

Bar-Kochva, Irit; Schröter, Hannes; Schrader, Josef

Sprachliche Bildung im Erwachsenenalter

Becker-Mrotzek, Michael [Hrsg.]; Gogolin, Ingrid [Hrsg.]; Roth, Hans-Joachim [Hrsg.]; Stanat, Petra [Hrsg.]: Grundlagen der sprachlichen Bildung. Münster ; New York : Waxmann 2023, S. 233-247. - (Sprachliche Bildung; 10)



Quellenangabe/ Reference:

Bar-Kochva, Irit; Schröter, Hannes; Schrader, Josef: Sprachliche Bildung im Erwachsenenalter - In: Becker-Mrotzek, Michael [Hrsg.]; Gogolin, Ingrid [Hrsg.]; Roth, Hans-Joachim [Hrsg.]; Stanat, Petra [Hrsg.]: Grundlagen der sprachlichen Bildung. Münster ; New York : Waxmann 2023, S. 233-247 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-320104 - DOI: 10.25656/01:32010

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-320104>

<https://doi.org/10.25656/01:32010>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Sprachliche Bildung im Erwachsenenalter

Der Bereich der sprachlichen Bildung Erwachsener lässt sich in Deutschland in vier Teilbereiche unterscheiden: Fremdsprachen, Deutsch als Zweitsprache, Alphabetisierung und Fachsprachen. Da grundlegenden (schrift-)sprachlichen Deutschkompetenzen eine Schlüsselfunktion bei der Integration und gesellschaftlichen Teilhabe zukommt, werden die Hauptbildungsangebote in den beiden Teilbereichen Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung, nämlich Integrationskurse und Alphabetisierungskurse, in diesem Kapitel näher betrachtet. So werden jeweils die Rahmenbedingungen, Adressatengruppen und Teilnehmendenzahlen, Inhalte und Ziele der Kurse sowie Lernergebnisse dargestellt. Abschließend stellen wir einige der besonderen Herausforderungen für die Lehre in Integrations- und Alphabetisierungskursen vor und beschreiben ausgewählte digitale Tools, die Lernende beim Erwerb und Lehrkräfte bei der Vermittlung (schrift-)sprachlicher Deutschkompetenzen unterstützen können.

1. Einleitung

Gute Sprachkompetenzen sind essentiell, um persönliche, soziale sowie berufliche Ziele zu erreichen (Geis-Thöne, 2019). Aufgrund des Globalisierungsprozesses der Märkte und der internationalen Migration sind neben Kompetenzen in der Erstsprache auch Zweitsprach- und Fremdsprachenkenntnisse für viele Menschen im Arbeitsalter und darüber hinaus von Bedeutung. Zudem legen Erkenntnisse aus neurokognitiven Studien nahe, dass das Erlernen einer Sprache im Erwachsenenalter dazu beitragen kann, die kognitiven Fähigkeiten im höheren Alter zu erhalten (Bubicco et al., 2019). Die sprachliche Bildung kann somit als eine lebenslange Aufgabe betrachtet werden.

Fremdsprach-, Zweitsprach-, Alphabetisierungs- und Fachsprachkurse bilden die Haupttypen der Sprachbildungsangebote für Erwachsene. Fremd- und Zweitsprachkurse adressieren explizit die vier Sprachdimensionen Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Alphabetisierungskurse fokussieren hingegen das Lesen und Schreiben und werden für gering literalisierte Erwachsene angeboten, die Deutsch als Erstsprache oder Deutsch als Zweitsprache sprechen. In Fachsprachkursen werden zumeist exklusiv der Wortschatz und die linguistischen Besonderheiten des jeweiligen Fachgebiets behandelt, beispielsweise die Kommunikation über medizinische oder technische Informationen. Hierbei findet der Unterricht zumeist im beruflichen Aus- oder Weiterbildungskontext statt und wird entwe-

der in der Landessprache oder in derjenigen Fremdsprache abgehalten, welche in der Kommunikation des spezifischen Faches dominant ist. Im Gegensatz zu Fachsprachkursen zielen Fremdsprach-, Zweitsprach- und Alphabetisierungskurse darauf, die Sprachkompetenzen für ein breites Spektrum von Anwendungskontexten zu verbessern. Diese Sprachkurse werden in unterschiedlichen Settings angeboten, z. B. in staatlichen oder kirchlichen Einrichtungen, privaten Schulen, Betrieben und Vereinen.

Im folgenden Kapitel werden die Integrationskurse, in denen der Fokus auf dem Erlernen des Deutschen als Zweitsprache liegt, sowie Alphabetisierungskurse, die die schriftsprachlichen Kompetenzen in der deutschen Sprache bei gering lateralisierten Erwachsenen fördern sollen, näher betrachtet. Diese beiden Kurstypen sind aufgrund der Schlüsselfunktion, die grundlegenden (schrift-)sprachlichen Deutschkompetenzen bei der Integration und gesellschaftlichen Teilhabe zukommt, von besonderer Bedeutung. Es wird zunächst ein Überblick über die Rahmenbedingungen von Integrationskursen und Alphabetisierungskursen gegeben, sowie auf Kursinhalte, Kursziele und typische Lernergebnisse eingegangen. Schließlich werden einige der besonderen Herausforderungen in der Lehre in diesen Sprachkurstypen beschrieben und es wird auf ausgewählte aktuelle Entwicklungen bei digitalen Tools eingegangen, welche Lehrkräfte und auch Lernende bei der Bewältigung mancher dieser Herausforderungen unterstützen können.

2. Integrationskurse

2.1 Rahmenbedingungen der Kurse

Die Migrationsbewegungen der letzten Jahre verdeutlichten die Notwendigkeit der Förderung von Deutsch als Zweitsprache für alt und neu zugezogene Migrantinnen und Migranten. Das zentrale bundesweite Angebot für diese Gruppe bilden die durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) verantworteten Integrationskurse, die neben Grundkenntnissen der deutschen Sprache auch Wissen über die sozialen, kulturellen und gesetzlichen Grundlagen des Zusammenlebens in Deutschland vermitteln. Diese werden über unterschiedliche Träger angeboten, wobei die Volkshochschulen (VHS) den größten Anteil des Kursangebots abdecken. So besuchten im ersten Halbjahr 2022 34,9 % der neuen Kursteilnehmenden Integrationskurse an einer VHS, 21,4 % an einer Sprach-/Fachschule, 9,1 % in einem Bildungswerk oder einer Bildungsstätte, und die übrigen Teilnehmenden verteilten sich auf Kurse anderer Träger (BAMF, 2022).

Um der Heterogenität der Teilnehmenden in Bezug auf Themenschwerpunkte und Lerntempo zu begegnen, werden neben den allgemeinen Integrationskursen auch Kurse für spezifische Personengruppen angeboten (BAMF, 2023a). Dies sind unter anderem Jugendintegrationskurse, Elternkurse, Integrationskurse für Frauen, Integrationskurse mit Alphabetisierung, Förderkurse (für bereits länger in Deutschland lebende Menschen) und Integrationskurse für Zweitschriftler-

nende (für Personen, die das Lesen und Schreiben ursprünglich in einer nicht-lateinischen Schrift erlernt haben). Darüber hinaus werden auch Intensivkurse angeboten. Nach dem Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das erste Halbjahr 2022 (BAMF, 2022) besuchten 84,2 % aller Teilnehmenden einen allgemeinen Integrationskurs, 8,4 % einen Integrationskurs mit Alphabetisierung und 2,8 % einen Eltern- bzw. Frauenintegrationskurs. Die weiteren Teilnehmenden besuchten einen anderen Integrationskurstyp (jeweils unter 2 %), wobei lediglich 0,7 % aller Teilnehmenden an einem Intensivkurs teilnahmen.

Der allgemeine Integrationskurs besteht aus 700 Unterrichtseinheiten (BAMF, 2023b). Die Kurse für spezifische Zielgruppen haben entweder einen kleineren (z. B. Intensivkurse mit 430 Unterrichtseinheiten; BAMF, 2023c) oder einen größeren zeitlichen Umfang (bis zu 1.200 Unterrichtseinheiten bei Integrationskursen mit Alphabetisierung; BAMF, 2023d). Innerhalb der Kurse widmen sich ca. 85 % der Unterrichtseinheiten dem Erlernen der deutschen Sprache („Sprachkurs“) und die übrigen Unterrichtseinheiten dem Thema Leben in Deutschland („Orientierungskurs“; BAMF, 2023b).

2.2 Inhalte der Integrationskurse (im Kursteil „Sprachkurs“)

Inhaltlich fokussieren die Integrationskurse auf den Gebrauch der deutschen Sprache in alltagsrelevanten Kontexten (BAMF, 2023b). So wird die deutsche Sprache im Kontext unterschiedlicher Themenbereiche erlernt, unter anderem in den Bereichen Arbeit und Beruf, Ausbildung und Erziehung von Kindern, Einkaufen und Wohnen, Freizeit und soziale Kontakte, Medien und Mobilität sowie Gesundheit. Darüber hinaus lernen die Teilnehmenden auf Deutsch Briefe und E-Mails zu schreiben, Formulare auszufüllen, zu telefonieren und sich auf eine Arbeitsstelle zu bewerben. Die Sprachdidaktik in den Integrationskursen orientiert sich an dem von Goethe-Institut entwickelten „Rahmencurriculum für Integrationskurse – Deutsch als Zweitsprache“ (Kaufmann, 2016).

Integrationskurse folgen, wie bei Kursen für Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache üblich, innerhalb des Curriculums und bei den Evaluationsprozessen der Einstufung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER; Trim, North & Coste, 2001). Nach dem GER gibt es sechs aufsteigende Stufen der Sprachkompetenz: A1, A2, B1, B2, C1 und C2. Entsprechend der Integrationskursverordnung sollen Teilnehmende nach dem Besuch des Integrationskurses GER Niveau B1 erreichen (§ 3 Absatz 2 Satz 1 IntV). Dies entspricht Sprachkompetenzen auf einem mittleren Niveau, die es Menschen erlaubt, selbstständig in ihrem Alltag zurechtzukommen und sich durch Lesen und Schreiben, gemäß ihrem Alter und Bildungsstand, auszudrücken. Der Lehrplan nach dem „Rahmencurriculum für Integrationskurse – Deutsch als Zweitsprache“ orientiert sich ebenfalls an den GER-Stufen.

2.3 Lernergebnisse in Integrationskursen

Die vom BAMF veröffentlichten Daten zu den Integrationskursen ermöglichen es, sowohl die generelle Wirksamkeit bei der Förderung von Deutschkenntnissen als auch den Lernerfolg spezifischer Gruppen von Teilnehmenden abzuschätzen. Ein Bericht des BAMF-Forschungszentrums (Tissot et al., 2019) bewertet die Wirkung bei der Förderung sprachlicher Kompetenzen grundsätzlich als positiv, benennt zugleich aber auch bestehende Herausforderungen.

Der Bericht basiert auf unterschiedlichen Datenquellen, unter anderem auf der Befragung von rund 2.500 Geflüchteten, die im Zeitraum von 2013-2016 nach Deutschland kamen. Mit 61 % lag der Anteil der Befragten, die ihre Deutschkenntnisse selbst als sehr gut einschätzen, bei Absolventen eines Integrationskurses deutlich höher als bei Befragten, die keinen Integrationskurs besucht hatten (17 %). Gleichzeitig zeigen die Erfolgsquoten beim finalen Sprachtest am Ende des Integrationskurses (DTZ – Deutschtest für Zuwanderer), dass ein großer Teil der Teilnehmenden nicht das vorgesehene B1-Niveau erreicht. So schlossen laut dem Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das erste Halbjahr 2022 (BAMF, 2022) über alle Integrationskursstypen hinweg lediglich 60,6 % der Testteilnehmenden den DTZ auf B1-Niveau ab. Allerdings zeigt der Vergleich mit den entsprechenden Quoten der vorherigen Jahre (2015: 69,9 %, 2016: 66,9 %, 2017: 58,6 %, 2018: 52,0 %, 2019: 50,6 %, 2020: 51,8 %, 2021: 60,2 %), dass der Anteil der Teilnehmenden, die am Ende des Kurses das angestrebte B1-Niveau erreicht haben, deutlich schwankt. Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass sich die Zusammensetzung der Gruppe der Migrantinnen und Migranten über den entsprechenden Zeitraum hinweg deutlich verändert hat. Analysen zeigen, dass Merkmale wie das Herkunftsland, das Lebensalter oder das Geschlecht der Kursteilnehmenden mit dem beim DTZ erreichten sprachlichen Kompetenzniveau zusammenhängen. So ist beispielsweise der Anteil der Kursteilnehmenden, die das B1-Niveau erreichen, unter Personen, die aus anderen EU-Staaten nach Deutschland migriert sind, höher als bei Geflüchteten. Ebenso schneiden im Durchschnitt jüngere Kursteilnehmende beim DTZ besser ab als ältere Teilnehmende und Frauen besser als Männer (Tissot et al., 2019). Mögliche Auswirkungen der Pandemie in den Jahren 2020 und 2021 auf den Lernerfolg in Integrationskursen sind ebenfalls zu berücksichtigen.

Das Erlernen der deutschen Sprache hängt auch mit den persönlichen Lebensverhältnissen Geflüchteter in Deutschland zusammen. So ergab eine quantitative Analyse einer Befragung von Geflüchteten (N=2.584), dass Integrationskursteilnehmende, die mit ihrer Partner oder ihrer Partnerin im selben Haushalt leben, geringere Deutschkenntnisse aufweisen als allein lebende Teilnehmende (Tissot et al., 2019). Geflüchtete, die in einer Gemeinschaftsunterkunft leben, haben geringere Deutschkompetenzen als Geflüchtete, die in einer Privatunterkunft leben. Diese Befunde können darauf hindeuten, dass bessere Deutschkenntnisse erworben werden, wenn wenig Möglichkeiten für die Kommunikation in der Herkunfts- oder einer Drittsprache bestehen. Zusätzliche qualitative Interviews mit Kurs-

teilnehmenden und Lehrkräften ergaben, dass Sorgen um die Familie, beengte Wohnverhältnisse, Krankheit und traumatische Ereignisse besondere Belastungen für Teilnehmende in Integrationskursen bilden, die sich potentiell negativ auf den Kurserfolg auswirken (Tissot et al., 2019).

Wie in der Einleitung beschrieben, beziehen sich Zweitsprachkurse wie die Integrationskurse explizit auf die vier Sprachdimensionen Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Bemerkenswert ist, dass die Analyse der DTZ-Ergebnisse zeigt, dass der Erwerb von Schreibkompetenzen auf B1-Niveau am schwierigsten ist, während Sprechkompetenzen vergleichsweise am einfachsten auf B1-Niveau zu erwerben sind (vgl. Tissot et al., 2019). Integrationskurse mit Alphabetisierung vermitteln grundlegende schriftsprachliche Deutschkenntnisse an Migrantinnen und Migranten mit sehr geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Als Ziel für Lernende in Alphabetisierungskurse wird das Sprachniveau A2 vorgegeben, das Sprachniveau B1 soll dann in weiterführenden Integrationskursen erreicht werden (BAMF, 2015). Laut der Integrationskursgeschäftsstatistik für das erste Halbjahr 2022 (BAMF, 2022), erreichten 38,9 % der Teilnehmenden eines Integrationskurses mit Alphabetisierung das Sprachniveau A2, und 22,9 % konnten das Niveau B1 erreichen. Rund 38 % der Teilnehmenden lagen unter dem A2 Niveau. In den allgemeinen Integrationskursen erreichten 67,1 % der Teilnehmenden das Sprachniveau B1. Auch qualitative Interviews mit Kursträgern, Lehrkräften und Teilnehmenden ergaben, dass in Integrationskursen mit Alphabetisierung häufig nur geringe und langsame Fortschritte beim Erwerb von Deutschkompetenzen gemacht werden, so dass große Schwierigkeiten beim Erreichen der Lernziele bestehen (Tissot et al., 2019). Als mögliche Gründe hierfür wurden fehlende Grundbildungskompetenzen und Lerngewohnheiten der Kursteilnehmenden angeführt. Allerdings unterscheiden sich auch die Merkmale der Teilnehmenden in Integrationskursen mit Alphabetisierung von denen der Teilnehmenden in allgemeinen Integrationskursen. So sind die Teilnehmenden in Integrationskursen mit Alphabetisierung im Durchschnitt älter und stammen überwiegend aus Herkunftsländern mit hoher Schutzquote, d.h. typischerweise nicht aus „sicheren“ Herkunftsländern (Tissot et al., 2019).

3. Alphabetisierungskurse (außerhalb des Integrationskursbereichs)

3.1 Rahmenbedingungen der Alphabetisierungskurse

Befunde internationaler und nationaler Large-Scale-Studien zeigen, dass in Deutschland viele Erwachsene im erwerbsfähigen Alter nicht über hinreichende Schriftsprachkenntnisse verfügen, die für eine gesellschaftliche Teilhabe notwendig sind (Grotlüschen & Buddeberg, 2020; OECD, 2016). So haben in Deutschland 12,1 % der Erwachsenen erhebliche Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben (Grotlüschen & Buddeberg, 2020). Es ist bemerkenswert, dass nach den Da-

ten der LEO-Studie 2018 Erwachsene mit Zuwanderungsgeschichte in der Gruppe gering Literalisierter zwar überproportional vertreten sind (47,4 %), aber dennoch über die Hälfte (52,6 %) der betroffenen Personen Deutsch als Erstsprache sprechen. Somit bildet eine andere Erstsprache nur eine von verschiedenen möglichen Ursachen für geringe schriftsprachliche Deutschkompetenzen.

Lese- und/oder Schreibfähigkeiten von gering literalisierten Erwachsenen werden in Deutschland üblicherweise anhand einer sechsstufigen Skala kategorisiert, welche die Alpha-Levels 1 bis 6 umfasst (Grotlüschen & Riekmann, 2012). Personen mit schriftsprachlichen Kompetenzen auf Alpha-Level 1 verfügen lediglich über Kenntnisse auf Buchstabenebene. Zur Gruppe mit Kompetenzen auf Alpha-Level 2 gehören Erwachsene, die einzelne Wörter lesen oder schreiben können, jedoch Schwierigkeiten auf der Satzebene aufweisen. Auf Alpha-Level 3 befinden sich Personen, die einzelne Sätze lesen und schreiben können, jedoch Schwierigkeiten beim verständnisvollen Lesen selbst kurzer Texte haben. Laut der LEO-Studie 2018 (Grotlüschen & Buddeberg, 2020) ist der Anteil der Personen an der erwachsenen Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter, die lediglich über schriftsprachliche Deutschkompetenzen auf dem Alpha-Level 1 verfügen, mit 0,6 % sehr gering. Allererdings weisen weitere 3,4 % bzw. 8,1 % der Personen Kompetenzen auf, die nicht über den Alpha-Level 2 bzw. den Alpha-Level 3 hinausgehen. Weitere 20,5 % der Population gelten zwar nicht als gering literalisiert, weisen aber dennoch Defizite bei der Rechtschreibung von einfachen und gebräuchlichen Wörtern auf.

Ziel der Bund-Länder-Initiative „Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung“ (AlphaDekade) ist es, die Lese- und Schreibfähigkeiten der gering literalisierten erwachsenen Bevölkerung in Deutschland zwischen den Jahren 2016 und 2026 deutlich zu erhöhen (BMBF, 2016). Innerhalb der AlphaDekade arbeiten Bund und Länder gemeinsam mit einer Reihe von Partnern¹ an Maßnahmen in den Feldern Wissenschaft, Politik und Praxis zur Förderung der sprachlichen Grundbildung Erwachsener. Unter anderem soll die Initiative dazu beitragen, Lernangebote und Bildungsstrukturen weiterzuentwickeln.

Das Hauptangebot für Erwachsene, die ihre Kompetenzen in Lesen und Schreiben verbessern möchten, bilden Alphabetisierungskurse, die üblicherweise dem Bereich der Grundbildung zugeordnet sind. Diese werden von staatlichen, kirchlichen, gewerkschaftlichen, politischen sowie kommerziell arbeitenden Einrichtungen angeboten. Zusätzlich besteht ein Angebot nichtformaler Lernsettings wie etwa Selbsthilfegruppen und Lerncafés. Wie bei den Integrationskursen sind die VHS auch ein zentraler Anbieter von Alphabetisierungskursen. Im Jahr 2020 wurden 15.697 Belegungen in VHS-Alphabetisierungskursen dokumentiert (Programmbereich Grundbildung exklusive Integrationskurse; siehe Echarti, Huntemann, Reichart & Lux, 2022). Im Gegensatz zu Integrationskursen besteht keine zentrale Regulierung von Alphabetisierungskursen für die allgemeine erwachsene Bevölkerung. Dementsprechend gibt es auch keine regelmäßig geführten, überge-

1 Die gesamte Liste der Partner ist unter www.alphadekade.de zu finden.

ordneten Statistiken zur Anzahl der Teilnehmenden geordnet nach Trägern oder Lernsettings. Nach den Daten der LEO-Studie 2018 haben jedoch schätzungsweise nur 0,7% der gering literalisierten Erwachsenen in den letzten 12 Monaten vor der Befragung einen Kurs aus dem Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung besucht (Grotlüschen, Buddeberg, Dutz, Heilmann & Stammer, 2020; siehe auch Dutz & Bilger, 2020).

3.2 Inhalte der Alphabetisierungskurse

Inhaltlich beziehen sich Alphabetisierungskurse oft auf erwachsenenrelevante Kontexte. Während in einem Teil der Kurse Lesen und Schreiben in Bezug auf den Lebensalltag unterrichtet werden, haben andere Kurse einen spezifischen inhaltlichen Fokus (z.B. die Arbeitswelt). In aller Regel sind Alphabetisierungskurse im Vergleich zu Integrationskursen weniger standardisiert (von Rosenblatt & Lehmann, 2013). So werden beispielsweise die schriftsprachlichen Kompetenzen der Teilnehmenden vor dem Kursbeginn oder die Sprachstandsverläufe während des Kursbesuchs nicht regelmäßig erfasst. Ebenso existieren derzeit noch keine einheitlichen und verbindlichen Standards hinsichtlich erwachsenenorientierter Kurscurricula oder erwachsenengerechter Unterrichtsmaterialien.

Einen wichtigen Beitrag zu einer weitergehenden Standardisierung im Bereich der Alphabetisierung bilden die DVV-Rahmencurricula Lesen und Schreiben, welche die notwendigen Kompetenzen zum Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen systematisch beschreiben. Für den Bereich Lesen werden Empfehlungen für das Erreichen der Lesekomponenten Buchstaben-Laut-Beziehung, Leseflüssigkeit und Textverstehen gegeben, wobei der Fokus auf der Automatisierung des Leseprozesses durch strukturierte Wiederholungen sowie auf Leseverständnisstrategien liegt (Rosebrock, Gausche, Haase, & Zimmer, o. J.). Im Bereich Schreiben werden die Regeln der deutschen Rechtschreibung systematisch behandelt (Ossner, 2015). Zudem steht eine Sammlung von erwachsenengerechtem Begleitmaterial für das Unterrichten von Lesen und Schreiben zur Verfügung, welches den Richtlinien der Rahmencurricula folgt (Volkshochschulverband, o. J.). Die Alpha-Levels dienen häufig als Grundlage, um in Alphabetisierungskursen Lernziele festzulegen und Unterrichtsmaterialien auszuwählen. So können mit der Alpha-kurzdiagnostik des DVV (Ossner, Rosebrock & Scherf, 2018) und der erweiterten LEA-Diagnostik (Grotlüschen, 2010) die gegenwärtigen schriftsprachlichen Kompetenzen der Teilnehmenden basierend auf die Alpha-Levels eingeschätzt werden. Ebenso orientieren sich die DVV-Rahmencurricula sowie das begleitende Lernmaterial anhand der Alpha-Levels.

Lernergebnisse in Alphabetisierungskursen

Es gibt nur wenige Untersuchungen zur Effektivität von Alphabetisierungskursen außerhalb des Integrationskurskontextes. Eine Ausnahme bildet die Studie von von Rosenblatt und Lehmann (2013), in der 299 Kursteilnehmende mit Deutsch

als Erstsprache unter anderem danach gefragt wurden, wie gut sich ihre Kompetenzen im Lesen und Schreiben durch den Besuch von Alphabetisierungskursen verbessert hätten. Alle Befragten hatten mindestens ein Jahr an einem Alphabetisierungskurs teilgenommen, im Durchschnitt besuchten die Befragten bereits zwischen drei und vier Jahren ein entsprechendes Kursangebot. Etwas über zwei Drittel der Stichprobe antworteten auf die Frage „Wie viel hat Ihnen der Kurs bisher dafür gebracht, dass Sie besser lesen können?“ mit „sehr viel“ (32 %) oder „viel“ (38 %). Das verbleibende Drittel schätzte die Verbesserung der eigenen Lesekompetenzen durch den Kursbesuch als gering ein (28 %) oder sah keinerlei Verbesserung (2 %). Auf die entsprechende Frage zum Bereich Schreiben antworteten 42 % der Befragten, keine oder nur geringe Fortschritte durch den Kursbesuch erzielt zu haben. Dieses Ergebnis erscheint, gerade angesichts der berichteten Kursteilnahme von durchschnittlich drei bis vier Jahren, ernüchternd. In derselben Untersuchung wurde auch ein Test zur Erfassung der Lese- und Schreibfähigkeiten durchgeführt. Da die schriftsprachlichen Kompetenzen nur jeweils einmal überprüft wurden, war eine Quantifizierung des Lernzuwachses allerdings nicht möglich. Laut der Testergebnisse lagen die schriftsprachlichen Kompetenzen von über zwei Dritteln der Studienteilnehmenden im Bereich der Alpha-Levels 1-3. Wenngleich dies nicht per se bedeutet, dass keine Lernfortschritte gemacht wurden, galt somit ein Großteil der Studienteilnehmenden trotz des mehrjährigen Kursbesuchs weiterhin als gering literalisiert.

Der begrenzte Erfolg von Alphabetisierungskursen ist kein deutsches Spezifikum. Eine methodisch sehr gut angelegte Studie untersuchte die Effektivität unterschiedlicher Unterrichtsmethoden in US-amerikanischen Alphabetisierungskursen mit 198 erwachsenen Lernenden (Greenberg et al., 2011). Die Studienteilnehmenden wurden randomisiert einer von vier unterschiedlichen Unterrichtsansätzen zugeordnet, die sich hinsichtlich verschiedener Leseaspekte (Dekodierung, Leseflüssigkeit und Leseverstehen) und Trainingsmethoden (extensives Lesen, wiederholtes lautes Lesen, direkte Anleitung, korrekatives Lesen und übliche Trainingsmethoden in lokal-organisierten Alphabetisierungsangeboten) unterschieden. Die Teilnehmenden nahmen im Mittel 90 Stunden am jeweiligen Lesetraining teil. In allen Bedingungen machten die Studienteilnehmenden Lernfortschritte. Die je beobachteten Effektgrößen waren jedoch klein, d. h. es wurden durchschnittlich nur geringe Kompetenzzuwächse beim Lesen erzielt. Angesichts der Vielzahl der eingesetzten Unterrichtsmethoden deuten die Ergebnisse daraufhin, dass bei der Gruppe gering literalisierter Erwachsener grundsätzlich eher langsame Lernfortschritte beim Lesen zu erwarten sind. Eine mögliche Ursache hierfür könnte sein, dass neben einem geringen sozioökonomischen Hintergrund und negativen Lernerfahrungen in Kindheit und Jugend auch ein phonologisches Defizit, welches mit Lese- und Rechtschreibschwäche assoziiert ist, als Risikofaktor für geringe Literalität im Erwachsenenalter vermutet wird (Grosche, 2013). Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse, dass Alphabetisierungskurse durchaus die Lesekompetenzen fördern, auch wenn es einen langen Atem braucht, bis größere Lernfortschritte sichtbar werden.

4. Herausforderungen für Lehrkräfte beim Unterrichten in Integrations- und Alphabetisierungskursen

Abschließend werden einige der gemeinsamen Herausforderungen für die Lehrenden in Integrations- und Alphabetisierungskursen beschrieben. Zudem werden ausgewählte aktuelle Entwicklungen von digitalen Lehr-/Lernmedien skizziert, die die Arbeit der Lehrkräfte im Bereich der sprachlichen Grundbildung Erwachsener unterstützen sollen.

Im Bereich der sprachlichen Grundbildung Erwachsener bestehen keine zentralen Qualifizierungsrichtlinien für Lehrkräfte, die mit der staatlich geregelten Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Schulbereich vergleichbar wären. Zwar wurden für Lehrkräfte in Integrationskursen Kriterien für Qualifikationsanforderungen festgelegt (Tissot et al., 2019), jedoch mag eine gewisse Flexibilität bei der Bewertung bestehen, ob diese im Einzelfall voll erfüllt werden. Dies mag auch der Tatsache geschuldet sein, dass die Nachfrage nach Lehrkräften in diesem Bereich in den vergangenen Jahren, beispielsweise aufgrund unterschiedlicher Anzahl von Geflüchteten, deutlichen Schwankungen unterlag, auf die Aus- und Fortbildung nur zeitlich verzögert reagieren konnten. Vergleichbare Normierungen der notwendigen Qualifikationen und Kompetenzen fehlen bei Lehrkräften im Bereich der Alphabetisierung außerhalb der Integrationskurse. Für Lehrkräfte in beiden Bereichen gilt, dass sie häufig in prekären Beschäftigungssituationen arbeiten. So befand sich laut einer standardisierten Online-Befragung von 260 Volkshochschulen nur jede/r zehnte Lehrende in einem regulären Beschäftigungsverhältnis, wohingegen die übrigen 90 % der Lehrkräfte auf Honorarbasis arbeiteten (Christ, Horn & Ambos, 2019). Diesen schwierigen Beschäftigungsbedingungen stehen die besonderen Herausforderungen des Unterrichts im DaZ- und Alphabetisierungsbereich entgegen. So müssen die Lehrkräfte häufig mit heterogenen Gruppen arbeiten, da sich die Kursteilnehmenden hinsichtlich Alter, Kultur, Herkunftssprache, Lebenssituation, Bildungshintergrund und Lerngewohnheiten unterscheiden. So besuchten im Zeitraum zwischen 2015 und 2018 Teilnehmende aus über 150 Herkunftsländern einen Integrationskurs (Tissot et al., 2019). Durch eine Zuteilung der Teilnehmenden zu verschiedenen Kursen aufgrund des aktuellen sprachlichen Kompetenzniveaus kann die Heterogenität zwar reduziert werden, dennoch müssen die Lehrkräfte mit unterschiedlichen Lernprofilen und Lerntempi ihrer Kursteilnehmenden umgehen. Eine zweite Herausforderung bildet, insbesondere in Alphabetisierungskursen und Integrationskursen mit Alphabetisierung, der häufig nur langsame Lernfortschritt der Teilnehmenden. Dies kann, in Kombination mit nicht ausreichend vorhandenem erwachsenengerechten und für ein langsames Lerntempo geeignetem Lernmaterial, eine besondere Hürde für das Erreichen der Lernziele bilden. So wurde in einer Reihe von 21 qualitativen Interviews mit Teilnehmenden, Lehrkräften und Trägern von Integrationskursen die Heterogenität der Kursgruppen sowie die Unzufriedenheit mit dem Lerntempo als mögliche Ursachen für häufige Konflikte unter den Teilnehmenden sowie zwischen Teilnehmenden und Lehrkräften angeführt (Tissot et

al., 2019). Ein langsames Lerntempo wurde zudem als eine Ursache für Frustration bei den Lehrkräften und den Teilnehmenden genannt. Dies stellt besondere Anforderungen an die professionellen Kompetenzen der Lehrkräfte.

Im Bereich der sprachlichen Grundbildung Erwachsener besteht ein breites Angebot an digitalen Medien wie Lernplattformen, Lernsoftware, Apps und Videos, um das Selbststudium der Lernenden zu fördern. Darüber hinaus wurden in den letzten Jahren digitale Tools entwickelt, um Lehrkräfte bei der Lernstandsdiagnostik und der Vorbereitung des Unterrichts zu unterstützen und hierdurch bindendifferenzierten Unterricht in heterogenen Kursgruppen zu fördern. So erlaubt die Online-Diagnostik *lea.ONLINE* (Koppel, Wolf & Scherf, 2016) eine digital unterstützte, niedrigschwellige Kurzdiagnostik zur Erfassung der gegenwärtigen schriftsprachlichen Deutschkompetenzen von Lernenden auf Basis der Alpha-Level. Beispiele für digitale Tools, welche Lernmaterial im Bereich der Alphabetisierung und Deutsch als Zweitsprache anbieten, sind das VHS-Lernportal (DVV) und die Suchmaschine KANSAS (Dittrich, Weiss, Schröter & Meurers, 2019; Kholin et al., 2020). Das VHS-Lernportal bietet digitale Kurse in verschiedenen Bereichen der Grundbildung inklusive Lesen und Schreiben sowie Deutschkurse nach GER Niveaus. Die Materialien im Lernportal erlauben eine flexible Umsetzung in Kursen, als Blended-Learning und in der Form des individuellen Selbstlernens, da die Auswahl der Aufgaben auf einer Online-Evaluierung der Fähigkeiten basiert. Die Suchmaschine KANSAS wurde entwickelt, um Lehrkräfte im Bereich der Alphabetisierung und Deutsch als Zweitsprache bei der Recherche und Auswahl authentischer und kompetenzgerechter Sprachlerntexte im Internet und in digitalen Korpora zu unterstützen. Die Suchmaschine kombiniert die inhaltliche Suche mit computerlinguistischen Analysen, welche eine Filterung und Gewichtung der Texte nach globaler Textkomplexität anhand der Alpha-Levels oder der Häufigkeit spezifischer sprachlicher Konstruktionen erlaubt. Zudem können auch selbsterstellte Texte überprüft werden. Somit wird es den Lehrkräften erleichtert, sowohl die inhaltlichen Interessen als auch die gegenwärtigen Lesekompetenzen ihrer Kursteilnehmenden bei der Auswahl von Lerntexten für den Unterricht zu berücksichtigen.

5. Perspektive auf zukünftige Forschung

Die sprachliche Grundbildung Erwachsener bildet eine Herausforderung an das deutsche Bildungssystem von großer gesellschaftlicher Bedeutung. Eine zentrale Forschungsfrage ist, wie der Unterricht in Integrations- und Alphabetisierungskursen so gestaltet werden kann, dass optimale Voraussetzungen für Lernerfolge geschaffen werden. Um effektive Lehr-/Lernprozesse zu ermöglichen, müssen sowohl die Bedürfnisse und Voraussetzungen der Lernenden, inklusive ihrer Kenntnisse in anderen Sprachen, berücksichtigt werden als auch die notwendigen Kompetenzen der Lehrenden durch entsprechende (Weiter-)Qualifikation gewährleistet sein. Forschungsdesiderate bilden unter anderem Interventionsstu-

dien zur Überprüfung der Wirkung (weiterentwickelter) didaktischer Konzepte, Implementationsstudien zur Umsetzung didaktischer Konzepte in die Bildungspraxis und Längsschnittstudien zur Erfassung und Analyse der sprachlichen Kompetenzentwicklung. Digitale Lehr-/Lerntools bieten zusätzliche Möglichkeiten, binnendifferenzierten Sprachunterricht auch in heterogenen Lerngruppen umzusetzen. Die Entwicklung und Erprobung praxisgerechter digitaler Tools zur Unterstützung von Lehr-/Lernprozessen und deren sinnvolle Integration in den Unterrichtsalltag bildet eine weitere wichtige Forschungsperspektive.

Literatur

- BAMF (2015). *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs*. Verfügbar unter: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.html?nn=282388>
- BMBF (2016). *Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026*. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a33_grundsatzpapier_nationale_dekade.pdf
- BAMF (2022). *Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das erste Halbjahr 2022*. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2022-1-hj-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.html?nn=284810
- BAMF (2023a). *Spezielle Kursarten*. Verfügbar unter: <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/Integrationskurse/SpezielleKursarten/speziellekursarten-node.html>
- BAMF (2023b). *Inhalt und Ablauf – Integration*. Verfügbar unter: <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/TraegerIntegrationskurse/Paedagogisches/InhaltAblauf/inhalt-ablauf-node.html>
- BAMF (2023c). *Intensivkurs*. Verfügbar unter: <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/Integrationskurse/SpezielleKursarten/Intensiv/intensiv.html>
- BAMF (2023d). *Alphabetisierungskurs*. Verfügbar unter: <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/Integrationskurse/SpezielleKursarten/Alphabetisierung/alphabetisierung.html>
- Bubbico, G., Chiacchiaretta, P., Parenti, M., Di Marco, M., Panara, V., Sepede, G., Ferretti, A. & Perrucci, M. G. (2019). Effects of second language learning on the plastic aging brain: functional connectivity, cognitive decline, and reorganization. *Frontiers in Neuroscience*, 13, 1–13. <https://doi.org/10.3389/fnins.2019.00423>
- Christ, J., Horn, H. & Ambos, I. (2019). *Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene in Volkshochschulen 2018. Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE*. Verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/id/37090>
- Dittrich, S., Weiss, Z., Schröter, H. & Meurers, D. (2019). Integrating large-scale web data and curated corpus data in a search engine supporting German literacy education. *Linking Electronic Conference Proceedings*, 164, 41–56.
- Dutz, G. & Bilger, F. (2020). Bildungshintergrund und Weiterbildungsteilnahme gering literalisierter Erwachsener. In A. Grötluschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität*. Bielefeld: WBV Media.

- Echarti, N., Huntemann, H., Reichart, E. & Lux, T. (2022). *Volkshochschul-Statistik: 59. Folge, Berichtsjahr 2020*. wbv. <https://doi.org/10.3278/I70681>
- Geis-Thöne, W. (2019). Sprachkenntnisse entscheidend für die Arbeitsmarktintegration. *IWTrends Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung*, 46(3), 73–89.
- Greenberg, D., Wise, J. C., Morris, R., Fredrick, L. D., Rodrigo, V., Nanda, A. O. & Pae, H. K. (2011). A randomized control study of instructional approaches for struggling adult readers. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4(2), 101–117. <https://doi.org/10.1080/19345747.2011.555288>
- Grosche, M. (2013). Die Interaktionstheorie des funktionalen Analphabetismus. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 82(2), 102–113. <https://doi.org/10.2378/vhn2013.art06d>
- Grotlüschen, A. (2010). *lea.-Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften: Diagnose*. Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (2020). *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität*. Bielefeld: wbv Media.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2019). Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität*. Bielefeld: wbv Media.
- Grotlüschen, A. & Riekman, W. (2012). *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland: Ergebnisse der ersten leo.-Level-One Studie*. Münster: Waxmann.
- Kaufmann, S. (2016). *Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache*. München: Goethe Institut.
- Kholin, M., Gladkova, V., Weber, J., Jambor-Fahlen, S., Schröter, H. & Schrader, J. (2020). Digitale Tools in Alphabetisierungskursen als Brücke zwischen Standardisierung und Binnendifferenzierung am Beispiel von KANSAS. *ALFA-Forum*, 97, 28–33.
- Koppel, I., Wolf, K. & Scherf, K. (2016). otu.lea in der Alphabetisierungspraxis. Erste Erfahrungen mit der Online-Diagnostik in der Kursarbeit. *ALFA-Forum*, 89, 28–34.
- OECD (2016). *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills, OECD Skills Studies*. Paris: OECD Publishing.
- Ossner, J., Rosebrock, C. & Scherf, D. (2018). *Alphakurzdiagnostik- DVV-Rahmencurriculum Schreiben und Lesen*. Bonn: Deutscher Volkshochschulen-Verband.
- Ossner, J. (2015). *Schreiben – DVV-Rahmencurriculum ohne Praxismaterial*. Bonn: Deutscher Volkshochschulen-Verband.
- Rosebrock, C., Gausche, S., Haase, A. & Zimper, D. (o.J.). *DVV – Rahmencurriculum Lesen*. Bonn: Deutscher Volkshochschulen-Verband.
- Tissot, A., Croisier, J., Pietrantonio, G., Baier, A., Ninke, L., Rother, N. & von Gostomski, C. B. (2019). *Zwischenbericht I zum Forschungsprojekt „Evaluation der Integrationskurse (EvIk)“*. Verfügbar unter: https://www.gew-hamburg.de/sites/default/files/download/gruppen/bamf-zwischenbericht-evik-i_0.pdf
- Trim, J., North, B. & Coste, D. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen*. München: Klett-Langenscheidt.
- Volkshochschulverband (o.J.). *Rahmencurriculum-Transfer*. Verfügbar unter: <https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/projekte/rahmencurriculum.php>
- von Rosenblatt, B. & Lehmann, R. H. (2013). Grade der Schriftbeherrschung und subjektiver Lernerfolg bei Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 55–77. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0342-z>

Forschung und Transfer

Petra Stanat

Einführung

Das, was wir über sprachliche Bildung wissen, basiert auf Forschung, die aus unterschiedlichen Disziplinen stammt und mit einer Vielfalt von Methoden generiert wurde. In den Kapiteln 1–4 dieses Bandes, die sich mit inhaltlichen Fragestellungen beschäftigen, wird der mit diesen Methoden generierte Forschungsstand dargestellt. Kapitel 5 zielt nun darauf ab, die verschiedenen Herangehensweisen zu systematisieren und zu verdeutlichen, welche spezifischen Beiträge zur Weiterentwicklung des Forschungsstands diese liefern können. In jedem der vier Beiträge des Kapitels wird (z. T. in leicht abweichender Reihenfolge der Abschnitte) skizziert, was den jeweiligen Forschungsansatz im Kern kennzeichnet, welche Arten von Fragestellungen damit bearbeitet werden können und welche spezifischen Zugänge, Forschungsdesigns bzw. Vorgehensweisen hierfür zur Verfügung stehen. Ferner wird darauf eingegangen, welche grundlegenden Qualitätsmerkmale beim jeweiligen Forschungsansatz zentral sind, um eine hohe Aussagekraft erreichen zu können, und welche spezifischen Chancen und Grenzen mit der Herangehensweise verbunden sind. Die Beiträge schließen mit einer Diskussion bestehender Forschungsdesiderata und einem Ausblick. Insbesondere die ersten drei Beiträge enthalten zudem Beschreibungen einzelner Studien, um die Forschungsansätze anhand konkreter Beispiele zu illustrieren.

Im ersten Beitrag von Henrike Terhart und Yasemin Uçan liegt der Fokus auf qualitativer Forschung, die eine Vielzahl unterschiedlicher Zugänge umfasst. Im Allgemeinen geht es um die explorative Rekonstruktion der Erzeugung von Bedeutung oder Sinn, von Zuschreibungen oder Praktiken. Ein zentrales Prinzip ist die Offenheit der Analyse, bei der sich Forschende einem Forschungsgegenstand annähern und durch einen sozialen Austausch mit den Beteiligten darauf abzielen, anhand von wenigen Fällen allgemeine Annahmen über Zusammenhänge oder Dynamiken zu genieren. In dem Beitrag wird auf verbreitete methodische Ansätze qualitativer Forschung eingegangen und jeweils anhand von Beispielen illustriert, welche Fragestellungen zu sprachlicher Bildung und Mehrsprachigkeit sich damit bearbeiten lassen. Viele dieser Studien beschäftigen sich mit Normativitätsvorstellungen, die bezogen auf Sprachgebrauch und Sprachkompetenz in pädagogischen Kontexten in Diskursen oder Handlungen sichtbar werden. Das inhaltliche Spektrum der Fragestellungen, die mit qualitativen Methoden untersucht werden können, ist jedoch sehr groß. So werden qualitative Zugänge beispielsweise auch genutzt, um zu rekonstruieren, welche sprachlichen Hürden sich

mehrsprachigen Kindern mit geringen Deutschkenntnissen im Fachunterricht stellen und wie sie damit umgehen.

Die im zweiten Beitrag von Petra Stanat und Aileen Edele beschriebene hypothesenprüfende Forschung geht von theoretischen Annahmen aus, denen mit quantitativen Methoden gezielt nachgegangen wird, um ihre Gültigkeit zu prüfen. Dies wird anhand von zwei Studien illustriert. Bei der ersten Studie geht es um die Prüfung von Effekten einer Lehrkräftefortbildung, von der aus theoretischen Gründen angenommen wird, dass sie zu einer Verbesserung des Unterrichts für Zweitsprachlernende führen sollte. Die zweite Studie prüft die Hypothese, dass Mehrsprachigkeit mit positiven Effekten auf bestimmte kognitive Funktionen (sog. Exekutivfunktionen) verbunden ist, mehrsprachige Personen in diesen kognitiven Funktionen also überlegen sind. Bei beiden Fragestellungen handelt es sich um Kausalhypothesen, die Annahmen darüber treffen, wie sich eine Variable auf eine andere auswirkt. Solche Fragestellungen sind in der Forschung oft von Interesse, die Etablierung von Kausalität ist jedoch mit besonderen Herausforderungen verbunden. Welche Forschungsdesigns hierfür geeignet sind und was bei ihrer Anwendung zu beachten ist, wird im Beitrag skizziert und anhand der beiden Studien exemplarisch konkretisiert.

Im dritten Beitrag von Sofie Henschel geht es um die Evaluation von Konzepten der Sprachbildung und Sprachförderung. Hierbei können sowohl qualitative als auch quantitative Forschungsmethoden zum Einsatz kommen, wobei die Eignung der Methode von den Evaluationsfragestellungen abhängt, die untersucht werden sollen. Der Beitrag geht auf verschiedene Ziele und Funktionen von Evaluationen ein und beschreibt drei Formen und Fragestellungen von Evaluationen, die bei einer systematischen Entwicklung von Konzepten der Sprachbildung und -förderung in verschiedenen Stadien zum Einsatz kommen sollten. Diese beginnt mit einer Konzeptevaluation, bei der es darum geht, die theoretische und empirische Fundierung des untersuchten Ansatzes der Sprachbildung bzw. -förderung zu bewerten, um die Wahrscheinlichkeit abzuschätzen, dass dieser die intendierten Wirkungen erzielen wird. Bei der anschließenden formativen Evaluation wird die Umsetzung des Ansatzes begleitet, um mögliche Schwachstellen zu identifizieren, die durch geeignete Anpassungen oder Ergänzungen behoben werden sollten. Die summative Evaluation schließlich zielt darauf ab, die Wirksamkeit des Ansatzes zu überprüfen, was einer hypothesenprüfenden Untersuchung entspricht. Auch dieser Beitrag enthält Beispiele, die in diesem Fall dazu dienen, die verschiedenen Formen der Evaluation von Konzepten der Sprachbildung und -förderung zu illustrieren.

Beim vierten Beitrag von Elmar Souvignier und Marcus Hasselhorn, der sich mit Transfer und Implementation befasst, schließlich geht es um die Frage, wie Konzepte der Sprachbildung und -förderung in der Praxis umgesetzt und nachhaltig verankert werden können. Den Ausgangspunkt bildet dabei die Beobachtung, dass in der Forschung bereits gut gesicherte Erkenntnisse über wirksame Förderung vorliegen, diese in der Praxis bislang jedoch nur sehr eingeschränkt zum Tragen kommen. Um eine breite und nachhaltige Implementation evi-

denzbasierter Ansätze zu erreichen, sind Transferprozesse an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis erforderlich, die ihrerseits Gegenstand wissenschaftlicher Forschung sind. Zwei Pole bilden dabei auf der einen Seite Top-down-Prozesse, bei denen in der Forschung entwickelte Ansätze in der vorgegebenen Weise von der Praxis umgesetzt werden, und auf der anderen Seite Bottom-up-Prozesse, bei denen die Ansätze von der Praxis entwickelt und ggf. von Wissenschaft begleitet werden. Im Beitrag wird vor allem auf ein stärker partizipatives Vorgehen eingegangen, bei dem Wissenschaft und Praxis den Transfer von Ansätzen wirksamer Förderung in enger Zusammenarbeit gestalten und im Verlauf der Umsetzung bei Bedarf anpassen („Continuous Improvement“). Dieses Vorgehen wird als besonders vielversprechend charakterisiert, sofern die hierfür erforderlichen Rahmenbedingungen in Form von Ressourcen und Unterstützung vorhanden sind.

Die Beiträge in diesem Band insgesamt verdeutlichen, dass Forschung zu sprachlicher Bildung kumulativ angelegt sein muss, um Ergebnisse zu generieren, die für die Verbesserung von Praxis nützlich sind. Dies reicht von Grundlagenforschung, die mit qualitativen und quantitativen Methoden durchgeführt wird, über die Entwicklung von Fördermaßnahmen und deren Evaluation bis hin zur wissenschaftlichen Begleitung und Erforschung von Transferprozessen und Implementation. Hier ist schon viel geleistet worden, aber es ist auch noch viel zu tun. Wichtig ist dabei vor allem auch die Qualität der Forschung, die für die Belastbarkeit der Ergebnisse entscheidend ist. Dies wird in Diskussionen, die wissenschaftliche und praktische Relevanz gelegentlich als Gegensatz darstellen, manchmal übersehen.