



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Deutschunterricht als Deutschförderunterricht?
Möglichkeiten und Grenzen der Sprachförderung im
Deutschunterricht

verfasst von / submitted by

Judith Michaela Raber, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 333 313

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Deutsch
UF Geschichte, Sozialkunde, Polit.Bildg.

Betreut von / Supervisor:

Univ.Prof. Dr. phil. İnci Dirim, M.A.

Abstract

In der vorliegenden Arbeit wird der Frage nachgegangen, welche Möglichkeiten und Grenzen sich für Sprachbildung im Deutschunterricht der Sekundarstufe I ergeben. Des Weiteren geht es auch darum, die Akzeptanz von integrativen Sprachfördermodellen bei LehrerInnen herauszufinden.

Im theoretischen Teil erfolgt eine Auseinandersetzung mit Fragen des Zweitspracherwerbs, mit Sprachförderkonzepten – im Besonderen mit dem FörMig-Konzept „Durchgängige Sprachbildung“ – und Verfahren der Sprachdiagnostik.

Im zweiten Teil der Arbeit wird versucht, durch empirische Methoden eine Antwort auf die Forschungsfrage zu finden. Dazu wird ein Methodenmix aus teilnehmender Beobachtung und Experteninterview angewendet. Nach der Durchführung eines sprachdiagnostischen Verfahrens wurden speziell an vier DaZ-SchülerInnen angepasste Förderkonzepte, die das Konzept „Durchgängige Sprachbildung“ berücksichtigen, entwickelt und umgesetzt. Anschließend an diese Umsetzung erfolgte ein Experteninterview mit der durchführenden Lehrkraft, anhand dessen eine Antwort auf die Forschungsfrage gefunden werden sollte. Entscheidend dabei war, dass diese Antwort auf Erfahrungen aus der praktischen Umsetzung des Förderkonzepts und den Erfahrungen der Lehrkraft aus dem Unterrichtsalltag basierte.

Die Lehrkraft spricht sich für die Umsetzung integrativer Fördermethoden aus, weist aber auch auf die Wichtigkeit von additiven Fördermethoden für sogenannte „SeiteneinsteigerInnen“ hin. Des Weiteren spricht sie die Notwendigkeit der intensiveren Bekanntmachung des FörMig-Konzepts – beziehungsweise ähnlicher Förderkonzepte – durch vorgesetzte Instanzen aus. Ebenso plädiert sie für eine intensivere Bewusstseinsbildung bei Fachlehrern für die Bedeutung von sprachförderlichen und sprachbildenden Maßnahmen im Fachunterricht.

Danksagung

Ich möchte den Abschluss meiner Diplomarbeit dazu nutzen, besonderen Personen, die mich in der Vergangenheit – insbesondere während meines Studiums – begleitet und unterstützt haben, meinen Dank auszusprechen.

An erster Stelle möchte ich meinen Eltern, Michaela und Josef Raber, danken, die mir das Studium ermöglicht und mich nach Kräften dabei unterstützt haben. Danken möchte ich ihnen allerdings auch dafür, dass sie mir auch den Freiraum gelassen haben, den ich gebraucht habe, um eigenständige Entscheidungen treffen zu können – auch wenn das nicht immer leicht für sie war.

Gleichzeitig möchte ich auch meiner Großfamilie, den Familien Ehrenhöfler, Jautz und Raber für ihre Begleitung, die Unterstützung und den Rückhalt, den sie mir immer gegeben haben, danken. Namentlich will ich hier SR Diplompädagogin Helene Jautz, meine Tante, und meinen Onkel, Dir. OSR Rudolf Ehrenhöfler hervorheben, die maßgeblich zur Entstehung meiner Diplomarbeit beigetragen haben.

Ein Danke auch an David, der mir immer mit Rat und Tat zur Seite steht und mir während meines Studiums und des Schreibprozesses durch seinen besonderen Mix aus Verständnis, Zuneigung, Motivation, Humor, aber auch Strenge über kleinere und größere Krisen hinweggeholfen hat.

Ganz besonderer und großer Dank gilt jedoch meiner Diplomarbeitsbetreuerin, Univ.-Prof. Dr. phil. İnci Dirim, M.A., die mit Tipps, Anregungen und Literaturhinweisen meinen Schaffensprozess begleitet hat und mir auch abseits ihrer Sprechstunden helfend und beratend zur Seite stand.

Abschließend sei der Lehrerin sehr herzlich gedankt, die sich dazu bereiterklärt hat, mich bei der Umsetzung meines Forschungsvorhabens zu unterstützen, und die mir Einblicke in ihren Unterricht und in ihre Erfahrungswelt gewährte. Vielen Dank für das Vertrauen, das sie mir entgegengebracht hat, und für die Offenheit, mit der sie sich auf mein Projekt eingelassen hat.

Inhaltsverzeichnis

I. Einleitung.....	10
II. Forschungsfrage	12
III. Theoretischer Hintergrund	14
1. Zur Problematik der Verwendung von Begriffen, Begrifflichkeiten und Bezeichnungen	14
2. Herausforderungen in der Migrationsgesellschaft.....	14
2.1. Zugehörigkeit, Unterschiede, Unterscheidungen und Othering	16
2.2. Schule, Bildung, pädagogisches Handeln in der Migrationsgesellschaft.....	18
2.3. Die Bildungsbenachteiligung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund	21
3. Deutsch als Zweitsprache und Zweitspracherwerb	25
4. Sprachförderung versus Sprachbildung.....	29
5. Das Modellprogramm FörMig.....	32
5.1. Das Konzept „Bildungssprache“	33
5.2. Das Konzept „Durchgängige Sprachbildung“	36
5.2.1. Zur Durchgängigkeit der Sprachbildung.....	37
5.2.2. Zum Erwerb von Bildungssprache	39
5.3. Qualitätsmerkmale der „Durchgängigen Sprachbildung“	40
6. Sprachstandsdiagnose.....	42
6.1. Anforderungen und Erwartungen an Sprachstandsanalyseverfahren.....	45
6.1.1. Allgemeine Anforderungen und Erwartungen	45
6.1.2. Nebengütekriterien	47
6.1.3. Spezifische Anforderungen und Erwartungen.....	48
6.1.4. Basisqualifikationen nach Ehlich	50
6.2. Verfahren zur Sprachstandsanalyse.....	51
7. Sprachstandsdiagnose und das FörMig-Programm.....	53

8.	USB DaZ – ein „österreichisches“ Verfahren	55
8.1.	Evaluierung und Güte des Instruments	56
8.2.	Charakteristika des Instruments.....	57
IV.	Empirie	59
9.	Fragestellung und Zielsetzung	59
10.	Forschungsmethodik und Durchführung der Studie	60
10.1.	Schritt 1: Feststellung des Förderbedarfs und Planung der Maßnahmen	61
10.1.1.	Sprachprofile der DaZ-SchülerInnen	63
10.1.1.1.	Sprachprofil von S-U	64
10.1.1.2.	Sprachprofil von S-I.....	67
10.1.1.3.	Sprachprofil von S-B	69
10.1.2.	Auswahl der Themenbereiche für den Unterricht	71
10.1.2.1.	Themenwahl für die erste Klasse	72
10.1.2.2.	Themenwahl für die vierte Klasse	73
10.1.3.	Überblick über die Unterrichtskonzepte	75
10.1.3.1.	Unterrichtskonzept für die erste Klasse	75
	10.1.2.1.a Unterrichtsplanung für die erste Stunde	76
	10.1.2.1.b Unterrichtsplanung für die zweite Stunde	78
	10.1.2.1.c Kopiervorlage	79
10.1.3.2.	Unterrichtskonzept für die vierte Klasse	80
	10.1.2.2.a Unterrichtsplanung für die erste Stunde	81
	10.1.2.2.b Unterrichtsplanung für die zweite Stunde	82
	10.1.2.2.c Kopiervorlage 1	83
	10.1.2.2.d Kopiervorlage 2.....	84
	10.1.2.2.e Kopiervorlage 3.....	85
10.2.	Schritt 2: Umsetzung des Unterrichts und teilnehmende Beobachtung	86
10.2.1.	Allgemeiner Überblick über die teilnehmenden Beobachtungen	88

10.2.2. Berücksichtigung der Qualitätsmerkmale der „Durchgängigen Sprachbildung“	91
10.3. Schritt 3: ExpertInneninterview.....	96
10.3.1. Grundsätzliches zur Methode des Interviews	97
10.3.2. Zur Methode des ExpertInneninterviews	99
10.3.3. ExpertInneninterview als Leitfadeninterview	102
11. Zur Transkriptionsmethode und Auswertung.....	105
12. Fragen der Forschungsethik.....	106
13. Auswertung und Analyse des ExpertInneninterviews.....	106
13.1. Inhaltliche Analyse	106
13.2. Migrationspädagogisch-otheringkritische Analyse	111
14. Conclusio	113
V. Literaturverzeichnis.....	119
VI. Tabellenverzeichnis	125
VII. Anhang	126
A1 USB-DaZ-Bogen S-U	126
A2 USB-DaZ-Bogen S-I.....	131
A3 USB-DaZ-Bogen S-B.....	136
A4 Beobachtungsbogen blanko.....	141
A5 Beobachtungsbogen 1. Klasse, 1. Stunde (8.6.2015)	142
A6 Beobachtungsbogen 1. Klasse, 2. Stunde (9.6.2015)	143
A7 Beobachtungsbogen 4. Klasse, 1. Stunde (11.6.2015).....	145
A8 Beobachtungsbogen 4. Klasse, 2. Stunde (11.6.2015).....	147
A9 Transkription ExpertInneninterview (18.6.2015).....	149
VIII. Eidesstattliche Erklärung	154
IX. Lebenslauf.....	155

I. Einleitung

Für die gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse sind „Migrationsphänomene von ausgeprägter Bedeutung“. Die Gegenwart ist gekennzeichnet von Migrationsbewegungen, denn aufgrund von „Kriegen, ökologischen Veränderungen, Bürgerkriegen und anderen Bedrohungen“ sind weltweit so viele Menschen wie bisher noch nie gezwungen und aufgrund der „technologischen Veränderungen von Raum und Zeit“ auch in der Lage, ihren Wohnort, ihren Arbeits- und Lebensmittelpunkt zu verändern. (vgl. Mecheril 2010: 7) Besonders die Ereignisse in der jüngeren und jüngsten Vergangenheit – die kriegerischen Auseinandersetzungen in der Ostukraine (vgl. UNHCR 2014) und besonders der Krieg in Syrien (vgl. UNHCR 2015) – haben Migrations- und Fluchtbewegungen in und nach Europa ausgelöst, deren Folgen zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch kaum abzuschätzen sind.

Migration ist ein natürlicher und „bedeutender Motor gesellschaftlicher Veränderung und Modernisierung“ (ebd.: 8) und beeinflusst nicht nur gesellschaftliche Bereiche, sondern „vielmehr Strukturen und Prozesse der Gesellschaft im Ganzen“. Sie stellt somit staatliche Institutionen, das Rechtssystem, das Bildungs- und Gesundheitswesen und vieles mehr vor neue Herausforderungen (vgl. ebd.: 9), wobei es wichtiger denn je ist, diese Herausforderungen in vollem Umfang anzunehmen und sie nicht – wie es bisher häufig gehandhabt wurde – klein zu reden oder zu ignorieren.

So ist auch die Anwesenheit von SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache¹ in den Klassenzimmern der österreichischen Schulen eine Tatsache, die nicht verschwiegen oder marginalisiert werden kann und darf – vielmehr ist es notwendig, diese Situation anzusprechen, adäquat darauf zu reagieren und diese „neue Realität“ im pädagogischen Handeln zu berücksichtigen.

Die Schwierigkeiten, die sich für DaZ-SchülerInnen in unserem Schulsystem ergeben und das Bestehen in ebendiesem erschweren können, sind mannigfach und wurden schon vielfach (von Fachleuten unterschiedlicher Disziplinen) ausgeführt und besprochen. In der Vergangenheit ist allerdings erst sehr wenig passiert, um

¹ Anmerkung: Deutsch als Zweitsprache wird im weiteren Verlauf der Arbeit als „DaZ“ abgekürzt!

SchülerInnen mit Migrationshintergrund und/oder einer anderen Erstsprache als Deutsch Möglichkeiten zu bieten, an den Bildungsangeboten angemessen zu partizipieren.

Tatsache ist, dass Sprache in der Schule nicht nur Kommunikationsmittel, sondern auch Instrument des Wissenserwerbs ist – beispielsweise erfolgt ein Großteil des schulischen (und später universitären) Wissenserwerbs anhand von Texten, was Textkompetenz zu einer „Schlüsselkompetenz des Lernens“ macht, folgt man beispielsweise den Ansichten Sabine Schmölder-Eibingers. (vgl. SCHMÖLZER-EIBINGER 2008: 15)

Die logische Konsequenz, die sich daraus ergibt ist, dass die Kinder und Jugendlichen dringend an die sprachlichen Mittel und Fähigkeiten herangeführt werden müssen, die dazu notwendig sind, das Bildungssystem erfolgreich durchlaufen zu können. An diesem Punkt setzt auch das Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ (vgl. GOGOLIN/LANGE u.a. 2010), das vom „Kompetenzzentrum Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (kurz: „FörMig“) der Uni Hamburg entwickelt wurde, an.

II. Forschungsfrage

Der Titel der vorliegenden Diplomarbeit lautet: „Deutschunterricht als Deutschförderunterricht? Möglichkeiten und Grenzen der Sprachförderung im Deutschunterricht.“ Das vorrangige Interesse der Arbeit liegt darin, die Forschungsfrage zu beantworten, die folgendermaßen lautet:

Welche Möglichkeiten und Grenzen ergeben sich für die Sprachbildung im Deutschunterricht in der Sekundarstufe I?

In weiterer Folge soll durch diese Studie auch versucht werden, einen Einblick in die Akzeptanz des Konzepts „Durchgängige Sprachbildung“ bei Lehrkräften zu gewinnen.

Der Aufbau der Diplomarbeit gliedert sich in zwei Teile. Im ersten, dem theoretischen Teil der Arbeit, soll eine Auseinandersetzung mit der Frage erfolgen, wie gute und zielführende Deutschförderung aussehen kann. Dabei wird besondere Aufmerksamkeit dem FörMig-Konzept „Durchgängige Sprachbildung“ geschenkt, welches auf den aktuellsten Erkenntnissen der Fachwissenschaft fußt. Anhand der Analyse dieses Konzepts soll gezeigt werden, wie die Unterstützung von DaZ-SchülerInnen im Idealfall aussehen kann. Neben Theorien zum Zweitspracherwerb wird auch auf Verfahren der Sprachstandsdiagnose, die stets Teil von sprachförderlichen Maßnahmen sein soll, eingegangen. Dabei soll das Verfahren „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache in Österreich“ (FRÖHLICH/DÖLL/DIRIM 2014), das eigens für den Einsatz an österreichischen Schulen entwickelt wurde, einer näheren Betrachtung unterzogen werden.

Immer soll hierbei versucht werden, Unterricht, Bildung und Schule mit einem diskriminierungskritischen Blick zu sehen, weshalb die Arbeit auch ein Kapitel enthält, in dem eine eingehendere Beschäftigung mit Phänomenen der Migrationsgesellschaft erfolgt. Ebenso soll in diesem Kapitel auch ein Blick auf Herausforderungen an und Aufgaben von Schule und Bildung in der Migrationsgesellschaft geworfen werden, was gleichsam als Überleitung auf die Auseinandersetzung mit Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht zu betrachten ist.

Der Theorieteil stellt gleichsam die Grundlage für den zweiten Teil dieser Arbeit, die empirische Auseinandersetzung mit der Forschungsfrage, dar. Im empirischen Teil werden die kleine empirische Studie, die zur Beantwortung der Forschungsfrage durchgeführt wurde, und deren Ergebnisse präsentiert. Es wird die methodische Vorgehensweise offengelegt und die Wahl der Methoden begründet. Ebenso werden die Forschungsmethoden und das Design der Studie beschrieben.

Im Schuljahr 2014/2015 wurden in zwei Klassen einer NMS im Burgenland unter Einsatz des Instruments „USB DaZ“² die Sprachstände von insgesamt drei DaZ-Lernenden erhoben. Ausgehend von diesen Ergebnissen wurden Unterrichtskonzepte entworfen, die von der Deutschlehrerin im Unterricht mit den Klassen umgesetzt wurden. Anschließend wurde mit der Deutschlehrkraft ein ExpertInneninterview geführt.

Die Auswertung des ExpertInneninterviews folgt der Fragestellung der Diplomarbeit und versucht diese – unterstützt durch die Fachliteratur – zu beantworten.

Abgeschlossen wird die Arbeit in einem Resümee, in dem die wesentlichen, zentralen, gewonnenen Erkenntnisse zusammengetragen, dargestellt und reflektiert werden.

² Anmerkung: Mit der Abkürzung „USB-DaZ“ gemeint ist das Instrument „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache in Österreich“ (HELLER/DÖLL/DIRIM 2013).

III. Theoretischer Hintergrund

1. Zur Problematik der Verwendung von Begriffen, Begrifflichkeiten und Bezeichnungen

Vorab möchte ich auf ein Themenfeld zu verweisen, dessen Berücksichtigung und Reflexion in Bezug auf die Arbeit im Fachgebiet „Deutsch als Zweit- und Fremdsprache“ von Bedeutung ist. Es handelt sich dabei um das Gebiet der Verwendung von Begriffen, Begrifflichkeiten und Bezeichnungen.

Ich möchte darauf hinweisen, dass die Fachtermini und Begrifflichkeiten, die in die vorliegende Arbeit Eingang gefunden haben, der gängigen Praxis folgen bzw. der einschlägigen Fachliteratur entnommen sind. An den betreffenden Stellen wird versucht, zu veranschaulichen und zu begründen, warum ein bestimmter Begriff gewählt wurde. Diese Entscheidungen fußen auf den Ergebnissen fachwissenschaftlicher Publikationen, worauf jeweils verwiesen wird. Es sei weiter erwähnt, dass die Auswahl der verwendeten Begriffe und Bezeichnungen nach eingehender Reflexion erfolgte.

Prinzipiell möchte ich hier meine Ablehnung gegenüber diskriminierenden, ausschließenden, unsachgemäßen und inadäquaten Bezeichnungen und Standpunkten zum Ausdruck bringen. Die Schwierigkeiten, die sich in Bezug auf diese Thematik stellen, waren mir während des Schreibprozesses immer bewusst und wurden eingehend reflektiert.

2. Herausforderungen in der Migrationsgesellschaft

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, ist die „Migrationstatsache“ eine, die unsere Gesellschaft prägt. In der vorliegenden Arbeit soll – wie auch Mecheril vorschlägt – dem Begriff „Migration“ der Vorzug gegeben werden, da Migration wesentlich umfassender ist als „Zuwanderung“, „Einwanderung“ oder andere ähnliche Begriffe

und so einem weiten „Spektrum an Wanderungsphänomenen“ gerecht wird. (vgl. MECHERIL 2010: 10-11)

Mecheril spricht von Deutschland als „ein Migrationsland“ (ebd.: 8). Wenn man beispielsweise die Ergebnisse der Studie „Schule – Migration – Gender“ betrachtet, die von der Donau-Universität Krems im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (vgl. DONAU-UNIVERSITÄT KREMS 2011) durchgeführt wurde, wird offenbar, dass es durchaus legitim ist, auch von Österreich als „Migrationsland“ zu sprechen.

Auch die Tatsache, dass beispielsweise allein im Jahr 2013 151.280 Menschen aus dem Ausland nach Österreich zugezogen (Statistik Austria 2014: 1) sind, untermauert dies ebenso wie der Umstand, dass „rund dreiviertel aller österreichischen Schulklassen [...] de facto mehrsprachig“ sind (DÖLL/FRÖHLICH 2015: 58).

In den vergangenen Jahrzehnten hat sich eine Heterogenisierung der Gesellschaft „entlang der Grenzlinien Nationalität, Religion/Konfession, Ethnizität, (soziale) Herkunft und Sprache [...] vollzogen“ (ebd.: 57), die ebendiese, gleichzeitig aber auch staatliche und gesellschaftliche Institutionen, vor zahlreiche Herausforderungen stellt. Mecheril spricht dabei von „pragmatisch-technischen Herausforderungen“ und „moralischen Herausforderungen“, mit denen sich die Migrationsgesellschaft konfrontiert sieht. Die „pragmatisch-technische Herausforderungen“ betreffen vor allem Aufgaben der Neugestaltung von gesellschaftlichen Funktionsebenen, die sich aus der Anwesenheit von MigrantInnen ergeben. „Moralische Herausforderungen“ ergeben sich vor allem für „egalitäre Gesellschaften“. Besonders moderne Staaten, die sich selbst als „gerechte Gesellschaften“ sehen, erfahren Verunsicherung „durch die Anwesenheit von Migranten, die sich [...] durch Einteilungs- und Zuweisungsprozesse in marginalen und marginalisierten Positionen wiederfinden“ (MECHERIL 2010: 10).

Auch pädagogische Institutionen und pädagogisches Handeln werden mit neuen Aufgaben konfrontiert, die sich im Zusammenhang mit Migration ergeben und worauf in diesem Kapitel eingegangen werden soll.

2.1. Zugehörigkeit, Unterschiede, Unterscheidungen und Othering

Die besondere Notwendigkeit, sich auf pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Ebene mit dem Themen- und Spannungsfeld Migration und Bildung auseinander zu setzen, „ergibt sich vor dem Hintergrund, dass für die Migrationsgesellschaft und ihre Bildungszusammenhänge Unterschiede und Unterscheidungen bedeutsam sind“ (MECHERIL 2013: 16). Durch Migration werden nämlich Grenzen problematisiert, wobei hier „symbolische Grenzen der Zugehörigkeit“ gemeint sind. Dabei geht es nicht so sehr darum, Migration als Prozess der Grenzüberschreitung zu beschreiben, sondern eher als Phänomen, welches die Problematisierung und Auseinandersetzung mit Grenzen zwischen „Innen“ und „Außen“ bzw. zwischen „Wir“ und „Nicht-Wir“ mit sich bringt. Dies wiederum bringt „die Infragestellung einer fundamentalen Unterscheidung gesellschaftlicher Ordnung“ mit sich, aber gleichzeitig auch ihre Stärkung. (vgl. ebd. 16)

Wichtig ist, sich dabei vor Augen zu halten, dass „für die Migrationsgesellschaft und ihre Bildungszusammenhänge Zugehörigkeitsunterschiede und Zugehörigkeitsunterscheidungen bedeutsam sind“ (ebd. 17). Diese erwähnten Zugehörigkeitsunterschiede und –unterscheidungen sind allerdings nicht von Natur aus gegeben, sondern werden immer wieder hergestellt und aktualisiert - zum Beispiel in politischen, juristischen oder kulturellen Interaktionen. (vgl. ebd. 17) Individuelle Zugehörigkeit ist keine „autonome Entscheidung“, vielmehr ist sie von den Strukturen und Ordnungen abhängig, die jeweils vorgegeben sind. So stellt etwa die Kategorie „Ausländerin“ viel eher eine „prekäre soziale Position“ als eine „Identitätsfigur“ dar (vgl. DO MAR CASTRO VARELA/MECHERIL 2010: 35-36), wobei Rommelspacher dazu anmerkt:

„Die »Ausländerin« ist die Fremde, und damit diese möglichst fremd bleibt, werden die »symbolischen Grenzen zwischen Ihr« und »Wir« immer wieder neu gezogen und bestätigt.“ (ROMMELSPACHER 2002: 50)

Die Zugehörigkeit jedes einzelnen ist in der Regel „keine »autonome« Entscheidung“ (DO MAR CASTRO VARELA/MECHERIL 2010: 36), ist den vorgegebenen Strukturen

unterworfen bzw. wird selbst von diesen vorgegeben. Rommelspacher erwähnt „Identifikationsrituale“, anhand derer Grenzen gezogen und Personen als „Fremde“ ausgemacht werden können. (vgl. ROMMELSPACHER 2002: 50)

Bezugnehmend auf diese Fragen von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit bringt Paul Mecheril auch den Begriff „Migrationsandere“ ein. Mit dieser Bezeichnung, die ein Kunstwort darstellt, soll gezeigt werden, dass es sich bei Bezeichnungen von Personengruppen immer um Pauschalisierungen und Festschreibungen handelt. (vgl. MECHERIL 2010: 17) Dabei soll folgendes stets bedacht werden:

„»Migrationsandere« ist eine Formulierung, die auf Charakteristika der Prozesse und Strukturen verweist, die »Andere« herstellen.“ (MECHERIL 2010: 17)

Diese Mechanismen, die letzten Endes in der Konstruktion des „Anderen“, des „Fremden“ münden, werden in der Fachwissenschaft als „Othering“ bezeichnet und stellen eine „gewaltvolle hegemoniale Praxis“ dar. (vgl. DO MAR CASTRO VARELA/MECHERIL 2010: 42) Maria do Mar Castro Varela und Paul Mecheril beschreiben Othering folgendermaßen:

„Das Konzept des *Othering* erläutert, wie die »Fremden« zu »Fremden« gemacht werden und dabei gleichzeitig ein »Wir« konstruiert wird, welches anders als das fremde »Nicht-Wir« beruhigend unambivalent, ohne grundlegende Spannungen erscheint und darin eine sichere Gemeinschaft symbolisiert. Sind die »Fremden« wild, so sind »wir« zivilisiert. Sind die »Fremden« emotional, so sind »wir« rational.“ (DO MAR CASTRO VARELA/MECHERIL 2010: 42; Hervorhebung im Original)

Mecheril betont dabei allerdings, dass die durch Othering geschaffenen Gruppierungen nur auf den ersten Blick homogen erscheinen, in Wahrheit allerdings durch große Heterogenität gekennzeichnet sind. (vgl. MECHERIL 2010: 17)

Die Konstruktion dieser Zugehörigkeiten steht in enger Verbindung zu Normalitätserwartungen. Es geht dabei um den Diskurs zwischen „Normalität“ und „Abweichung“. Wer nicht dem entspricht, was als „Normal“ eingestuft wird bzw. davon erwartet wird, outet sich gewissermaßen als „Anderer“, als „Fremder“. (vgl. DO

MAR CASTRO VARELA/MECHERIL 2010: 37) Häufig hat dieses „Outing“ die Inferiorisierung des Individuums zur Folge.

Grundsätzlich könnte man beispielsweise davon ausgehen, dass „Migranten [...] in einer Einwanderungsgesellschaft“ als „normal“ angesehen werden – tatsächlich aber „gilt *der Migrant* als der Andere, der Nicht-Normale, der Fremde, derjenige, der von einem imaginären Normaltyp abweicht“ (ebd.: 37; Hervorhebung im Original).

Für pädagogisches Handeln in der Migrationsgesellschaft ist hierbei bedeutsam zu reflektieren und zu hinterfragen, wie und unter welchen Bedingungen und Umständen diese „Zugehörigkeitsordnungen“ erzeugt werden und vor allem auch „welchen Beitrag pädagogische Diskurse und pädagogische Praxen hierzu leisten“ (MECHERIL 2010: 17), diese zu wiederholen, zu (re-)produzieren, zu problematisieren und zu verschieben. (vgl. ebd.: 17)

Hierbei sei erwähnt, dass der „Begriff des Anderen“ eine etablierte Kategorie der Pädagogik darstellt und das Nachdenken darüber zur pädagogischen Praxis gehört. Gemeint ist hier allerdings der „allgemeine Andere“, der Verbunden mit dem Nachdenken über das „Thema der Andersheit“ bzw. der „Alterität“ ist. Dem gegenüber steht der „natio-ethno-kulturelle Andere“, der vom „allgemeinen Anderen“ abgegrenzt werden muss und Gegenstand „pädagogischen Nachdenkens über migrationsbedingte Vielfalt“ sein soll. (vgl. ebd.: 16)

2.2. Schule, Bildung, pädagogisches Handeln in der Migrationsgesellschaft

Dass „Migrationshintergrund“ im Hinblick auf schulische Bildung eher ein Hemmschuh denn ein Garant für schulischen Erfolg ist, haben in den letzten Jahren nationale und internationale Studien gezeigt (vgl. DIRIM/MECHERIL 2010: 121, GOMOLLA 2013: 87, DONAU-UNIVERSITÄT KREMS 2011, MECHERIL 2013: 17). Daher ist es nun höchst an der Zeit, nach Ursachen und Gründen dieser Schlechterstellung von SchülerInnen mit

Migrationshintergrund im deutschsprachigen Schulsystem zu fragen und Möglichkeiten zu finden, darauf zu reagieren. Verena Plutzar und Nadja Kerschhofer-Puhalo drücken die Notwendigkeit folgendermaßen aus:

„Es ist als von hoher Priorität [...], die Potenziale der Lernenden anzuerkennen und sie verstärkt und umfassend zu nutzen, um das in der Forschung vielfach dokumentierte, in der Regel hohe Interesse von MigrantInnen an einem beruflichen und gesellschaftlichen Aufstieg in der Einwanderungsgesellschaft zu erhalten und zu nützen.“ (PLUTZAR/KERSCHHOFER-PUHALO 2009a: 17)

Wurde in der Vergangenheit häufig der Blick auf die Defizite der SchülerInnen mit Migrationsgeschichte (bzw. mit einer anderen Erstsprache als Deutsch) und ihr familiäres und „kulturelles“ Umfeld gelegt, änderte sich in der letzten Zeit – im Gefolge von PISA und ähnlichen Studien – der Fokus: ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückten nun „institutionelle Barrieren“, die die Chancen auf Bildungserfolg für SchülerInnen mit Migrationshintergrund erschweren. (vgl. GOMOLLA 2013: 87) Aber auch ein Blick in den „Nationalen Bildungsbericht Österreich 2012“ von Barbara Herzog-Punzenberger (2012) macht die Benachteiligung und Schlechterstellung von mehrsprachigen SchülerInnen deutlich. Nach wie vor sind mehrsprachige SchülerInnen der Sekundarstufe I an Sonder- und Hauptschulen (Neuen Mittelschulen) wesentlich häufiger anzutreffen als an der AHS-Unterstufe. Dabei muss allerdings auch darauf hingewiesen werden, dass es zwischen den verschiedenen Sprachgruppen Unterschiede gibt. (vgl. HERZOG-PUNZENBERGER 2012: 246)

Dirim und Mecheril sehen einen Ursprung der Benachteiligung und Schlechterstellung von SchülerInnen mit Migrationsgeschichte zum Teil in der „nationalstaatlichen Struktur des schulischen Bildungssystems“, welches zwischen „eigen“ und „fremd“ unterscheidet. Hinzu kommt auch noch, dass viele der aktuellen Fördermaßnahmen und Förderansätze für Angehörige ethnischer und kultureller Minderheiten die „(Re-) Produktion der Differenz“ aufgreifen und fortsetzen. (vgl. DIRIM/MECHERIL 2010: 124) Auch Verena Plutzar und Nadja Kerschhofer-Puhalo stoßen in eine ähnliche Richtung, wenn sie kritisieren, dass in „der Integrationsdebatte [...] immer noch von Einsprachigkeit und Deutschsprachigkeit als »Norm« ausgegangen“ (PLUTZAR/KERSCHHOFER-PUHALO 2009a: 15) wird. Des Weiteren weisen sie darauf hin,

dass die „spezifische Situation von MigrantInnen und v.a. ihre Mehrsprachigkeit [...] im Bildungswesen nicht ausreichend berücksichtigt“ werde, da „Klassen mit hohen Anteilen von Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch“ noch immer als „alarmierende Ausnahme“ betrachtet und bezeichnet würden. (vgl. ebd.: 15)

Mecheril führt im Hinblick auf Schule in der Migrationsgesellschaft an, dass interkulturelles Lernen Gefahr laufe, zu einer Dauerbelastung für SchülerInnen mit Migrationshintergrund zu werden, weil dadurch immer wieder die Fremdheit dieser SchülerInnen thematisiert werde – auch dann, „wenn sie verschwunden ist oder in der privaten Lebensführung gehalten werden soll“ (MECHERIL 2013: 21). Auch Gomolla warnt davor, durch „theoretische Kurzschlüsse“ auf (einfache) Lösungen zu kommen, „die Gefahr laufen, Bedingungen fortzuschreiben, die Muster der Benachteiligung und Marginalisierung eher verfestigen oder verschärfen, statt sie abzubauen“ (GOMOLLA 2013: 87-88).

Plutzar und Kerschhofer-Puhalo legen eine Reihe von Missständen im Umgang mit Mehrsprachigkeit offen (vgl. PLUTZAR/KERSCHHOFER-PUHALO 2009a: 15), wobei vor allem Missstände, die sich auf die Bereiche Schule, Bildung und pädagogisches Handeln beziehen, hier erwähnt werden sollen.

So wird in dem Aufsatz beispielsweise festgestellt, dass sich Sprachstandserhebungen im Vorschulbereich zumeist an einsprachigen deutschsprechenden Kindern orientieren, was in weiterer Folge dazu führe, dass bei mehrsprachigen Kindern ihre sprachlichen Kompetenzen in anderen Sprachen gänzlich unbeachtet bleiben. Ein weiterer Kritikpunkt ist der Deutschförderunterricht, der laut Plutzar und Kerschhofer-Puhalo weder in ausreichendem Maße angeboten noch differenziert genug gestaltet werde, um die bestehenden Bedürfnisse abzudecken. Ebenso kann die fehlende Integration des muttersprachlichen Unterrichts als vollwertiger Sprachunterricht in die geltenden Lehrpläne als mangelhaft angesehen werden. Des Weiteren wird erwähnt, dass häufig verabsäumt werde, die sprachlichen Bedürfnisse der Eltern zu berücksichtigen. (vgl. ebd.: 15) Kritisiert wird ebenfalls die pädagogische Ausbildung der Lehrkräfte, in der häufig der „Umgang mit Mehrsprachigkeit und kultureller Vielfalt [...] bei weitem zu wenig und viel zu uneinheitlich“ (ebd.: 15) Berücksichtigung findet. Auch Barbara Herzog-Punzenberger schlägt in eine ähnliche Kerbe, wenn sie

anmerkt, dass in Österreich LehrerInnen „nach wie vor nicht dafür ausgebildet werden, [...] mit einer mobilen SchülerInnenschaft umzugehen“ (HERZOG-PUNZENBERGER 2009: 31).

Angesichts dieser Umstände fordern Plutzar und Kerschhofer-Puhalo die österreichische Bildungspolitik, die „der Partizipation und Chancengleichheit *aller* Mitglieder der Gesellschaft gesetzlich verpflichtet“ (PLUTZAR/KERSCHHOFER-PUHALO 2009b: 9; Hervorhebung im Original) sei, dazu auf, Konzepte zu entwickeln, die auf aktuelle gesellschaftliche Veränderungen reagieren, „die eine gleichberechtigte Bildungsbeteiligung *aller* in diesem Land lebenden Menschen gewährleistet“ (ebd.: 9; Hervorhebung im Original).

2.3. Die Bildungsbenachteiligung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund

In diesem Abschnitt soll in einem kurzen Überblick versucht werden, sich den Ursachen und Gründen der Schlechterstellung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund bzw. Migrationsgeschichte im deutschsprachigen Schulsystem anzunähern.

Bei der Auseinandersetzung mit einschlägiger Literatur wird rasch klar, dass der Umstand der schulischen Benachteiligung von SchülerInnen mit Migrationsgeschichte ein vielschichtiges Problem darstellt und einfache Erklärungs- und Lösungsansätze nicht gefunden werden können bzw. nicht ausreichen, um angemessen auf die Situation reagieren zu können. Vielmehr wird klar, dass sich diese Benachteiligung aus einem sehr komplexen System verschiedener Gegebenheiten, Gewohnheiten, Praxen und Handlungsformen des Schul- und Bildungssystems ergibt, die miteinander verstrickt und verwoben sind – wobei in manchen Fällen die Benachteiligung sehr offenkundig auftritt, in anderen Fällen „geschickt“ kaschiert wird – und in ihrer Gesamtheit eine Bildungsbenachteiligung von Personen mit Migrationshintergrund bewirken können.

Im Folgenden soll versucht werden, einige dieser Mechanismen zu veranschaulichen und einen Einblick zu geben.

Dirim und Mecheril unterscheiden in ihrem Aufsatz „Die Schlechterstellung Migrationsanderer“ zwischen „außerschulischen Faktoren“ und „innerschulischen Aspekten der Schlechterstellung“. (vgl. DIRIM/MECHERIL 2010: 125, 127) Sie erwähnen dabei eine „Normalitätserwartung der Schule“ an ihre SchülerInnen, die mit bestimmten Voraussetzungen verbunden sei. Demnach seien besonders jene SchülerInnen „im Bildungssystem erfolgreich [...], die die Normalitätserwartung der Schule erfüllen“. Im Hinblick darauf ist von einem „Resonanzproblem“ zwischen den „familialen Ressourcen“ der SchülerInnen mit Migrationshintergrund und den „schulischen Anforderungen an die Familie“ die Rede, welches zur schulischen Benachteiligung dieser SchülerInnen beitrage. (vgl. ebd. 2010: 125)

Ebenfalls berücksichtigt werden sollte, dass „die Wahrscheinlichkeit des Bildungserfolgs [...] mit sozioökonomischen Aspekten“ zusammenhängt – dies ist zwar ein Umstand, der alle SchülerInnen gleichermaßen betrifft, allerdings merkt Sabine Schmölder-Eibinger dazu an, dass „Kinder mit Migrationshintergrund von den negativen Auswirkungen dieser Korrelation überproportional stark betroffen sind“ (SCHMÖLZER-EIBINGER 2008: 42). Zusammen mit dem „Resonanzproblem“ und der „kulturellen Praxis der Schule“, deren Netzwerke aufgrund ihrer sprachlichen und kulturellen Praxen und Gepflogenheiten „potentiell ausschließend sind“ – um hier nur einige der „außerschulischen Aspekte“ zu nennen – ergibt sich so für SchülerInnen mit Migrationsgeschichte ein Mix aus Hürden, die ihr Bestehen im Schul- und Bildungssystem sehr erschweren. Hinzu kommt noch, dass auf diese „außerschulischen Aspekte [...] Schule und Bildungspolitik nur bedingt Einfluss nehmen“ können. (vgl. DIRIM/MECHERIL 2010: 125-127)

Im Hinblick auf „innerschulische Aspekte der Schlechterstellung“ von SchülerInnen mit Migrationshintergrund bringen Dirim und Mecheril (vgl. DIRIM/MECHERIL 2010) zwei Faktoren ein, die hier ausgeführt werden sollen:

- Einer dieser Faktoren wird als „Disponiertheit-Kontext-Dissonanz“ bezeichnet. Gemeint ist damit der Umstand, dass im deutschsprachigen Schul- und Bildungssystem eine „kulturell und lingual einseitige Praxis“ (DIRIM/MECHERIL 2010: 127) vorherrscht³, die für einen Großteil ihrer SchülerInnen (vor allem für jene, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben bzw. als „SchülerInnen mit Migrationsgeschichte“ gelten) unangemessen ist bzw. ihre Chancen auf Bildungserfolg negativ beeinflusst oder ihn gar verhindert.
- In weiterer Folge wird auf „(schulinstitutionelle) Diskriminierung durch Ungleichbehandlung“ verwiesen, was den zweiten Faktor darstellt. Gemeint ist hier das Vorgehen, dass im schulischen Kontext in verschiedenen Situationen immer wieder „auf die Differenz zwischen Schüler/innen mit und ohne Migrationsstatus so zurückgegriffen wird, dass Handlungen, die für Migrationsandere nachteilige Konsequenzen haben, (vermeintlich) begründbar werden“. (vgl. ebd.: 127-128) Wobei an dieser Stelle auch darauf hingewiesen werden soll, dass sich „sowohl Formen der Ungleichbehandlung als auch Formen der Gleichbehandlung [...] als Benachteiligung auswirken“ (ebd.: 133) können.

Mechtild Gomolla erkennt ein System von institutioneller Diskriminierung, welches schon ganz am Anfang der Bildungskarriere von SchülerInnen mit Migrationshintergrund – nämlich mit dem Eintritt in die Primarstufe – zu greifen beginnt. Denn bereits zur Zeit der Einschulung in die Grundschule besteht für Kinder mit Migrationsgeschichte ein erhöhtes Risiko, „zurückgestellt“ zu werden. Die Mechanismen, die dabei tragend werden sind teilweise als „indirekte“ – zu einem großen Teil aber auch als „direkte Diskriminierung“ zu bezeichnen und begleiten diese Kinder die gesamte Schullaufbahn über. (vgl. GOMOLLA 2013: 91-95)

³ Anmerkung: Vgl. dazu auch Gogolins Feststellungen zum „monolingualen Habitus der multilingualen Schule. (vgl. GOGOLIN 2008)

Verwiesen soll an dieser Stelle auch auf eine Feststellung Mechtild Gomollas werden, die die Situation von SchülerInnen mit Migrationsgeschichte im Schulsystem folgendermaßen zusammenfasst:

„Zusammengenommen lassen die beschriebenen Mechanismen das Bild eines feinmaschigen Netzes entstehen, das für Kinder mit Migrationshintergrund, zumal wenn sie aus Familien mit geringem ökonomischem und sozialem Kapital stammen, wenig Chancen lässt. Muster der Diskriminierung und Abweisung entlang von Normalitätserwartungen in Bezug auf Schul- und Sprachfähigkeit, wie sie deutschsprachigen, im weitesten Sinne christlich sozialisierten Mittelschicht-Kindern entsprechen, prägen die gesamte Schullaufbahn eines Kindes.“ (GOMOLLA 2013: 95)

Besonders große Bedeutung wird dem Kriterium der „Sprachkompetenz“ zugestanden, welches als „Voraussetzung für [...] soziale Integration“ angesehen wird (vgl. ebd.: 95), wobei hierbei drei Aspekte beachtet werden sollen:

„Zum einen erwartet die Schule Schüler/innen, die Deutsch in einem bereits differenzierten Maß sprechen können, sie formuliert zweitens in der Regel kein mehrsprachiges, sondern zumeist ausschließlich ein deutschsprachiges Angebot und tut dies drittens häufig in einer Weise, die nicht an die alltagsweltliche Sprachwirklichkeit der Schüler/innen anschließt.“ (DIRIM/MECHERIL 2010: 130-131)

Das hier knapp skizzierte Feld der Sprache, der sprachlichen Voraussetzungen, Anforderungen und Erwartungen der Schule ist jenes, auf das im Folgenden nun eingegangen werden soll.

3. Deutsch als Zweitsprache und Zweitspracherwerb

Während weltweit in vielen Ländern „Mehrsprachigkeit“ eine Realität ist und den „Normalfall“ darstellt, herrscht in Österreich, Deutschland und vielen anderen – vorwiegend europäischen – Nationalstaaten „Einsprachigkeit“ vor und stellt die „Norm“ dar. Diese Einsprachigkeit ist ein Ergebnis der Entwicklungen im Zeitalter des Nationalismus ab dem frühen 19. Jahrhundert, als häufig „Einsprachigkeit mittels staatlicher Repressionen durchgesetzt“ wurde. (vgl. JEUK 2013: 13)

Allerdings handelt es sich bei diesem „monolingualen Selbstverständnis“ (DÖLL/HELLER 2014: 18), das Österreich und das österreichische Schulsystem prägt, um eine Illusion. Österreich ist schon aus historischen und geographisch-regionalen Gründen mehrsprachig, was angesichts der sieben autochthonen Minderheitensprachen⁴, die in Österreich offiziell anerkannt und dem entsprechend an den österreichischen Schulen verankert sind, offensichtlich erscheint. (vgl. DE CILLIA/KRUMM 2009: 15) Hinzu kommen noch die „MigrantInnensprachen“, die in Österreich gesprochen werden – Rudolf de Cillia und Hans-Jürgen Krumm sprechen von 100 bis 200 „MigrantInnensprachen“ (vgl. ebd.: 19).

Trotz dieser Mehrsprachigkeit, die Österreich prägt, kommt Deutsch als Mehrheitssprache besondere Bedeutung zu, was durch die häufig verwendete Bezeichnung „Muttersprache“ deutlich wird. Mit diesem Begriff ist jene Sprache gemeint, die ein Kind zuerst erlernt und in der Regel am besten beherrscht. In vielen Spracherwerbskontexten kann sich der Begriff der Muttersprache allerdings auch als problematisch erweisen. So zum Beispiel, wenn Kinder in Folge von Migration früh weitere Sprachen erlernen oder aufgrund ihrer familiären Verhältnisse bi-beziehungsweise multilingual aufwachsen. (vgl. JEUK 2013: 14) Des Weiteren ist hierbei zu bedenken, dass die Bezeichnung „Muttersprache“ zu einer Verzerrung des Bildes der Spracherwerbssituation beiträgt, denn auch Väter, Geschwister, Verwandte und viele weitere Personen tragen zum Spracherwerb bei. (vgl. AHRENHOLZ 2014a: 3)

⁴ Anmerkung: Bei den autochthonen Minderheitensprachen handelt es sich um die Sprachen Burgenlandkroatisch, Österreichische Gebärdensprache, Romani, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch und Ungarisch. (vgl. DE CILLIA/KRUMM 2009: 15)

In Anschluss an Stefan Jeuk wird daher in der vorliegenden Arbeit dem Begriff „Erstsprache“ und in weiterer Folge „Zweitsprache“ der Vorzug gegeben, wobei dabei „auf die Reihenfolge des Erwerbs“ Bezug genommen wird. (vgl. JEUK 2013: 15) Keinesfalls soll dabei eine Hierarchisierung oder Wertung – weder im Hinblick auf eine „Rangordnung“ innerhalb der verschiedenen Sprachen, noch im Hinblick auf die Sprachbeherrschung – vorgenommen werden.

Von Zweitsprache und Zweitspracherwerb spricht man, wenn der Erwerb der Sprache in zielsprachlicher Umgebung erfolgt. Das würde für Deutsch als Zweitsprache bedeuten, dass „Erwerb, Gebrauch und Vermittlung in deutschsprachiger Umgebung“ erfolgt. In Abgrenzung dazu kann der Fremdspracherwerb gesehen werden, der dadurch gekennzeichnet ist, dass die Zielsprache, also die Sprache, die gelernt wird, nicht die Umgangssprache ist. Als Beispiel kann dafür der Englisch- oder Französischunterricht in österreichischen Schulen angeführt werden. (vgl. RÖSCH 2013a: 11)

Hieraus wird auch ersichtlich, dass Zweitspracherwerb und Fremdspracherwerb häufig zueinander in Gegensatz gestellt werden, wobei diese auch häufig in dichotomischen Paaren charakterisiert werden. (vgl. AHRENHOLZ 2014a: 8-9) So zum Beispiel:

- ungesteuert vs. gesteuert
- erwerben vs. lernen
- Inland vs. Ausland

Besonders verbreitet scheint dabei eben die Vorstellung vom „ungesteuerten Zweitspracherwerb“ bzw. vom „gesteuerten Fremdsprachenlernen“ zu sein, wobei „Lernen“ die Aneignung von Regeln und Regelhaftigkeiten in sich trägt, während „Erwerb“ viel eher „die nicht kontrollierten Seiten der Sprachaneignung“ bezeichnet. (vgl. ebd.: 10)

Jeuk weist ausdrücklich darauf hin, dass bei „der Unterscheidung zwischen Fremd- und Zweitspracherwerb“ dringend beachtet werden muss, „dass die Ziele des Lernprozesses höchst unterschiedlich sein können“, was wiederum Einfluss auf den Sprachaneignungsprozess nehmen kann. (vgl. JEUK 2013: 17)

Im Hinblick auf den Zweitspracherwerb verweist Bernt Ahrenholz auf die Notwendigkeit, diesen vom „bilingualen Spracherwerb“ des Kindes abzugrenzen. Während man den „Erwerb von mehr als einer Sprache in den ersten drei Lebensjahren“ als bilingualen Spracherwerb bezeichnet, spricht man beim „Erwerb einer weiteren Sprache nach dem 3. Lebensjahr“ vom Zweitspracherwerb. Der Zweitspracherwerb wird allerdings häufig als „früher Zweitspracherwerb“ bezeichnet, wenn die neue Sprache ungefähr ab dem dritten Lebensjahr erlernt wird. (vgl. AHRENHOLZ 2014b: 64)

Der Verlauf des Zweitspracherwerbs gilt bisher keineswegs als geklärt – es gibt noch keine Spracherwerbstheorie, die die (kindliche) Sprachaneignung umfassend erklären kann. (vgl. JEUK 2013: 47) Weite Verbreitung fand eine Vorstellung zum Zweitspracherwerb, wonach Lerner in ihrer Erstsprache zuerst bestimmte Kompetenzen erreichen müssten, „bevor die Zweitsprache eine positive Wirkung entfalten“ könne. Diese Idee wurde als „Schwellenniveauhypothese“ bekannt. (vgl. ebd.: 49) James Cummins beschrieb drei „Schwellen“ des Zweitspracherwerbs, wobei es sich bei diesen Schwellen um Konstruktionen handelt. Dabei wird suggeriert, dass „die Ausbildung einer Sprache die Voraussetzung für den Erwerb einer zweiten Sprache“ sei, „denn wenn keine hohe Kompetenz in einer Sprache ausgebildet ist, kann – so die Annahme – auch keine hohe Kompetenz in der zweiten Sprache erreicht werden“ (RÖSCH 2011: 26).

Es wurden viele Zweifel an und Argumente gegen die Schwellenniveauhypothese eingebracht. Cummins veröffentlichte später die „Interdependenzhypothese“, welche in vielerlei Hinsicht Ergebnisse und Konsequenzen der Schwellenniveauhypothese widerlegt oder zumindest relativiert, wobei auch die „Interdependenzhypothese“ ebenfalls kritisiert wurde. (vgl. JEUK 2013: 50-51) Problematisch ist in jedem Fall – dies gilt sowohl für die Schwellenniveau- als auch für die Interdependenzhypothese – eine zu enge Auslegung der Hypothese. (vgl. RÖSCH 2011: 26)

Grundsätzlich können wichtige Faktoren festgemacht werden, die den Zweitspracherwerb beeinflussen. Dabei sei angemerkt, dass einige davon schwer fassbar und auch nicht direkt beobachtbar sind. Diese Einflussfaktoren werden immer wieder unterschiedlich benannt und gereiht. Hier soll die Einteilung referiert werden,

die sich an die Kognitionspsychologie anlehnt und auch von Stefan Jeuk verwendet wird. (vgl. JEUK 2013: 37):

- „Motivation“: Unter diesem Punkt werden Faktoren wie die individuelle Leistungsbereitschaft, die persönlichen Interessen, die persönlichen Wünsche, emotionale Beziehungen zu Sprechern der Zielsprache, individuelle Lernerfahrungen u.v.m. zusammengefasst. Die „Bedeutung affektiver Faktoren für den Zweitsprachenerwerb“ kann als unumstritten betrachtet werden. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass diese genannten Aspekte in einem ständigen Wandel begriffen sind und zueinander in komplexer Wechselwirkung stehen. (vgl. ebd.: 37-39)
- „Fähigkeit“: Hier werden Einflussfaktoren wie Intelligenz, bereits angeeignetes Sprachwissen und Lernstrategien, Lernerfahrungen, Alter u.v.m. subsummiert, die den Spracherwerb nachhaltig beeinflussen. (vgl. ebd.: 38) Unter diesen Punkt fällt beispielsweise auch der Umstand, dass Kinder wesentliche Vorteile beim Erwerb der Aussprache haben und diese leichter erlernen als Erwachsene, die in ihren „motorischen Prozessen“ bereits festgelegter sind. (vgl. ebd.: 40)
- „Gelegenheit“: Unter diesem Punkt werden schließlich Faktoren wie Zeit und Energie, die für den Spracherwerb zur Verfügung stehen, die Möglichkeiten zur Kommunikation, die Qualität der Kommunikation und des sprachlichen Inputs oder die Qualität des Unterrichts zusammengefasst. (vgl. ebd. 38) Innerhalb dieser Einflussfaktoren müssen drei nochmals explizit herausgehoben werden, da sie im Besonderen Einfluss auf den Zweitspracherwerb haben – dies sind die Lernzeit, die Qualität und die Quantität des Sprachkontakts. (vgl. ebd. 41)

Insgesamt muss gesagt werden, dass die Forschung zum bi- und multilingualen Spracherwerb noch immer sehr lückenhaft ist. (vgl. DÖLL/DIRIM 2011, AHRENHOLZ 2014b) Allerdings kann davon ausgegangen werden, dass diese oben genannten Aspekte durchaus Einfluss auf den Zweitsprachenerwerb nehmen und auch Ahrenholz spricht von verschiedenen externen wie internen Faktoren, welche die

Zweitspracherwerbsbedingungen beeinflussen bzw. begünstigen können. (vgl. AHRENHOLZ 2014b: 74-75)

Was den frühen Zweitsprachenerwerb betrifft verweisen Döll und Dirim auf umfassende Parallelen zum Erstspracherwerb. Bei einem Zweitspracherwerb, der später einsetzt, ist damit zu rechnen, dass auf bereits vorhandene Strukturen der Erstsprache zurückgegriffen wird. Dies passiert umso intensiver, je später der Zweitspracherwerb einsetzt. (vgl. DÖLL/DIRIM 2011: 157)

4. Sprachförderung versus Sprachbildung

Zu Beginn dieses Kapitels soll an dieser Stelle – noch bevor auf Debatten über Begrifflichkeiten und Konzepte eingegangen wird – auf die Bedeutung sprachlicher Förderung und Bildung im Allgemeinen hingewiesen werden. Verena Plutzar und Nadja Kerschhofer-Puhalo bringen nämlich Wichtigkeit, Bedeutung und Notwendigkeit dieser sehr deutlich zum Ausdruck:

„Grundlage der gesellschaftlichen Partizipation von MigrantInnen ist die Entwicklung und Förderung von Sprachkenntnissen. Maßnahmen zur Sprachförderung in allen Bereichen des Bildungssystems sind damit ein grundlegender Beitrag für gesellschaftlichen Zusammenhalt und sozialen Frieden.“ (PLUTZAR/KERSCHHOFER-PUHALO 2009b: 9)

Eine Frage, die nach wie vor die Fachwissenschaft beschäftigt ist jene, nach der Art und Weise, wie richtige und gute Sprachförderung aussehen soll. Thema der Auseinandersetzungen ist auch immer wieder die Frage, ob Sprachförderung additiv zum oder integrativ im Unterricht stattfinden soll.

Bevor hier näher auf diese Fragen eingegangen werden kann, soll noch auf einen problematischen Aspekt im Hinblick auf den Begriff „Sprachförderung“ eingegangen werden. So weisen Paul Mecheril und İnci Dirim darauf hin, dass die Verwendung des Begriffs „Sprachförderung“ problematische Folgen haben könne, da durch die

Verwendung dieses Begriffs eine Reduzierung der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit zwei oder mehreren Sprachen allein auf das Deutsche erfolgen könnte. Eine unreflektierte Verwendung und einseitige Auslegung dieses Begriffs könne den Eindruck erwecken, „die Kinder hätten grundsätzlich mangelhafte Sprachfähigkeiten“. (vgl. DIRIM/MECHERIL 2010: 138) Wenn im Folgenden der Begriff Sprachförderung Verwendung findet, dann unter strikter Abgrenzung von einer solchen Auffassung. Es wird Abstand von einem defizitorientierten Blick auf das Thema genommen – vielmehr sollen Möglichkeiten offengelegt werden, Sprachkompetenzen in Deutsch auf- und auszubauen.

Gabriele Kniffka und Gesa Siebert-Ott formulieren eine Zielsetzung für „schulische Sprachförderung in der Zweitsprache“. Diese darf sich, so Kniffka und Siebert-Ott, nicht „auf die Vermittlung einer standardsprachlichen Norm im Bereich der Aussprache, der Orthographie, der Grammatik usw. beschränken“. Vielmehr solle sie dazu befähigen, „sich an zunehmend anspruchsvoller werdenden Fachdiskursen im Unterricht in Wort und Schrift erfolgreich zu beteiligen“. Des Weiteren plädieren sie für eine Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen, also für integrative Sprachförderung im Unterricht, zumal auch SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache von einem solchen Unterricht profitieren würden. (vgl. KNIFFKA/SIEBERT-OTT 2012: 127)

Diese Argumentation ist eine, die in der neuesten Wissenschaft weite Verbreitung und viel Zuspruch gefunden hat. Nicht zuletzt das Projekt zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig), aus dem als Ergebnis das Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ herausgegangen war und worauf im nächsten Kapitel ausführlicher eingegangen wird, schließt daran an, wobei im Rahmen dieses Konzepts dem Begriff „Sprachbildung“ der Vorzug vor „Sprachförderung“ gegeben wurde.

Anzumerken ist an dieser Stelle, dass bei oberflächlicher Betrachtung von integrativen Konzepten der Eindruck entstehen könne, dass diese Art der sprachförderlichen Maßnahmen allein ausreiche, um SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache Schulerfolg zu ermöglichen. So warnt auch Hans H. Reich davor, „durchgängige Sprachbildung und Sprachförderung einfach gleichzusetzen“, denn dabei entstehe das Risiko, „dass gerade den sprachlich Schwächeren zu wenig Aufmerksamkeit

zugewendet würde“ (REICH 2013: 58). Für Reich ist Sprachförderung als ein Teil der Sprachbildung zu verstehen – so verweist er auf die Notwendigkeit, Seiteneinsteiger ausreichend zu fördern:

„Schüler und Schülerinnen, deren sprachliche Möglichkeiten im Deutschen noch *sehr* weit von dem entfernt sich, was Thema und Bildungsstufe erfordern, haben ein Recht darauf, bei der Überwindung dieser sprachlichen Distanz zusätzlich unterstützt zu werden; Schülerinnen und Schüler, die neu zuwandern, haben ein Recht darauf, mit der deutschen Sprache bekannt gemacht und auch in ihre alltäglichen Verwendungsweisen eingeführt zu werden.“ (REICH 2013: 59)

Plutzar und Kerschhofer-Puhalo sprechen von der Notwendigkeit, alle SchülerInnen – unabhängig von ihrer Erstsprache – in Sprachfördermaßnahmen einzubeziehen, um allen die Möglichkeit zu geben, ihre sprachlichen Kompetenzen aus- und aufzubauen. Es wird eine „Nachhaltige Sprachförderung“ gefordert, die sich an alle SchülerInnen wendet, alle gesprochenen Sprachen berücksichtigt, Mehrsprachigkeit fördert und in allen Bildungstufen stattfindet, wobei „sich [die] Bildungsangebote aufeinander beziehen und ergänzen sollen.“ (PLUTZAR/KERSCHHOFER-PUHALO 2009b: 11)

Ausgehend von den bisher gewonnen Erkenntnissen – den An- und Herausforderungen, die sich durch Migration, Mehrsprachigkeit und Heterogenität der SchülerInnen ergeben und den Anforderungen und Zielsetzungen für Sprachfördermodelle – soll nun ein Konzept eingehender betrachtet werden, welches in Deutschland entwickelt wurde, und mittlerweile auch in Österreich zunehmende Verbreitung und Einsatz findet. Dabei handelt es sich um das Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“.

5. Das Modellprogramm FörMig

Bei dem Modellprogramm „FörMig“ handelte es sich um ein Projekt, das in den Jahren 2004 bis 2009 in Deutschland durchgeführt wurde. Der Träger des Programms war das Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaften der Universität Hamburg. Als Ziel lag dem Projekt das Anliegen zu Grunde, die Chancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf Bildungserfolg zu verbessern. (vgl. GOGOLIN/DIRIM u.a. 2011: 9-12)

Dem Projekt, das sehr umfangreich angelegt war, ging ein Gutachten voraus, das eine „Bestandsaufnahme deutscher und internationaler Forschungsergebnisse zu der Frage, welche Voraussetzungen für Innovationsmaßnahmen gegeben waren, die zur Verbesserung des Bildungserfolgs von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beitragen können“ lieferte. (vgl. ebd.: 12)

Der Abschluss einer allgemeinbildenden Schule und eine „erfolgreich abgeschlossene Berufsausbildung“ stellen entscheidende Voraussetzungen für eine erfolgreiche Teilhabe „an den Ressourcen und Prozessen einer Gesellschaft“ dar. SchülerInnen jedoch, „die aufgrund ihres Sprachvermögens und ihres natio-ethno-kulturellen Status“ den Anforderungen der deutschsprachigen Bildungssysteme nicht genügen oder entsprechen, stehen drastisch eingeschränkten Teilnahmebedingungen und Teilnahmevoraussetzungen gegenüber. (vgl. MECHERIL/DIRIM 2010: 121) In deutschsprachigen Bildungssystemen erfolgreich zu sein, gelingt vor allem jenen SchülerInnen, die die „Normalitätserwartung der Schule“ erfüllen. Die SchülerInnen, die sich beispielsweise aufgrund des sozioökonomischen Status ihrer Familie, ihrer „kulturellen Orientierung“ oder ihrer Sprache(n) von den anderen SchülerInnen unterscheiden (vgl. ebd.: 125), haben „angesichts der hohen sozialen Selektivität“ des Schulsystems schlechtere Chancen, in diesem erfolgreich zu bestehen (vgl. GOGOLIN/DIRIM u.a. 2011: 13).

Angesichts dessen zielte FörMig darauf ab, jenen Spielraum für pädagogisches Handeln zu finden, der ermöglicht, „den Einfluss der Herkunft auf die Bildungschancen zu lockern“. Als solcher „Spielraum“ wurde der Bereich der sprachlichen Förderung

identifiziert, wobei es „nicht [um] irgendeine Art der Sprachförderung“ gehen sollte – vielmehr sollte es um den Aufbau und die Ausbildung des Registers der „Bildungssprache“⁵ gehen. (vgl. ebd.: 14-16)

Aus diesem Anliegen entwickelte FörMig das Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“, welches in Kapitel 5.2. genauer beschrieben werden soll.

5.1. Das Konzept „Bildungssprache“

Bezogen auf den Begriff „Bildungssprache“ gibt es wohl unterschiedliche Auffassungen und verschiedene „Verständnisse“. Eine vergleichsweise einfache wie pauschale Definition des Begriffs findet sich im „Metzler Lexikon Sprache“, wo es heißt, Bildungssprache bezeichne „Sprachformen, die überwiegend von Bevölkerungsgruppen mit hohem Bildungsniveau verwendet werden oder von denen dies zumindest weithin angenommen wird“. (vgl. AMMON 2010: 105)

Erwähnt seien hierbei auch Morek und Heller, die Funktionen von Bildungssprache einbringen (vgl. MOREK/HELLER 2012: 70), womit schon eher eine Annäherung an den Begriff, wie er bei FörMig verstanden wird, gelingt:

- Kommunikative Funktion: Bildungssprache als *Medium von Wissenstransfer*
- Epistemische Funktion: Bildungssprache als *Werkzeug des Denkens*
- Sozialsymbolische Funktion: Bildungssprache als *Eintritts- und Visitenkarte*

Ein differenzierteres Verständnis des Begriffs „Bildungssprache“ weist der Vorschlag der FörMig-Verantwortlichen auf. Dabei erfolgt ein Rückgriff auf eine Definition von Jürgen Habermas, wonach „Bildungssprache“ jenes sprachliche Register meint, „mit dessen Hilfe man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen kann“ (HABERMAS nach GOGOLIN/DIRIM u.a. 2011: 15-16). Das FörMig-

⁵ Anmerkung: Auf Begriff und Konzept „Bildungssprache“ wird in Kapitel 5.1. genau eingegangen.

Verständnis des Begriffs baut auf der Beobachtung auf, „dass Sprache als Medium des Lehrens und Lernens in der Schule durchgehend verwendet wird“ (GOGOLIN 2013: 76).

Es wird davon ausgegangen, dass zu Beginn einer „Bildungskarriere [...] alltagsprachliche Fähigkeiten von großer Bedeutung“ sind. Je weiter allerdings „eine Bildungskarriere fortschreitet, desto mehr unterscheiden sich relevante sprachliche Anforderungen vom Repertoire der Allgemeinsprache“. (GOGOLIN/DIRIM u.a. 2011: 15).

Der Begriff der Bildungssprache steht also sowohl in Beziehung als auch in Abgrenzung zu weiteren Begriffen – so beispielsweise zum Begriff „Alltagssprache“. In alltagsprachlichen Situationen beziehen sich die SprecherInnen in der Regel auf einen „gemeinsamen Kontext“ und es können Rückgriffe auf „deiktische Mittel“ erfolgen. Ebenso herrscht weitestgehend Akzeptanz von „Sätzen, die im strengen Sinne grammatischer Korrektheit unvollständig sind“. (vgl. GOGOLIN/LANGE u.a. 2010: 12)

Bildungssprachliche Situationen hingegen sind, selbst wenn sie mündlich stattfinden, schriftsprachlich geprägt und von „Explizitheit, Situationsgebundenheit, gedankliche[r] Ordnung und sachliche[r] Genauigkeit“ gekennzeichnet. (GOGOLIN 2013: 76) „Situationsgebundenheit“ meint im Zusammenhang mit Bildungssprache, dass Geschriebenes oder Gesagtes auch dann für den Rezipienten verständlich sein muss, wenn er/sie sich nicht unmittelbar in der Situation befindet, auf die sich die (schriftliche oder sprachliche) Äußerung bezieht. Wenn also nicht die Möglichkeit besteht, deiktische Mittel verwenden zu können.

Diese Problematik wird häufig bei SchülerInnen deutlich, die gelernt haben, im Alltag in der Zweitsprache zu kommunizieren – oft haben diese in der mündlichen Kommunikation kaum oder nur geringe Schwierigkeiten. Die schulische Kommunikation allerdings verlangt „im Zusammenhang mit dem schriftlichen Ausdruck weitgehende Fähigkeiten“ (JEUK 2013: 21). Dabei entfalten häufig geringfügige Sprachschwierigkeiten oder –defizite im schulischen Bereich bereits schwerwiegende Folgen für die SchülerInnen, während sie sich im Alltag kaum auswirken und nur in geringem Maße ins Gewicht fallen. (vgl. ebd.: 21)

Das Register der Bildungssprache – ganz im Gegensatz zum Register der Alltagssprache - wird nämlich durch konzeptionelle Schriftlichkeit charakterisiert und „bildet damit die Grundlage für schulisches Lernen“ (DÖLL/FRÖHLICH 2015: 60). Um die Anforderungen des bildungssprachlichen Registers kurz zu illustrieren sollen hier einige Merkmale von Bildungssprache vorgebracht werden, die in ausführlicherer Form in der Handreichung von Gogolin/Lange u.a. (2010) behandelt werden⁶:

- Diskursive Merkmale: Gemeint sind hiermit die Merkmale, die die Situationen und den Rahmen kennzeichnen, in denen Bildungssprache zum Einsatz kommt. So werden bildungssprachliche Sprechsituationen vor allem durch eine klare Festlegung der Sprecherrollen, durch einen hohen Anteil an monologischen Formen (z.B. Vortrag, Referat,...) und durch stilistische Konventionen wie Sachlichkeit oder logische Gliederung gekennzeichnet. Ebenso gibt es auch typische Textsorten, die in bildungssprachlichen Kontexten häufig zum Einsatz kommen. Dies sind z.B. Protokolle oder Berichte.
- Lexikalisch-semantische Merkmale: Diese Merkmale nehmen beispielsweise Bezug auf Wortschatz und einzelne Bedeutungen von Begriffen, die sich in bildungssprachlichen Situationen unter Umständen von der Alltagssprache unterscheiden. So werden bildungssprachlichen Zusammenhängen häufig abstrahierende und differenzierende Ausdrücke, nominale Zusammensetzungen, normierte Fachbegriffe oder Präfixverben mit (häufig) untrennbarem Präfix und Reflexivpronomen verwendet.
- Syntaktische und textuelle Merkmale: Hierbei geht es um Merkmale, die sich auf Besonderheiten im Satzbau bzw. im Aufbau von Texten in bildungssprachlichen Kontexten beziehen. Als Kennzeichen kann die häufigere Verwendung von Satzgefügen (z.B. Konjunktionalsätzen, Relativsätzen oder erweiterten Infinitiven), unpersönlichen Konstruktionen wie Passivsätzen od. man-Sätzen, die Verwendung von Funktionsverbgefügen und umfänglicher Attribute genannt werden. (vgl. GOGOLIN/LANGE u.a. 2010: 13)

⁶ Anmerkung: Die AutorInnen der Handreichung weisen ausdrücklich darauf hin, dass eine empirische Prüfung der Merkmale noch ausständig ist. (vgl. GOGOLIN/LANGE u.a. 2010: 13)

Die Begriffe von Alltags- und Bildungssprache, wie sie bei FörMig verwendet werden, decken sich im Grunde auch mit den „zwei Dimensionen der Sprachbeherrschung“ BICS („*basic interpersonal communicative skills*“) und CALP („*cognitive academic language proficiency*“), die Cummins vorbringt. (vgl. JEUK 2013: 51-52). BICS entspricht dabei etwa dem, was FörMig mit „Alltagssprache“ meint. CALP kann hingegen mit dem Begriff Bildungssprache gleichgesetzt werden.

Zentral bei Cummins Beschreibung von BICS und CALP ist, dass er davon ausgeht, „dass sich kognitiv-akademische Sprachfähigkeiten⁷ im schulischen Kontext, also im Zusammenhang mit systematischer Unterweisung entwickeln“ (vgl. ebd.: 52). Ebenso sieht auch FörMig „die Vermittlung von Bildungssprache als explizite Aufgabe des Bildungssystems“. Wesentlich dabei ist, „Sprache als Medium des Lehrens und Lernens“ bewusst wahrzunehmen und sie als solche auch bewusst zu verwenden und zu vermitteln. Dies soll „grundsätzlich“ und „in allen Lernfeldern“ – also im Unterricht in allen Fächern – passieren. (vgl. GOGOLIN/DIRIM u.a. 2011: 17)

Bildungssprache ist somit jenes „Konstrukt“, das im Zentrum von FörMig stand, und worauf im Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ fokussiert wird. (vgl. GOGOLIN 2013: 76)

5.2. Das Konzept „Durchgängige Sprachbildung“

Die zentrale Zielsetzung von FörMig ist der „kumulative Aufbau bildungssprachlicher Fähigkeiten“, wobei diese Zielsetzung zu Beginn des Projekts als „durchgängige Sprachförderung“ bezeichnet wurde. (vgl. GOGOLIN/DIRIM u.a. 2011: 17)

Im weiteren Verlauf des FörMig-Projekts wurde diese Bezeichnung – nicht zuletzt aufgrund der gewonnenen Erfahrungen – auf „Durchgängige Sprachbildung“ abgeändert bzw. erweitert. „Durchgängige Sprachbildung“ ist in dem Sinne eine treffendere Bezeichnung, weil sie als „eine zentrale Aufgabe des *gesamten* [Anm.:

⁷ Anmerkung: Damit ist „CALP“ bzw. „Bildungssprache“ gemeint.

Hervorhebung im Original] Unterrichts“ anzusehen ist und „nicht nur einer zeitlich befristeten oder additiven Förderung“. (vgl. ebd.: 17).

Reich (2013) betont in seinem Aufsatz „Durchgängige Sprachbildung“ die Bedeutung dieser Bezeichnung, die diese für das gesamte Projekt und das daraus resultierende Konzept hat. Er spricht davon, dass diese Bezeichnung zum „Leitgedanken“ geworden sei, der deutlich mache, dass „Sprache nicht mehr als »Unterrichtsgegenstand« (eines spezifischen Fachunterrichts) [...], sondern als Medium des Lernens (und in weiterer Perspektive: als Medium des Handelns) in einer sprachenteiligen Gesellschaft“ (REICH 2013: 59) verstanden werde.

Hinter der „Durchgängigen Sprachbildung“ steht ein „Gesamtkonzept sprachlicher Bildung“, für welches zwei Faktoren von grundlegender Bedeutung sind (vgl. GOGOLIN/LANGE u.a. 2010: 15):

- Durchgängigkeit – bezieht sich hier auf die Umsetzung
- Bildungssprache – bezieht sich hier auf den Gegenstand der Sprachbildung

5.2.1. Zur Durchgängigkeit der Sprachbildung

Bildungssprache ist ein sprachliches Register, das – wie bereits erwähnt – im Verlauf der Bildungsbiographie kontinuierlich erworben wird bzw. werden soll. Dieser Weg des Bildungsspracherwerbs beginnt idealerweise bereits im Elementarbereich und setzt sich dann über Primar- und Sekundarstufe fort – bis hin zur Sekundarstufe II, wo der „Übergang von der Bildungssprache zur Wissenschaftssprache“ vorbereitet werden soll. (vgl. GOGOLIN/LANGE u.a. 2010: 16)

Wie Gogolin allerdings einwendet, wird die Aufgabe der Sprachbildung „vor allem der Grundschule zugerechnet“, was dazu führt, dass „sprachförderliche Maßnahmen“ in der Sekundarstufe allenfalls „in den unteren Klassen“ (sie spricht hier von zehn- bis zwölfjährigen SchülerInnen) angewandt werden. (Vgl. GOGOLIN 2013: 78)

Beim Konzept „Durchgängige Sprachbildung“ steht jedoch im Zentrum, die Kinder und Jugendlichen, die in ihrer Zweitsprache lernen, durchgängig dabei zu unterstützen, „Bildungssprache [...] auf den einzelnen Stufen der Bildungsbiographie schrittweise“ zu entwickeln und auszubauen. Im Hinblick auf die Durchgängigkeit der Sprachbildung unterscheidet das FörMig-Konzept „vertikale und horizontale Schnittstellen Durchgängiger Sprachbildung“ (vgl. GOGOLIN/DIRIM u.a. 2011: 17).

- Vertikale Schnittstellen: Als „vertikale Schnittstelle“ wird der Übergang von einer Bildungsinstitution in eine andere bezeichnet – etwa von der Primarstufe in die Sekundarstufe I. Gerade bei solchen Übergängen kommt es häufig zu Brüchen im Hinblick auf die Sprachbildung. (vgl. ebd.: 18) Daher sieht das FörMig-Konzept eine „vertikale Kooperation“ zwischen „abgebenden und aufnehmenden Bildungseinrichtungen“ vor, wobei gleichzeitig auch darauf verwiesen wird, dass sich eine solche häufig schwierig gestalten kann. (vgl. GOGOLIN/DIRIM u.a. 2011: 27-28)
- Horizontale Schnittstellen: Anhand von „horizontaler Kooperation“ (vgl. ebd.: 27) sollen „möglichst alle Lernbereiche, Instanzen und Institutionen, die an der Sprachbildung beteiligt sind“ verbunden werden. Wichtig hierbei ist die Kooperation, Kommunikation und Koordination zwischen allen Beteiligten, um „ein gemeinsames Konzept für das Vorgehen“ zu entwickeln. Dabei soll es Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften der verschiedenen Unterrichtsfächer geben, aber ebenso in die Sprachbildung eingebunden werden können auch die Eltern oder andere „Instanzen sprachlicher Sozialisation“. (vgl. GOGOLIN/LANGE u.a. 2011: 18, 20).

5.2.2. *Zum Erwerb von Bildungssprache*

Der Weg zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen führt unausweichlich über den Aufbau und den Ausbau von Textkompetenzen (vgl. FEILKE 2012: 10; GOGOLIN 2013: 77). Dieser ist dabei „verbunden mit einer Steigerung des kognitiven und sozialen Anspruchs an das Verstehen, Sprechen und Schreiben“. Das Konzept sieht vor, dass die SchülerInnen von einer spontanen Aneignung bildungssprachlicher Kompetenzen zu einer planvollen Vorgehensweise geleitet werden sollen. Des Weiteren sollen sie bei ihrer Entwicklung von einer konzeptionellen Mündlichkeit hin zu einer konzeptionellen Schriftlichkeit unterstützt werden. (vgl. GOGOLIN 2013: 77) Der Erwerb von Bildungssprache ist nämlich ein Prozess, der einer „expliziten Steuerung bedarf“. Es ist daher wichtig, sowohl „altersgemäße Anspruchsniveaus“ als auch „die spezifischen Voraussetzungen“ der SchülerInnen zu berücksichtigen (vgl. GOGOLIN 2013: 78), weshalb die Sprachfördermaßnahmen an eine „Diagnostik sprachlicher Fähigkeiten“ anschließen (vgl. GOGOLIN/LANGE u.a. 2011: 18) sollen.⁸

An dieser Stelle sei auch auf eine FörMig-Handreichung zur „Durchgängigen Sprachbildung“ verwiesen, die „Qualitätsmerkmale für den Unterricht“ (GOGOLIN/LANGE u.a. 2011) beinhaltet und in der den Lehrpersonen eine Hilfestellung gegeben werden soll, „ihre Sprachbildungsaktivitäten selbst einzuschätzen“ und die dabei unterstützen soll, selbst sprachförderliche Maßnahmen für den Unterricht zu entwickeln. (vgl. GOGOLIN 2013: 79) Auf diese Qualitätsmerkmale wird jedoch in Kapitel 5.3. näher eingegangen.

Zur Umsetzung von „Durchgängiger Sprachbildung“ in die Praxis gibt es verschiedene Möglichkeiten. Diese sind zum Beispiel das Scaffolding-Modell (vgl. GOGOLIN 2013: 79-80), der Sprachensible Fachunterricht (vgl. ebd.: 81-82) oder das Konzept der „Literalen Didaktik“ von Sabine Schmölder-Eibinger (vgl. GOGOLIN/LANGE u.a. 2011: 26), um nur einige zu nennen.

⁸ Anmerkung: Eine eingehende Auseinandersetzung mit der allgemeinen Bedeutung von sprachstandsdiagnostischen Verfahren erfolgt in **Kapitel 6**, während sich **Kapitel 7** mit der Bedeutung und dem Einsatz von Sprachstandsdiagnostik im Rahmen von FörMig befasst. In **Kapitel 8** wird schließlich das Verfahren „USB DaZ in Ö“ einer eingehenderen Betrachtung unterzogen.

5.3. Qualitätsmerkmale der „Durchgängigen Sprachbildung“

Im Zuge des FörMig-Projekts wurden „Qualitätsmerkmale Durchgängiger Sprachbildung“ formuliert. Diese Qualitätsmerkmale sollen Lehrkräften bei der Planung und Umsetzung eines „bildungssprachförderlichen Unterrichts“ als Hilfestellung dienen. Allerdings muss angemerkt werden, dass sie die Qualitätsmerkmale – laut Einleitung – in erster Linie an Lehrende in der Sekundarstufe I richten. (vgl. GOGOLIN/LANGE u.a. 2011: 7) Trotz dieser Einschränkung, kann das Konzept inclusive der Qualitätsmerkmale auch in anderen schulischen Bereichen – u.a. in der Sekundarstufe II – angewandt und umgesetzt werden. Unter Umständen können an manchen Stellen Adaptierungen notwendig sein.

Insgesamt wurden sechs Qualitätsmerkmale identifiziert, die als Ziele formuliert wurden und allesamt Eigenschaften benennen, „die bei der Umsetzung eines bildungssprachförderlichen Unterrichts sinnvoll und notwendig sind.“ (ebd.: 8) Als Grundlage bzw. Voraussetzung wird die „Bereitschaft, Sprachförderung durchgängig in allen Fächern umsetzen zu wollen“ genannt. Ebenso wird als essentiell betrachtet, der Mehrsprachigkeit der SchülerInnen Wertschätzung entgegenzubringen und dazu bereit zu sein, diese „Mehrsprachigkeit zu fördern, wo es möglich ist.“ (ebd.: 8)

Im Folgenden werden diese sechs Qualitätsmerkmale Durchgängiger Sprachbildung kurz zusammengefasst.

1. Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her: Hierbei geht es darum, dass die SchülerInnen lernen, zwischen Alltags- und Bildungssprache zu unterscheiden. (vgl. ebd.: 8, 14, 15)
2. Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse: Auf dem Weg der Aneignung des Registers Bildungssprache ist eine bewusste Unterstützung wichtig. Um eine solche gewährleisten zu können ist notwendig, darüber Bescheid zu wissen, welche

(sprachlichen) Ressourcen die SchülerInnen mitbringen, und den individuellen Sprachstand der SchülerInnen – nicht nur im Hinblick auf die Sprache Deutsch, sondern auch auf die jeweiligen Familiensprachen – zu kennen. Hilfreich ist auch, prozessbegleitend Lernfortschritt und anstehende Lernaufgaben zu dokumentieren. Auch die Kommunikation zwischen allen beteiligten – also Lehrkräften, SchülerInnen, Eltern – spielt eine große Rolle. (vgl. ebd.: 9, 16, 17)

3. Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese: Dieses Qualitätsmerkmal ist im Zusammenhang mit dem ersten Merkmal zu sehen und betrifft konkret die Umsetzung im Unterricht. Es geht hier darum, dass die LehrerInnen die SchülerInnen dabei unterstützen, differenzierte sprachliche Mittel zu erwerben. (vgl. ebd.: 9, 18,19)
4. Die SchülerInnen und Schüler erhalten viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln: Hier wird der Fokus auf die Aktivitäten der SchülerInnen im Unterricht gelegt. Wichtig ist es, ein Klima zu schaffen, in dem die SchülerInnen ihre sprachlichen Fähigkeiten erfahren, anwenden und ausbauen können. (vgl. ebd.: 10, 22, 23)
5. Die Lehrkräfte unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen: Dieses Qualitätsmerkmal soll als Verknüpfung mit dem zweiten Merkmal gesehen werden. Im Zentrum steht hier die Unterstützung der individuellen Sprachbildungsprozesse durch die Lehrkräfte – beispielsweise durch Binnendifferenzierung und Individualisierung des Unterrichts und der Aufgaben. (vgl. Ebd.: 10, 24)
6. Die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung: Wichtig ist, dass die Lehrkräfte Abstand von defizitorientierten Haltungen nehmen und den SchülerInnen eine positive bzw. konstruktive Haltung zu Fehlern vermitteln – Fehler sollen als Chance gesehen werden, daraus zu lernen. Das Korrekturverhalten der LehrerInnen soll konstruktiv, aufbauend und dialogisch sein. (vgl. ebd.: 10, 26)

Es wird darauf verwiesen, dass sich – abseits dieser Qualitätsmerkmale – Wertschätzung, Anerkennung und Förderung von Mehrsprachigkeit wie ein „roter Faden“ durch das Konzept und dessen Umsetzung ziehen soll (vgl. ebd.: 10), wobei sich hier Parallelen zu den bereits oben erwähnten Charakteristika „Nachhaltiger Sprachförderung“ von Plutzar und Kerschhofer-Puhalo (vgl. PLUTZAR/KERSCHHOFER-PUHALO 2009b: 11) ergeben.

6. Sprachstandsdiagnose

Im Hinblick die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Themenbereich Sprachstandsdiagnostik kann in den vergangenen Jahren ein Aufschwung verzeichnet werden, welcher vor allem dadurch erkennbar wird, dass vermehrt Instrumente zur Sprachstandsdiagnose entwickelt und veröffentlicht wurden. Besonderer Wert wird in der neuesten Forschung auf die „Verzahnung von Diagnose und Förderung“ der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gelegt. (vgl. LENGYEL/ REICH u.a. 2009: 7)

Bei Sprachstandserhebungen handelt es sich um „pädagogisch einsetzbare Verfahren“, welche zu bestimmten Zeitpunkten der Bildungsbiographie Aussagen über die sprachlichen Fähigkeiten von SchülerInnen „in ungesteuert erworbenen Sprachen“ liefern. Die Sprache der SchülerInnen steht also im Zentrum, da sie als „generelle Voraussetzung des Lernens und der Sekundärsozialisation“ gesehen wird, die sich „vor- und außerschulisch zusammen mit den sozialen und kognitiven Fähigkeiten entwickelt“. Hinzu kommt, dass sich diese ab dem Schuleintritt mit den anderen Fähigkeiten verbindet, die von den SchülerInnen durch Lernen und Unterricht angeeignet werden. (vgl. REICH 2014: 420)

Der Anfang der Auseinandersetzung mit und Entwicklung von Verfahren zur Analyse und Erhebung des Sprachstandes zweisprachiger bzw. mehrsprachiger Kinder ist, wie Hans H. Reich (2005) ausführte, in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre zu finden, als

nach und nach klar wurde, dass es sich bei den eingewanderten Gastarbeiterfamilien um keine vorübergehende Erscheinung handle, sondern um Menschen, die langfristig im Land bleiben wollten. (vgl. REICH 2005: 87) Diese Erkenntnis führte dazu, dass nun „Forderungen nach Instrumenten zur Sprachstandsbestimmung erhoben wurden“ (ebd. 2005: 88), was wiederum dazu führte, dass innerhalb kurzer Zeit eine ganze Reihe von Tests zur Erhebung des Sprachstandes entstanden⁹, wobei kaum einer dieser Tests weitere Verbreitung erfuhr. Vielmehr wurden die meisten lediglich modellhaft erprobt und nur punktuell eingesetzt. Erwähnt sei hier allerdings der sogenannte „PI-Test“ von Fliegner/Gogolin (1980), der eine Ausnahme darstellt und häufigere Anwendung fand. (vgl. REICH 2005: 88-94)

Während in der Vergangenheit Verfahren zur Sprachstandsdiagnose häufig mit dem Ziel der Selektion entwickelt und durchgeführt wurden, steht heute viel eher „die prozessbegleitende Individualdiagnose“ im Mittelpunkt. (vgl. DÖLL/HELLER 2014: 19) Im Fokus befinden sich nunmehr die „sprachlichen Kompetenzen von Schülern und Schülerinnen“, die „nicht mehr unter defizitär-normativer, sondern unter ressourcenorientiert-deskriptiver Perspektive“ betrachtet werden (BREDEL 2005: 78). Drorit Lengyel (2013) hebt besonders die Notwendigkeit hervor, sprachliche Bildung auf „sprachpädagogischer Diagnostik“, also „auf der Erhebung und Analyse sprachlicher Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern“, aufzubauen. Anhand von sprachpädagogischer Diagnostik kann ermittelt werden, „was ein Schüler bereits kann“. Dabei handelt es sich um eine entscheidende Information für die Lehrkräfte, die ausgehend davon ermitteln können, welche sprachförderlichen Maßnahmen als nächstes eingesetzt werden können und sollen. (vgl. LENGYEL 2013: 154-155)

„Nachhaltige Erfolge in der sprachlichen Bildung können erst dann erreicht werden, wenn die vorhandenen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler wie auch das Anzueignende richtig eingeschätzt werden und im Unterricht daran angeknüpft wird.“ (LENGYEL 2013: 155)

Während Reich in seinem Aufsatz „Auch die ‚Verfahren zur Sprachstandsanalyse bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund‘ haben ihre Geschichte“ (REICH

⁹ Anmerkung: Ein Überblick über die Verfahren dieser Zeit ist einzusehen in Reich 2005: 88-94.

2005: 87-95) noch kritisiert, dass der größte Teil der Verfahren zur Sprachdiagnostik für den Einsatz im Elementarbereich entwickelt wird, stellt Drorit Lengyel in ihrem Aufsatz „Pädagogische Sprachdiagnostik als Grundlage für die durchgängige Sprachbildung“ (LENGYEL 2013: 154-169) bereits Maßnahmen für die Sekundarstufe I vor, wobei später näher darauf eingegangen werden soll.

Allgemein sei noch darauf verwiesen, dass bei sprachdiagnostischen Verfahren zwischen Verfahren, die der „Feststellungsdiagnostik“, und Verfahren, die der „Förderdiagnostik“ dienen, unterschieden werden kann. Bei Verfahren aus dem Bereich der Feststellungsdiagnostik steht die pädagogische Funktion eher im Hintergrund. Diese Verfahren haben vielmehr eine „verwaltend-organisierende“ Bedeutung. Sie dienen zum Beispiel der Schulleitung dazu, „einen groben Überblick über die Sprachstände aller SchülerInnen zu bekommen“, um beispielsweise Entscheidungen über die Einrichtung spezieller Fördergruppen zur additiven Sprachförderung treffen zu können. (vgl. LENGYEL 2013: 155-156) Ursula Bredel verwendet für die Vorgehensweise, die Lengyel als „Feststellungsdiagnostik“ bezeichnet, noch einen weit drastischeren Begriff. Bredel spricht hier nämlich von einer „Selektionsdiagnostik“, die „überwiegend im Zusammenhang mit Übergangspassagen“ Einsatz finde und „zur institutionellen Entscheidungsfindung“ herangezogen werde. (vgl. BREDEL 2005: 100)

Diesem Vorgehen steht die Förderdiagnostik beinahe diametral gegenüber. Diagnostik wird hier förderungsbezogen und personenorientiert aufgefasst. Es geht dabei darum, die jeweiligen Ressourcen und auch Kompetenzen der SchülerInnen aufzudecken, wobei davon die jeweiligen Ausgangspunkte für individuelle Fördermaßnahmen abgeleitet werden. Diese Art der Diagnostik ist auch für die Erhebung der Sprachstände mehrsprachiger SchülerInnen besonders geeignet. (vgl. LENGYEL 2013: 155-156). Im Bereich der Förderdiagnostik stellt die „individuelle Diagnose und darauf aufbauende Förderung [...] eine Einheit im Rahmen eines Sprachförderkonzepts dar“ (ebd.: 156), bei dem es darum geht, Zusammenhänge und Wechselwirkungen zu erkennen und gleichzeitig auch Bedingungen zu schaffen, die einen Erfolg der sprachförderlichen Maßnahmen ermöglichen und zulassen. (vgl. ebd. 156)

An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass der Begriff „Diagnostik“, sofern er im Folgenden bzw. im Rahmen der vorliegenden Arbeit isoliert verwendet wird, stets als „Förderdiagnostik“ gemeint und zu verstehen ist.¹⁰

6.1. Anforderungen und Erwartungen an Sprachstandsanalyseverfahren

Sprachstandsanalyseverfahren haben vielfältigen Anforderungen und Erwartungen zu genügen. Im Folgenden soll auf diese Anforderungen und Erwartungen näher eingegangen werden.

6.1.1. Allgemeine Anforderungen und Erwartungen

Im Hinblick auf die Anforderungen und Erwartungen an sprachdiagnostische Verfahren spricht Lengyel davon, dass sprachdiagnostische Instrumente im Idealfall „den psychometrischen Gütekriterien standhalten“ sollten. (vgl. LENGYEL 2013: 161)

Diese Gütekriterien lauten folgendermaßen:

- Objektivität
- Reliabilität
- Validität

Mit Objektivität ist der Grad der Unabhängigkeit eines Messverfahrens in Durchführung und Auswertung von durchführenden und auswertenden Personen gemeint. (vgl. KNIFFKA/SIEBERT-OTT 2012: 119) Die Forderung der Objektivität ist dann erfüllt, wenn die Ergebnisse einer Erhebung bei gleichen Probanden und unterschiedlichen Untersuchenden identisch sind. Diese Forderung kann durch eine Vereinheitlichung der Durchführung und Auswertung der Verfahren erreicht werden.

¹⁰ Anmerkung: Diese Begriffsverwendung erfolgt in Bezugnahme auf einen Vorschlag von Ursula Bredel (vgl. BREDEL 2005: 100).

(vgl. DÖLL 2012: 68) Das Kriterium Objektivität wird von Gabriele Kniffka und Gesa Siebert-Ott weiter in „Durchführungsobjektivität“ und „Auswertungsobjektivität“ unterteilt. (vgl. KNIFFKA/SIEBERT-OTT 2012: 119) Um die Durchführungsobjektivität möglichst hoch halten zu können ist es notwendig, gleiche Anforderungen und gleiche Bedingungen bei der Durchführung zu gewährleisten. Die Gewährleistung gleicher Anforderungen wird durch gleiche Aufgabenstellungen erreicht, die Gewährleistung gleicher Bedingungen beispielsweise durch die immer gleiche Bearbeitungszeit für Testaufgaben. (vgl. DÖLL 2012: 68) Mit Auswertungsobjektivität ist „das Ausmaß der einheitlichen Klassifizierung von bei einer Probandin bzw. einem Probanden beobachtetem Verhalten durch verschiedene Auswerter“ (DÖLL 2012: 68) gemeint. Durch die eindeutige Formulierung und Abgrenzung der Auswertungskategorien kann hier beispielsweise ein hoher Grad an Objektivität erzielt werden. Eine andere Möglichkeit stellt die Schulung der Auswertenden dar, in der gezeigt wird, wie die Auswertungskriterien anzuwenden sind. (vgl. ebd.: 68) Marion Döll bringt auch noch den Begriff der „Interpretationsobjektivität“ ein. Damit ist die Objektivität der Ergebnisinterpretation gemeint, wobei hier eine „Angabe von Normwerten“ als sinnvoll erachtet wird. (vgl. DÖLL 2012: 69)

Die Reliabilität eines Verfahrens gibt Auskunft darüber, inwieweit bei wiederholter Anwendung verlässliche Ergebnisse geliefert werden. (vgl. LENGYEL 2013: 161) Hiermit wird der „Grad der Messgenauigkeit“ bzw. der „Grad der Freiheit von Messfehlern“ eines Verfahrens oder Instruments angegeben. (vgl. DÖLL 2012: 69)

Validität bezeichnet den Umstand, dass von betreffenden Instrumenten tatsächlich das gemessen wird, „was sie vorgeben, messen zu wollen“ (LENGYEL 2013: 161). Die Validität wird häufig auch als das wichtigste der Gütekriterien für diagnostische Instrumente gesehen. Döll bringt für dieses Gütekriterium wiederum eine Unterteilung in „Inhalts-, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität“ (DÖLL 2012: 69), wobei hierauf nicht noch ausführlicher eingegangen werden soll, sondern auf die oben genannte Publikation von Döll (2012) verwiesen wird, wo eine eingehende Auseinandersetzung mit diesen Kriterien zu finden ist.

Döll merkt auch an, dass es durchaus Unterschiede zwischen den einzelnen Instrumenten gibt, was die strenge der Einhaltung der Gütekriterien betrifft:

„Als entscheidend [...] sind Anwendungszusammenhang und die Tragweite der auf Grundlage des diagnostischen Ergebnisses zu treffenden Entscheidungen zu erachten. An Verfahren zur prozessbegleitenden Beobachtung von Aneignungsprozessen sind geringere Anforderungen zu stellen als an Verfahren, die zum Treffen biographisch weitreichender Entscheidungen oder Urteile eingesetzt werden.“ (DÖLL 2012: 71)

Im Zusammenhang mit den testtheoretischen Anforderungen an diagnostische Verfahren warnt Ehlich davor, „einmal entwickelte Verfahren analoghaft auf andere Bereiche“ zu übertragen. Als Beispiel für ein solches Vorgehen bringt er die „beobachtete Übertragung des »Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens« auf zahlreiche Spracherwerbszusammenhänge, für die er nie bestimmt war“ vor. (EHLICH 2005: 53) Diese bestehende Gefahr führt er folgendermaßen aus:

„Gerade die Hoffnung auf ein objektives Verfahren befördert gegenüber den als subjektivistisch und unzuverlässig wahrgenommenen schulischen Notengebungen eine unkritische Ausdehnung einmal entwickelter Tests über ihren argumentativ wohlbegründeten ursprünglichen Zusammenhang hinaus.“ (EHLICH 2005: 53)

6.1.2. Nebengütekriterien

Abseits der allgemeinen Gütekriterien, die zuvor vorgestellt wurden, nennen Ingenkamp und Lissmann (2008) noch eine Reihe von Nebengütekriterien, die im Rahmen der pädagogischen Diagnostik bedeutsam sind und Berücksichtigung finden sollen. Diese Nebengütekriterien sind „Normierung, Vergleichbarkeit, Ökonomie, Nützlichkeit, Zumutbarkeit, Unverfälschbarkeit und Testfairness“ (INGENKAMP/LISSMANN 2008: 61f), wobei Döll, die sich ebenfalls mit Nebengütekriterien auseinandersetzt, allerdings nur Normierung, Ökonomie, Nützlichkeit, Zumutbarkeit und Fairness aufzählt. An dieser Stelle verweist sie auch darauf, dass die Erfüllung der Nebengütekriterien (besonders der Kriterien Ökonomie, Nützlichkeit und

Zumutbarkeit) eher durch Einschätzung von Experten und weniger durch qualitative Herangehensweisen bestimmt wird. (vgl. DÖLL 2012: 71)

Das Kriterium der Ökonomie betrifft sowohl die Zeit, die für die Durchführung des Verfahrens in Anspruch genommen wird, die Materialien, die für die Durchführung benötigt werden, aber auch beispielsweise das notwendige Fachwissen, das die Durchführenden besitzen müssen, um eine richtige Durchführung des Verfahrens gewährleisten zu können. Alle diese Aspekte sollen möglichst gering gehalten werden. Die Nützlichkeit eines Verfahrens ist dann gegeben, wenn es in der Lage ist, Merkmale zu erfassen, die von anderen Verfahren nicht berücksichtigt werden. Das Kriterium der Zumutbarkeit setzt sich mit der zeitlichen und psychischen Belastung für die ProbandInnen auseinander – auch hier gilt es als bedeutend, die Belastung möglichst gering zu halten – und zuletzt das Kriterium der Fairness, für das die Freiheit von ethnischen, kulturellen und geschlechtsspezifischen Diskriminierungen von Bedeutung ist. (vgl. DÖLL 2012: 71-72; INGENKAMP/LISSMANN 2008:61)

6.1.3. Spezifische Anforderungen und Erwartungen

Neben den allgemeinen Gütekriterien und den Nebengütekriterien wurden auch „spezifische Anforderungen“ formuliert, die allerdings in gewissen Teilen Überschneidungen und Berührungspunkte mit den allgemeinen und Nebengütekriterien aufweisen. Abgesehen von den Berührungspunkten muss für diese spezifischen Anforderungen auch festgestellt werden, dass sie nicht immer eindeutig voneinander abgrenzbar und die Grenzen als fließend zu bezeichnen sind. Dennoch können die spezifischen Anforderungen in linguistische, pädagogische und methodische Anforderungen unterteilt werden. (vgl. Döll 2012: 72).

Döll kritisiert deutlich, dass die Auswahl der linguistischen Anforderungen von Verfahren häufig „von einer Alltagsauffassung von Sprache“ geprägt sind und es diesen Verfahren somit an „sprach- und sprachaneignungstheoretischer Fundierung“

mangelt (ebd.: 72). Sehr klar ist die Forderung von Ehlich (2005), wonach die Basisqualifikationen bei sprachstandsdiagnostischen Verfahren Berücksichtigung finden sollen.

Ehlich fordert Diagnoseverfahren, die den Lehrkräften umfassende Auskunft über den Sprachstand der SchülerInnen geben. Dies allerdings soll immer unter umfassender Berücksichtigung der individuellen Dispositionen der SchülerInnen passieren:

„Zur Information von Lehrkräften über den jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes sind [...] ausführliche Entwicklungsmessungen vonnöten, die auch Hintergrundinformationen wie die Art der Förderung, den kulturellen Hintergrund und, im Fall der Mehrsprachigkeit, die sprachlichen Fähigkeiten in der Erstsprache beinhalten.“ (EHLICH 2005: 53)

Bedeutend ist, dass Verfahren altersgemäß gestaltet und weder „geschlechts- noch kulturspezifisch“ ausgerichtet sind. Darüber hinaus sollen Verfahren spontane Sprache und reale Kommunikation einbeziehen und die sprachlichen Realitäten der ProbandInnen berücksichtigen. (vgl. DÖLL 2012: 73)

Wie sich gezeigt hat, gibt es ein sehr breites Spektrum an allgemeinen und spezifischen Anforderungen, die an Verfahren der Sprachstandsdiagnose gestellt werden. Wichtig ist aber, dass Verfahren, neben diesen allgemeinen Testkriterien, „Sprachprofile“ erzeugen, die „individuelle Stärken und Schwächen“ (ebd.:73) der getesteten Personen aufzeigen. Ein ideales Instrument berücksichtige, so Döll, neben den allgemeinen Testkriterien, auch die Basisqualifikationen¹¹ in produktiver und rezeptiver Form. (vgl. ebd.: 73)

Aus diesem Grund soll im nächsten Abschnitt (Kapitel 6.1.4.) eine ausführlichere Auseinandersetzung mit den Basisqualifikationen nach Ehlich (2005) erfolgen.

¹¹ Anmerkung: Gemeint sind die Basisqualifikationen nach Ehlich (2005).

6.1.4. Basisqualifikationen nach Ehlich

Da Spracherwerb und –aneignung nicht bloß den Erwerb von Grammatik und Lexik umfasst (vgl. EHLICH 2009: 19), ist es für die Entwicklung von sprachstandsdiagnostischen Verfahren von Bedeutung, auch die übrigen Dimensionen der Sprachaneignung zu berücksichtigen. Sprachaneignung bedeute, so Ehlich, „die Aneignung einer umfassenden Ressource für die Kommunikation“ (ebd.: 19).

Aus diesen Gründen ist es von großer Bedeutung, ein „umfassendes Bild von Sprachaneignung zu entwickeln“, da eine Fokussierung auf die Bereiche Grammatik und Lexik zu eng ist und weitere wichtige Zusammenhänge und Dimensionen der Sprachaneignung nicht ausreichend berücksichtigt bzw. verkennt. Nach aktuellen Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung setzt sich Spracherwerb aus mindestens sieben unterschiedlichen Qualifikationen zusammen, die sich ein Kind aneignen muss, um „sprachlich kompetent“ handeln zu können. (vgl. ebd.: 19) Diese sieben Qualifikationen werden von Konrad Ehlich als „Basisqualifikationen“ (EHLICH 2005:12) bezeichnet und scheinen besonders geeignet dafür zu sein, bei diagnostischen Verfahren die sprachliche/linguistische Dimension zu erfassen. Zu den Basisqualifikationen gehören:

A. phonische Qualifikation

(auf lautlicher Ebene Unterschiede erfassen und unterscheiden können, Lautproduktion)

B. pragmatische Qualifikation I

(durch Sprache Handlungsziele anderer erkennen und eigene selbst erreichen/anwenden können)

C. semantische Qualifikation

(Sprache auf der Bedeutungsebene erfassen, verstehen und selbst anwenden)

D. morphologisch-syntaktische Qualifikation

(Wort- und Satzkombinationen verstehen und verfassen können)

E. diskursive Qualifikation

(kommunizieren und an Kommunikation teilnehmen, erzählen können)

F. pragmatische Qualifikation II

(Handlungsbezüge und Handlungsziele in unterschiedlichen sozialen Umfeldern erkennen und anwenden können)

G. literale Qualifikation

(Schrift produzieren und rezipieren können, mündliche in schriftliche Sprachprodukte umsetzen können und umgekehrt, Schrift, Lesefähigkeit und Sprachbewusstsein auf- und ausbauen)

(vgl. EHLICH 2005: 12)

Anzumerken ist, dass die Basisqualifikationen „nur analytisch voneinander“ zu trennen sind und in der Sprachaneignung miteinander interagieren. (vgl. EHLICH 2009: 19) Die Qualifikationen werden „korrelativ synchron“ erworben, „wobei für die einzelnen Qualifikationen charakteristische Übergänge zu beobachten sind“ (EHLICH 2005: 12). Ehlich verweist dabei auf die „Zone der nächsten Entwicklung“, ein Konzept von Vygotskij (1972), da seiner Meinung nach dieses Konzept die Aneignung der Qualifikationen am besten beschreibt. (vgl. EHLICH 2005: 12)

Ziel von Aneignungsbeschreibungen und der Förderung des kindlichen Spracherwerbs ist, die „Interaktion der Basisqualifikationen beim sprachlichen Handeln theoretisch zu erfassen und praktisch umzusetzen“ (EHLICH 2009: 19).

In letzter Zeit wurden und werden die Basisqualifikationen vermehrt in neuen Diagnoseinstrumenten berücksichtigt, was die Erstellung umfassender Sprachprofile zur prozessbegleitenden Sprachstandsfeststellung ermöglicht, worauf im Folgenden eingegangen wird.

6.2. Verfahren zur Sprachstandsanalyse

Bei der Sprachstandsdiagnose gibt es unterschiedliche Vorgehensweisen. Während Schätzverfahren (vgl. DÖLL 2012: 77f), bei denen die Sprachstände durch Selbst- und Fremdeinschätzung erhoben werden, über nur geringe wissenschaftliche Aussagekraft

verfügen, entsteht bei Profilanalysen (vgl. ebd.: 78f) „ein Sprachanalyseprofil, das über Stärken und Schwächen in verschiedenen untersuchten sprachlichen Bereichen Auskunft und die Möglichkeit zu Schlussfolgerungen für die Sprachförderung gibt“ (ebd.: 78).

„HAVAS 5“, „Tulpenbeet“ und „Bumerang“ sind Beispiele für Profilanalysen. Diese drei Instrumente wurden im Rahmen des FörMig-Projekts entwickelt (vgl. GOGOLIN/LANGE u.a. 2010: 19), worauf später genauer eingegangen wird.

Bei „Tests“ handelt es sich ebenfalls um Verfahren zur Sprachstandsdiagnose. Testverfahren gelten als sehr effizient und werden häufig eingesetzt, um Statistiken zu erstellen. Um individuelle Förderbedarfe zu identifizieren, sind Testverfahren allerdings kaum geeignet. (vgl. DÖLL 2012: 84)

Drorit Lengyel (2013) verweist darauf, dass es bei der Anwendung von Sprachstandsanalyseverfahren wichtig ist, „Klarheit über den zu erfassenden sprachlichen Bereich“ zu haben. Viele Verfahren fokussieren nämlich auf nur einen oder einige wenige Ausschnitte der sprachlichen Fähigkeiten, was dadurch begründet ist, dass kein Verfahren in der Lage ist, alle Kompetenzbereiche zu erfassen. Das heißt, Sprachkompetenz ist nicht als Ganzes erfassbar, worauf in der Praxis allerdings häufig vergessen wird. Einige Verfahren versuchen dieser Problematik entgegen zu wirken, indem sogenannte „Indikatoren“ Verwendung finden, die „stellvertretend für einen größeren sprachlichen Bereich stehen“. (LENGYEL 2013: 161-162) Eine Notwendigkeit besteht auch darin, grammatische Fähigkeiten zu erheben, „da die Ausdifferenzierung der sprachlichen Qualifikationen mit der Zunahme grammatischer Mittel und der Kenntnis über ihren Einsatz verbunden ist“ (ebd.: 162).

Eine weitere Anforderung an sprachdiagnostische Verfahren ist jene, dass diese idealerweise so aufgebaut sein sollen, dass eine wiederholte Durchführung möglich ist. Bei einer einmaligen Erhebung kann nämlich nicht gewährleistet werden, dass das gesamte Sprachvermögen von SchülerInnen umfassend erhoben wird. Wiederholenden bzw. prozessbegleitenden Erfassungen sollte daher der Vorzug gegeben werden, denn nur weil in einer Erhebung „etwas [...] nicht gesagt wurde, heißt dies nicht, dass es nicht in anderen Situationen gezeigt werden kann“ (ebd. 163).

Ein weiteres Argument, das für einen wiederholten Einsatz eines Instruments spricht ist, dass die Lehrkräfte so Routine in der Durchführung der Erhebungen entwickeln können. (vgl. ebd.: 163) Ebenso ergibt sich daraus für die PädagogInnen die Möglichkeit, basierend auf den immer wieder aktualisierten Ergebnissen der Verfahren, die sprachförderlichen Maßnahmen an die jeweiligen Bedürfnisse der SchülerInnen anzupassen und diese „nach zu justieren“.

7. Sprachstandsdiagnose und das FörMig-Programm

Besonders in der Folge des FörMig-Projekts wurden viele Instrumente zur Sprachstandsdiagnose neu bzw. vorhandene weiterentwickelt. (vgl. LENGYEL 2013: 19) Bei „HAVAS 5“ handelt es sich beispielsweise um ein Instrument, das zur „individuellen Sprachstandsanalyse für Kinder im Alter von ungefähr fünf Jahren“ entwickelt wurde. Anhand dieses Instruments kann der Sprachstand des Kindes nicht nur in der Zweitsprache, sondern auch in einigen Herkunftssprachen erhoben werden – Auswertungshinweise liegen bisher für Deutsch und weitere sechs Sprachen vor. (vgl. GOGOLIN/LANGE u.a. 2010: 19) Erwähnt seien hier noch zwei weitere sprachdiagnostische Instrumente, die im Rahmen des FörMig-Projekts entwickelt wurden. Diese sind „FörMig-Tulpenbeet“ und „FörMig-Bumerang“. Sie wurden speziell mit dem Ziel entwickelt, den Sprachstand an den Übergängen von einer Bildungsinstitution in eine andere zu erheben. „FörMig-Tulpenbeet“ wurde für den Einsatz beim Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe entwickelt, „FörMig-Bumerang“ für den Übergang von der Schule in den Beruf. Eine weitere Gemeinsamkeit der Instrumente ist, dass nicht nur Auswertungsmanuale für Deutsch zur Verfügung stehen, sondern auch für Türkisch und Russisch. (vgl. ebd.: 19)

Im Gegensatz zu „FörMig-Tulpenbeet“ und „FörMig-Bumerang“, die eine sprachvergleichende Ausrichtung haben, stehen die „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache“ und die „Beobachtung der Schreibentwicklung in der Sekundarstufe 1“, auf die an dieser Stelle ebenfalls verwiesen werden muss. Hierbei handelt es sich

um zwei Instrumente, die explizit auf die „Aneignung des Deutschen als Zweitsprache [...] fokussieren“. (vgl. LENGYEL 2013: 164) Während anhand der „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache“ die Kompetenzen und der Kompetenzzuwachs in Deutsch als Zweitsprache beobachtet, erfasst und beschrieben werden kann, dient das Instrument „Prozessbegleitende Diagnose der Schreibentwicklung“ der Erfassung „bildungssprachlicher Entwicklungen im Unterricht“ und ist für die Sekundarstufe I ausgelegt. (vgl. GOGOLIN/LANGE u.a. 2010: 19) Die „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache“ gibt es als Beobachtungsinstrument für die Primar- und für die Sekundarstufe I. Die Instrumente für die Primarstufe umfassen dabei 25 Beobachtungsbereiche, für die Sekundarstufe gibt es 27 Beobachtungsbereiche aus sieben Beobachtungsfeldern. Jeder Beobachtungsbereich umfasst wiederum vier Niveaustufen, „wobei die höchste Stufe jeweils mit den Zielvorgaben der Bildungsstandards für das Fach Deutsch der jeweiligen Altersstufe korrespondiert“. Den Niveaubeschreibungen liegen „theoretische Kompetenzstruktur- und Niveaumodelle zu Grunde“. (vgl. DÖLL/HELLER 2014: 21-22) Die Niveaustufen wurden vom analytischen Strukturmodell der Basisqualifikationen (vgl. EHLICH 2009) ausgehend und anhand von Befunden der DaZ-Erwerbsforschung definiert. (vgl. DÖLL/HELLER 2014: 21-22)

Wie aus diesem Überblick hervor geht, gibt es ein breites Spektrum an sprachdiagnostischen Instrumenten. Wichtig ist jeweils, sich über die individuellen Ziele und Bedürfnisse im Klaren zu sein, bevor man ein Instrument auswählt.

Während manche Instrumente vor allem „screening-Zwecke“ erfüllen, handelt es sich beispielsweise bei den „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache“ und den Profilanalysen „FörMig-Tulpenbeet“ und „FörMig-Bumerang“ um „förderdiagnostisch angelegte Instrumente“ (Döll 2013: 176). Dabei zieht Marion Döll folgendes Fazit:

„Die beiden Profilanalysen¹² sind jeweils zum Einsatz an den Schnittstellen des Bildungssystems vorgesehen. Für die Ableitung von Maßnahmen der durchgängigen Sprachbildung sind individuelle Sprachaneignungsstände jedoch nicht nur an diesen Übergängen [...] interessant, sondern auch die Phase zwischen Beginn und Ende eines Bildungsabschnitts.“ (Döll 2013: 177)

¹² Anmerkung: Gemeint sind hier „FörMig-Tulpenbeet“ und „FörMig-Bumerang“!

8. USB DaZ – ein „österreichisches“ Verfahren

Während in den vergangenen Jahren in Deutschland sprachdiagnostische Verfahren in großer Zahl entwickelt und veröffentlicht wurden, liegen in Österreich bisher erst „zwei auf Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse entwickelte und evaluierte Sprachdiagnosen für den Einsatz bei mehrsprachigen Kindern vor“ (DÖLL/FRÖHLICH 2015: 61).

Eines dieser Verfahren ist die „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung DaZ“¹³. Dabei handelt es sich um ein Diagnoseinstrument, das vom BMBF¹⁴ in Auftrag gegeben und, in der Zeit von Juli 2011 bis August 2013, unter der Leitung von Marion Döll, İnci Dirim und unter Mitarbeit von Lisanne Heller entwickelt wurde. (vgl. FRÖHLICH/DÖLL/DIRIM 2014: 7) Das erklärte Ziel des Projekts war, „ein Verfahren zu entwickeln, das [...] Lehrkräften erlaubt, die Aneignung des Deutschen als Zweitsprache von Kindern und Jugendlichen über mehrere Jahre (Primarstufe, Sekundarstufe I) hinweg individualdiagnostisch zu begleiten“ (DÖLL/HELLER 2014: 22-23). Des Weiteren geht es auch darum, durch die Erkenntnisse der begleitenden Beobachtung, das Angebot der sprachförderlichen Maßnahmen besser an den Bedarf der SchülerInnen anpassen zu können und so die Zweitsprachaneignung besser unterstützen zu können. Eine Besonderheit von USB DaZ ist, dass es sich dabei um „das erste wissenschaftlich fundierte Diagnoseinstrument für Deutsch als Zweitsprache“ handelt, das speziell für den Einsatz in Österreich bzw. an österreichischen Schulen entwickelt wurde. (vgl. ebd.: 23)

Das zweite Verfahren, das explizit zur Sprachstandsbeobachtung in Österreich entwickelt wurde, ist der „Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache“¹⁵ (BIFIE 2011).

Bei beiden Instrumenten handelt es sich um Beobachtungsverfahren. Ein Unterschied zwischen den beiden Instrumenten besteht darin, dass USB DaZ „sowohl reduktiv-

¹³ Anmerkung: Im Folgenden als „USB DaZ“ abgekürzt.

¹⁴ Anmerkung: „BMBF“ steht für „Bundesministerium für Bildung und Frauen“, das zum Zeitpunkt des Projektstarts noch „Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur“ genannt wurde.

¹⁵ Anmerkung: Das Instrument wird als „BESK-DaZ“ abgekürzt.

deskriptive Skalen als auch reduktiv-schätzende Skalen“ einsetzt, während bei BESK-DaZ überwiegend reduktiv-schätzende Skalen verwendet werden. (vgl. DÖLL/FRÖHLICH 2015: 61)

8.1. Evaluierung und Güte des Instruments

Vor der Veröffentlichung des Instruments fand eine genaue Evaluierung desselben statt, wobei das Verfahren einer Praktikabilitätsprüfung unterzogen wurde. Dazu wurde es von ausgewählten Lehrkräften (diese wurden von Bildungsadministratoren der Bundesländer nominiert) in der Praxis erprobt und Rückmeldungen an die Entwicklerinnen gegeben, die dann der Überarbeitung des Instruments bzw. von Teilbereichen des Instruments dienten. (vgl. FRÖHLICH/DÖLL/DIRIM 2014: 7)

Das Instrument wurde auch einer empirischen Prüfung unterzogen. Es handelt sich bei USB DaZ um ein valides und objektives Instrument. (vgl. FRÖHLICH/DÖLL/DIRIM 2014: 7-8) Dem Kriterium der Normierung stehen Döll und Heller eher kritisch gegenüber:

„Für prozessbegleitend konzipierte Verfahren wie USB DaZ [...] bietet eine Normierung keine Vorteile. Mithilfe der Verfahren kann ganz konkret festgestellt werden, welche Aneignungsschritte von einzelnen Schülerinnen und Schülern bereits gegangen worden sind und welche Schritte demnächst zu bewältigen sind. Für die individuelle Unterstützung der Deutschaneignung ist die Information, wo andere [...] im selben Alter und mit derselben Kontaktdauer zum Deutschen im Kompetenzspektrum ‚normalerweise‘ zu verorten sind, keine Rolle.“ (DÖLL/HELLER 2014: 25)

Dazu sei auch auf Konrad Ehlich verwiesen, der auf eine „zentrale Gefahr“ verweist: Die Rede von „Normalität“ verleite nämlich schnell dazu, Prozesse, die üblicherweise nach einem bestimmten Schema verlaufen, als „Norm“ misszuverstehen. (vgl. EHlich 2009: 15) Reich weist dabei außerdem darauf hin, dass es für mehrsprachige Personen gar keine „richtige Norm“ gibt (Reich 2005: 148), weshalb bei USB DaZ auf eine Normierung verzichtet wurde. (vgl. DÖLL/HELLER 2014: 25)

8.2. Charakteristika des Instruments

Der Konzeption des Instruments als Beobachtungsverfahren liegt zugrunde, dass Beobachtungsverfahren in den Unterrichtsalltag integriert und grundsätzlich beliebig oft wiederholt werden können. USB DaZ soll dazu dienen, umfassende Kompetenzprofile zu erstellen, die wiederum „Grundlage für Förderentscheidungen“ sein sollen. (vgl. FRÖHLICH/DÖLL/DIRIM 2014: 8)

Ähnlich den „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache“, dienen auch bei diesem Instrument die „Basisqualifikationen“ von Ehlich (vgl. Ehlich 2009) als Grundlage. Mit einigen wenigen Ausnahmen bietet das Verfahren „für alle von Ehlich benannten Qualifikationsbereiche in Form von Verbalskalen Indikatoren für Sprachrezeption und –produktion“ (DÖLL/FRÖHLICH/DIRIM 2014: 68). Im Instrument werden folgende Qualifikationsbereiche berücksichtigt und mit Hilfe von Indikatoren erfasst (vgl. FRÖHLICH/DÖLL/DIRIM 2014: 8):

- pragmatische Basisqualifikation, dabei Produktion und Rezeption
- lexikalisch-semantische Basisqualifikation, dabei Produktion und Rezeption
- morphologisch-syntaktische Basisqualifikation, dabei Produktion
- literale Basisqualifikation, dabei Produktion

Verzichtet wurde darauf, Indikatoren für „rezeptive morphologisch-syntaktische und literale Qualifikationen“ und für „rezeptive und produktive phonische Qualifikationen“ bereit zu stellen, da diese – so Döll und Heller – schwer direkt beobachtbar seien, wobei im Instrument an den entsprechenden Stellen auf geeignete Verfahren verwiesen wird, die in Österreich und anderen Ländern verfügbar sind. (vgl. DÖLL/HELLER 2014: 23-24; FRÖHLICH/DÖLL/DIRIM 2014: 8)

Die Entwicklerinnen des Instruments weisen außerdem darauf hin, dass es bei USB DaZ darum geht, die sprachlichen Kompetenzen der SchülerInnen in DaZ „unterrichts- und schullaufbahnbegleitend“ zu beobachten und diese festzustellen – abgelehnt wird, „Wissen über das Deutsche [...] abzuprüfen“ (FRÖHLICH/DÖLL/DIRIM 2014: 9).

Gegenstand der Betrachtungen sind dabei auch das „feie Sprechen und Schreiben“ der SchülerInnen, denn gerade dadurch wird es möglich, die „(Anwendungs-)Kompetenz der Schülerinnen und Schüler“ zu betrachten. (vgl. ebd.: 9)

Bei der Formulierung der Niveaustufen wurde bei USB DaZ Rücksicht auf die Ergebnisse der DaZ-Spracherwerbsforschung genommen. (vgl. DÖLL/HELLER 2014: 24) Ebenso wird auf den „Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung“ von Ehlich, Bredel und Reich (2008) Bezug genommen. Im Gegensatz zu den „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache“, die im Rahmen des FörMig-Projekts entwickelt wurden, gibt es bei USB DaZ „keine festgelegte Zahl an Niveaustufen“, was zur Folge hat, dass eine differenziertere Darstellung der Kompetenzprofile möglich wird. (vgl. DÖLL/HELLER 2014: 24) Zu den einzelnen Skalen ist zu sagen, dass es sich dabei um Implikationsskalen handelt, was bedeutet:

„[W]enn ein fortgeschrittenes Phänomen beobachtet wird, ist davon auszugehen, dass die in der Aneignungsfolge voranstehenden sprachlichen Phänomene bereits angeeignet sind, auch wenn sie von den beobachteten Kindern und Jugendlichen im Beobachtungszeitraum nicht aktiv verwendet werden.“ (FRÖHLICH/DÖLL/DIRIM 2014: 10)

Im Rahmen der Evaluation des Verfahrens zeigte sich deutlich, dass sowohl linguistische Kenntnisse wie „auch die korrekte Analyse sprachlicher Strukturen“ von Bedeutung ist, woraus sich in weiterer Folge die Notwendigkeit regelmäßiger Aus- und Weiterbildungen sprachdiagnostisch arbeitender Lehrpersonen ergibt. (vgl. DÖLL/FRÖHLICH 2015: 63)

IV. Empirie

Auf den theoretischen Teil dieser Arbeit folgt die empirische Aufarbeitung der Forschungsfrage, wobei zuvor noch einmal auf die Zielsetzung und die Forschungsfrage eingegangen werden soll. Danach werden die Vorgehensweise und die Forschungsmethodik der Studie präsentiert und begründet. Es soll auch genauer auf die theoretischen Grundlagen des ExpertInneninterviews eingegangen werden. Anschließend erfolgt die Analyse und Auswertung des Interviews, welcher wiederum die Zusammenfassung der Erkenntnisse und ein Ausblick folgen werden.

9. Fragestellung und Zielsetzung

Wie schon eingangs erwähnt, liegt das Interesse der vorliegenden Arbeit darin, die Forschungsfrage zu beantworten, die folgendermaßen lautet:

Welche Möglichkeiten und Grenzen ergeben sich für die Sprachbildung im Deutschunterricht in der Sekundarstufe I?

Die Studie soll ebenfalls Einblick in die Akzeptanz des Konzepts „Durchgängige Sprachbildung“ bei Lehrkräften geben.

Wegen dieser Ausrichtung des Forschungsinteresses, bewegt sich die Studie im Feld der qualitativen (Sozial-) Forschung, da sie auf „Exploration und Verstehen“ (vgl. RIEMER 2014: 21) abzielt.

Anhand einer empirischen Untersuchung, die qualitativ ausgerichtet ist, soll also eine Antwort auf diese Forschungsfrage gefunden werden. Die theoretische Auseinandersetzung im vorhergehenden Abschnitt stellt die Begründung des Forschungsinteresses dar und bildet gleichzeitig die Grundlage für die empirische Auseinandersetzung damit.

Das Forschungsdesign und die methodische Vorgehensweise werden im Folgenden beschrieben.

10. Forschungsmethodik und Durchführung der Studie

Im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung stehen die Erfahrungen einer Deutschlehrerin mit der Umsetzung des FörMig-Konzepts der „Durchgängigen Sprachbildung“ im Deutschunterricht.

Die Grundsätze qualitativer Forschung, die Philipp Mayring einbringt, sind die methodischen Ansätze, die dieser empirischen Untersuchung zugrunde liegen. Diese Grundsätze heißen Subjektbezogenheit, Deskription und Interpretation der Forschungssubjekte, Untersuchung der Forschungssubjekte in ihrer alltäglichen Umgebung und Generalisierung und Verallgemeinerung der Ergebnisse. (vgl. MAYRING 2002: 19)

Im Hinblick auf den Einsatz qualitativer Forschungsmethoden fordert Siegfried Lamnek „eine Orientierung der Erhebungsinstrumente bzw. deren Auswahl und Anwendung an der Problemstellung und der sozialen Realität“ (LAMNEK 2010: 23). Mayring verweist dabei darauf, dass die „verschiedenen [qualitativen] Verfahrensweisen wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung“ immer „Prototypen verkörpern“. Diese können und sollen für eine bestimmte Fragestellung modifiziert und „an die jeweiligen Bedingungen und Bedürfnisse angepasst werden“. (vgl. MAYRING 2002: 65) Auch Diekmann rät dazu, die verwendete(n) Forschungsmethode(n) an die jeweilige Fragestellung anzupassen. Dabei soll „nicht die Methode das Problem, sondern umgekehrt das Problem die Auswahl der Methode bestimmen“. Er spricht davon, je „nach Fragestellung und Untersuchungsziel“ unterschiedliche Methoden zu wählen und diese auch miteinander zu kombinieren. (vgl. DIEKMANN 2010: 19-20) Mayring sieht in dieser Offenheit und Flexibilität bei der Auswahl, Modifizierung und Kombination von Methoden die besondere Stärke qualitativer Forschung. (vgl. MAYRING 2002: 65)

Aus diesen Gründen wurde für die Studie ein besonderer Methodenmix gewählt, wobei teilnehmende Beobachtungen durchgeführt wurden, die dann in einem ExpertInneninterview mündeten.

So wurde in einem ersten Schritt der individuelle Sprachstand und Sprachförderbedarf von DaZ-SchülerInnen in zwei ausgewählten Klassen einer Neuen Mittelschule im Burgenland erhoben. Ausgehend von diesen Ergebnissen wurden zwei Unterrichtskonzepte erstellt, die – im zweiten Schritt – in je zwei Unterrichtsstunden von der Deutschlehrkraft der Klassen umgesetzt wurden. Diese insgesamt vier Unterrichtsstunden wurden von mir im Rahmen teilnehmender Beobachtungen hospitiert. Die Feldnotizen, die während den Beobachtungen angefertigt wurden und deren Transkription im Anhang einsehbar ist, dienten – neben den Erkenntnissen aus der theoretischen Auseinandersetzung mit der Thematik – anschließend der Formulierung der Fragestellungen für das ExpertInneninterview mit der Deutschlehrerin, welches schließlich den dritten und abschließenden Schritt der Datenerhebung darstellte. Anhand dieser Daten, die durch das ExpertInneninterview gewonnen wurden, soll eine Antwort auf die Forschungsfrage gefunden werden.

10.1. Schritt 1: Feststellung des Förderbedarfs und Planung der Maßnahmen

In diesem Abschnitt sollen die Vorarbeiten beschrieben werden, die zur Durchführung der eigentlichen Erhebungen notwendig waren.

Diese Vorarbeiten bestanden darin, den individuellen Förderbedarf von drei DaZ-SchülerInnen zu indentifizieren. Das Ziel dabei war, so „optimale Förderkonzepte für die Kinder und Jugendlichen“ auswählen (vgl. SCHWIPPERT 2007: 32) und dahingehend die Maßnahmen gezielt planen zu können.

Als Instrument für diese Erhebungen wurde das Instrument „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache“ (FRÖHLICH/DÖLL/DIRIM 2014) ausgewählt. Es handelt sich dabei um ein Verfahren zur individuellen Diagnose des Sprachstandes, das ein „besseres Passungsverhältnis zwischen Bedarf und Angebot in der Deutschförderung und Sprachbildung“ ermöglichen soll. (vgl. ebd.: 7)

Dass „USB DaZ“ der Vorzug vor anderen Instrumenten gegeben wurde, hat mehrere Gründe. Zum einen handelt es sich dabei um ein Verfahren, das – in Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Frauen – in Österreich und mit Blick auf die Bedürfnisse an Österreichs Schulen entwickelt wurde. Zum anderen ist diese Methode explizit für den Einsatz in Primarstufe und Sekundarstufe I konzipiert. Außerdem war mir das Instrument schon aus Lehrveranstaltungen aus dem Fachbereich Deutsch als Zweitsprache an der Universität Wien bekannt, im Rahmen derer ich mich schon eingehender mit dem Instrument auseinandergesetzt und wodurch ich auch schon Einblick in die Handhabung dessen bekommen hatte. Ein Einblick in die entstandenen Sprachprofile der DaZ-Lernenden wird in Abschnitt 10.1.1. gegeben.

An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass ich für meine Diagnose nur die Ergebnisse der Analysen von schriftlichen Texten der betreffenden SchülerInnen heranziehen konnte, da meine Genehmigung, die mir von der Schulaufsicht erteilt wurde, nur die Teilnahme am Unterricht während der Umsetzung der Unterrichtskonzepte im Juni 2015 beinhaltete. Die Erhebungen der Sprachstände der betreffenden SchülerInnen hatten jedoch im Vorfeld der Unterrichtsplanung und deren Umsetzung – also bereits im Mai 2015 – zu erfolgen. Aus diesen Umständen ergab sich die Notwendigkeit der genannten Vorgehensweise, worauf im Folgenden allerdings noch weiter eingegangen wird.

In einer Vorbesprechung mit der Deutschlehrkraft wurden die Ergebnisse der Analyse der Schülertexte eingehend begutachtet und mit den Erfahrungen der Lehrenden aus dem Deutschunterricht in den beiden Klassen abgeglichen, wodurch versucht werden sollte, die Beobachtung des freien Sprechens, was ebenfalls Teil der Spracherhebung mit USB-DaZ sein sollte (FRÖHLICH/DÖLL/DIRIM 2014: 9) und aufgrund der fehlenden Genehmigung allerdings nicht möglich war, zu „ersetzen“. Anschließend wurden gemeinsam zwei Förderbereiche ausgewählt, die, bezogen auf die Sprachprofile, als sinnvoll erschienen und – nach Einschätzung der Lehrperson – sowohl für die DaZ-SchülerInnen als auch für die SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache von Bedeutung waren. Die Auswahl erfolgte mit Bezug auf die Lernbereiche, die sich aus den Sprachstandserhebungen ergaben (siehe Kapitel 10.1.1.), und unter Berücksichtigung der „Stolpersteine der deutschen Sprache“ (RÖSCH 2013c: 231-232).

Für den Unterricht in der ersten Klasse wurde der Lernbereich „Verbstellung in Haupt- und Nebensatz“ (ebd.: 231) ausgewählt. Das Thema, das für den Unterricht in der vierten Klasse ausgewählt wurde, fällt in den Bereich der „Formenbildung“. Konkret wurde die Verwendung von Präpositionen und Wechselpräpositionen behandelt. (vgl. ebd.: 231)

Ausgehend davon wurden von mir zwei Unterrichtskonzepte entwickelt, die von der Lehrperson in je zwei Unterrichtsstunden umgesetzt wurden. Die Kapitel 10.1.2.1. und 10.1.2.2. gewähren einen Einblick in die Unterrichtskonzepte.

Für die Unterrichtsplanung orientierte ich mich an Vorschlägen von Heidi Rösch und Beate Lütke (RöSCH u.a. 2013). Wichtig war hier, dass die Erkenntnisse des FörMig-Konzepts der „Durchgängigen Sprachbildung“ sowohl bei der Planung als auch bei der Umsetzung im Unterricht berücksichtigt wurden. Daher wurden der Deutschlehrkraft im Vorfeld Materialien zur „Durchgängigen Sprachbildung“ zur eigenständigen Vorbereitung auf den Unterricht zur Verfügung gestellt – in einem vorbereitenden Gespräch zwischen mir und der Lehrperson, das am Tag vor der ersten Umsetzung stattfand, wurde dann nochmal auf das FörMig-Konzept bzw. auf die Umsetzung des Unterrichtskonzepts unter Berücksichtigung der „Durchgängigen Sprachbildung“ eingegangen.

10.1.1.Sprachprofile der DaZ-SchülerInnen

Im folgenden Abschnitt wird ein Überblick über die Sprachprofile der drei DaZ-SchülerInnen gegeben. Für die Erhebungen wurde, wie bereits erwähnt wurde, das Instrument USB-DaZ (FRÖHLICH/DÖLL/DIRIM 2014) eingesetzt.

Es muss nochmals darauf hingewiesen werden, dass keine vollständige Erhebung der Sprachstände durchgeführt werden konnte, da meine Genehmigung nur den Zutritt zu den Klassen während der Umsetzung der Unterrichtskonzepte umfasste. Aus diesem

Grund konnten für die Analyse der Sprachstände nur schriftliche Texte der betreffenden SchülerInnen verwendet werden.

Die Sprachprofile sollen einen Einblick in die Sprachstände der drei Lernenden geben. Die ausgefüllten Beobachtungsbögen können im Anhang der Arbeit eingesehen werden. Die Performanzen, die analysiert wurden, sollen allerdings auf ausdrücklichen Wunsch der Lernenden nicht veröffentlicht werden.

Als Reaktion auf die Tatsache, dass sich die Ergebnisse der Diagnose nur auf schriftliche Produkte der Lernenden stützen konnten, wurden in die Unterrichtsplanungen bewusst ausgedehnte Phasen der Textproduktion aufgenommen und allgemein ein Schwerpunkt auf das Schreiben gelegt.

Die Beispiele, die in den Sprachprofilen angeführt werden, sind den Schülerperformanzen entnommen – es wurde die Schreibweise der Lernenden beibehalten.

10.1.1.1. Sprachprofil von S-U

Bei dem Schüler „S-U“ handelt es sich um einen Schüler der ersten Klasse. Zum Zeitpunkt der Erhebung ist er 10 Jahre alt. Die Erstsprache des Schülers ist Ungarisch.

Das familiäre Umfeld des Schülers ist zweisprachig, Ungarisch und Deutsch. Der Schüler ist in Ungarn geboren und im frühen Kindesalter mit der Mutter und zwei älteren Geschwistern nach Österreich zugewandert, sodass man von einem frühen Zweitspracherwerb des Schülers ausgehen kann. Das Kind lebt jetzt mit seiner Mutter und den beiden Geschwistern mit dem Lebensgefährten der Mutter, der Deutsch als Erstsprache spricht.

Als Grundlage der Erhebung dienten zwei Texte des Schülers. Bei beiden handelte es sich um Erlebniserzählungen. Ein Text erzählt von einem Missgeschick des Jungen, bei

dem ein kostbarer Gegenstand der Mutter zu Bruch geht, welches er der Mutter beichtet. Der andere Text handelt von einem lustigen Nachmittag mit einem Freund.

In den Texten des Schülers kann für den Beobachtungsbereich *Verbformen* festgestellt werden, dass er zum Zeitpunkt der Erhebung die *Zeitformen* des Verbs beherrscht – in den Texten wird das *Präteritum* im überwiegenden Maße richtig verwendet, wobei hin und wieder noch kleine Unsicherheiten zu beobachten sind – vor allem bei der Formenbildung von starken Verben. So schreibt der Schüler an einer Stelle: „Dann lief ich zu meiner Mutter“. An einer anderen Stelle ist zu lesen: „Ihr gefallte das nicht.“ In Hinblick auf die Beherrschung von *Person und Numerus* des Verbs kann beobachtet werden, dass der Schüler die *3. Person Singular* verwendet. In einem Text des Schülers kommt auch einmal die *1. Person Plural* vor, die er in der Situation richtig bildet. Der Schüler verwendet in seinen Texten ausschließlich *aktive Verbformen*. Ob der Lernende die Passivformen tatsächlich noch nicht erworben hat, oder ob sie nur nicht verwendet werden, weil die Verwendung von Passivformen untypisch für die Textsorte ist, kann nicht gesagt werden. Bezogen auf die *Verbstellung in Aussagesätzen* wurde bei dem Schüler die *Verbzweitstellung* in Hauptsätzen beobachtet, wobei hier noch selten Fehler unterlaufen, wie bei dem Satz: „Danach sie hat geschaut.“ Vereinzelt kommt auch die *Verbklammer I* vor.

Bei *Realisierung von Subjekten und Objekten* können die sprachlichen Fähigkeiten des Schülers auf der *Zwischenstufe* zwischen *Akkusativobjekt* und *Dativobjekt* angesiedelt werden. Die zielsprachlich korrekte Realisierung des Akkusativobjekts kann in den Texten des Schülers sehr häufig beobachtet werden. Bei der Realisierung des Dativobjekts unterlaufen dem Schüler noch Fehler („zu meiner Mutter“, „versteckte sich in die Wiese“), weshalb er der Zwischenstufe zuzurechnen ist. Die korrekte Realisierung des Subjekts gelingt ihm immer.

Die Verbindung der Aussagen in den Texten erfolgt sehr häufig mit „und“, „dann“ oder „und dann“. Bei der Analyse der Texte wurde aber auch deutlich, dass der Schüler bereits *weitere koordinierende Satzverbindungen* verwendet und auch *subordinierende, die koordinierend fungieren*, wie die Konjunktion „aber“: „Sie war traurig aber nicht geschimpft.“

Der *produktive Wortschatz* des Schülers kann dem *Grundwortschatz* zugeordnet werden. Die Texte enthalten durchaus Begriffe, die über den Alltagsgrundwortschatz hinausgehen. Der Schüler verwendet auch viele verschiedene Adjektive, die seine Texte abwechslungsreich werden lassen. Er versucht auch, Verben, die er in seinen Texten verwendet, durch Adjektive näher zu beschreiben wie beispielsweise: „aufgeregt gesagt“ oder „lustig gehüpft“. Hingewiesen muss hier auch darauf werden, dass die verwendeten Verben teilweise wenig differenziert sind – so verwendet der Schüler fast ausschließlich das Verb „sagen“. Einmal wird „schimpfen“ verwendet. In Hinblick auf den *rezeptiven Wortschatz* des Schülers ist zu vermuten, dass er sich bereits auf einer höheren Stufe befindet bzw. zumindest diese Zwischenstufe verlassen hat, allerdings kann aufgrund der Datenlage keine sichere Aussage dazu getroffen werden.

Die *schriftliche Textkompetenz* des Schülers ist am ehesten der *Zwischenstufe vor der verketteten Textproduktion* zuzuordnen. Die Texte des Schülers sind nicht mehr als *assoziativ* zu bezeichnen, da einige Sätze durchaus eine Verkettung aufweisen, von durchgängig *verketteten Texten* kann allerdings noch nicht die Rede sein. Die Texte haben zwar eine kurze Einleitung, Hauptteil und Schluss sind allerdings, so könnte man sagen, ineinander verschmolzen. Vor allem in dem Text, der den gemeinsamen Nachmittag mit dem Freund thematisiert, stehen hauptsächlich Hauptsätze hintereinander, die die Unternehmungen der Freunde beschreiben. Nachdem die letzte Aktivität erwähnt wird, bricht die Erzählung dann auch ab.

Für den Beobachtungsbereich *Orthografie* wurde festgestellt, dass der Schüler oft *orthografische Strategien* anwendet, dies allerdings noch nicht durchgängig tut. Selten sind noch Versatzstücke der *alphabetischen Strategie* in den Texten erkennbar (z.B. „Toa“ statt „Tor“).

10.1.1.2. Sprachprofil von S-I

Bei Schüler „S-I“ handelt es sich um einen Schüler der ersten Klasse, der bei der Erhebung 10 Jahre alt ist. Der Schüler erwirbt Deutsch als Zweitsprache. Seine Erstsprache ist Urdu, seine Familie stammt aus Indien, wo auch der Schüler geboren wurde. Der Schüler kam erst im Laufe der Primarstufe nach Österreich und lernt zum Zeitpunkt der Erhebung seit etwa zweieinhalb Jahren Deutsch.

Für die Erhebung standen ebenfalls zwei Texte des Schülers zur Verfügung – wieder waren es zwei Erlebniserzählungen. Ein Text handelt von einem Spaziergang des Jungen mit seinem Hund durch einen nahen Wald, der zweite Text schildert ebenfalls die Erlebnisse des Schülers mit einem Freund an einem Nachmittag.

Die Texte zeigen für den Bereich *Verbformen*, dass der Schüler die *3. Person Singular* sicher anwenden kann. Die Texte enthalten auch Versuche des Schülers, die *1. Person Plural* zu verwenden, wobei ihm dies noch nicht gelingt: „Wir laufte weiter danach.“ Das *Präteritum* wird im Text verwendet – in vielen Fällen allerdings noch nicht richtig. Häufig können dabei Übergeneralisierungen beobachtet werden („gehte“, „laufte“, „rufte“). Der Schüler verwendet in seinen Texten ausschließlich *aktive Verbformen*. Ob passive Verbformen keine Verwendung finden, weil sie textsortenuntypisch sind, kann in Betracht gezogen werden, wobei auch vermutet werden kann, dass der Schüler diese Formen noch nicht erworben hat.

Bezogen auf den Beobachtungsbereich *Verbstellung im Aussagesatz* kann festgestellt werden, dass der Schüler die Regel der *Verbzweitstellung im Hauptsatz* erworben hat oder gerade dabei ist, diese zu erwerben bzw. zu festigen. Allerdings sind auch noch vereinzelt Sätze zu finden, in denen diese Regel nicht befolgt wird: „Plötzlich wir hörte was komisch.“ Ein anderer Satz lautet: „Dan er laufte in Wald und ich auch.“

Der Beobachtungsbereich *Realisierung von Subjekten und Objekten* verdeutlicht, dass der Schüler das *Subjekt* nahezu immer richtig realisiert. Die Realisierung des Akkusativobjekts gelingt dem Schüler noch nicht.

Die *Aussageverbindungen*, die der Schüler in seinen Texten verwendet, um Abfolgen oder Zusammenhänge auszudrücken, beschränken sich in der Hauptsache auf die Konjunktionen „und“ bzw. auf die Kombination „und dann“. So zum Beispiel in dem Satz: „Wir lachte und dann er musste heim.“

Die Analyse der Texte lässt erkennen, dass sich der *produktive Wortschatz* des Schülers auf der Stufe des *Alltagswortschatzes* befindet. Der Schüler verwendet die Ausdrücke, die sein alltägliches Lebensumfeld betreffen sicher. Es fällt aber auf, dass der Wortschatz noch nicht sehr variantenreich zu sein scheint. Sehr häufig werden die Verben „gehen“ und „laufen“ verwendet, um eine Bewegung auszudrücken. Die Verben „sagen“ und „rufen“ sind die einzigen, die der Schüler verwendet, um verbale Äußerungen zu realisieren. Adjektive werden nur selten eingesetzt – in der Hauptsache allerdings wenig differenzierte Adjektive wie „schnell“, „langsam“, „groß“, „klein“ oder „gut“. Einmal kommt allerdings auch das Adjektiv „plötzlich“ vor, das bereits einer höheren Entwicklungsstufe zugeordnet werden könnte.

Die Texte des Schülers sind bereits grob strukturiert. Seine *Textkompetenz* befindet sich nicht mehr auf dem Level der *assoziativen Texte* – er ist durchaus bereits in der Lage, anhand seiner Texte ein Erlebnis zu schildern. Eine Gliederung, die den Anforderungen der Textsorte genügt, weisen die Texte des Schülers noch nicht auf, allerdings versucht der Schüler bereits, die einzelnen Sätze immer wieder durch Konjunktionen miteinander zu *verkett*en. Es wird daher angenommen, dass die Textkompetenz des Schülers der ersten Zwischenstufe zugeordnet werden kann.

Was den Beobachtungsbereich *Orthografie* angeht wird vermutet, dass der Schüler bereits erste orthografische Regeln und Prinzipien verinnerlicht hat und die *orthografische Strategie* anwendet. Allerdings kann auch der Einsatz *alphabetischer Strategien* beobachtet werden („glein“ statt „klein“ oder „dan“ statt „dann“).

10.1.1.3. Sprachprofil von S-B

Bei Schülerin „S-B“ handelt es sich um eine Schülerin der vierten Klasse. Sie ist zum Zeitpunkt der Erhebung 14 Jahre alt. Die Erstsprache der Schülerin ist Bulgarisch. Sie kam im Alter von 6 Jahren nach Österreich – die Schülerin erwirbt also Deutsch als Zweitsprache. Die Schülerin lebt mit ihrer Mutter und ihrer jüngeren Schwester, die zum Zeitpunkt der Erhebung noch ein Kleinkind ist, zusammen mit dem Lebensgefährten der Mutter, dessen Erstsprache Deutsch ist. Das familiäre Umfeld der Schülerin ist also zweisprachig.

Die Grundlage der Erhebung stellen zwei Texte der Schülerin dar, die zwei unterschiedlichen Textsorten zugeordnet werden können. Ein Text ist ein Bericht, der einen Wandertag der Klasse thematisiert. Der zweite Text ist eine Vorgangsbeschreibung, in die Schülerin erklärt, wie ein Rührei zubereitet wird.

Die Analyse der Texte zeigt, dass die Schülerin im Bereich *Verbformen* die *1. Person Plural* sicher erworben hat – diese Verbform kommt im Bericht an mehreren Stellen vor und wird dort auch überwiegend richtig verwendet, ansonsten wird überwiegend die *3. Person Plural* verwendet. Im Bericht verwendet die Schülerin auch das *Präteritum* zumeist in richtiger Form. Selten kommen Übergeneralisierungen vor. Bei der Beschreibung verwendet sie das *Präsens* durchgehend korrekt. Bezogen auf das *Genus Verbi* muss allerdings angemerkt werden, dass ausschließlich *aktive Verbformen* verwendet werden, obwohl gerade für die Textsorte Beschreibung das Passiv ein typisches Instrument ist. So ist im Text der Schülerin zu lesen: „Dann muss man die Eier vermischen und dann muss man sie in die Pfanne schütten.“ Textsortenadäquater wäre dabei die Formulierung: „Anschließend werden die Eier vermischt und in die heiße Pfanne gegossen.“ Die Tatsache, dass die Schülerin das Passiv nicht verwendet, obwohl dies typisch für die Textsorte wäre, lässt darauf schließen, dass die Schülerin diese Verbform noch nicht beherrscht oder sich in der Verwendung noch sehr unsicher ist, sodass sie den Einsatz vermeidet.

Für den Beobachtungsbereich *Verbstellung* kann gesagt werden, dass die Schülerin die *Verbstellung im Nebensatz* erworben hat. Die Verbklammer II konnte in den Texten allerdings nicht beobachtet werden.

Der Beobachtungsbereich *Realisierung von Subjekten und Objekten* ist schwer einzuschätzen. Im Text wird sowohl das Dativobjekt als auch das Akkusativobjekt verwendet – in einigen Fällen kann dies die Schülerin korrekt realisieren, allerdings unterlaufen ihr auch immer wieder Fehler. Das Genitivobjekt kann sie noch nicht richtig realisieren („Die Schalen von den Eier müssen in den Biokübel entsorgt werden.“). Dies lässt vermuten, dass die Schülerin noch Schwierigkeiten bei der Genuszuweisung haben dürfte.

In den Texten verwendet die Schülerin überwiegend *einfache subordinierende Satzverbindungen*. Öfter kann die Verknüpfung von „weil“ mit einem Nebensatz beobachtet werden: „Man muss die Masse ständig rühren weil sich das sonst anbrennt.“ Dabei fällt allerdings auf, dass sie Satzzeichen nicht immer richtig setzt bzw. Bestriche auslässt. Häufig tauchen auch Verbindungen mit „dann“ oder „und dann“ und „danach“ auf: „Zuerst muss man die Eier aufschlagen und dann in das Schüssel geben.“ Als weiteres Beispiel kann auch der folgende Satz angeführt werden, der dem Bericht entstammt: „Dann kamen wir an einen sehr dicken Baum vorbei und machten dort Pause.“

Für den Beobachtungsbereich *Wortschatz* wird angenommen, dass sich die Schülerin in Hinblick auf ihren *produktiven* Wortschatz auf der Stufe des *Aufbauwortschatzes* befindet. Der Wortschatz erscheint differenziert, abstrakte Ausdrücke werden allerdings nicht verwendet. So beschreibt sie im Bericht die Landschaft nicht als „bergig“ oder „hügelig“, sondern sie stellt fest, dass an dem Ort „viele Berge“ waren. Auch bei der Vorgangsbeschreibung verwendet sie statt des Verbs „gießen“ das Verb „schütten“, das dem alltäglichen Sprachgebrauch viel näher liegt. Andererseits muss auch darauf hingewiesen werden, dass sie die Wendung „in den Biokübel entsorgen“ verwendet, was ein gewisses Maß an Sprachbewusstsein erkennen lässt, da die verwendeten Begriffe aus einem Wortfeld stammen, das einem höheren Wortschatzniveau zugeordnet werden könnte.

Was den Bereich *Textkompetenz* anbelangt kann festgestellt werden, dass die Schülerin in der Lage ist, *gegliederte Texte* zu verfassen. Beide Texte folgen der typischen Gliederung in Einleitung, Hauptteil und Schluss, wobei die Texte nicht geplant erscheinen. Beim Bericht beispielsweise wird der gesamte Verlauf des Tages im Hauptteil geschildert, der nicht in einzelne Absätze unterteilt wird. Ähnliches gilt auch für die Vorgangsbeschreibung. Hier werden die einzelnen Arbeitsschritte im Hauptteil angeführt. Die einzelnen Schritte werden aber nicht in eigene Absätze gepackt. Allerdings sind die Texte verkettet und die einzelnen Sätze beziehen sich aufeinander.

Im Bereich der *Orthografie* wendet die Schülerin vermutlich häufig die *orthografische Strategie* an. Ebenso vermutet wird, dass auch die *morphematische Strategie* eingesetzt wird, wobei hier auch ein Fehler beobachtet wurde, der wahrscheinlich auf Übergeneralisierung zurückzuführen ist. Die Schülerin verwendet einmal die Verbform „kammen“ statt „kamen“ – es kann vermutet werden, dass sie diese Form fälschlicherweise vom Wortstamm „kommen“ hergeleitet hat. Insgesamt fallen aber in den Texten der Schülerin im Bereich der Orthografie nur sehr wenige Fehler auf.

10.1.2. Auswahl der Themenbereiche für den Unterricht

Die Auswahl der Themenbereiche für den Unterricht erfolgte mit Fokus auf die Ergebnisse der Erhebungen mit USB-DaZ, welche der Lehrenden präsentiert und in Bezug zu den Erfahrungen der Lehrkraft aus dem Unterricht in den beiden Klassen gesetzt wurden. Ausgehend davon wurden die individuellen Förderbereiche ausgearbeitet, die für die drei Lernenden von Bedeutung waren. Von diesen wurde dann für jede Klasse ein Förderbereich ausgewählt, dessen Thematisierung im Unterricht (bezogen auf die Sprachprofile) für die DaZ-Lernenden sinnvoll erschien und auch – nach Meinung der Lehrkraft – für die SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache wertvoll war. Daneben wurde auch versucht, die „Stolpersteine der deutschen Sprache“ (Rösch 2013c: 231-232) zu berücksichtigen.

10.1.2.1. Themenwahl für die erste Klasse

Wie bereits erwähnt, erfolgte die Themenauswahl für den Unterricht mit Blick auf die Förderbedarfe der Schüler S-U und S-I, die sich aus den Erhebungen mit dem Instrument USB-DaZ ergaben. Zusätzlich wurde auf die Erfahrungen und Beobachtungen der Lehrkraft aus ihrem Unterricht in der Klasse zurückgegriffen. Für die beiden Schüler zeigten sich die folgenden Förderbedarfe, wobei hier die zu erwerbenden Bereiche angegeben werden.

Die für S-U relevanten Bereiche¹⁶:

- Verbformen: Passivformen
- Erwerb der Verbzweitstellung im Aussagesatz vor Abschluss
- Realisierung des Dativobjekts und des Genitivobjekts
- Wortschatz: Aufbauwortschatz
- Aussageverbindungen: koordinierende und subordinierende
- Textkompetenz: Texte gliedern und planen

Die für S-I relevanten Bereiche¹⁷:

- Verbformen: 1. Person Plural, Präteritum im Erwerb, Passivformen
- Verbzeitstellung im Aussagesatz im Erwerb
- Realisierung des Akkusativ-, Dativ- und Genitivobjekts
- Wortschatz: Grundwortschatz
- Aussageverbindungen: koordinierende und subordinierende
- Textkompetenz: verkettete Texte

Als Lernbereich für den Unterricht in dieser Klasse wurde schließlich die „Verbstellung im Haupt- und Nebensatz“ (Rösch 2013c: 231-232) ausgewählt. Diese Entscheidung wurde vor allem aufgrund dessen getroffen, dass zu dem Zeitpunkt besonders bei S-I

¹⁶ Anm.: Die Angaben beziehen sich Kapitel „10.1.1.1. Sprachprofil von S-U“.

¹⁷ Anm.: Die Angaben beziehen sich Kapitel „10.1.1.2. Sprachprofil von S-I“.

und – nach Ansicht der Lehrkraft – auch bei einigen anderen SchülerInnen der Klasse¹⁸ noch größere Unsicherheiten bei der Verbzweitstellung im Aussagesatz bestanden. Bei S-U wurde festgestellt, dass auch ihm in diesem Bereich gelegentlich Fehler unterlaufen, aber es war zu vermuten, dass der Erwerb dieser Regel schon weit fortgeschritten war.

Das Unterrichtskonzept für die erste Klasse, das in Kapitel 10.1.3.1. vorgestellt wird, entstand in Anlehnung an Heidi Röschs Unterrichtsvorschlag „Das Verb ist der Chef im Satz“ (vgl. RÖSCH 2013b: 130). Es wurde dabei auch Wert darauf gelegt, das Konzept „Durchgängige Sprachbildung“ zu berücksichtigen. Dazu muss allerdings gesagt werden, dass der Unterricht nicht so sehr auf integriertes Sprach- und Fachlernen ausgelegt war, wie es das FörMig-Konzept eigentlich vorsieht. Eher stand die explizite sprachliche Förderung im Zentrum, wobei die Berücksichtigung der Qualitätsmerkmale der Durchgängigen Sprachbildung (GOGOLIN/LANGE u.a. 2011) von zentraler Bedeutung war.

10.1.2.2. Themenwahl für die vierte Klasse

Bei der Auswahl des Lern- und Themenbereichs für den Unterricht in der vierten Klasse wurde ein gleiches Vorgehen wie für die erste Klasse gewählt.

Für S-B kristallisierten sich dabei folgende Bereiche als relevant heraus¹⁹:

- Verbformen: Passivform des Verbs
- Verbstellung im Aussagesatz: Verbklammer II
- Realisierung von Objekten
- Wortschatz: Bildungswortschatz
- Aussageverbindungen: komplexere subordinierende Aussageverbindungen
- Textkompetenz: funktionale Texte verfassen

¹⁸ Anm.: Gemeint sind hier die SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache, deren Förderbedarfe nicht erhoben wurden.

¹⁹ Anm.: Die Angaben beziehen sich Kapitel „10.1.1.3. Sprachprofil von S-B“.

Ausgehend von diesen Ergebnissen und den Ergebnissen der Besprechung mit der Lehrkraft wurde gemeinsam der Bereich „Formenbildung“ als Thema für den Unterricht in der vierten Klasse gewählt, wobei die Verwendung von Präpositionen und Wechselpräpositionen (RÖSCH 2013c: 231-232) konkret thematisiert werden sollte. Besonders die Schwierigkeiten von S-B bei der Realisierung von Objekten gaben für diese Entscheidung den Ausschlag.

Im Unterricht wurde (unter Berücksichtigung der Durchgängigen Sprachbildung) versucht, die Textsorte Bericht unter Einbeziehung der sprachlichen Anforderungen der Textsorte – nämlich der richtigen Verwendung von Präpositionen und Wechselpräpositionen – zu üben. Dabei wurde auch die Bedeutung der richtigen Verwendung der Präpositionen für den Bereich der konzeptionellen Schriftlichkeit thematisiert. Die Unterrichtsplanung, die in Kapitel 10.1.3.2. eingehend vorgestellt wird, orientierte sich an den Vorschlägen von Beate Lütke (LÜTKE 2013). Die Textsorte Bericht als Thema des Unterrichts wurde auch mit Blick auf die Bedürfnisse der SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache in der Klasse gewählt, da – so die Einschätzung der Lehrkraft – viele der Lernenden bei der Einhaltung der Textkriterien durchaus noch Schwierigkeiten hatten.

10.1.3. Überblick über die Unterrichtskonzepte

10.1.3.1. Unterrichtskonzept für die erste Klasse

Konzept für die 1. Klasse

Thema: Satzbau, Satzglieder

Spezifische Problembereiche von DaZ-SchülerInnen, bezogen auf den Lernbereich (Satzbau und Satzglieder), nicht auf die Schulstufe (5./6. Schulstufe):

Einfache Satzmuster (Subjekt + Prädikat [+Objekt]) werden von DaZ-SchülerInnen meist sehr rasch richtig (oder überwiegend richtig) verwendet. (vgl. RÖSCH 2013b: 128)

Problematisch ist allerdings häufig:

- **Nominativergänzung**, weil die SchülerInnen das Genus des Nomens nicht wissen
- **Konkordanz zwischen Subjekt und Verb** (z.B.: Ein Mann und eine Frau geht ins Theater.)
- **Bildung von Akkusativ- und anderen Ergänzungen** (z.B.: Die Schüler gehen in der Theater.)
- **Adjektivdeklinaton bzw. Deklination mehrteiliger Gruppen** (aus Nomen und Adjektiv) und **Nominalgruppen** innerhalb von erweiterten Sätzen
- **Verbklammer und Inversion**
- **Erkennen von Gliedsätzen** in komplexen Sätzen -> daraus folgen auch Schwierigkeiten bei der **Zeichensetzung**
- Erkennen der **semantischen Bedeutung von Konjunktionen** (wie „nachdem“, „seitdem“, „wenn“, „als“, ...)

(vgl. RÖSCH 2013b: 128)

10.1.2.1.a Unterrichtsplanung für die erste Stunde

Die Unterrichtsstunde, die im Folgenden vorgestellt wird, wurde in Anlehnung an Heidi Röschs Unterrichtsvorschlag „Das Verb ist der Chef im Satz“ gestaltet (vgl. Rösch 2013b: 130).

Lernziele: Die SchülerInnen erkennen die Satzglieder und können sinnvolle – auch komplexe – Aussagesätze bilden. Die SchülerInnen kennen die Regel über die Verbzweitstellung im Aussagesatz und können diese grammatische Regel selbstständig formulieren.

Die SchülerInnen wissen, dass die Verbstellung die Satzart bestimmt (Aussagesatz vs. Fragesatz). Die SchülerInnen können die Regel über die Verbstellung im Fragesatz formulieren.

Übungsteil

Beschreibung der Übung:

Die Arbeit erfolgt mit Satzgliedkarten aus **Subjekt, finiten Verben, Zeitangaben** und **Ortsangaben**. Die SchülerInnen sollen aus diesen Satzgliedkarten sinnvolle Sätze bilden.

Ablauf der Übung:

Drei SchülerInnen erhalten von der Lehrperson Satzgliedkarten zu dem Satz:

Wir / gehen / ins Schwimmbad.

Die SchülerInnen stellen sich mit den Satzgliedkarten so vor der Gruppe auf, dass ein Satz entsteht. Eine Schülerin/ein Schüler darf den Satz, den die drei SchülerInnen gebildet haben, an die Tafel schreiben.

Danach stellen sich die SchülerInnen so um, dass ein neuer Satz entsteht:

Ins Schwimmbad / gehen / wir.

Auch dieser Satz wird schriftlich an der Tafel festgehalten.

Sollte es beim Umstellen dazu kommen, dass ein Fragesatz entsteht, wird das lobend erwähnt, aber eher ausgeklammert – in dieser Übungseinheit geht es um Aussagesätze, Fragesätze sind im nächsten Übungsblock dran.

Als nächstes erhält eine weitere Schülerin/ein weiterer Schüler ein neues Satzglied, das lautet: **„in Güssing“**

Die Schülerin/der Schüler stellt sich zu den anderen, sodass ein Satz entsteht – dieser wird wieder schriftlich an der Tafel festgehalten bzw. durch Umstellaktionen werden weitere Sätze gebildet.

Als fünftes Satzglied wird **„mit der ganzen Klasse“** eingeführt. Der weitere Ablauf gleicht dem zuvor.

Nun wird in einem Gespräch zwischen Lehrperson und Klasse geklärt, welches Satzglied sich am meisten verschieben lässt und welches davon sich gar nicht verschieben lässt. Es könnte auch passieren, dass die Schülerin/der Schüler mit der Verbkarte schon davor feststellt, dass er/sie sich nie bewegt.

In der Folge wird auf die feste Stellung des Verbs im Satz eingegangen und gemeinsam eine „Regel“ dafür formuliert, die die SchülerInnen in ihre Hefte eintragen. (vgl. RÖSCH 2013 b: 130)

10.1.2.1.b Unterrichtsplanung für die zweite Stunde

Jede Schülerin/jeder Schüler bekommt eine Kopie mit verschiedenen Satzgliedern, mit denen Sätze gebildet werden sollen²⁰. Zu jedem Satz sollen noch weitere Varianten aufgeschrieben werden (insgesamt sollen es mindestens zwei Varianten sein). Die SchülerInnen können auch beispielsweise Sätze bilden, die sich auf einander beziehen.

Die SchülerInnen sollen in den Sätzen, die sie selbst formuliert haben, das Verb farbig markieren.

Nachdem die SchülerInnen einige solche Sätze gebildet haben, fragt die Lehrperson, was passiert, wenn der Satz mit dem Verb beginnt. Gemeinsam werden Sätze formuliert, die mit dem Verb beginnen. Die SchülerInnen entdecken, was sich dadurch an dem Satz verändert: Er wird zur Frage!

Gemeinsam wird eine Regel dafür formuliert und ins Heft geschrieben. (vgl. RÖSCH 2013b: 130)

²⁰ Anm.: Der Arbeitsauftrag kann unter „10.1.2.1.c Kopiervorlage“ eingesehen werden.

10.1.2.1.c Kopiervorlage

Die vorliegende Kopiervorlage wurde in Anlehnung an den Vorschlag von Heidi Rösch gestaltet. (vgl. Rösch u.a. 2013: 205)

„DAS VERB IST DER CHEF IM SATZ!“

WIR	LAURA	SIMON	MEINE MUTTER	DIE MÄDCHEN
	DIE LEHRERIN		TIM UND FLORIAN	DIE KATZE

GEHEN	SITZT	FAHREN	SPIELT	ARBEITEN
STEHT		LIEST	LAUFEN	KLETTERT

HEUTE	ABENDS	IN DEN FERIEEN	IMMER	IM SOMMER
JEDEN TAG		AM NACHMITTAG		IN DER NACHT

MIT ANDEREN FRAUEN	MIT DER GANZEN FAMILIE	MIT DEM BRUDER	
MIT EINER FREUNDIN	MIT DEM BUS	MIT DEM BALL	

INS SCHWIMMBAD	ANS MEER	AUF DEN BAUM	IN DIE SCHULE
IN DEN GARTEN	IM BÜRO	IM LIEGESTUHLIM	UNTERRICHT

AUFGABE:

1. Bilde mit den Verschiedenen Satzgliedern Sätze.
2. Schreibe jeweils zwei Varianten zu einem Satz in dein Heft.
3. Kreise in deinen Sätzen das Verb ein.

10.1.3.2. Unterrichtskonzept für die vierte Klasse

Konzept für die 4. Klasse

Thema: Präpositionen

Spezifische Problembereiche von DaZ-SchülerInnen, bezogen auf den Lernbereich (Präpositionen), nicht auf die Schulstufe (8. Schulstufe):

Präpositionen sind wichtige Informationsträger, die bedeutend für das differenzierte Verstehen von mündlichen oder schriftlichen Äußerungen sind. Sie geben beispielsweise die räumliche Position einer Person oder Sache an oder ordnen Ereignisse zeitlich ein.

Vom Verstehen dieser Strukturwörter sind auch die Schreibkompetenz und das Textverstehen abhängig – vor allem das Textverstehen hat dabei Einfluss auf Leistung und Lernen in allen Schulfächern.

Der (richtige) Gebrauch von Präpositionen ist für DaZ-SchülerInnen aus verschiedenen Gründen schwierig:

- Je nach Sprache werden unter Umständen für den gleichen Kontext unterschiedliche Präpositionen benutzt.
- Je nach Kontext kann die Bedeutung von einigen Präpositionen wechseln! -> „*sich vor einer Gefahr schützen*“ vs. „*vor dem Haus stehen*“
- Dieselbe Präposition kann Kausal-, Modal-, Raum- und Zeitbeziehungen ausdrücken.
- Komplexe Präpositionen mit Genitiv (*oberhalb der Stadt, infolge des Unfalls*) kommen zumeist nur in schriftlichen (Fach-) Texten vor – in der gesprochenen Sprache sind diese Wendungen eher ungebräuchlich.
- Es besteht die Gefahr der Bildung von Fehlalogien! – Präpositionen können von Verben (*sich freuen auf*) oder von Adverbien abhängen (*erfreut sein über*) bzw. auch eine nominale Wendung bilden (*Freude auf*) -> Fehlalogie wäre: „*erfreut sein auf*“
- Eine weitere Schwierigkeit besteht auch darin, dass es Präpositionen gibt, die NUR mit Dativ, NUR mit Akkusativ aber auch mit Dativ UND Akkusativ verwendet werden können.

(vgl. LÜTKE 2013: 122-123)

10.1.2.2.a Unterrichtsplanung für die erste Stunde

Die Unterrichtsstunde, die im Folgenden vorgestellt wird, wurde in Anlehnung an einen Unterrichtsvorschlag von Beate Lütke gestaltet (vgl. LÜTKE 2013: 126).

Lernziel: Die SchülerInnen können Präpositionen in schriftsprachlichen Kontexten richtig verwenden.

Übungsteil

Beschreibung/Ablauf der Übung:

Die SchülerInnen bekommen einen kurzen Ausschnitt einer Zeitungsmeldung (Kopiervorlage 1), in der bestimmte Präpositionen unterstrichen sind.

In einem anschließenden Unterrichtsgespräch wird aufgedeckt, dass es sich dabei um Präpositionen handelt. Es wird besprochen, dass es sich bei den unterstrichenen Präpositionen um „spezielle“ Präpositionen handelt, die vorrangig in Texten vorkommen – seltener in gesprochener Sprache. Es wird darauf eingegangen, dass sich in dem Text auch noch andere Präpositionen „verstecken“ und es wird danach gefragt, welche das sind. Die SchülerInnen können Vermutungen äußern, warum sie glauben, dass diese nicht markiert wurden.

Es wird darauf eingegangen, dass die markierten Präpositionen vor allem in Zeitungstexten, Gerichtstexten, wissenschaftlichen Texten (Fachtexten) u.ä. vorkommen, hingegen die nicht markierten auch in der Alltagskommunikation Verwendung finden.

Anschließend bekommen die SchülerInnen ein Handout mit einer Übersicht über Präpositionen (Kopiervorlage 2).

10.1.2.2.b Unterrichtsplanung für die zweite Stunde

Lernziele: Die SchülerInnen können Präpositionen in schriftsprachlichen Kontexten richtig verwenden. Die SchülerInnen verfassen einen Bericht und verwenden dabei verschiedene Präpositionen, die in der vergangenen Stunde behandelt wurden. Die SchülerInnen können einen Text, der Kennzeichen alltagssprachlicher, mündlicher Kommunikation trägt, in einen Text umwandeln, der den Anforderungen konzeptioneller Schriftlichkeit genügt.

Übungsteil

Beschreibung/Ablauf der Übung:

Die SchülerInnen bekommen ein Handout, auf dem sich ein Schreibauftrag befindet (Kopiervorlage 3). Als Hilfe bei der Texterstellung können die beiden Handouts der vergangenen Stunde herangezogen werden.

(vgl. LÜTKE 2013: 126)

10.1.2.2.c Kopiervorlage 1

Die vorliegende Kopiervorlage wurde in Anlehnung an den Vorschlag von Beate Lütke gestaltet. (vgl. LÜTKE 2013: 126)

Zeitungsmeldung:

Infolge eines Schulbusunfalls unweit der Stadtgrenze sind 13 Schüler und der Fahrer verletzt worden. Der Bus war Polizeiangaben zufolge auf regennasser Fahrbahn ins Schleudern geraten und gegen einen Baum geprallt. Anhand des Unfallhergangs konnte ermittelt werden, dass überhöhte Geschwindigkeit nicht die Ursache war. Zum Unfallzeitpunkt hätten sich 43 Schüler im Bus befunden, die mittels schneller Hilfe der Einsatzkräfte aus dem Wrack befreit und medizinisch versorgt werden konnten. Schon nach kurzer Zeit konnten die meisten Schüler, die trotz des Zusammenstoßes kaum oder nur sehr leicht verletzt wurden, in die Obhut ihrer Eltern übergeben werden.

Kleine Übersicht über Präpositionen

Präpositionen mit Akkusativ:

bis, durch, entlang, für, gegen, ohne, um,
wider

Präpositionen mit Dativ:

ab, aus, außer, bei, mit, nach, samt, seit,
von, zu, zufolge

Präpositionen mit Dativ oder Akkusativ:

an, auf, hinter, neben, über, unter, vor,
zwischen

a) **Präposition + Akkusativ**, wenn eine
Bewegung mit Richtung auf ein Ziel
angegeben wird!

Frage: **WOHIN?**

b) **Präposition + Dativ**, wenn ein fester
Punkt, ein Ort, eine Fläche oder ein
Raum angegeben wird!

Frage: **WO? WOHER?**

Präpositionen mit Genitiv:

a) *temporal*: während, binnen, anlässlich

b) *lokal*: abseits, außerhalb, diesseits,
inmitten, innerhalb, jenseits, oberhalb,
unterhalb, unweit

c) *kausal*: angesichts, aufgrund, kraft,
halber (nachgestellt), laut, mangels,
zufolge, zugunsten

d) *konzessiv*: trotz

e) *alternativ*: statt, anstelle

f) *instrumental*: anhand, mittels, mit Hilfe
(allerdings: „mit Hilfe von“ + Dativ!)

g) *final*: um ... willen, zwecks

(vgl. Lütke 2013: 123)

10.1.2.2.e Kopiervorlage 3

Sophie, eine 14-jährige Schülerin, wird auf dem Heimweg von der Schule Augenzeugin eines Zwischenfalls. Auf einem Spielplatz wird einem Mädchen von einem unbekanntem Jungen das Handy weggenommen.

Sophie schildert etwas später einem Polizisten den Vorfall:

„Um 13:25 war mein Unterricht aus und ich habe mich auf den Heimweg gemacht. Ich war schon so hungrig!

Ich bin die Straße runtergegangen und dort beim Park vorbeigegangen. Beim Spielplatz hab ich zwei Mädchen gesehen. Ein Mädchen kenne ich – sie wohnt bei mir in der Nähe. Ich glaube, sie geht noch in die Volksschule. Das andere Mädchen kenne ich nicht. Sie hat eine gelbe Jacke angehabt. Die Farbe hat mir gar nicht gefallen. Die zwei haben bei der Rutsche gespielt.

Dann habe ich einen älteren Jungen gesehen. Der ist zu den Mädchen gegangen. Ich hab gesehen, dass sie miteinander geredet haben. Dann haben sie angefangen zu streiten oder so. Dann hat der Junge das Mädchen mit der gelben Jacke geschubst und dann hat er ihr etwas weggenommen.

Ich habe dann gesehen, wie er dort runter gelaufen ist. Zum Fluss ist er gelaufen. Er ist weggelaufen. Dann habe ich ihn nicht mehr gesehen, weil dort beim Fluss die Bäume die Sicht versperren.

Er hat einen roten Pulli angehabt. Leider habe ich ihn nicht so genau gesehen, weil ich zu weit weg war. Er war aber sicher älter als die Mädchen. Ich glaube, er war so alt wie ich oder noch älter.

Mehr habe ich nicht sehen können.“

Auftrag:

Lies dir Sophies Aussage genau durch.

Verfasse anschließend einen kurzen Polizeibericht, in dem du die wichtigsten Informationen aus Sophies Aussage zusammenfasst. Versuche, den Tathergang möglichst genau und sachlich zu beschreiben. Bau in deinen Text Präpositionen ein!

Als Hilfe kannst du auch die beiden Handouts der letzten Stunde verwenden.

10.2. Schritt 2: Umsetzung des Unterrichts und teilnehmende Beobachtung

Der zweite Schritt beinhaltete die Umsetzung des Unterrichts in den beiden ausgewählten Klassen. Diese Unterrichtsstunden dienten dazu, der Lehrperson die Gelegenheit zu geben, Expertenwissen²¹ über die Umsetzung von und die Arbeit mit dem FörMig-Konzept „Durchgängige Sprachbildung“ aufzubauen.

Diese vier Unterrichtseinheiten wurden von mir im Rahmen teilnehmender Beobachtungen hospitiert. Wie bereits erwähnt, dienten die Erkenntnisse aus der Beobachtung in erster Linie dazu, die Fragestellungen für das ExpertInneninterview gezielter formulieren zu können.

Die teilnehmende Beobachtung ist laut Philipp Mayring „eine Standardmethode der Feldforschung“, bei der der/die Forschende „eine größtmögliche Nähe zu seinem [ihrem] Gegenstand erreichen“ will. (vgl. MAYRING 2002: 80-81) Im Hinblick auf die Methode der Beobachtung gibt es zahlreiche Unterschiede und Unterscheidungen. So können Beobachtungen verdeckt oder offen, teilnehmend und nicht-teilnehmend, strukturiert oder unstrukturiert durchgeführt werden. (vgl. RICART BREDE 2014: 138)

Bei den Beobachtungen, die im Rahmen dieser Studie durchgeführt wurden, handelte es sich um offene, strukturierte Beobachtungen von Unterricht mit geringem Partizipationsgrad. (vgl. LAMNEK 2010: 508) Die Unterrichtsbeobachtungen fanden am 8.6., 9.6. und 11.6.2015 statt. SchülerInnen und Erziehungsberechtigte waren im Vorfeld über die Hospitationen informiert worden.

Das Prinzip der offenen Beobachtung ist, dass „der Beobachter ausdrücklich als Forscher“ auftritt und das soziale Feld „mindestens den Zweck der Anwesenheit des Forschers“ kennt (vgl. ebd. 510). Am Beginn der ersten Stunde, die ich beobachtete, wurde ich in jeder der beiden Klassen von der Deutschlehrkraft aufgefordert, mich den SchülerInnen kurz vorzustellen. Als Grund meiner Anwesenheit wurde genannt, dass ich für universitäre Zwecke einige Stunden lang den Unterricht beobachten würde. Die SchülerInnen wurden nicht eingehender über den Grund meiner Anwesenheit aufgeklärt, da nicht sie selbst Gegenstand der Beobachtungen waren

²¹ Anmerkung: Auf die Begriffe „Experte“ und „Expertenwissen“ wird in Kapitel 10.3. eingegangen.

und auch nicht zu erwarten war, dass eine eingehendere Aufklärung der SchülerInnen Einfluss auf die Ergebnisse haben würde.

Lamnek erwähnt in seiner Publikation „verschiedene Grade der Partizipation“ bei teilnehmenden Beobachtungen. Bei den von mir durchgeführten Beobachtungen wurde großer Wert darauf gelegt, mit dem Feld so wenig wie möglich zu interagieren. Es handelte sich um eine „reine Beobachtung ohne Interaktion mit dem Feld“ (vgl. ebd.: 512) – mit Ausnahme der kurzen Vorstellung bzw. der Begrüßung und Verabschiedung zu Beginn und am Ende der Unterrichtsstunden. Abgesehen davon wurde meine Anwesenheit von den SchülerInnen im Unterricht nicht thematisiert und hatte auch keinen weiteren Einfluss auf den Ablauf des Unterrichts. Während der Beobachtung hielt ich mich im hinteren Teil der Klasse auf, von wo aus der Raum und das Geschehen gut überblickt werden konnte.

Wie bereits erwähnt, wurde strukturiert und systematisch beobachtet, wobei von zu eng definierten Beobachtungsrastern Abstand genommen wurde. Zu diesem Zweck wurde eine eher offene Leitfragenliste erstellt, von der ausgehend die Beobachtungen vorgenommen wurden (vgl. RICART BREDE 2014: 138), die in Beobachtungsbögen festgehalten wurden, deren Transkription im Anhang der Arbeit eingesehen werden kann. Mayring folgend wurden im Vorfeld der Beobachtungen „die wichtigsten Beobachtungsdimensionen theoriegeleitet festgelegt“ (MAYRING 2002: 81), woraus dann die erwähnte Leitfragenliste entstand. In den Beobachtungsbogen wurde allerdings auch ein gänzlich offenes Feld aufgenommen, welches dazu gedacht war, Anmerkungen und Beobachtungen zu notieren, die nicht in die Kategorien des Beobachtungsbogens passten und dennoch in irgendeiner Weise bedeutsam erschienen.

Diese Daten, die durch die Beobachtung gewonnen wurden, wurden vor allem zusammen mit den Ergebnissen der theoretischen Überlegungen zur Erstellung des Leitfadens des ExpertInneninterviews herangezogen. Es wurde versucht, mithilfe der Feldnotizen nachzuvollziehen inwieweit das Konzept „Durchgängige Sprachbildung“ und die dazugehörigen „Qualitätskriterien für den Unterricht“ (siehe Theorieteil, Kapitel 5) in den beobachteten Unterrichtsstunden berücksichtigt wurden. Dieses Vorgehen sollte vor allem dazu dienen, die Fragestellungen beim Interview besser und

gezielter formulieren zu können und so genauer auf die Erfahrungen der Expertin eingehen zu können. Die Transkription der Feldnotizen der teilnehmenden Beobachtung können im Anhang der Arbeit eingesehen werden.

10.2.1. Allgemeiner Überblick über die teilnehmenden Beobachtungen

Wie bereits oben erwähnt, wurde im Vorfeld der Beobachtung ein offener Beobachtungsbogen erstellt, der Leitfragen bzw. Leitkategorien enthielt, die eine systematische und strukturierte Beobachtung gewährleisten sollten. Diese Liste wurde folgendermaßen gegliedert:

- Allgemeiner Eindruck SuS²²
 - DaZ-Schüler/in
 - DaM-Schüler/innen
- Eindruck SuS während Unterricht
 - DaZ-Schüler/in
 - DaM-Schüler/innen
- Befolgung des Konzepts durch Lehrperson
- Durchführung – Probleme?
- Reaktion der SuS auf Unterricht
- Sonstiges

Bei den Abschnitten „Allgemeiner Eindruck“ und „Eindruck während Unterricht“ wurde versucht, die Schüler, die Deutsch als Erst- und die, die Deutsch als Zweitsprache haben, getrennt zu beobachten, um später eventuell die Möglichkeit zu haben, Vergleiche anzustellen. Der Abschnitt „Reaktion der SuS auf Unterricht“ sollte dazu dienen, einen Blick auf die Klasse als Gesamtheit zu werfen.

²² Anm.: „SuS“ wird im Folgenden als Abkürzung von „Schülerinnen und Schülern“ verwendet.

Mit „Sonstiges“ wurde eine Kategorie dem Leitfaden hinzugefügt, die gänzlich offen gehalten wurde und Platz für alle Beobachtungen und Anmerkungen bieten sollte, die nicht in die anderen Kategorien passten.

Im Folgenden wird versucht, die Feldnotizen kurz zusammenzufassen. Es wird dabei auf die Transkriptionen Bezug genommen, die im Anhang der Arbeit (in den Abschnitten A4-A8) vollständig abgedruckt sind. In den Fußnoten wird auf den Beobachtungsbogen verwiesen, in dem die jeweilige Beobachtung erfasst wurde.

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass die Lehrperson in allen hospitierten Stunden versucht hat, sich genau an das vorab besprochene Vorgehen zu halten. Einmal, in der ersten Unterrichtsstunde in der vierten Klasse²³ ändert die Lehrende den geplanten Ablauf geringfügig und beginnt mit einer Wiederholung des zu besprechenden Themas anstatt des direkten Einstieges mit einer Übung, was allerdings keinen weiteren Einfluss auf den Verlauf des Unterrichts hat.

Aus der Beobachtung geht auch hervor, dass die Lehrperson sich an das Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ zu halten versucht.²⁴ Das Kapitel 10.2.2. setzt sich eingehend mit der Berücksichtigung und Einhaltung des Konzepts im Unterricht auseinander, weshalb an dieser Stelle nicht weiter darauf eingegangen wird.

Allgemein kann gesagt werden, dass die Lehrende Wert darauf legt, den SchülerInnen (besonders auch den DaZ-Lernenden) genügend Platz für Wortmeldungen und mündliche Äußerungen einzuräumen. So haben auch dialektale Äußerungen der Lernenden Platz im Unterricht, wobei die Lehrende in diesen Situationen die SchülerInnen dazu anhält, diese in Standardsprache zu reformulieren und dabei auch Hilfestellungen und Formulierungshilfe anbietet. Auffällig ist, dass die Lehrerin nicht mit Lob spart und im Unterricht eine positive Lernatmosphäre vorherrscht. Ebenso versucht sie, ein konstruktives Korrekturverhalten der Lernenden zu befördern.²⁵

In Bezug auf die Beteiligung der SchülerInnen am Unterricht kann festgestellt werden, dass die SchülerInnen der ersten Klasse mit besonderem Fleiß und Eifer mitmachen.

²³ Vgl.: A7

²⁴ Vgl.: A5, A6, A7, A8

²⁵ Vgl.: A5, A6, A7, A8

Besonders die erste Stunde dürfte sehr ansprechend auf die SchülerInnen wirken.²⁶ Auch in der zweiten Stunde zeigen die SchülerInnen der ersten Klasse Motivation, beklagen sich aber auch über Störungen durch einen Schüler. Sowohl die SchülerInnen mit Deutsch als Erst- als auch die mit Deutsch als Zweitsprache zeigen besondere Bereitschaft, dem Unterricht zu folgen. Auffällig ist jedoch, dass die Erfüllung des Arbeitsauftrages, der in der zweiten Stunde zu erledigen ist, für den überwiegenden Teil der SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache keine besondere Schwierigkeit darstellt. Dennoch gibt es einige, die individuelle Unterstützung der Lehrkraft benötigen, um die Aufgabe erfüllen zu können.²⁷

Die SchülerInnen der vierten Klasse nehmen in akzeptablem Maße am Unterricht teil und arbeiten an diesem mit, allerdings wird auch hin und wieder ein gewisser Unmut bzw. geringe Motivation bemerkbar.²⁸ Der Verlauf der Gruppenbildung in der zweiten Stunde soll an dieser Stelle Erwähnung finden, bei der ein Schüler den KlassenkollegInnen die Anweisung erteilt, es solle immer ein „guter Schüler/Schülerin“ mit einer/einem schwächeren zusammenarbeiten. Die Präsentation der (vorläufigen) Ergebnisse der Textproduktion zeigt, dass einige der SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache noch Probleme dabei haben, die Textsortenkriterien einzuhalten.²⁹

Für beide Klassen gilt, dass die Anwesenheit der Studentin im Unterricht nicht weiter kommentiert wird und keinen Einfluss auf den Ablauf des Unterrichts hat. Lediglich gleich zu Beginn der ersten Stunde in der vierten Klasse, während der Vorstellung der Studentin äußert eine Schülerin ihr Unverständnis darüber, warum die Studentin nicht eine Schule in Wien besuche.³⁰ Diese Aussage wird aber weder von der Lehrperson, noch von den anderen SchülerInnen weiter kommentiert.

²⁶ Vgl.: A5

²⁷ Vgl.: A6

²⁸ Vgl.: A7, A8

²⁹ Vgl.: A8

³⁰ Vgl.: A7

10.2.2. Berücksichtigung der Qualitätsmerkmale der „Durchgängigen Sprachbildung“

Wie bereits erwähnt, wurden in der Folge der teilnehmenden Beobachtungen die dabei erhobenen Daten mit Blick auf die Umsetzung der „Durchgängigen Sprachbildung“ untersucht.³¹ Es wurde dabei so vorgegangen, dass die von FörMig herausgegebenen „Qualitätsmerkmale für den Unterricht“ (GOGOLIN/LANGE u.a. 2011), die auch bereits in Kapitel 5.3. der vorliegenden Arbeit umfassend thematisiert wurden, die Kategorien bildeten, nach denen die Analyse vorgenommen wurde. Es wurde dabei versucht, einzuschätzen, ob die jeweiligen Qualitätsmerkmale im Unterricht „umfassend berücksichtigt“, „berücksichtigt“ oder „nicht berücksichtigt“ wurden. Die Ergebnisse der Analyse werden in der Tabelle veranschaulicht und im Folgenden dann auch näher ausgeführt.

	1. Klasse	4. Klasse
Qualitätsmerkmal 1	berücksichtigt	umfassend berücksichtigt
Qualitätsmerkmal 2	berücksichtigt	berücksichtigt
Qualitätsmerkmal 3	berücksichtigt	umfassend berücksichtigt
Qualitätsmerkmal 4	nicht berücksichtigt	nicht berücksichtigt
Qualitätsmerkmal 5	berücksichtigt	berücksichtigt
Qualitätsmerkmal 6	umfassend berücksichtigt	umfassend berücksichtigt

Tabelle 1: Berücksichtigung der Qualitätsmerkmale

³¹ Anm.: Es wird dabei auf die Transkriptionen der Beobachtungen Bezug genommen, die im Anhang der Arbeit eingesehen werden können.

- **Qualitätsmerkmal 1** (ebd.: 14-15)

Dieses Qualitätsmerkmal betrifft die Planung und Gestaltung des Unterrichts mit Blick auf das Register der Bildungssprache. Dabei handelt es sich um ein Vorgehen, das speziell im Vorfeld des Unterrichts, bei der Unterrichtsplanung, umfassend berücksichtigt wurde. Auch bei der Umsetzung wurde der Blick darauf beibehalten.

Beim Unterricht in der **1. Klasse** nennt die Lehrkraft das sprachliche Ziel des Unterrichts ausdrücklich, wobei darauf verwiesen werden muss, dass die explizite Sprachvermittlung bzw. die explizite Vermittlung sprachlicher Regeln im Zentrum steht und nicht integriertes Sprach- und Fachlernen. Es wird in beiden Unterrichtsstunden versucht, das Vorwissen der SchülerInnen zu aktivieren. Auch wird immer wieder eine Verbindung zwischen Allgemein- und Bildungssprache hergestellt. Viele Antworten der SchülerInnen auf Fragen oder Anregungen der Lehrkraft sind in Dialekt bzw. Umgangssprache formuliert – die Lehrkraft nimmt diese Äußerungen zur Kenntnis und weist die Lernenden darauf hin, die Äußerungen in Standardsprache zu wiederholen. Die Lehrende unterstützt die SchülerInnen bei diesen Aufgaben indem sie beispielsweise alternative Begriffe anbietet. Die Lernenden haben auch die Gelegenheit, sich sowohl mündlich als auch schriftlich mit dem Thema auseinanderzusetzen. Im Klassenzimmer, in dem der Unterricht stattfindet, sind auch Lernplakate angebracht, die „Lerntipps“ für die SchülerInnen bereithalten. Diese lauten etwa: „Schreibe schwierige Wörter auf Kärtchen!“ Ein weiterer Hinweis lautet: „Lies Fragen und Merksätze laut!“ Im Raum sind auch andere Plakate zu finden, die etwa Themen aus dem Bereich der Grammatik behandeln.³² Insgesamt kann der Schluss gezogen werden, dass das erste Qualitätsmerkmal in der 1. Klasse **berücksichtigt** wurde.

Beim Unterricht in der **4. Klasse** beginnt der Unterricht mit einer Wiederholung des Bereichs „Wortarten“, wodurch die SchülerInnen Gelegenheit bekommen, ihr Vorwissen zu diesem Lernbereich zu aktivieren. Das konkrete Thema des Unterrichts wird genannt und auch an der Tafel schriftlich festgehalten. Die Lernenden werden im Unterrichtsgespräch dazu angehalten, korrekte Fachbegriffe zu verwenden – so sollen

³² Vgl.: A5, A6

die SchülerInnen den Begriff „Adjektiv“ und nicht „Eigenschaftswort“ verwenden. Die Lernenden werden immer wieder dazu aufgefordert, Aussagen zu reformulieren. Arbeitsaufträge werden in schriftlicher Form zur Verfügung gestellt und dann besprochen. Im Unterricht wird auch explizit der Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache thematisiert.³³ Insgesamt kann gesagt werden, dass das erste Qualitätsmerkmal in der 4. Klasse **umfassend berücksichtigt** wurde.

- **Qualitätsmerkmal 2** (GOGOLIN/LANGE u.a. 2011: 16-17)

Das zweite Qualitätsmerkmal betrifft die Diagnose der individuellen Sprachstände der SchülerInnen. Bezogen auf die DaZ-Lernenden in den beiden Klassen kann gesagt werden, dass dieses Qualitätsmerkmal sowohl in der **1. Klasse** als auch in der **4. Klasse** anhand der Erhebungen mit dem Instrument USB-DaZ **berücksichtigt** wurde. Von der Zuweisung der Kategorie „umfassend berücksichtigt“ muss Abstand genommen werden, da die Erhebung aufgrund der bereits erwähnten Umstände nur teilweise durchgeführt werden konnte.

- **Qualitätsmerkmal 3** (GOGOLIN/LANGE u.a. 2011: 18-21)

Das Qualitätsmerkmal 3 bezieht sich auf die Lehrkräfte, die in ihrem Unterricht allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereitstellen und diese modellieren sollen. (vgl. ebd.: 18)

Bei der Beobachtung des Unterrichts in der **1. Klasse** fiel auf, dass den Äußerungen der Schülerinnen durchaus große Beachtung und viel Raum geschenkt wird. Die Lehrperson nimmt auch ihre Rolle als sprachliches Vorbild wahr und setzt ihre Sprache bewusst ein. Den Lernenden werden Hilfestellungen für die Erweiterung ihres aktiven Wortschatzes gegeben, indem die Lehrende Formulierungshilfen und alternative Begriffe anbietet. Bezogen auf die Bereiche Lesen und Schreiben werden den SchülerInnen keine weiteren Hilfsmittel zur Verfügung gestellt. Auch die Erstsprachen von zwei Schülern in der Klasse werden im Unterricht nicht aufgegriffen und es

³³ Vgl.: A8, A9

werden auch keine Hilfsmittel in den Herkunftssprachen der Schüler bereitgestellt.³⁴ Daher wird festgestellt, dass das dritte Qualitätsmerkmal im Unterricht lediglich **berücksichtigt** wurde.

Beim Unterricht in der **4. Klasse** fällt auf, dass der Fachwortschatz, der mit dem Unterrichtsthema in Verbindung steht, explizit thematisiert und verwendet wird. Ebenso wird den Äußerungen der Lernenden Platz eingeräumt – SchülerInnen, die sich in den jeweiligen Stunden auffallend zurückhaltend verhalten, werden von der Lehrperson persönlich angesprochen. Die Lehrerin nimmt auch in diesem Unterricht die Rolle als sprachliches Vorbild wahr. Auch das Lesen bzw. das richtige Vorlesen wird thematisiert, indem die Lehrende den SchülerInnen beim Vorlesen Hinweise und Hilfestellungen gibt. Bei der Textproduktion werden die Lernenden unterstützt, indem sie für die Erfüllung der Aufgabe ihre Unterlagen und andere Hilfsmittel verwenden dürfen. So wird ihnen für die Textproduktion ein Modelltext zur Verfügung gestellt. Obwohl die Mehrsprachigkeit von SchülerInnen im Unterricht nicht thematisiert wird und auch keine Hilfsmittel in der Herkunftssprache der DaZ-Lernenden zur Verfügung gestellt werden³⁵, kann insgesamt festgestellt werden, dass Qualitätsmerkmal 3 **umfassend berücksichtigt** wurde.

- **Qualitätsmerkmal 4** (GOGOLIN/LANGE u.a. 2011: 22-23)

Das Qualitätsmerkmal 4 lenkt den Blick auf die SchülerInnen, die Gelegenheiten erhalten sollen, „ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln“ (ebd.: 22).

Bezogen auf den Unterricht in der **1. Klasse** muss festgestellt werden, dass Konkretisierungen des vierten Qualitätsmerkmals in nur einem Punkt berücksichtigt werden. Für den Unterricht ist zutreffend, dass den SchülerInnen vielfältige Möglichkeiten für verbale Äußerungen gegeben werden. Die anderen Punkte, die überwiegend den Einbezug der Erstsprachen der SchülerInnen verlangen, werden in dem Unterricht allerdings nicht umgesetzt. Dies steht vor allem mit der Tatsache im

³⁴ Vgl.: A5, A6

³⁵ Vgl.: A7, A8

Zusammenhang, dass zur zwei der zwölf Lernenden in der Gruppe eine andere Erstsprache als Deutsch haben.³⁶ Dennoch muss insgesamt festgestellt werden, dass Qualitätsmerkmal 4 **nicht berücksichtigt** wurde.

Die Situation in der **4. Klasse** stellt sich ähnlich dar. Der einzige Punkt aus diesem Bereich, der im Unterricht umgesetzt wurde, betrifft auch hier die Höhe des Sprechanteils der Lernenden. Die anderen Punkte finden allerdings keine Berücksichtigung. Die Gründe hierfür sind ähnlich gelagert wie in der 1. Klasse.³⁷ Insgesamt wird auch hier festgestellt, dass das vierte Qualitätsmerkmal **nicht berücksichtigt** wurde.

- **Qualitätsmerkmal 5** (GOGOLIN/LANGE u.a. 2011: 24)

Dieses Qualitätsmerkmal richtet den Fokus wieder auf die Lehrperson, die den Lernenden individuell auf deren Weg des Erwerbs des Registers der Bildungssprache unterstützen soll.

Im Unterricht in der **ersten Klasse** kann beobachtet werden, dass Qualitätsmerkmal 5 in erster Linie durch eine individuelle Betreuung der Lernenden durch die Lehrkraft während verschiedener Erarbeitungsphasen berücksichtigt wird. Vor allem bezogen auf die verbale Sprachproduktion kann auch festgestellt werden, dass den SchülerInnen Formulierungshilfen zur Verfügung gestellt werden. Die anderen Punkte, die dieses Qualitätsmerkmal beinhaltet, konnten nicht beobachtet werden.³⁸ Insgesamt wird Qualitätsmerkmal 5 in dieser Klasse **berücksichtigt**.

Das Bild, das sich bei der Beobachtung des Unterrichts in der **vierten Klasse** zeigt, ist sehr ähnlich zu dem der ersten Klasse. Die Hinweise dieses Qualitätsmerkmals werden vor allem durch Binnendifferenzierung erfüllt, indem die Lehrkraft einzelnen Lernenden individuelle Betreuung zukommen lässt. Es werden aber sonst keine differenzierten Aufgabenstellungen formuliert oder weitere Hilfsmittel zur Verfügung gestellt. In erster Linie werden Formulierungshilfen bei verbalen Äußerungen der

³⁶ Vgl.: A5, A6

³⁷ Vgl.: A7, A8

³⁸ Vgl. A5, A6

SchülerInnen gegeben.³⁹ Insgesamt werden auch hier die Hinweise des fünften Qualitätsmerkmals **berücksichtigt**.

- **Qualitätsmerkmal 6** (GOGOLIN/LANGE u.a. 2011: 25)

Das sechste Qualitätsmerkmal berücksichtigt vor allem den Umgang der Lernenden und der Lehrenden mit individuellen Lernfortschritten, aber auch den Umgang mit Fehlern.

Bezogen auf diesen Punkt fällt sowohl in der **1. Klasse** als auch in der **4. Klasse** auf, dass eine positive Lernatmosphäre vorherrscht. Richtiges wird gelobt und auf Fehler wird hingewiesen. Es wird den SchülerInnen Raum gegeben, Fehler selbstständig zu korrigieren. Ein konstruktiver Umgang mit Fehlern und konstruktives Korrekturverhalten werden befördert.⁴⁰ Qualitätsmerkmal 6 wird in beiden Klassen **umfassend berücksichtigt**.

10.3. Schritt 3: ExpertInneninterview

Das ExpertInneninterview als Methode zur Beantwortung der Forschungsfrage, wurde deshalb ausgewählt, da LehrerInnen grundsätzlich – aufgrund ihrer alltäglichen Berufserfahrung – als Experten für Lehren und Lernen gesehen werden können. Durch die vorhergehenden Schritte der Studie konnte sich die Lehrkraft „Spezialwissen“ zur Thematik aneignen und Erfahrungen sammeln, was sie zur idealen Gesprächspartnerin für das ExpertInneninterview machte.

Für das ExpertInneninterview wurde ein Termin gewählt, der relativ nahe am Unterrichtsprojekt lag, damit die Erinnerungen an den Unterricht bei Expertin und Interviewerin möglichst frisch waren. Der Zeitraum bis zum Interview sollte aber auch

³⁹ Vgl.: A7, A8

⁴⁰ Vgl.: A5, A6, A7, A8

groß genug sein, der Lehrperson zu ermöglichen, die Unterrichtseinheiten zu reflektieren und zu verarbeiten. Ebenso sollte es in dieser Zeit für die Forschungsleitung möglich sein, einen geeigneten Interviewleitfaden zu erstellen, der sowohl fachtheoretische Erkenntnisse berücksichtigte als auch die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen mit einbezog. Aus diesen Gründen wurde für das ExpertInneninterview der 18.6.2015 – eine Woche nach der letzten Hospitation – gewählt. Das Interview fand im Lehrersprechzimmer der Schule statt. Bei dem Gespräch waren außer der Expertin und der Interviewerin keine weiteren Personen im Raum anwesend.

10.3.1. Grundsätzliches zur Methode des Interviews

Unter Interview versteht man in der qualitativen Forschung „eine verabredete Zusammenkunft [...] zwischen zwei Personen, die sich auf der Basis vorab getroffener Vereinbarungen und damit festgelegter Rollenvorgaben als Interviewende und Befragte begegnen“ (FRIEBERTSHÄUSER/LANGER 2013: 438) und wird von vielen als „Königsweg“ der Sozialforschung gesehen (vgl. LAMNEK 2012: 301, BOGNER/MENZ 2009: 14).

Das Interview als qualitative Methode gewinnt in der Forschungspraxis zunehmend an Bedeutung, wobei die Gründe dafür vielfältig sind. So sind häufig „relevante Themen über qualitative Interviews“ besonders gut zugänglich (vgl. LAMNEK 2012: 301). Ein weiteres Argument, das für den Einsatz dieser Methode spricht, ist der Umstand, „dass die Informationen [...] unverzerrt-authentisch sind, intersubjektiv nachvollzogen und beliebig reproduziert werden können“ (vgl. ebd.: 301). In jedem Fall ist das Interview in der Forschung als „planmäßiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung“ zu sehen, „bei dem die Versuchsperson durch eine Reihe gezielter Fragen oder mitgeteilter Stimuli zu verbalen Informationen veranlaßt werden soll“ (vgl. SCHEUCH 1967: 70).

In der Literatur werden unzählige Arten von Interviews unterschieden. Die Differenzierung erfolgt dabei beispielsweise nach Intention des Interviews, Grad der Standardisierung, Form der Kommunikation, Stil der Kommunikation, Art der Fragen und vielem mehr. (vgl. LAMNEK 2012: 303) Die Entscheidung für eine spezielle Interviewform ergibt sich aus dem jeweiligen Erkenntnisinteresse und dem Forschungsdesign. Friebertshäuser und Langer unterscheiden hierbei zwischen ExpertInneninterview, Leitfadeninterview, erzählgenerierendem Interview, fokussiertem Interview, Konstrukt-Interview, episodischem Interview, ethnographischem Interview und Foto-Interview (vgl. FRIEBERTSHÄUSER/LANGER 2013: 438-447), um nur einige davon zu nennen und einen kurzen Überblick über die Vielfalt dieser Methode zu geben.

Den Kategorien von Lamnek folgend, kann das Interview, das im Rahmen dieser Studie geführt wurde, als qualitatives, ermittelndes, halb-standardisiertes Einzelinterview mit informatorischem Charakter bezeichnet werden. Das Interview wurde in mündlicher Face-to-Face-Kommunikation geführt, die Fragestellung kann als offen bezeichnet werden. (vgl. LAMNEK 2012: 303-304).

Für die Befragung wurde ein Leitfaden erstellt, der „auf der Basis fundierter, theoretischer [...] Kenntnisse“ (vgl. FRIEBERTSHÄUSER/LANGER 2013: 439) fußt und auch Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung berücksichtigt. Es wurde in der Studie darauf geachtet, die Fragestellungen eher offen zu halten. Vielmehr wurde versucht, einzelne Themenkomplexe zu formulieren und zu definieren, die eher als Gerüst für das Interview dienten. Es wurde versucht, die Befragte anhand von Erzählaufforderungen dazu zu bringen, subjektive Einschätzungen und Erfahrungen zu verbalisieren. (vgl. ebd.: 439) Gleichzeitig muss auch darauf hingewiesen werden, dass die eingesetzte Methode auch Merkmale des fokussierten Interviews beinhaltet, da anhand des Interviews „bestimmte Aspekte einer Erfahrung der Befragten möglichst umfassend, thematisch konzentriert und detailliert“ ausgeleuchtet werden sollten. (vgl. ebd.: 441)

Das informatorische Interview wurde deshalb ausgewählt, da dieses erlaubt, „Tatsachen aus den Wissensbeständen der Befragten“ zu erfassen, wobei hier die Befragten als Experten gesehen werden. (vgl. LAMNEK 2012: 305) Des Weiteren gilt

der/die Befragte als „Informationslieferant für Sachverhalte, die den Forscher interessieren“ (ebd.: 305). Das ExpertInneninterview gilt demnach als eine besondere Ausformung des informatorischen Interviews. (vgl. ebd.: 305)

10.3.2. Zur Methode des ExpertInneninterviews

In folgendem Abschnitt wird der Begriff „Experte“ ausschließlich in der männlichen Form verwendet, da mit dem Begriff die Expertenrolle gemeint ist, die eine Person für die Zeit des Interviews einnimmt.

Das ExpertInneninterview ist in der pädagogischen Forschung eine weitverbreitete Methode zur Evaluationsforschung, wobei sich das Interesse beispielsweise „auf das Erfahrungswissen und die Faustregeln, wie sie sich aus der alltäglichen Handlungsroutine in z.B. Schule [...] herauskristallisieren“ (MEUSER/NAGEL 2013: 457), bezieht. Aufgrund dieser Ausrichtung, wurde das ExpertInneninterview als geeignete Methode für die Beantwortung der vorliegenden Forschungsfrage ausgewählt.

Zunächst muss aber näher bestimmt werden, was im Zusammenhang mit der Methode unter dem Begriff „Experte“ verstanden wird, was ebenfalls in die Begründung der Methodenwahl einfließt. Laut Alexander Bogner und Wolfgang Menz kann der Begriff des Experten folgendermaßen definiert werden:

„Der Experte verfügt über technisches, Prozess- und Deutungswissen, das sich auf ein spezifisches Handlungsfeld bezieht, in dem er in relevanter Weise agiert [...]. Insofern besteht das Experteninterview nicht allein aus systematisiertem, reflexiv zugänglichem Fach- oder Sonderwissen, sondern es weist zu großen Teilen den Charakter von Praxis- oder Handlungswissen auf, in das verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaximen und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster einfließen. Das Wissen des Experten, seine Handlungsorientierungen, Relevanzen usw. weisen zudem – und das ist entscheidend – die Chance auf, in der Praxis in seinem Handlungsfeld [...] hegemonial zu werden [...]. Indem das Wissen des Experten praxiswirksam wird, strukturiert es die Handlungsbedingungen anderer Akteure in seinem Aktionsfeld in relevanter Weise mit.“ (BOGNER/MENZ 2009: 73-74)

Bogner und Menz machen also drei Dimensionen von Wissen aus, die eine Person als Experten kennzeichnen. Diese sind technisches Wissen, Prozesswissen und Deutungswissen.

Mit theoretischem Wissen ist das theoretische Fachwissen einer Person gemeint. Dieses Wissen bezeichnet auch am ehesten jenen „Wissensbereich, wo ein spezifischer Wissensvorsprung vorliegt, wo sich Expertenwissen [...] vom Alltagswissen unterscheiden lässt“ (BOGNER/MENZ 2009: 70). Als nächstes wird das Prozesswissen genauer erläutert, das „sich auf Einsichtnahme und Informationen über Handlungsabläufe, Interaktionsroutinen, organisationale Konstellationen sowie vergangene oder aktuelle Ereignisse bezieht“ (ebd.: 70). Beim Prozesswissen geht es weniger um Fachwissen denn um praktisches Erfahrungswissen, das der Experte täglich sammelt. Zuletzt soll nun auf das Deutungswissen eingegangen werden, das für die Erhebung im Rahmen eines ExpertInneninterviews von zentralem Interesse ist. Das Deutungswissen nämlich umfasst subjektive Ideen, Sinnentwürfe, Interpretationen und Erklärungsmuster des Experten, und wird erst durch die Datenerhebung und die Auswertungsprinzipien als solches identifiziert. (vgl. ebd.: 70)

Abzugrenzen ist der Begriff des Experten jedenfalls von dem des Spezialisten. Während das „Arbeitsgebiet und [die] Problemlösungskompetenz“ des Spezialisten vom Arbeit- oder Auftraggeber recht genau umrissen wird und seine Aktivitäten stark kontrolliert werden, „zeichnet sich der Experte durch eine relative Autonomie aus“ (MEUSER/NAGEL 2013: 463). Erwähnenswert ist auch, dass – während Lamnek empfiehlt, den Experten als Privatperson auszuklammern (vgl. Lamnek 2010: 656) – Meuser und Nagel davon sprechen, dass eine „Trennung zwischen dem Befragten als Experten und als Privatperson“ kaum möglich sei. (vgl. MEUSER/NAGEL 2009: 46)

Im Hinblick auf die Interviewführung unterscheiden Bogner und Menz sechs verschiedene Typen. Diese Konstellationen können sein: Interviewer als Co-Experte, Interviewer als Experte einer anderen Wissenskultur, Interviewer als Laie, Interviewer als Autorität, Interviewer als potentieller Kritiker, Interviewer als Komplize. (vgl. BOGNER/MENZ 2009: 77-87) Es wird darauf hingewiesen, dass es sich bei diesen sechs Typen um „Extremfälle“ handelt, die sehr verdichtet sind, und selten in Reinform vorkommen. Vielmehr erscheinen sie in der Praxis in unterschiedlichen

Kombinationen und Mischformen. Des Weiteren wird erwähnt, dass es auch mitunter vorkommt, dass die Interaktionsstruktur nicht das gesamte Gespräch über konstant bleibt, sondern durchaus auch Schwankungen unterworfen sein kann. (vgl. ebd.: 90)

Bei der Konstellation „Interviewer als Co-Experte“ wird der Interviewer/die Interviewerin „als gleichberechtigter Partner und Kollege angesehen, mit dem der Experte Wissen und Informationen über das betreffende Fachgebiet austauscht“ (ebd.: 77). Das heißt, Interviewer und Interviewter verfügen annähernd über gleiches oder ähnliches Wissen und begegnen sich auf Augenhöhe, „vollständige Wissenskongruenz“ wird vom Befragten allerdings nicht vorausgesetzt. Meist ist es dabei so, dass dem Interviewer „allgemeine Kompetenzen und Fähigkeiten in generalisierter und systematisierter Form zugeschrieben“ werden. Das heißt, die hierarchische bzw. asymmetrische Kommunikationsstruktur, die sonst bei Interviews üblich ist, wird bei diesem Typus eher durch eine ausgeglichene, „horizontal ausgerichtete Kommunikationsstruktur“ ersetzt. (vgl. ebd.: 77-78)

Im Idealfall trifft der Forschende bei dem Experten auf Interesse und „Neugierde an der Sache“, was weiterhin dazu führen kann, dass der Experte „zu wissenschaftlichen Zwecken den »Vorhang« – wenigstens ein bisschen und kontrolliert – hebt, sich in die Karten gucken lässt“ und Geheimnisse lüftet. (vgl. MEUSER/NAGEL 2013: 465)

Die Interviewkonstellation, die in dieser Studie während des ExpertInneninterviews vorgeherrscht hat, war die des Interviewers als Co-Experte, was sich zum Teil aus dem Forschungsdesign ergab, zum anderen aber auch damit im Zusammenhang steht, was Bogner und Menz ansprechen, wenn sie konstatieren: „Neutralität bleibt im Interview letztlich unglaubwürdig“ (BOGNER/MENZ 2009: 92). Sie stellen nämlich fest, dass häufig davon auszugehen ist, dass sich der Interviewer bereits im Vorfeld mit dem Wissen und dem Fachgebiet des Experten auseinandergesetzt hat, wodurch es für den Interviewer nahezu unmöglich wird, eine vollkommen neutrale Rolle einzunehmen. (vgl. ebd.: 92)

Bogner und Menz weisen auch darauf hin, dass es durchaus vorkommen kann, dass sich der Experte ein Bild vom Interviewer und dessen Standpunkten machen möchte. Daher wird empfohlen, den „Befragten gewisse Anhaltspunkte zu bieten, damit sie

sich eine Meinung über den Interviewer bilden“ können. (vgl. BOGNER/MENZ 2009: 91)
In der Studie, die hier vorgestellt wird, wurde dies so gehandhabt, dass die Interviewpartnerin schon im Voraus grob über das Erkenntnisinteresse informiert wurde und auch mit dem theoretischen Hintergrund und dem Forschungsdesign der Studie bekannt gemacht wurde.

10.3.3. ExpertInneninterview als Leitfadeninterview

Uwe Flick führt in seiner Publikation das ExpertInneninterview als eine Version der Leitfadeninterviews an (vgl. FLICK 2011: 214). Ähnliches findet sich auch bei Lamnek, der für das ExpertInneninterview den Einsatz eines Leitfadens empfiehlt. (vgl. LAMNEK 2010: 658)

Cornelia Helfferich empfiehlt den Einsatz von Leitfadeninterviews, wenn dabei „subjektive Theorien und Formen des Alltagswissens“ rekonstruiert werden sollen und gleichzeitig „maximale Offenheit“ angestrebt wird. (vgl. HELFFERICH 2011: 179) Die Erstellung des Leitfadens selbst erfordert intensive Auseinandersetzung mit dem Gegenstand des Experten, wodurch der Forscher Vertrautheit mit dem Handlungsfeld des Experten erreicht, was wiederum eine gewisse Lockerheit bei der Interviewführung ermöglicht. (vgl. LAMNEK 2010: 658) Auch Michael Meuser und Ulrike Nagel schließen sich dem an. Sie empfehlen Offenheit und Flexibilität bei der Interviewführung, wobei „der Leitfaden Themen, die anzusprechen sind“ enthalten soll, „nicht aber detaillierte und ausformulierte Fragen“. (vgl. MEUSER/NAGEL 2013: 455)
Zum Vorgehen während des Interviews heißt es bei Meuser und Nagel weiter:

„Entscheidend für das Gelingen des ExpertInneninterviews ist unserer Erfahrung nach eine flexible, unbürokratische Handhabung des Leitfadens im Sinne eines Themenkomplexes und nicht im Sinne eines standardisierten Ablaufschemas. – Die Interviewfragen sollten so gestellt werden, dass sie, angezeigt durch die Art der Formulierung, auf überpersönliches, institutions- bzw. funktionsbezogenes Wissen zielen. Durch die Art der Formulierung wird der Rahmen hergestellt, in dem sich die Interviewkommunikation entfaltet.“
(MEUSER/NAGEL 2013: 456)

Das heißt also, dass Abstand davon genommen werden soll, den Leitfragen als eine starre Liste von Fragen zu betrachten, die der Reihe nach abgearbeitet werden muss – viel mehr legen Meuser und Nagel nahe, den Leitfaden als Übersicht zu einem „Themenkomplex“ zu sehen.

Meuser und Nagel weisen ebenso auch darauf hin, dass narrative Passagen in ExpertInneninterviews durchaus fruchtbar sein können, beispielsweise „wenn der Inhalt der Erzählung eine Episode aus dem beruflichen Handlungsfeld ist“ (MEUSER/NAGEL 2009: 51-52). Demnach können auch offene Fragen durchaus fruchtbringend für ExpertInneninterviews sein. Gleichzeitig warnt Helfferich davor, bei ExpertInneninterviews allzu „unspezifische Erzählaufforderungen“ an den Experten zu richten, wobei angemerkt wird, dass dies auch immer in Abhängigkeit vom Forschungsinteresse zu sehen sei und berücksichtigt werden solle, ob das Interesse eher rekonstruktiver oder informativer Natur sei. (vgl. HELFFERICH 2011: 179) Erwähnt sei hier auch, dass Flick dem Leitfaden bei ExpertInneninterviews eine gewisse „Steuerungsfunktion“ im Hinblick auf Gesprächsthemen zuspricht. (vgl. FLICK 2011: 216)

Für die Erstellung des Leitfadens empfiehlt Helfferich ein Vorgehen nach dem „SPSS-Prinzip“. Bei diesem Vorgehen handelt es sich um eine Methode, die zum Ziel hat, das Grundprinzip der Offenheit zu gewährleisten und gleichzeitig einen wertvollen Nebeneffekt hat:

„Es dient gleichzeitig der Vergegenwärtigung und dem Explizieren des eigenen theoretischen Vorwissens und der impliziten Erwartungen an die von den Interviewten zu produzierenden Erzählungen.“ (HELFFERICH 2011: 182)

Hinter der Abkürzung „SPSS“ stehen vier Schritte, die notwendig sind. Diese vier Schritte sind „Sammeln“, „Prüfen“, „Sortieren“ und „Subsummieren“. Im ersten Schritt werden mögliche Fragen gesammelt, die in Verbindung mit dem Forschungsinteresse stehen. Im nächsten Schritt werden diese Fragen geprüft und unter verschiedenen Aspekten – wie zum Beispiel unter dem Aspekt Offenheit oder Vorwissen – durchgearbeitet. Bei diesem Schritt sollen zum Beispiel Fragen herausgefiltert werden, die auf Faktenwissen abzielen. Es sollen hier auch Fragen

aufgedeckt und in weiterer Folge eliminiert werden, die bloß darauf abzielen, eigene Erwartungen des Interviewers zu unterstützen oder zu untermauern. Der dritte Schritt umfasst das Sortieren der Fragen nach bestimmten Aspekten. Die Reihenfolge der Fragen kann sich beispielsweise an einer zeitlichen Abfolge orientieren oder auch – abhängig vom Forschungsinteresse – an inhaltlichen Aspekten. Durchaus möglich ist, dass auch die eine oder andere Einzelfrage im Leitfaden verbleibt. Der vierte und letzte Schritt umfasst schließlich das Subsummieren der einzelnen Fragen unter größeren Themenkomplexen oder Schlagwörtern. Dies soll vor allem während des Interviews dabei helfen, den Überblick über bereits abgehandelte Aspekte zu behalten. (vgl. HELFFERICH 2011: 182-185)

In vorliegender Arbeit wurde ein ExpertInneninterview durchgeführt, welches als leitfadengestützt bezeichnet werden kann. Bei der Erstellung des Leitfadens wurde versucht, die eben beschriebenen Vorgaben und Empfehlungen zu berücksichtigen. Besonders wurde versucht, das SPSS-Prinzip einzuhalten.

Die Rolle des Experten wurde von der Deutschlehrkraft übernommen, von der die Unterrichtseinheiten mit Bezug auf das Konzept „Durchgängige Sprachbildung“ durchgeführt wurden. Die Lehrperson zeichnete sich zum einen durch ihre (allgemeine und langjährige) Berufserfahrung als Expertin für Lehr- und Lernprozesse aus. Zum Anderen konnte sie durch die vertiefte Auseinandersetzung mit dem FörMig-Konzept, durch die Zusammenarbeit mit der Forschungsleitung bei den Sprachstandserhebungen und durch die Umsetzung des speziellen Unterrichts in den beiden ausgewählten Klassen Erfahrungen im Umgang mit dem Konzept „Durchgängige Sprachbildung“ sammeln und so Expertenwissen aufbauen. Die Kommunikationssituation während des Interviews kann als Kommunikation zwischen Experten und Co-Experten bezeichnet werden.

11. Zur Transkriptionsmethode und Auswertung

In der vorliegenden Studie wurde sowohl die Befragung, die Transkription als auch die Analyse der gewonnenen Daten von einer Person durchgeführt.

Da bei der Analyse des Interviews das Interesse allein auf dem Inhalt liegt, wurde für die Transkription eine einfache Methode gewählt, da die gute Lesbarkeit des Transkripts dabei nämlich im Vordergrund stand. Deshalb wurden dialektale Äußerungen geglättet und Angaben zu para- oder nonverbalen Ereignissen nur dann berücksichtigt, wenn dies unerlässlich für die Analyse erschien. (vgl. MEMPEL/MELHORN 2014: 149). Dialektale Äußerungen oder auch Dialektwörter wurden in Standardsprache wiedergegeben.

Langer weist darauf hin, dass mit der Transkription von Interviews die Datenauswertung beginnt, denn die „Übersetzung des Gehörten in Schriftsprache enthält bereits Interpretationen“. Des Weiteren erwähnt Langer, dass die gewählte Form der Transkription Einfluss auf die Möglichkeiten der Auswertung hat. (vgl. LANGER 2013: 515) Die Verschriftlichung orientierte sich an der Basistranskription des „Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems“ (GAT) (vgl. ebd.: 520-521). Das Transkript wurde in Zeilennotation gestaltet (vgl. MEMPEL/MELHORN 2014: 152), da nicht die Notwendigkeit bestand, Simultanität der Redebeiträge auszudrücken. Es fanden die Transkriptionsregeln Berücksichtigung, die von Langer empfohlen werden. Auch die Symbolzuordnung orientierte sich an den Vorschlägen Langers. (vgl. LANGER 2013: 522-524)

Meuser und Nagel empfehlen für die Auswertung des ExpertInneninterviews, sich an thematischen Einheiten zu orientieren, die bereits durch den Leitfaden vorgegeben werden, wobei sich Passagen, die inhaltlich zusammen gehören, über den ganzen Text verteilen können. (vgl. MEUSER/NAGL 2009: 56)

12. Fragen der Forschungsethik

Im Hinblick auf Fragen der Forschungsethik wurde besonders Bedacht darauf genommen, die Anonymität der ForschungsteilnehmerInnen zu gewährleisten. Außerdem wurden die Daten erst nach einer aufgeklärten Einverständniserklärung erhoben, wobei diese auch zurückgezogen werden kann. Für die Datenerhebung im Klassenzimmer und auch für das ExpertInneninterview mit der Lehrkraft wurde von der Schulaufsicht eine Genehmigung eingeholt, um etwaige organisatorische oder rechtliche Komplikationen für die TeilnehmerInnen und die Forscherin bereits im Vorfeld zu vermeiden. (vgl. SETTINIERI 2014, 61-62)

13. Auswertung und Analyse des ExpertInneninterviews

13.1. Inhaltliche Analyse

Die Auswertung und Analyse des ExpertInneninterviews erfolgt unter Berücksichtigung der Forschungsfragen. Es werden immer wieder Ausschnitte des transkribierten Interviews zitiert, wobei die Zeilenangaben der zitierten Textausschnitte in Fußnoten angemerkt werden, um eine bessere Lesbarkeit zu gewährleisten. Im Anhang der Diplomarbeit kann die vollständige Transkription des Interviews eingesehen werden.

Zu Beginn der Auswertung und Analyse soll noch einmal auf die Forschungsfrage und das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit verwiesen werden, in der geklärt werden soll, welche Möglichkeiten und Grenzen der Deutschunterricht in der Sekundarstufe I für Sprachbildung bietet und setzt. Des Weiteren soll versucht werden, abzuklären, welches Potential die befragte Lehrperson in der (vollständigen) Umsetzung des Konzepts „Durchgängige Sprachbildung“ sieht. Darüber hinaus soll

eine vorsichtige Einschätzung der Akzeptanz des Konzepts bei Lehrpersonen versucht werden.

Bei der Befragten handelt es sich um eine Lehrerin an einer NMS⁴¹, die zum Zeitpunkt des Interviews bereits etwa 25 Jahre im Schuldienst tätig war und in betreffendem Schuljahr die Fächer Deutsch, Biologie und Bildnerische Erziehung unterrichtete.⁴² Die Lehrkraft kann durchaus als „erfahren“ im Umgang mit DaZ-SchülerInnen bezeichnet werden. Neben ihrer Ausbildung und Berufserfahrung kann die Befragte auch einen abgeschlossenen DaZ-Lehrgang vorweisen.

E: Ausschauen tut das ganze so, dass ich irgendwann in Fortbildung einen Lehrgang besucht habe, der sich über drei Jahre erstreckt hat. „Kinder mit nicht deutscher Muttersprache“ – oder so ähnlich hat das geheißen. Da hab ich die ersten Erfahrungen gemacht mit dem Ganzen...⁴³

Die Expertin berichtet, dass an der Schule, an der die Studie durchgeführt wurde, sogenannte „SeiteneinsteigerInnen“ mit noch geringen Deutschkenntnissen in erster Linie additive Deutschförderung erhalten – diese Aktivitäten laufen teilweise „parallel zum Unterricht“⁴⁴. Das heißt, DeutschlehrerInnen arbeiten zu Beginn des Deutscherwerbs mit diesen SchülerInnen alleine in separaten Räumlichkeiten.

Die Befragte hält diese Vorgehensweise, bei der DeutschlehrerInnen „etliche Stunden die Woche“⁴⁵ mit den betreffenden SchülerInnen arbeiten, für erfolgreich und weist darauf hin, dass „es relativ flott geht, dass Schüler und Schülerinnen Deutschkenntnisse erwerben, wenn sie selbst auch dahinter sind“⁴⁶. Auch an anderen Stellen des Gesprächs betont die Lehrkraft ihre Auffassung, dass Sprachlernerfolg, Motivation und Eigenverantwortung in einem engen Zusammenhang stehen.⁴⁷

An der Schule, an der die Studie durchgeführt wurde, ist (zum Zeitpunkt der Datenerhebungen) der Einsatz standardisierter, sprachstandsdiagnostischer Verfahren zur Erhebung individueller Förderbedarfe nicht üblich. Etwaige Förderbedarfe von

⁴¹ Anmerkung: NMS = Neue Mittelschule

⁴² vgl.: Zeilen 16, 20-21

⁴³ Zeilen 29-31

⁴⁴ Zeile 36

⁴⁵ vgl.: Zeile 38

⁴⁶ Zeile 39-40

⁴⁷ vgl.: Zeile 173-174, 184

SchülerInnen werden von den Lehrkräften mittels Alltags- und Unterrichtsbeobachtungen festgestellt.⁴⁸ Entgegen der geltenden Praxis befürwortet die Lehrende den Einsatz von standardisierten Diagnoseinstrumenten grundsätzlich, „weil man dann wirklich feststellen kann: Wo sind sie? Wo hol ich sie ab?“⁴⁹ Ihrer Einschätzung nach wäre auch die Bereitschaft der FachkollegInnen, sprachstandsdiagnostische Verfahren einzusetzen, gegeben.⁵⁰

Im Hinblick auf die Arbeit mit dem Konzept „Durchgängige Sprachbildung“ äußert sich die Lehrende positiv. Für sie unterscheidet sich die Umsetzung der „Durchgängigen Sprachbildung“ im Unterricht nicht grundlegend von ihrem bisherigen Unterricht⁵¹, das sie in folgenden Worten ausdrückt:

E: [...] Es war eigentlich nicht wirklich eine besondere Herausforderung. Es war ... ja... gut. Ähnlich wie ich sonst auch arbeite.⁵²

Die Expertin merkt an, dass der Eifer, den der Unterricht bei den SchülerInnen der ersten Klasse erweckt hat, ihr besonders positiv in Erinnerung geblieben ist. Des Weiteren ist sie der Meinung, dass der Unterricht sowohl für die SchülerInnen mit Deutsch als Erst- als auch für die SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache gewinnbringend war⁵³ und ist der Meinung, dass einsprachige SchülerInnen bzw. SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache durchaus von sprachbildenden Maßnahmen profitieren können.⁵⁴

Das Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ sieht vor, in den „normalen Stundenverlauf“ die Vermittlung dafür bedeutsamer sprachlicher Phänomene diagnosegestützt einzubauen. Um dies zu erreichen gibt es verschiedene Möglichkeiten, worauf im Gespräch eingegangen wurde.

In einer Unterrichtseinheit mussten die SchülerInnen anhand einer (fiktiven) Zeugenaussage einen Bericht verfassen. Als Hilfestellung durften die SchülerInnen

⁴⁸ vgl.: Zeile 89-94, 99

⁴⁹ Zeile 104-105

⁵⁰ vgl.: Zeile 111-112

⁵¹ vgl.: Zeile 48-54, 63-66

⁵² Zeile 80-81

⁵³ vgl.: Zeile 53-54, 63, 68-73

⁵⁴ vgl.: Zeile 172-191

einen anderen Bericht, der zuvor gemeinsam gelesen und besprochen wurde, als Textvorlage verwenden. Im Interview wurde auch dieses Vorgehen thematisiert und die Frage aufgeworfen, wie die Lehrende zu diesen oder ähnlichen Mitteln stehe.

Die Expertin hält ein solches Vorgehen für unproblematisch – vielmehr sei das eine Hilfestellung, die sie den SchülerInnen auch bisher zugestanden habe. Vor allem bei älteren SchülerInnen erachtet sie diese Methode als hilfreich, da den SchülerInnen ein kurzer Blick in die Textvorlage meist genüge, um die Aufgaben erfüllen zu können⁵⁵:

E: Weil in der vierten [Klasse] sind sie normalerweise so weit, dass sie die Textsorten kennen. Und... wenn sie dann kurz reinschauen in einen bekannten – also in eine Vorgabe, dann sind sie eigentlich so weit, dass sie das umsetzen können.⁵⁶

Die Lehrperson befürwortet die Einbindung sprachbildender und sprachförderlicher Maßnahmen in den Fachunterricht, „weil gerade in diesen Fächern haben die Schüler⁵⁷ oft Schwierigkeiten, dem Unterricht zu folgen“⁵⁸. In weiterer Folge spricht sie auch potenzielle Schwierigkeiten an, die sich für DaZ-SchülerInnen im Fachunterricht ergeben können:

E: Weil es oft Dinge sind, die... ja, mit denen sie nichts verbinden, wenn sie zum Beispiel keinen Wortschatz dazu haben.⁵⁹

Die Bereitschaft von FachlehrerInnen, in ihrem Fachunterricht auch sprachbildende und sprachförderliche Maßnahmen zu integrieren, schätzt die Befragte als nicht eindeutig ein. Während ein Teil durchaus Sorge dafür trage, die Bedürfnisse der SchülerInnen auch in sprachlicher Hinsicht zu berücksichtigen, nehme ein anderer Teil diese Aufgabe nicht in vollem Maße wahr:

E: [D]ie einen sind wirklich nur darauf bedacht: Stoff, Stoff, Stoff! Ich muss noch das und das!; Und die anderen schauen: OK, das wäre das, was die Schüler auch noch brauchen könnten...⁶⁰

⁵⁵ vgl.: Zeile 202-215

⁵⁶ Zeile 207-210

⁵⁷ Anmerkung: Gemeint sind hier SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache.

⁵⁸ Zeile 120-121

⁵⁹ Zeile 121-123

Die Bestrebungen, Sprachbildung in den Unterricht einzubinden, gehen von den jeweiligen LehrerInnen aus – von der Schulleitung gibt es dazu bisher keine Vorgaben oder Empfehlungen.⁶¹

Bezogen auf die Umsetzung der Sprachbildung in vertikaler Hinsicht spricht die Expertin dezidiert das jeweilige Lehrerteam an. Ihrer Meinung nach hängt das Gelingen der Durchgängigen Sprachbildung zu einem Teil von den beteiligten LehrerInnen ab und davon, wie ernst diese ihre Verantwortung nehmen.⁶² Die horizontalen Schnittstellen betreffend kann auf einen Schulversuch verwiesen werden, der an dem Schulstandort durchgeführt wird, wonach es eine Kooperation zwischen Volksschule und Neuer Mittelschule gibt, der zum Ziel hat, den Übertritt der SchülerInnen von der Volksschule in die Neue Mittelschule zu begleiten.⁶³

Die Expertin schätzt die Tauglichkeit und Umsetzbarkeit des Konzepts, aufgrund ihrer Erfahrungen bei der Umsetzung des Projekts, insgesamt als gut ein⁶⁴ und eine vermehrte Berücksichtigung sprachbildender Maßnahmen nach Vorbild des Konzepts „Durchgängige Sprachbildung“ im künftigen Unterricht ist für die Interviewte durchaus vorstellbar⁶⁵. Des Weiteren ist die Lehrende der Auffassung, dass weitere Lehrkräfte Interesse an dem Konzept und dessen Umsetzung haben könnten, das Konzept allerdings bisher noch wenig bekannt sei und eine weitere Verbreitung wichtig wäre.⁶⁶

⁶⁰ Zeile 128-131

⁶¹ vgl.: Zeile 135-140

⁶² vgl.: Zeile 150-152

⁶³ vgl.: Zeile 157-159

⁶⁴ vgl.: Zeile 217-242

⁶⁵ vgl.: Zeile 241-242

⁶⁶ vgl.: Zeile 244-248

13.2. Migrationspädagogisch-otheringkritische Analyse

In dem Interview wird von der Expertin immer wieder ihre persönliche Theorie angesprochen, wonach Sprachlernerfolg in der Zweitsprache in besonderer Weise mit der persönlichen Motivation und Sprachlernbereitschaft in Zusammenhang stehe⁶⁷. Der Einfluss der „Motivation“ auf den (Zweit-)Spracherwerb ist in der Fachwissenschaft unbestritten, worauf auch in Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit Bezug genommen wurde, doch stellt die ausschließliche Bezugnahme auf „Motivation“ als einzige Dimension, die den Spracherwerb beeinflusse, eine unzulässige Verkürzung dar.

Andere Faktoren, die den (Zweit-)Sprachlernerfolg ebenfalls nachweislich beeinflussen – Jeuk (2013) nennt neben „Motivation“ noch „Fähigkeit“ und „Gelegenheit“ als weitere Dimensionen – werden von der Lehrkraft nicht angesprochen, wobei anzumerken ist, dass es sich bei den Dimensionen „Fähigkeit“ und „Gelegenheit“ um Bereiche handelt, die die Lernenden selbst wenig bis kaum beeinflussen können.

Für dieses Vorgehen der Lehrenden sind verschiedene Gründe denkbar. Möglicherweise sind der Lehrperson die weiteren, beeinflussenden Faktoren nicht bekannt und es handelt sich bei der Betonung der Kategorie „Motivation“ um eine persönliche Interpretation von Alltagsbeobachtungen und persönlichen Erfahrungen. Andererseits besteht auch die Möglichkeit, dass es sich dabei um eine Strategie handelt, die Eigenverantwortung der SchülerInnen mehr in den Mittelpunkt zu rücken, um Lehrende gleichzeitig von ihrer (Mit-)Verantwortung zu entlasten.

Ein weiterer Punkt, der hier angesprochen werden soll, bezieht sich auf eine Formulierung, die in Zusammenhang mit dem eben erwähnten Gespräch über Sprachlernerfolg und persönlicher Motivation stehen. Konkret geht es dabei um folgende Formulierung:

⁶⁷ vgl.: Zeile 40, 172-173, 184-186

E: Ja, wenn sich die Kinder bemühen... Es gibt natürlich auch welche, da glaub ich, die sind nicht bereit, sich einzulassen. Aber das gibt es ja auch bei unseren Schülern – also bei den Deutschsprachigen.⁶⁸

In dieser Aussage ist – neben der vorher angesprochenen Betonung der individuellen (Sprach-)Lernbereitschaft des Schülers/der Schülerin – eine Formulierung enthalten, die als „Othering“ (DO MAR CASTRO VARELA/MECHERIL 2010: 42) identifiziert werden kann. Dabei werden „unsere Schüler“ der Gruppe „nicht-unsere Schüler“ gegenübergestellt, wobei „unsere Schüler“ gleich darauf durch „also bei den Deutschsprachigen“ ergänzt wird, wodurch vermutlich versucht wird, diese soeben produzierte Opposition zu relativieren. Es wird betont, dass es in Bezug auf „Lernbereitschaft“ eine Gemeinsamkeit zwischen beiden Gruppen gebe – nichtsdestotrotz werden durch diese Aussage zwei Gruppen produziert, die zwar im Hinblick auf die Kategorie „Lernbereitschaft“ oder „Motivation“ Ähnlichkeiten aufweisen, sich aber – so erscheint es – in anderen Bereichen möglicherweise unterscheiden können.

⁶⁸ Zeile 184-186

14. Conclusio

Im folgenden Abschnitt sollen die Ergebnisse der Untersuchung nochmals zusammengetragen und Schlussfolgerungen daraus gezogen werden.

Ausgehend von der Auswertung des ExpertInneninterviews kann gesagt werden, dass additive Sprachförderung von sogenannten „SeiteneinsteigerInnen“ nach wie vor in Schulen umgesetzt wird. Der Wert dieser Vorgehensweise wird vor allem darin gesehen, dass die intensive Arbeit in (zumeist) Kleingruppen raschere Fortschritte im Sprach- und Sprachkompetenzerwerb ermögliche. Dies entspricht auch den Ansichten Hans H. Reichs (2013) – worauf schon in Kapitel 4 verwiesen wurde. Reich warnt nämlich vor einer Gleichsetzung von „Durchgängiger Sprachbildung“ und Sprachförderung, da „Durchgängige Sprachbildung“ den Bedürfnissen von SchülerInnen mit noch geringen Deutschkenntnissen nicht gerecht werden könne. Vielmehr spricht er vom Recht dieser SchülerInnen auf eine zusätzliche Unterstützung beim Spracherwerb. (vgl. REICH 2013: 58-59) Er ist durchaus der Ansicht, dass auch additive Fördermaßnahmen ihre Berechtigung haben:

„Sprachförderung ist daher als *Teil* der Sprachbildung zu sehen – als eine der Funktionen, die immer und überall, wo Schüler und Schülerinnen unterschiedlichen Sprachstandes miteinander lernen, zu erfüllen sind, und als eine Unterrichtsform, die neben dem Klassenunterricht (in seinen unterschiedlichen Formen) ihre Berechtigung hat.“ (REICH 2013: 59; Hervorhebung im Original)

Wichtig bei additiven Maßnahmen ist, die zeitliche Begrenzung zu beachten und dafür Sorge zu tragen, dass die SchülerInnen so bald als möglich gemeinsam unterrichtet werden – die SchülerInnen, die also additive Maßnahmen genießen, in den Regelunterricht eingegliedert werden, sobald sie über die notwendigen (Sprach-) Kompetenzen verfügen, die notwendig sind, um dem Unterricht folgen zu können.

Die Ergebnisse der Untersuchung legen auch die vorsichtige Vermutung nahe, dass die Bedeutung des Einsatzes sprachdiagnostischer Verfahren zur Identifikation des individuellen Förderbedarfs der SchülerInnen noch keine sehr weite Verbreitung unter Lehrkräften gefunden habe. Allerdings scheinen die Erkenntnis der Notwendigkeit der

Durchführung solcher Verfahren und auch die Bereitschaft zur Durchführung durchaus vorhanden zu sein. Hierbei wäre es sicherlich sinnvoll von institutioneller Seite für eine weitere Bekanntmachung verschiedener Verfahren zu sorgen bzw. – wie auch Döll/Fröhlich/Dirim (2014) vorschlagen – an den jeweiligen Schulstandorten Lehrkräfte zu finden und diese auch entsprechend auszubilden, sodass diese als „MultiplikatorInnen“ (DÖLL/FRÖHLICH/DIRIM 2014: 75) für Sprachbildung die KollegInnen bei der Umsetzung der notwendigen Maßnahmen beraten und unterstützen.

Während es sich bei der Erkenntnis „jeder Fachlehrer ist zugleich Sprachlehrer“ (STEINMÜLLER/SCHARNHORST 1987: 9) um eine Erkenntnis handelt, die schon vor fast 30 Jahren formuliert wurde, und seither in der Fachwissenschaft bereits einige Verbreitung gefunden hat, dürfte sie – so erscheint es im Rahmen der Untersuchung – noch nicht von allen Fachlehrkräften zur Kenntnis genommen worden sein. Gerade an diesem Punkt erscheint großer Handlungsbedarf, sodass sich auch wirklich alle LehrerInnen – sowohl die Sprach- als auch die Fachlehrkräfte – ihrer großen Bedeutung und Verantwortung für das sprachliche Lernen, für den Erwerb des Registers Bildungssprache, und der damit verbundenen Ermöglichung von Bildungserfolg für ihre SchülerInnen bewusst werden:

„In allen Unterrichtsfächern ist Sprache das Medium des Lernens und zugleich ein Ziel, das sich im Laufe der Schulzeit vorwärtsbewegt. [...] [D]as Ineinandergreifen von Sprach- und Sachlernen [ist] historisch in der Institution Schule unsichtbar gemacht worden, die sowohl von einer quasi natürlich erfolgenden Sprachentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler als auch von der Einsprachigkeit der Schülerschaft ausging. Die gegenwärtig stattfindende Diskussion um den Zusammenhang zwischen fachlich anspruchsvoller werdenden Lerninhalten und einer für ihre Aneignung erforderliche Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen lässt diesen Zusammenhang wieder sichtbar werden.“ (QUEHL/TRAPP 2013: 9)

Allgemein kann davon ausgegangen werden, dass jede Situation, in der Kommunikation stattfindet, eine „potentielle Spracherwerbssituation“ (JEUK 2013: 22) darstellt. Angesichts dieser Erkenntnis wird die Bedeutung sprachlichen Lernens im Fachunterricht noch einmal verdeutlicht.

Aus der Untersuchung geht hervor, dass vereinzelt Lehrkräfte sprachförderliche oder sprachbildende Maßnahmen in ihren Unterricht miteinbeziehen – dies passiert

allerdings in erster Linie aus individuellen Bestrebungen und persönlicher Motivation der Lehrenden. Im Rahmen der Untersuchung zeigte sich das Bild, dass der „Zusammenhang zwischen Lernen und Sprache“ (GANTEFORT 2013: 72) nur wenigen (Fach-)Lehrkräften bewusst sein dürfte.

Der Deutschunterricht bleibt dabei nach wie vor ein „Ort expliziten sprachlichen Lehrens und Lernens“ (JEUK 2013: 125), was auch aus der Untersuchung hervorgeht. Was den Deutschunterricht im Speziellen anbelangt kann festgestellt werden, dass Unterrichtsmethoden und Vorgehensweisen, die beispielsweise von den FörMig-Experten im Rahmen des Konzepts „Durchgängige Sprachbildung“ empfohlen werden, durchaus bereits Eingang in den alltäglichen Deutschunterricht gefunden haben. Allerdings musste auch festgestellt werden, dass diese Maßnahmen bisher noch nicht durchgängig eingesetzt werden und auch eine sprachdiagnostische Fundierung der (Förder-) Maßnahmen zum größten Teil fehlt.

Die Einsicht darüber, dass „die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler, auch die einsprachig deutsch aufwachsenden“ (DÖLL/FRÖHLICH 2015: 63) von diagnosegestützten, vor allem aber grundsätzlich sprachbildend ausgerichteten Maßnahmen profitieren, dürfte – so kann aus der Untersuchung geschlossen werden – immer weitere Verbreitung finden, allerdings wäre es erstrebenswert, dies noch weiter ins Bewusstsein der Lehrkräfte zu rücken.

Bezugnehmend auf Umsetzung des Konzepts „Durchgängige Sprachbildung“ in die Praxis, im Rahmen von vier Unterrichtsstunden, kann auf eine äußerst positive Resonanz verwiesen werden. Das Konzept traf bei der Lehrkraft auf vorbehaltlose Akzeptanz, die es durchaus auch für realistisch erachtet, dass KollegInnen Interesse an einer Umsetzung des Konzepts zeigen könnten.

Bezogen auf die spezielle Situation an dem Standort, an dem die Untersuchung durchgeführt wurde, würde sich eine (zumindest modellhafte) Erprobung, wenn nicht konsequente Umsetzung des Konzepts anbieten, da Volksschule wie Sekundarstufe I im selben Gebäude untergebracht sind, und es aktuell auch bereits – im Rahmen eines Schulversuches – eine Kooperation zwischen beiden Schultypen gibt, die den Übergang der SchülerInnen von der Primar- in die Sekundarstufe I begleiten und

erleichtern soll. Dies bedeutet, die vertikale Schnittstelle, die im Rahmen der „Durchgängigen Sprachbildung“ angesprochen wird, wird an diesem Standort bereits bedient. Das wiederum heißt, der Schritt von der Sorge, den Übergang und die Eingewöhnung der SchülerInnen im neuen Schultyp zu erleichtern, hin zu einem Bewusstsein darüber, dass „die abgebenden und aufnehmenden Institutionen für eine kontinuierliche Sprachbildung verantwortlich“ (GOGOLIN/LANGE u.a. 2010: 23) seien, wäre in dieser Situation ohne größeren Aufwand möglich und würde sich durchaus anbieten.

Wie auch im Hinblick auf den Einsatz sprachstandsdiagnostischer Verfahren schon erwähnt, wäre auch in Bezug auf das Konzept „Durchgängige Sprachbildung“ eine weitere Bekanntmachung erstrebenswert. Allgemein wäre allerdings eine weitere Verbreitung der Bedeutung der Einbindung sprachbildender Maßnahmen in jeglichen Unterricht von eminenter Wichtigkeit.

Im Rahmen dieser Studie hat sich auch die dringliche Notwendigkeit einer vermehrten Aus- und Weiterbildung von angehenden und bereits (seit längerem) unterrichtenden Lehrkräften auf dem Gebiet des Spracherwerbs wie auch im Bereich der Sprachbildung und -förderung gezeigt. Nur durch umfassende Kenntnisse von beispielsweise Spracherwerbsprozessen und durch einen professionellen Umgang mit Instrumenten zur Sprachstandsdiagnose und Konzepten zur Sprachbildung kann der erhoffte Erfolg erzielt werden und den SchülerInnen annähernd gleichwertige Bildungschancen ermöglicht werden.

V. Literaturverzeichnis

Ahrenholz, Bernt (2014a): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: *Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore* (Hg.) (2014): Deutsch als Zweitsprache. 3. Korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 3-16.

Ahrenholz, Bernt (2014b): Zweitspracherwerbsforschung. In: *Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore* (Hg.) (2014): Deutsch als Zweitsprache. 3. Korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S.64-80.

Ammon, Ulrich (2010): Bildungssprache. In: Metzler Lexikon Sprache. 4., aktualisierte u. überarbeitete Auflage. Hg. v. Helmut Glück. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler Verlag, S. 105.

BIFIE (2011): BESK-DaZ. Version 2.0. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. http://www.salzburg.gv.at/eb_besk-daz_2-0.pdf [Zugriff: 23.8.2015]

Bogner, Alexander/ Menz, Wolfgang (2009): Experteninterviews in der qualitativen Sozialforschung. Zur Einführung in eine sich intensivierende Methodendebatte. In: *Bogner, Alexander/ Littig, Beate/ Menz, Wolfgang* (Hg.) (2009): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3., grundlegend überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7-31.

Bredel, Ursula (2005): Anforderungen an Diagnose und Förderung mit Bezug auf den Spracherwerb. In: *Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)* (2005)(Hg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Autoren: *Ehlich, Konrad* in Zusammenarbeit mit *Bredel, Ursula/ Garme, Birgitta* u.a. Bonn, Berlin: BMBF, S. 77-119.

De Cillia, Rudolf/ Krumm, Hans-Jürgen (2009): Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen. Länderbericht Österreich. <http://verein.ecml.at/Portals/2/praesentationen/OECD-CERI-Laenderbericht-Oesterreich.pdf> [Zugriff: 15.7.2015].

Diekmann, Andreas (2010): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Dirim, İnci/ Mecheril, Paul (2010): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: *Mecheril, Paul* u.a. (2010): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 121-149.

do Mar Castro Varela, Maria, Mecheril, Paul (2010): Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: *Mecheril, Paul* u.a. (2010): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 23-53.

Donau-Universität Krems - Department Migration und Globalisierung/Zentrum für Migration, Integration und Sicherheit, im Auftrag des bmbwf (2011): Bericht Schule Migration Gender.

https://www.bmbwf.gv.at/schulen/sb/schule_migration_gender_eb_21041.pdf?4dzi3h
[Zugriff: 7.7.2015].

Döll, Marion/ Dirim, İnci (2011): Mehrsprachigkeit in der Sprachdiagnostik. In: Fürstenau, Sara/ Gomolla, Mechthild (Hg.) (2011): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 153-167.

Döll, Marion (2012): Beobachtung und Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines sprachdiagnostischen Beobachtungsverfahrens. Münster: Waxmann.

Döll, Marion (2013): Sprachdiagnostik und durchgängige Sprachbildung – Möglichkeiten der Feststellung sprachlicher Fähigkeiten mehrsprachiger Jugendlicher in der Sekundarstufe. In: Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke u.a. (Hg.) (2013): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster, New York u.a.: Waxmann, S. 170-180.

Döll, Marion/Fröhlich Lisanne/ Dirim, İnci (2014): Sprachstandsdiagnostik in Österreich. In: Feld-Knapp, Illona (Hg.) (2014): Mehrsprachigkeit. Cathedra Magistorum – Lehrerforschung. Band 2. Budapest: Typotex Kiadó-Eötvös-Collegium, S. 61-80.

Döll, Marion/ Heller, Lisanne (2014): Unterrichtsbegleitende Beobachtung der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache (nicht nur) in Österreich. In: Bredel, Ursula/ Ezhova-Heer, Irina/ Schlickau, Stephan (2014): Zur Sprache.kom : Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 39. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Hildesheim 2012. Materialien Deutch als Fremdsprache. Band 89. Göttingen: Universitätsverlag, S. 17-30.

Döll, Marion/ Fröhlich, Lisanne (2015): Diagnosegestützte Sprachbildung im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Fagner, Josef (Hg.) (2015): Behinderte Menschen, 3/2015, S. 57-66.

Ehlich, Konrad (2005): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund – Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Bildungsministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn, Berlin: BMBF, S. 11-75.

Ehlich, Konrad/ Bredel, Ursula/ Reich, Hans-H. (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Bildungsreform Band 29/II. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Ehlich, Konrad (2009): Sprachaneignung – Was man weiß, und was man wissen müsste. In: Lengyel, Drorit/ Reich, Hans H. u.a. (Hg.) (2009): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster, New York u.a.: Waxmann, S. 15-24.

Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht 233, S. 4-13.

Flick, Uwe (2011): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Fliegner, Josef/Gogolin, Ingrid (1980): Sprachstandsmessung bei Schulanfängern. Neufassung 1982 unter Mitarbeit von Rüdiger Urbanek. Düsseldorf.

Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antje (2013): Interviewformen und Interviewpraxis. In: *Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antje/ Prengel, Annedore* (Hg.): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgesehene Auflage. Weinheim/München: Juventa Verlag, 437-455.

Fröhlich, Lisanne/ Döll, Marion/ Dirim, İnci (2014): Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache. Teil 1: Beobachtungsbogen für Volksschulen und Sekundarstufe 1. Medieninhaber, Herausgeber und Verleger: Bundesministerium für Bildung und Frauen.

Gantefort, Christof (2013): ‚Bildungssprache‘ – Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. In: *Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke u.a.* (Hg.) (2013): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster, New York u.a.: Waxmann, S. 71-105.

Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster, New York u.a.: Waxmann.

Gogolin, Ingrid, Lange, Imke u.a. (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Münster, New York u.a.: Waxmann.

Gogolin, Ingrid/ Dirim, İnci u.a. (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster, New York u.a.: Waxmann.

Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke u.a. (2011): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Münster, New York u.a.: Waxmann.

Gogolin, Ingrid (2013): Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit. Das FörMig-Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“. In: *ide. Informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Heft 1* („Literale Praxis von Jugendlichen“), S. 75-86.

Gomolla, Mechthild (2013): Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und –jugendlichen im deutschen Schulsystem. In: *Auernheimer, Georg* (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 87-102.

Helfferrich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Herzog-Punzenberger, Barbara (2009): Die zweifache Chancengerechtigkeit – nachhaltige Bildung im Einwanderungsland Österreich. In: *Plutzer, Verena/ Kerschhofer-Puhalo, Nadja* (Hg.)(2009): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderungsgesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Innsbruck: Studienverlag, S. 29-41.

Herzog-Punzenberger, Barbara (Hg.)(2012): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. <https://www.bifie.at/buch/1915> [Zugriff: 20.11.2015]

Ingenkamp, Karlheinz/ Lissmann, Urban (2008): Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. 6. Neu ausgestattete Auflage. Weinheim u. Basel: Beltz.

Jeuk, Stefan (2013): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. 2., aktualisierte Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Kniffka, Gabriele/ Siebert-Ott, Gesa (2012): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. 3. Aktualisierte Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG.

Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 5., überarbeitete Auflage. Unter Mitarbeit von Claudia Krell. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Langer, Antje (2013): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: *Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antje/ Prengel, Annedore* (Hg.): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgesehene Auflage. Weinheim/München: Juventa Verlag, 515-526.

Lengyel, Drorit/ Reich, Hans H. u.a. (2009): Einleitung. In: *Lengyel, Drorit/ Reich, Hans H. u.a.* (Hg.) (2009): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster, New York u.a.: Waxmann, S. 7-14.

Lengyel, Drorit (2013): Pädagogische Sprachdiagnostik als Grundlage für die durchgängige Sprachbildung. In: *Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke u.a.* (Hg.) (2013): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster, New York u.a.: Waxmann, S.154-169.

Lütke, Beate (2013): Präpositionen. In: *Rösch, Heidi u.a.* (Hg.) (2013): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe 1. Grundlagen – Übungsideen – Kopiervorlagen. Mitsprache. 5. Auflage. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH, S. 122-127.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: *Mecheril, Paul u.a.* (2010): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 7-22.

Mecheril, Paul (2013): Migration und Pädagogik. In: *ÖDaF-Mitteilungen 1/2013*, S. 11-30.

Mempel, Caterina/ Melhorn, Grit (2014): Datenaufbereitung: Transkription und Annotation. In: Settinieri, Julia u.a.: Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag, 145-166.

Meuser, Michael/ Nagel, Ulrike (2009): Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: Bogner, Alexander/ Littig, Beate/ Menz, Wolfgang (Hg.) (2009): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3., grundlegend überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 35-60.

Meuser, Michael/ Nagel, Ulrike (2013): Experteninterviews – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antje/ Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgesehene Auflage. Weinheim/München: Juventa Verlag, 457-471.

Morek, Miriam/ Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik (2012). Berlin, New York: De Gruyter Verlag, S. 67-101 .

Plutzer, Verena/ Kerschhofer-Puhalo, Nadja (2009a): Mindeststandards zur nachhaltigen Sprachförderung in Österreich. In: Plutzer, Verena/ Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hg.)(2009): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderungsgesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Innsbruck: Studienverlag, S. 14-21.

Plutzer, Verena/ Kerschhofer-Puhalo, Nadja (2009b): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderungsgesellschaft. In: Plutzer, Verena/ Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hg.)(2009): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderungsgesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Innsbruck: Studienverlag, S.9-13.

Quehl, Thomas/Trapp, Ulrike (2013): Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache. Münster, New York u.a.: Waxmann.

Reich, Hans H. (2005): Auch die „Verfahren zur Sprachstandsanalyse bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ haben ihre Geschichte. In: Gogolin, Ingrid/ Neumann, Ursula/ Roth, Hans-Joachim (Hrsg.) (2005): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Münster, New York u.a.: Waxmann, S. 87-95.

Reich, Hans H. (2013): Durchgängige Sprachbildung. In: Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke u.a. (Hg.) (2013): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster, New York u.a.: Waxmann, S. 55-70.

Reich, Hans H. (2014): Sprachstandserhebungen, ein- und mehrsprachig. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hg.) (2014): Deutsch als Zweitsprache. 3. Korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 420-429.

Ricart Brede, Julia (2014): Beobachtung. In: *Settinieri, Julia* u.a.: Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag, S. 137-146.

Riemer, Claudia (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: *Settinieri, Julia* u.a.: Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag, 15-31.

Rommelspacher, Birgit (2002): Anerkennung und Ausgrenzung. Deutschland als multikulturelle Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Campus.

Rösch, Heidi (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin: Akademie Verlag.

Rösch, Heidi u.a. (2013): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe 1. Grundlagen – Übungsideen – Kopiervorlagen. Mitsprache. 5. Auflage. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH.

Rösch, Heidi (2013a): Deutsch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache? In: *Rösch, Heidi* u.a. (Hg.) (2013): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe 1. Grundlagen – Übungsideen – Kopiervorlagen. Mitsprache. 5. Auflage. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH, S. 11.

Rösch, Heidi (2013b): Satzbau. In: Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe 1. Grundlagen – Übungsideen – Kopiervorlagen. Mitsprache. 5. Auflage. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH, S. 127-137.

Rösch, Heidi (2013c): Stolpersteine der deutschen Sprache. In: Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe 1. Grundlagen – Übungsideen – Kopiervorlagen. Mitsprache. 5. Auflage. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH, S. 231-232.

Scheuch, Erwin K. (1967): Das Interview in der Sozialforschung. In: *König, Rene* (1967): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Band 1. Stuttgart: dtv. S. 136-196.

Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Schwippert, Knut (2007): Sprachstandsdiagnose und Evaluation: Gemeinsamkeiten und Differenzen der Anliegen, Möglichkeiten und Ziele. In: *Reich, Hans H.* u.a.: Sprachdiagnostik im Lernprozess: Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. Münster: Waxmann, 30-42.

Settinieri, Julia (2014): Planung einer empirischen Studie. In: *Settinieri, Julia* u.a.: Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag, 57-71.

Statistik Austria (2014): Demografisches Jahrbuch 2013. Tabellenanhang. http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=081410 [Zugriff: 17.11.2015]

Steinmüller, Ulrich/Scharnhorst, Ulrich (1987): Sprache im Fachunterricht – Ein Beitrag zur Diskussion über Fachsprachen im Unterricht mit ausländischen Schülern. In: Zielsprache Deutsch 18/4, S. 3-12.

UNHCR (2014): Ukraine. Immer mehr Menschen auf der Flucht. http://www.unhcr.at/no_cache/detail/artikel/artikel//ukraine-immer-mehr-menschen-auf-der-flucht-1.html [Zugriff: 11.11.2015]

UNHCR (2015): Zahl der Syrienflüchtlinge übersteigt 4 Millionen. <http://www.unhcr.at/home/artikel/ab59d3b3184f9e2b113b72bd0125c06d/zahl-der-syrien-fluechtlinge-uebersteigt-4-millionen-2.html> [Zugriff: 11.11.2015]

Vygotskij, Lev S. (1972): Denken und Sprechen. 4., korrigierte Auflage. Frankfurt a. Main: Fischer.

VI. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Berücksichtigung der Qualitätsmerkmale..... S 86

Quelle: Judith Michaela Raber, Daten aus teilnehmenden Beobachtungen

VII. Anhang

A1 USB-DaZ-Bogen S-U

Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache

Teil 2: Ergebnisdokumentationsbogen
Lisanne Fröhlich, Marion Doll, Inci Dirim

Name	S-U
Klasse	1. Klasse
Beobachtungs- zeitraum	Mai 2015
Beobachter/in	J. Rauber

Medienhaberin, Verlegerin und Herausgeberin:
Bundesministerium für Bildung und Frauen
Abteilung I/5a, Referat für Migration und Schule
Minoritenplatz 5, 1014 Wien
Tel.: +43 1 531 20-0
www.bmbwf.gv.at

Autorinnen: Lisanne Fröhlich, Marion Doll, Inci Dirim
Grafische Gestaltung: Christian Stenner
Druck: Digitales Druckzentrum Renngasse
Wien, September 2014

3 BEOBSACHTUNGSBEREICH „VERB- VERBFORMEN“

PERSON & NUMERUS

undifferenzierte Zuweisung	1. Person Sg.	3. Person Sg.	2. Person Sg. 3. Person Pl. 1. Person Pl.	2. Person Pl.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TEMPUS

Präsens	Partizip ohne Hilfsverb	Perfekt	Präteritum von „sein“	Futur	Präteritum
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

GENUS VERBI

aktive Verbformen	Zustandspassiv	Vorgangspassiv
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

NOTIZEN

Ak in Text 1 1. Pers. Pl: "Wir haben uns alle getrennt."
 Präteritum in beiden Texten übereinged → bei starken Verben
 Probleme - "Dann laufe ich zu meine Mutter."
 "Ihr getalle das nicht."
 nur aktive Formen - kein Partiv verwendet!

Näheres in Teil 1, Beobachtungsbogen, S. 12-13.

4

BEOBSACHTUNGSBEREICH „VERB: VERBSTELLUNG IN AUSSAGESÄTZEN“

erweitertes Partizipialattribut	<input type="checkbox"/>
Verbkammer II	<input type="checkbox"/>
Futur	<input type="checkbox"/>
Vorgangspassiv	<input type="checkbox"/>
Zustandspassiv	<input type="checkbox"/>
„würde“-Konjunktiv	<input type="checkbox"/>
Verbstellung im Nebensatz	<input type="checkbox"/>
Verbkammer I	<input checked="" type="checkbox"/>
Verbstellung im Hauptsatz	<input type="checkbox"/>
Fragmente	<input type="checkbox"/>

NOTIZEN

Verbstellung fest immer richtig! auch
 Verbkammer! - "Ich liebe der alles Aufgeregt
 gesagt", "Mit haben uns alle getrennt."
 Nebensätze kommen nicht vor!
 x "Dannach sie lust gemacht."

Näheres in Teil 1, Beobachtungsbogen, S. 14-15.

BEOBACHTUNGSBEREICH „NOMEN: REALISIERUNG VON SUBJEKTEN UND OBJEKTEN“ 5

Genitivobjekt	<input type="checkbox"/>
←	<input type="checkbox"/>
Dativobjekt	<input type="checkbox"/>
←	<input checked="" type="checkbox"/>
Akkusativobjekt	<input type="checkbox"/>
←	<input type="checkbox"/>
Korrekte Realisierung von Subjekten	<input type="checkbox"/>
←	<input type="checkbox"/>
der/die für Subjekt und Objekt	<input type="checkbox"/>
←	<input type="checkbox"/>
keine Artikelverwendung	<input type="checkbox"/>

NOTIZEN
 Realisierung d. Dativobjekts nicht immer richtig!
 "zu meine Mutter", "ich sagte das zu meine Freund",
 "versteckte sich in die Wiese"

Näheres in Teil I, Beobachtungsbogen, S. 16-17.

BEOBACHTUNGSBEREICH „AUSSAGEVERBINDUNGEN“ 6

weitere subordinierende Satzverbindungen	<input type="checkbox"/>
←	<input type="checkbox"/>
einfache subordinierende Satzverbindungen	<input type="checkbox"/>
weitere koordinierende Satzverbindungen und einige subordinierende, die koordinierend verwendet werden	<input checked="" type="checkbox"/>
(und) dann	<input type="checkbox"/>
und	<input type="checkbox"/>
keine Verbindungen	<input type="checkbox"/>

NOTIZEN
 hauptsächlich mit "und", "dann" oder "und dann"; manchmal auch "aber"
 → "Sie war traurig aber nicht geschimpft."

Näheres in Teil I, Beobachtungsbogen, S. 18-19.

Bildungswortschatz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
←	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufbauwortschatz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
←	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grundwortschatz	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
←	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alltagsgrundwortschatz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
←	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
erste Wörter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
←	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Deutsch produktiv	Deutsch rezeptiv

NOTIZEN

viele verschiedene Adjektive! - aufgeregt, lustig, schön, fröhlich, traurig

„aufgeregt gesagt“ } Verben bezeichnen
 „wahr traurig“ }
 „fröhlich gekippt“ }

aber: Verben maximal nicht differenziert: „sagen“
 ☉ Nomen! - have, blumenweise

Näheres in Teil 1, Beobachtungsbogen, S. 20-23.

textfunktional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
←	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gegledert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
←	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vertikert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
←	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
assoziativ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Textproduktion im Allgemeinen	beim Erzählen	beim Berichten	beim Beschreiben	beim Argumentieren		

NOTIZEN

Die Texte haben kurze Einleitung - Hauptteil und Schluss aber verschmolzen bzw. Schluss kein richtiger Schluss, sondern Abbruch d. Erzählung

→ Text 1: „Sie war traurig aber nicht geschimpft. Wir haben uns alle getraut.“

→ Text 2: Aufzählung was die Freunde alles unternommen haben

Näheres in Teil 1, Beobachtungsbogen, S. 28-31.

wortübergreifende Strategie			
nie	selten	oft	immer
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
morphematische Strategie			
nie	selten	oft	immer
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
orthografische Strategie			
nie	selten	oft	immer
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
alphabetische Strategie			
nie	selten	oft	immer
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

NOTIZEN

alphabetische Strategie:
 „Er schoss dann auf das Toa“

A2 USB-DaZ-Bogen S-I

Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache

Teil 2: Ergebnisdokumentationsbogen
Lisanne Fröhlich, Marion Döll, Inci Dirim

Name	S-1
Klasse	1. Klasse
Beobachtungs- zeitraum	Mai 2015
Beobachter/in	F. Reber

Medieninhaberin, Verlegerin und Herausgeberin:
Bundesministerium für Bildung und Frauen
Abteilung I/5a, Referat für Migration und Schule
Minoritenplatz 5, 1014 Wien
Tel.: +43 1 531 20-0
www.bmbwf.gv.at

Autorinnen: Lisanne Fröhlich, Marion Döll, Inci Dirim
Grafische Gestaltung: Christian Stenner
Druck: Digitales Druckzentrum Renningsasse
Wien, September 2014

3 BEOBSACHTUNGSBEREICH „VERB- VERBFORMEN“

PERSON & NUMERUS

undifferenzierte Zuweisung	1. Person Sg.	3. Person Sg.	2. Person Sg. 3. Person Pl. 1. Person Pl.	2. Person Pl.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TEMPUS

Präsens	Partizip ohne Hilfsverb	Perfekt	Präteritum von „sein“	Futur	Präteritum
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

GENUS VERBI

aktive Verbformen	Zustandspassiv	Vorgangspassiv
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

NOTIZEN

1. P. Pl. springt nicht! → „Plötzlich wir hörte was komisch.“
 Präteritum wird verwendet - allerdings nicht immer korrekt → Übergeneralisierung! : spielte, kaufte, rufte
 nur Aktiv - kein Passiv!

Näheres in Teil I, Beobachtungsbogen, S. 12-13.

4 BEOBSACHTUNGSBEREICH „VERB- VERBSTELLUNG IN AUSSAGESÄTZEN“

erweitertes Partizipialattribut	<input type="checkbox"/>
Verbklammer II	<input type="checkbox"/>
Futur	<input type="checkbox"/>
Vorgangspassiv	<input type="checkbox"/>
Zustandspassiv	<input type="checkbox"/>
„würde“-Konjunktiv	<input type="checkbox"/>
Verbendstellung im Nebensatz	<input type="checkbox"/>
Verbklammer I	<input type="checkbox"/>
Verbzweitstellung im Hauptsatz	<input checked="" type="checkbox"/>
Fragmente	<input type="checkbox"/>

NOTIZEN

noch immer Verbzweitstellung vereinzelte wirdst berücksichtigt!
 Bsp.: „Plötzlich wir hörte was komisch.“
 „Dan er kaufte in Wald und ich auch.“
 meistens Verbzweitstellung realisiert; keine Verbklammer, keine Nebensätze

Näheres in Teil I, Beobachtungsbogen, S. 14-15.

BEOBSACHTUNGSBEREICH „NOMEN: REALISIERUNG VON SUBJEKTEN UND OBJEKTEN“ 5

Genitivobjekt	<input type="checkbox"/>
←	<input type="checkbox"/>
Dativobjekt	<input type="checkbox"/>
←	<input type="checkbox"/>
Akkusativobjekt	<input type="checkbox"/>
←	<input type="checkbox"/>
korrekte Realisierung von Subjekten	<input checked="" type="checkbox"/>
←	<input type="checkbox"/>
der/die für Subjekt und Objekt	<input type="checkbox"/>
←	<input type="checkbox"/>
keine Artikelverwendung	<input type="checkbox"/>

NOTIZEN

Subjekt durchgängig richtig
Akkusativobjekt gelangt nicht!

Näheres in Teil I, Beobachtungsbogen, S. 16-17.

6 BEOBSACHTUNGSBEREICH „AUSSAGEVERBINDUNGEN“

weitere subordinierende Satzverbindungen	<input type="checkbox"/>
←	<input type="checkbox"/>
einfache subordinierende Satzverbindungen	<input type="checkbox"/>
weitere koordinierende Satzverbindungen und einige subordinierende, die koordinierend verwendet werden	<input type="checkbox"/>
(und) dann	<input checked="" type="checkbox"/>
und	<input type="checkbox"/>
keine Verbindungen	<input type="checkbox"/>

NOTIZEN

Aussagen/Sätze mehr oft mit „und“ verbunden; manchmal auch „und dann“; „dann“ ist selten
 „Wir lachte und dann er musste beim.“
 „Dan or lachte in Wald und ich auch.“

Näheres in Teil I, Beobachtungsbogen, S. 18-19.

BEOBSACHTUNGSBEREICH „WORTSCHATZ“

7

Bildungswortschatz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
←	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aufbauwortschatz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
←	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grundwortschatz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
←	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alltagsgrundwortschatz	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
←	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
erste Wörter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
←	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Deutsch produktiv	Deutsch rezeptiv

NOTIZEN

noch nicht sehr variantenreich!
 Verben: „gehen“, „laufen“, „sagen“, „rufen“
 Adjektive selten verwendet, hauptsächlich
 aber eher undifferenziert → „groß“, „klein“,
 „schnell“, „langsam“
 aber auch: „plötzlich“ und „kamisch“!

Näheres in Teil 1, Beobachtungsbogen, S. 20-23.

10

BEOBSACHTUNGSBEREICH „TEXTKOMPETENZ (SCHRIFTLICH)“

textfunktional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
←	<input type="checkbox"/>					
gegliedert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
←	<input type="checkbox"/>					
verkettet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
←	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
assoziativ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Textproduktion im Allgemeinen	beim Erzählen	beim Berichten	beim Beschreiben	beim Argumentieren	

NOTIZEN

nicht mehr assoziativ! → Sätze z.T. in
 Bezug zueinander; aber noch keine
 Gliederung nach Textsorte in Einleitung-Hauptteil-
 Schluss!
 aber Konjunktionen wie „und“ od. „dann“

Näheres in Teil 1, Beobachtungsbogen, S. 28-31.

wortübergreifende Strategie			
nie	selten	oft	immer
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
morphematische Strategie			
nie	selten	oft	immer
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
orthografische Strategie			
nie	selten	oft	immer
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
alphabetische Strategie			
nie	selten	oft	immer
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

NOTIZEN

Bsp. für Anwendung der alphabetischen Strategie (aber selten!): "Glin", "dan"

Näheres in Teil 1, Beobachtungsbogen, S. 32-33.

Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache

Teil 2: Ergebnisdokumentationsbogen
Lisanne Fröhlich, Marion Döll, Inci Dirim

Name	S - B
Klasse	4. Klasse
Beobachtungs- zeitraum	Mai 2015
Beobachter/in	J. Raber

Medieninhaberin, Verlegerin und Herausgeberin:
Bundesministerium für Bildung und Frauen
Abteilung 1/5a, Referat für Migration und Schule
Minoritenplatz 5, 1014 Wien
Tel.: +43 1 531 20-0
www.bmbf.gv.at

Autorinnen: Lisanne Fröhlich, Marion Döll, Inci Dirim
Grafische Gestaltung: Christian Stenner
Druck: Digitales Druckzentrum Reingasse
Wien, September 2014

BEOBSACHTUNGSBEREICH „VERB- VERBFORMEN“

3

PERSON & NUMERUS

undifferenzierte Zuweisung		1. Person Sg.	3. Person Sg.	2. Person Sg. 3. Person Pl. 1. Person Pl.	2. Person Pl.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TEMPUS

Präsens	Partizip ohne Hilfsverb	Perfekt	Präteritum von „sein“	Futur	Präteritum
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

GENUS VERBI

aktive Verbformen	Zustandspassiv	Vorgangspassiv
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

NOTIZEN

1. P. Pl. in Bericht;
Präteritum überwiegend niedrig; Präsens bei Besch., -
immer richtig!
nur aktive Verbformen! → Erbliche Beschreibung
→ „Dann muss man die Eier vermischen
und dann muss man sie in die Pfanne
schütten.“ - stark Passiv

Näheres in Teil 1, Beobachtungsbogen, S. 12-13.

4 BEOBSACHTUNGSBEREICH „VERB- VERBSTELLUNG IN AUSSAGESÄTZEN“

erweitertes Partizipialattribut	<input type="checkbox"/>
Verklammer II	<input type="checkbox"/>
Futur	<input type="checkbox"/>
Vorgangspassiv	<input type="checkbox"/>
Zustandspassiv	<input type="checkbox"/>
„würde“-Konjunktiv	<input type="checkbox"/>
Verbinstellung im Nebensatz	<input checked="" type="checkbox"/>
Verklammer I	<input type="checkbox"/>
Verbzweitstellung im Hauptsatz	<input type="checkbox"/>
Fragmente	<input type="checkbox"/>

NOTIZEN

keine Verklammer II

über Nebensätze:

„Man muss die Karte ständig rühren
weil sich das nicht ausbreitet.“
„Die Eier waren dabei ständig in der
Nähe, damit die Schüler nichts panikern.“
→ zum Teil keine Bestriche

Näheres in Teil 1, Beobachtungsbogen, S. 14-15.

BEOBACHTUNGSBEREICH „NOMEN: REALISIERUNG VON SUBJEKTEN UND OBJEKTEN“ 5

Genitivobjekt	<input type="checkbox"/>
←	<input type="checkbox"/>
Dativobjekt	<input type="checkbox"/>
←	<input checked="" type="checkbox"/>
Akkusativobjekt	<input type="checkbox"/>
←	<input type="checkbox"/>
Korrekte Realisierung von Subjekten	<input type="checkbox"/>
←	<input type="checkbox"/>
der/die für Subjekt und Objekt	<input type="checkbox"/>
←	<input type="checkbox"/>
keine Artikelverwendung	<input type="checkbox"/>

NOTIZEN
 Akkusativobjekt u. Dativobjekt verwendet - teilweise richtig und teilweise falsch!
 ☉ in die Pfanne in der Nähe in den Kibel
 ☉ in die Bus, an einen Baum vorbei damit die Schüler nichts passiert in das Schüssel
 Genitivobjekt nie richtig! → Die Schalen von den Eier müssen in den Brokibel zinsort werden.
 → Probleme mit Genus allgemein?

Näheres in Teil I, Beobachtungsbogen, S. 16-17.

6 BEOBACHTUNGSBEREICH „AUSSAGEVERBINDUNGEN“

weitere subordinierende Satzverbindungen	<input type="checkbox"/>
←	<input checked="" type="checkbox"/>
einfache subordinierende Satzverbindungen	<input type="checkbox"/>
weitere koordinierende Satzverbindungen und einige subordinierende, die koordinierend verwendet werden	<input type="checkbox"/>
(und) dann	<input type="checkbox"/>
und	<input type="checkbox"/>
keine Verbindungen	<input type="checkbox"/>

NOTIZEN
 häufig, weil " + Nebensatz;
 auch "dann", "und dann", "dauach"
 kommt oft vor;
 Beispiere oft ausgelassen (od. vergessen?)
 Bsp.: Zuerst mun man die Eier aufschlagen und dann in den Schüssel geben.
 "Dann kommen ist an einen sehr dicken Baum vorbei und machen dort Pause."

Näheres in Teil I, Beobachtungsbogen, S. 18-19.

BEOBSACHTUNGSBEREICH „WORTSCHATZ“

7

Bildungswortschatz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
↑	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufbauwortschatz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
↑	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grundwortschatz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
↑	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alltagsgrundwortschatz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
↑	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
erste Wörter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
↑	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Deutsch produktiv	Deutsch rezeptiv

NOTIZEN
 differenziert aber nicht abstrakt!
 "viele Berge" statt "bergig"
 "schütten" statt "gießen"
 aber "in den Bichübel endorgeln" statt
 "werfen" od. "schmeißen" → beherrscht dieses
 Wortfeld!
 → Müll/Müllentsorgung
 → Unerrichtet?!

Näheres in Teil I, Beobachtungsbogen, S. 20-23.

10 BEOBSACHTUNGSBEREICH: „TEXTKOMPETENZ (SCHRIFTLICH)“

textfunktional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
↑	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gegliedert	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
↑	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
verkettet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
↑	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
assoziativ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Textproduktion im Allgemeinen	beim Erzählen	beim Berichten	beim Beschreiben	beim Argumentieren		

NOTIZEN
 Texte in Einleitung, Hauptteil, Schluss gegliedert;
 scheint aber nicht geplant zu sein!
 → Bericht: genauer Tagesablauf in Hauptteil
 in einem Block
 → Beschreibung: ein Schritt nach dem
 anderen schrittweise im Hauptteil;
 nicht ein Absatz pro Arbeitsschritt!
 über Text (und die Sätze) verkettet !!

Näheres in Teil I, Beobachtungsbogen, S. 28-31.

wortübergreifende Strategie			
nie	selten	oft	immer
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
morphematische Strategie			
nie	selten	oft	immer
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
orthografische Strategie			
nie	selten	oft	immer
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
alphabetische Strategie			
nie	selten	oft	immer
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

NOTIZEN

„kannem“ statt „kannst“ wegen „kommen“?
vielleicht Übergeneralisierung

im Bereich Orthografie kaum Fehler

A4 Beobachtungsbogen blanko

Allgemeiner Eindruck SuS	
DaZ-Schüler/in	
DaM-SchülerInnen	
Eindruck SuS während Unterricht	
DaZ-Schüler/in	
DaM-SchülerInnen	
Befolgung des Konzepts durch Lehrperson	
Durchführung – Probleme?	
Reaktionen der SuS auf Unterricht	
Sonstiges	

A5 Beobachtungsbogen 1. Klasse, 1. Stunde (8.6.2015)

Allgemeines zu SuS	
DaZ-Schüler/in	1 männl. Schüler Erstsprache Ungarisch (auch S-U); 1 männl. Schüler Erstsprache Urdu (auch S-I); beide sprechen Dialekt – kaum bemerkbare Unterschiede zu Rest der Klasse; allerdings problematisch, wenn von L aufgefordert, Satz in Schriftsprache zu formulieren
DaM-SchülerInnen	10 SuS Erstsprache Deutsch; davon 1 weibl. Schüler mit „SPF“ ⁶⁹
Eindruck SuS während Unterricht	Sowohl DaZ- als auch DaM-SuS arbeiten aktiv mit.
DaZ-Schüler/in	Beide Schüler sehr aktiv; S-U ruft oft raus; S-I arbeitet auch aktiv mit, ruft allerdings nicht raus – zeigt auf und antwortet, wenn von L aufgefordert; S-U formuliert Regel zur Verbstellung im Aussagesatz als erster: „Im Aussagesatz steht das Verb an der 2. Satzgliedstelle.“
DaM-SchülerInnen	Arbeit mit Satzgliedkarten erscheint für DaM-SuS ansprechend
Befolgung des Konzepts durch Lehrperson	Führt Klasse in das Thema ein und fragt, was noch bekannt – nennt zu Beginn des Unterrichts Thema ausdrücklich; hält SuS dazu an, Aussagen in Schriftsprache zu reformulieren; unterstützt SuS; nennt Synonyme; Arbeit mit Satzgliedkarten: lässt SuS Sätze ordnen, verbalisieren und dann an Tafel „protokollieren“ -> Aussage der L: „Wer mag heute unser Schriftführer sein?“; Hat Arbeit mit Satzgliedkarten geringfügig abgeändert: Alle Wörter auf den Karten sind in Großbuchstaben geschrieben, damit SuS zusätzlich Groß- und Kleinschreibung üben können; L lobt gelungene Formulierungen bzw. sehr treffende Wortmeldungen – sowohl der DaZ- als auch der DaM-SuS
Durchführung – Probleme?	Während des Unterrichts kommt es tatsächlich dazu, dass ein S einen Satz bildet, bei dem das Verb an erster Stelle steht – also einen Fragesatz formuliert. L reagiert darauf,

⁶⁹ Anm.: „SPF“ steht für „sonderpädagogischer Förderbedarf“.

	wie beim vorbereitenden Gespräch besprochen. Sie lobt und verweist auf die Thematisierung in einer anderen Stunde.
Reaktionen der SuS auf Unterricht	SuS sind zum überwiegenden Teil motiviert bei der Sache. Einige SuS wirken besonders eifrig am Geschehen mit.
Sonstiges	<p>Zu Beginn der Stunde fordert L Studentin auf, sich kurz vorzustellen, um den SuS den Grund der Anwesenheit während des Unterrichts zu erklären – „Besuch“ war den SuS bereits angekündigt;</p> <p>Im Unterricht noch anwesend: Betreuerin der Schülerin mit „SPF“;</p> <p>Anwesenheit der Studentin im weiteren Unterrichtsverlauf nicht mehr thematisiert.</p> <p>Anmerkung: An Pinnwand befinden sich „Lerntipps“ mit Hinweisen wie: „Lies Fragen und Merksätze laut!“, „Schreibe schwierige Wörter auf Kärtchen!“ oder „Lasse dir kleine Diktate ansagen!“ und Plakate – zur Deklination von Nomen</p>

A6 Beobachtungsbogen 1. Klasse, 2. Stunde (9.6.2015)

Allgemeines zu SuS	
DaZ-Schüler/in	Siehe A4
DaM-SchülerInnen	Siehe A4
Eindruck SuS während Unterricht	
DaZ-Schüler/in	bei S-U Konzentration während Schreibauftrag problematisch; arbeitet mit Sitznachbarn zusammen – allerdings schweift S-U häufig ab, kommentiert das Geschehen im Klassenzimmer, auf der Straße, erzählt Geschichten vom Wochenende;

	<p>S-I arbeitet alleine, obwohl L Partnerarbeit ausdrücklich erlaubt hat; arbeitet ruhig dahin; hat allerdings Schwierigkeiten dabei, Aufgabe alleine zu erfüllen;</p> <p>Auch bei S-U problematisch, eigenständig Sätze zu formulieren und aufzuschreiben – Partner hilft aus;</p>
DaM-SchülerInnen	<p>SuS haben kaum Schwierigkeiten dabei, den Auftrag zu erfüllen. Einige SuS haben Auftrag sehr schnell erledigt. S mit SPF hat Schwierigkeiten</p>
Befolgung des Konzepts durch Lehrperson	<p>L wiederholt zu Beginn des Unterrichts Ergebnisse der vergangenen Stunde – ruft Merksatz in Erinnerung;</p> <p>Gibt Handouts zum Schreibauftrag aus - lässt Schreibauftrag vorlesen, fordert dann S-U auf, ihn mündlich zu formulieren; erlaubt ausdrücklich Partnerarbeit;</p> <p>Während des Schreibens – geht zu einzelnen SuS/Gruppen und gibt Hilfestellung;</p> <p>Eine Gruppe ist besonders schnell – L gibt Auftrag, sie sollen die Sätze in eine Reihenfolge bringen, sodass eine kurze „Geschichte“ entsteht.</p> <p>Ergebnisse werden dann „Stichprobenweise“ präsentiert; bei Fehlern: weist darauf hin, Sätze mit Hilfe aller SuS korrigiert.; gemeinsam Regel für Fragesatz formuliert</p>
Durchführung – Probleme?	<p>Verhalten von S-U problematisch – stört die anderen SuS, die sich bei L beschweren; L reagiert, indem sie sich längere Zeit am Tisch von S-U aufhält</p>
Reaktionen der SuS auf Unterricht	<p>Anfangs Beteiligung der SuS am Unterricht aktiv und motiviert – stolz, dass er Auftrag erklären darf; während Schreibauftrag kommt es zu Störungen durch S-U – einige SuS beschweren sich: „Frau Lehrer, ich kann mich nicht konzentrieren, wenn er immer redet.“</p>
Sonstiges	<p>Betreuerin wieder anwesend;</p> <p>zwei Schülerinnen kommen erst nach etwa 20 Minuten in den Unterricht – waren bei Musikprobe für ein bevorstehendes Schulfest.</p>

A7 Beobachtungsbogen 4. Klasse, 1. Stunde (11.6.2015)

Allgemeines zu SuS	
DaZ-Schüler/in	1 weibl. Schüler mit Erstsprache Bulgarisch (S-B); die Schülerin wirkt sehr zurückhaltend – fast schüchtern; spricht während der Beobachtung kaum mit den anderen SuS – wenn, dann spricht sie im Dialekt, wobei Unterschiede zur Sprache der anderen SuS in der Klasse erkennbar sind.
DaM-SchülerInnen	14 SuS; davon 1 weibl. Schüler mit „SPF“; 2 weibl. Schüler (Zwillinge), die bilingual aufwachsen – Deutsch-Spanisch -> laut Aussage der L gehören beide Schülerinnen „zu den besten in der Klasse“; insgesamt erscheint die Gruppe als sehr heterogen
Eindruck SuS während Unterricht	
DaZ-Schüler/in	DaZ-S sehr zurückhaltend während mündlichen Phasen; von sich aus keine Wortmeldungen – zeigt auch nicht auf bzw. meldet sich nicht freiwillig; spricht nur, wenn von L aufgefordert; die Antworten sind zumeist keine vollständigen Sätze, sondern eher „Halbsätze“ bzw. manchmal auch nur einzelne Worte; formuliert nur mit Hilfe der L vollständige Sätze in Standardsprache
DaM-SchülerInnen	Motivation „gespalten“ – einige SuS arbeiten sehr eifrig mit, zeigen auf usw.; zwei weibl. S in der letzten Reihe und ein männl. S hingegen arbeiten sehr wenig mit – bzw. nur, wenn die L ihnen eine Frage stellt; die zwei weibl. S. flüstern auch gelegentlich miteinander
Befolgung des Konzepts durch Lehrperson	L gibt eine Einführung in den Bereich „Wortarten“ – wiederholt mit SuS bereits gelerntes; Wenn SuS Wort mit „deutscher Bezeichnung“ sagen, lässt sie das „Fremdwort“ nennen – z.B. „Eigenschaftswort“ vs. „Adjektiv“. Bespricht mit SuS Handout 2 zu Präpositionen sehr ausführlich, stellt SuS Fragen; Lässt SuS anschließend mit Präpositionen von Handout Sätze formulieren und fordert dann auf, Frage zur Fallbestimmung zu formulieren; Lässt SuS abwechselnd Handout 1 (Bericht über Busunfall)

	<p>vorlesen – gibt dabei Tipps zum Vorlesen; anschließend mit Klasse Bedeutung unbekannter/schwieriger Wörter abgeklärt -> bespricht anschließend, warum einige Präpositionen gekennzeichnet sind und andere nicht; lässt SuS weitere Präpositionen im Text suchen; Hält SuS dazu an, Antworten in Schriftsprache zu formulieren – wenn S im Dialekt antwortet, bittet sie darum, Aussage zu reformulieren; Versucht verstärkt DaZ-S in Unterrichtsgespräche einzubinden; L lobt SuS für sinnvolle/gute Wortmeldungen</p>
Durchführung – Probleme?	<p>L ändert den Verlauf der Stunde selbstständig ab – bespricht und wiederholt zuerst Präpositionen im Allgemeinen (Handout 2); geht erst danach zur Arbeit mit dem Text über (Handout 1)</p>
Reaktionen der SuS auf Unterricht	<p>SPF-Schülerin teilweise aufmümpfig – bringt immer wieder zum Ausdruck, dass sie Unterricht nicht interessiert und sie nicht mitmachen mag; Rest der Klasse arbeitet in „normalem Maße“ mit – sie sind weder übermäßig motiviert noch gelangweilt; DaZ-S ist sehr zurückhaltend</p>
Sonstiges	<p>L fordert zu Beginn der Stunde Studentin auf, sich vorzustellen – „Besuch“ war den SchülerInnen angekündigt worden; in dieser Klasse L alleine – also keine Betreuerin für SPF-Schülerin; SPF-Schülerin kommentiert Vorstellung der Studentin mit: „Wieso geht die net in Wien in eine Schule zuschauen?“; Im Folgenden wird Anwesenheit der Studentin von SuS nicht mehr thematisiert bzw. Unterricht läuft „normal“ ab</p>

A8 Beobachtungsbogen 4. Klasse, 2. Stunde (11.6.2015)

Allgemeines zu SuS	
DaZ-Schüler/in	Siehe A6
DaM-SchülerInnen	Siehe A6
Eindruck SuS während Unterricht	
DaZ-Schüler/in	<p>DaZ-S wieder sehr zurückhaltend;</p> <p>Arbeitet bei Schreibauftrag mit einer anderen Schülerin zusammen – die Gruppe hat allerdings Probleme damit, den Auftrag zu erfüllen; Schwierigkeiten in sprachlicher Hinsicht und auch problematisch, die Textsorte einzuhalten!; DaZ-S diskutiert während Textproduktion mit der Partnerin immer wieder über Formulierungen;</p> <p>Auffällig: Der entstandene Text beginnt als Bericht, gleitet dann aber in eine „Erlebniserzählung“ ab.</p>
DaM-SchülerInnen	<p>Die Gruppenbildung für den Schreibauftrag erfolgt selbstständig – ein Schüler weist die Klasse an: „Immer a guada und a schlechter!“;</p> <p>Klasse insgesamt bei Textproduktion aktiver und motivierter dabei; bei Textproduktion: einige haben Schwierigkeiten, Textkriterien einzuhalten!</p>
Befolgung des Konzepts durch Lehrperson	<p>L lässt „Textgrundlage“ vorerst kommentarlos von SuS abwechselnd vorlesen; reagiert vorerst nicht auf Zwischenrufe der SuS („Bitte das ist ja kein echter Bericht!“);</p> <p>Lässt dann Schreibauftrag vorlesen; Bespricht den Auftrag mit der Klasse und gibt Hinweise und Tipps: z.B. dass SuS die wichtigen Teile markieren sollen -> geht dann auf die Einwände der SuS ein; weist explizit auf Merkmale der Textsorte hin;</p> <p>Weist auch darauf hin, dass die Handouts aus der ersten Stunde zur Hilfe genommen werden können;</p> <p>Während Textproduktion geht L durch Klasse und gibt Ratschläge; weist darauf hin, dass Auftrag eingehalten werden soll – dass Präpositionen eingebaut und richtig verwendet werden sollen;</p> <p>L weist wiederholt darauf hin, dass SuS den Text zu</p>

	<p>Busunfall als Vorlage verwenden können bzw. als Hilfestellung;</p> <p>Etwa 10 Minuten vor dem Ende der Stunde lässt L Arbeit abbrechen – die Gruppen sollen ihre vorläufigen Ergebnisse vorlesen; L gibt dabei Verbesserungsvorschläge</p>
Durchführung – Probleme?	Keine Auffälligkeiten
Reaktionen der SuS auf Unterricht	<p>Beim und nach dem Vorlesen der „Textgrundlage“ (Sophies Aussage) herrscht große Aufregung – SuS rufen raus, was an dem Text nicht passt; z.B.: „Geh bitte! Die Farbe von der Jacke interessiert ja niemanden!!“ oder „Bitte das ist ja kein echter Bericht!“</p>
Sonstiges	<p>Der Unterricht findet direkt hintereinander statt – es handelt sich also um eine Doppelstunde, die nur durch eine etwa fünf Minuten lange Pause unterbrochen wurde.</p> <p>Die Ergebnisse der Textproduktion sind sehr unterschiedlich: einige Berichte, einige nicht sehr objektive Berichte, zwei „Erlebniserzählungen“;</p> <p>SPF-Schülerin ist bei Textproduktion sehr motiviert – sie erzählt, dass sie es liebt, Berichte zu verfassen, weil sie später Journalistin werden möchte.</p>

A9 Transkription ExpertInneninterview (18.6.2015)

- 1 I: Zuerst möchte ich mich ganz herzlich bedanken, dass Sie sich bereiterklärt
2 haben, im Rahmen dieser Studie mit mir zusammenzuarbeiten.
3 Ich möchte vorab erwähnen, dass Ihre Angaben in diesem Interview vertraulich
4 behandelt werden und auch nur im Rahmen dieser Studie verwendet werden –
5 selbstverständlich in anonymisierter Form.
6 In der Diplomarbeit gehe ich der Frage nach, welche Möglichkeiten und Grenzen
7 der Deutschunterricht für Sprachbildung bietet. Durch dieses Interview soll eine
8 Antwort darauf gefunden werden.
9 Das Interview wird in transkribierter Form in die Diplomarbeit einfließen – daher
10 möchte ich gerne unser Gespräch aufzeichnen. Ist das für Sie in Ordnung?
11
12 E: Ist OK, ja.
13
14 I: Wie lange sind sie bereits als Pädagogin tätig?
15
16 E: Seit 1990.
17
18 I: Welche Fächer unterrichten sie zurzeit an Ihrer Schule?
19
20 E: Deutsch, Biologie, Zeichnen – in meiner Klasse – und in der Volksschule als
21 Schulversuch Deutsch in der dritten Klasse.
22
23 I: Bevor wir jetzt auf die Umsetzung des Unterrichtskonzepts in den beiden
24 Klassen eingehen, würde ich gerne erfahren, welche Erfahrungen sie bisher mit
25 Sprachförderung und Sprachbildung gemacht haben? Beziehungsweise, ob es an
26 Ihrer Schule spezielle Sprachförderungsangebote für DaZ-Schüler und
27 Schülerinnen gibt?
28
29 E: Ausschauen tut das ganze so, dass ich irgendwann in Fortbildung einen
30 Lehrgang besucht habe, der sich über drei Jahre erstreckt hat.
31 „Kinder mit nicht deutscher Muttersprache“ – oder so ähnlich hat das geheißen.
32 Da hab ich die ersten Erfahrungen gemacht mit dem Ganzen... Wir haben viele
33 Materialien kopiert wo ich aber sagen muss, dass wir... dass ich persönlich die
34 relativ wenig verwendet habe dann, weil ich mir selber zusätzliche Materialien
35 gesucht habe, zusammengestellt habe, gebastelt und so weiter.
36 Grundsätzlich ist es so, dass es bei uns an der Schule parallel zum Unterricht
37 läuft, dass Kinder zusätzlich von Lehrern betreut werden... Deutschlehrer
38 eigentlich immer nur... mit denen etliche Stunden die Woche arbeiten und es
39 relativ flott geht, dass Schüler und Schülerinnen Deutschkenntnisse erwerben,
40 wenn sie selbst auch dahinter sind.
41
42 I: Und wenn wir jetzt auf den Unterricht eingehen, der in zwei ausgewählten
43 Klassen stattgefunden hat. Der Unterricht hat sich in Planung und Durchführung
44 an dem Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ orientiert.
45 Wie ist der Unterricht jetzt für sie persönlich gewesen?
46 Wie haben sie den erlebt?
47
48 E: Für mich war da eigentlich kaum Unterschied zum sonstigen Unterricht.

49 Ah, die Schüler haben sich relativ gut eingebracht. Sie waren nicht vorbereitet
50 auf die Situationen – haben eigentlich nicht gewusst, warum, wieso das ganze
51 stattfindet. Also, dass wir was testen war nicht bekannt.
52 Es war- waren die ausgewählten Stoffgebiete Wiederholungen in beiden Klassen,
53 die wir da verwendet haben. Es war nichts Neues. Und vor allem die erste Klasse
54 War da relativ eifrig dabei in der Arbeit.
55
56 I: Sind Ihrer Meinung nach irgendwo Schwierigkeiten aufgetreten?
57
58 E: Also i- glaub nein. Eigentlich nicht. Kann ich nicht feststellen.
59
60 I: Ist Ihnen dabei etwas besonders positiv oder besonders negativ in Erinnerung
61 geblieben? Wo die Kinder vielleicht auch besonders mitgemacht haben?
62
63 E: Also negativ überhaupt nicht. Positiv war eben der Eifer in der ersten Klasse.
64 Weil die sich eben bewegungsmäßig durch die Umstellung der Satzglieder
65 auszeichnen durften. Und weil sie in der ersten Klasse eben auch noch sehr
66 bewegungsfreudig sind.
67
68 I: Ok. Das dürfte den Schülern wirklich gefallen haben...
69 Glauben Sie, ist es gelungen, mit diesem Unterricht alle Schüler und
70 Schülerinnen zu erreichen? Also das heißt: War es sowohl für DaZ- als auch für
71 die Erstsprachenschüler fruchtbar?
72
73 E: Schon, ja! Auf jeden Fall...
74
75 I: Mhmmm... Ich würde im Folgenden gerne näher mit Ihnen auf die
76 „Durchgängige Sprachbildung“ eingehen.
77 Wie haben Sie persönlich die Arbeit mit dem Konzept „Durchgängigen
78 Sprachbildung“ er- ähm... empfunden?
79
80 E: Eigentlich angenehm... Es war eigentlich nicht wirklich eine besondere
81 Herausforderung. Es war... ja... gut. Ähnlich wie ich sonst auch arbeite.
82
83 I: Das Modell „Durchgängige Sprachbildung“ sieht ja die Feststellung der
84 individuellen sprachlichen Fähigkeiten der Schüler und Schülerinnen vor, um
85 eben von dem Stand ausgehend die notwendigen Fördermaßnahmen richtig
86 planen und umsetzen zu können.
87 Ah...Ist ein solches Vorgehen an Ihrer Schule üblich?
88
89 E: Grundsätzlich schauen wir schon wie weit – wie der Wissensstand der
90 Schüler ausschaut, natürlich. Weil wir bauen ja auf auf ihren Kenntnissen.
91 Wenn Schüler herkommen, die überhaupt kein Deutsch sprechen, dann fangen
92 wir halt an mit grundlegenden Dingen. Wie, dass man sich vorstellen kann,
93 dass man einmal fragen kann: „Wo ist die Toilette?“ Oder: „Darf ich auf die
94 Toilette gehen?“ Also auf das bauen wir dann auf...
95
96 I: Ok. Aber das heißt, irgendwelche standardisierten Sprachstandstests oder so
97 werden nicht gemacht?
98
99 E: Nein... bisher nein.
100

101 I: Ok. Für wie praktikabel erachten Sie sowas? Also dass wirklich – zum Beispiel
102 in der ersten Klasse – bei allen Schülern ein Test durchgeführt werden würde?
103
104 E: Fände ich eigentlich recht gut, muss ich sagen... weil man dann wirklich
105 feststellen kann: Wo sind sie? Wo hol ich sie ab?
106
107 I: Und glauben sie, wäre es möglich, dass die Lehrer das selber durchführen
108 würden? Oder, dass eher eine professionelle Testung von außen durchgeführt
109 wird?
110
111 E: Also ich glaub, dass das unsere Kollegen – die Deutschlehrer– auf jeden Fall
112 selber machen würden. Die wären da schon bereit.
113
114 I: Ein zentrales Element des Konzepts ist auch die Umsetzung sprachförderlicher
115 beziehungsweise sprachbildender Maßnahmen im Fachunterricht – also in
116 Geschichte, Biologie, Physik...
117 Für wie praktikabel halten Sie diese Forderung, wonach die Sprachbildung
118 fächerübergreifend geplant und durchgeführt werden soll?
119
120 E: Fände ich eigentlich auch gut, weil gerade in diesen Fächern haben die
121 Schüler oft Schwierigkeiten, dem Unterricht zu folgen – Weil es oft Dinge sind,
122 die... ja, mit denen sie nichts verbinden, wenn sie zum Beispiel keinen Wortschatz
123 dazu haben.
124
125 I: Und wie würden Sie persönlich jetzt die Bereitschaft von Fachlehrern und
126 Fachlehrerinnen solchen Maßnahmen gegenüber einschätzen?
127
128 E: Hmm... Ja wie würde ich das einschätzen? ... Teils-teils, würde ich sagen, weil
129 die einen sind wirklich nur darauf bedacht: Stoff, Stoff, Stoff, Stoff! Ich muss noch
130 das und das!; Und die anderen schauen: Ok, das wäre das, was diese Schüler
131 auch noch brauchen könnten...
132
133 I: Gibt es bisher ähnliche Bestrebungen an Ihrer Schule?
134
135 E: Nein. Eigentlich nicht... also ich wüsste nicht.
136
137 I: Ok. Also wenn, dann passiert das eher individuell, dass einzelne
138 Lehrperson-
139
140 E: Ja, richtig. Das schon, nur leider nicht durchgängig...
141
142 I: Das Modell sieht eine Durchgängigkeit der Sprachbildung sowohl in vertikaler
143 als auch in horizontaler Richtung vor. Das heißt also, dass die Sprachbildung
144 nicht nur innerhalb vom Jahrgang durchgängig koordiniert, geplant und
145 durchgeführt werden soll, sondern eben auch über die verschiedenen
146 Schulstufen und Schultypen Bestand haben und die Schüler und Schülerinnen
147 begleiten soll.
148 Wie schätzen Sie die Umsetzbarkeit dieser Forderung ein?
149
150 E: Hängt, glaub ich, wieder vom Team – von den Lehrern ab, ob ich bereit bin,
151 das umzusetzen... ob mit was daran liegt, oder ob mir das Wurst ist und ich sag:
152 „Lernt er was, ist gut. Lernt er nix, ist mir das auch recht...“

153
154 I: Gibt es an der Schule Absprachen darüber oder eine Koordination? Zum Beispiel
155 auch beim Übergang von der Volksschule in die NMS?
156
157 E: Schon, ja. Also durch unsere Zusammenarbeit mit der Volksschule –
158 Schulversuch... Also das gibt es schon. Und weil es bei uns ja auch leichter ist
159 dadurch, dass die Volksschule im Haus ist.
160
161 I: Ja, das ist dann natürlich ein Vorteil! [I u E lachen]
162 Ein zentrales Ziel der „Durchgängigen Sprachbildung“ ist es – ich zitiere hier aus
163 der Handreichung – „Kinder in ihren Bildungschancen vom Zufall ihrer Herkunft
164 unabhängiger zu machen“. Außerdem hat das Konzept nicht nur Kinder aus
165 mehrsprachigen Familien im Blick, sondern eben auch Kinder, aus einsprachigen
166 Familien, die aber zuhause nicht den sprachlichen Input bekommen.
167 Die in Familien aufwachsen, die „sprachlich nicht so reich“ sind – wird dort
168 geschrieben.
169 Wie ist ihre persönliche Einschätzung dazu? Beziehungsweise welche
170 Erfahrungen haben Sie persönlich bisher dazu gemacht?
171
172 E: Ahm... Es hängt immer davon ab, wie bereitwillig sich ein Kind auf eine neue
173 Sprache einlässt. Ich muss sagen, ich hab schon Schüler gehabt, die innerhalb
174 kürzester Zeit große Fortschritte gemacht haben – Das war zur Zeit des Bosnien-
175 krieges. Da war ein Schüler, an den kann ich mich gut erinnern, der hat
176 innerhalb von ein paar Monaten fast perfekt Deutsch gesprochen. Und auch da
177 an der Schule: Eine Schülerin, die voriges Jahr in der vierten war. Die hat auch
178 in der ersten angefangen mit fast Null und ist bis zum Ende der vierten in
179 Deutsch in der zweiten Leistungsgruppe gewesen und auch weiter gegangen.
180 Soviel ich weiß in die HAK.
181
182 I: Nach so kurzer Lernzeit!
183
184 E: Ja, wenn sich die Kinder bemühen... Es gibt natürlich auch welche, da glaub
185 ich, die sind nicht bereit, sich einzulassen. Aber das gibt es ja auch bei unseren
186 Schülern – also bei den Deutschsprachigen.
187
188 I: Also meinen Sie, dass auch einsprachige Schüler – deutschsprachige –
189 teilweise sprachliche Unterstützung brauchen?
190
191 E: Schon! Auf jeden Fall...
192
193 I: Wenn Sie bitte nochmal an den Unterricht in den beiden ausgewählten
194 Klassen denken. Ich möchte nochmal ein bisschen darauf eingehen, ob es für
195 Sie Unterschiede oder auch Überschneidungen gab zwischen ihrem „üblichen“
196 Unterricht und diesem „speziellen“ Unterricht?
197
198 E: Also Unterschiede? Nein, nicht wirklich... Weil es sind Sachen drinnen – zum
199 Beispiel das mit den Satzgliedern in der ersten. Das mache ich so auch – also
200 ganz normal in meinem Unterricht und in der vierten, die Präpositionen auch...
201
202 I: Und bei der Texterstellung in der vierten Klasse war das ja so, dass man
203 den Schülern Textvorlagen gegeben hat, nach denen sie dann zum Beispiel
204 den Bericht vielleicht besser schreiben können. Ist das üblich?

205 Oder finden sie das grundsätzlich problematisch?
206
207 E: Ja. Schon. Und problematisch sicher nicht. Weil in der vierten sind sie
208 normalerweise so weit, dass sie die Textsorten kennen. Und... wenn sie dann kurz
209 reinschauen in einen bekannten – also in eine Vorgabe, dann sind sie eigentlich
210 so weit, dass sie das umsetzen können.
211
212 I: Also Sie empfinden das nicht als problematisch, dass die Schüler dann nach
213 Vorlage schreiben oder nur abschreiben...
214
215 E: Nein, überhaupt nicht. Das hilft ihnen.
216
217 I: Wie würden Sie persönlich – aufgrund der Erfahrungen, die sie bisher mit
218 dem Konzept „Durchgängige Sprachbildung“ gemacht haben – die
219 Praxistauglichkeit dieses Modells einschätzen?
220
221 E: Ja. Die würde ich als gut einschätzen...
222
223 I: Wo könnten sich Ihrer Meinung nach Probleme oder Einschränkungen bei der
224 Umsetzung ergeben? Welche Schwierigkeiten sehen Sie dabei?
225
226 E: Ich kann mir jetzt nicht vorstellen, dass sich da irgendwelche Probleme
227 ergeben. Das erscheint mir wirklich ganz gut umsetzbar. Also... ja.
228
229 I: Wie schätzen Sie die Tauglichkeit des Konzepts ein, Schüler und Schülerinnen
230 auf die sprachlichen Herausforderungen des österreichischen Schul- und
231 Bildungssystems vorzubereiten?
232
233 E: Mhmm... ich find die Tauglichkeit hier wirklich sehr gut. Ich kann mir
234 mir nicht vorstellen, dass es da Probleme gibt, wenn man das umsetzt.
235
236 I: Können Sie sich vorstellen, in Zukunft „Durchgängige Sprachbildung“ in Ihren
237 Unterricht – auch in Ihren Fachunterricht – zu integrieren?
238 Unter welchen Umständen könnten Sie sich vorstellen, dieses Modell
239 umzusetzen?
240
241 E: Diese Umsetzung ist für mich auf jeden Fall vorstellbar. Da brauch ich keine
242 besonderen Umstände. Das Konzept ist sicher tauglich.
243
244 I: Glauben sie, dass es allgemein oder auch für die anderen Lehrer an der
245 Schule denkbar wäre, nach dem Konzept zu unterrichten?
246
247 E: Ja, schon. Da wäre aber wichtig, dass die das kennen lernen. Es gibt einige,
248 wo ich mir das denken würde.
249
250 I: Gut. Dann möchte ich mich jetzt gerne für das Gespräch und die
251 Zusammenarbeit bedanken.

VIII. Eidesstattliche Erklärung

Ich, Judith Michaela Raber, erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst und ausschließlich die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe. Gedanken, die direkt oder indirekt aus fremden Quellen übernommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht und in der Bibliographie dieser Arbeit verzeichnet.

Die Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, März 2016

Unterschrift

IX. Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Judith Michaela Raber
Adresse: Martinstraße 1/10
1180 Wien
Nationalität: Österreich

Ausbildung

März 2016: **Bachelorstudium Deutsche Philologie**, Uni Wien
Abschluss: März 2016

Seit Oktober 2007: **Lehramtsstudium Deutsche Philologie und Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung**, Uni Wien

September 2003 – Juni 2007: **Bundesoberstufenrealgymnasium Güssing**, 7540 Güssing
Reifeprüfung: Juni 2007

September 1999 – Juli 2003: **Hauptschule St. Michael im Burgenland**, 7535 St. Michael

September 1995 – Juli 1999: **Volksschule Rauchwart im Burgenland**, 7535 Rauchwart

Beruflicher Werdegang

Seit September 2015: **Sondervertragliche Lehrtätigkeit an der HTL Rennweg**,
1030 Wien

August/September 2012: **Regieassistentin im Leading Team bei Musical Güssing – Produktion „Tommy“**,
7540 Güssing

August/September 2011: **Regieassistentin im Leading Team bei Musical Güssing – Produktion „Jesus Christ Superstar“**, 7540 Güssing

Februar 2011 bis Februar 2013: **Telefoninterviewerin beim Institut für Marktforschung und Regionalumfragen**,
1120 Wien

Oktober 2010 – Jänner 2011: **Bürotätigkeit bei Kulturvereinigung Güssing**,
7540 Güssing

August/September 2010: **Regieassistentin im Leading Team bei Musical Güssing – Produktion „Kiss me Kate“**,
7540 Güssing

September 2009: **Einmonatiges Praktikum in der Zentrale der Bank Austria/UniCredit Group**,
1090 Wien