Sinne einer individuellen Kompetenzförderung der Schülerinnen und Schüler nachhaltig weiterzuentwickeln.

Von dieser engen Kooperation können sowohl die Schulen und Lehrkräfte aus dem Schulversuch alles»können als auch das Forschungsprogramm *komdif* profitieren. Auf der einen Seite stehen die an *komdif* beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler den am Schulversuch alles»können beteiligten Schulen und Lehrkräften sowie den Lehrerfortbildnern und -fortbildnerinnen aus dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) in Hamburg als Partner und Berater zur Verfügung. Auf der anderen Seite unterstützen die Schulen die Forschungsinteressen der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und bieten so die Möglichkeit, gezielte Fragestellungen in ihren Klassen empirisch zu untersuchen. Durch diese gemeinsamen Bemühungen sollen sowohl die Wissensbasis über die praktische Implementation von individualisiertem, kompetenzorientiertem Unterricht als auch die Einbettung der Kompetenzforschung in die aktuelle Lehr-Lernforschung vorangebracht werden.

2. Lern- und Arbeitsstrukturen im Schulversuch alles»können

Damit die Implementation der neuen Unterrichtskonzepte eine nachhaltige Wirkung erreichen kann, wurden im Rahmen des Schulversuchs umfangreiche Lern- und Arbeitsstrukturen geschaffen. Die Arbeitsstruktur im Schulversuch alles»können ist in Abbildung 1 dargestellt. Sie stellt eine Erweiterung des Lehrerprofessionalisierungs- und Implementationsansatzes der Professionellen Lerngemeinschaften (vgl. Brown 1997; DuFour 2004; Vescio/Ross/Adams 2008) dar, der bereits in anderen Unterrichtsentwicklungsprojekten wie z.B. dem SINUS-Programm und den naturwissenschaftlichen Kontextprojekten erfolgreich eingesetzt wurde. Die wissenschaftliche Leitung und fachdidaktische Beratung des Schulversuchs hat – wie auch in den vorangegangenen Kontext-Projekten und dem Sinus-Programm – das Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) in Kiel übernommen.

Abb. 1: Lern- und Arbeitsgemeinschaften im Schulversuch alles»kÖnner



Wiss = Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, SetK = Setkoordinatorinnen und Setkoordinatoren, LI = Lehrerfortbildner und Lehrerfortbildnerinnen aus dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, Ext. Berat. = externe Berater und Beraterinnen, FachK = Fachkoordinatorinnen und Fachkoordinatoren, FachL = Fachlehrkräfte; weitere Erläuterungen siehe Text.
Quelle: Darstellung B. Klüh

Um kompetenzorientierten Unterricht zu implementieren und damit die Ziele des Schulversuchs umsetzen zu können, wurden verschiedene Arbeitsgruppen gebildet, in denen Vertreterinnen und Vertreter unterschiedlicher Professionen kooperieren (vgl. Abb. 1).

Zu jedem beteiligten Unterrichtsfach bzw. jeder Fächergruppe (Deutsch, Mathematik, Sachunterricht, Naturwissenschaften, Fremdsprachen, Musik (bis Sommer 2011), Kunst, Gesellschaftswissenschaften/Religion) gibt es eine Fachgruppe; das entspricht acht Fachgruppen. Jeder Fachgruppe gehören alle Setkoordinatorinnen und -koordinatoren (SetK) des jeweiligen Faches und eine Wissenschaftlerin bzw. ein Wissenschaftler aus der entsprechenden fachdidaktischen Disziplin (Wiss) an, der bzw. die mit Unterstützung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Fachdidaktik einbringt. Jede Fachgruppe wird von Lehrerfortbildnern und -fortbildnerinnen des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (LI) koordiniert. Darüber hinaus sind je nach Notwendigkeit auch externe Berater und Beraterinnen (Ext. Berat.) temporär in die Arbeit der Fachgruppe eingebunden. Die Fachgruppe trifft sich regelmäßig in monatlichen Abständen.

Die Setkoordinatorinnen und -koordinatoren übernehmen zusätzlich die Leitung eines sogenannten Fachsets. Dem jeweiligen Fachset gehören weitere Lehrkräfte

anderer beteiligter Schulen an. Diese Fachkoordinatorinnen und -koordinatoren (FachK) arbeiten an der Entwicklung und Umsetzung neuer kompetenzorientierter Lernarrangements. Insgesamt gibt es im Schulversuch 22 solcher Fachsets. Die Fachsets werden in ihrer Arbeit von der Fachgruppe beraten und unterstützt. Ziel ist ein wechselseitiger Austausch zwischen den beiden Gruppen. Die Fachkoordinatorinnen und -koordinatoren ihrerseits bringen die neu entwickelten Unterrichtskonzepte in das Fachkollegium ihrer Schule und koordinieren die Arbeit im jeweiligen Fachkollegium, arbeiten also mit den entsprechenden Fachlehrkräften (FachL) ihrer Schule zusammen. Letztendlich soll so in den Schulen die Umsetzung der neu entwickelten Unterrichtskonzepte vorbereitet und von den Lehrerteams an den Schulen erprobt werden.

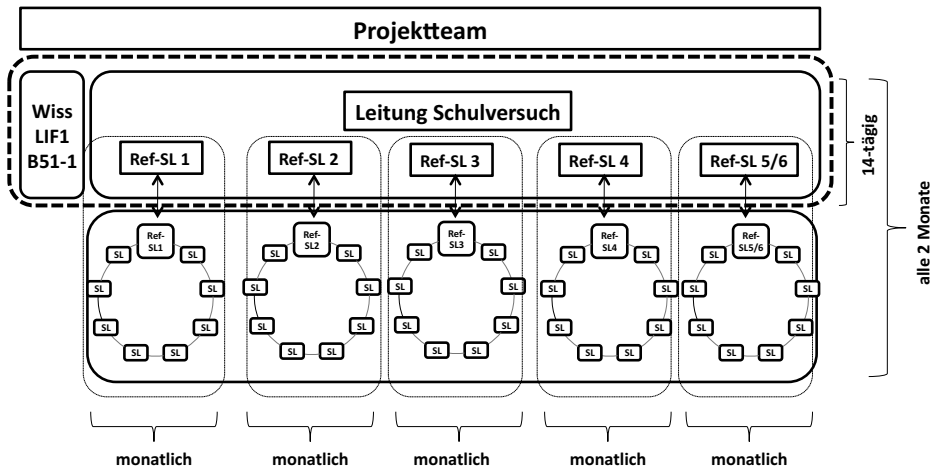
Neben den regelmäßig tagenden Arbeitsgruppen finden in größeren zeitlichen Abständen Arbeitstreffen größerer Teilgruppen oder aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Schulversuch zu bestimmten Themenschwerpunkten statt. Diese Arbeitstreffen bieten die Möglichkeit, sich gegenseitig über den Stand der Arbeit in den verschiedenen fächerbezogenen Arbeitsgruppen zu informieren und so einen regelmäßigen Austausch zu gewährleisten. Außerdem finden regelmäßige Treffen der beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler statt, in denen die Arbeit im Schulversuch reflektiert wird und die angegliederten Forschungsprojekte diskutiert werden.

Durch die Einrichtung der dargestellten Arbeitsstrukturen soll die Implementation der neu entwickelten Unterrichtskonzepte im Unterricht ermöglicht werden. Mit der Möglichkeit zur unmittelbaren Erprobung der Konzepte und Materialien sollen diese kontinuierlich weiterentwickelt und verbessert werden.

3. Prozess-Steuerung im Schulversuch alles»könner

Um eine breite Wirksamkeit der in den Fachgruppen und Sets erarbeiteten Konzepte für den konkreten Unterricht in der Einzelschule zu initiieren, wurden auf verschiedenen Ebenen Prozess-Steuerungsgruppen eingerichtet und Steuerungsinstrumente entwickelt. Zur Vernetzung der Setarbeit mit der Arbeit in den schulinternen Fachteams hat jede Schule eine AG Unterrichtsentwicklung (s.u.) eingerichtet. Die Schulleitungen sind in kollegialen Austauschgruppen organisiert und in dem für die Gesamtprozess-Steuerung verantwortlichen Projektteam vertreten (vgl. Abb. 2).

Abb. 2: Prozess-Steuerung im Schulversuch alles»könner



Wiss = Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, LIF1 = Vertreter der Lehrerfortbildner aus dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, B51-1 = Vertreterin aus der Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg, Ref-SL = Schulleitungen der jeweiligen Referenzschulen, SL = Schulleitung einer beteiligten Schule; weitere Erläuterungen siehe Text.

Quelle: Darstellung B. Klüh

Jede Schulleiterin und jeder Schulleiter ist Mitglied in einer von fünf Schulleitungsgruppen, die sich monatlich treffen und jeweils von einer Referenzschulleitung (Ref-SL) koordiniert werden. Hauptfunktion dieser Schulleitungsgruppen ist die kollegiale Beratung der schulinternen Steuerung von Unterrichtsentwicklung. Zentrales Leitungs- und Beratungsgremium für den Schulversuch ist das Projektteam (vgl. Abb. 2). Mitglieder des Projektteams sind die Leitung des Schulversuchs, die Referenzschulleitungen (Ref-SL), die Leitung der Unterabteilung Unterrichtsentwicklung im LI (LIF1), die Leitung des Referates Qualitätsentwicklung in der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB, B51-1) und die wissenschaftliche Koordination des Forschungsprogramms *komdif*. Im Projektteam werden die Gesamtprozesse gesteuert und begleitet, wird der Projektverlauf reflektiert, werden Handlungsbedarfe identifiziert und Interventionen entwickelt. Durch die personelle Besetzung dieses Gremiums sind die Akteure der verschiedenen Ebenen mit dem Schulversuch und dem Forschungsprogramm vernetzt.

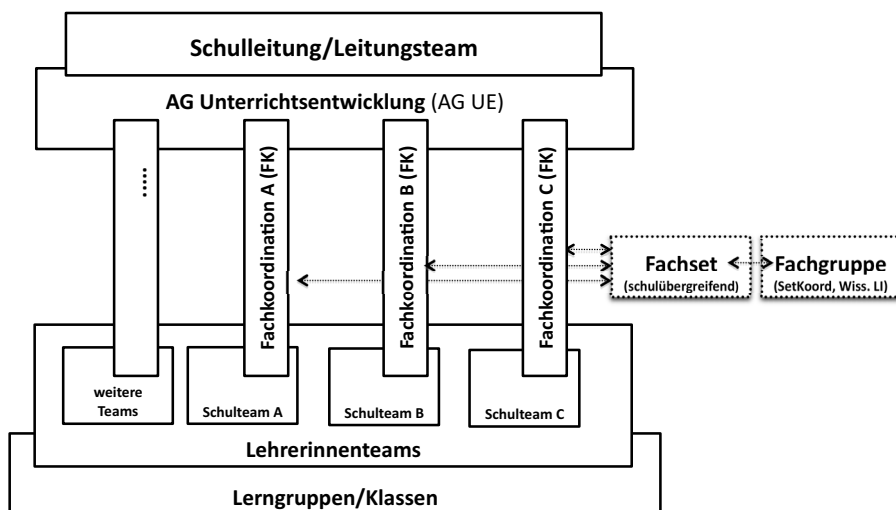
Das Kerninstrument zur Steuerung der Unterrichtsentwicklungsprozesse in den Schulen sind die Selbstverpflichtungen der Schulleitungen. In einem partizipativen Prozess wurden Ziele für die Schul- und Unterrichtsentwicklung abgeleitet. Die Ziele beziehen sich auf die Bereiche Steuerung der Schul- und Unterrichtsentwicklung, Strukturen und Prozesse der Lehrerkooperation, Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler und schulinternes Curriculum. Zum Stand der Umsetzung

der Selbstverpflichtungen wird jährlich in einer gemeinsamen Konferenz Bilanz gezogen.

4. Arbeitsprozesse in der einzelnen alles»köner-Schule

Ausgangspunkt für die Arbeitsprozesse in der Einzelschule ist die AG Unterrichtsentwicklung (AG UE) (vgl. Abb. 3).

Abb. 3: Arbeitsprozesse in einer alles»köner-Schule



Quelle: Darstellung B. Klüh

Mitglieder der AG Unterrichtsentwicklung sind alle Fachkoordinatorinnen und Fachkoordinatoren der Schule (Lehrkräfte, die in den schulübergreifenden Fachsets mitarbeiten und gleichzeitig die schulinternen Lehrerinnenteams leiten). Die Aufgaben der AG sind die Steuerung der Arbeit der Fachteams und die schulinterne Verankerung der erprobten Konzepte sowie die Kommunikation im Kollegium.

5. Fakten zum Schulversuch alles»köner

Der Schulversuch alles»köner ist mit Beginn des Schuljahres 2008/09 gestartet worden und hat eine Laufzeit bis zum Ende des Schuljahres 2012/13 (Juli 2013). Die teilnehmenden Schulen verteilen sich auf die in Hamburg vertretenen allgemein bilden-

den Schulen mit einem Schwerpunkt auf Grundschulen (33), darüber hinaus neun Stadtteilschulen sowie drei Abteilungen von Stadtteilschulen und drei Gymnasien.

In den fachlichen Arbeitsgruppen sind direkt 188 Lehrkräfte in 23 Gruppen in die Arbeit eingebunden. Darüber hinaus sind in den Kollegien der teilnehmenden Schulen insgesamt ca. 1.000 Lehrkräfte sowie 48 Schulleitungen am Schulversuch beteiligt. In den Schulversuch sind in den Fächern Deutsch, Mathematik, Kunst und Musik sowohl die Primar- als auch die Sekundarstufe einbezogen. Die Arbeit im Fach Sachunterricht in der Primarstufe findet in der Sekundarstufe ihre Fortsetzung im Fachbereich Naturwissenschaften (Nawi), während die Arbeit in den Fächern Fremdsprachen (Englisch) und Gesellschaft/Religion auf die Sekundarstufe beschränkt ist. Zusätzlich wurde 2011 ein schulübergreifendes Set zur Förderung des schulischen Selbstkonzepts von Schülerinnen und Schülern eingerichtet.

Zwölf Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und zehn Doktorandinnen und Doktoranden beraten und begleiten die Lerngruppen und entwickeln in Kooperation mit der Praxis anwendbare Kompetenzmodelle. Lehrerfortbildner und -fortbildnerinnen des LI koordinieren und unterstützen die Lerngruppen für jedes Fach.

Als Ressourcen für den Schulversuch alles»können stellt die Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (BSB) Anrechnungsstunden für die beteiligten Lehrkräfte zur Verfügung. Daneben werden für die beteiligten Schulen Sachmittel für die Setarbeit bereitgestellt. Das Forschungsprogramm *komdif* erhält für die wissenschaftliche Begleitung und für die Evaluation umfangreiche Zuwendungen der BSB.

6. Verknüpfung mit der Wissenschaft – das Forschungsprogramm *komdif*

Das Forschungsprogramm *komdif* besteht aus einem Forscherkonsortium, das sich parallel zur Etablierung des Schulversuchs alles»können gebildet hat. Tabelle 1 gibt eine Übersicht über die aktuell im Forschungsprogramm gemeinsam arbeitenden Forschergruppen und die vertretenen Fachdidaktiken.

Tab. 1: Zusammensetzung des Forschungskonsortiums *komdif*

Fach	Leitung	Institution	Forschungsschwerpunkt(e) in <i>komdif</i>
Deutsch	Prof. Dr. T. Zabka	Universität Hamburg	Lesekompetenzförderung
Fremdsprachen	Prof. Dr. D. Caspari	Freie Universität Berlin	Interkultureller Fremdsprachenunterricht
Mathematik	Prof. Dr. A. Heinze	IPN Kiel	Lernen aus Fehlern
Sachunterricht	Prof. Dr. U. Harms	IPN Kiel	System Denken
	Dr. J. Pareigis	IPN Kiel	Entwicklung von Formenkenntnis
Nawi	Prof. Dr. H. Schecker	Universität Bremen	Modelle zur Experimentellen Kompetenz
	Prof. Dr. U. Harms	IPN Kiel	Kompetenzielle Rückmeldung beim wissenschaftlichen Denken
	Prof. Dr. J. Möller	Universität Kiel	
Biologie	Prof. Dr. U. Harms	IPN Kiel	Argumentationsfähigkeit (gemeinsam mit Religion)
	Prof. Dr. H. Prechtl	Universität Potsdam	
Biologie / Physik	Prof. Dr. U. Harms	IPN Kiel	Konzeptverständnis Energie
	Prof. Dr. K. Neumann	IPN Kiel	
Kunst	Prof. Dr. M. Peters	Universität Bremen	Aktionale Rückmeldungen im künstlerischen Portfolio
Religion/ Gesellschaftswissenschaften	Prof. Dr. M. Rothgangel	Universität Wien	Argumentationsfähigkeit (gemeinsam mit Biologie)
Überfachliche Kompetenzen	Prof. Dr. J. Möller	Universität Kiel	Überfachliche Schülerkompetenzen
Evaluation	Prof. Dr. J. Möller	Universität Kiel	Evaluation des Schulversuchs alles»können
Wiss. Gesamtleitung	Prof. Dr. U. Harms	IPN Kiel	
Wiss. Koordinator	PD Dr. B. Schroeter	IPN Kiel	

Quelle: eigene Darstellung

komdif arbeitet fachspezifisch wie auch fachübergreifend an grundlegenden Fragen der Kompetenzforschung. Die Auswahl der in den einzelnen Projekten adressierten Kompetenzen erfolgte auf Basis der für einzelne Fächer festgelegten Bildungsstandards, des jeweiligen Forschungsstandes sowie der Interessen der am Schulversuch beteiligten Lehrkräfte. Der Schulversuch alles»können bietet für die Studien einen breiten Feldzugang.

Ein zentrales Ziel des Forschungsprogramms *komdif* stellt die Entwicklung und Erprobung von Kompetenzmodellen dar, die als Basis für diagnosegestützte individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern dienen können. Eine notwendige Voraussetzung zur Umsetzung dieser Ziele ist die Nutzung bereits verfügbarer sowie die Entwicklung und Überprüfung weiterer Kompetenzstrukturmodelle (vgl. Schecker/Parchmann 2006; Mayer/Grube/Möller 2008). Diese bilden den Referenzrahmen für die Feststellung und Bewertung von individuellen Kompetenzzuwächsen und sind damit der Ausgangspunkt beispielsweise für eine gezielte, individuelle Förderung, für Lernvereinbarungen oder für Prozesse selbstgesteuerten Lernens. Eine unabdingbare Voraussetzung für die Entwicklung kompetenzorientierten Unterrichts sind daher fachdidaktische Grundlagenarbeiten. Darüber hinaus müssen valide Verfahren der Kompetenzmessung und -bewertung entwickelt werden, die eine objektive Einschätzung der durch Unterricht erzielten Kompetenzentwicklung möglich machen.

Die Entwicklung von Modellen und Verfahren der Kompetenzmessung und -bewertung ist in den einzelnen Fächern unterschiedlich weit vorangeschritten. In den Naturwissenschaften gibt es bereits validierte Kompetenzstrukturmodelle (vgl. Ramseier/Labudde/Adamina 2011), z.B. im Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung (vgl. Schecker/Parchmann 2006; Mayer/Grube/Möller 2008; Kauertz u.a. 2010) und im Kompetenzbereich Bewerten (vgl. Eggert/Bögeholz 2006) sowie erste Ansätze zur Validierung von Kompetenzentwicklungsmodellen (vgl. Neumann u.a. 2007; Neumann/Viering/Fischer 2010). Andere Fächer, wie z.B. Kunst, stehen erst am Anfang dieser Entwicklung (vgl. Aden/Peters 2012). Ein Ziel von *komdif* ist die (Weiter-)Entwicklung und Validierung von Kompetenzmodellen in allen Fächern. Zu einzelnen der in *komdif* durchgeführten Studien liegen bereits erste Ergebnisse vor (vgl. Harms/Möller 2012); beispielhaft soll hier auf die Ergebnisse von drei Studien hingewiesen werden.

In einer quasi-experimentellen Studie zum Umgang mit Fehlern im Mathematikunterricht wurde mit 32 Klassen der Jahrgänge 6 bis 9 untersucht, wie sich die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler im Verlauf einer fünfmonatigen Unterrichtseinheit zu Fehlern als Lerngelegenheit entwickeln. Hier zeigte sich insbesondere ein positiver Effekt auf die affektiven Lernercharakteristika (vgl. Rach/Ufer/Heinze 2012).

In den Naturwissenschaften wurde im Rahmen der Zusammenarbeit zwischen Fachdidaktikern und -didaktikerinnen und Lehrkräften ein unterrichtsbezogenes Modell experimenteller Kompetenz entwickelt und im Unterricht implementiert. Dieses Modell ermöglicht Lehrkräften eine differenzierte Sicht auf die wichtigsten Teilbereiche experimenteller Unterrichtseinheiten und kann sowohl Lernenden zur Einschätzung des eigenen Kompetenzerwerbs dienen als auch von den Lehrkräften

zur Rückmeldung im Unterricht verwendet werden (vgl. Nawrath/Maiseyken/Schecker 2011).

In einer empirischen Studie zu kompetenzorientierter Rückmeldung im naturwissenschaftlichen Unterricht konnte gezeigt werden, dass sich sowohl eine kompetenzorientierte als auch eine soziale Rückmeldung, die den Lernenden ihre erreichte Leistung im Vergleich zum Klassendurchschnitt aufzeigt, positiv auf die Motivation der Lernenden auswirken. Eine Kompetenzsteigerung konnte jedoch nur bei der auf einem Kompetenzmodell basierenden Rückmeldung festgestellt werden. Die Ergebnisse dieser Studie erlauben die Schlussfolgerung, dass sich der Einsatz von kompetenzorientierter Rückmeldung positiv auf die Kompetenz- oder Leistungsentwicklung im naturwissenschaftlichen Unterricht auswirkt (vgl. Wollenschläger/Harms/Möller 2011; Wollenschläger/Möller/Harms 2012).

Die Forschungsschwerpunkte in *komdif* sind in Tabelle 1 dargestellt. Die Veröffentlichung weiterer Ergebnisse ist in Vorbereitung.

7. Die Evaluation des Schulversuchs alles»könnner

Im Fokus der Evaluation steht die angestrebte systematische kompetenzorientierte Unterrichtsentwicklung im Schulversuch alles»könnner. Diese Unterrichtsentwicklung ist die Voraussetzung für eine bestmögliche Förderung der individuellen Kompetenzentwicklung jeder Schülerin und jedes Schülers. Im Rahmen des Schulversuches werden Prozesse gestaltet, die die gewünschte Unterrichtsentwicklung initiieren und systematisch verankern. Im Kern der Evaluation stehen daher die Prozesse zur Veränderung des Unterrichts und die Wirkungen der exemplarisch entwickelten Instrumente.

Es ergeben sich für die Evaluation sechs Fragestellungen:

- Wie verändert sich der Unterricht in den beteiligten Klassen im Vergleich zum Unterricht von Klassen, die nicht am Schulversuch teilnehmen?
- Wie wirken sich die veränderten Rückmeldeformate (lernbegleitende Rückmeldeformate und Rückmeldungen zum Lernstand) auf ausgewählte Schüler- und Lehrermerkmale aus (z.B. auf die Bezugsnormorientierung der Lehrkräfte, auf die Motivation der Schüler und Schülerinnen)?
- Inwieweit werden die veränderten Rückmeldeformate von den Schülerinnen und Schülern, den Eltern und Lehrkräften akzeptiert?
- Wie entwickelt sich die Zusammenarbeit innerhalb und zwischen den im Schulversuch gebildeten Lern- und Arbeitsgemeinschaften (Fachgruppen, Fachsets und schulinterne Lehrerteams)?
- Wie entwickeln sich die Kooperationsstrukturen in den beteiligten Schulen?

- Wie entwickeln sich überfachliche und ausgewählte fachliche Kompetenzen im Verlauf des Schulversuchs (vgl. auch Helm u.a. 2012)?

Zur Untersuchung dieser Fragestellungen werden regelmäßige Datenerhebungen vorgenommen, insbesondere auch um Veränderungen und Entwicklungen während des Fortgangs des Schulversuchs sichtbar werden zu lassen. Dazu werden alle beteiligten Gruppen und Akteure mit Hilfe von standardisierten Fragebogen- und Interviewverfahren befragt. Zusätzlich werden in Kooperation mit dem IfBQ (Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung) die Unterrichtsqualität mit Methoden der standardisierten Unterrichtsbeobachtung sowie die Schülerleistung mit in Hamburg etablierten Verfahren der Kompetenzermittlung untersucht. Um belastbarere Aussagen darüber machen zu können, ob beispielsweise Änderungen der Unterrichtsqualität auf die Arbeit im Schulversuch zurückzuführen sind, werden dabei auch Kontrollgruppen, die nicht am Schulversuch beteiligt sind, befragt und untersucht.

Erste Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Zusammenarbeit in den Fachgruppen und Fachsets im bisherigen Verlauf eine positive Entwicklung genommen hat. Sowohl die Intention zur Umsetzung der Schulversuchsziele als auch die Bereitschaft zur Kooperation mit Kollegen und Kolleginnen ist hoch. Besonders augenscheinlich wird dies auch darin, dass in den alles»könnern-Schulen zu einem sehr hohen Prozentsatz ein individualisierter und kompetenzorientierter Unterricht umgesetzt wird. Damit sich ein veränderter Unterricht auch in den Schülerkompetenzen widerspiegelt, bedarf es erwartungsgemäß längerer Wirkungszeiträume.

Ein wichtiges Ziel des Schulversuchs und der begleitenden Evaluation ist es, Qualitätskriterien für die erfolgreiche Umsetzung eines individualisierten, kompetenzorientierten Unterrichts zu ermitteln. Diese Kriterien reichen von der Unterrichtsqualität und kompetenzorientierten Rückmeldeformaten über die Haltungen der Lehrkräfte und der Schulleitung bis hin zur Einbindung von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern in die Schul- und Unterrichtsprozesse und die Steuerung der Schulentwicklung. Der bisherige Verlauf des Schulversuchs deutet darauf hin, dass diese Aspekte eine große Akzeptanz an den beteiligten Schulen genießen und die Schulen von der Auseinandersetzung mit deren Inhalten profitieren.

Literatur

- Aden, M./Peters, M. (2012): Chancen und Risiken einer kompetenzorientierten Kunstpädagogik. Online Zeitschrift Kunst Medien Bildung (zkmb). URL: <http://zkmb.de/index.php?id=78->; Zugriffsdatum: 05.02.2013.
- Bayrhuber, H./Bögeholz, S./Elster, D./Hammann, M./Höfle, C./Lücken, M./Mayer, J./Nerdel, C./Neuhaus, B./Prechtl, H./Sandmann, A. (2007): Biologie im Kontext. Ein Programm zur Kompetenzförderung durch Kontextorientierung im Biologieunterricht

- und zur Unterstützung von Lehrerprofessionalisierung. In: *Der Mathematische und Naturwissenschaftliche Unterricht* 60, H. 5, S. 282-286.
- Brown, A.L. (1997): *Transforming Schools into Communities of Thinking and Learning about Serious Matters*. In: *American Psychologist* 52, H. 4, S. 399-413.
- DuFour, R. (2004): *What is a "Professional Learning Community"?* In: *Educational Leadership* 61, H. 8, S. 6-11.
- Eggert, S./Bögeholz, S. (2006): *Göttinger Modell der Bewertungskompetenz. Teilkompetenz „Bewerten, Entscheiden und Reflektieren“ für Gestaltungsaufgaben Nachhaltiger Entwicklung*. In: *ZfDN* 12, S. 177-194.
- Gräsel, C./Fussangel, K./Parchmann, I. (2006): *Professional Development of Teachers in Learning Communities: Teachers' Experiences and Beliefs Concerning Collaboration*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, H. 4, S. 545-561.
- Harms, U. (2011): *Pflanzen und Tiere im Sachunterricht*. In: *Grundschulmagazin* 3, S. 7-10.
- Harms, U./Möller, J. (Hrsg.) (2012): *Forschung im Rahmen eines Schulversuchs: Exemplarische Arbeiten aus dem Forschungsprogramm komdif*. In: *Unterrichtswissenschaft* 40, H. 3, S. 195-196.
- Helm, F./Pohlmann, B./Heckt, M./Gienke, F./May, P./Möller, J. (2012): *Entwicklung eines Fragebogens zur Einschätzung überfachlicher Schülerkompetenzen*. In: *Unterrichtswissenschaft* 40, H. 3, S. 235-258.
- Kauertz, A./Fischer, H.E./Mayer, J./Sumfleth, E./Walpuski, M. (2010): *Standardbezogene Kompetenzmodellierung in den Naturwissenschaften der Sekundarstufe*. In: *ZfDN* 16, S. 135-153.
- KMK (2005): *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz*. Köln: Luchterhand.
- Mayer, J./Grube, C./Möller, A. (2008): *Kompetenzmodell naturwissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung*. In: Harms, U./Sandmann, A. (Hrsg.): *Lehr- und Lernforschung in der Biologiedidaktik*. Innsbruck: Studienverlag, S. 63-79.
- Nawrath, D./Maiseyenko, V./Schecker, H. (2011): *Experimentelle Kompetenz – Ein Modell für die Unterrichtspraxis*. In: *Praxis der Naturwissenschaften – Physik in der Schule* 60, H. 6, S. 42-48.
- Neumann, K./Kauertz, A./Lau, A./Notarp, H./Fischer, H.E. (2007): *Die Modellierung physikalischer Kompetenz und ihrer Entwicklung*. In: *ZfDN* 13, S. 125-143.
- Neumann, K./Viering, T./Fischer, H. (2010): *Die Entwicklung physikalischer Kompetenz am Beispiel des Energiekonzepts*. In: *ZfDN* 16, S. 285-298.
- Ostermeier, C./Prenzel, M./Duit, R. (2010): *Improving Science and Mathematics Instruction: The SINUS Project as an Example for Reform as Teacher Professional Development*. In: *International Journal of Science Education* 32, H. 3, S. 303-327.
- Parchmann, I./Ralle, B./Demuth, R. (2000): *Chemie im Kontext – eine Konzeption zum Aufbau und zur Aktivierung fachsystematischer Strukturen in lebensweltlichen Kontexten*. In: *Der Mathematische und Naturwissenschaftliche Unterricht* 53, H. 3, S. 132-136.
- Rach, S./Ufer, S./Heinze, A. (2012): *Lernen aus Fehlern im Mathematikunterricht*. In: *Unterrichtswissenschaft* 40, H. 3, S. 213-234.
- Ramseier, E./Labudde, P./Adamina, M. (2011): *Validierung des Kompetenzmodells HarmoS Naturwissenschaften: Fazite und Defizite*. In: *ZfDN* 17, S. 7-33.
- Schecker, H./Parchmann, I. (2006): *Modellierung naturwissenschaftlicher Kompetenz*. In: *ZfDN* 12, S. 45-66.
- Schrader, F.W./Helmke, A. (2001): *Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer*. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz, S. 45-58.
- Vescio, V./Ross, D./Adams, A. (2008): *A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning*. In: *Teaching and Teacher Education* 24, H. 1, S. 80-91.

- Wollenschläger, M./Harms, U./Möller, J. (2011): Effekte kompetenzieller Rückmeldung beim wissenschaftlichen Denken. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 2, H. 3, S. 197-202.
- Wollenschläger, M./Möller, J./Harms, U. (2012): Ist kompetenzielles Feedback überlegen, weil es als effektiver wahrgenommen wird? In: Unterrichtswissenschaft 40, H. 3, S. 197-212.

Burkhard Schroeter, Privatdozent Dr. habil., geb. 1959, wissenschaftlicher Koordinator des Schulversuchs alles»könnner und des Forschungsprogramms *komdif*.

Anschrift: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik an der Universität Kiel, Olshausenstr. 62, 21198 Kiel
E-Mail: schroeter@ipn.uni-kiel.de

Ute Harms, Prof. Dr., geb. 1963, wissenschaftliche Leitung des Forschungsprogramms *komdif*, Direktorin der Abteilung Didaktik der Biologie und Professorin für die Didaktik der Biologie an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.

Anschrift: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik an der Universität Kiel, Olshausenstr. 62, 21198 Kiel
E-Mail: harms@ipn.uni-kiel.de

Barbara Klüh, geb. 1957, Leitung des Schulversuchs alles»könnner (bis 7/2012).

Anschrift: Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburger Str. 31, 22083 Hamburg
E-Mail: Barbara.Klueh@hamburg.de

Markus Lücken, Dr., geb. 1971, wissenschaftlicher Referent.

Anschrift: Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ), Beltgens Garten 25, 20537 Hamburg
E-Mail: markus.luecken@li-hamburg.de

Jens Möller, Prof. Dr., geb. 1957, Professor für Pädagogische Psychologie an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.

Anschrift: Institut für Psychologie, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Olshausenstr. 75, 24118 Kiel
E-Mail: jmoeller@psychologie.uni-kiel.de

Anna Südkamp, Dr., geb. 1981, wissenschaftliche Mitarbeiterin.

Anschrift: Nationales Bildungspanel, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Wilhelmsplatz 3, 96047 Bamberg
E-Mail: anna.suedkamp@uni-bamberg.de

REZENSIONEN

Karsten Speck/Thomas Olk
(Hrsg.) (2010): **Forschung zur Schulsozialarbeit.** Stand und Perspektiven. *Weinheim/München: Juventa Verlag*, 350 S., 29,00 €

Im Fokus der von Karsten Speck und Thomas Olk herausgegebenen Publikation „steht die forschungs- und praxisrelevante Frage, welche Erkenntnisse zu den Wirkungen sowie der Wirkungsweise der Schulsozialarbeit vorliegen“ (S. 7). Zur Beantwortung dieser Frage verfolgen die Herausgeber des Bandes demgemäß das Anliegen, den Stand der wirkungsbezogenen Schulsozialarbeitsforschung der letzten zehn Jahre für Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, Politiker und Politikerinnen sowie Praktiker und Praktikerinnen systematisch und differenziert aufzubereiten. Die Publikation umfasst 23 Beiträge, die vier Kapiteln zugeordnet sind: Neben einem einleitenden (Kapitel I) und einem abschließend die Beiträge zusammenfassenden sowie Perspektiven aufzeigenden Kapitel (Kapitel IV) enthält der Herausgeberband zum einen empirische Beiträge, die sich auf verschiedene Landesprogramme zur Schulsozialarbeit beziehen (Kapitel II). Zum anderen findet man Beiträge zu konkreten Fragestellungen (Kapitel III).

Anschließend an eine Einführung der Herausgeber nimmt Gertrud Oelerich in der Einleitung mit ihrem Beitrag zur „[s]ozialpädagogische[n] Nutzerforschung und Schulsozialarbeit“ (S. 9ff.) eine grundlegende Rahmung der übrigen Beiträge des Bandes vor, mit der zu-

gleich ein Schwerpunkt der Publikation markiert ist: die Perspektive der Adressaten und Adressatinnen der an der Schnittstelle von Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe verorteten Angebote der Schulsozialarbeit.

Die in diesem Zusammenhang zentrale Frage nach dem Gebrauchswert für die Nutzer und Nutzerinnen wird von nahezu allen Studien aufgegriffen, die in dem II. Kapitel „Empirische Befunde aus Studien zu Landesprogrammen“ enthalten sind. So stellt beispielsweise Thomas Pudelko (vgl. S. 37ff.) für das Bundesland Berlin, ausgehend von einer Skizzierung des Forschungsstandes, das Vorgehen sowie die Ergebnisse einer standardisierten Befragung von Grundschulkindern zu den Angeboten ‚ihrer‘ Schulstationen dar. Diese für Berlin spezifische Form der Schulsozialarbeit, so eines der zentralen Ergebnisse, werde von den Schülern und Schülerinnen in einem hohen Maße als „eine Bereicherung für die Schule und das Leben dort“ (S. 46) wahrgenommen.

Auch viele der Beiträge in dem daran anschließenden Kapitel zu „[e]mpirische[n] Befunde[n] zu spezifischen Fragestellungen“ greifen eine Nutzerperspektive, also die Sichtweise der Schüler und Schülerinnen, auf Schulsozialarbeit auf: So richten beispielsweise Carlo Fabian und seine Kollegen und Kolleginnen mit dem in ihrem Beitrag (vgl. S. 197ff.) dargestellten, quantitative und qualitative Erhebungs- und Auswertungsverfahren kombinierenden Forschungsprojekt ihren Blick schwer-

punktmäßig auf die Einschätzung der Wirksamkeit von Schulsozialarbeit durch die Schülerinnen und Schüler. Gemäß der Beurteilungen durch die befragten Kinder und Jugendlichen fungiere Schulsozialarbeit, so eines der relevanten Ergebnisse, als „eine wichtige Ansprechpartnerin [...], die von den meisten [...] nicht mehr gemisst werden möchte“ (S. 207).

Im Rahmen einer abschließenden Zusammenfassung entwickeln Karsten Speck und Thomas Olk zunächst eine über den Zeitraum des dargestellten Forschungsstandes der letzten zehn Jahre hinausgehende Systematisierung von Studien zur Schulsozialarbeit. Dazu bedienen sie sich unterschiedlicher Kategorien; beispielsweise differenzieren sie die Forschungen nach dem Untersuchungsgegenstand, den Erhebungs- und Auswertungsmethoden und der Art und Weise der Darstellung der Ergebnisse. Auf der Basis der Ergebnisse der zahlreichen Studien zur Schulsozialarbeit systematisieren die Herausgeber in einem weiteren Schritt die „wirkungs- und nutzerbezogenen Befunde“ (S. 315) zur Schulsozialarbeit. Schließlich, trotz einer Betonung des quantitativen Ausbaus der Schulsozialarbeitsforschung, der durch die in dem Band enthaltenen Beiträge eindrucksvoll belegt wird, verweisen Karsten Speck und Thomas Olk auf „Forschungsdefizite“ (S. 322). So sehen die Herausgeber beispielsweise – als Pendant zu dem in ihrer Publikation gewählten Schwerpunkt einer Nutzerforschung – erheblichen Forschungsbedarf in Bezug auf das professionelle Handeln der Schulsozialarbeiter und -sozialarbeiterinnen: Es fehlten „professionstheoretisch und

methodologisch fundierte Analysen zu den Deutungs- und Handlungsmustern, den alltäglichen Arbeitsvollzügen sowie den Einflussfaktoren auf das sozialpädagogische und kooperative Handeln von Schulsozialarbeitern“ (S. 323).

Anhand dieses Forschungsdefizits sowie weiterer „Erkenntnisdefizite“ (vgl. S. 322) werden den durch den Herausgeberband angesprochenen Lesern und Leserinnen aus „Wissenschaft, Politik und Praxis an der Schnittstelle von Jugendhilfe und Schule“ (S. 7) die Entwicklungsbedarfe und Forschungsperspektiven einer zukünftigen Schulsozialarbeitsforschung aufgezeigt – über die Vermittlung eines umfassenden, gut lesbaren Einblicks in aktuelle Studien zur wirkungsbezogenen Schulsozialarbeit, den die Publikation bietet, hinaus.

Nina Thieme, Hannover

**Armin Muftic (2012):
Schulentwicklung. Begriff – Theorie –
Definition. Marburg: Tectum, 162 S.,
24,90 €**

Schulentwicklung, verstanden als einzel-schulische Entwicklung, hatte in Form von Praxisprojekten und deren wissenschaftlicher Begleitforschung in den 90er-Jahren eine Hochphase. Auch wenn im Anschluss eine theoretische Aufarbeitung und Präzisierung der Begrifflichkeiten vorangetrieben wurde (vgl. z.B. *Journal für Schulentwicklung* 2008/2), befindet sich eine Theorie der Schulentwicklung noch in den Anfängen.

An dieser Stelle setzt die Arbeit „Schulentwicklung. Begriff – Theorie – Definition“ von Armin Muftic an. Ausgangspunkt ist die These, dass Schulentwicklung zu einem Catch-all-Begriff geworden sei und ein begriffliches „Wirrarr“ (S. 45) v.a. im schulischen und politischen Diskurs, aber in weiten Teilen auch in der Wissenschaft vorherrsche. Daraus leitet Muftic die Notwendigkeit einer grundlegenden Aufarbeitung bisheriger Entwürfe ab und setzt als Ziel seiner Arbeit, den Begriff Schulentwicklung zu klären und zu schärfen.

Dafür arbeitet er zunächst aus dem wissenschaftlichen Diskurs mit Hilfe verschiedener Quellen der Schulentwicklungsliteratur zwei unterschiedliche Verständnisweisen von Schulentwicklung im Sinne zweier „Idealtyp[en]“ (S. 19) heraus: eine globalere Variante, die bei Schulentwicklung alle Ebenen des Schulsystems als potentielle Bereiche der geplanten Veränderung umfasst, und eine auf die Einzelschule beschränkte Version, die Schulentwicklung in einem „engeren Sinne als Organisationsentwicklung in Schulen“ (S. 43) versteht. Muftic entscheidet sich zur weiteren Begriffsklärung für die Verwendung des zweiten Idealtypus. Dieser wird dann ausführlich im anschließenden Kapitel 3 gegen die Begriffe ‚Schulreform‘, ‚Organisationsentwicklung‘, ‚Schulqualität‘ und ‚Innovation‘ abgegrenzt. Dazu definiert er in Abgrenzung von diesen Begriffen parallel auch sein eigenes Verständnis von Schule und Entwicklung. Neben der Analyse vorhandener erziehungswissenschaftlicher Literatur greift er sowohl für die Definition als auch für die Vergleiche v.a. auf eigene „linguistische“

(S. 51) bzw. etymologische Analysen zurück. Im anschließenden Kapitel 4 fügt er eine Schulentwicklungsdefinition von Wenzel hinzu, die seine vorherigen begrifflichen Klärungen bereits integriert hat, sodass letztlich keine eigenständige Variante notwendig wird. Auf Basis seiner Ausführungen in Kapitel 3 veranschaulicht Muftic diese Definition dann in einer konsequenten Fortsetzung der Abgrenzungslogik über Beispiele für das, was Schulentwicklung nicht ist.

Das anschließende Kapitel 5 befasst sich v.a. mit der Frage der Vermittlung wissenschaftlicher Ergebnisse in die Praxis. Dafür führt Muftic in Anlehnung an Herbarts pädagogischen Takt den „Schulentwicklungstakt“ (S. 109) ein und sieht v.a. in der Aktionsforschung einen Ansatz, um die „Kluft zwischen Theorie und Praxis“ (S. 115) überbrücken zu können. Letzteres wird zwar konstatiert, aber nicht weiter ausgeführt und veranschaulicht.

Sowohl aufgrund des Umfangs als auch der Lesbarkeit der Aufarbeitung der vorhandenen Schulentwicklungsliteratur ist Muftics Arbeit durchaus gewinnbringend. Man erhält hier einen guten Einstieg in die Thematik; die unterschiedlichen Ansätze und auch das von Muftic für diese konstatierte „Wirrarr“ (S. 45) werden gut nachgezeichnet. Die kritische Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Begriffen kann sowohl für Praktiker und Praktikerinnen in Schule und Bildungsadministration als auch für die Wissenschaft anregend sein. Leider gelingt der Versuch der Ordnung und der begrifflichen Klärung nur begrenzt, sodass die Arbeit nicht über den bisher er-

reichten Stand hinausgeht, z.T. sogar hinter diesen zurückfällt. Dies liegt teilweise an einer werkinternen Inkonsequenz in der Begriffsverwendung, wenn z.B. trotz des gewählten Verständnisses von Schulentwicklung als schulische Organisationsentwicklung im späteren Verlauf der Arbeit die Definition von Maag Merki genutzt wird, die auch Bildungsregionen und Schulnetzwerke umfasst, oder wenn der zunächst – als etwas Anderes bezeichnend – zurückgewiesene Begriff der Schulreform in Gestalt der Begriffe „innere Schulreform“ (S. 103) und „Unterrichtsreform“ (S. 104) doch wieder als Schulentwicklung auftaucht. V.a. scheint die Inkonsistenz des Beitrags aber in einem diffusen Verständnis von Schule begründet zu sein: Während der Entwicklungsbegriff durchaus ausführlicher diskutiert wird, verbleibt das Verständnis von Schule eher auf einer metaphorischen Ebene, wenn Schule nach Muftic einem Kloster ähnele und gleichsam eine bürokratische Organisation, ein *loosely coupled system* und Dienstleister „besondere[r]“ (S. 89) Produkte sei, ohne dass hier eine genauere Bestimmung oder Abgrenzung erfolgt.

So kann der Selbsteinschätzung Muftics, dass er die „umfassendste Analyse dieses Begriffes im deutschsprachigen Raum“ (S. 120) vorgelegt habe, nur in Bezug auf die Quantität der deutschsprachigen Literatur insgesamt zugestimmt werden, da er im Vergleich zu anderen Arbeiten (z.B. „Einführung in die Theorie der Schulentwicklung“ von Sibylle Rahm, 2005) v.a. österreichische und auch schweizerische Quellen umfassender berücksichtigt. Ein begrifflich klareres Verständnis von Schulentwicklung

erscheint aber eher erreichbar, wenn im Diskurs vorhandene Theorielinien fortgesetzt werden.

Daniel Heggemann, Hannover

**Wolfgang Beutel/Peter Fauser/
Helmholt Rademacher (Hrsg.):
Jahrbuch Demokratiepädagogik 2012:
Aufgabe für Schule und Jugendbildung.**
Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag,
318 S., 24,80 €

Demokratiepädagogik stellt ein Bindeglied zwischen Schulpädagogik und Politischer Bildung dar. Eine klare Positionierung der Demokratiepädagogik in diesem Kontext ist auch nach dem Diskurs zwischen diesen beiden Perspektiven, der nunmehr bereits ein gutes Jahrzehnt andauert, noch nicht auszumachen. Demokratiepädagogik zielt darauf, die schulische Qualität zu verbessern, indem Wissen, Werthaltungen und demokratisch orientierte Handlungsbereitschaft bei jungen Menschen gestärkt und partizipatorische Erfahrungspotentiale im Rahmen der Bildungsinstitutionen ausgebaut werden.

Vor dem Hintergrund der steigenden Zahl an Veröffentlichungen bzw. Förderprogrammen oder Wettbewerben und einer zunehmenden internationalen Diskussion, nicht zuletzt auch um eine Menschenrechtserziehung, möchten die Herausgeber diesem Thema ein fachöffentliches Forum geben. Die Ankündigung, das Jahrbuch Demokratiepädagogik nunmehr alljährlich erscheinen zu lassen, verdeutlicht die Intention, ein Werk zu begründen, das

sich in möglichst großer Vielfalt mit der Thematik auseinandersetzt. Dabei wird der Anspruch erhoben, von äußeren Interessensvertretungen unabhängig zu sein.

Der Band ist in fünf Teile gegliedert. Im umfangreichsten, ersten Teil werden die Grundlagen der Demokratiepädagogik aus verschiedenen Perspektiven dargestellt. Die Leser und Leserinnen erhalten eine gute Übersicht über den Stand der Diskussion und die Facetten von Demokratiepädagogik. Der Zusammenhang zwischen Wertebildung und Handeln sowie gesellschaftliche Aspekte und ihr Einfluss auf die (schulische) Bildung werden ebenso erörtert wie die Rolle der Menschenrechte für die Demokratiepädagogik. Der Aspekt der Nachweisstruktur demokratiepädagogischer Lernformen im Bereich der Qualitätsstandards findet ebenso Berücksichtigung wie die integrative Aufgabe der Demokratiepädagogik. Schließlich werden die Bedeutung eines (demokratischen) Schulklimas, schulrechtliche Aspekte und der Umgang mit Konflikten für das Gelingen demokratiepädagogischer Maßnahmen dargelegt.

Der zweite Teil umfasst aktuelle Forschungsberichte sowie gegenwärtige Handlungsstrategien. Um verschiedene Perspektiven und Forschungswege aufzugreifen, werden neben einer qualitativen Fallstudie zum Umgang mit Rechts extremismus Einstellungen von Lehrern und Lehrerinnen in Bezug auf die Verknüpfung von Politischer und Demokratischer Bildung dargestellt. Aktuelle Fragen nach den Merkmalen und der Überprüfbarkeit demokrati-

scher Kompetenzen werden ebenso wie eine empirische (quantitative) Studie zu Bildungseinstellungen im Umfeld Schule präsentiert.

Im dritten Teil folgen Praxisberichte, die u.a. Erfahrungen mit dem Klassenrat als bewährtem Instrument einer demokratischen Bildung, die an Partizipation orientiert ist, vorstellen. Die Verknüpfung von realer Politik und schulischer Demokratiepädagogik zeigt das Projekt „Wählen mit 16 – Wir sind keine Idioten“ aus Bremen auf. Elf gelungene Projektbeispiele aus dem Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ werden zuletzt in kurzen Abrissen vorgestellt. Insgesamt bekommt der Leser einen guten ersten Eindruck von Praxisbeispielen Demokratischer bzw. Politischer Bildung in Deutschland.

Der vierte Teil nimmt regionale Aspekte auf und verbindet dabei internationale Beispiele mit solchen aus einzelnen deutschen Bundesländern. Die Überschneidung mit dem dritten Teil und insbesondere mit dem Bericht aus Bremen ist dabei nicht zu übersehen. Eine Verknüpfung dieser beiden Teile wäre denkbar gewesen, wenn auch ein eigenes Kapitel zu Regionen bzw. Ländern sinnvoll erscheint. Dieser letztgenannte Aspekt ist bei der Darstellung von (lokalen) Einzelbeispielen und regional angelegten Projekten zu Demokratischer Bildung gesondert zu berücksichtigen.

Der Band schließt mit verschiedenen Beiträgen zu aktuellen Initiativen, Rezensionen von Grundlagenpublikationen zur Demokratiepädagogik und dem Abdruck verschiedener zentraler

Dokumente aus dem Bereich der Demokratiepädagogik.

Interessant ist die Vielfalt der zu Wort kommenden Autoren und Autorinnen, da sich hier Experten und Expertinnen aus Wissenschaft und Praxis äußern.

Insgesamt bietet die erste Ausgabe des Jahrbuches „Demokratiepädagogik“ eine facettenreiche und fundierte Übersicht zur aktuellen Situation in diesem Bereich in Deutschland mit Ausblick auf andere Länder Europas. Dabei werden Forschungsergebnisse präsentiert und zugleich genügend Raum für theoretische Reflexionen gelassen.

Lesenswert ist der Band vor allem für den mit dem Thema beschäftigten Personenkreis: Fachleute aus der Schulpädagogik in Wissenschaft und Praxis, aus der Demokratiepädagogik, der Politischen Bildung sowie der Schulpolitik und -verwaltung.

René Breiwe, Essen

Jens Rosch (2010): Das Problem des Verstehens im Unterricht. *Frankfurt a.M.: Johann Wolfgang-Goethe-Universität, 352 S., 24,80 €*

Der Titel von Jens Roschs Studie, die, wenn man den Anhang und das Literaturverzeichnis abzieht, gut dreihundert Seiten umfasst, verweist auf die didaktisch-pädagogische Problemexposition schlechthin. Rosch bearbeitet sein Thema in insgesamt fünf Kapiteln. Auf ein erstes Kapitel, in dem er seine theoretischen und methodologischen

Grundannahmen klärt, folgen in den Kapiteln zwei bis vier insgesamt drei objektiv-hermeneutische Fallrekonstruktionen, bevor der Autor im fünften und letzten Kapitel die Ergebnisse seiner Studie zusammenfasst. Bereits ein erster Blick in die Kapitel zwei bis vier verdeutlicht: Die empirische Datenlage, auf welche sich diese Studie stützt, stammt durchweg aus mathematikdidaktischen Settings. Das wirft nun die grundsätzliche Frage auf, ob die methodologische Konzentration auf die Objektive Hermeneutik und die gegenständliche Fokussierung auf den Mathematikunterricht nicht per se eine thematische Engführung zur Folge haben, die dem allgemeinen Anspruch des Titels nicht mehr gerecht zu werden vermag.

Bereits im ersten Kapitel weist Rosch darauf hin, dass sich Verstehensprozesse immer auf der Basis von syntaktisch und semantisch strukturierten Operationen vollziehen. Darin liege ihre Vergleichbarkeit gerade mit Mathematikaufgaben begründet, die sich ebenfalls als syntaktisch und semantisch strukturierte Gebilde darstellen. Wenn demzufolge auf didaktische Problemstellungen im Allgemeinen dasselbe zutrefte wie auf Mathematikaufgaben im Speziellen – dass sie also nicht außerhalb eines kommunikativ vermittelten Kontextes existieren –, dann könnten insbesondere Mathematikaufgaben aus Gründen der Sparsamkeit und wegen ihres enormen Formalisierungsgrades exemplarisch für die Analyse von kognitiven Prozessen der Problemerschließung schlechthin herangezogen werden.

Rosch geht systematisch der Frage nach, auf „welche Verstehensvoraussetzungen

bzw. Deutungsgewohnheiten“ eine „konkrete Aufgabe bei einem potentiell lernenden Individuum“ trifft (S. 20). Und er legitimiert dies, indem er sich auf Noam Chomskys universalpragmatisches Konzept der sprachlichen Kompetenz bezieht. Ließen sich infolgedessen auch Mathematikaufgaben in ihre einzelnen syntaktischen Glieder zerteilen, aus denen sich wiederum neue Ketten bilden lassen, dann könnten sie nämlich nach sprachphilosophischen Kriterien behandelt werden (vgl. S. 37). Hier muss nun darauf hingewiesen werden, dass der Autor Jens Rosch nicht nur Erziehungswissenschaften, sondern auch Mathematik und Linguistik studiert hat – drei Perspektiven also, die er pädagogisch zusammenführt. „Ob die im Unterricht [...] gemachten Themen bzw. Aufgaben von Lernenden tatsächlich verstanden werden“, lautet eine durchaus mutige These des Buchs, „in jenem Sinne, wie es gemäß Humboldtscher Vorstellungen als allgemeinste, freieste und regeste Wechselwirkung von Ich und Welt typisch für die kreativen Prozesse sprachlicher Artikulation und Rezeption wäre, ist eine zutiefst empirische Frage.“ (S. 49) Rosch schlägt sich indessen auf keine der beiden Seiten. Sein Verständnis von Empirie ist weder *im Ich* noch *in den Objekten* verankert, sondern im Medium der *wechselseitigen Erschließung*. So problematisiert Rosch Verstehen als kommunikativ erzeugte „Einheit von Sozialität und Sache“ (S. 57ff.), da sich der Sachaspekt einer (abstrakten) Aufgabe für den Lernenden nur in einem sozialen Kontext erschließen lasse.

Das dritte Kapitel behandelt „Verstehen als Problem der Einheit von Sequenzialisierung und Vorstellung“ (S. 101).

Damit ist ein Übergangsphänomen bezeichnet, denn hier geht es nun um die Frage, wie sich während des didaktischen Prozesses auch die „Vorstellungen vom Gegenstand im Rahmen eines Prozesses seiner Erschließung“ (S. 101) verändern. Gegen Ende des dritten Kapitels untermauert Rosch schließlich die These empirisch, dass „Lernen und Erkenntnis zwar prinzipiell eine Einheit bilden“, diese „dialektische Prozessstruktur“ sich indessen „auf Seiten der Schülerin sowie des Lehrers“ (S. 186) zeige.

Das vierte Kapitel widmet sich „der Einheit von Oberflächen- und Tiefenstruktur“ (vgl. S. 195ff.) sachlicher Verstehensprobleme, was der Autor schließlich einbettet in den Befund, dass zwischen den Optionen eines Schülers bzw. einer Schülerin, sein/ihr „Verständnis der Sache“ (S. 284) zu artikulieren, und einer „offizielle[n] Unterrichtssicht auf den Gegenstand“ ein institutionalisierter Widerspruch zwischen „spontan aufscheinendem Bildungsanspruch und dauerhaft wirksamem Sachzwang“ (ebd.) vorherrsche.

Es ist wohl eher selten, dass ein Buch für Mathematikdidaktiker und -didaktikerinnen eine ebenso interessante Herausforderung darstellt wie für Philosophen und Philosophinnen sowie Erziehungswissenschaftler und Erziehungswissenschaftlerinnen. Ebenso selten ist es der Fall, dass ein Buch der Komplexität der Unterrichtsinteraktion sowohl grundlagentheoretisch als auch empirisch gerecht wird. In nichts Geringerem besteht die Leistung dieser Studie.

Alex Aßmann, Mainz

www.waxmann.com
order@waxmann.com

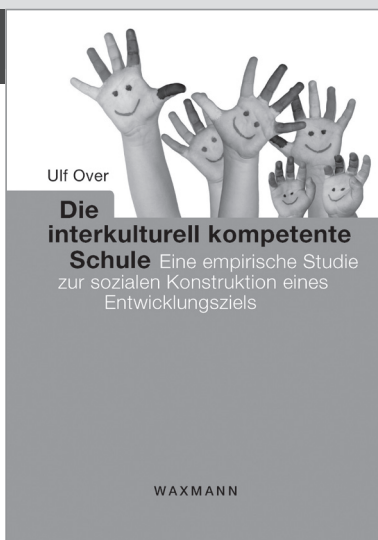
Unsere Buchempfehlung

Ulf Over

Die interkulturell kompetente Schule

Eine empirische Studie
zur sozialen Konstruktion
eines Entwicklungsziels

2012, 182 Seiten, br., 32,90 €
ISBN 978-3-8309-2568-2



Zahlreiche Forschungsarbeiten befassen sich mit der Frage, welche Kompetenzen Lehrkräfte in multikulturellen Lernumgebungen benötigen. Für diese Studie wurde das Kollegium einer Schule mit einem Anteil von über 50 % Schülern mit Migrationshintergrund nach den eigenen Konstrukten einer interkulturell kompetenten Schule befragt. Die Ergebnisse der Studie liefern Hinweise und Anregungen für die Kompetenzentwicklung einerseits und die Schulentwicklung andererseits, machen aber auch deutlich, dass der Weg zur integrationsfördernden Schule noch weit ist.



WAXMANN
Münster / New York / München / Berlin