universität wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Über die Eignung des Verfahrens USB DaZ in außerschulischen Bildungseinrichtungen“

Eine Überprüfung der Einsetzbarkeit von USB DaZ im außerschulischen Bildungsbereich am Beispiel von PROSA und ‚Start Wien – Das Jugendcollege'

verfasst von / submitted by

Saskia Kessel (MSc)

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

Master of Arts (MA)

Wien, 2017/ Vienna 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	A 066814
Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:	Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Betreut von / Supervisor:	Univ.-Prof. Dr. phil. İnci Dirim, M.A.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich eidesstattlich, dass ich die vorliegende wissenschaftliche Arbeit selbstständig angefertigt und dabei keine anderen Hilfsmittel als die angeführten benutzt habe. Die wissenschaftliche Arbeit wurde noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt. Die Arbeit wurde sowohl in elektronischer als auch in gedruckter Version abgegeben. Ich bestätige, dass der Inhalt beider Versionen vollständig übereinstimmt.

Wien, 2017 Saskia Kessel, MSc

Inhalt

1 Einleitung 6

2 Theoretischer Zugang 8

2.1 Spracherwerb 9

2.1.1 Terminologie 9

2.1.2 Theorien des Erstspracherwerbs 13

2.1.3 Theorien des Deutscherwerbs als L_x 15

2.1.4 Die Aneignungsfolge des Deutschen als L_x 18

2.2 Sprachstandsdiagnoseverfahren 43

2.2.1 Schätzverfahren 44

2.2.2 Beobachtungsverfahren 44

2.2.3 Profilanalysen 45

2.2.4 Tests 47

2.3 USB DaZ 49

2.3.1 Gütekriterien 50

2.3.2 Formelle Kriterien 51

2.3.3 Ablauf 52

2.4. (Diagnosegestützte) Sprachförderung 53

2.5 Durchgängige Sprachbildung 54

3 Untersuchungskontext 57

3.1 Projekt Schule für alle 57

3.1.1 Der Verein ‚Vielmehr für Alle - Verein für Bildung, Wohnen und Teilhabe' 58

3.1.2 Zielgruppe von PROSA 59

3.1.3 Das Bildungsangebot von PROSA 61

3.2 Start Wien – Das Jugendcollege 62

3.2.1 Die Zielgruppe des Jugendcolleges 63

3.2.2 Das Bildungsangebot des Jugendcolleges 63

3.3 Einsatzrelevante Unterschiede zu einer Regelschule 63

3.3.1 Welche Rolle spielt das Alter? 64

3.3.2 Welchen Einfluss haben der Unterricht und das Curriculum? 65

4 Methode 66

4.1 Erhebungsmethode 67

4.2 Ablauf 67

4.3 Interviewpartner*innen 68
4.4 Auswertungsmethode 68
4.4.1 Ablauf der Auswertung 69
5 Ergebnisse zur Einsetzbarkeit des Verfahrens 70
5.1 Auswertung und Interpretation der Interviews 70
5.1.1 Kategorie ‚Einsetzbarkeit' 71
5.1.2 Kategorie ‚Schwierigkeiten und Nachteile im Zusammenhang mit USB DaZ' 72
5.1.3 Kategorie ‚Vorteile von USB DaZ' 80
5.1.4 Kategorie ‚Setting' 82
5.1.5 Kategorie ‚Förderung' 83
5.1.6 Kategorie ‚Regelschulvergleich' 85
5.1.7 Kategorie ‚Änderungsvorschläge, - wünsche' 86
5.1.8 Kategorie ‚Spezieller Unterricht für die Beobachtung' 88
5.1.9 Kategorie ‚Fachunterricht' 89
5.2 Ergebnisse der Beobachtungen 90
5.3 Sammlung möglicher Adaptionen 91
5.3.1 Mögliche Anpassungen von USB DaZ im außerschulischen Bildungskontext 91
5.3.2 Tipps für den Einsatz von USB DaZ im außerschulischen Bildungskontext 92
6 Conclusio 94
7 Literatur 98
8 Anhang 105
8.1 Interviews 105
8.1.1 Interview 1 105
8.1.2 Interview 2 113
8.1.3 Interview 3 122
8.1.4 Interview 4 131
8.1.5 Interview 5 138
8.1.6 Interview 6 144
8.2 Leitfragen für die Interviews 148
8.3 Extraktionstabelle 149
8.4 Abstract 155
8.5 Lebenslauf 156

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Erwerbsstufen Begründen nach Antos 1988 22
Abbildung 2 Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit 24
Abbildung 3 Wortschatz: Primarstufe 27
Abbildung 4 Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten 30
Abbildung 5 Verb: Verbformen – Person und Numerus 32
Abbildung 6 Verb: Verbformen - Tempus 32
Abbildung 7 Verb: Verbformen - Genus Verbi 33
Abbildung 8 Verb: Verbstellung in Aussagesätzen 34
Abbildung 9 Aussageverbindungen 36
Abbildung 10 Orthografie 40
Abbildung 11 Textkompetenz (schriftlich) - Primarstufe 42
Abbildung 12 Durchgängige Sprachbildung 55

1 Einleitung

Die allgemeine Schulpflicht beginnt in Österreich mit sechs Jahren und endet nach neun Schuljahren üblicherweise mit dem 15. Lebensjahr. 2016 wurden 5150 Asylanträge von 14- bis 17-Jährigen in Österreich gestellt (vgl. Eurostat 2017: o.S.). Das Menschenrecht auf Bildung ist universell.

Es gibt wenige Initiativen, welche das Spannungsfeld, das durch diese drei Aussagen entsteht, entschärfen. ‚PROSA – Projekt Schule für Alle' bietet Jugendlichen Bildung und versteht sich als schulanaloge Bildungseinrichtung. ‚Start Wien – das Jugendcollege' schaffte im Juli letzten Jahres 1002 Kursplätze für ebenjene Zielgruppe, welche aufgrund ihres Alters vom österreichischen Schulsystem ausgeschlossen wird. Dabei handelt es sich in erster Linie um Asylwerber*innen und Asylberechtigte bzw. subsidiär Schutzberechtigte. Bei beiden Einrichtungen stehen ebenso viele Personen, wie es Plätze gibt auf der Warteliste. Das Ziel ist es, der bestehenden Exklusion entgegenzuwirken und jungen über 15-jährigen Neuankömmlingen Teilhabe und Bildung zu ermöglichen. Konkret wird auf einen Pflichtschulabschluss bzw. den Übergang in einen Vorbereitungskurs hingearbeitet.

Ebenso wie Schüler*innen jeder Regelschule[1] setzen sich die Jugendlichen von PROSA bzw. dem Jugendcollege aus Individuen mit unterschiedlichen (Lern-)Erfahrungen zusammen. PROSA wandte sich mit dem Anliegen an die Universität Wien, ein Diagnoseinstrument zu empfehlen, welches es dem schulanalogen Betrieb ermöglicht, einzelne Schüler*innen zu fördern. Um passende sprachliche Bildungsmaßnahmen anzubieten, ist es von Nöten, regelmäßig die Kompetenzen sowie die Bedarfe von Schüler*innen zu analysieren. Dafür ist ein Sprachstandsverfahren für Lerner*innen von Deutsch als Zweitsprache erforderlich, mit dem ein Sprachkompetenzprofil erstellt werden kann, aus welchem wiederum Fördermaßnahmen abzuleiten sind. Die Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache (USB DaZ) vereinigt diese Eigenschaften. Das Verfahren bezieht sich allerdings auf die Regelschule und zwar konkret auf die Volksschule und erste Sekundarstufe. Es gilt somit zu

[1] Das Wort ‚Regelschule' soll in der vorliegenden Arbeit den Unterschied zu schulanalogen Bildungseinrichtungen, wie PROSA und dem Jugendcollege, verdeutlichen und bezieht sich auf sämtliche Schultypen von der Volksschule bis zur zweiten Sekundarstufe.

klären, ob USB DaZ bei PROSA und dem Jugendcollege ebenso wie in der Regelschule verwendet werden kann. Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage:

Kann USB DaZ in außerschulischen Bildungseinrichtungen eingesetzt werden?

Um diese Forschungsfrage zu beantworten, entstehen drei Unterfragen:

1. Welche Unterschiede zwischen einer Regelschule und einer außerschulischen Bildungseinrichtung könnten den Einsatz von USB DaZ (negativ) beeinflussen?

2. Erweist sich der Einsatz von USB DaZ in einer außerschulischen Bildungseinrichtung als praktikabel?

3. Ist eine Adaption des Verfahrens an außerschulische Bildungseinrichtungen nötig?

Die erste Subfrage wird im Rahmen des Untersuchungskontextes diskutiert. Die zweite steht im Fokus dieser Arbeit und wird empirisch untersucht. Die dritte leitet sich aus den Ergebnissen der zweiten ab und wird in Zusammenhang mit der konkludierenden Diskussion thematisiert.

Die genannten Fragen werden am Beispiel ‚PROSA – Projekt Schule für Alle' sowie ‚Start Wien – Das Jugendcollege' ausgearbeitet.

Als Ziel sollen eine Empfehlung über den Einsatz von USB DaZ bei außerschulischen Bildungseinrichtungen ausgesprochen werden sowie gegebenenfalls Vorschläge über Adaptionen gemacht werden. Um dieses Ziel zu erreichen, ist die Befragung derer, die mit dem Verfahren umgehen würden, die Methode der Wahl. Dafür stellten sich je drei Trainer*innen von PROSA und vom Jugendcollege zur Verfügung. Nach einer kurzen Einführung setzten sie das Verfahren in ihrem Unterricht ein und berichteten anschließend von ihren Erfahrungen in Einzelinterviews. Die Analyse dieser Interviews war folglich die Grundlage für die Entscheidung, ob USB DaZ bei den erprobten schulanalogen Bildungseinrichtungen – stellvertretend für ähnliche Projekte – eingesetzt werden kann.

Der Aufbau der Arbeit gliedert sich wie folgt: Um deutlich zu machen, welche Unterschiede zwischen dem Spracherwerb vorliegen, wird in Kapitel 2 (Theoretischer Zugang) zunächst auf den Erstspracherwerb und anschließend auf den Zweitspracherwerb eingegangen. Dabei gilt den Basisqualifikationen von Ehlich (2005) besondere Aufmerksamkeit. Anschließend werden Sprachstandsdiagnoseverfahren unter spezieller Berücksichtigung des Instruments USB DaZ

vorgestellt. In weiterer Folge wird auf (diagnosegestützte) Sprachförderung und durchgängige Sprachbildung – exkursartig – eingegangen. Das zweite Hauptkapitel (3 Untersuchungskontext) stellt PROSA sowie das Jugendcollege mit dem jeweiligen Bildungsangebot und der Zielgruppe vor. Darin findet die Frage nach den relevanten Unterschieden von PROSA und dem Jugendcollege zu Regelschulen eine (erste) Antwort. Im Methodenkapitel wird detailliert auf die empirische Herangehensweise eingegangen. Dazu gehören die Erhebungs- sowie Auswertungsmethode und der Ablauf. Darauf folgen im Ergebniskapitel eine detaillierte Beschreibung der analysierten Resultate aus den Interviews und deren Interpretation. In der abschließenden Conclusio münden die Ergebnisse in der Beantwortung der Forschungsfrage sowie einer entsprechenden Empfehlung über den Einsatz von USB DaZ in außerschulischen Bildungseinrichtungen.

2 Theoretischer Zugang

Wie in der Einleitung beschrieben, behandelt die vorliegende Arbeit ein Verfahren zur Diagnose des Sprachstandes sowie dessen Einsetzbarkeit bei außerschulischen – jedoch schulanalogen – Bildungseinrichtungen, wie PROSA oder dem Jugendcollege. Um die Forschungsfrage zu beantworten, beschäftigt sich das erste Kapitel vertieft mit dem theoretischen Zugang. Entsprechend wird zunächst die Aneignung von Sprache beschrieben. Dabei wird zwischen dem Erstspracherwerb und dem Erwerb einer Sprache – in diesem Fall Deutsch – nach einer anderen Erstsprache (L_x[2],) unterschieden. Neben verschiedenen Erwerbstheorien wird auch die Aneignungsfolge des Deutschen als Zweitsprache erläutert. Anschließend werden verschiedene Methoden der Sprachstandsfeststellung sowie ausgewählte Beispiele vorgestellt. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei der Unterrichtsbegleitenden Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache (USB DaZ) gewidmet.

[2] Die Bezeichnung ‚Deutsch als L_x' steht für Deutsch nach einer anderen Erstsprache (L_1 = language 1) und soll den teils inkorrekten sowie schwer definierbaren Begriff ‚Deutsch als Zweitsprache' in dieser Arbeit entlasten.

2.1 Spracherwerb

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich zu einem großen Teil mit dem Lernen, Erwerben bzw. Aneignen von Sprache. Im Rahmen der theoretischen Einführung wird demgemäß auf Forschungsergebnisse in diesem Bereich und Unterschiede in diesem Prozess eingegangen.

Bevor der Erwerb von Sprache beschrieben werden kann, muss jedoch zunächst die verwendete Terminologie vorgestellt werden. Darauf folgen verschiedene Theorien zum Erstspracherwerb. Im Vergleich dazu werden anschließend Theorien zum Spracherwerb einer Zweitsprache dargestellt. Schließlich wird auf die Aneignungsfolge des Deutschen als Zweitsprache bzw. L_x eingegangen. Nachfolgend stehen Aneignungsstufen der Basisqualifikationen von Konrad Ehlich (2005) im Vordergrund, da es auch diese sind, auf welche sich das im Rahmen des empirischen Teils eingesetzte und im Kapitel 2.3 vorgestellte USB DaZ bezieht.

Grundsätzlich ist zu beachten, dass der im Folgenden beschriebene Spracherwerb davon ausgeht, dass keine pathologischen oder psychologischen Entwicklungsstörungen vorliegen, da dieser Bereich für die vorliegende Arbeit keine Relevanz hat.

2.1.1 Terminologie

Bevor von ‚Spracherwerb' die Rede sein kann, ist abzuklären, um welchen Spracherwerb es sich handelt. Wie in der Bezeichnung der nachfolgenden Kapitel klar wird, ist zwischen Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweit-, Dritt-, oder Viertsprache, kurz als L_x zu unterscheiden. Eine eindeutige und allgemeingültige Definition von Erst- bzw. Zweitsprache liegt nicht vor. Zwei Indikatoren werden zur Differenzierung herangezogen. Zum einen ist dies die Sprachkompetenz und zum anderen ist es der Zeitpunkt des Beginns der Sprachaneignung. Diese zwei Kriterien werden jedoch unterschiedlich innerhalb einer großen Spannbreite quantifiziert. Tracy und Gawlitzek-Maiwald (2000) beschreiben beispielsweise die extrem unterschiedlichen Ansätze in Bezug auf Sprachkompetenz: Nach Bloomfield (1933: 56) sollen beide Sprachen auf muttersprachlichem Niveau kontrolliert werden können, um von Zweisprachigkeit – also Erstspracherwerb - sprechen zu können, während Macnamaras (1967: 80) Ansatz bereits das Leseverständnis in der jeweiligen Sprache als Kriterium für Zweisprachigkeit heranzieht (vgl. Tracy, Gawlitzek-Maiwald 2000: 496f).

Bezüglich des Alters bzw. des Zeitpunkts des Sprachkontakts liegt Zweisprachigkeit dann vor, wenn die Sprachen simultan angeeignet werden. Doch die Angaben, bis zu welchem Alter von Simultanität gesprochen, liegen weit auseinander. De Houwer (1990: 3) setzt diesen kritischen Zeitpunkt bereits innerhalb der ersten sieben Lebenstage fest. Genesee und Nicoladis (2009: 325) hingegen sprechen von bilingualer Sprachaneignung, wenn die Aneignung der zweiten Sprache innerhalb der ersten vier Jahre beginnt. Von einer Zweitsprache ist jeweils die Rede, wenn die Grenze für die Zweisprachigkeit überschritten ist. Dies wird in Folge als sukzessive Aneignung mehrerer Sprachen bezeichnet (vgl. Döll 2012: 21). Rothweiler (2015) beschreibt, dass von einem frühen Zweitspracherwerb zu sprechen ist, wenn der Erstkontakt mit der (zweiten) Sprache „im Alter von drei bis fünf oder sechs Jahren“ (Rothweiler 2015: 255) erfolgt. Bickes und Pauli (2009) legen stattdessen das Ende des dritten Lebensjahres als den Moment fest, ab welchem nicht mehr von simultanem Bilingualismus gesprochen wird, da der Erstspracherwerb zu dem Zeitpunkt grundsätzlich abgeschlossen ist (vgl. Bickes, Pauli 2009: 81).

Zur Abgrenzung der Zweitsprache bzw. L_x von einer Fremdsprache wird häufig die Art des Erwerbs herangezogen (vgl. Döll 2012: 21). So wird zwischen einem ungesteuerten Zweitspracherwerb ohne „systematische Unterstützung durch Unterricht“ (Rothweiler 2015: 256) und einem gesteuerten Zweit- oder Fremdspracherwerb, der in Kursen stattfindet, unterschieden (vgl. Rothweiler 2015: 256). Diese Kriterien halten der Sprachrealität jedoch nicht stand, sodass Lernende nicht eindeutig als Zweitsprachlernende oder als Fremdsprachlernende klassifizierbar sind, da sich die Erwerbsbedingungen im Lernalltag vermischen können (vgl. Ahrenholz 2017: 7). Schüler*innen sind mitunter sowohl der ungesteuerten Umgebung als auch dem gesteuerten (Sprach-)Unterricht ausgesetzt (vgl. Döll 2012: 21). Weitere Komponente in diesen Kontext werden von Ahrenholz (2017) erwähnt. Er zählt Extrempunkte auf, welche Fremd- und Zweitsprache unterscheiden. Neben gesteuert – ungesteuert, Inland – Ausland, erwerben – lernen nennt er auch die Pole unterprivilegiert – privilegiert sowie bildungsfern – bildungsnah (vgl. Ahrenholz 2017: 9). Damit wird darauf eingegangen, dass mit Deutsch als Fremdsprache häufig Personen mit viel Bildungserfahrung und einer hohen Sozialschicht einhergehen; dem gegenüber wird Deutsch als Zweitsprache häufig im Zusammenhang mit Sprachaneignung aufgrund von Migration gesehen (vgl. Ahrenholz 2017: 11).

Auch die Begriffe ‚Spracherwerb‘, ‚-entwicklung‘, ‚- aneignung‘ und ‚-lernen‘ werden je nach Sicht über die Einflussnahme verschiedener Parameter unterschiedlich verwendet (vgl. Bredel 2005: 79). Auch Ehlich (2009) differenziert zwischen den verschiedenen Bezeichnungen.

‚Sprachentwicklung' deutet auf eine biologische Sichtweise des Prozesses, parallel zur Entwicklung des Körpers hin (ebd.: 15). Der Terminus ‚Sprachaneignung' beinhaltet hingegen eine aktive Komponente sowohl in Bezug auf das Kind als auch auf seine Gesprächspartner*innen. Die Handlungen und Interaktionen, zu welchen Sprache von Nöten ist, stehen dabei im Mittelpunkt (ebd.). Ehlich (2009) spricht in weiterer Folge von ‚Sprachaneignung'. Bredel (2005) sieht in dem Begriff ‚Spracherwerb' die Einbindung von Erfahrungen und Vorwissen, die zuvor nicht vorlagen, was den sprachlichen Input zu einem prozesssteuernden Faktor macht (vgl. Bredel 2005: 80). Bei ‚Sprachlichem Lernen' steht die zielgerichtete Steuerung von außen im Vordergrund (ebd.) Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe ‚Spracherwerb' und ‚Sprachaneignung' synonym verwendet.

2.1.1.1 Exkurs: Sensible Sprachverwendung

Sprache prägt die Wahrnehmung. Nachdem im vorherigen Kapitel diverse Begriffe, welche als ‚Werkzeuge' für das ‚Bearbeiten' der Forschungsfrage dienen, angesprochen und zumindest für den Zweck dieser Arbeit geklärt wurden, wird an dieser Stelle auf Sprache, Bezeichnungen und Begrifflichkeiten in einer anderen Dimension eingegangen.

Die Macht der Sprache

Sprache ist ein Medium, das den Zugang zu vielen Bereichen des Lebens ermöglicht bzw. beschränkt; sei es Teilhabe oder auch Bildung. Die Sprache beeinflusst direkt die Lern- und Handlungsmöglichkeiten (Mecheril, Quehl 2006: 356). Gerade im Unterricht – aber auch in jedem anderen Lebensbereich – ist darauf zu achten, welche Formulierungen gewählt werden. Im Sinne der migrationspädagogischen und rassismuskritischen Perspektive können Othering-Prozesse, so z.B. inferiorisierende Formulierungen wie ‚wir', ‚nicht wir' oder ‚die anderen', durch Reflexion bewusst gemacht werden. Auch scheinbar unproblematische (Fach-)Begriffe, die bereits Eingang in den Sprachalltag gefunden haben, wie z.B. ‚Deutsch als Zweitsprache', sind daraufhin zu prüfen. Knappik und Dirim (2013) stellen fest, dass mit diesem Begriff eine Superiorisierung von Native Speakerism einhergeht und dialektale Abweichungen im Vergleich zur Standardsprache milder abgewertet beurteilt werden als migrationsresultierende (vgl. Knappik, Dirim 2013: 3).

Rassismuskritik thematisiert, inwiefern die „Selbstverständnisse und Handlungsweisen von Individuen, Gruppen, Institutionen und Strukturen durch Rassismus vermittelt sind und Rassismen stärken" (Mecheril, Melter 2010: 172) mit dem Ziel Unterscheidungen zu prüfen und zu

minimieren, die auf Rassekonstruktionen basieren. Dabei sollen „alternative Unterscheidungen deutlich“ (ebd.) gemacht werden. Rassismuskritik bezieht sich weiter auf „macht- und selbstreflexive Betrachtungsperspektiven auf Handlungen, Institutionen, Diskurse und Strukturen“ (ebd.).

In Bezug auf die in dieser Arbeit behandelte Thematik ist die Reflexion über Sprache in Zusammenhang mit etwaigen Fördermaßnahmen aufgrund von ‚Sprachdefiziten‘ relevant. Der Förderbedarf von Lernenden in bestimmten Bereichen bezieht sich in dem Fall (nur) auf die deutsche Sprache, eine Sprache, die in diesem Moment noch erlernt wird. Dabei dürfen alle erstsprachlichen Kenntnisse nicht übergangen werden. Es ist in diesem Kontext auch darauf hinzuweisen, dass es keine Vergleichsnorm für Mehrsprachige gibt. Der Vergleich mit monolingualen Sprecher*innen inszeniert einen vorgegebenen Maßstab von Erstsprecher*innen; eine eigene Norm hingegen sorgt für eine Sonderstellung von Mehrsprachigen. Eine Gleichsetzung und somit die Vergleichsnorm an einer Population von Ein- und Mehrsprachigen ist deshalb nicht zielführend, da Erstspracherwerb nicht mit Zweitspracherwerb gleichgesetzt werden kann (vgl. Reich 2005a: 151f.). In diesem Sinne gibt auch USB DaZ keine soziale Vergleichsnorm an (vgl. Döll, Heller 2014: 25).

Migrationshintergrund und Migrant*in

Über den Begriff ‚Migrationshintergrund‘ äußert sich beispielsweise Markowis (2015) kritisch. Zwar ist dieser auf wissenschaftlicher Ebene meist über den Geburtsort eines oder beider Elternteile definiert, jedoch zeigt sich dieser im alltäglichen Diskurs auf einer anderen inhaltlichen Ebene. Dabei gilt der Begriff mitunter als Bezeichnung von Personen, die früher unter den Begriff ‚Ausländer*innen‘ fielen oder/und ‚fremd‘ wirken (vgl. Markowis 2015: 13). Bei dem Bezeichnungswechsel blieben jedoch die negativen Konnotationen (Vorurteile, inhärente Abwertungen) erhalten (ebd.). Auch Castro Varela und Mecheril sehen unter der Bezeichnung ‚Migrant*in‘ im Rahmen einer informellen Festlegung eine Differenzierung zwischen ‚Nicht-Fremde‘ und ‚Fremde‘ (vgl. Castro Varela, Mecheril 2015: 170). Utlu (2015) erkennt in der Bezeichnung ‚Migrationshintergrund‘ im Vergleich zu Wörtern wie ‚Ausländer*in‘ und ‚Gastarbeiter*in‘ den Unterschied, dass der Migrationshintergrund nicht „abgestriffen“ werden kann und somit als dauerhaft gültig dargestellt wird (vgl. Utlu 2015: 446).

Gender

Zunächst ist festzulegen, dass Frauen ebenso wie Männer ebenso wie Personen, welche sich nicht in die binäre Geschlechterverteilung zwängen lassen, durch die sprachliche Kennzeichnung Platz finden (Beispiel: Schüler*innen). Von großer Bedeutung ist, dass alle Lernenden (unabhängig ihres sozialen Geschlechts) mit der Formulierung ‚Schüler*innen' gemeint sind und als solche auch bezeichnet werden.

Fokus Deutsch

Ein weiteres Thema beschäftigt die Präsenz der deutschen Sprache in dieser Arbeit. Es handelt sich um eine Arbeit, die im Rahmen des Masterstudiums Deutsch als Zweit- und Fremdsprache vorgelegt wird, was den Fokus auf diese Sprache nachvollziehbar machen soll. Wenn also in der Arbeit z.B. von Sprachförderung die Rede ist, bezieht sich ebendiese – wenn nicht anders vermerkt – auf die Förderung der deutschen Sprache. Dadurch sollen allerdings alle anderen Sprachen, die von Betroffenen beherrscht werden, nicht weniger wertgeschätzt werden.

Geflüchtete

Der Ausdruck ‚Geflüchtete' ist – wenn nicht genauer angegeben – in dieser Arbeit gleichbedeutend mit den Bezeichnungen ‚Menschen mit Fluchterfahrung' und ‚Schutzsuchende' zu verstehen. Auf den Begriff ‚Flüchtling' wird aufgrund teilweise negativer Konnotation in Zusammenhang mit dem Suffix ‚-ling', aufgrund der Verkleinerungsform sowie aufgrund des mangels der weiblichen Version verzichtet. Hübner verwendet den Begriff ‚Flüchtige' (vgl. Hübner 2015: 314); der Begriff wäre im Rahmen dieser Arbeit irreführend, da die Betroffenen bereits den Fluchtweg abgeschlossen haben und nun hier in Wien angekommen sind

Im Rahmen dieser Arbeit ist eine ausführliche Beschäftigung mit der Thematik nicht möglich; es soll jedoch sehr wohl darauf hingewiesen werden, dass die Problematik sowie die Wirkung, die den verschiedenen Begriffen anhaftet, immer wieder aufs Neue – wie es auch in dieser Arbeit geschah – zu reflektieren sind.

2.1.2 Theorien des Erstspracherwerbs

Um den Unterschied zu den Theorien des Erwerbs einer L_x zu verdeutlichen, welche im folgenden Kapitel vorgestellt werden, werden nun in aller Kürze drei verschiedene Sprachaneignungstheorien bezüglich der Erstsprache vorgestellt, welche versuchen, den Spracherwerb nachzuvollziehen und darzustellen.

Bei der Sprachaneignung von Kindern ergibt sich die Asymmetrie zwischen der Komplexität der deutschen Sprache und dem Input, also den sprachlichen Äußerungen, die ein Kind hört. Dies bezeichnet Chomsky als ‚Argument der Unzulänglichkeit des Reizes', woraus sich „das logische Problem des Spracherwerbs" ergibt (Chomsky, 1984 zit. nach Scharinger, 2013: 29). Es ist zu beachten, dass die nachfolgend aufgezeigten Theorien nicht im Stande sind den Aneignungsprozess der Sprache gänzlich zu erklären. Der Komplexität der Sprache ist es geschuldet, dass die Theorien weder einzeln noch gebündelt dazu in der Lage sind. Stattdessen zeigen sie ein Spracherwerbskonzept, das integrativ ist und verschiedene Aspekte des Erwerbs akzentuiert (vgl. Jung, Günther 2007: 92). Die Daseinsberechtigung der Theorien, welche den Sprachaneignungsprozess beschreiben, schöpft sich aus dem Umstand, dass die Aneignung der Sprache bei Kindern eindeutig charakteristische Parallelen aufweist (vgl. Scharinger 2013: 29).

2.1.2.1 Nativismus

Die Theorie des Nativismus geht von einem grammatischen Programm aus, das bereits von Geburt an in jedem Menschen vorhanden ist. Nachdem dieses Programm jedoch nicht spezifiziert ist, gilt es, dieses auf der Basis des gehörten Inputs einzelsprachlich zu bestimmen. Jedes Kind hat dem zufolge ein Wissen, das universal für alle Sprachen gilt. Zudem wird von einem language acquisition device (LAD) ausgegangen, was bedeutet, dass das kognitive System den Raum für sprachliche Strukturen begrenzt. Linguistische Fähigkeiten sind in diesem modularen Modell für Kognition von anderen kognitiven Kompetenzen getrennt. (vgl. Rothweiler 2015: 289)

Für die Annahme des Nativismus, dass jeder Mensch über eine angeborene Sprachstruktur verfügt, spricht das bereits erwähnte Argument von Chomsky, dass die dargebotenen Input-Reize zu wenig komplex und eindeutig sind, sodass auf deren Basis kein Grammatikerwerb ohne universale Sprachprinzipien möglich ist (vgl. Rothweiler 2015: 289). Gegen das LAD-Modell spricht, dass der Aneignungsprozess in vielen Zwischenstufen erfolgt, die von dem Modell nicht genügend erklärt werden können (vgl. Scharinger 2013: 30).

2.1.2.2 Kognitivismus

Der Entwicklungspsychologe Jean Piaget gilt als Vertreter des Kognitivismus. Dieser Ansatz geht davon aus, dass Sprache durch kognitive Strategien erworben wird, mit welchen ein Kind Schlüsse zieht. Der Ansatz basiert auf der kognitiven Entwicklung und der Symbolisierungsfähigkeit des Kindes, mithilfe derer Regularitäten abgeleitet werden. Semantische Konzepte und grammatische

Relationen spielen eine zentrale Rolle für den Zugang zur Grammatik und Sprache. Obgleich diese Korrelationen zwischen Thematik und Grammatik vorliegen, entsprechen sie nicht der exakten Beziehung und sind vor allem in den verschiedenen Sprachen unterschiedlich. (vgl. Rothweiler 2015: 289f)

Problematisch ist ebenso die enge Verbindung zwischen der kognitiven und der sprachlichen Entwicklung, da Kinder mit beschränkten kognitiven Fähigkeiten die Sprache womöglich erfolgreich entwickeln und viceversa andere Kinder Probleme in der Sprachaneignung haben können, deren kognitive Fähigkeiten keine Auffälligkeiten aufweisen. (ebd.)

2.1.2.2 Interaktionismus

Von zentraler Bedeutung sind beim Interaktionismus die soziale Interaktion und der Input. Dabei ist die Pragmatik – der Gebrauch, die Funktion und der soziale Aspekt – relevant. Es wird davon ausgegangen, dass die Sprache, die an Kinder gerichtet wird, an deren Bedürfnisse und Fähigkeiten semantisch, syntaktisch, strukturell und prosodisch angepasst ist. Diese sprachlichen Äußerungen werden auch als *motherese* bezeichnet. Den Fähigkeiten entsprechend weist also die Sprache an ein zweijähriges Kind andere Merkmale auf als die, welche an ein fünfjähriges Kind adressiert wird. Nachdem diese Sprechweise jedoch auch bei anderen Personen auftritt, bei welchen Verständnisschwierigkeiten vermutet werden, kann nicht geklärt werden, ob diese sprachliche Feinabstimmung für den Spracherwerb notwendig ist oder lediglich einer verbesserten Kommunikation dient. (vgl. Rothweiler 2015: 290f)

2.1.3 Theorien des Deutscherwerbs als L_x

Aus eigener Erfahrung haben viele Lernende den Eindruck, dass die Aneignung einer weiteren Sprache im Vergleich zur Erstsprache durch deutliche Unterschiede gekennzeichnet ist. Entgegen diesem Eindruck stehen die Ergebnisse von Diehl et al. (2000), dass der natürliche Spracherwerb sowie der gesteuerte Spracherwerb – obgleich sie gewiss nicht gleichgesetzt werden können – mehr Gemeinsamkeiten als Differenzen aufweisen (vgl. Diehl, Christen, Studer, Leuenberger, Pelvat 2000: 359).

Bislang wurden viele Hypothesen und Theorien veröffentlicht, die die Aneignung einer Zweitsprache und deren Besonderheiten erklären wollen. Einige werden im Anschluss vorgestellt. Dabei ist anzumerken, dass diese sehr unterschiedliche Ansätze verfolgen; dennoch äußern sich

alle zu Abweichungen der Sprache, die erlernt wird. Auch ist auffällig, dass sich keine Theorie explizit auf den Zweitspracherwerb, sondern vielmehr auf den Fremdspracherwerb bezieht (vgl. Döll 2012: 24). Obgleich die verschiedenen Ansätze unterschiedliche Faktoren in ihre Hypothese miteinbeziehen, wird dennoch der Rolle des Individuums, seiner Motivation und Eigeninitiative wenig Beachtung geschenkt. Wie auch bei den Sprachaneignungstheorien zur Erstsprache kann und soll an dieser Stelle nicht festgelegt werden, welche der im Folgenden vorgestellten Theorien die „richtige“ ist.

2.1.3.1 Kontrastivhypothese

Die Kontrastivhypothese geht auf den Behaviorismus zurück. Sie wird u.a. von Lado (1957) vertreten. Wie im Verhalten erfolgt das Lernen einer Sprache nur durch Input (Reiz) und automatischen Output (Reaktion) ohne den Einfluss der Kognition (vgl. Scharinger 2013: 34).

Als Basis für diesen Ansatz wird die Beobachtung herangezogen, dass Abweichungen in der Zielsprache im Prozess des Sprachenlernens mit der jeweiligen Erstsprache in Verbindung stehen. Folglich werden Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede von Erstsprache und Zielsprache als zentral gesehen. Es wird davon ausgegangen, dass Phänomene, die in der Erstsprache in der gleichen Weise wie in der Zielsprache vorhanden sind, im Rahmen der Aneignung der Zielsprache leichter zu lernen sind, da die entsprechenden Kenntnisse bereits vorliegen. Gleichzeitig sind strukturell verschiedene Sprachen für den Spracherwerb hinderlich. Daraus leitet sich ab, dass mehr positiver Transfer zwischen Erstsprache und Zielsprache möglich ist, wenn sich die zwei betroffenen Sprachen strukturell ähnlich sind. Das gleiche gilt im entgegengesetzten Fall. Je mehr strukturelle Differenzen vorliegen, desto mehr negative Übertragungen geschehen. (vgl. Döll 2012: 25)

Dieser positive oder negative Transfer wird als Interferenz bezeichnet und wurde durch den Vergleich von Sprachen vorhergesagt. Ergebnissen von Grießhaber (2010) zufolge konnten die Anforderungen an die Vorhersagen jedoch nicht erfüllt werden (vgl. Grießhaber 2010: 132). Weitere Kritikpunkte sind nach Bausch und Kasper (1979) die mangelnde Beachtung der Lernsituation bzw. der soziokulturellen oder individuellen Umstände sowie der Prozesshaftigkeit des Spracherwerbs (vgl. Bausch, Kasper 1979: 6ff).

2.1.3.2 Identitätshypothese

Die Identitätshypothese entwickelte sich aus der Kritik an der Kontrastivhypothese Ende der 1950er Jahre. Entsprechend wurde angenommen, dass die Strukturen der Zielsprache den Aneignungsprozess beeinflussen. Diese Hypothese steht in Verbindung mit der generativen Grammatiktheorie. In Anlehnung an den nativistischen Ansatz wird in Chomskys angeborenem Sprachmechanismus LAD (language acquisition device) von einer Vorstrukturierung der Grammatik ausgegangen. Demzufolge nehmen Vertreter*innen der Hypothese an, dass hereditäre strukturelle Eigenschaften auf den Zielspracherwerb einwirken und die Erstsprache somit keine Relevanz hat. (vgl. Döll 2012: 25f)

Der sprachliche Input beeinflusst den Erwerb allerdings insofern als der/die Lernende durch diesen die Möglichkeit hat, sich selbst Strukturen anzueignen, die nicht zu den universal vorhandenen gehören (vgl. Bausch, Kasper 1979: 9f). Diese Strukturen müssen wiederholt überprüft und gegebenenfalls abgeändert werden. Dabei kommt es zu Abweichungen in den zielsprachlichen Äußerungen (vgl. Döll 2012: 26). Es ist zu beachten, dass nach der Identitätshypothese die Aneignung der Zielsprache ebenso wie die der Erstsprache abläuft (vgl. Scharinger 2013: 35).

Kritik wurde auch an der Identitätshypothese geübt. Die Umstände des Spracherwerbs werden außer Acht gelassen. Zudem wird die Tatsache ignoriert, dass Erst- und Zielsprache den Prozess des Lernens beeinflussen (vgl. Bausch, Kasper 1979:12).

2.1.3.3 Interlanguage-Hypothese

Bei der Interlanguage, die namensgebend für die Interlanguage-Hypothese von Serlinker (1972) ist, handelt es sich um eine Zwischensprache zwischen der Erstsprache und der Zielsprache. Eine solche entwickeln Lernende im Rahmen des Aneignungsprozesses. Diese Sprache beinhaltet Charakteristika der beiden Sprachen sowie unabhängige Elemente (vgl. Scharinger 2013: 36). Der sich ständig verändernde Entwicklungsstand beeinflusst die inneren sprachlichen Systeme, sodass zeitgleich viele Zwischensprachen aktiv sind (vgl. Döll 2012: 26). Fünf Strategien und Prozesse, die für den Spracherwerb kennzeichnend sind, wirken auf die Aussagen in der Zweitsprache. Dabei handelt es sich um die Übertragung aus der Erstsprache, Lehrmaterialien, Kommunikationsstrategien aus der Zielsprache, Übergeneralisierungen sowie Strategien zum Erlernen der Zielsprache.

Auffällig ist an dieser Hypothese, dass Fehler nicht mehr im Zentrum stehen und stattdessen verschiedene Eigenschaften der betroffenen Sprachen sowie weitere Elemente zusammengeführt wurden, sodass eine Interlanguage diskutiert wurde (vgl. Döll 2012: 27). Dadurch wurden individuelle Besonderheiten beachtet. Dies wurde von Reich (2005a: 137) als Weiterentwicklung der bisherigen Ansätze gesehen. Auch im Hinblick auf die Sprachstandsdiagnose ist dieser Ansatz interessant, da Indikatoren im Rahmen der Abweichungen der Zielsprachen gesetzt werden könnten (vgl. Döll 2012: 27).

2.1.3.4 Separate Development Hypothesis

Bei der Separate Development Hypothesis von De Houwer (1990, 1994) steht der simultane Erstspracherwerb im Vordergrund. Es handelt sich dabei um einen Ansatz aus der Psycholinguistik. Im Rahmen dieser Hypothese sind vor allem die Personen von Interesse, welche in bilingualen Familien bzw. einem mehrsprachigen Umfeld aufwachsen (vgl. Döll 2012: 27). Obgleich nicht von einer unabhängigen Entwicklung der jeweiligen Sprachen ausgegangen wird, wurden separate und sprachspezifische Entwicklungslinien identifiziert (vgl. Scharinger 2013: 37). Entsprechend wurde festgestellt, dass junge Kinder Äußerungen in der jeweiligen Sprache tätigen, in welcher der Input des Gegenübers gegeben wurde (vgl. De Houwer 2009: 33); auch lernen zweisprachig aufwachsende Kinder früh in welchen Situationen, welche Sprachen passend sind. Durch diesen Ansatz wird dem Einfluss sozialer Interaktion sowie der lebensweltlichen Situation – inklusive Angebot und Erfordernis - auf das Sprachniveau der jeweiligen Sprache Rechnung getragen (vgl. Döll 2012: 28).

2.1.4 Die Aneignungsfolge des Deutschen als L_x

Die Aneignung der deutschen Sprache als Zweitsprache weist im Vergleich zur Aneignung des Deutschen als Erstsprache strukturelle Ähnlichkeiten in der Reihenfolge der Aneignungsstufen auf (vgl. Landua Maier-Lohmann, Reich 2008: 172). Gleichzeitig weisen die Autor*innen auf die sehr unterschiedlichen Umstände zu Beginn der Zweitsprachaneignung, wie Zeitpunkt und Kontaktintensität hin, was sowohl zu Abweichungen in der Sprache als auch zu einem stark variierenden Ablauf des Spracherwerbs führt (ebd.). Des Weiteren beeinflussen das zeitliche Ausmaß des Kontakts, positive oder negative Übertragungen der Erstsprache sowie Qualität und Umstände im Kontakt mit der Zielsprache die Aneignung ebendieser (vgl. Ehlich, Bredel, Reich

2008: 27f.). Dies führt zu Schwierigkeiten bei der Feststellung einer Norm hinsichtlich der Aneignungsprozesse (vgl. Döll 2012: 30).

Die Ergebnisse aus bisherigen Studien sind schwer zu verallgemeinern, da mitunter (zu) kleine Stichproben herangezogen wurden (vgl. Landua, Maier-Lohmann, Reich 2008: 171) bzw. unterschiedliche Untersuchungsmethoden verwendet wurden, was sich wiederum negativ auf die Vergleichbarkeit auswirkt (ebd.). Als theoretische Basis kann die Interlanguage-Hypothese herangezogen werden, da in diesem Ansatz von einer Zwischensprache ausgegangen wird, die zwischen Erst- und Zielsprache steht (ebd.). Stufenweise werden im Aneignungsprozess Hypothesen hinsichtlich der zielsprachlichen Struktur gebildet, welche pausenlos verifiziert und adaptiert werden (ebd.).

Für Ehlich (2009) ist es unerlässlich, Sprachaneignung – sowohl bei der Erstsprache als auch bei nachfolgenden Sprachen – umfassend zu sehen (vgl. Ehlich 2009: 19). Er betont, dass es sich nicht nur um Grammatik und das Lexikon handelt. Stattdessen liegt in der Aneignung einer Sprache die Aneignung der Basis für Kommunikation (ebd.). Um eine umfassende Sprachaneignung aufzuzeigen, wird zwischen mindestens sieben verschiedene Qualifikationen differenziert, die sich ein Kind beim Erlernen von Sprachkompetenz und Sprachhandlungsfähigkeit aneignet (ebd.). Die folgenden sieben Basisqualifikationen von Ehlich (2005, 2009) werden im Anschluss genauer beschrieben und in den nachfolgenden Kapiteln einzeln in den Kontext von Deutsch als L_x gesetzt:

1. phonische Qualifikation
2. pragmatische Qualifikation I
3. semantische Qualifikation
4. morphologisch-syntaktische Qualifikation
5. diskursive Qualifikation
6. pragmatische Qualifikation II
7. literale Qualifikation

Bei der phonischen Qualifikation (1.) handelt es sich sowohl um rezeptive als auch um produktive Unterscheidung der zielsprachlichen Laute sowie um die Produktion derselben. Die pragmatische Qualifikation I (2.) beschreibt die Fähigkeit, die verwendete Sprache anderer als Handlungsziel

auszumachen, darauf adäquat zu reagieren und eigens formulierte Sprache zum Erlangen eigener Handlungsziele zu verwenden. Die semantische Qualifikation (3.) beinhaltet das Zuordnen von Sprache zu Elementen der Wirklichkeit sowie zu Elementen der Vorstellung. Außerdem soll dabei deren Verbindung rezeptiv und produktiv erstellt werden können. Bei der morphologisch-syntaktischen Qualifikation (4.) steht die Fähigkeit im Vordergrund, komplexe Sprache – Kombinationen aus Wort und Form und Satzkombinationen zu verstehen und zu produzieren. Die diskursive Fähigkeit (5.) beschreibt die Fähigkeit formaler und sprachlicher Kooperation. Dabei soll Sprache die Handlung begleiten und in Verbindung mit Aktionen, Narrationen und Kommunikation zum Ziel führen. Die pragmatische Qualifikation II (6.) steht für die Fähigkeit, Handlungsbezüge in verschiedenen sozialen Bereichen produktiv und rezeptiv in angemessener Form und einflussnehmend sowie zielführend einsetzen zu können. (vgl. Ehlich 2005: 12)

Die literale Qualifikation (7.) beschreibt das erfolgreiche Lesen und Herstellen von Schrift, die Verwandlung von mündlicher Sprachproduktion in schriftliche sowie den gegenteiligen Weg. Darunter werden zudem folgende Fähigkeiten gefasst: lesen, orthografisch korrekt schreiben, ein Sprachbewusstsein auf- und ausbauen, Schriftsprache sowie das Verfassen eines Textes beherrschen (vgl. Bredel 2005).

Die genannten Basisqualifikationen sind bei der Aneignung der Sprache nicht voneinander zu trennen. Gerade diese Interaktion festzuhalten und umzusetzen gilt als Ziel der Aneignungsbeschreibung sowie der Sprachförderung bei Kindern (vgl. Ehlich 2009: 19). Die genannten Basisqualifikationen sind unterschiedlich gut erforscht. So liegt aktuell relativ wenig Forschung zu den pragmatischen Basisqualifikationen I und II sowie zu den diskursiven Basisqualifikationen vor (ebd.: 20f), während andere Teilbereiche durchaus intensiv beforscht wurden.

2.1.4.1 Die phonische Basisqualifikation bei der Aneignung des Deutschen als L_x

Die höchste Kompetenzstufe ist bei der phonischen Basisqualifikation evident, wenn sprachliche Äußerungen zielsprachengerecht sind. Dabei gilt es, sprachliche Varietäten, wie Dialekte oder Soziolekte zu berücksichtigen. Das Lautsystem der Erstsprache kann sich auf die Aneignung der Laute des Deutschen auswirken (vgl. Landua, Maier-Lohmann, Reich 2008: 172). Studien mit Proband*innen, die als Erstsprache Russisch lernten, weisen u.a. auf Schwierigkeiten mit der Aussprache des im Russischen nicht existierenden Hauchlauts /h/ (Baur, 1999: 131) sowie bei der

Länge von Vokalen hin (vgl. Landua, Maier-Lohmann, Reich 2008: 172). Letzteres gilt ebenfalls für Lerner*innen mit Türkisch als Erstsprache (Meyer-Ingwersen, Neumann, Kummer 1977: 47). Ünsal und Fox (2002, zit. nach Landua, Maier-Lohmann, Reich 2008: 173) zufolge erwerben Kinder von Migrant*innen, welche in Deutschland geboren werden, das Lautsystem der deutschen Sprache bis zum Alter von sechs Jahren. Des Weiteren lassen sich Interferenzen bei der Satzintonation beobachten (vgl. Landua, Maier-Lohmann, Reich, 2008: 173). Über die erstsprachlichen Einflussfaktoren hinaus wirken sich auch soziale Kontakte auf den Einzellauterwerb aus (ebd.) Entsprechend können Interferenzen bei geringem Kontakt mit dem Deutschen und einer starken erstsprachlichen Bindung erhalten bleiben.

2.1.4.2 Die pragmatische Basisqualifikation bei der Aneignung des Deutschen als L_x

Die Pragmatik ist ein relevanter Bereich des Sprechens bzw. des Sprachenlernens. Gerade zu Beginn des Erwerbs einer weiteren Sprache ist gestische und sprachliche Deixis von großer Bedeutung, um Referenzbezüge zu vollziehen, die Aufmerksamkeit des Gegenübers zu beeinflussen oder um fehlendes Vokabular zu erfahren (vgl. Landua, Maier-Lohmann, Reich 2008: 173). Unabhängig von der Erstsprache ist dies zu beobachten, so fanden u.a. Jeuk (2006) und Grießhaber (2005) gestische und sprachliche Deixis bei sämtlichen Lerner*innen. Ebenfalls erstsprachübergreifend ist der Umstand, dass der Einsatz von Gestik und Mimik parallel und gegengleich mit den Sprachkenntnissen abnimmt (vgl. Landua, Maier-Lohmann, Reich 2008: 174).

Ein weiterer Weg, um mangelhafte pragmatische Qualifikationen wettzumachen, ist der Wechsel in eine andere Sprache. Meng (2001) beobachtete bei einem achtjährigen Kind, dass es bei Unverständnis manchmal in die Erstsprache wechselte, sofern das Gegenüber dieser mächtig war (vgl. Meng 2001: 111). Den gegenteiligen Effekt beobachtete Meng bei einem Sechsjährigen, der abnehmende Kompetenzen in der Erstsprache aufwies. Er gab deutsche Antworten auf erstsprachliche Äußerungen (ebd.: 292). Landua, Maier-Lohmann und Reich (2008) bezeichnen das bisher Beschriebene als pragmatische Basisqualifikation I.

Unter die pragmatische Basisqualifikation II fassen die Autor*innen die einzelnen Sprechhandlungen, zu welchen Studien zum ‚Erklären' sowie zum ‚Begründen' im Rahmen des Deutscherwerbs als L_x vorliegen. Rehbein (1986, zit nach Landua, Maier-Lohmann, Reich 2008: 174) beobachtete bei zehn- bis zwölfjährigen türkischen Kindern, dass diese innerhalb der

Sprechhandlung Erklären auf Deutsch einfachere Formen wählen als in ihrer Erstsprache. Entsprechend liegt eine Diskrepanz zwischen der verbalen Umsetzung und dem vorhandenen konzeptualen Wissen des Begriffs vor.

Antos (1988 zit. nach Landua, Maier-Lohmann, Reich 2008: 174) arbeitete viel zu der Sprachhandlung ‚Begründen' bzw. zur Entwicklung derselben. In seinen Untersuchungen mit türkischen Teilnehmer*innen stellte er fest, dass keine Unterschiede zu erstsprachigen Deutschsprecher*innen vorliegen.

Die nachfolgende Grafik stellt die fünf Stufen dar, welche nach Antos in der Entwicklung der Sprachhandlung ‚Begründen' durchlaufen werden.

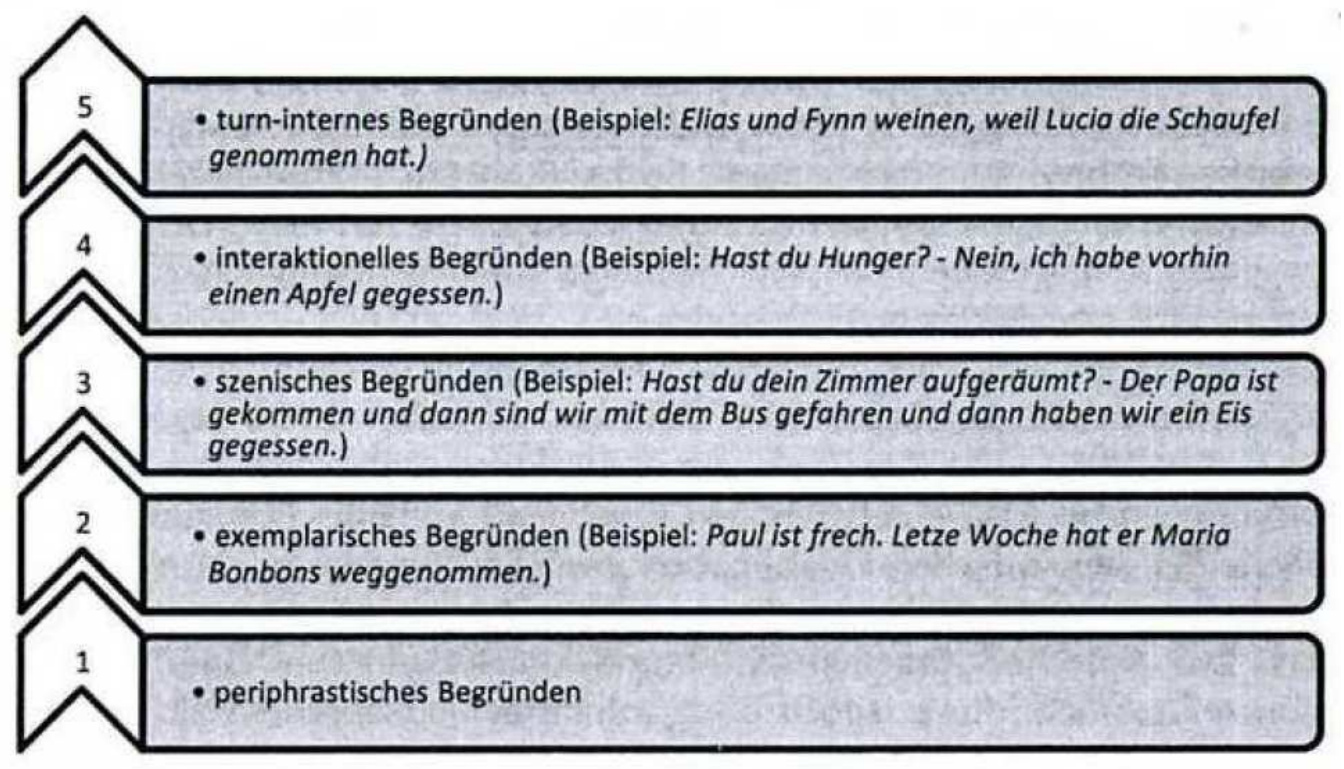


Abbildung 1 Erwerbsstufen Begründen nach Antos 1988 (zit. nach Döll 2012: 31)

Das periphrastische Begründen bezeichnet die erste Stufe. Innerhalb dieser Begründungsart stehen Äußerungen unverknüpft und ohne Erklärung über die Beziehung nebeneinander. Es wird kein konkreter Grund genannt. Darauf folgen Begründungen exemplarischer Natur, welche durch ein Beispiel erkenntlich werden. In der dritten Stufe, beim sogenannten szenischen Begründen wird mithilfe einer Erzählung der Grund verdeutlicht. In der nachfolgenden Stufe, bei dem interaktionellen Begründen kann mithilfe des Gegenübers ein Grund als Antwort auf die Frage

gegeben werden. In der fünften Stufe, im Rahmen des turn-internen Begründens, kann der/die Sprecher*in unabhängig von dem/der Gesprächspartner*in eine Begründung formulieren, indem innerhalb eines Turns eine Aussage, welche eine Begründung erfordert, gemacht wird. In dieser Stufe werden die ‚kausalen' Formen erlernt. (vgl. Landua, Maier-Lohmann, Reich 2008: 175)

Klieme et al. (2006) fanden, dass die pragmatischen Fähigkeiten von Schüler*innen mit nicht deutscher Erstsprache signifikant hinter Schüler*innen mit deutscher Erstsprache lagen, dabei wurde eine Reihe weiterer Faktoren, wie sozioökonomische Situation, Kognition, Geschlecht und Bildungsgang kontrolliert (vgl. Klieme et al. 2006: 26). Grundler (2010) fand Ergebnisse, die darauf hinweisen, dass die geringe Realisierungsfähigkeit durch Schwierigkeiten in der semantischen Qualifikation zustande kommen. In einer Studie gelangen DaZ-Schüler*innen Sprachhandlungen in einer Diskussion besser, wenn sie sich inhaltlich-lexikalisch - z.B. mithilfe von Texten - darauf vorbereiten konnten (vgl. Grundler 2010: 65).

Fröhlich, Döll und Dirim (2014) skalieren die mündliche Sprachhandlungsfähigkeit im Rahmen ihrer unterrichtsbegleitenden Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache (USB DaZ) in fünf Haupt- und weiteren vier Zwischenstufen.

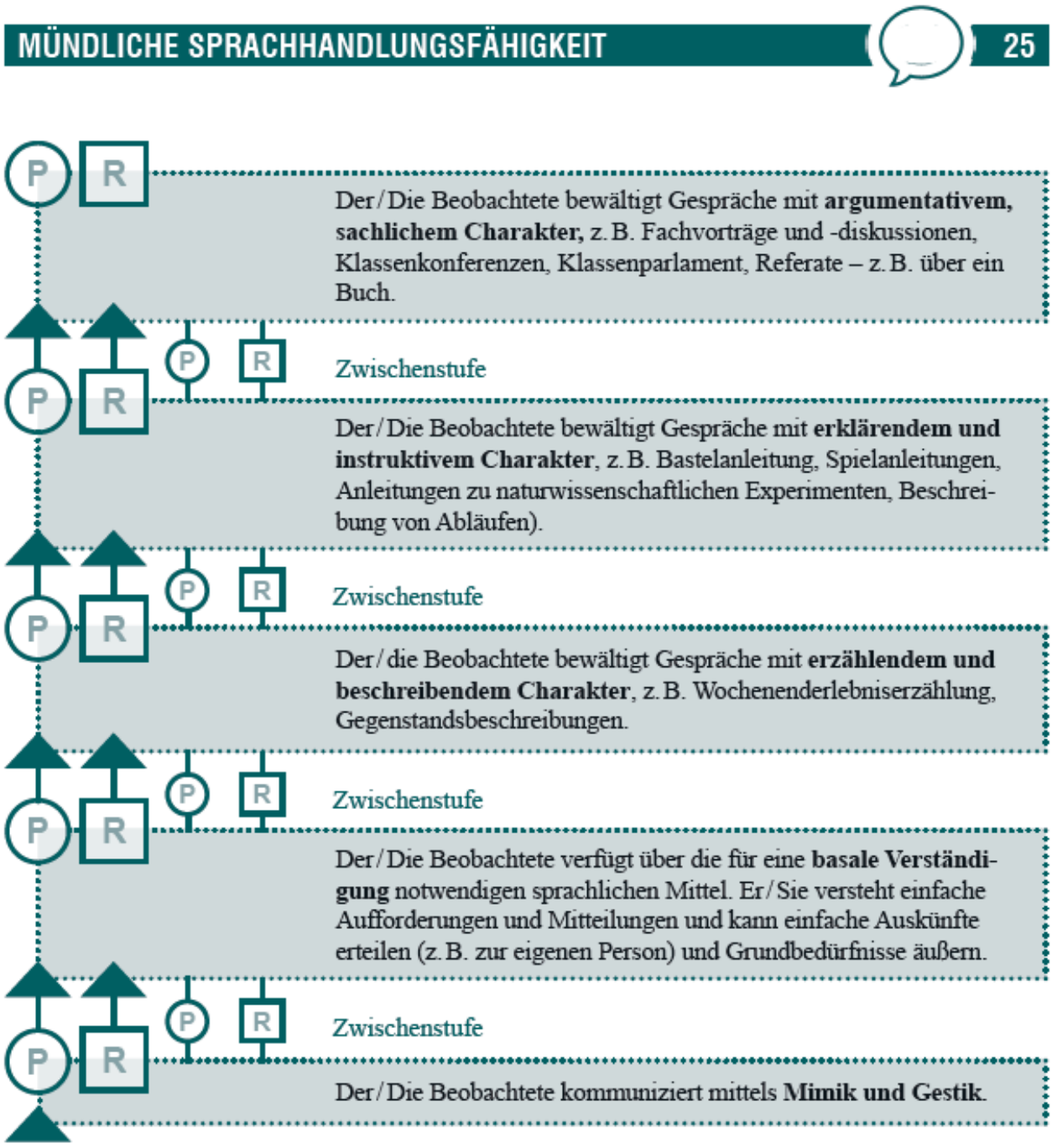


Abbildung 2 Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit (Fröhlich, Döll, Dirim 2014: 25)

Auf der untersten Stufe verwendet der/die Schüler*in Mimik und Gestik, um kommunizieren zu können. Auf der zweiten Stufe sind gewisse sprachliche Mittel bereits vorhanden, sodass eine basale Verständigung funktioniert. Der/Die Betroffene kann Grundbedürfnisse äußern, Informationen zur eigenen Person geben und einfache Aussagen sowie Aufforderungen verstehen. Auf der nächsten Stufe meistert der/die Schüler*in Gespräche, in welcher Erzählungen oder Beschreibungen vorkommen. In der vierten Stufe können bereits Instruktionen oder Erklärungen

verstanden werden. Die fünfte und letzte Stufe beinhaltet Gespräche argumtenativer Natur zu Sach- und Fachthemen. Die Zwischenstufen sind nicht näher beschrieben, sondern zeigen an, dass sich die Stufen nicht exakt vergeben lassen und ermöglichen es, den Übergang von einer zur nächsten Stufe anzuzeigen. Im Rahmen der mündlichen Sprachhandlungsfähigkeit können sowohl produktive als auch reziptive Fähigkeiten beobachtet und markiert werden. (vgl. Fröhlich, Döll, Dirim 2014: 25)

2.1.4.3 Die semantische Basisqualifikation bei der Aneignung des Deutschen als L_x

Die semantische Basisqualifikation wird im Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (2008) auf die Lexik und die Semantik aufgeteilt. Im Rahmen einer Studie von Jeuk (2003) in Bezug auf Lexik wurde festgestellt, dass das Wortschatzwachstum ähnlich erfolgt, unabhängig davon, ob es sich beim Deutscherwerb um die Erstsprache oder eine spätere Sprache handelt (vgl. Jeuk 2003: 288). Nach einer Phase der ersten Wörter folgt der Wortsprint, wo rasch viele Wörter erworben werden (vgl. Landua, Maier-Lohmann, Reich 2008: 175). Generell ist zwischen aktivem und passivem Wortschatz zu unterscheiden, wobei nicht klar ist, in welchem Verhältnis diese zueinander stehen. Bei zweisprachigen Personen liegen sprachenspezifische Wortschätze vor; der einzelne wird dabei als geringer als bei einem/r einsprachigen Sprecher*in vermutet (vgl. Landua, Maier-Lohmann, Reich 2008: 176). Allerdings ist hier anzumerken, dass der Wortschatz je nach Domäne erworben wird und somit die Sprachen abhängig vom sprachlichen Umfeld unterschiedlich ausgeprägt sein können (ebd.: 177).

In der Literatur werden unterschiedliche Wortarten als Indikatoren für den Gesamtwortschatz diskutiert. Landua, Maier-Lohmann und Reich (2008) zufolge sind Adjektive bei fortschrittlichen Deutschlerner*innen mit höherem Lebensalter ein guter Indikator. Das Gleiche gilt für die Anzahl der verschiedenen Verben bei Kindern.

Im Rahmen der Semantik ähnelt der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache dem der Erstsprache (vgl. Kostyuk 2005: 235). Dabei werden zunächst die Wörter erlernt, die in direkter Umgebung und relevant sind. Beispiele dafür sind Lebensmittel, Kleidungsstücke, Körperteile oder Tierarten. Abstrakta werden deutlich später erlernt (vgl. Kostyuk 2005: 334.). Jeuk (2003) stellte beim Einsatz von Sprachhandlungen zum Erreichen von Handlungszielen verschiedene Strategien fest, welche mit dem Wortschatzwachstum korrelieren. Jene Kinder, welche am Ende der Studie

erfolgreich waren, verwendeten zusätzlich Neologismen sowie Ersetzungen, während die weniger erfolgreichen Kinder bei Strategien wie Gestik, Imitation blieben (vgl. Jeuk 2003: 273ff).

Fröhlich, Döll und Dirim (2014) verwenden ein fünfstufiges System mit vier Zwischenstufen für die Erfassung lexikalischer sowie semantischer Qualifikationen.



Abbildung 3 Wortschatz: Primarstufe (Fröhlich, Döll, Dirim 2014: 21)

Auf der untersten Stufe verwendet und versteht der/die Beobachtete erste Wörter. Es folgt der Alltagsgrundwortschatz, wo Wörter des direkten Lebensumfeldes, z.B. im Bereich Schule, in den Wortschatz mit aufgenommen werden. Auf der nächsten Stufe wird bereits der Grundwortschatz beherrscht. Darüber ist der Aufbauwortschatz gestuft. Unter diesen fallen Konkreta und Abstrakta, welche für die Inhalte des Unterrichts notwendig sind. Die höchste Stufe beschreibt den Bildungswortschatz. Wer hier eingestuft wird, hat sich bereits Fachbegriffe und Fremdwörter sowie Sprichwörter und Metaphern angeeignet. Dabei kann jeweils zwischen dem produktiven und dem rezeptiven Wortschatz differenziert werden. Auch stehen Zwischenstufen zur Verfügung. Strategien werden an dieser Stelle ebenso wenig beobachtet. wie die jeweilige Wortart (vgl. Fröhlich, Döll, Dirim 2014: 21).

2.1.4.4 Die morphologisch-syntaktische Basisqualifikation bei der Aneignung des Deutschen als L_x

Der morphologisch-syntaktische Bereich ist vergleichsweise gut erforscht. Der Deutscherwerb als Erstsprache ähnelt dem als weitere Sprache sehr (vgl. Landua, Maier-Lohmann, Reich 2008: 181). In diesem Kapitel werden zunächst Informationen zu den Nomen gegeben, anschließend werden die Verben beschrieben und daraufhin die Syntax.

Die Morphologie der Nomen ist aufgrund der Flexion von Numerus, Genus und Kasus hochkomplex. Dabei gelingt die Unterscheidung zwischen Singular und Plural relativ unproblematisch (ebd.). Nach Wegener (1994) werden zunächst der Nullplural, dann der Plural mit -er angeeignet, in weiterer Folge wird -e, -en als Pluralendung gelernt und abschließend folgen die Pluralformen -s und -n (vgl. Wegener 1994: 281). Die Aneignung der Kasus erfolgt bei DaZ-Lerner*innen gleich der des Erstspracherwerbs: Als erstes wird der Nominativ gelernt, darauf folgen Akkusativ und Dativ (vgl. Bast 2003: 269). Anschließend wird der Genitiv erlernt, wobei dieser aufgrund seiner vermehrten Verwendung in der Schriftsprache als Sonderfall gelten muss (vgl. Landua, Maier-Lohmann, Reich 2008: 184). Genus und Artikel anzuwenden läuft in mehreren Stufen ab. Im Modell von Kaltenbacher und Klages (2006) wird davon ausgegangen, dass zunächst keine Genusmarkierungen bzw. Artikelverwendungen erfolgen. Anschließend werden *der* und *die* undifferenziert verwendet. In weiterer Folge werden *der* und *die* für Subjekte und Objekte sowie *der* oder *die* für Subjekte und *den* für Objekte gebraucht. In der nächsten Stufe werden *der* und *die* für Subjekte und *den* für Objekte verwendet. Anschließend wird zusätzlich *die*

für Objekte verwendet. Auf der letzten Stufe werden *der*, *die* und *das* für Subjekte und *den* und *die* für Objekte verwendet (vgl. Kaltenbacher, Klages 2006: 86).

Im Verfahren USB DaZ wird der Morphologie der Nomen im Rahmen des Beobachtungsbereichs ‚Nomen: Realisierung von Subjekt und Objekt' Rechnung getragen. Hier wird in Form von sechs Hauptstufen und fünf Zwischenstufen skaliert.

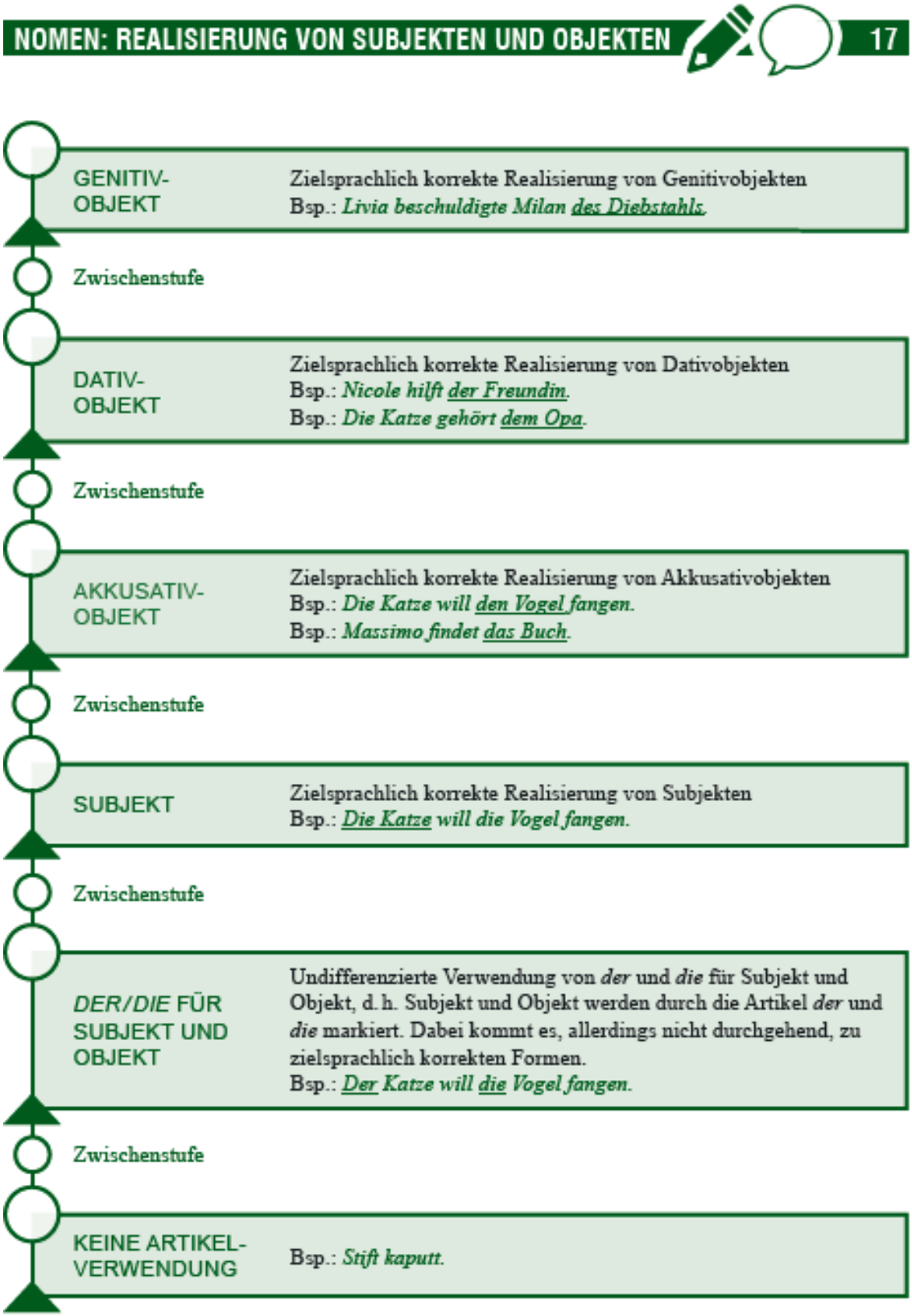


Abbildung 4 Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten (Fröhlich, Döll, Dirim 2014: 17)

Auf unterster Stufe wird zunächst kein Artikel verwendet. Auf der nächsten Stufe werden bereits die Artikel *der* und *die* sowohl für Subjekte als auch für Objekte eingesetzt. Auf der nachfolgenden Stufe wird das Subjekt korrekt formuliert. Auf der Stufe danach werden zusätzlich Akkusativobjekte richtig realisiert. Auf der vorletzten Hauptstufe findet sich bereits eine korrekte Verwendung der Dativobjekte, bevor auf der letzten Stufe auch das Genetivobjekt korrekt geformt wird (vgl. Döll 2012: 17). Zwischenstufen ermöglichen die exaktere Einstufung.

Bei dem Erwerb der Verbflexion ist nach Jeuk (2003) ebenfalls parallel zu dem von Erstsprachler*innen auszugehen (vgl. Jeuk 2003: 285). Nach Grießhaber (2006: 45) werden Verben zunächst unflektiert verwendet, anschließend werden Äußerungen mit Finitum und mit flektierten Verben formuliert und auf der dritten Stufe werden alle Verben inklusive der Partizipien richtig geformt. Sowohl infinite als auch finite Verbteile werden nun richtig verwendet (ebd.). Bezüglich des Tempus herrscht Einigkeit, dass das Präsens vor dem Perfekt erworben wird (vgl. Landua, Maier-Lohmann, Reich 2008: 186). Döll (2012) stellt die Reihenfolge der Tempusformen folgendermaßen dar: Präsens, vor Partizip ohne Hilfsverb, vor Perfekt, vor Präteritum von *sein*, vor Futur, vor Präteritum (vgl. Landua, Maier-Lohmann, Reich 2008: 186, zit. nach Döll 2012: 38). Nach Wegener (1998) wird auch das Passiv analog zur Erstsprache erworben. Zunächst werden nur aktive Äußerungen formuliert, folglich werden Partizipien mit dem Hilfsverb *haben* geformt, bevor sie auch mit *sein* verwendet werden. Auf der vierten Stufe wird das Zustandspassiv verwendet. Folglich wird das Zustandspassiv in allen Äußerungen eingesetzt, die das Passiv erfordern. Als nächstes erscheint das Hilfsverb *werden* im Futur, folglich wird *werden* als Kopulaverb eingesetzt und schließlich wird das Vorgangspassiv richtig geformt. Es wird angemerkt, dass Stufe 6 nicht bei allen Teilnehmer*innen beobachtet wurde und somit vermutet wird, dass diese Stufe fakultativ ist. Zudem wurde Stufe 7 nicht immer und teilweise erst nach Stufe 8 beobachtet (vgl. Wegener 1998: 169).

Im Rahmen von USB DaZ werden die Verbformen durch die Beobachtung von Person und Numerus (fünf Stufen), Tempus (sechs Stufen) und Genus Verbi (drei Stufen) erfasst.

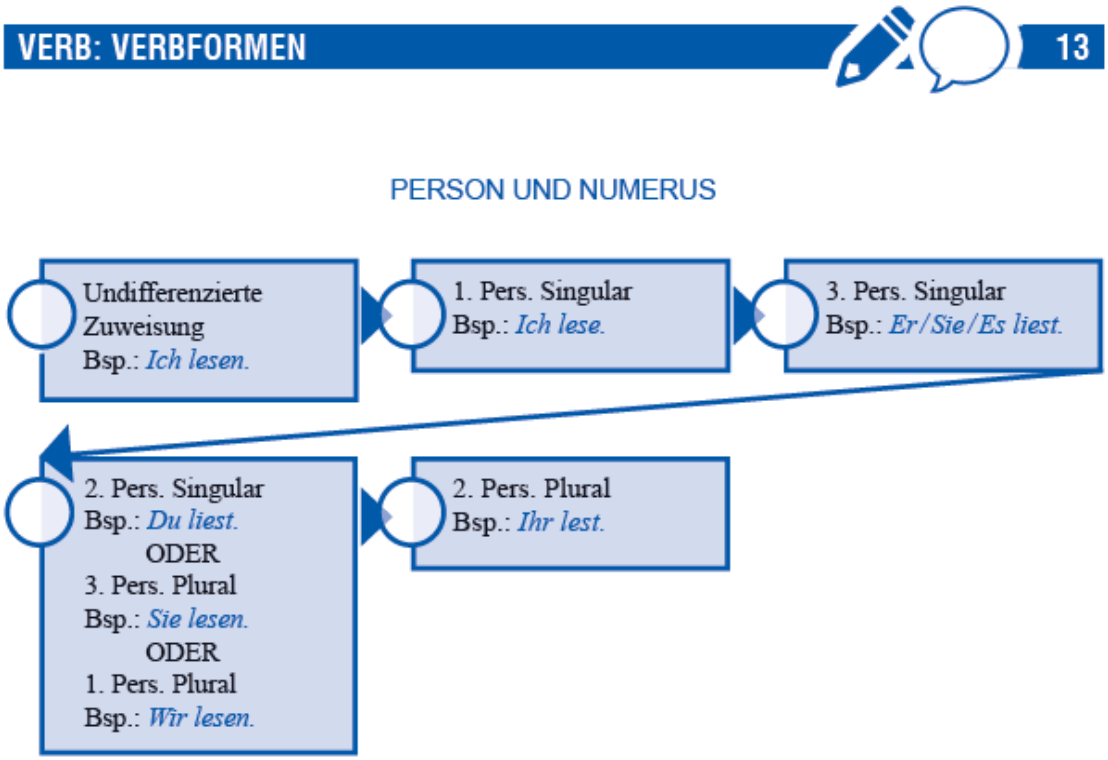


Abbildung 5 Verb: Verbformen – Person und Numerus (Fröhlich, Döll, Dirim 2014: 13)

Person und Numerus werden fünfgliedrig beobachtet. Dabei wird zunächst eine undifferenzierte Zuweisung verwendet, bevor die erste Person Singular formuliert wird. Darauf folgt die dritte Person Plural. Anschließend werden die zweite Person Singular, die dritte Person Plural oder die erste Person Plural erlernt. Auf der letzten Stufe steht die zweite Person Plural (vgl. Fröhlich, Döll, Dirim 2014: 13).

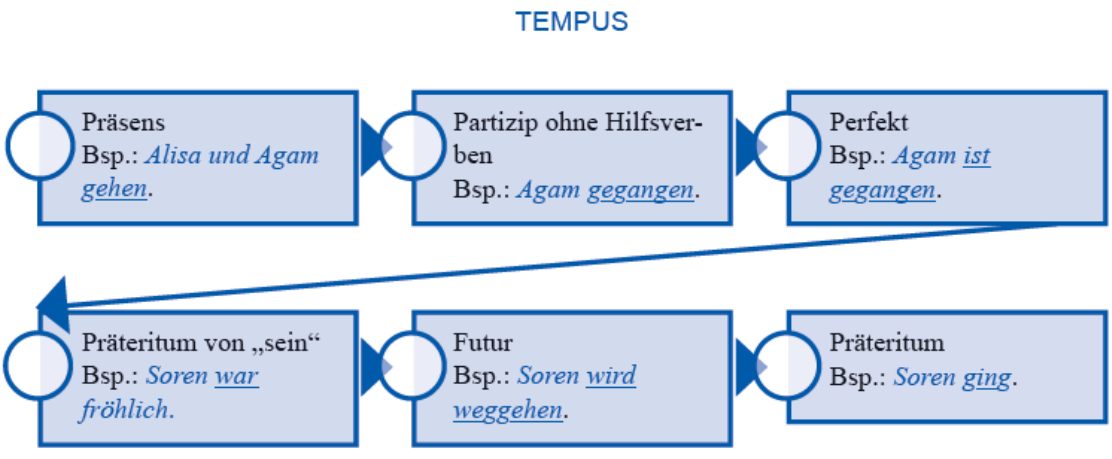


Abbildung 6 Verb: Verbformen - Tempus (Fröhlich, Döll, Dirim 2014: 13)

Das Tempus wird sechsgeteilt beobachtet. Nach dem Präsens wird das Partizip ohne Hilfsverb formuliert, bevor das Perfekt verwendet wird. Darauf folgt die Präteritumsform von sein. Abschließend werden das Futur und danach das Präteritum eingesetzt (vgl. Fröhlich, Döll, Dirim 2014: 13).

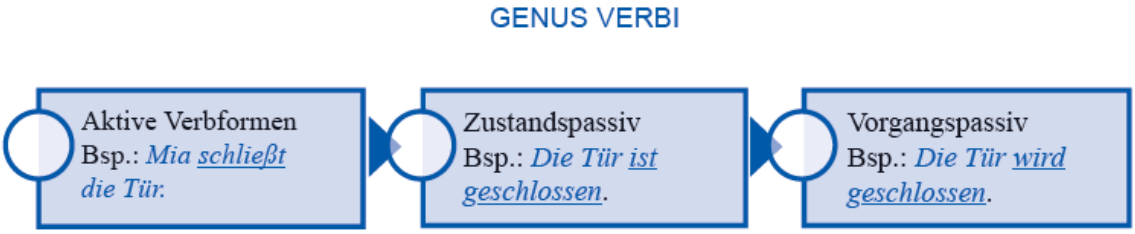


Abbildung 7 Verb: Verbformen - Genus Verbi (Fröhlich, Döll, Dirim 2014: 13)

Bezüglich Genus Verbi werden zunächst die aktive Verbform, dann das Zustandspassiv und schlussendlich das Vorgangspassiv geformt (vgl. Fröhlich, Döll, Dirim 2014: 13).

Als Teil der Syntax gelten Präpositionen. Dabei ist auffällig, dass Präpositionen bei Personen, die Deutsch als L_x lernen, zunächst keine Präpositionen verwenden, anschließend wird eine Einheitspräposition angewandt, bevor mehrere Präpositionen verwendet werden (vgl. Apeltauer 1987: 222). Im Vergleich verschiedener Modelle stellt Döll (2012) fest, dass drei Phänomene relevant zu sein scheinen. Zunächst wird die Verbzweitstellung nach dem Subjekt im Hauptsatz erlernt, anschließend wird die Verbklammer mit Infinitiv realisiert, bevor das finite Verb in Nebensätzen an das Ende gestellt wird (vgl. Döll 2012: 43).

Grießhaber beschreibt die Stufen des Erwerbs bezüglich der Verbstellung. Darin werden auf Stufe null nur Bruchstücke ohne finites Verb verwendet. Auf Stufe eins steht das finite Verb in einfachen Sätzen, auf Stufe zwei wird zwischen finitem und infinitem Verbteil differenziert. Auf Stufe drei wird das Subjekt einem Verb nachgestellt. Auf Stufe vier werden Nebensätze mit finitem Verb am Ende gebildet. Auf Stufe fünf werden Nebensätze in Hauptsätze eingeschoben und auf Stufe sechs werden erweiterte Partizipialattribute verwendet. (vgl. Grießhaber 2010: 154)

In dem Verfahren USB DaZ (Fröhlich, Döll, Dirim 2014) wird die Verbstellung durch sechs Stufen dargestellt, wobei die fünfte Stufe wiederum in vier weitere Substufen unterteilt ist.

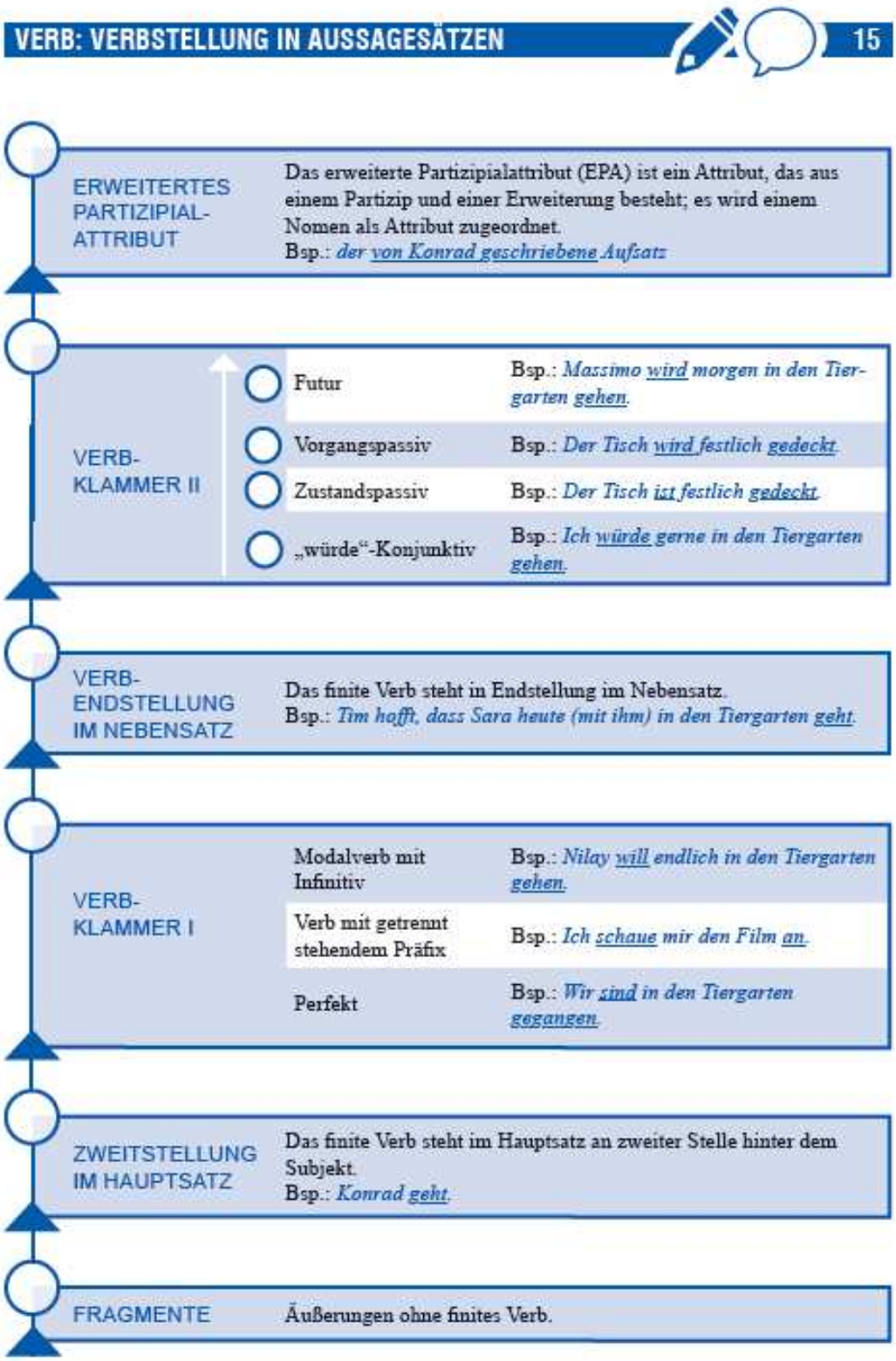


Abbildung 8 Verb: Verbstellung in Aussagesätzen (Fröhlich, Döll, Dirim 2014: 15)

Zunächst erfolgen Äußerungen ohne ein finites Verb. Anschließend wird das finite Verb auf Position zwei hinter das Subjekt gestellt. In der dritten Stufe wird die Verbklammer 1 realisiert. Darin enthalten sind Modalverben mit Infinitiv, trennbare Verben mit abgetrenntem Präfix sowie Perfektformen. Es folgt auf Stufe vier die Verbendstellung im Nebensatz. Die fünfte Stufe enthält die Verbklammer 2. Diese beinhaltet Konjunktivformulierungen mit *würde*, das Zustandspassiv, das Vorgangspassiv und das Futur (in dieser Reihenfolge). Auf der höchsten Stufe stehen Sätze mit erweitertem Partizipialattribut, das einem Nomen als Attribut zugeordnet wird (vgl. Fröhlich, Döll, Dirim 2014: 15).

Bezüglich der Satzverbindungen wurde festgestellt, dass hypotaktische Verbindungen vor parataktischen Verbindungen verwendet werden. Reich und Roth (2004 zit. nach Döll 2012) zufolge werden die Konjunktionen *und, aber, dann, dass*, und *weil* vergleichsweise früh erworben.

Heller, Döll und Dirim (2014) nehmen die Konnektoren unter der Rubrik ‚Aussageverbindungen' in einer sechsstufigen Skalierung in USB DaZ auf.



Abbildung 9 Aussageverbindungen (Fröhlich, Döll, Dirim 2014: 19)

Auf der ersten Stufe werden noch keine Aussageverbindungen verwendet. Auf der zweiten Stufe wird das Wort *und* verwendet. Auf der dritten Stufe kommt die Verbindung *dann* dazu. Die vierte Stufe beinhaltet mehrere Verbindungswörter; dazu gehören koordinierende Satzverbindungen, wie

beispielsweise *aber, oder, weil* sowie subordinierende Verbindungen, die koordinierend verwendet werden. Als Beispiel wird das Wort *weil* in Verbindung mit einem einfachen Hauptsatz genannt. Es folgen auf Stufe fünf einfache subordinierende Satzverbindungen, wie *dass, weil* und *wenn*, wobei *weil* nun als Einleitung für einen Nebensatz mit Verbendstellung realisiert wird. Stufe sechs birgt weitere Satzverbindungen subordinierender Natur, wobei die Verbendstellung im Nebensatz verwendet wird. Darunter fallen u.a. folgende Satzverbindungswörter: *als, bevor, obwohl, damit, falls* (vgl. Fröhlich, Döll, Dirim 2014: 19).

2.1.4.5 Die diskursive Basisqualifikation bei der Aneignung des Deutschen als L_x

Die Aneignung der diskursiven Basisqualifikation ähnelt im Zweitspracherwerb dem Erstspracherwerb und kann sehr lange dauern (vgl. Landua Maier-Lohmann, Reich 2008: 194). Dabei handelt es sich um eine sehr komplexe Fähigkeit, die von der kognitiven Entwicklung, der institutionellen Bildung sowie der sprachlichen Mittel beeinflusst wird (ebd.). In Studien wird die Erzählfähigkeit verstärkt erforscht; als Merkmal gilt dabei die indefinite Einführung des Referenten, welcher bei Erstsprachler*innen ab etwa sieben Jahren beobachtet wird. Auch die von Ahrenholz (2005) beobachteten Kinder mit Migrationshintergrund[3] führen den Referenten indefinit ein (vgl. Ahrenholz 2005: 123). Ein weiteres Kriterium ist die Makrostruktur. Die Frage ist, ob diese vollständig wiedergegeben wird bzw. inwiefern sich diese an der Perspektive der Zuhörer*innen orientiert (ebd.). Im Rahmen der Erzählfähigkeit wird auch auf die Einführung der Personen, auf die Textform sowie die Erzählzeit geachtet. Redder (1985) fand in einer Studie mit deutschen und türkischen Kindern, welche eine Bildergeschichte nacherzählen, dass es Unterschiede in Bezug auf die Identifizierung der dargestellten Personen gibt. Außerdem schaffen die türkischen Kinder einen normativen Zusammenhang und äußern Bewertungen (vgl. Redder 1985: 226f). Es wurden darüber hinaus Unterschiede in der kommunikativen Verwendung von Partikeln beobachtet: Kutsch (1985) fand, dass türkische und italienische Kinder 50-60 % weniger Partikel einsetzen als einsprachige (vgl. Kutsch 1985: 160).

[3] Als Migrationshintergrund gilt der ausländische Geburtsort mindestens eines Elternteils. Die Bezeichnung ‚Person mit Migrationshintergrund' wurde an dieser Stelle aus der zitierten Quelle übernommen. Bezüglich der Problematik, die in diesem Begriff steckt, wird in dem Exkurs Sensible Sprachverwendung mit Kapitelnummer 2.1.1.1 eingegangen.

2.1.4.6 Die literale Basisqualifikation bei der Aneignung des Deutschen als L_x

Die literale Basisqualifikation umfasst, die Schriftsprache zu produzieren und zu lesen. Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen der Schriftsprache und der phonischen Basisqualifikation (vgl. Landua Maier-Lohmann, Reich 2008: 197). Des Weiteren beeinflusst die Aneignung der Schriftsprache das Grammatikwissen, was sich wiederum auf eine veränderte Wahrnehmung der Laute auswirken kann (ebd.). Es steht fest, dass der Erwerb der Schriftsprache unabhängig davon verläuft, ob Deutsch die erste oder eine weitere Sprache ist. Bei Kindern mit mehreren Sprachen kann es zu Schwierigkeiten beim Schreiben von komplexen Texten kommen, wenn grammatisches Wissen relevant ist (ebd.).

Bezüglich der Orthografie sprechen die wenigen vorliegenden Studien dafür, dass die Entwicklung dieser Fähigkeit unabhängig davon erfolgt, ob Deutsch als erste oder spätere Sprache erlernt wurde (vgl. Döll 2012: 48). Knapp (1997) zufolge zeigen sich Sprachschwierigkeiten in der Rechtschreibung beim Schreiben von Texten (vgl. Knapp 1997: 221f). Bei genauer Differenzierung und unter Berücksichtigung anderer Faktoren wie „Bildungsgang, sozio-ökonomischer Hintergrund, kognitive Grundfähigkeit und Geschlecht“ (Klieme, 2006: 4) ist zwischen Schüler*innen mit oder ohne Deutsch als Erstsprache kein Leistungsunterschied in Bezug auf das Rechtschreiben erkennbar (ebd.). Bezüglich der Interferenzen im Orthografiebereich ist anzumerken, dass diese von der Schreiberfahrung abhängen (vgl. Richter 2008: 31).

Bezüglich der schriftsprachlichen Fähigkeiten fällt auf, dass Kinder von Migrant*innen, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, schlechtere Ergebnisse erzielen als Kinder, welche vor zwei Jahren nach Deutschland kamen (vgl. Knapp 1997: 226). Als Grund dafür verweist Knapp auf die Interdependenz-Hypothese, nach welcher das Sprachniveau der Zweitsprache eines Kindes vom Sprachniveau der Erstsprache beim Erstkontakt der zweiten Sprache abhängig ist (ebd.).

Zu der Lesekompetenz von Deutschlerner*innen stellte die PISA-Studie von 2009 fest, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund in der Gruppe der schwachen Leser*innen überdurchschnittlich vertreten waren (vgl. Klieme et al. 2010: 48); auch 2015 schneiden in Österreich Jugendliche mit Migrationshintergrund aus der ersten sowie zweiten Generation signifikant schlechter ab als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (vgl. Suchań, Breit 2016: 95). Jedoch zeigte PISA 2003, dass die Leistungen von Schüler*innen mit Migrationshintergrund

sehr unterschiedlich ausfallen, sodass die besten 5 % bis 10 % der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein Leseniveau sehr knapp unter dem der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund haben (vgl. Drechsel, Schiefele 2005: 95). Allgemein gelten Worterkennungsprozesse (inklusive sprachlicher Kompetenzen und Wortschatz), Arbeitsgedächtniskapazität und inhaltliches Vorwissen als Prädiktoren für Leseleistungen (vgl. Stanat, Schneider 2004: 249). Speziell im DaZ-Kontext zeichnet sich darüber hinaus ein Zusammenhang zwischen der mündlichen Sprachfähigkeit und der Lesefähigkeit in Deutsch ab; gleichzeitig gehen Probleme bei der Leseflüssigkeit auf lexikalische Lücken sowie die (zu) wenig automatisierten Grundfertigkeiten zurück (vgl. Ehlers 2008: 220).

Den literalen Basisqualifikationen widmet USB DaZ im Beobachtungsbogen zwei Teilbereiche. Dabei können unter ‚Orthografie' im Rahmen von vier Stufen, welche jeweils mit einer vierstufigen Likertskala von ‚nie' bis ‚immer' versehen sind, diejenigen Strategien angekreuzt werden, die bei dem/der Beobachteten beim Schreiben vermutet werden.

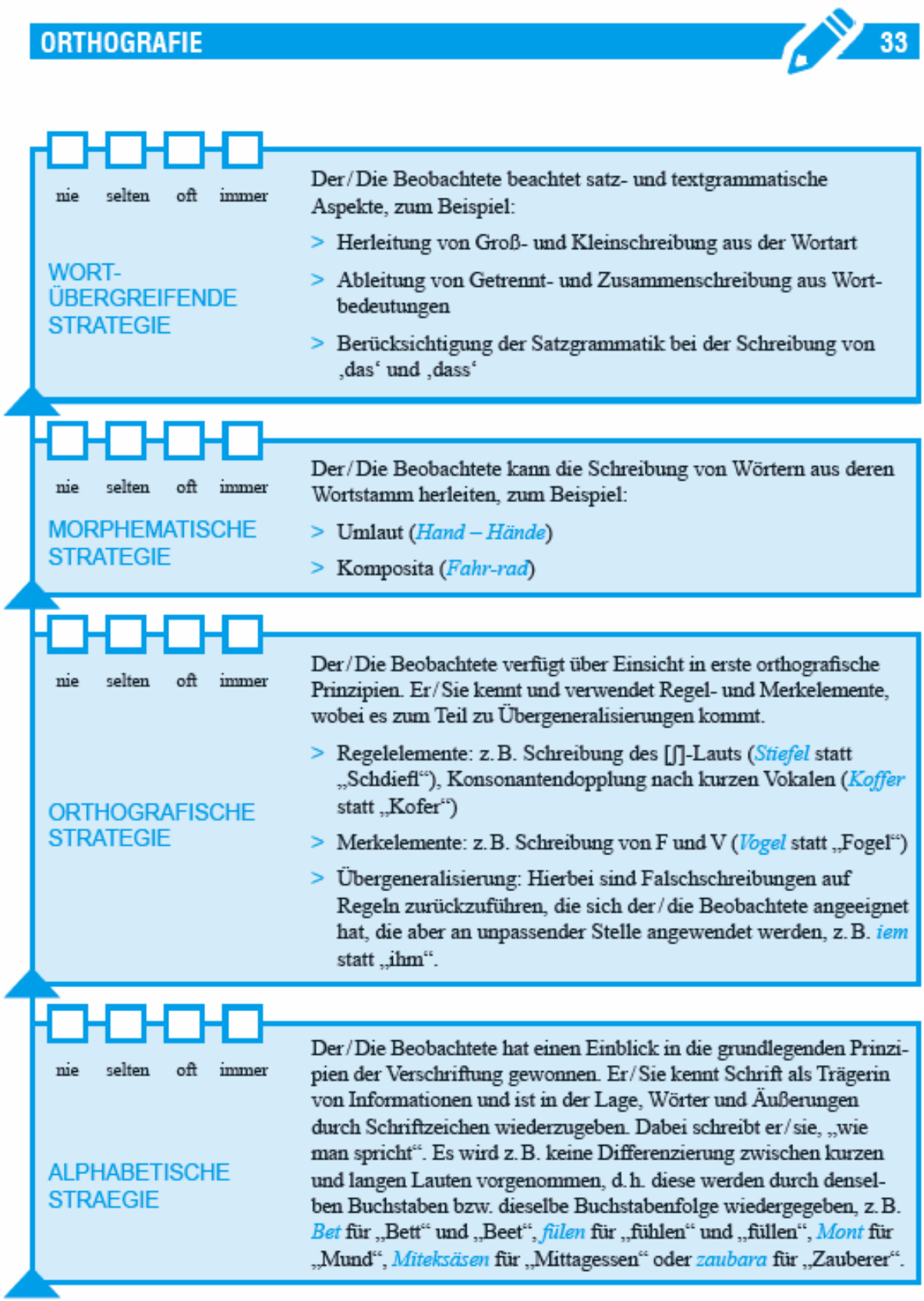


Abbildung 10 Orthografie (Fröhlich, Döll, Dirim 2014: 33)

Die unterste Stufe bezeichnet die alphabetische Strategie. Darunter fallen Personen, welche eine Grundidee von Schriftsprache haben und sich selbst schriftlich ausdrücken können. Allerdings schreibt die betroffene Person entsprechend der mündlichen Sprache und differenziert beispielsweise nicht zwischen langen oder kurzen Lauten. In der nächsten Stufe folgt die orthografische Strategie, wo der/die Schüler*in bereits einen Überblick über erste orthografische Regeln hat. Dabei kann es zu Übergeneralisierungen kommen. Darauf folgt die morphematische Strategie, wo die Schreibweise vom Stamm eines Wortes, z.B. bei der Pluralbildung, abgeleitet werden kann. Die höchste Stufe beinhaltet die wortübergreifende Strategie. Das bedeutet, dass auch satz- und textgrammatische Aspekte realisiert werden. Dazu gehören die Groß- und Kleinschreibung, das Getrennt- oder Zusammenschreiben, der Unterschied zwischen *das* und *dass*. (vgl. Fröhlich, Döll, Dirim 2014: 33)

Auf vier Haupt- und drei Zwischenstufen kann im Rahmen von USB DaZ die Textkompetenz eingestuft werden.



Abbildung 11 Textkompetenz (schriftlich) - Primarstufe (Fröhlich, Döll, Dirim 2014: 29)

Markiert man die unterste Stufe, bedeutet das, dass der/die Betroffene assoziative Texte schreibt. Damit sind Texte gemeint, deren Inhalte nicht in ihrer Gesamtheit vorhanden sind und die eine emotionale Komponente haben. Auch sind die einzelnen Elemente unverbunden. Mitunter wird auch die Funktion des Textes nicht realisiert. Auf der nächsten Stufe werden verkettete Texte verfasst. Die Inhalte sind sachlogisch verbunden. Bindewörter wie *und dann* werden eingesetzt. Es folgt auf Stufe drei das Verfassen von gegliederten und textsortenentsprechenden Texten. Auf der höchsten Stufe ist der Text bereits funktional. Das heißt er wird geplant und orientiert sich an einem Ziel. (vgl. Fröhlich, Döll, Dirim 2014: 29)

2.2 Sprachstandsdiagnoseverfahren

Im Folgenden werden verschiedene Verfahren dargestellt, die zur Diagnose des Sprachstandes dienen. In diesem Bereich gibt es sehr unterschiedliche Herangehensweisen an die Feststellung des aktuellen Standes der Sprache. Diese stehen auch mit den unterschiedlichen Zielen in Zusammenhang. Im Bereich Kinder und Jugendliche mit nicht Deutsch als Erstsprache gibt es eine Vielzahl von Verfahren. Erste Versuche zur Erhebung des Sprachstands entstanden aus der Motivation der Praktiker*innen, welche auf „Entlastung von Verantwortung“ (Reich 2005b: 89) hofften, was im Spannungsfeld der Wissenschaft stand, deren Ziel keine Selektionsentscheidungen waren, sondern eine perfekte Analyse (vgl. Reich 2005b: 89f). In letzter Zeit wurden jedoch vermehrt Verfahren entwickelt, welche die Individualdiagnose und Fördermaßnahmen sowie den Lernprozess ins Zentrum stellen. Zu dieser Gruppe gehören beispielsweise HAVAS 5 (Reich, Roth 2014), Tulpenbeet (Reich, Roth, Gantefort 2008) sowie Bumerang (Reich, Roth, Döll 2009), die im Rahmen des Modellprogramms FörMig[4] erarbeitet bzw. weiterentwickelt wurden (vgl. Döll, Heller 2014: 19). Dabei wird der Fokus auf die Kompetenzen gelenkt; es werden kompetenzorientierte Profile zu den schriftlichen und mündlichen Äußerungen erstellt, wovon individuelle Förderpläne abgeleitet werden können (vgl. Döll, Heller 2014: 19).

[4] Das Modellprogramm *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (kurz FörMig) arbeitete 2004 bis 2009 in zehn deutschen Bundesländern an der Weiterentwicklung und Überprüfung von Konzepten sprachlicher Bildung. Dabei waren sowohl durchgängige Sprachbildung als auch eine pädagogische Sprachdiagnose Arbeitsschwerpunkte (vgl. Döll 2012: 12).

Im Folgenden werden verschiedene Verfahrenstypen zur Feststellung des Sprachstandes vorgestellt und teilweise mit Beispielen versehen. Dazu gehören Schätzverfahren, Beobachtungsverfahren, Profilanalysen sowie Tests.

2.2.1 Schätzverfahren

Bei Schätzverfahren handelt es sich um die retrospektive Einschätzung des Sprachstandes. Dies erfolgt entweder an sich selbst (Selbsteinschätzung) oder durch eine andere Person (Fremdeinschätzung). Als Vorteil ist zu nennen, dass diese ökonomisch sind. Auch ist der Einsatz von Schätzverfahren in Form von Sprachenportfolios im Fremdsprachenunterricht durchaus sinnvoll, da so der Lernprozess reflektiert und dokumentiert werden kann, was sich womöglich auf die Motivation auswirkt (vgl. Döll 2012: 77). Als Nachteil ist zu erwähnen, dass Schätzverfahren nicht als verlässlich in Zusammenhang mit Zuweisungsentscheidungen oder individuellen Fördermaßnahmen gelten können. Dafür differenzieren sie zu wenig (vgl. Döll 2012: 77). Bei sehr kleinen Kindern, unter zwei Jahren, können Schätzverfahren jedoch sinnvoll sein, da es nur wenige systematische Testverfahren für diese Zielgruppe gibt. Bei älteren Kindern können Selbsteinschätzungen das Metawissen aufzeigen. (vgl. Ehlich 2005: 43)

2.2.2 Beobachtungsverfahren

Bei Beobachtungsverfahren wird das sprachliche Handeln z.B. von Kindern in einem alltäglichen Umfeld beobachtet und festgehalten (vgl. Ehlich 2005: 43). Generell können systematische Beobachtungen jedoch nach verschiedenen Aspekten klassifiziert werden. Es stellt sich die Frage, ob es sich um eine Labor- oder Feldbeobachtung handelt, ob offen oder verdeckt beobachtet wird, ob der/die Beobachter*in selbst an dem Geschehen teilnimmt und ob die Beobachtung technisch vermittelt oder unvermittelt erfolgt (vgl. Greve, Wentura 1996, Fisseni 1997, zit. Nach Döll 2012: 86). Zudem wird zwischen isomorpher und reduktiver Beschreibung sowie reduktiver Einschätzung unterschieden. Dabei sind isomorphe Beschreibungen solche, wo das gesamte Verhalten dokumentiert wird. Reduktive Beobachtungen legen im Vorhinein Verhaltensweisen und Regeln fest, nach welchen beobachtet wird. Bei reduktiven Einschätzungen erfolgt zusätzlich zur Beobachtung eine Einschätzung der Intensität, Häufigkeit oder Qualität z.B. in Form von Ratingskalen (vgl. Mees 1977, zit. nach Döll 2012: 86). Nach Kany und Schöler (2010) spielt eine Reihe von inneren und äußeren Faktoren bei einer Beobachtung mit, was zu so genannten Beobachtungsfehlern führen kann. Vorgefertigte Erwartungen, implizite Persönlichkeitskonzepte,

Umwelteinflüsse, Vorurteile, Einstellungen und Bedürfnisse können derartige Faktoren sein (vgl. Kany, Schöler 2010: 107f).

Neben den genannten Nachteilen bzw. Gefahren ist der große Vorteil bei Beobachtungen die Authentizität der Situation; so können im sprachlichen Kontext auch die Basisqualifikationen (Details in Kapitel 2.1.4) gemeinsam – inklusive der pragmatischen und diskursiven Qualifikationen - erhoben werden (vgl. Ehlich 2005: 43f.). Zudem bieten Beobachtungsverfahren einen Überblick über sprachliche Kompetenzen im Alltag, so dass sie mit relativ wenig Aufwand in schulischen oder pädagogischen Einrichtungen durchgeführt werden können (vgl. Döll 2012: 87).

In Österreich gibt es im Bereich der Beobachtungsverfahren zur Feststellung der Sprachfähigkeit von Deutsch als Zweitsprache neben dem im nachfolgenden Kapitel (2.3 USB DaZ) ausführlich beschriebenen USB DaZ den *Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache* kurz BESK-DaZ (BIFIE, 2011) für das Kindergartenalter. Auf die Beschreibung von BESK-DaZ oder einem anderen Beobachtungsverfahren wird an dieser Stelle verzichtet wird, da der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit auf USB DaZ liegt.

2.2.3 Profilanalysen

Profilanalysen sind Verfahren, bei welchen Sprech- oder Schreibproben analysiert und in Folge Kompetenzprofile erstellt werden. Meist wird dem/der Betroffenen ein Bildimpuls vorgelegt, zu welchem er/sie sich äußern soll. Es werden Fragen und Aufforderungen von der Person formuliert, die das Verfahren anwendet, um bestimmte Sprachhandlungen hervorzurufen. Es ist wichtig, dass es sich bei den vorgezeigten Situationen auf den Bildern um alterstypische handelt. Nur dadurch ist es möglich, spontane mündliche oder schriftsprachliche Äußerungen zu erhalten. Dem Bildimpuls liegt ein angefertigtes Raster bei, mithilfe dessen die Sprachprobe analysiert werden kann. Entsprechend der Altersgruppe wird Bildungssprache beispielsweise erst ab der Sekundarstufe miteinbezogen. (vgl. SQA 2012: 6)

Heidtmann (1990) beschreibt die Analyse in vier Arbeitsschritten. Als erstes werden Daten (freie Sprachprobe) erhoben und aufgezeichnet. Daraufhin werden die Daten transkribiert. Die transkribierte Sprachprobe wird dann durch die Profilbögen ausgewertet. Dabei werden einzelne Strukturen bestimmt. Die Ergebnisse werden anschließend interpretiert (vgl. Heidtmann 1990: 57).

Als Vorteil ist zu nennen, dass die spontan bzw. quasi-spontan formulierte Sprache sehr genau analysiert werden kann (vgl. Döll 2012: 78). Dies ist vor allem im Vergleich zu den Beobachtungsverfahren zu nennen, da diese im Moment entscheiden, ob ein Phänomen vorliegt oder nicht. Bei Profilanalysen findet der analytische, interpretative Teil im Nachhinein statt, sodass die Auswertung – wenn auch weniger zeitökonomisch – detaillierter ist (vgl. Ehlich 2005: 44). Zudem können auch hier die Qualifikationen (mit-) erhoben werden, was eine Feststellung sämtlicher Basisqualifikationen – allerdings erst im Nachhinein durch Audiodateien - ermöglicht (ebd.). Auch der natürliche Kontext ist als Vorteil zu nennen, obwohl er nicht vollkommen authentisch ist, so dass auch die Sprache als ‚quasi-natürlich' zu bezeichnen ist. Zu den Nachteilen zählt Heidtmann (1990: 77) hingegen, dass die Vergleichsnormen nur schwer zugeordnet werden können. Außerdem ist das Verfahren, wie bereits erwähnt, recht zeitaufwändig (vgl. Grießhaber 2006: 7). Eine Sprachprobe soll mindestens 15 Minuten lang sein (ebd.). Auch sind fundierte Kenntnisse linguistischer Natur von den Anwender*innen gefordert, da diese für die Kodierung benötigt werden (ebd.). Zudem ist zu erwähnen, dass allein die produktiven Fähigkeiten analysiert werden können, während das Sprachverstehen nicht untersucht wird (vgl. Roos, Schöler 2007: 532).

Ein sehr relevantes Beispiel für ein profilanalytisches Verfahren im Kontext von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ist das *Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger*, kurz HAVAS 5 (Reich, Roth 2004). Dieses ermöglicht es Pädagog*innen, Förderbedarf in Bezug auf Sprache bei Kindern festzustellen, die eingeschult werden sollen oder ein Jahr davor stehen (vgl. Döll 2012: 78). Das Verfahren erfasst morphosyntaktische Fähigkeiten, Wortschatz und Pragmatik (ebd.). Als Bildimpuls wird hier die Bildergeschichte ‚Katze und Vogel' verwendet, um die Kinder zum Erzählen aufzufordern (ebd.). Mithilfe von Indikatoren werden sowohl produktive als auch rezeptive Fähigkeiten aus sechs Qualifikationsbereichen (phonische, pragmatische, semantische, morphologisch-syntaktische, diskursive und literale Qualifikation) miteinbezogen (vgl. Gantefort, Roth 2010: 580f). Eine Besonderheit des Verfahrens ist, dass es neben Deutsch auch für Italienisch, Spanisch, Polnisch, Russisch, Türkisch und Portugiesisch vorliegt (vgl. Döll 2012: 78). Es erfasst damit die Familiensprachen der Kinder ebenso wie deren Deutschkenntnisse; somit können gesamtsprachliche Kompetenzprofile, bestehend aus dem Deutschprofil und dem Familiensprachenprofil, erstellt werden (ebd.).

Ein weiteres profilanalytisches Verfahren ist ‚Bumerang' (Dirim, Döll 2009), das sich an Jugendliche richtet und im Rahmen eines zu verfassenden Bewerbungsschreibens sowie einer Bauanleitung bildungs- und fachsprachliche Fähigkeiten miterfasst (vgl. Döll 2012: 79f).

2.2.4 Tests

Ein Test ist ein Verfahren, das wissenschaftlich begründet ist, mithilfe dessen empirisch abgrenzbare Merkmale erfasst werden können, um einen quantitativen Wert als Aussage über die individuelle Merkmalsausprägung zu erlangen (vgl. Moosbrugger, Kelava 2012: 2). Dafür lösen die Prüflinge Aufgaben entweder richtig oder falsch und erzielen dadurch eine bestimmte Punkteanzahl. Neben der Anzahl der korrekt gelösten Aufgaben kann auch die Qualität der Lösungen oder die verwendete Zeit als Merkmalsausprägung herangezogen werden (vgl. Döll 2012: 83). Zu erfassende Phänomene können direkt hervorgerufen werden, was das kommunikative Handeln stark steuert und dadurch verringert (ebd.). Entsprechend liegt keine authentische Situation vor, da die beurteilte Leistung in einem Testsetting elizitiert wurde, wodurch sich Tests von den beschriebenen Verfahren unterscheiden (vgl. Ehlich 2005: 44). Döll (2012) nennt beispielsweise den SETK 2 bzw. SETK 3-5 und den C-Test als Testverfahren zur Feststellung des Sprachstandes (vgl. Döll 2012: 84). Bei standardisierten Tests ist zu erwarten, dass sie die Hauptgütekriterien Validität, Objektivität und Reliabilität erfüllen (vgl. Heller 2011: 10).

Als einen Subtyp von Tests könnte man Screeningverfahren bezeichnen. Dabei handelt es sich um Verfahren zur schnellen Feststellung von Förderbedarf als statistisches Merkmal; für individuelle Fördermaßnahmen, die Stärken und Schwächen des/der Getesteten betreffend, sind sie allerdings zu ungenau (ebd.). Kany und Schöler (2010) zufolge ziehen Screenings keine Vergleiche zu anderen Personen. Stattdessen legen sie einen kritischen Grenzwert fest, welcher bestimmen soll, ob beispielsweise ein Risiko zur Sprachstörung vorliegt oder nicht (vgl. Kany, Schöler 2010: 115). Bezüglich der Zeitökonomie schneiden Screenings insgesamt besser ab als standardisierte Tests (ebd.: 152).

Vorteile sind, dass Tests standardisiert und normiert sind, was die Interpretation der Ergebnisse effizient macht (vgl. Döll 2012: 84). Auch sind Tests wirkungsvolle bei der Identifikation von Personen, welche einer Förderung bedürfen. Somit gelten sie als sinnvoll bei Statistiken. Beim Eruieren von individuellem Förderbedarf versagen sie jedoch, da individuelle Stärken und

Schwächen nicht zu genüge herausgearbeitet werden können (ebd.). Döll (2012) empfiehlt beispielsweise den kombinierten Einsatz von zwei unterschiedlichen Sprachstandsverfahren (ebd.). Ein weiterer Vorteil liegt in der einfachen Messbarkeit der rezeptiven Fähigkeiten (vgl. Kany, Schöler 2010: 122). Auch können konkret Merkmale hervorgerufen werden, die von Interesse sind, auch wenn sie in der spontanen Sprache wenig zu finden sind (ebd.:110). Ein weiterer Nachteil ist, dass sie nur einen Ausschnitt der gesamten Sprachkompetenz widerspiegeln können (Ehlich, 2005, zit. nach Döll, 2012: 84). Auch ist die Testsituation nicht mit einer natürlichen alltagssprachlichen Situation vergleichbar (Heller, 2011: 11).

Die Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache, kurz LiSe-DaZ - veröffentlicht 2011 - kann als Beispiel für ein Verfahren im DaZ-Bereich gelten. Es soll den Sprachentwicklungsstand von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache sowie als Erstsprache festhalten und Sprachförderung ableiten. Das Verfahren kann wiederholt eingesetzt werden. Es richtet sich an Kinder zwischen drei und acht Jahren. Dabei wird im Rahmen von sieben Untertests die Produktions- und Verständnisfähigkeit in Bezug auf die Grammatik des Deutschen gemessen (vgl. LiSe-DaZ 2016: o.S.). Als Normwerte gelten hier die Erwerbs- bzw. Kontaktdauer zur Deutschen Sprache (vgl. Döll 2012: 85f).

Als Beispiel für ein Screening, das in Österreich verwendet wird, nennt Heller (2011) das Sprachkompetenz-Screening, das vom Sprachförderzentrum Wien entwickelt wurde. Mithilfe dessen können die Deutschniveaus von Kindern mit nicht deutscher Erstsprache eingestuft werden. Es orientiert sich an den Standardstufen des Europäischen Sprachenportfolios, obgleich dieses für Fremdsprachen konzipiert ist (vgl. Heller 2011: 14f). Auf einer dreistufigen Kompetenzskala wird eingetragen, inwiefern ein Kind dem Volksschulunterricht folgen kann (vgl. Sprachförderzentrum Wien 2010: 23). Neben der Einstufung auf dem Screeningbogen können auch Beobachtungen notiert werden (ebd.: 29). Werden Schüler*innen in der Kompetenzstufe A eingeordnet, gelten sie als außerordentliche Schüler*innen (ebd.: 23) und benötigen in Folge Sprachförderung, welche nicht für Schüler*innen der Gruppe B und C vorgesehen ist (ebd.: 29). Es zeigt sich, dass Screenings nicht zwangsläufig das klassisches Testformat beinhalten; bei dem Sprachkompetenzscreening handelt es sich um ein Beobachtungsverfahren.

2.3 USB DaZ

Die Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache (kurz USB DaZ) steht im Zentrum der vorliegenden Arbeit. Eine mehrschichtige Untersuchung soll überprüfen, ob USB DaZ bei PROSA und dem Jugendcollege, welche beispielhaft für außerschulische Bildungseinrichtungen stehen, sinnvoll und gewinnbringend eingesetzt werden kann. Details zur methodischen Herangehensweise sind Kapitel 4 (‚Methode') zu entnehmen. Informationen zu PROSA und dem Jugendcollege folgen in Kapitel 3 (‚Untersuchungskontext').

Im Rahmen des Projekts Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache in Österreich wurde USB DaZ vom Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF), dem vormaligen Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk), in Auftrag gegeben. Das Projekt lief von Juni 2011 bis August 2013. Die Autorinnen, Dr. Marion Döll, Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim und Mag. Lisanne Fröhlich entwickelten das Verfahren USB DaZ, mit dessen Hilfe der Spracherwerb des Deutschen als Zweitsprache von Lernenden über Jahre hinweg individualdiagnostisch beobachtet werden kann, um in Folge passgenaue Sprachförderung in Form von Kompetenzprofilen als Grundlage für Fördermaßnahmen bieten zu können. Bei USB DaZ handelt es sich konkret um eine Sprachbeobachtung in der Primarstufe sowie der Sekundarstufe eins. Es kann über die Jahre hinweg in verschiedenen Jahrgangsstufen eingesetzt werden. (vgl. Fröhlich, Döll, Dirim 2014: 7f)

Das in Kapitel 2.1.4 bereits ausgeführte Modell der sprachlichen Basisqualifikationen von Ehlich (2005) liegt USB DaZ zugrunde. Für fast alle Qualifikationsbereiche wurden Indikatoren erstellt, um den Stand der Aneignung zu ermitteln. Um welche Bereiche bzw. Indikatoren für diese es sich dabei konkret handelt, wird unter 2.3.2 Formelle Kriterien beschrieben. (vgl. Döll, Heller 2014: 23)

USB DaZ bezieht sich auf Beobachtungen, die Lehrpersonen im Rahmen des Unterrichts an ihren Schüler*innen anstellen. Es geht darum, die Kompetenzen der Schüler*innen begleitend über die Schullaufbahn hinweg zu beobachten. Sowohl das freie Sprechen als auch das freie Schreiben gelten als Beobachtungsgrundlage für die Anwendungskompetenzen. Ziel ist es entsprechend, die Fähigkeit des sprachlichen Handelns einzuschätzen und nicht (Meta-)Wissen über die deutsche Sprache zu testen (vgl. Fröhlich, Döll, Dirim 2014: 9). Der Grund für die Konzipierung als Beobachtungsverfahren ist, dass sich dieses gut dafür eignet, den Aneignungsprozess des Deutschen über einen langen Zeitraum hinweg diagnostizierend zu begleiten. Zudem kann das

Verfahren in den Unterrichtsalltag miteingebaut und theoretisch unendlich oft eingesetzt werden, sodass eine allumfassende Beobachtung angestrebt werden kann. Des Weiteren ermöglicht die gewählte Konzeption einen simplen Umgang mit dem Material und erfüllt dabei ebenso die Hauptgütekriterien, auf welche im folgenden Kapitel eingegangen wird. Damit ist USB DaZ das erste wissenschaftlich gesicherte Sprachstandsdiagnoseverfahren für den Schulbetrieb in Österreich. (vgl. Fröhlich, Döll, Dirim 2014: 8)

Zu den Grenzen des Verfahrens gehört, dass es nicht für andere Sprachen als Deutsch eingesetzt werden kann. Zudem können (und sollen) mit der Unterrichtsbegleitenden Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache keine detaillierten Momentaufnahmen der Sprachkompetenz in Deutsch erfasst werden. Stattdessen werden, wie bereits beschrieben, die Aneignungsprozesse der Sprache sowie deren Begleitung über einen mitunter mehrjährigen Zeitraum erfasst. (vgl. Fröhlich, Döll, Dirim 2014: 8)

2.3.1 Gütekriterien

Im Jänner 2012, bevor die wichtigsten Gütekriterien überprüft wurden, verwendeten Praktiker*innen (meist Lehrkräfte) die verschiedenen Teilbereiche des Verfahrens und testeten sie. Eine Überarbeitung folgte auf Grundlage der Rückmeldungen aus der Praxis. Dabei wurden folgende drei Bereiche als überaus herausfordernd bzw. diskussionsrelevant festgestellt (vgl. Döll, Heller 2014: 25f):

- Die Tatsache, dass die Beobachtungen an einzelnen Schüler*innen parallel zum Regelunterricht stattfinden, war für viele problematisch, da die Aspekte, die zu beobachten waren, zu umfangreich seien. Dabei war man sich jedoch einig, dass das vermehrte Anwenden eine gewisse Routine ermöglicht, die den Einsatz erleichtert.

- Es wurde darüber hinaus rückgemeldet, dass die linguistische Terminologie teilweise nicht bekannt war. Ein Glossar, welches inzwischen beigefügt wurde, löst dieses Problem nur teilweise, da das Phänomen nun zwar verstanden wird, es jedoch nach wie vor Schwierigkeiten beim Erkennen ebendieser sprachlichen Strukturen gibt.

- Zudem fiel es den Praktiker*innen nach Feststellung des Kompetenzprofils schwer, Fördermaßnahmen zu entwickeln. An die Autorinnen wurde der Wunsch herangetragen, ein Paket mit Vorschlägen zu verschiedensten Kompetenzprofilen zu erstellen. Dies konnte

> jedoch nicht umgesetzt werden, stattdessen sind Lehrkräfte selbst angehalten, im Sinne der Binnendifferenzierung diverse Aktivitäten zur Sprachförderung in den Unterricht miteinfließen zu lassen. (vgl. Döll, Heller 2014: 26)

Im Mai 2012 waren die Anpassungen an die Rückmeldungen abgeschlossen; daraufhin wurde das Verfahren einer empirischen Prüfung hinsichtlich der Gütekriterien unterzogen. Diese zeigte, dass das Beobachtungsverfahren als valides, konsistentes und objektives Diagnoseinstrument gelten kann. Für die Schulstufe eins bis sieben ist die Validität gesichert. Ab der achten Schulstufe lässt die Validität nach; dennoch kann das Verfahren auch für diese Schulstufen – mit etwas Vorsicht – eingesetzt werden. Die interne Konsistenz, welche überprüft, ob die verschiedenen Items dasselbe Konstrukt messen, wurde als ausreichend bewertet. Die Objektivität wurde als gegeben bewertet, wobei anzumerken ist, dass der Einsatz des Verfahrens durch eine Aus- bzw. Fortbildung geschult werden sollte. (vgl. Fröhlich, Döll, Dirim 2014: 7f)

2.3.2 Formelle Kriterien

USB DaZ ist ein Beobachtungsverfahren, das aus zwei Teilen besteht. Der erste Teil beinhaltet einführende Informationen sowie Beschreibungen zu den einzelnen Aneignungsstufen und nennt sich ‚Beobachtungsbogen'. Der zweite Teil beinhaltet den sogenannten ‚Ergebnisdokumentationsbogen', wo die Ergebnisse aus den Beobachtungen in Form von Ankreuzen der beobachteten Fähigkeit dokumentiert werden. Pro Person und Beobachtungszeitraum wird ein Ergebnisdokumentationsbogen verwendet.

Das Verfahren besteht aus neun verschiedenen Beobachtungsbereichen, die sich auf die diversen Fähigkeiten beziehen und je eine Din A4-Seite einnehmen. Die pragmatischen Fähigkeiten der mündlichen Kommunikation werden durch die Bereiche ‚Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit' und ‚Strategien' beobachtet. Der Bereich ‚Wortschatz' dient der Erfassung der lexikalisch-semantischen Fähigkeiten. Die morphologisch-syntaktischen Fähigkeiten werden in den Bereichen ‚Verb: Verbformen', ‚Verb: Verbstellung in Aussagesätzen', ‚Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten' und ‚Aussageverbindungen' eingeschätzt. Die literalen Fähigkeiten sollen durch die Bereiche ‚Textkompetenz (schriftlich)' sowie ‚Orthografie' festgestellt werden. (vgl. Fröhlich, Döll, Dirim 2014: 9)

Anstelle von Beispielitems wird nun der Ergebnisbogen beschrieben, um den Umgang und den Ankreuzmodus verständlicher zu machen. Im Beobachtungsbereich ‚Verb: Verbformen' gibt es

beispielsweise drei Bereiche. Diese lauten ‚Person & Numerus', ‚Tempus', ‚Genus Verbi' und bieten abschließend Platz für Notizen. Unter ‚Person und Numerus' werden fünf grammatikalische Strukturen genannt, welche – durch einen Pfeil markiert – in der Aneignungsfolge gereiht sind. Diese lauten ‚undifferenzierte Zuweisung', ‚1. Person Sg.', ‚3. Person Sg.', ‚2. Person Sg., 3. Person Pl., 1. Person Pl.' sowie ‚2. Person Pl.'. Es soll angekreuzt werden, welche davon bereits überwiegend beherrscht werden. Die jeweiligen Stufen der Aneignung werden entsprechend dem Beobachtungsbereich aufgeführt und sollen markiert werden.

Die Niveaumodellierung, auf welche sich die Markierung des Sprachfortschritts in USB DaZ bezieht, erfolgte aneignungstheoretisch. Die wichtigsten Meilensteine der Sprachaneignung wurden aus der Spracherwerbsforschung übernommen und in komprimierter Form als Skalen abgebildet. Anhand dieser ist zu erkennen, ob ein Merkmal als erfolgreich angeeignet gilt. Als Orientierungspunkt für die Aneignungsfolge wurde u.a. der Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (von Ehlich, Bredel und Reich 2008) herangezogen. (vgl. Döll, Heller 2014: 24)

2.3.3 Ablauf

USB DaZ wird von der Lehrkraft parallel zu ihrem Unterricht eingesetzt. Dabei kann sie, je nach persönlicher Auslastung, mehrere Schüler*innen im gleichen Zeitraum beobachten. Die Daten können auch über verschiedene Tage hinweg gesammelt werden. Wie bereits erwähnt, geht es darum, ausschließlich die aktiv verwendete Sprache sowohl im Sprechen als auch im Schreiben zu beobachten. Entsprechend gilt es zu betonen, dass automatisierte Äußerungen nicht in die Einschätzung miteinbezogen werden. Beispiele für derartige feste Wendungen sind „Mein Name ist____", „Das weiß ich nicht", „Wie geht es Ihnen?". Sofern nicht anderweitig vermerkt, sind die Skalen als Implikationsskalen zu verwenden. Entsprechend wird das jeweils fortgeschrittenste Phänomen markiert, da davon ausgegangen wird, dass die sprachlichen Phänomene, welche dem Beobachteten in der Aneignungsfolge vorausgehen, bereits angeeignet sind – unabhängig davon, ob sie von dem/der betroffenen Schüler*in im Beobachtungszeitraum aktiv verwendet werden. Bei USB DaZ wurden die Beobachtungsbereiche miteinbezogen, welche zum einen in Bezug auf die Aneignung als wissenschaftlich untersucht gelten und zum anderen einfach im Rahmen einer Beobachtung festgestellt werden können. Dabei wurden die zwei großen Bereiche Lesen und Aussprache nicht miteinbezogen. Der Grund dafür ist, dass USB DaZ diese nicht detailliert genug erfassen könnte, um eindeutige Ergebnisse für entsprechende Förderpläne zu erlangen. Des

Weiteren liegen im deutschsprachigen Raum bereits Instrumente vor, welche die Lesekompetenz sowie die Aussprachefähigkeit erfassen (vgl. Fröhlich, Döll, Dirim 2014: 10).

2.4. (Diagnosegestützte) Sprachförderung

Nachdem Förderbedarf festgestellt wurde, stellt sich die Frage, wie eine Sprachförderung aussehen kann und in welchem Rahmen sie stattfindet. Viele Diagnoseverfahren geben jedoch keine Förderempfehlungen ab, sodass es den Lehrkräften mitunter selbst überlassen ist, inwiefern sie die Ergebnisse des Diagnoseinstruments umsetzen. Eine Schwierigkeit besteht darin, dass bei einer Sprachstandsanalyse nicht aufgezeigt werden kann, „wo die entscheidenden Knackpunkte des sprachlichen Vorankommens liegen“ (Reich, 2009: 27). Dabei ist zu beachten, dass es sich bei den Indikatoren nicht um die Ursachen des Entwicklungsstandes handelt, stattdessen stehen diese Indikatoren – sofern sie treffend gewählt sind – für mehrere sprachliche Erscheinungen. Sprachaneignung und -lernen funktionieren nur teilweise nach Kategorien und Strukturen des Sprachsystems und setzen sich aus verschiedenen Möglichkeiten wie Imitation und Speicherung sowie dem Bilden und Aneignen von Regeln etc. zusammen. Reich (2009) zufolge besteht gute Sprachförderung aus der Berücksichtigung mehrerer Dimensionen von Sprachlernen und Sprachaneignung. Darin enthalten sind thematische Interessen, kommunikativer Umgang, Wort- und Satzbedeutung und -form, Schreiben und Sprechen (jeweils produktiv und rezeptiv). Für die Ableitung von Fördermaßnahmen sind zusätzlich zu der Sprachstandsdiagnose normative Ziele bezüglich der Sprachbildung sowie Orientierungen innerhalb der Sprachdidaktik und Pädagogik notwendig. (vgl. Reich 2009: 27f)

Reich (2009: 28f) nennt verschiedene Hinweise für die Förderung sowie drei Merkmale. Er bezieht sich bei letzteren auf die Charakteristika der FörMig-Instrumente, an welchen er sich in seinen Äußerungen orientiert. Diese sind Mehrsprachigkeit, Sprachenprofile und Skalierung (ebd.). Die Mehrsprachigkeit ist insofern für die Förderung relevant, als es einen Unterschied macht, ob der/die Schüler*in z.B. nur in Deutsch oder auch in der Erstsprache Schwächen aufzeigt (ebd.). In dem ersten Fall ist neben Erklärungen und dem Aufzeigen von Lernschritten eine sprachlich angeregte, abwechslungsreiche Umgebung notwendig (ebd.). Des Weiteren können gewisse Fähigkeiten der Erstsprache auf die Zweitsprache übertragen werden (ebd.). Dies gilt für die pragmatischen und diskursiven Fähigkeiten (vgl. Verhoeven 1994: 408f), teilweise auch für die lexikalischen und grammatischen Fähigkeiten (vgl. Gawlitzek-Maiwald, Tracy 1996: 920) sowie für die Schreibung (vgl. Schulte-Bunert 2000: 33). Das zweite Merkmal lautet ‚Sprachenprofile‘;

es bedeutet, dass nicht der Sprachstand festgestellt wird, sondern Kompetenzprofile mit den unterschiedlichen Sprachbereichen dargestellt werden. Obgleich Zusammenhänge und Voraussetzungsverhältnisse zwischen verschiedenen Qualifikationen nicht von der Hand zu weisen sind (Reich 2009: 29), entwickeln sich nicht alle parallel (vgl. Meisel 2004 zit. nach ebd.: 30). Im Rahmen der Sprachförderung kann man sich das ‚boot-strapping' – der Vorsprung in einer Teilqualifikation bewirkt einen Entwicklungsschub in einer anderen Teilqualifikation – zu Nutze machen, indem man an den sprachlichen Stärken ansetzt und diese für die Aneignung anderer Bereiche verwendet.

Das dritte Merkmal, die Skalierung, bezeichnet die Abstufung innerhalb einer Teilqualifikation. Sie zeigt sich vor allem im Bereich der Grammatik. Die jeweilige Stufe kann als Hinweis für die Sprachförderung dienen, da aufgrund der vorgegebenen Reihenfolge vorhergesehen werden kann, welche Stufe als nächstes erreicht wird. Dies steht auch mit der ‚Zone der nächsten Entwicklung' aus der Entwicklungspsychologie in Einklang, wenn Äußerungen aus der bevorstehenden Stufe bereits – in fehlerhafter Form - angewandt werden. So ist erkennbar, welche Aneignungsaufgabe gerade bearbeitet wird. (vgl. Reich 2009: 28ff)

2.5 Durchgängige Sprachbildung

Das Konzept der durchgängigen Sprachbildung wurde im Rahmen des Modellprogramms FörMig von 2004 bis 2009 entwickelt. Dabei wird das Erlernen einer Sprache als Bildungsaufgabe sämtlicher Unterrichtsfächer wahrgenommen (vgl. Lange et al. 2010: 15). Im Gegensatz zu einer additiven Sprachförderung ist die durchgängige Sprachbildung in den Alltag integriert und für alle Schüler*innen möglich (vgl. Kammermeyer, Roux 2013: 519) und somit *durchgängig*. Es zeigte sich, dass integrierte Sprachbildungsmaßnahmen effektvoller sind als Angebote zusätzlich zum Unterricht (vgl. Gogolin, Dirim, Klinger, Lange, Lengyel, Michel, Neumann, Reich, Roth, Schwippert 2011: 59).
Auf einer dreidimensionalen Abbildung wird die Durchgängigkeit der Sprachbildung als Querschnittsaufgabe sämtlicher Bildungseinrichtungen dargestellt:

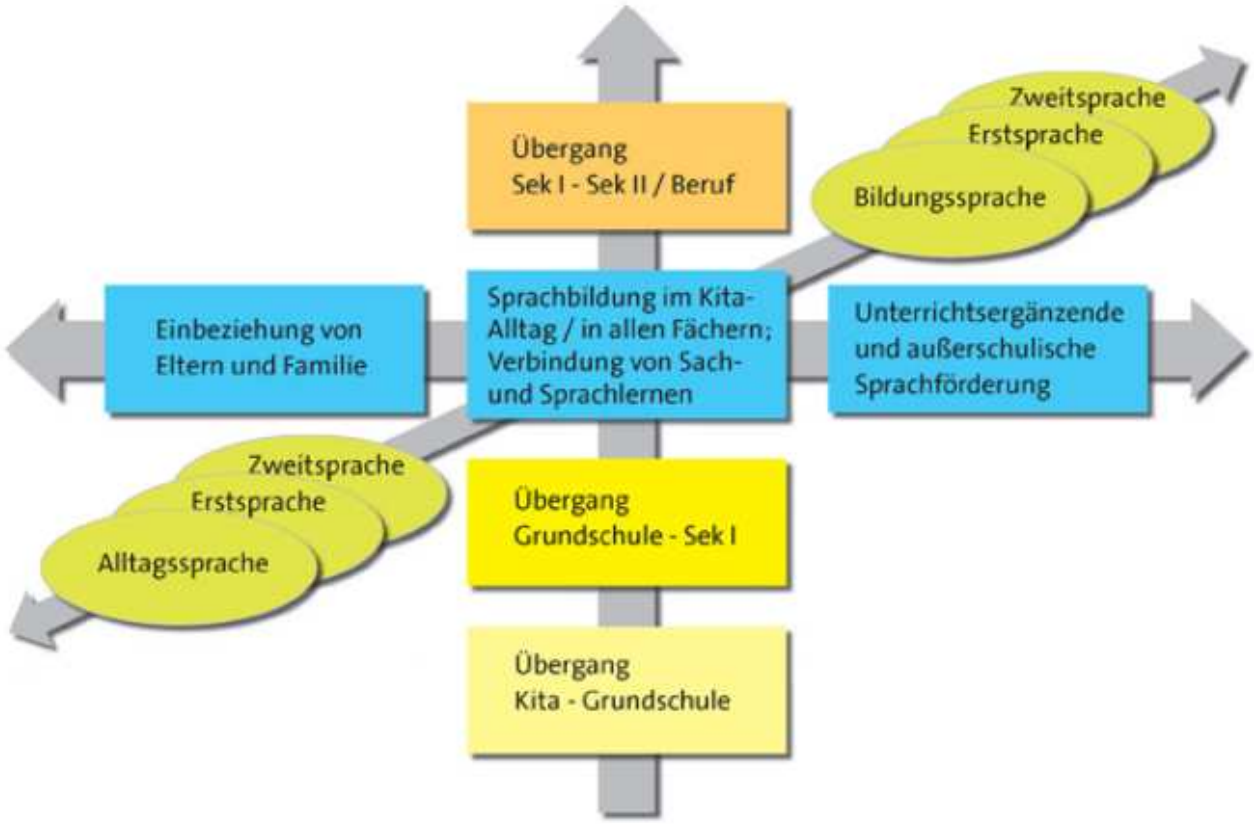


Abbildung 12 Durchgängige Sprachbildung (vgl. FörMig Berlin 2017: o.S.)

Auf der horizontalen Ebene liegt der Fokus, neben der Sprachlernunterstützung durch die Familie, auf sämtlichen Unterrichtsfächern (in der Schule) bzw. dem ganzen Alltag in der Kita. Sachlernen und Sprachlernen sollen miteinander verbunden werden. Auch Lermöglichkeiten, die außerhalb des Unterrichts stattfinden, können durch außerschulische Kooperationen genutzt werden. In der Vertikalen nimmt die durchgängige Sprachbildung – parallel zu der ‚Bildungsbiographie' – Bezug auf die Übergänge zwischen bzw. innerhalb von Bildungseinrichtungen. Im Zentrum steht der Austausch und die Zusammenarbeit. Die diagonal verlaufenden Pfeile stehen für die Verknüpfung zwischen Bildungs- und Alltagssprache, aber auch für die Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer. Mehrsprachigkeit bezieht sich dabei auf Deutsch, andere Erstsprachen und Unterricht in Fremdsprachen. (vgl. FörMig Berlin 2017: o.S.)

Durchgängige Sprachbildung wirkt gegen punktuelle additive Einzelmaßnahmen der Sprachförderung, gegen Brüche und Unterbrechungen in der Sprachförderung, welche z.B. beim Wechsel in eine höhere Stufe und den mit der fehlenden Kontinuität verbundenen Misserfolgserlebnissen sowie gegen die Sicht, dass es sich bei Sprachförderung nur bzw.

hauptsächlich um die Vermittlung von Basiskenntnissen in Deutsch sowie um Korrektur von Formalem handelt (vgl. Gogolin, Dirim, Klinger, Lange, Lengyel, Michel, Neumann, Reich, Roth, Schwippert 2011: 53f).

Die Arbeitsgruppe ‚Durchgängige Sprachbildung' des Modellprogramms FörMig erstellte eine Liste mit Qualitätsmerkmalen, darin enthalten sind Merkmale, Konkretisierungen, Beispiele und Hinweise zur Umsetzung von Sprachbildung im Fachunterricht (vgl. Gogolin, Lange, Hawighorst, Bainski, Heintze, Rutten, Saalmann 2011). Der Fokus liegt auf einem bildungssprachförderlichen Unterricht (ebd.). Die Autor*innen betonen dabei die Wichtigkeit, allen Schüler*innen die Möglichkeit zu bieten, sich die Sprache anzueignen, welche der Schulunterricht fordert. Die Qualitätsmerkmale richten sich dabei in erster Linie an Lehrpersonen der ersten Sekundarstufe (vgl. ebd.) und sind als Ziele formuliert (ebd.: 8). Als Voraussetzung für Qualitätsmerkmale gelten „die Bereitschaft, Sprachbildung durchgängig in allen Fächern umsetzen zu wollen und die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler – verbunden mit der Bereitschaft, Mehrsprachigkeit zu fördern, wo es möglich ist" (ebd.). Die Qualitätsmerkmale lauten wie folgt.

1. „Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her." (ebd.)

2. „Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse." (ebd.: 9)

3. „Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese." (ebd.)

4. „Die Schülerinnen und Schüler erhalten viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln." (ebd.: 10)

5. „Die Lehrkräfte unterstützen Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen." (ebd.)

6. „Die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung." (ebd.)

Das Konzept der durchgängigen Sprachbildung orientierte sich an Vorreitern aus dem englischsprachigen Ausland. Seit den 1980er Jahren entwickelte sich *Language across the curriculum*, wo mangelhafter Zugang zu Bildungssprache als Grund für Bildungsbenachteiligung bei Kindern aus sozial benachteiligten Familien festgestellt worden war. Dieses Konzept der Sprachförderung sollte über das Curriculum hinweg in allen Lernbereichen gelten. Die Verbindung von Sprach- und Sachunterricht wurde bereits in *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) entwickelt. Dieses Konzept wurde in bilingualen Schulen angewandt. Eine weitere Entwicklung aus dem englischsprachigen Raum ist die *Language Awareness*, wo Mehrsprachigkeit, systematische Förderung des Sprachgefühls sowie Sprachbewusstheit im Zentrum stehen. Dabei werden Sprachen – je nach Kompetenz der Schüler*innen – verglichen. (vgl. Gogolin, Lange 2011: 117)

3 Untersuchungskontext

Die vorliegende Masterarbeit soll die Frage beantworten, ob das Verfahren USB DaZ im außerschulischen Unterrichtsbetrieb eingesetzt werden kann, was am Beispiel von ‚PROSA - Projekt Schule für Alle' sowie ‚Start Wien – Das Jugendcollege' untersucht wird. Die Untersuchung wurde von David Füllekruss, dem Administrator von PROSA, initiiert und soll dazu führen, dass ein Verfahren implementiert werden kann, welches nachweislich für die entsprechende Zielgruppe geeignet ist, um den aktuellen Sprachstand der Schüler*innen diagnostizieren sowie etwaige Fördermaßnahmen ableiten zu können. Im Folgenden werden die beiden schulanalogen Bildungsstätten vorgestellt.

3.1 Projekt Schule für alle

Bei PROSA handelt es sich um eine von vier Maßnahmen des Vereins ‚Vielmehr für Alle - Verein für Bildung, Wohnen und Teilhabe', der 2012 unter dem Namen ‚Bildungsinitiative Österreich – viel mehr für alle!' als Bildungsförderungsinitiative für junge geflüchtete Menschen entstand (vgl. PROSA 2014: o.S.). Es werden Basisbildungskurse sowie Pflichtschulabschlusskurse angeboten. Die Bildungsvermittlung erfolgt triangulär mithilfe der Grundprinzipien Sozialarbeit, Unterricht und soziale Inklusions-/Partizipations-/Nachbarschaftsarbeit, was als Konzeption des PROSA-Prinzips gesehen wird. Die Sozialarbeit unterstützt bei emotionalen und sozialen Problemen direkt am Lernort, um ein möglichst sorgenfreies Lernen zu ermöglichen und beschäftigt sich beispielsweise mit Fragen zu den öffentlichen Verkehrsmitteln, Behördenschreiben oder der

Wohnungssuche. Der Unterricht trägt dazu bei, die nötigen formalen Anforderungen an den Berufseinstieg und an eine aktive Teilhabe an der Gesellschaft zu erfüllen. Zudem trägt ein Buddysystem dazu bei, Vertrauen zu Bezugspersonen aufzubauen (vgl. PROSA 2014: o.S.).Als Ziel wird eine Zukunftsperspektive in Bezug auf den Arbeitsmarkt sowie die Weiterbildungsmöglichkeit in Hinblick auf den Pflichtschulabschluss gesehen.

Im Folgenden wird zunächst abgesteckt, worin die Vereinsarbeit im Allgemeinen besteht. Anschließend wird das Leitbild und Konzept von PROSA sowie dessen Zielgruppe vorgestellt.

3.1.1 Der Verein ‚Vielmehr für Alle - Verein für Bildung, Wohnen und Teilhabe'

Neben der Bildungsförderung durch PROSA bietet der Verein ‚Vielmehr für Alle - Verein für Bildung, Wohnen und Teilhabe' im Rahmen von ‚Flüchtlinge Willkommen Österreich' Geflüchteten „die Möglichkeit niederschwellig Wohnraum inmitten der Gesellschaft zu erhalten" (PROSA 2014: o.S.), wodurch Integration sowie solidarisches Zusammenleben ermöglicht werden sollen. Außerdem unterstützt das Projekt ‚[Home]' dabei, sich vorort zu Hause zu fühlen, indem die körperliche und psychische Gesundheit gefördert wird. Zudem ermöglicht ein Buddyprojekt den Aufbau von Beziehungen; von ‚#openschool' werden verschiedene Workshops angeboten, wo Von- und Miteinander gelernt werden kann. Das dritte Projekt ‚WORK:IN' konzentriert sich auf den erfolgreichen Einstieg in die Arbeitswelt. Es werden beispielsweise Schnuppertage, Praktika sowie Berufsorientierung angeboten. Work:in-Buddies unterstützen durch das Teilen ihrer Erfahrung, sodass den jungen Menschen eine Perspektive geboten werden kann (vgl. PROSA 2014: o.S.).

Um echte Integration in eine Gesellschaft zu ermöglichen, orientiert sich ‚Vielmehr für Alle - Verein für Bildung, Wohnen und Teilhabe' an den Bedürfnissen der geflüchteten Neuankömmlinge in Österreich und kombiniert zivilgesellschaftliches Engagement mit professionellen Leistungen. Ein Ziel ist die „Teilhabe an gesellschaftlichen und politischen Entscheidungsprozessen" sowie psychische und körperliche Gesundheit, finanzielle Sicherheit und eine Perspektive sowohl hinsichtlich beruflicher als auch sozialer Aspekte. Auch gilt es einerseits den Zugang von jungen Menschen, die neu in Österreich sind, zu Einrichtungen und Institutionen zu ermöglichen und ihn andererseits gerechter in Bezug auf die Teilhabe und Chancen zu gestalten. Dadurch sollen soziale Gerechtigkeit und mit dieser Basis echte Integration

realisiert werden. Der Verein wird großflächig durch Ehrenamtliche unterstützt, wodurch wertvolle Beziehungen entstehen. (vgl. PROSA 2014: o.S.)

Der Verein kommt seinem gemeinnützigen Auftrag nach, indem er eine Perspektive für Menschen, welche durch das System ausgeschlossen werden, ermöglicht. Er steht für die Idee einer bunten Gesellschaft, die aus einem Geben und Nehmen von Talenten und Ressourcen besteht. Er macht sich für kritisches Denken und eine selbstbewusste Teilhabe junger Menschen an der Gesellschaft stark; gleichzeitig spricht er sich gegen Rassismus, Sexismus, Homophobie etc. aus und greift diese Themen ebenso wie der Rolle von ‚Kultur'[5] und Identität auf. (vgl. PROSA 2014: o.S.)

3.1.2 Zielgruppe von PROSA

„Besonders junge Menschen im laufenden Asylverfahren haben einen erschwerten bis verunmöglichten Zugang zu Bildung in Österreich." (PROSA 2014: o.S.). Entsprechend richtet sich PROSA bzw. allgemein der Verein ‚Vielmehr für Alle - Verein für Bildung, Wohnen und Teilhabe' an junge Erwachsene und Jugendliche mit Fluchterfahrung, welche aufgrund ihres Alters vom Regelschulbetrieb ausgeschlossen werden. Die Betroffenen leiden unter einer Vielzahl von belastenden, mitunter traumatisierenden Erlebnissen. Zunächst wird das Herkunftsland als dermaßen bedrohlich erlebt, dass eine gefährliche Flucht als bessere Option gesehen wird. Ist diese geschafft, sorgt die unsichere Situation in Bezug auf Aufenthaltsstatus, Finanzierung, soziale Kontakte, Wohnung für unzählige Hindernisse, welche den Anschluss an die Gesellschaft in Österreich erschweren. Das macht die Maßnahmen von PROSA umso wichtiger.

Auf der Homepage von PROSA wird die Zielgruppe durch Umstände und Situationen definiert, in welcher sich Migrant*innen, Asylberechtigte und Asylwerber*innen oft befinden. Diese sind häufig gekennzeichnet durch:

- „einen gänzlich fehlenden oder erschwerten Zugang zum Arbeitsmarkt wegen geringer Deutschkenntnisse und fehlender Pflichtschulabschlüsse

[5] Das Wort ‚Kultur' wird in Anführungszeichen gesetzt, da der Kulturbegriff im Rahmen dieser Arbeit nicht ausreichend behandelt werden kann. So muss die Definition über ‚Kultur' darauf reduziert werden, dass der Begriff an der verwendeten Stelle sehr flexibel gedeutet werden kann und sich keineswegs auf geografische Grenzen, Nationalitäten, Ethnien, Alters- oder Geschlechtergruppen beschränkt.

- einen erschwerten Zugang zu weiterführenden schulischen oder beruflichen Ausbildungen (wie z.B. ein Lehrabschluss)
- negative Schulerfahrungen und die daraus resultierenden negativen Einstellungen zu schulischen Strukturen
- teilweises oder gänzliches Fehlen von schulischer und/oder beruflicher Ausbildung
- Traumatisierung und teilweise posttraumatische Belastungsstörungen infolge von Gewalt- und Fluchterfahrungen
- Isolation aufgrund der Rückhaltlosigkeit und der fehlenden Orientierungsmöglichkeiten in der Aufnahmegesellschaft
- Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen“ (PROSA 2014: o.S.)

PROSA richtet sich an Personen, welche beispielsweise negative Schulerfahrungen machten, bzw. an Personen, denen die Perspektive sowie sozialer Rückhalt und ein strukturierter Tagesablauf fehlen. Die Teilnehmer*innen leiden teilweise unter psychischen Belastungen durch Fluchterfahrungen und langwierige Asylverfahren (vgl. PROSA, 2014: o.S.).

Es gibt laut David Füllekruss keinerlei Beschränkungen hinsichtlich der Aufnahme, was bereits am Titel ‚Projekt Schule für alle‘ kenntlich ist. Aufgrund der in Österreich vorherrschenden gesetzlichen Schulpflicht von neun Jahren, nehmen vornehmlich geflüchtete Personen ab 16 Jahren das Angebot von PROSA wahr. Die meisten sind zwischen 18 und 25 Jahre alt. Die Schüler*innen kommen alle im Rahmen eines späten Deutsch als Zweitspracherwerbs mit der Sprache in Kontakt. Bei PROSA werden zwischen 130 und 180 junge Menschen betreut.

Folgende Daten zu den Teilnehmer*innen beziehen sich auf den Stand vom Juli 2016. Zu diesem Zeitpunkt waren insgesamt 180 Schüler*innen, davon etwa 46 % männliche und 54 % weibliche bei PROSA angemeldet. 37 % davon waren minderjährig. Auch bei den Minderjährigen war das Geschlechterverhältnis ähnlich: 51 % weibliche und 49 % männliche Jugendliche nahmen bei PROSA teil. Als Staatsangehörigkeit gaben 45 % der Teilnehmer*innen Afghanistan an. Etwa 16 % sind somalische Staatsbürger*innen. Weitere 11 % haben die syrische Staatsbürgerschaft. Bei den übrigen Herkunftsstaaten, welche weniger zahlreich vertreten sind, handelt es sich um den Irak, Nigeria und Russland (Tschetschenien) sowie China (Tibet) und Iran. Außerdem nahmen Personen aus Eritrea, Ägypten und Äthiopien sowie Gambia, Bangladesh, Georgien, Jordanien, Kenia, Pakistan, Senegal, Sierra Leona und dem Südsudan teil. Diese Angaben beziehen sich auf ein Gespräch mit David Füllekruss vom 14. September 2016.

3.1.3 Das Bildungsangebot von PROSA

Folgende Angaben stammen von dem intern bei PROSA verwendeten Kurskonzept (Füllekruss, Gießelmann, Bodenstein, Bajrica 2016), welches für die Erstellung dieser Arbeit ausgegeben wurde. Dieses Kurskonzept basiert auf dem Curriculum zum erwachsenengerechten Pflichtschulabschluss (www.ris.bka.gv.at) sowie den ‚Prinzipien und Richtlinien in der Basisbildung'.

Der Unterricht teilt sich in vier verschiedene Stufen, die jedes Semester angeboten werden; dabei entspricht ein Semester – bestehend aus 352 Unterrichtseinheiten (UE) – einer Kursstufe. Die erste Stufe ist die Eingangsphase. Die zweite Stufe bezeichnet die fortgeschrittenen Lerner*innen. Die dritte Stufe entspricht einem Brückenkurs und ermöglicht einen Übergang in die vierte Stufe, den Pflichtschulabschlusskurs, in welcher konkret auf den Pflichtschulabschluss vorbereitet wird. Es werden verschiedene Lernfelder angeboten. Dazu gehören ‚Deutsch sprechen, lesen, schreiben', ‚Rechnen/Mathematik', Englisch, Vertrauensräume, Informations- und Kommunikationstechnologien sowie Lernkompetenz. Die letzten zwei Lernfelder sind in den ersten drei Fächern inkludiert. In der Stufe vier bzw. teilweise schon in Stufe drei werden folgende Pflichtschulabschluss-Module angeboten: ‚Geschichte und politische Bildung', ‚Gesundheit und Soziales', ‚Kreativität und Gestaltung' sowie ‚Natur und Technik'.

Der Aufbau der vier Stufen wird an dieser Stelle vertieft vorgestellt.

Die Eingangsphase (Stufe 1) beginnt mit einer Kennenlernphase inklusive gruppendynamischer Prozesse. Es folgt die Aushandlung einer gemeinschaftlichen und respektvollen sowie demokratischen Kurskultur. Des Weiteren stehen Alphabetisierung, Deutsch auf Niveau A1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeRS), Englisch auf Niveau A1.1 im Vordergrund. In weiterer Folge werden Lernstrategien vorgestellt und erprobt. Zudem werden im Rahmen des Mathematikunterrichts alltagsrelevante Rechenoperationen behandelt.

In der zweiten Stufe befinden sich die Fortgeschrittenen. Hier werden Kompetenzen der ersten Stufe vertieft und erweitert. Auch die Metasprache wird in Folge eingeführt. Es werden schriftsprachliche Kompetenzen ausgebaut und Argumentationen sowie Erzählungen eingeführt. Das Ziel ist ein Deutschniveau auf A2 und Englischniveau auf A1.2. Im Rahmen der Mathematik werden die alltagsrelevanten Operationen sowie Zahlenwerte gefestigt und die Geometrie

eingeführt. Auch bildungssprachliche Elemente werden eingeführt bzw. ausgebaut. Ein weiteres Ziel ist die Förderung des autonomen Lernens.

Die dritte Stufe bildet den Übergang zu den Inhalten des Pflichtschulabschlusses. Fächerübergreifendes Lernen wird in dieser Stufe gefördert. Bildungs- und Berufsorientierung wird Raum gegeben. Textkompetenzen sowie argumentative und metasprachliche Elemente werden vertieft. Das Deutschniveau sollte an dieser Stelle auf A2 bis B1 und das Englischniveau auf A2.1 einzuordnen sein. Im Brückenkurs werden komplexere mathematische Rechenoperationen (Arithmetik, Geometrie, Algebra) sowie mathematische Texte behandelt.

In der vierten Stufe wird intensiv auf den Pflichtschulabschluss vorbereitet, den die Absolvent*innen an einer kooperativen Mittelschule in Wien ablegen. Dafür werden die Schriftsprache sowie die kommunikativen Kompetenzen gefestigt, sodass sie schließlich dem Sprachniveau B1 entsprechen. Die Inhalte des Curriculums für den Pflichtschulabschluss für Erwachsene werden behandelt.

3.2 Start Wien – Das Jugendcollege

Bei ‚Start Wien – Das Jugendcollege' (kurz Jugendcollege) handelt es sich um ein recht junges modulares, schulanaloges Bildungsangebot, welches im Juli 2016 begann. Es wird von neun Partnerorganisationen geleitet. Diese waren zunächst abz*austria, Caritas, equalizent, Integrationshaus, Interface, Vielmehr für Alle, VHS Wien, WUK, BPI, wobei Vielmehr für Alle nach dem ersten Projektjahr durch die Diakonie ersetzt wurde. 1002 Kursplätze werden für Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 15 und 21 Jahren angeboten. Neben dem Training steht die sozialintegrative Beratung und Begleitung der Jugendlichen im Vordergrund. Des Weiteren soll die Teilnahme der Jugendlichen am Jugendcollege diesen eine schnelle gesellschaftliche Orientierung sowie Teilhabe erleichtern. Das Projekt wird aus Mittel des ESF, des AMS Wien, des FSW Wien und der MA 17 finanziert und durch den waff unterstützt. Es war zunächst nur für ein Jahr finanziert und wurde nun verlängert. (vgl. Caritas Wien 2015: o.S.)

Je nach Bedarf und Vorbildung werden den Teilnehmer*innen Basisbildungskurse 1 und 2 (Stufe 1), Deutsch als Zweitsprache (A1, A2, B1) bzw. Basisbildung 3,4 und 5 (Stufe 2) sowie Kurse zur Orientierung in Sprache, Beruf und Bildung (SBB) (Stufe 3) angeboten. Pro Stufe gibt es mehrere Phasen, welche 8 bzw. in der Basisbildung 16 Wochen dauern.

Als Ziel gilt es, die Teilnehmer*innen auf weiterführende Schulen, berufliche Ausbildung bzw. den Arbeitsmarkt vorzubereiten. Damit sollen die Beschäftigungsfähigkeit erhöht und Dequalifizierungsprozesse gebremst werden. Der letzte Abschnitt bezieht sich auf das Konzept, das ‚Start Wien – Das Jugendcollege' zugrunde liegt.

3.2.1 Die Zielgruppe des Jugendcolleges

Bei der Zielgruppe des Jugendcolleges handelt es sich einerseits um Asylwerber*innen andererseits um Asylberechtigte bzw. subsidiär Schutzberechtigte, Migrant*innen und benachteiligte Jugendliche zwischen 15 und 21 Jahren, die nicht mehr schulpflichtig sind (vgl. Caritas Wien 2015: o.S.).

3.2.2 Das Bildungsangebot des Jugendcolleges

Neben dem Training in Deutsch als Zweitsprache findet Unterricht in den Fächern Mathematik, Englisch, Informations- und Kommunikationstechnologien, Gesundheit und Soziales, Berufsorientierung, Kreativität und Gestaltung, Natur und Technik, Offener Lernraum, Kritische Partizipation, Alphabetisierung in der Erstsprache, Prüfungsvorbereitung (ÖSD) statt. Zusätzlich absolvieren die Schüler*innen einen einwöchigen Werkstättenbesuch, wo praktische Erfahrungen gesammelt werden können. Im Rahmen des Jugendcolleges können die Jugendlichen ÖSD-Prüfungen auf den Stufen A2 sowie B1 absolvieren.

Die Basisbildungsgruppen 1 und 2 haben pro Woche zwölf UE Basisbildungsunterricht und acht UE Nebenfächer. Die anderen Gruppen (Basisbildung 3 bis 5, A1, A2, B1) haben pro Woche zwölf UE Deutsch und acht UE verschiedene Nebenfächer. Darunter fällt am Ende der Stufe A2 und B1 die Prüfungsvorbereitung (ÖSD). Die SBB-Gruppe hat sechs UE Deutsch und sechs UE Berufsorientierung. Die übrigen 8 Stunden teilen sich wiederum auf die Nebenfächer auf.

3.3 Einsatzrelevante Unterschiede zu einer Regelschule

Die Unterrichtsbegleitende Sprachstandbeobachtung für Deutsch als Zweitsprache ist laut Untertitel für die Volksschulen und Sekundarstufe eins gedacht. Nachdem es sich weder bei PROSA noch bei dem Jugendcollege um eine Regelschule handelt, stellt sich die Frage, welche Unterschiede für den Einsatz von USB DaZ relevant sein könnten und ob sie im Widerspruch zu dem Einsatz des Verfahrens stehen.

Zwei Bereiche scheinen sich bei schulanalogen Einrichtungen, wie PROSA und dem Jugendcollege, vom Regelschulbetrieb zu unterscheiden. Zum einen ist das das Alter der Teilnehmer*innen. Schüler*innen der Volksschule bzw. der ersten Sekundarstufe sind in der Regel zwischen 6 und 15 Jahre alt. Schüler*innen bei PROSA und dem Jugendcollege sind mindestens 15 bzw. 16 Jahre alt. Das Alter ergibt sich genau aus dem Grund, dass Personen ab 15 Jahren in Österreich nicht mehr in den Regelschulbetrieb aufgenommen werden, da sie das Alter des Pflichtschulabschlusses bereits erreicht haben. Bei PROSA ist die große Mehrheit zwischen 15 und 25 Jahre alt. Da eines der Grundprinzipien von PROSA lautet, keinem Menschen den Zugang zu Bildung zu verwehren, gibt es keine Altersgrenze, sodass mitunter auch deutlich ältere Personen das Bildungsangebot von PROSA in Anspruch nehmen. Am Jugendcollege hingegen können nur Schüler*innen zwischen 15 und 21 Jahren teilnehmen. Entsprechend ist der erste große Unterschied das Alter.

Der andere Bereich betrifft das Curriculum. Es gilt zu überprüfen, ob und inwiefern sich das Curriculum (bzw. der Unterricht) schulanaloger Einrichtungen von dem einer Regelschule unterscheidet.

Alle weiteren Unterschiede, wie beispielsweise die Klassengröße, die Ausbildung der Unterrichtenden, das modulare System etc. beeinflussen die Einsetzbarkeit von USB DaZ bei PROSA entweder gar nicht oder positiv.

3.3.1 Welche Rolle spielt das Alter?

Um die Frage zu beantworten, welche Rolle das höhere Alter der Teilnehmer*innen bei PROSA bzw. dem Jugendcollege spielt, ist erneut in die einführend beschriebene Theorie zum Zweitspracherwerb einzutauchen. Bei der Abgrenzung vom Erst- zum Zweitspracherwerb (bzw. L_x) wird bereits auf das Alter Bezug genommen. Verschiedene Autor*innen legen kritische Zeitpunkte fest, ab welchen nun mehr von einer sukzessiven Aneignung mehrerer Sprachen (L_x-Erwerb) die Rede sein kann. All diese Zeitpunkte liegen vor dem Schulalter (6-15 Jahre) und somit auch vor dem Alter der Teilnehmer*innen an außerschulischen Bildungseinrichtungen, sodass bei beiden Zielgruppen von einem (späten) L_x-Erwerb die Rede ist, welcher sich nicht aufgrund des Alters unterscheidet.

In diesem Zusammenhang ist des Weiteren zu erwähnen, dass USB DaZ auf dem Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (Ehlich, Bredel, Reich 2008) basiert. Darin ist der aktuelle

Forschungsstand bezüglich Ausbildung der genannten Basisqualifikationen in Deutsch als Erst- und als Zweitsprache enthalten. Dies ist im Gegensatz zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen zu sehen, welcher sich auf Fremdsprachen bezieht (vgl. Ehlich, Bredel, Reich 2008: 13). Es werden sowohl das Alter als auch die Kontaktdauer berücksichtigt (ebd.:7). Dabei steht die Aneignungsfolge im Vordergrund.

3.3.2 Welchen Einfluss haben der Unterricht und das Curriculum?

Die Frage, inwiefern sich der Unterricht von einer Regelschule unterscheidet, kann hier nicht für alle schulanalogen Bildungseinrichtungen generell beantwortet werden. In der Stundentafel des Bundesministeriums für Bildung (vgl. BMB 2017: o.S.) ist Deutsch, Lesen und Schreiben mit sieben Wochenstunden, Mathematik mit vier Wochenstunden und Sachunterricht mit drei Wochenstunden vermerkt. In der Volksschuloberstufe (Schulstufe 5 bis 8) sind 16 bis 28 Wochenstunden Deutsch, 15 bis 21 Wochenstunden Mathematik und 13 bis 19 Wochenstunden lebende Fremdsprache veranschlagt. Auf der Stundentafel des Bundesministeriums für Bildung und Frauen (BMBF) finden sich im Lehrplan der Polytechnischen Schule (9. Schulstufe) je drei Wochenstunden Deutsch, Mathematik und eine lebende Fremdsprache (Englisch) (BMBF, 2014: 12).

Bei PROSA können die Teilnehmer*innen mit dem Pflichtschulabschluss ihre Kurszeit beenden. Das Kurskonzept, mit welchem PROSA arbeitet, basiert auf dem Curriculum zum erwachsenengerechten Pflichtschulabschluss. Von Seiten des Curriculums sollten folglich keine Hindernisse vorliegen. Der Unterrichtsalltag gestaltet sich hinsichtlich der Fächerverteilung jedoch anders als an einer Regelschule. Auf den ersten zwei Stufen haben die Teilnehmer*innen von PROSA wöchentlich 10 UE Deutsch von insgesamt 22 UE. Ab Stufe 3 sind es sechs UE Deutsch bei gleicher Gesamtwochenstundenanzahl. Nachdem jedoch die offiziellen Angaben der Stundenverteilung an einer Regelschule zwischen der ersten und neunten Schulstufe große Unterschiede aufweisen, kann auch diesbezüglich nicht mit Hindernissen für den Einsatz von USB DaZ gerechnet werden.

Das Jugendcollege versteht sich als Brückenkurs, welcher als Vorbereitung auf den Pflichtschulabschlusskurs gilt. Im Deutschunterricht wird auf das Sprachniveau B1 hingearbeitet. Für die anderen Fächer liegen keine offiziellen Curricula vor. Aktuell werden Curricula, welche sich an den Themen des Pflichtschulabschlusses orientieren, für Mathematik und Englisch erstellt.

Die Basisbildungskurse 1 und 2 bestehen aus 12 UE Basisbildung und anderen Nebenfächern. In den anderen Gruppen haben die Teilnehmer*innen wöchentlich zwölf UE Deutsch, zwei UE Mathematik und zwei UE Englisch. Die übrigen vier UE werden durch unterschiedliche Nebenfächer – je nach Bedarf der Schüler*innen – gefüllt. In den SBB-Gruppen, bei denen der Fokus auf Beruf und Bildung liegt teilen sich die Stunden auf sechs UE Deutsch, sechs UE Berufsorientierung, zwei UE Mathematik, zwei UE Englisch, zwei UE Informations- und Kommunikationstechnologien und zwei UE Kritische Partizipation auf.

Obgleich auch das Jugendcollege in seiner Funktion als Brückenkurs indirekt auf den Pflichtschulabschluss hinarbeitet, liegen in der Konzeption Unterschiede zu einer Regelschule vor. Auch an der Stundenverteilung ist ein eindeutiger Schwerpunkt auf dem Erlernen der deutschen Sprache festzustellen.

Wie einleitend angemerkt, kann keine allgemeingültige Antwort auf die Frage gegeben werden, ob die Unterrichtsgestaltung bzw. das Curriculum von schulanalogen Bildungseinrichtungen unterschiedlich zu dem Lehrplan und der Unterrichtsverteilung einer Regelschule sind, da hier sehr individuell gearbeitet wird. Nachdem das teils direkte, teils indirekte Ziel jedoch der Pflichtschulabschluss bzw. darüber hinaus die Möglichkeit der Teilhabe an der Gesellschaft und des Arbeitsmarktes ist, kann davon ausgegangen werden, dass die Ähnlichkeiten in den Unterrichtsinhalten die Unterschiede übertreffen. Auf der Internetseite des Sprachförderzentrums Wien (Wiener Stadtschulrat) findet sich unter der Beschreibung von USB DaZ folgender Satz:

> „Im Sinne einer durchgängigen sprachlichen Bildung kann dieses Beobachtungsinstrument sowohl im Sprachförderkurs, als auch im Regelunterricht in der Grundschule und Sekundarstufe I Anwendung finden.“ (Sprachförderzentrum Wien, 2017: o.S.)

Im Rahmen der empirischen Untersuchung, welche im nachfolgenden Kapitel behandelt wird, wird sich zeigen, ob und inwiefern teilweise vorliegende Unterschiede in die praktische Handhabung einfließen und diese negativ beeinflussen.

4 Methode

Keine theoretische Argumentation ersetzt die Erprobung in der Praxis. So gilt es auch empirisch zu überprüfen, ob der Einsatz des Verfahrens USB DaZ bei PROSA und dem Jugendcollege als Vertreter schulanaloger Bildungseinrichtungen praktikabel und zielführend ist. Dafür wurde neben

der theoretischen Betrachtung, welche eruiert, ob die Unterschiede, welche die Zielgruppe und der Unterricht von PROSA bzw. dem Jugendcollege im Vergleich zu einer Regelschule aufweisen, im Konflikt mit der Einsetzbarkeit von USB DaZ stehen, eine empirische Befragung gewählt. In deren Rahmen testeten Trainer*innen von PROSA und dem Jugendcollege – nach einer Einführung in USB DaZ – das Verfahren in ihrem Unterricht. In Form von Interviews wurden diese Erfahrungen gesammelt und anschließend ausgewertet, auf deren Basis im Anschluss eine Empfehlung über den Einsatz abgegeben werden soll. Im Folgenden wird das semistrukturierte Leitfadeninterview als Erhebungsmethode vorgestellt. Es folgt die Beschreibung des Ablaufs. Abschließend wird auf die Besonderheiten der Auswertungsmethode, der qualitativen Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel (2009), eingegangen und deren Vorgangsweise beschrieben.

4.1 Erhebungsmethode

Um die Forschungsfrage, ob USB DaZ in außerschulischen Bildungseinrichtungen eingesetzt werden kann, zu beantworten, ist die direkte Befragung von Trainer*innen in einer bzw. zwei der besagten „Schulen“ unumgänglich. Das semistrukturierte Interview bzw. Leitfadeninterview bietet die Möglichkeit von Struktur und Lenkung, während es gleichzeitig flexibel und offen in Bezug auf unerwartete Äußerungen ist. Im Rahmen des Interviewleitfadens stellen die einzelnen Fragen bzw. Themen sicher, dass der Gesprächsfluss erhalten bleibt und dass alle interessierenden Aspekte behandelt werden können, auch, wenn sie nicht von dem/der Interviewten thematisiert werden (vgl. Daase, Hinrichs, Settinieri 2014: 111). Obgleich alle Fragen beantwortet werden sollen, ist die Reihenfolge frei, was zu einem natürlicheren Gespräch beiträgt (vgl. Gläser, Laudel 2009: 42). Das Leitfadeninterview ermöglicht des Weiteren spontane Fragen zu stellen und gegebenenfalls nachzuhaken (ebd.). Durch das persönliche Setting ist es auch möglich, Gestik und Mimik wahrzunehmen, welche zu einem besseren Verständnis der Aussagen führen können.

Der verwendete Interviewleitfaden besteht aus zehn Fragen – drei davon mit Unterfragen – und ist im Anhang dieser Arbeit zu finden.

4.2 Ablauf

Nach dem Erstkontakt mit PROSA und dem Jugendcollege wurde in beiden Einrichtungen ein Email an die Trainer*innen ausgeschickt, in welcher das Projekt der Masterarbeit vorgestellt wurde. Die an der Teilnahme interessierten Trainer*innen meldeten sich und wurden zu einem Einführungsabend eingeladen, wo USB DaZ vorgestellt wurde. Dabei hatten sie die Möglichkeit

Fragen zu stellen. Anschließend setzten die Trainer*innen das Verfahren in ihrem Unterricht ein und beobachteten mindestens eine Schülerin oder einen Schüler. Kurz danach fand ein Einzelinterview mit jeder Trainerin bzw. jedem Trainer statt.

Der Einführungsabend für Trainer*innen von PROSA fand am 18. Jänner 2017 statt. Drei Trainer*innen setzten das Verfahren im Jänner bzw. Februar 2017 ein und wurden im Februar 2017 interviewt. Für die Trainer*innen des Jugendcolleges wurde am 31. Mai 2017 ein Einführungsabend veranstaltet. Ebenfalls drei Trainer*innen beobachteten im Juni bzw. Juli 2017 jeweils eine/n Schüler*in und wurden jeweils in der darauffolgenden Woche interviewt. Die Interviews dauerten zwischen 08:53 und 23:27 Minuten; sie wurden auf Tonband aufgenommen und sind in transkribierter Form im Anhang zu finden. Es wurde im Vorhinein darauf hingewiesen, dass die Tonbandaufnahmen nicht an Dritte weitergegeben werden und die Aussagen anonym in die Erhebung einfließen.

4.3 Interviewpartner*innen

Insgesamt nahmen sechs Trainer*innen an der Untersuchung teil. Drei davon arbeiten bei PROSA und drei beim Jugendcollege. Unter den Trainer*innen waren fünf Lehrende von Deutsch als Zweitsprache. Einer gab Mathematikunterricht. Eine der teilnehmenden Trainer*innen hatte das Verfahren im Vorfeld einmal eingesetzt. Zwei weitere Trainer*innen kannten es, waren aber nur theoretisch damit vertraut. Drei Kolleg*innen war das Verfahren völlig neu.

Die Trainer*innen unterrichteten jeweils sechs, acht, zehn oder zwölf UE in ihren Gruppen. Fünf von den sechs sind für ihre Gruppe eine Art Klassenvorstand – bei PROSA ‚Vertrauenstrainer*in' und beim Jugendcollege ‚Stammtrainer*in' genannt.

4.4 Auswertungsmethode

Bei der gewählten Auswertungsmethode handelt es sich um die qualitative Inhaltsanalyse nach Jochen Gläser und Grit Laudel (2009). Dabei werden, wie im Detail dem nachfolgenden Kapitel ‚Ablauf' zu entnehmen ist, ein vorläufiges Kategoriensystem erstellt, Daten extrahiert, umformuliert, kodiert, sortiert und ausgewertet. Diese qualitative Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel unterscheidet sich im Bereich des Kategoriensystems von der ursprünglichen Version der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring. Bei Gläser und Laudel werden keine der vorab festgelegten Kategorien entfernt, falls die Daten diesen nicht entsprechen; die

Merkmalsausprägungen werden frei geschrieben und nicht im Vorhinein festgelegt. Des Weiteren kann das auf Basis der Theorie erstellte Kategoriensystem im Zuge der Extraktion geändert werden, sobald Informationen nicht zu den bisherigen Kategorien zugeordnet werden können (vgl. Gläser, Laudel 2009: 205). Das heißt, es können sowohl neue Kategorien hinzugefügt als auch die existierenden abgeändert werden. Entsprechend basiert die Informationsstruktur auf der Theorie sowie auf dem erhobenen Material – den Aussagen der Interviewpartner*innen (ebd.). Aus ebendiesem Grund eignet sich die gewählte Auswertungsmethode gut für die vorliegende Fragestellung, da das Kategoriensystem, welches durch die theoretischen Vorüberlegungen erstellt wurde, die realen Aussagen und Informationen nicht in ihrer Gesamtheit fassen könnte. Dies liegt vor allem daran, dass nach persönlichen Meinungen und Erfahrungen gefragt wurde, deren Codes und Schwerpunkte im Vorhinein nicht kategorisierbar sind. Somit ist insgesamt ein offener Umgang innerhalb der Bestreben zwischen Theorie und Offenheit für das Material möglich (vgl. Gläser, Laudel 2009: 205).

4.4.1 Ablauf der Auswertung

Ziel ist es, die im Text enthaltenen Daten zu extrahieren, zu kodieren und in weiterer Folge auszuwerten (vgl. Gläser, Laudel 2009: 199). Dafür ist ein bestimmter Ablauf vorgegeben.

Als erstes gilt es, die Extraktion der Daten vorzubereiten. Dies geschieht zunächst auf inhaltlicher Ebene. Durch das Wissen aus der Theorie und aus der Erhebung wird ein Suchraster mit verschiedenen Variablen erstellt (vgl. Gläser, Laudel 2009: 206f). Auf methodischer Ebene wird die Extraktion durch Festlegung einer Analyseeinheit festgelegt. In der vorliegenden Arbeit handelt es sich bei einer Analyseeinheit um einen Satz.

Es folgt die Extraktion bzw. Reduktion. Nun wird entschieden, welche Informationen relevant sind, wie die Merkmalsausprägung (Zusammenfassung) lauten kann, in welche Auswertungskategorie und in welche Subkategorie sie fallen. Informationen können auch zu unterschiedlichen Auswertungskategorien zugeteilt werden (ebd.: 213). Als Hilfe dienen Indikatoren sowie Extraktionsregeln (ebd. 216).

In weiterer Folge werden die Daten aufbereitet bzw. systematisiert. Dabei kann die Qualität gesteigert werden, indem Informationen gebündelt und sortiert werden. Auch können redundante Informationen zusammengefasst werden (ebd. 229).

Der letzte Schritt ist die Auswertung selbst. Für diese geben Gläser und Laudel kaum Empfehlungen, da die Vorgehensweise von der Forschungsfrage abhängt und nicht allgemeingültig ist. Die sortierten Ergebnisse der Auswertung werden im nächsten Kapitel vorgestellt.

5 Ergebnisse zur Einsetzbarkeit des Verfahrens

Es folgt zunächst die Auswertung und Interpretation der Daten aus den Interviews. Dafür wurden die Aussagen der Interviewpartner*innen in (Sub-)Kategorien zusammengefasst. An diesen orientiert sich der Aufbau. Dabei ist zu beachten, dass Wiederholungen nicht zu vermeiden sind, da sich die (Sub)Kategorien nicht trennscharf voneinander abgrenzen lassen und Inhalte teilweise zu mehreren zuzuordnen sind. Im anschließenden Kapitel unter 5.2 wird in aller Kürze auf Auffälligkeiten und etwaige relevante Informationen aus den Beobachtungsbögen eingegangen, welche die Trainer*innen bei den Interviews mitbrachten. Im dritten Teil (5.3) finden sich gesammelte Änderungsvorschläge bzw. Tipps für das Handling von USB DaZ in außerschulischen Bildungseinrichtungen.

5.1 Auswertung und Interpretation der Interviews

Im Folgenden werden die Resultate der empirischen Überprüfung dargestellt. Dabei gilt die Prüfung der theoretischen Unterschiede als Voraussetzung für die theoretische Einsetzbarkeit von USB DaZ. Die empirische Untersuchung beschäftigt sich hingegen neben der Möglichkeit der Verwendung auch mit der Frage, ob der Einsatz in der Praxis von den Trainer*innen als positiv und gewinnbringend bewertet wird. Es ist anzumerken, dass die Ergebnisse von sechs befragten Trainer*innen keinesfalls repräsentativ sein können. Jede*r einzelne spricht von seinen/ihren subjektiven Erfahrungen, welche als exemplarisch für Unterrichtende in einer außerschulischen Bildungseinrichtung gelten.

Es werden einerseits die Themen bzw. Kategorien vorgestellt, welche öfter oder/und von mehreren Interviewpartner*innen angesprochen wurden und die andererseits für die Forschungsfrage relevant sind. Vereinzelt werden auch Kategorien aufgeführt, welche nicht direkt für die Forschungsfrage relevant erscheinen. In diesen Fällen wird darauf hingewiesen; zudem wird begründet, welche Berechtigung sie dennoch in dieser Auswertung haben.

Zunächst werden die Anzahl der Äußerungen sowie deren Inhalte beschrieben, es folgen Zitate, die diese ergänzen bzw. verdeutlichen; die Zitate sind mit der Zeitmarke sowie mit der Interviewnummer in einer Klammer versehen. Im Anschluss werden die Inhalte interpretiert bzw. diskutiert. Es finden sich bei den Schwierigkeiten jeweils auch Lösungsideen, welche anschließend übersichtlich in einem eigenen kurzen Kapitel (5.3) gesammelt werden.

5.1.1 Kategorie ‚Einsetzbarkeit'

Nachdem konkret eine Frage zur Einsetzbarkeit des Verfahrens formuliert wurde, nahmen alle sechs Befragten in elf Äußerungen zu dieser Frage Stellung. Die Antworten wurden häufig mit den Zielen, welche die Trainer*innen verfolgen, in Beziehung gebracht. Es zeigt sich, dass der Tenor hinsichtlich der Einsetzbarkeit des Verfahrens positiv ist.

Eine Interviewpartnerin gab an, das Verfahren häufiger einsetzen zu wollen, um eine gewisse Routine zu erlangen. Eine Kollegin äußerte sich folgendermaßen: *„[…] ich möchte es sowieso auch weiter einsetzen und um halt gezielter auch auf die Schüler, ja also eigentlich [um] binnendifferenzierter dann agieren zu können.“* #00:14:35-1# (1)

Eine andere Interviewpartnerin meinte: *„Dafür spricht, dass wir noch einen klareren Einblick [bekommen] oder dass wir besser einschätzen könnten, dass wir auch genau auf einzelne Jugendliche eingehen und die mehr fördern können“* #00:03:46-8# (6)

Ein Kollege meinte, dass der Einsatz des Verfahrens durchaus sinnvoll sei, gab aber zu bedenken, dass das Anwendungsfeld zu präzisieren sei, da seiner Meinung nach kein Gesamtbild von Sprache mithilfe von USB DaZ gezeichnet werden könne. Wie im Rahmen verschiedener anderer Kategorien noch erläutert wird, fehlt dem Kollegen ein für ihn sehr wichtiger Aspekt von Sprache und zwar die Kommunikationshandlung bzw. mündliche Durchsetzungsfähigkeit; dieses Thema wird im Rahmen der Kategorie 5.1.2.6 ‚Gesamtheitliche Sprachstandserhebung' ausführlicher behandelt.

Ein anderer Interviewpartner betonte den klaren Einblick über den Sprachstand für weitere Fördermöglichkeiten. Es wurden allerdings auch Bedenken hinsichtlich des Beobachtungsbereichs ‚Wortschatz' sowie der zeitlichen Ressourcen geäußert. Gleichzeitig merkte ein anderer Interviewpartner an, dass er persönlich die Ressourcen für den Einsatz von USB DaZ in seinem Unterricht zur Verfügung habe.

Auf die Frage, ob sie es für einsetzbar halte, antwortete eine Trainerin von PROSA: *„Ja, bis vielleicht auf das mit dem hohen Wortschatz“* #00:06:29-5# (3)

In Summe bestehen zwar noch einige Zweifel bei den Trainer*innen, sie halten den Einsatz von USB DaZ in den zwei Einrichtungen jedoch für möglich und gewinnbringend.

5.1.2 Kategorie ‚Schwierigkeiten und Nachteile im Zusammenhang mit USB DaZ‘

Es wurden diverse Aspekte genannt, die den Interviewpartner*innen missfielen. Dabei ist zu differenzieren, welche Punkte direkt für die Forschungsfrage relevant sind und welche nicht.

Das Verfahren bringt gewisse Schwächen mit sich, die sich durch die Zielsetzung ergeben, kompetenzorientierte Förderung zu ermöglichen. Teilweise kommen diese im untersuchten Kontext ebenso zum Vorschein wie an einer Regelschule. Diese sind daher für die behandelte Forschungsfrage nicht direkt von Bedeutung. An dieser Stelle werden jene Schwierigkeiten aufgeführt, welche mit der Einsetzbarkeit des Verfahrens an den untersuchten Bildungseinrichtungen in Zusammenhang stehen. Dabei ist zu beachten, dass im Rahmen des Kapitels nur die Aussagen wiedergegeben und interpretiert werden, welche zum jeweiligen Thema als Nachteil des Verfahrens geäußert wurden, was dazu führen kann, dass sie anschließend erneut auftreten.

5.1.2.1 Subkategorie ‚Wortschatz‘

Wie bereits bei der Einsetzbarkeit von einer Kollegin erwähnt wurde, nahm sie den Beobachtungsbereich ‚Wortschatz‘ als problematisch wahr. Neun Äußerungen erfolgten zu dieser Thematik von vier verschiedenen Interviewpartner*innen. Sie meinten beispielsweise, dass es teilweise schwierig gewesen sei, die Wörter einer Wortschatzkategorie zuzuordnen, so zum Beispiel: „Olivenöl“, „Plural“ oder „abfüllen“. Andere fanden die Beispielwörter unpassend; als Beispiel dafür wurde „Roller“ genannt.

„… Gerade die Beispiele von den Wörtern, die passen einfach oft gar nicht, weil wir halt ganz andere Wörter benutzen […], weil sie die Fächer noch gar nicht haben, wo sie dann irgendwelche Fachbegriffe haben und so.“ #00:04:33-2# (1)

Dabei stellte sich heraus, dass die Wörter aus dem Aufbauwortschatz bzw. Bildungswortschatz mit Begriffen wie „Jambus“ sehr anspruchsvoll sind. Im DaZ-Unterricht werden sie nicht vermittelt, da dort nur bis zum B1-Niveau Sprachunterricht stattfindet.

Dazu äußerte sich eine Kollegin: *„Also die Definition von Wortschatz war für mich klar, aber ich fand z.B. jetzt für DaZ-Lerner das teilweise schon sehr anspruchsvoll“* #00:05:06-3# (5) und weiter: *„Die Levels sozusagen, weil ich finde eigentlich, so wie die Sachen beschrieben sind […] ist es was, was man eigentlich im DaZ-Unterricht nie erreicht.“* #00:05:42-4# (5)

Des Weiteren fragte sich ein Kollege, wie damit umzugehen sei, dass gewisse Termini aus dem Bildungswortschatz bereits verwendet und verstanden werden, andere Wörter aus dem Alltagsgrundwortschatz jedoch noch nicht gekannt werden.

„… [Dann] weiß die Person vielleicht was „subtrahieren“ bedeutet, aber das heißt halt noch lange nicht, dass die Person weiß, was ein Affe ist.“ #00:11:52-9# (2)

Er führte dies darauf zurück, dass die Schüler*innen zeitgleich mit den Fächern Mathematik und Deutsch beginnen und so sehr schnell Fachwörter aus der Mathematik beherrschen. Es könnte einerseits sein, dass die Person das Wort im Rahmen des Mathematikunterrichts so oft hört und braucht, dass es wie eine automatisierte Wendung zu interpretieren und somit nicht zu werten ist. Ein anderer Grund könnte sein, dass das Wort aus dem – womöglich hohen – Bildungshintergrund der Person als bildungssprachliches Fremdwort bereits bekannt war und übertragen wurde. Dabei ist zu differenzieren, ob die Person das Wort nur verwendet oder wirklich korrekt einsetzen kann. Damit ist gemeint, ob sie sich vielleicht das Wort „Formel“ aus einer anderen Sprache ableiten kann und dann verwendet oder ob sie wirklich auch die Formulierung kennt „eine Formel aufstellen“, was dann sehr wohl als Bildungssprache zu markieren ist.

Wenn der Eindruck besteht, dass es sich um automatisierte Wörter handelt, die aufgrund des häufigen Auftretens übernommen werden, kann das Wort ignoriert werden; die Alternative ist es, das Notizfeld für derartige Auffälligkeiten zu nutzen und im Austausch mit Kolleg*innen den Grund bzw. das jeweilige Niveau zu finden, ab welchem Förderung nötig ist.

Dass Aufbau- und Bildungswortschatz nicht vermittelt und daher von den Schüler*innen nicht beherrscht werden, ist insofern schwierig, als es wenig motivierend ist, wenn die Schüler*innen während ihrer Zeit am Jugendcollege bzw. bei PROSA die höchste Stufe in diesem Beobachtungsbereich nicht erreichen können. Es ist ein Verfahren, das den Sprachstand als Ganzes

abbildet und nicht in einzelne Niveaustufen nach dem GeRS eingeteilt ist. Es bedarf somit einer Änderung der Einstellung hinsichtlich des Einsatzes.

Es könnte jedoch auch ein verkürztes Verfahren für die jeweiligen Bildungseinrichtungen gemacht werden. Die Nachteile wären, dass dieses dann nicht den Anforderungen an ein Pflichtschulniveau entspräche. Zudem müsste jede Bildungseinrichtung ihr eigenes Verfahren in Kombination mit dem Curriculum aller Fächer erstellen, was deutlich aufwändiger ist als sich bewusst zu machen, dass die Schüler*innen in diesem Bereich noch nicht so weit sind. Eine Strategie wäre es, den beobachteten Schüler*innen, den Bogen mit ihrem Kompetenzprofil nicht zu geben, sondern einen anderen Weg der Rückmeldung – sofern diese gewünscht ist – zu finden.

Das Argument, dass die Beispiele nicht passend seien und somit womöglich nicht der Lebensrealität entsprächen, löste die Kollegin, welche das anmerkte, indem sie sich an die Beschreibung des jeweiligen Wortschatzbereichs hielt. Es könnten jedoch auch Beispielwörter gesucht werden, welche zwar repräsentativ für den jeweiligen Wortschatz sind, sich aber gleichzeitig vermehrt inhaltlich an den Schüler*innen und deren Lern- bzw. Lebensrealität orientieren.

5.1.2.2 Subkategorie ‚Stress und Überforderung'

Abgesehen vom Wortschatz wurde als Schwierigkeit die Überforderung der Testenden genannt, die das Verfahren mit sich bringt, da es parallel zum Unterricht in einer Gruppe von bis zu 20 Personen einzusetzen ist. In diesem Zusammenhang ist erneut darauf hinzuweisen, dass keine/r der befragten Trainer*innen sicher im Umgang mit USB DaZ war. Nur eine Interviewpartnerin hatte das Verfahren vor der Beobachtung für die vorliegende Masterarbeit einmal eingesetzt gehabt. Die übrigen waren teilweise theoretisch damit vertraut und teilweise war es ihnen völlig unbekannt. Keine der Trainer*innen hatte an einer Anwendungseinschulung teilgenommen. Die fehlende Routine ist somit nicht von der Hand zu weisen und wurde auch von den Lehrer*innen der Regelschulen, wie unter Kapitel 2.3.1 ‚Gütekriterien' aufgeführt, als problematisch beschrieben. Die Thematik wird dennoch an dieser Stelle behandelt, da Lösungsmöglichkeiten aufzuführen sind, die einer Überforderung im Unterricht – unabhängig von der Einrichtung – entgegenwirken, da das Verfahren sonst nicht gewinnbringend eingesetzt werden kann.

Als Schwierigkeit nannten vier der Befragten die Anzahl der Personen im Klassenzimmer, die es zu unterrichten gilt, während man sich auf die Beobachtung einer/eines Einzelnen konzentriert.

„… dass andere Schüler halt auch dabei sind in der Klasse und dann versuchst du dich auf eine Person zu konzentrieren und dann sind aber immer noch 15 andere dabei.“ #00:05:49-0# (6)

Eine Kollegin bezog sich bei der Personenanzahl auf die Anwendung des Verfahrens bei allen Schüler*innen: *„Aber das jetzt für eine ganze Klasse zu machen, das ist schon schwierig, also das müsste man sicher hintereinander machen und – aber ich denke, man gewöhnt sich daran und kriegt da eine Routine.“* #00:12:12-2# (3)

Alle sechs Befragten nannten in insgesamt zehn Äußerungen das Beobachten während des Unterrichtens als Schwierigkeit. Die Lösung, den Beobachtungsbogen zu einem anderen Zeitpunkt auszufüllen, wurde unter Punkt 5.1.3.1 ‚Modus und Handling‘ kategorisiert.

Zu dieser Multitaskingaufgabe äußerten sich die Interviewpartner*innen folgendermaßen: *„Also mir ist es wirklich schwierig gefallen, dass ich aufmerksam bin, jetzt nicht nur auf den Schüler sondern auch [auf] meinen Unterricht*.“ #00:11:19-9# (1)

„Und wenn diverse Schüler etwas wollen oder unterbrechen und so weiter, kann ich halt dann den Fragebogen gerade nicht weitermachen.“ #00:15:43-7# (4) Der gleiche Kollege meinte jedoch an einer vorherigen Stelle: *„[Jetzt, wo ich] das erste Mal dieses Tool in der Hand gehabt habe, war ich froh, dass es eigentlich einfach zu beantworten [ist] während des Unterrichts, [es ist] nebenbei teilweise auszufüllen.“* #00:02:22-4# (4)

„Also ich habe es ehrlich gesagt nicht parallel zum Unterricht gemacht, weil das zu viel gewesen wäre, auf einmal glaub ich.“ #00:04:04-3# (5)

„Eben das neben dem Unterricht zu machen, das finde ich einfach sehr schwierig.“ #00:02:09-9# (6)

Der Überforderung, dem Stress und der Ablenkung im Unterricht kann durch verschiedene Maßnahmen entgegengewirkt werden. Nach einer intensiven Einschulung durch eine/n USB DaZ-Expert*in, die auch Lehrer*innen an Regelschulen empfohlen wird, könnte die erste Beobachtung im Teamteaching – im besten Fall mit einer/einem erfahrenen Beobachter*in – erfolgen, damit sich die beobachtende Person voll und ganz mit dem Material vertraut machen kann und ihren Beobachtungsblick schult.

5.1.2.3 Subkategorie ‚Überforderung: DaZ-spezifische Formulierungen'

Unter den Befragten war nur eine Person, die nicht Deutsch als Zweitsprache, sondern ein ‚Nebenfach', in dem Fall Mathematik, unterrichtete. Wie bei den Schwierigkeiten, die von den Praktiker*innen von USB DaZ im Regelschulbereich kritisiert wurden, sprachen diese Form der Überforderung auch zwei der Trainer*innen von PROSA in vier Äußerungen an.

Der Betroffene äußerte sich dazu: *„Es hat mich ziemlich überfordert, gerade am Anfang"* #00:02:09-6# (2) und weiter *„Und zu erkennen, ob die Objekte und Subjekte richtig gesetzt werden, da habe ich mich – da war ich völlig aufgeschmissen, das hat mich ziemlich überfordert […]"* #00:03:25-4# (2)

Er sagte zudem: *„[Ich weiß], dass es mir an Know- How fehlt und [ich] zu wenig Ahnung von DaZ habe […]"* #00:05:22-2# (2)

Eine andere Kollegin versetzte sich in die Lage des Kollegen und meinte: *„[…] aber das ist mir stark aufgefallen, dass schon viel germanistisches Zeug drinnen ist, linguistisches und wenn man jetzt nicht aufgrund seines Studiums oder weil man Deutsch unterrichtet, sich damit auseinandergesetzt hat, ist es möglicherweise schwieriger. Also wenn ich mir jetzt denke: Ich bin ein reiner Mathelehrer, […] also muss ich mich einarbeiten. Das fordert mich dann."* #00:05:46-6# (3)

Fachtrainer*innen (damit sind Trainer*innen gemeint, die nicht DaZ unterrichten) stehen bei USB DaZ vor einer großen Herausforderung. Ein gewisses Maß an Interesse und Bereitschaft Neues zu erfahren, ist entsprechend unabdingbar. Zusätzliche Erleichterungen können z.B. in Form einer verkürzten Version für Nebenfächer bestehen. Diese könnte (nur) die Bereiche enthalten, die von Erstsprachler*innen, ohne Germanistikvorbildung, beurteilt werden können. Der Austausch mit der/dem Deutschtrainer*in ist in Folge nicht vermeidbar. Eine andere Idee ist es, den Beobachtungsbogen statt des Ergebnisdokumentationsbogens zur Beobachtung zu verwenden, um die Erklärungen und Beispiele jederzeit einsehen zu können. In diesem Fall sollte der Bogen um das für die Beobachtung äußerst relevante Notizfeld erweitert werden.

Es ist darauf hinzuweisen, dass zwar Lösungsvorschläge hinsichtlich dieser Thematik gegeben werden können, jedoch die Problematik in ähnlicher Form im Regelschulkontext auftritt und somit kein Argument gegen den Einsatz bei außerschulischen Bildungseinrichtungen besteht.

51.2.4 Subkategorie ‚Gesprächigkeit von Schüler*innen'

Drei Kolleg*innen merkten an, dass introvertierte, ruhige Schüler*innen, die es zu beobachten gilt, eine besondere Herausforderung darstellen könnten. Dazu äußerte sich eine Person: *„Vor allem die eine ist eine relativ stille, also das war, da habe ich wirklich aufmerksam sein müssen, damit ich das dann auch mitkriege, wenn die dann mal etwas redet"* #00:11:24-5# (3)

Doch auch diese Schwierigkeit steht nicht im Fokus dieser Arbeit, da es charakterliche Unterschiede in jedem Setting – so auch in der Schule – gibt. Dennoch soll kurz darauf hingewiesen werden, dass verschiedene Unterrichtsmethoden zur Verfügung stehen, dem entgegenzuwirken. In Kleingruppen oder Partner*innenarbeit können angstfreie Gespräche entstehen, denen die/der Trainer*in als passive/r Zuhörer*in lauscht und dann zur nächsten Gruppe weitergeht. Es scheint empfehlenswert, eine Einheit zu planen, in welcher die/der Trainer*in nicht im Vordergrund steht, sondern sich beispielsweise die Schüler*innen einzeln zu einem Thema äußern.

5.1.2.5 Subkategorie: ‚Einzelverfahren'

Dass es sich bei USB DaZ um ein Einzelverfahren handelt, wurde insofern kritisiert, als es dadurch unökonomisch bezüglich der zeitlichen Komponente ist. Zwei Personen bemängelten dies. Eine davon hält USB DaZ auch für zu umfangreich und meinte diesbezüglich*: „… wenn man es jetzt für eine ganze Gruppe und jeden Monat oder jeden zweiten Monat macht, ist es einfach eine Zeitfrage vielleicht auch."* #00:09:08-3# (5) Ein anderer Kollege sprach dies auch konkret bei den Änderungswünschen an. Er meinte, dass ein kürzeres Verfahren praktischer sei bzw. die verschiedenen Beobachtungsbereiche auf mehrere Tage aufzuteilen seien.

Auch diese Einschränkung der Anwendbarkeit ist nicht schulkontextspezifisch; eine Lösungsmöglichkeit ist es, das Verfahren zu kürzen oder andere Kapazitäten durch ein Teamteaching zu schaffen, was das Beobachten mehrerer Schüler*innen gleichzeitig erlaubt.

5.1.2.6 Subkategorie ‚Gesamtheitliche Sprachstandserhebung'

Ein Interviewpartner ging insgesamt sieben Mal auf die Frage ein, ob USB DaZ Sprache als Gesamtheit abbildet. Ein Indiz dafür, dass dem nicht so ist, sieht er darin, dass das kommunikative Auftreten einer/eines Lernenden, seine bzw. ihre situative Präsenz im Rahmen des Verfahrens

keine Beachtung findet und die Person folglich besser oder schlechter eingeschätzt wird als sie tatsächlich ist.

Er sagte dazu: *„Ich habe sprachhandelnde Personen und sie setzen ihre Handlungen durch und das ist in diesen Lernniveaus, bei diesen Schülern oft fast das einzige Interesse, das sie haben und da sind sie relativ gut, wobei sie dann mithilfe dieses Fragebogens nicht so gut abschneiden“* #00:07:33-4# (4). Seiner Meinung nach sollte der Geltungsbereich sehr genau festgelegt werden, sodass das Verfahren nur für Förderzwecke, nicht aber für ganzheitliche Sprachstandsbeschreibungen verwendet wird. Die Möglichkeit, die soziale Interaktionskompetenz sowie das Sprachgefühl mit in den Bogen aufzunehmen, besteht zwar, würde jedoch den ohnehin bereits umfangreichen Bogen noch komplexer machen. Es wird daher geraten, diese Aspekte – sofern sie als auffällig oder relevant beachtet werden – in dem Notizfeld festzuhalten und gegebenenfalls entsprechend zu fördern.

Neben der Frage, ob das Verfahren nun den Sprachstand abbilden kann oder nicht, ergibt sich durch das Zitat noch eine andere Dimension. Der Kollege meinte, dass das Durchsetzen von Sprachhandlungen oft „das einzige Interesse“ der Schüler*innen sei. In diesem Zusammenhang ist in Frage zu stellen, welche Ziele die Schüler*innen, die Deutsch lernen wollen, haben. Wollen sie Poesie verstehen? Wollen sie in einem Lagerraum arbeiten? Wollen sie studieren? Wollen sie sich bewerben? Dabei geht es auch um die Frage, welche Ziele die Bildungseinrichtungen bzw. deren Fördergeber*innen verfolgen. Wie in den Kapiteln, in welchen die untersuchten Bildungseinrichtungen vorgestellten wurden, beschrieben, steht sowohl bei PROSA als auch beim Jugendcollege die Eingliederung in die Gesellschaft, konkretisiert durch eine Arbeit, eine Lehre, eine Weiterbildung o.ä. im Vordergrund. Als Maßstab wird dadurch bei PROSA u.a. der Pflichtschulabschluss angelegt, beim Jugendcollege geht es um eine positive Vermittlung (z.B. zu einer Lehrstelle). Insofern kann nicht nur auf die individuelle Motivation eingegangen werden. Sie spielt jedoch im Unterricht eine große Rolle. In einer Regelschule ist dieses Ziel verstärkt durch den Schulkontext gegeben. Eine Möglichkeit, das Verfahren im außerschulischen Bildungskontext auch diesbezüglich einsetzbar zu machen, wäre es, die Sprache in Hinsicht auf die einzelnen Ziele zu bewerten, welche im untersuchten Bildungsbereich oftmals sehr eng mit der Lebensrealität in Verbindung stehen. So könnte man beispielsweise Bildungssprache differenziert dahingehend beobachten, was die beobachtete Person später machen möchte, da entsprechend auch Förderung in der Bildungssprache notwendig ist oder nicht.

5.1.2.7 Subkategorie ‚Subjektivität – Objektivität'

Bezüglich der Objektivität des Verfahrens äußerten sich drei Personen mit unterschiedlichen Ansichten. Zwei bemängelten, dass man als Beobachter*in möglicherweise voreingenommen sein könnte.

Dazu bemerkte eine Kollegin: *„Ich schätze zum Beispiel bei manchen Sachen - glaube ich - höher ein als es dann wirklich [ist]"* #00:01:10-6# (6) und weiter *„Weil also zumindest [bei der] Aufzeichnung ist auf jeden Fall so eine Gefühlseinschätzung dann auch dabei."* #00:01:41-0# (6)

Eine der beiden sowie eine dritte Kollegin äußerte sich in gegensätzlicher Richtung und sagte: *„Also der Bogen ist recht neutral"* #00:13:57-2# (5) bzw. formulierte ein anderer *„[USB DaZ] schließt [eine] subjektive Beurteilung noch sehr viel weiter aus."* 00:13:06-3# (4)

Es sei vorweggeschickt, dass jedes Sprachstandsverfahren in gewisser Weise subjektiv ist; die Frage nach der Objektivität ist insofern relevant, als die Einschätzungsfähigkeit damit zusammenhängen könnte, wie sicher sich die/der Beobachter*in mit dem zu beobachtenden Feld bzw. der Metasprache fühlt. Wenn die Person die zu beobachtenden Phänomene trennscharf zuordnen kann, ist es nicht nötig, sich auf das Gefühl zu verlassen.

Ist man als Beobachter*in überzeugt davon, dass die beobachtete Person mehr kann, als sie in dem Moment zeigt, hat man prinzipiell zwei Möglichkeiten. Die einfachere ist, den Beobachtungszeitraum zu verlängern und durch steuernde Fragen bzw. Impulse das Phänomen hervorzulocken. Es spricht jedoch auch nichts dagegen, ein Phänomen, welches gerade nicht beobachtet wurde – sofern es sicher bereits beherrscht wird –, einfach als gekonnt abzuhaken und dies gegebenenfalls in den Notizen zu vermerken. Der Grund dafür ist, dass die Förderung bei der höchsten Stufe ansetzt, auf der Inhalte vorkommen, welche die Person gerade lernt. Zum anderen handelt es sich bei USB DaZ nicht um eine wissenschaftliche Studie, sondern um ein Instrument der individuellen Förderung und ist somit flexibler.

Mit diesem letzten Kritikpunkt bezüglich der in Frage gestellten Objektivität wurde aufgrund der unterschiedlichen Haltung gleichzeitig bereits der erste Vorteil des Verfahrens genannt. Auf diese wird nun weiter eingegangen.

5.1.3 Kategorie ‚Vorteile von USB DaZ'

Die Interviewpartner*innen nannten viele Vorteile des Verfahrens, welche in verschiedenen Subkategorien gebündelt wurden.

5.1.3.1 Subkategorie ‚Modus und Handling'

Die große Kategorie ‚Modus und Handling', welche sich aus vier kleineren, nämlich ‚Praktikabilität', ‚Eindeutigkeit und Übersichtlichkeit', ‚Ausfüllmodus' sowie ‚Aufbau', zusammensetzt, ist für die Beantwortung der Forschungsfrage von sehr großer Bedeutung. Gewisse Aspekte davon, wie beispielsweise die Praktikabilität im Unterricht, wurden teilweise bereits im Zusammenhang mit dem Punkt ‚Überforderung' im Rahmen der Nachteile behandelt.

Unter ‚Praktikabilität' fällt das Handling. Dazu äußerten sich zwei Personen direkt und merkten an, dass das Verfahren praktikabel sei. Zudem seien die Beispiele hilfreich.

„Also ich sehe als Vorteil, dass es relativ einfach zu handhaben ist." #00:02:08-5# (3).

Zwei Kolleg*innen hoben die Eindeutigkeit bzw. Übersichtlichkeit von USB DaZ hervor. Sie beschrieben es als gut verständlich und formal eindeutig.

Ein Kollege äußerte sich dazu: *„Ja, es ist sehr formal angelegt und die formale Aufgabenstellung lässt sich ziemlich eindeutig beantworten."* #00:00:40-9# (4) und weiter: *„Und dann, wie das graphisch dargestellt ist, das kann man recht eindeutig beantworten, ja."* #00:01:02-2# (4)

In diesem Zusammenhang ist auch der Aufbau zu erwähnen. Zwei Personen merkten an, dass sie diesen als gut strukturiert und nachvollziehbar wahrnähmen.

Konkret formulierte eine Kollegin dies folgendermaßen: *„Also gut finde ich, dass es so klar strukturiert aufgebaut ist, […] man weiß irgendwie eigentlich schon genau, was man tun soll, wenn man so eine Seite anschaut […] mit diesen Pfeilen, das ist irgendwie ganz gut erklärt und auch die Beispiele sind zum Teil recht brauchbar, die dabeistehen."* #00:02:04-9# (1)

Auch der Ausfüllmodus fällt in diese Kategorie. Hierzu äußerten sich vier Personen. Diese füllten den Bogen teilweise bzw. vollständig im Nachhinein, in einer Pause oder nach einer Unterrichtsstunde aus, da dann mehr Zeit zur Verfügung stehe. Die Befragten wiesen wiederholt darauf hin, dass dies möglich sei, wenn man die/den Beobachtete*n gut kenne.

So meinte beispielsweise ein Kollege: *„Das meiste habe ich dann in der Zwischenzeit in der Pause gemacht. Weil ich eben als Lehrer drinnen mit Immer-Angefragt-Werden und so weiter es oft nicht geht, sich eine Sache durch den Kopf gehen zu lassen.“* #00:16:57-9# (4)

Dass das Verfahren gut aufgebaut, übersichtlich und eindeutig zu beantworten ist und praktische Beispiele hat, ist insofern für die Fragestellung relevant, als es die Beobachtung erleichtert. Kontextspezifisch ist jedoch von noch größerer Bedeutung, inwiefern das Verfahren im Unterricht verwendet werden kann. Es ist anzumerken, dass vier Personen - obgleich sie den Einsatz während des Unterrichts als stressig empfanden – eine Lösung fanden, indem sie den Bogen z.B. im Nachhinein ausfüllten. Eine weitere Idee, welche den Stress im Unterrichtsgeschehen reduzieren könnte, ist es, eine zweite Person für die Beobachtung heranzuziehen. Dies wird im Rahmen der Kategorie Setting unter 5.1.4 beschrieben.

5.1.3.2 Subkategorie ‚Individuell differenzierte Förderung‘

Vier der Trainer*innen, welche das Verfahren in ihrem Unterricht testeten, erwähnten die Möglichkeit, zwischen den verschiedenen Kompetenzen einer/eines Beobachteten zu differenzieren. Dies mache gezieltes Beobachten möglich, es zeige klare Abstufungen innerhalb der Kompetenzen. Zudem würden dadurch viele Bereiche abgedeckt. Es verdeutliche außerdem, dass eine Person in den verschiedenen Bereichen sehr unterschiedlich abschneiden kann.

Dazu wurde beispielsweise gesagt: *„Und das finde ich spannend, das so zu unterteilen, dass jemand dann nicht überall schwach ist, sondern in manchen Dingen vielleicht eh gut. Und das finde ich ist irrsinnig hilfreich für die Förderung.“* #00:14:34-6# (3)

In diesem Bereich waren keine Unterschiede zu der Differenzierungsmöglichkeit bei Schüler*innen einer Regelschule vorherzusehen. Dennoch spricht es für die Einsatzmöglichkeit in außerschulischen Bildungseinrichtungen, wenn diese Differenzierung auch bei DaZ-Lerner*innen von PROSA bzw. dem Jugendcollege bzw. im Sprachunterricht gelingt.

5.1.3.3 Subkategorie ‚Aneignungsfolge‘

Bezüglich der Aneignungsfolge wurde viermal von drei Personen erwähnt, dass die Sichtbarmachung derselben als positiv zu bewerten sei. Auch die Progression sei dadurch sehr gut erkennbar.

Eine Kollegin sagte: *„Mir gefällt, dass […] diese Reihenfolge der Aneignung so schön aufgelistet ist.“* #00:02.40-6# (3)

Dieser Umstand ist insofern relevant, als das Wissen über die Aneignungsfolge den Trainer*innen, welche im Sprachunterricht ohnehin den Fokus auf Sprache haben, bei der Ableitung von Fördermaßnahmen helfen kann. Trainer*innen anderer Unterrichtsfächer können dadurch verstehen, in welcher Reihenfolge das Sprachlernen erfolgt und somit in einen förderlichen Kontakt mit der/dem Deutschtrainer*in treten.

5.1.3.4 Subkategorie ‚Schriftliches‘

Vier Trainer*innen erwähnten, dass schriftliche Äußerungen leichter zu beobachten gewesen seien als mündliche. Als Gründe dafür wurden die Ruhe angegeben, die man in dieser Situation habe sowie die hilfreichen Kriterien, welche im Beobachtungsdokumentationsbogen angegeben sind.

„Und das Schriftliche, das habe ich mir schwieriger vorgestellt, aber das ist eigentlich auch ganz leicht gegangen. Es ist ja eh sehr allgemein gehalten.“ #00:13:15-7# (3)

Dass Schriftliches einfacher einzuschätzen ist, kann insofern als relevant angesehen werden, als dieser Umstand die stressige Situation im Unterricht entspannt. Zwar kann man sich durch das Beobachten von Texten nicht das Beobachten der mündlichen Aussagen ersparen, jedoch kann zumindest zu Beginn der Fokus der Trainerin oder des Trainers darauf gelegt werden.

5.1.4 Kategorie ‚Setting‘

Das Setting ist von tragender Bedeutung hinsichtlich der Einsetzbarkeit des Verfahrens. Alle sechs Interviewpartner*innen äußerten sich insgesamt elf Mal direkt zu diesem Thema. Dabei erwähnten vier Kolleg*innen die Möglichkeit bzw. den Wunsch, dass eine Person den Unterricht hält, während eine andere beobachtet. Dies sei bei PROSA durchaus möglich. Beim Jugendcollege hingegen wurde auf den Mangel an Ressourcen hingewiesen. Eine Kollegin ergänzte dazu, dass sie einen Vorteil darin sehe, wenn die/der Beobachter*in den/die Schüler*in nicht kenne.

„[…] Es wäre mir wahrscheinlich auch leichter gefallen, wenn ich als Beobachterin irgendwo dringesessen wäre und den Schüler beobachtet hätte; aber ist sich jetzt leider nicht - zeitmäßig nicht - ausgegangen.“ #00:05:16-7# (1)

Wenn eine Person eine/n Schüler*in beobachtet, während eine andere den Unterricht hält, hat das den Vorteil, dass der Stress und die Überforderung wegfällen. Es hat den Nachteil, dass der Beobachtungszeitraum zwangsläufig begrenzt ist, weil unmöglich so viele Personen verfügbar sind, dass sich ständig eine zweite Person im Unterricht befindet. Es gab unterschiedliche Ansichten darüber, ob es von Vorteil oder von Nachteil ist, wenn der/die Beobachter*in die/den Schüler*in kennt. Wenn tatsächlich eine zweite Person im Klassenzimmer ist, kann man sich natürlich ausmachen, wer den Unterricht hält und wer beobachtet, sodass – je nach Belieben – eine neutrale Person beobachtet oder eine, die bezüglich der Kompetenzen der Schülerin oder des Schülers voreingenommen ist. Für USB DaZ-Anfänger*innen mag es hilfreich sein, sich zu Beginn einzig und allein auf das Beobachten zu konzentrieren – auch, um sich an den Aufbau des Bogens zu gewöhnen. Sofern sich Personen, z.B. Freiwillige oder Trainer*innen in Vertretungsbereitschaft, finden, steht der vollen Konzentration auf die Beobachtung nichts im Wege.

Des Weiteren wurde in dieser Kategorie erwähnt, dass Gruppenarbeiten eine passende Quelle für Beobachtungen seien. Eine andere Person setzte USB DaZ im Einzelgespräch ein, was gut funktioniert habe. Ein weiterer Kollege bemerkte, dass das Verfahren im Vergleich zu einem anderen stressfrei nebenherlaufe und es keineswegs einer Prüfungssituation ähnle.

Konkret sagte er dazu*: „Ja, ÖSD ist immer eine Prüfungssituation […] und das [USB DaZ] kann man nebenbei machen und ist stressfrei.“* #00:14:53-1# (4)

Das macht es sowohl für die/den Trainer*in als auch für die/den Schüler*in angenehmer. Gerade bei der Zielgruppe von PROSA und dem Jugendcollege ist es wichtig, dass die Schüler*innen einen positiven Zugang zum Lernen bekommen bzw. behalten und keine Prüfungsangst entwickeln. Zum einen liegt das an häufig vorhandener posttraumatischer Belastungsstörungen; ein anderer Grund ist der Wunsch, unbedingt den nötigen Bildungsabschluss zu erlangen, um einen Arbeitsplatz zu finden, der sowohl aus individuell finanzieller als auch aus gesellschaftlicher Sicht erstrebenswert ist.

5.1.5 Kategorie ‚Förderung‘

Im Zusammenhang mit ‚Förderung‘ ergaben sich zwei Subkategorien – ‚Förderpotential und ‚Förderideen‘ – welche insofern von Relevanz hinsichtlich der Forschungsfrage sind, als die Trainer*innen in der Lage sein müssen, Förderideen abzuleiten und diese auch in ihrem Unterricht

umzusetzen, um das Verfahren gewinnbringend und sinnvoll einsetzen zu können. 14 Äußerungen erfolgten insgesamt zu den zwei Themen.

5.1.5.1 Subkategorie ‚Förderpotential'

Von hoher Relevanz ist ebenfalls, ob sich die von den eruierten Förderbedarfen abgeleiteten Maßnahmen im Rahmen des Unterrichts umsetzen lassen. Fünf Personen nahmen in elf Äußerungen dazu Stellung. Ein Kollege sieht zwar die Möglichkeit, den Unterricht an die Ergebnisse anzupassen, empfindet allerdings die Klassengröße als Hindernis. Auch eine andere Kollegin sieht das Differenzieren im Rahmen der Förderungsmaßnahmen zwischen den Schüler*innen als Schwierigkeit, ist aber dennoch überzeugt und bereit, USB DaZ in ihrem Unterricht einzusetzen. Eine Interviewpartner*in würde Defiziten nachgehen, die die ganze Gruppe betreffen, sieht es aber als problematisch, wenn einzelne Bedarf an Wiederholung von Grammatikthemen haben, die auf diesem Sprachniveau bereits sehr weit zurückliegen:

„[...] bei dem USB werden sie bei den niedrigen Sachen noch Schwierigkeiten haben, die ich aber auch fast befürchte nicht mehr weg [gehen]. Also, dass man die nicht mehr so gut wegkriegen kann, weil es schon so fast fossiliert fast ist. Das ist schwierig. […] Das ist ein Problem in der ganzen Gruppe. Dann würde ich es auf jeden Fall nochmal machen. Andererseits, wenn jetzt die eine Person hat das eine Problem, die andere hat das andere […] Dann ist es natürlich auch wieder schwierig das für die ganze Gruppe anzupassen." #00:14:48-9# (5)

Weitere Kolleg*innen sehen sich in der Lage konkrete Fördermaßnahen abzuleiten bzw. ihren Unterricht an die Ergebnisse anzupassen. Eine Trainerin erwähnte, dass die detaillierte Differenzierung zwischen den Kompetenzen für die Förderung sehr hilfreich sei und das Verfahren darauf hinweise, wo bei der Förderung anzusetzen sei. Es wurde aber auch darauf hingewiesen, dass die Heterogenität bezüglich der Niveaus innerhalb einer Gruppe die Förderung erschwerte.

5.1.5.2 Subkategorie ‚Förderideen'

Zwei Kolleg*innen äußerten bereits erste Förderideen. Eine schlug vor, durch Hausübungen oder zusätzliche Arbeitsblätter zu fördern. Ein anderer Kollege sah den Austausch unter den Kolleg*innen, die die/den Betroffene/n betreuen, als gewinnbringend, sodass fachübergreifend gefördert werden könne. Als Beispiel gab er an, aufgrund des Hinweises durch die/den

Deutschtrainer*in im Rahmen des Mathematikunterrichts auf Groß- und Kleinschreibung zu achten.

Es spricht also für das Verfahren, dass die Trainer*innen zum einen dazu in der Lage sind Fördermaßnahmen abzuleiten, zum anderen dazu bereit sind, diese in ihren Unterricht einfließen zu lassen und darüber hinaus schon erste Förderideen haben.

5.1.6 Kategorie ‚Regelschulvergleich'

Neben der theoretischen Auseinandersetzung mit der Frage, inwiefern Unterschiede zwischen außerschulischen Bildungseinrichtungen und der Regelschule vorliegen, wird nun auf die Inhalte der elf Stellungnahmen aus den Interviews zu diesem Thema von fünf verschiedenen Personen eingegangen.

Ein großes Thema, das von mehreren angesprochen wurde, war, dass Schüler*innen, welche gerade erst beginnen die deutsche Sprache bzw. die lateinischen Buchstaben zu lernen, zunächst noch keine bzw. wenige Nebenfächer besuchen, in welchen etwaige Fachbegriffe vorkommen. In diesem Zusammenhang merkte eine Kollegin an, dass auch der Wortschatz im Deutschunterricht nur bis B1-Niveau des GeRS unterrichtet werde. Auch verschiedene Textsorten würden erst ab einem bestimmten Sprachniveau im Unterricht thematisiert. Eine andere ergänzte dazu, dass allgemein wenige Textsorten vermittelt würden. Dem gegenüber wurde erwähnt, dass Mathematik sehr wohl von Anfang an unterrichtet werde, was dazu führt, dass schon bald mathematische Fachbegriffe verstanden würden. Sowohl bei PROSA als auch bei dem Jugendcollege wird Basisbildung angeboten.

Es lässt sich zusammenfassen, dass nur bis B1 unterrichtet wird und somit weder die Grammatikthemen noch der Wortschatz noch die Textsorten oder die mündliche Sprachhandlungsfähigkeit bis zur höchsten Stufe beherrscht werden können.

Eine Kollegin äußerte sich diesbezüglich: *„Ah genau, also einerseits auch, dass die mündliche Sprachhandlungsfähigkeit […] die hohen Stufen schon sehr weit für DaZ-Unterricht [sind]. Oder zum Beispiel auch, […] dass ich mit ihnen keine Geschichten schreibe, normalerweise. Oder kein – wenige Beschreibungen eigentlich also, das was wir hier hauptsächlich geübt haben als kompletter Text, sind Emails. Und das kann ich mir dann schon anschauen, um zu sehen, ob da irgendeine Art von Gliederung drin ist, aber insofern waren vielleicht die Beispiele in dem Bogen nicht so megapassend."* #00:07:45-8# (5)

Eine andere Kollegin erwähnte die Pflichtschulabschlussklasse und bezog sich dabei auf Textsorten, welche in ihrer Gruppe noch nicht thematisiert wurden, in der genannten Abschlussklasse jedoch besser funktionieren würden. Sie meinte damit, dass die besagte Klasse dem Regelschulkontext am meisten ähnle und die Schüler*innen spätestens dort auch mit diversen Textsorten o.ä. vertraut seien, welche sie für die Pflichtschulabschlussprüfung brauchen. Dazu ist anzumerken, dass das Verfahren in den Klassen davor dennoch einsetzbar ist. Als Trainer*in hat man die Freiheit, die Beobachtungsbereiche wegzulassen, die im Unterricht noch nicht behandelt wurden. Das Verfahren gibt zudem einen gewissen Rahmen vor und so kann es auch eine Unterstützung sein, wenn es darum geht, noch fehlende Inhalte im eigenen Unterricht zu behandeln.

Im Rahmen dieser Kategorie stellt sich die Frage, ob das Verfahren auch dann sinnvoll eingesetzt werden kann, wenn die höheren Stufen verschiedener Beobachtungsbereiche bis zum Ende nicht erreicht werden können. Hier unterscheidet sich PROSA vom Jugendcollege, da PROSA, wie auch eine Kollegin erwähnte, die Schüler*innen bis zum Pflichtschulabschluss führt, was dem Abschluss der neunten Schulstufe einer Regelschule entspricht. Es zeigt sich auch an den Äußerungen, dass diesbezüglich nur eine Trainerin von PROSA erwähnte, dass die Schüler*innen zu Beginn noch nicht alle Nebenfächer haben. Dass jedoch bis zum Ende hin nicht genug Fachunterricht und somit Fachwortschatz bzw. Textsorten oder ähnliches vorhanden seien, wurde von den drei Jugendcollege-Trainer*innen angemerkt. Ähnlich wie beim Wortschatz gilt es hier zu entscheiden, ob es akzeptabel ist, dass die Schüler*innen beim Jugendcollege nicht bis zu den höchsten Stufen kommen können. Wie bereits an einer anderen Stelle erwähnt, kommt es dabei darauf an, wie die Beobachtungsergebnisse dem/der Schüler*in rückgemeldet werden. Konzentriert man sich – entsprechend der Intention des Verfahrens – auf die Kompetenzen und die Förderung, spielt es keine Rolle, welche Bereiche noch nicht behandelt, ergo nicht beherrscht werden.

5.1.7 Kategorie ‚Änderungsvorschläge, - wünsche‘

Bis zu diesem Punkt wurden verschiedene Umstände, Schwierigkeiten und Herausforderungen aber auch Vorteile und Potentiale genannt. An dieser Stelle finden nun die Äußerungen Platz, welche konkrete Änderungsmöglichkeiten bzw. -wünsche betreffen.

5.1.7.1 Subkategorie ‚Änderungsvorschläge im Beobachtungsbereich Wortschatz'

Von drei Interviewpartner*innen wurde in fünf Äußerungen der Beobachtungsbereich ‚Wortschatz' als änderungswürdig deklariert. Zwei Kolleginnen wünschten sich passendere Beispiele, wobei eine im darauffolgenden Satz meinte, dass man vielleicht doch nichts ändern müsse:

*„Na, mit anderen Beispielen, das wäre schon mal irgendwie praktisch, denke ich […]. Es ist schwer zu sagen, weil vielleicht muss man es gar nicht überarbeiten. Die Schüler*innen, die ich unterrichtet habe in der BBK-2, die sind halt einfach überhaupt nicht so weit, dass sie – also die sind halt einfach im Alltagssprachlevel."* #00:08:12-1# (3)

Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob die Beispiele tatsächlich für die Zielgruppe unpassend sind oder ob die Beispiele im Grunde sehr wohl stellvertretend für den jeweiligen Wortschatz stehen können, aber die Schüler*innen im Rahmen ihres Unterrichts nicht über einen gewissen Wortschatz hinauskommen können.

5.1.7.2 Subkategorie ‚Änderungsvorschlag Anpassung an den DaZ-Unterricht'

Eine weitere Subkategorie, welche mit für die Forschungsfrage relevanten Kommentaren versehen wurde, behandelt ein ähnliches Thema, welches bereits bei dem Vergleich mit der Regelschule angesprochen wurde. Es stellt sich konkret die Frage, ob USB DaZ zu einem herkömmlichen DaZ-Unterricht passt. Eine Kollegin knüpfte damit an die Unterschiede zum Regelunterricht an, indem sie anmerkte, dass am Jugendcollege auch die Grammatikthemen nur bis B1 unterrichtet würden. Sie sagte: *„Ich finde, man müsste dann schon ein bisschen abdecken, was man halt vermittelt im Unterricht."* #00:03:46-8# (6) und weiter *„Ich weiß nicht, ob die Grammatiksachen alle so zusammenpassen, wie sie jetzt in unserem Curriculum stehen."* #00:04:32-2# (6)

Der Wunsch der Kollegin, eine Art Liste abhaken zu können, welche sich an dem Curriculum orientiert, an das sie sich auch in ihrem Unterricht hält, ist – wie bereits erwähnt – insofern schwer umzusetzen, als dann eine eigene Version für jede Einrichtung nötig wäre. Etwaige curriculumsbezogene Anmerkungen können selbstverständlich auch im Notizfeld vermerkt werden.

5.1.7.3 Subkategorie ‚Schulstufe'

Eine Kollegin schlug vor, das Verfahren hinsichtlich der Unterscheidung in Primar- und Sekundarstufe anzupassen. Sie sagte: *„Ja, vielleicht [müsste man] die Bereiche, die in Primarstufe und Sekundarstufe aufgeteilt sind, [ändern], weil das bei uns teilweise ja gar nicht so vergleichbar ist. Ob die Leute jetzt alle die Primarstufe theoretisch schon abgeschlossen haben oder nicht, kann ich manchmal gar nicht beurteilen."* #00:09:58-9# (5)

Es sollte immer auf die individuelle Situation eingegangen werden. Womöglich ist das Bildungsniveau der/des Beobachteten bekannt. Wenn nicht, ist die Entscheidung, welcher Bogen passender ist dahingehend zu beantworten, welche Weiterbildung angestrebt wird. Somit kann die Zweiteilung in Primar- und Sekundarbereich auch als Möglichkeit gesehen werden, die Beobachtung an jede einzelne Person anzupassen.

5.1.8 Kategorie ‚Spezieller Unterricht für die Beobachtung'

In dieser Kategorie geht es darum, dass manche Trainer*innen ihren Unterricht aufgrund der Beobachtung abänderten. Dies ist insofern für die Forschungsfrage relevant, als die Freiheit, den Unterricht selbst zu gestalten, den Einsatz von USB DaZ prinzipiell erst ermöglicht. Es erfolgten acht Äußerungen von vier Interviewpartner*innen zu dieser Thematik. Ein Kollege legte den Fokus in der Stunde auf Textbeispiele, ein anderer plante Schreibphasen für die Schüler*innen ein, um sich selbst auf das Ausfüllen des Bogens konzentrieren zu können.

Er sagte darüber hinaus: *„Ja, um das dann alles gescheit zu machen, muss man sich schon ein bisschen ein Programm überlegen, dass die Schüler dann auch mit diesen Dingen beschäftigt sind, also Aufbauwortschatz, Bildungswortschatz und so, da muss man dann schon die Unterhaltungen ein bisschen anlegen, damit die Schüler dahin kommen können."* #00:19:22-2# (4) Und weiter: *„Also man muss sich vorher ein bisschen ein Kursprogramm zurechtlegen, damit die in Frage gestellten Sachen beantwortet werden können."* #00:19:34-2# (4)

Eine Kollegin gab an, dass die Unterrichtsqualität dadurch steige, dass man freies Sprechen provoziere, auch wenn ihr das schwerfalle. Eine weitere Kollegin sah es als schwierig an, dass sie das Verfahren nicht einfach in ihrer Klasse „so nebenbei" #00:02:56-3# (6) machen könne.

USB DaZ läuft tatsächlich nicht einfach so neben dem Unterricht. Es kommt jedoch sehr stark auf die Persönlichkeit der Trainerin oder des Trainers und den Beobachtungszeitraum an. Es bleibt

jeder und jedem selbst überlassen, ob er oder sie das Verfahren zwei Tage lang intensiv einsetzen will oder ob es einfach jeden Tag auf dem Tisch liegt und immer eingetragen wird, wenn es sich gerade ergibt. Dass z.B. freies Sprechen oder bildungssprachliche Themen dafür nötig sind, kann – wie es eine Kollegin formulierte – auch sehr förderlich für den Unterricht sein. Das Verfahren kann somit nicht nur als Beobachtungsverfahren für den Sprachstand, sondern auch als Reflexionsinstrument für den eigenen Unterricht dienen; als Trainer*in kann man dadurch indirekt Feedback erlangen: Einerseits bezüglich der Unterrichtsmethoden (freies Sprechen und Schreiben vermehrt in den Unterricht einbauen) und andererseits bezüglich der Inhalte, die zu behandeln sind (andere Textsorten, Grammatikthemen durchnehmen).

5.1.9 Kategorie ‚Fachunterricht'

Obgleich nur ein Trainer, der ein anderes Fach als Deutsch unterrichtete, an der Testung und dem anschließenden Interviews teilnahm, finden seine Standpunkte hier Platz, da USB DaZ generell in allen Fächern eingesetzt werden kann und soll. Er gab an, dass es ihm schwer gefallen sei auf viele unterschiedliche Dinge zeitgleich zu achten. Auch habe er Schwierigkeiten, die korrekte Verwendung des Subjekts bzw. Objekts zu erkennen. Des Weiteren gab er an, dass Fachwörter verstärkt in Nebenfächern vorkämen.

USB DaZ in allen Fächern einzusetzen, löst das von einer Kollegin angesprochene Problem, dass kaum Fachwörter im DaZ-Unterricht vorkommen, die über den Grundwortschatz hinausgehen.

Sie sagte: *„Und jetzt in Natur und Technik haben sie vielleicht schon solche Wörter: "Niederschlag" und "Verdunsten" und "Kondensieren" und so weiter. Da weiß ich aber nicht […]"* #00:09:09-0# (3)

Dabei ist jedoch der Austausch zwischen den Trainer*innen über die beobachteten Wörter bzw. (Grammatik-)Phänomene unumgänglich. Ebendieser Austausch über die sprachlichen Kompetenzen von Schüler*innen ermöglicht den Einsatz in anderen Fächern, was zu deren Förderung auf mehreren Ebenen führen kann. Welche Herausforderung es für Trainer*innen mit wenig Erfahrung mit Deutschunterricht ist, sich in die Thematik einzuarbeiten und welche Hilfestellungen es dafür gibt, wurde bereits unter Punkt 5.1.2.3 erwähnt und wird in Folge, wie auch die anderen erwähnten Adaptionen bzw. Umgangsformen, im Kapitel 5.3 erneut zusammengefasst.

5.2 Ergebnisse der Beobachtungen

Die Trainer*innen füllten im Rahmen ihrer Beobachtung den Ergebnisdokumentationsbogen bzw. den Beobachtungsbogen für je ein bis zwei Schüler*innen aus. Auffälligkeiten innerhalb dieser bzw. Verweise zu den Äußerungen der Kolleg*innen werden nun zusammengetragen.

Bei den zwei Beobachtungsbögen, die von der ersten Interviewpartnerin ausgefüllt wurden, fällt auf, dass sie den Platz für Notizen sehr intensiv für eine detailliertere Beschreibung und Analyse nutzt, wodurch sich die Ableitung von Fördermaßnahmen vereinfachen dürfte. An zwei Stellen wurden Häkchen auf einer höheren Stufe wieder durchgestrichen und eine Stufe tiefer gesetzt. Es kann natürlich nicht geklärt werden, was der Grund dafür ist. Im Bereich der schriftlichen Textkompetenz wurden die Bereiche ‚Berichten und Argumentieren' nicht ausgefüllt, wobei auch an dieser Stelle nicht eruierbar ist, woran das liegt. Womöglich kamen diese Fähigkeiten im Beobachtungszeitraum nicht vor.

In dem vom zweiten Interviewpartner ausgefüllten Bogen bleiben fünf Beobachtungsbereiche unausgefüllt. Diese sind ‚Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten', ‚Aussageverbindungen', ‚Wortschatz', ‚Textkompetenz (schriftlich)' und ‚Orthografie'. Bei ‚Wortschatz' fällt auf, dass trotz fehlender Markierung das Notizfeld dieses Bereichs verwendet wurde. Es ist ersichtlich, dass es dem Kollegen schwerfiel, die notierten Wörter („Olivenöl", „Kanister", „abfüllen", „Plural", „Rest") den verschiedenen Wortschatzbereichen zuzuordnen, wie er es auch im Interview angemerkt hatte.

In den zwei Beobachtungsdokumentationsbögen, welche die dritte Interviewpartnerin zum Beobachten verwendete, gibt es keinen Platz für Notizen, entsprechend wurden keine gemacht. Der Vorteil von dem verwendeten Bogen ist, dass Beispiele und Erläuterungen neben den Stufen zu finden sind, was für USB DaZ-Anfänger*innen hilfreich sein kann.

Der Ergebnisdokumentationsbogen des vierten Interviewpartners zeichnet sich durch eine Vielzahl von Notizen zur weiteren Differenzierung aus. So notiert er in drei Bereichen, dass eine Stufe in einer Übungssituation schon als erreicht gelte, während dabei im freien Sprechen noch Fehler vorkommen. Des Weiteren ist auffällig, dass der Kollege zwei unterschiedliche Markierweisen verwendete. Er setzte Kreuze und Klammern. Es deutet daraufhin, dass eingeklammerte Bereiche womöglich nicht immer korrekt beobachtet wurden. Dies stünde in Einklang mit einer Aussage des Kollegen im Interview. Dort sprach er über die einschränkende

Eindeutigkeit des Antwortformats und fragte, wie damit umzugehen sei, wenn Äußerungen zu einem gewissen Prozentsatz richtig und dann auch wieder falsch vorkämen. Es ist anzumerken, dass laut Angaben zur Durchführung der Beobachtung ein Phänomen angekreuzt werden darf, sobald es einmal korrekt vorkommt, da die Förderung auf der höchsten gekreuzten Stufe ansetzt und nicht darüber.

Die fünfte Kollegin, welche sich zu einem Interview bereit erklärte, nutzte den Notizbereich für detailliertere Informationen, welche durch ein einfaches Ankreuzen ansonsten verloren gingen, was sehr sinnvoll für eine passgenaue Förderung scheint. Zudem differenziert sie auch in vielen Beobachtungsbereichen (z.B. ‚Verb: Verbstellung in Aussagesätzen', ‚Aussageverbindungen') zwischen schriftlichen und mündlichen Äußerungen, wo dies nicht gefragt ist. Des Weiteren notierte sie Äußerungen des beobachteten Schülers im Notizfeld entweder als Beispiel für bestimmte Stufen (bei Strategien) oder als Hinweis, wenn sie sich nicht sicher war, in welche Stufe diese Aussage fällt (bei mündlicher Sprachhandlungsfähigkeit).

Bei dem Bogen, der von der sechsten Interviewpartnerin ausgefüllt wurde, fällt auf, dass sie das Notizfeld gar nicht nutzte. Zwei Bereiche (‚Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit – Deutsch rezeptiv' und ‚Orthografie') wurde nicht ausgefüllt. Die anderen Beobachtungsbereiche sind mit vielen Häkchen versehen. Die Kollegin erwähnte in ihrem Interview, dass sie vermute, dass die beobachtete Person im Beobachtungsbereich ‚Verb: Verbformen' sehr wohl bereits die 2. Person Plural beherrsche, im Beobachtungszeitraum jedoch nur die 1. Person Singular sowie die 3. Person Singular verwendete und somit in dem Verfahren schlechter abschneide als sie eigentlich sei.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass aus den ausgefüllten Beobachtungsbögen keine Hinweise hervorgehen, die gegen den Einsatz von USB DaZ an den zwei Einrichtungen sprechen.

5.3 Sammlung möglicher Adaptionen

Vor der abschließenden Conclusio werden die erwähnten Anpassungen bzw. die Tipps im Umgang mit dem Verfahren zusammengefasst und übersichtlich dargestellt.

5.3.1 Mögliche Anpassungen von USB DaZ im außerschulischen Bildungskontext

Konkret wurden drei größere Bereiche genannt, in welchen Änderungen möglich sind. Diese beziehen sich auf die Beispielwörter, die Länge und den Fachunterricht.

Beispielwörter

Man könnte den Bogen insofern an den außerschulischen Bildungskontext anpassen als die Beispielwörter durch solche ersetzt oder erweitert werden könnten, die der Lebensrealität der Zielgruppe mehr entsprechen.

Kurzversion

Aus verschiedenen Gründen wurde angedacht, eine verkürzte Version zu erstellen. Eine Möglichkeit wäre es, das Verfahren an die jeweilige Einrichtung und deren Inhalte anzupassen. Die Adaption an das Curriculum würde beispielsweise bedeuten, die Teile zu streichen, die nicht behandelt werden.

Fachunterricht

Trainer*innen, die nicht DaZ unterrichten, könnten eine eigene Version bekommen. Es könnte eine verkürzte Version mit Fokus auf die Phänomene entstehen, die auch von Personen eingeschätzt werden können, die keine DaZ-Ausbildung haben. Dazu gehörten beispielsweise Themen, wo nur angekreuzt werden muss, ob etwas richtig oder falsch verwendet wird. Für Fachtrainer*innen, aber auch für USB DaZ-Anfänger*innen könnte zudem eine Kombination aus Beobachtungs- und Ergebnisdokumentationsbogen erstellt werden, die aus den Ankreuztabellen des Beobachtungsbogens (inklusive der Beispiele) aber auch durch ein ergänztes Notizfeld aus dem Ergebnisdokumentationsbogen besteht.

5.3.2 Tipps für den Einsatz von USB DaZ im außerschulischen Bildungskontext

Ohne Änderungen bei USB DaZ vorzunehmen, können einige von den genannten Schwierigkeiten behoben bzw. erleichtert werden, indem folgende Punkte beachtet werden.

Überforderung

Die Überforderung im Unterricht war ein großes Thema. Um dem zu begegnen, sollten die Trainer*innen eine intensive Einschulung für das Verfahren besuchen. In Folge empfiehlt es sich, USB DaZ am Anfang im Teamteaching mit einer USB DaZ-erfahrenen Person einzusetzen. Dabei würde sich eine Person nur auf das Beobachten konzentrieren. Anschließend ist ein gemeinsames Durchsprechen der Beobachtungen ratsam. Womöglich ließe sich auch ein Tutor*innenprogramm entwickeln, in dem bestimmte Personen als USB DaZ-Expert*innen die Neulinge begleiten.

Fachunterricht

Die Fachtrainer*innen können – auch wenn das Verfahren in der aktuellen Form bleibt – einen Fokus setzen und nur die Bereiche beobachten, welche sie glauben einschätzen zu können. Wenn man sich als Beobachter*in nicht sicher ist, in welche Kategorie das beobachtete Phänomen fällt, ist das Notieren der Aussage eine einfache Möglichkeit. Der Austausch mit den DaZ-Trainer*innen ist dann – aber auch sonst – unumgänglich. Aus den Gesprächen mit den Trainer*innen, die die betroffenen Schüler*innen unterrichten, können sehr viele Ideen und fruchtbare Anregungen für Weiterentwicklungen des Unterrichts entstehen.

Beim Beobachten von Fremdwörtern, bei denen vermutet wird, dass sie das Wortschatzniveau nicht gut widerspiegeln, sondern aufgrund von Interferenzen oder Wiederholungen verstanden oder produziert werden, können diese entweder ignoriert oder auch im Notizfeld vermerkt werden.

Notizen

Der Umgang mit dem Notizfeld wurde teilweise in den vorherigen Punkten bereits angesprochen. Es ist ein sehr vielseitiges und flexibles Feld, das auf jeden Fall genutzt werden sollte. Es bietet die Option, Beobachtungen im Rahmen von Bildungszielen einzuordnen, zwischen Übungs- und Pausensetting zu differenzieren, Auffälligkeiten zu vermerken und Förderideen zu notieren. Es können auch Interaktionskompetenzen bzw. Nonverbales und Sprachgefühl miteinbezogen werden.

Freies Sprechen

Um freies Sprechen von schweigsamen Schüler*innen zu provozieren, können verschiedene Unterrichtsmethoden wie Kleingruppen- oder Partner*innenarbeit, Präsentationen oder ähnliches angewandt werden.

Externe Beobachter*in

Gemeinsames Unterrichten oder Beobachten durch eine andere Person kann das Verfahren ökonomischer machen, da dadurch mehrere Personen gleichzeitig beobachtet werden können.

Einstellung

Es steht jeder Person frei, wie sie USB DaZ verwendet. Es ist klar, dass Gruppen, die gerade erst beginnen Deutsch zu lernen, in vielen Bereichen auf den unteren Stufen bleiben. Womöglich bleiben höhere Stufen auch für Schüler*innen einer bestimmten Bildungseinrichtung unerreichbar. Es gilt, die Ergebnisse kompetenzorientiert rückzumelden und Förderungen zu etablieren. Somit spricht nichts gegen den Einsatz des Verfahrens auch bei A1.1-Gruppen.

Primar- oder Sekundarbereich

In Zusammenhang mit der Frage, welcher Bogen Verwendung finden soll, wenn in USB DaZ zwischen Primar- und Sekundarbereich differenziert wird, sollte auf die individuelle Situation des/der Schüler*in eingegangen werden. Diese ist abhängig vom aktuellen Bildungsniveau der/des Beobachteten sowie dem Bildungsziel, das die Person bzw. die Einrichtung verfolgt.

6 Conclusio

Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit wurden nach einer theoretischen Einführung der Thematik sechs Interviews mit Trainer*innen von zwei außerschulischen Bildungseinrichtungen zu ihren Erfahrungen mit dem Verfahren USB DaZ befragt, das für den Regelschulbetrieb entwickelt wurde. Die Ergebnisse der Interviews sowie die Beobachtungen der Trainer*innen wurden ausgewertet und interpretiert; dies erfolgte zu dem Zweck, eine Empfehlung abzugeben, ob das Verfahren auch im außerschulischen Bildungskontext eingesetzt werden kann. Anschließend wird ein Ausblick für weiterführende Forschungsthemen gegeben.

Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass es sich bei den Proband*innen um eine sehr kleine Stichprobe von sechs Trainer*innen handelt, die acht verschiedene Schüler*innen beobachteten. Unter den Trainer*innen war nur eine Person, die das Verfahren in einem anderen Fach als Deutsch als Zweitsprache einsetzte. Diesen Mängeln ist es geschuldet, dass sämtliche Aussagen nicht als repräsentativ, sondern nur als exemplarisch gelten können.

Die befragten Trainer*innen halten USB DaZ insgesamt in ihrer jeweiligen Bildungseinrichtung für einsetzbar und effektvoll. Für bestehende Schwierigkeiten wurde eine Liste von möglichen Änderungen – einerseits im Verfahren und andererseits im Umgang damit – erstellt. Zu den genannten Problemen gehörten der Beobachtungsbereich Wortschatz, Überforderung und Stress im Unterricht, wenig gesprächige Schüler*innen, ökonomische Aspekte und die Subjektivität. Besonderer Aufmerksamkeit kam den Berichten eines Mathematiktrainers zuteil, der keine

Erfahrung mit DaZ-Unterricht hatte. Dadurch ergaben sich Herausforderungen hinsichtlich der in dem Verfahren verwendeten Fachsprache. Der Einsatz des Verfahrens in allen Fächern ist aber für den Erfolg der Maßnahmen unumgänglich. Gerade in den Nebenfächern mit thematischen Schwerpunkten kann beispielsweise der Wortschatz sehr gut beobachtet und gefördert werden. Entsprechend wurden einige Anregungen gegeben, die USB DaZ für Fachtrainer*innen attraktiv(er) macht, da sie in ihrer Ausbildung großteils nicht auf Sprachheterogenität vorbereitet werden. Genau wie an einer Regelschule kann nicht so getan werden, als wäre Sprachförderung eine Sache des additiven Sprachunterrichts. Wie das Konzept der durchgängigen Sprachbildung verdeutlicht, kann und soll die Entwicklung der Zweitsprache Deutsch in allen Fächern Beachtung finden. Schlussendlich ist ein gewisses Maß an Interesse, Engagement sowie das Vertrauen in den Gewinn durch den Einsatz von USB DaZ an jeglicher Einrichtung unabdingbar.

Es wurden auch zahlreiche Vorteile des Verfahrens genannt: Neben dem Aufbau und der Übersichtlichkeit erwähnten die Befragten das Handling, die Sichtbarmachung der Aneignungsfolge und die Beobachtung von Schriftlichem. Sehr bedeutsam ist in diesem Zusammenhang der genannte Vorteil der differenzierten Förderung. Die individuelle Differenzierungsmöglichkeit wurde von mehreren Trainer*innen stark hervorgehoben, was genau der Zielsetzung von USB DaZ entspricht. Es zeigt, dass USB DaZ seinen Intentionen auch im außerschulischen Bildungskontext gerecht wird.

Für die Fördermaßnahmen sammelten die Trainer*innen bereits erste Ideen. Das Wissen über die Aneignungsfolge kann ihnen dabei helfen, Fördermaßnahmen aufgrund der Beobachtungen abzuleiten. Ob die Förderungen dann jedoch auch in den Unterricht eingebaut werden (können), ist ebenfalls von großer Bedeutung. Dies ist zwar prinzipiell möglich, die große Heterogenität der Schüler*innen sowie die Gruppengröße erschweren das Wiederholen diverser Themen jedoch.

In diesem Zusammenhang kristallisierte sich heraus, dass expliziter Sprachunterricht einen sehr großen Teil des Unterrichtsalltags bei PROSA und dem Jugendcollege ausmacht. Das führt zum einen dazu, dass Sprachförderung von den Fachtrainer*innen als Aufgabe der DaZ-Trainer*innen gesehen wird und andererseits der Deutschunterricht ohnehin zu einem großen Teil aus Sprachförderung besteht. Dies lässt sich auch im Zusammenhang mit dem Wunsch einer Kollegin betrachten, dass das Verfahren noch stärker auf die Unterrichtsprogression abgestimmt sein sollte. Auch im Vergleich zur Regelschule zeigte sich, dass der Fokus bei PROSA und dem Jugendcollege sehr stark auf Sprachunterricht liegt, vor allem im Zusammenhang mit Textsorten,

die im Vergleich zum Regelschulkontext divergieren. Die Vermittlung der Textsorten erfolgt anwendungsorientiert, sodass es dazu kommt, dass verschiedene Textsorten erst ab einem bestimmten Sprachniveau unterrichtet werden. Entsprechend kann es für Gruppen, die noch nicht so weit sind, schwierig sein, diesen Beobachtungsbereich einzuschätzen. Gleichzeitig entpuppt sich USB DaZ in dem Zusammenhang als Lernzielkatalog**,** der die Lehrkraft darauf aufmerksam machen kann, welche Elemente, so z.B. auch Textsorten, aber auch welche Fertigkeiten verstärkt im Unterricht eingesetzt bzw. geübt werden sollten. Dafür ist ein gewisses Maß an Offenheit, Reflexions- sowie Änderungsbereitschaft notwendig. Gerade die Trainer*innen von PROSA und dem Jugendcollege scheinen sehr engagiert, wodurch das Verfahren tatsächlich seinen Platz in deren Einrichtungen finden könnte.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass das Verfahren zwar zweifellos Übung und Routine erfordert und darüber hinaus gewisse Nachteile vorhanden sind; diese erwiesen sich in der empirischen Prüfung des Verfahrens jedoch nicht als Hindernis für den Einsatz in den zwei außerschulischen Bildungseinrichtungen. Um die genannten Schwierigkeiten mithilfe der Umgangstipps zu beseitigen, erfordert es ein gewisses Maß an Engagement und Handlungsspielraum sowie personelle Ressourcen seitens der Einrichtungen, welche – soweit erkennbar – sowohl bei PROSA als auch im Jugendcollege als gegeben angesehen werden können.

In Zusammenhang mit den unauffälligen Ergebnissen der Beobachtungsbögen sowie der theoretischen Vergleichbarkeit zwischen dem Regelschulbereich und dem außerschulischen Bildungskontext, kann der Einsatz von USB DaZ auch in letzterem zielführend eingesetzt werden. Somit kann die Hauptforschungsfrage als positiv beantwortet gelten. Bezugnehmend auf die drei Unterfragen ist folgendes zu sagen:

1. Obgleich Unterschiede zu einer Regelschule, wie z.B. die Stundenverteilung vorliegen, welche die Verwendung von USB DaZ beeinflussen, schließen sie den gewinnbringenden Einsatz nicht aus. Wie in Kapitel 5 ausführlich erläutert, wurden einige Vorschläge gesammelt, wie mit diesen umgegangen werden kann. Um dies auf andere außerschulische Bildungseinrichtungen zu übertragen, kann als Richtlinie gesagt werden, dass eine Orientierung am Pflichtschulabschluss dazu beiträgt, die inhaltlichen Unterschiede zur Regelschule zu minimieren.

2. Dass sich der Einsatz von USB DaZ in einer außerschulischen Bildungseinrichtung prinzipiell als praktikabel erweist, kann ebenfalls durch die Einhaltung diverser Empfehlungen als gegeben angesehen werden.

3. Die Frage, ob eine Adaption des Verfahrens nötig ist, kann insofern beantwortet werden, als der Einsatz der vorliegenden Version von USB DaZ prinzipiell möglich ist, sofern verschiedene unterstützende Maßnahmen (siehe 5.3.2) getroffen werden. Ob eine adaptierte Version, welche ebenfalls unter 5.3.1 konkretisiert wurde, praktikabler bzw. effektiver wäre, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht empirisch überprüft werden.

Entsprechend könnte an dieser Stelle anschließende Forschung anknüpfen, um eine passgenauere Version zu erstellen. Ein weiteres Forschungsthema wäre, ob andere Sprachinstitute der Erwachsenenbildung, die kein schulanaloges Modell verfolgen, ebenfalls mit USB DaZ arbeiten können.

Seitens dieser Arbeit steht dem erfolgreichen Einsatz von USB DaZ bei PROSA und dem Jugendcollege nichts im Wege. Es bleibt jedoch bei den Trainer*innen, ob und inwiefern sie das Verfahren in ihren Unterrichtsalltag integrieren, Kolleg*innen darauf aufmerksam machen und den Austausch mit Trainer*innen anderer Fächer suchen.

Unter den gegebenen Umständen ist USB DaZ im Bereich der außerschulischen Bildung ein sinnvolles und effektvolles Instrument zur Erstellung eines individuellen Kompetenzprofils und zur Ableitung passgenauer Förderung. Zusätzlich kann es für die Hand des/der Lehrenden ein hilfreiches Reflexionsinstrument zur Gestaltung des Unterrichts sein.

Für die Motivation von Lernenden aller Art ist kompetenzorientierter und individuell abgestimmter Unterricht von Nöten, um Unter- und Überforderung entgegenzusteuern; USB DaZ ermöglicht es Lehrkräften einen solchen Unterricht anzubieten.

Gerade in der heutigen gesellschaftlichen Situation, in der viele Anforderungen an Neuankommende in Österreich gestellt werden, sind Sprache und Bildung die Voraussetzungen für ein Wohlfühlen (in) der Gesellschaft. Auch tragen die Folgen von Sprachkompetenzen und Bildungsabschlüssen bzw. Lehrstellen und Arbeitsplätzen zur Begegnung von Vorurteilen und Ablehnung bei. Entsprechend ist die Arbeit, die PROSA und das Jugendcollege leisten, höchstbedeutsam.

7 Literatur

AHRENHOLZ, B.: *Förderunterricht und Deutsch-als-Zweitsprache-Erwerb. Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung mündlicher Sprachkompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund.* In: WOLFF, A.; RIEMER, C.; NEUBAUER, F. (Hrsg.) *Sprache lehren – Sprache lernen*. (= Materialien Deutsch als Fremdsprache 74, Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 2005, S. 115-127.

AHRENHOLZ, B.: *Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit.* In: AHRENHOLZ, B.; OOMEN-WELKE, I. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2017, S. 3-20.

APELTAUER, E.: *Indikatoren zur Sprachstandsbestimmung ausländischer Schulanfänger. Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht, 1*, München: Hueber, 1987, S. 207-232.

BAUR, R. S.; CHLOSTA, C.; KREKELER, C.; WENDEROTT, C.: *Die unbekannten Deutschen: Ein Lese-und Arbeitsbuch zu Geschichte, Sprache und Integration rußlanddeutscher Aussiedler*. Hohengehren: Schneider-Verlag,1999.

BAUSCH, K. R.; KASPER, G.: *Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der großen Hypothesen.* In: Linguistische Berichte, 64 (79), 1979, S. 3-35.

BAST, C.: *Der Altersfaktor im Zweitspracherwerb-die Entwicklung der grammatischen Kategorien Numerus, Genus und Kasus in der Nominalphrase im ungesteuerten Zweitspracherwerb des Deutschen bei russischen Lernerinnen*. Köln: Universität zu Köln, Diss. 2003.

BICKES, H.; PAULI, U.: *Erst-und Zweitspracherwerb* (Vol. 3281). UTB, 2009.

BLOOMFIELD, L.: *Language*. New York: Holt, 1933.

BMB (Bundesministerium für Bildung): *Volksschul-Lehrplan*, o.J. https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs.html#heading [letzter Zugriff: 24.6.2017].

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen): *Lehrplan der Polytechnischen Schule*, 2014. https://www.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Polytechnische_Schule/PTSLehrplan-2012_Auflage_9_2014.pdf [letzter Zugriff: 24.6.2017].

BREDEL, U.: *Sprachstandsmessung–eine verlassene Landschaft*. In: EHLICH, K.*: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund.* Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2005, S. 78-120.

CARITAS WIEN: *StartWien – Das Jugendcollege*, 2015. https://www.caritas-wien.at/hilfe-angebote/asyl-integration/ausbildung-arbeit/beratung-begleitung/startwien-das-jugendcollege/ [letzter Zugriff: 21.08.17].

CASTRO VARELA, M.d.M.; MECHERIL, P.: *Migration*. In: ARNDT, S.; OFUATEY-ALAZARD, N. (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*, Münster: Unrast-Verlag, 2015, S. 154-176.

DAASE, A.; HINRICHS, B.; SETTINIERI, J.: *Befragung*. In: SETTINIERI, J. (Hrsg.): *Einführung in empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd-und Zweitsprache*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2014, S. 103-119.

DE HOUWER, A.: *The acquisition of two languages from birth: A case study*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

DE HOUWER, A.: *Early bilingual acquisition: Focus on Morphosyntax and the Separate Development Hypothesis*. In: KROLL, J.; DE GROOT, A. (Hrsg.): *Handbook of Bilingualism.* Oxford: Oxford University Press. 2009, S. 30-48.

DIEHL, E.; CHRISTEN, H.; STUDER, T.; LEUENBERGER, S.; PELVAT, I.: *Grammatikunterricht: Alles für der [sic] Katz?* Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2000.

DÖLL, M.: *Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen*. Münster: Waxmann Verlag, 2012.

DÖLL, M., & HELLER, L.: *Unterrichtsbegleitende Beobachtung der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache (nicht nur) in Österreich.* In: BREDEL; U.; EZHOVA-HEER, I.; SCHLICKAU; S. (Hrsg.): *Zur Sprache. kɔm. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* MatDaF Band 89. Göttingen: Universitätsverlag, 2014, S. 17-30.

DRECHSEL, B.; SCHIEFELE, U.: *Die Lesekompetenz im Ländervergleich*. In: PRENZEL, M. (et. al.) (Pisa-Konsortium Deutschland) (Hrsg.): PISA 2003: *Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können die Jugendlichen?* Münster: Waxmann Verlag, 2005, S. 85-102.

EHLERS, S.: *Lesekompetenz in der Zweitsprache*. In: AHRENHOLZ, B., OOMEN-WELKE, I. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. 2. korrigierte und überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 2008, S. 215-227.

EHLICH, K.: *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Publikationen, Internetredaktion, 2005:

EHLICH, K.; BREDEL, U.; REICH, H.: *Sprachaneignung. Prozesse und Modelle.* In: EHLICH, K.; BREDEL, U.; REICH, H. (Hrsg.): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsreform Band 29/I.* Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008, S. 9-34.

EHLICH, K.: *Sprachaneignung–Was man weiß, und was man wissen müsste*. In: LENGYEL, D.; REICH, H. H.; ROTH, H.-J.; DÖLL, M. (Hrsg.): *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster: Waxmann Verlag. FörMig-Edition*, 2009, S. 15-24.

EUROSTAT: A*sylum and first time asylum applicants by citizenship, age and sex Annual aggregated data*, 2017. http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=migr_asyappctza&lang=en [letzter Zugriff: 8.8.2017].

FRÖHLICH, L.; DÖLL, M.; DIRIM, İ.: *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache (USB DaZ)*. Bundesministerium für Bildung und Frauen, Wien, 2014. http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/aktuelles/1beobachtungsbogen.pdf [letzter Zugriff: 8.8.2017].

FÖRMIG BERLIN. *Konzeption FörMig Transfer Berlin*, 2017. http://www.foermig-berlin.de/konzeption.html [letzter Zugriff: 24.6.2017].

FÜLLEKRUSS, D.; GRIEßELMANN, B.; BODENSTEIN, M.; BAJRICA, A.: *Das Kurskonzept der PROSA-Basisbildung – Auszug aus dem Akkreditierungsantrag*. unveröffentlichtes Dokument, 2016.

GANTEFORT, C.; ROTH, H.-J.: *Sprachdiagnostische Grundlagen für die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten*. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Vol. *13*(4), 2010, S. 573-591.

GAWLITZEK-MAIWALD, I.; TRACY, R.: *Bilingual bootstrapping*. In: Linguistics, *34*(5), 1996, S. 901-926.

GENESEE, F.; NICOLADIS, E.: *Bilingual first language acquisition*. In: HOFF, E.; SHATZ, M. (Hrsg.): *Handbook of language development.* Oxford: Blackwell, 2009, S. 324- 342.

GLÄSER, J.; LAUDEL, G.: *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen.* 3., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 2009.

GOGOLIN, I.; DIRIM İ.; KLINGER, T.; LANGE, I.; LENGYEL, D.; MICHEL, U.; NEUMANN, U.; REICH, H.; ROTH, H.; SCHWIPPERT, K.: *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster: Waxmann Verlag, 2011.

GOGOLIN, I.; LANGE, I.: *Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung*. In: FÜRSTENAU, S.; GOMOLLA, M.: *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2011, S. 107-127.

GOGOLIN, I.; LANGE, I.; HAWIGHORST, B.; BAINSKI, C.; HEINTZE, A.; RUTTEN, S.; SAALMANN, W.: *Durchgängige Sprachbildung-Qualitätsmerkmale für den Unterricht:* Münster: Waxmann Verlag, 2011.

GRIEßHABER, W.: *Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse*, o.O., o.V., 2006. *S.* 1-58. https://spzwww.uni-muenster.de/griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf [letzter Zugriff: 20.8.2017].

GRIEßHABER, W.: *Spracherwerbsprozesse in Erst-und Zweitsprache.* E*ine Einführung.* Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 5, 2010.

GRUNDLER, E.: *Argumentieren in der Zweitsprache*. In: Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache, 2, 2010, S. 55-68.

HEIDTMANN, H.: *Neue Wege der Sprachdiagnostik.* 2. Auflage, Berlin: Wissenschaftsverlag, 1990.

HELLER, L.: *Über die Möglichkeit einer Übernahme der deutschen Niveaubeschreibungen DaZ für Österreich. Wien: Universität Wien*, Diplomarbeit, 2011.

HÜBNER, K.: *Flüchtling*, In: ARNDT, S.; OFUATEY-ALAZARD, N. (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*, Münster: Unrast-Verlag, 2015, S. 313-324.

JEUK, S.: E*rste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg im i. Br.: Fillibach, 2003.

JEUK, S.: *Zweitspracherwerb im Anfangsunterricht – erste Ergebnisse*. In: AHRENHOLZ, B. (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten.* Freiburg i. Br.: Fillibach, 2006, S. 186-202.

JUNG, B.; GÜNTHER, H.: *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung*, 2. Auflage, Beltz Pädagogik, Weinheim: Beltz 2007.

KALTENBACHER, E.; KLAGES, H.: S*prachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund.* In: AHRENHOLZ, B. (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg i. Br.: Fillibach, 2006, S. 80-97.

KAMMERMEYER, G.; ROUX, S.: *Sprachbildung und Sprachförderung*. In: STAMM, M.; EDELMANN, D. (Hrsg.): *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung.* Wiesbaden: Springer-Verlag, 2013, S.515-528.

KANY, W.; SCHÖLER, H.: *Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten.* Berlin: Cornelsen Scriptor, 2010.

KLIEME, E.; EICHER, W.; HELMKE, A.; LEHMANN, R. H.; NOLD, G.; ROLFF, H.-G.; SCHRÖDER, K.; THOMÉ, G.; WILLENBERG, H.: *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Forschung, 2006.

KLIEME, E.; ARTELT, C.; HARTIG, J.; JUDE, N.; KÖLLER, O.; PRENZEL, M.; WOLFGANG, S. (Hrsg.): *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann Verlag, 2010.

KNAPP, W.: *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1997.

KNAPPIK, M.; DIRIM, İ.: *"Native Speakerism" in der Lehrerbildung.* In: Journal für LehrerInnenbildung, 3: 2013, S. 20–23.

KOSTYUK, N.: *Der Zweitspracherwerb beim Kind. Eine Studie am Beispiel des Erwerbs des Deutschen durch drei russische Kinder.* Hamburg: Dr. Kovac, 2005.

KUTSCH, S.: *Die Funktionen kommunikativer und semantischer Partikeln als Probleme des ungesteuerten Zweitspracherwerbs ausländischer Kinder.* In: KUTSCH, S.; DESGRANGES, I. (Hrsg.): *Zweitsprache Deutsch – ungesteuerter Erwerb. Interaktionsorientierte Analysen des Projekts Gastarbeiterkommunikation.* Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1985.

LANDUA, S.; MAIER-LOHMANN, C.; REICH, H. H.: *Deutsch als Zweitsprache. Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung–Forschungsgrundlagen* (= Bildungsforschung, Band 29/II), Bonn, Berlin: BMBF, 2008, S. 171-201.

LANGE, I.; GOGOLIN, I.: *Durchgängige Sprachbildung, Eine Handreichung*, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag, 2010.

LISE-DAZ: *LiSe-DaZ® Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache*, 2016. http://www.sagmalwas-bw.de/lise-daz/ [letzter Zugriff: 9.8.2017].

MACNAMARA, J.: *The bilingual's linguistic performance: A psychological overview*. In: Journal of Social Issues, 23, Vol. 2, 1967, S. 58-77.

MARKOWIS, F. A.: *Mandatsträgerinnen und Mandatsträger mit Migrationshintergrund.* Berlin: LIT Verlag, 2015.

MECHERIL, P.; QUEHL, Th.: *Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations-) pädagogischen Zusammenhangs*. In: MECHERIL, P. (Hrsg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*, Münster: Waxmann Verlag, 2006, S. 355-381.

MECHERIL, P.; MELTER, C.: *Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus.* In: MECHERIL, P. (et al.) (*Hrsg.): Migrationspädagogik*, Weinheim: Beltz, 2010, S. 150-178.

MENG, K.; PROTASSOVA, E.: *Russlanddeutsche Sprachbiografien: Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien* (Vol. 21). Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2001.

MEYER-INGWERSEN, J. C.; NEUMANN, R.; KUMMER, M.: *Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik, Vol. 105*, Berlin: Scriptor-Verlag, 1977.

MOOSBRUGGER, H.; KELAVA, A.: *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Heidelberg: Springer Verlag, 2012.

PROSA: *Projekt Schule für alle*, 2014. http://www.prosa-schule.org/we [letzter Zugriff: 24.6.2017].

REDDER, A.: *Beschreibungsverfahren türkischer Kinder auf Deutsch: Eine einfache Bilderfolge*. In: REHBEIN, J. (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation.* Tübingen: Narr Verlag, 1985, S. 222-240.

REICH, H.: *Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des „Anforderungsrahmens“*. In: EHLICH: *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund,* Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005a., S. 121 – 170.

REICH, H. H.: *Auch die „Verfahren zur Sprachstandsanalyse bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ haben ihre Geschichte.* In: GOGOLIN, I.; NEUMANN, U.; ROTH, H.-J. (Hrsg.): *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg*, Münster: Waxmann Verlag, 2005b, S. 87-95.

REICH, H.: *Aufbauende Sprachförderung unter Nutzung der FörMig Instrumente.* In: LENGYEL, D.; REICH, H.; ROTH, H.; DÖLL, M. (Hrsg.): V*on der Sprachdiagnose zur Sprachförderung.* (= FörMig Edition Band 5). Münster: Waxmann Verlag, 2009, S.25-33.

RICHTER, A.: *Orthographische Kompetenz in Deutsch unter der Bedingung von Zweisprachigkeit. Rechtschreibfertigkeiten italienischer und deutscher Schüler der Klassenstufen, 4,5, 6 und 9*, Dresden: Technische Universität, Diss., 2008.

ROOS, J.; SCHÖLER, H.: *Sprachentwicklungsdiagnostik mittels standardisierter Tests*. In: SCHÖLER, H.; WELLING, A. (Hrsg.): *Sonderpädagogik der Sprache,* Göttingen: Hogrefe, 2007, S. 531-550.

ROTHWEILER, M.: *Spracherwerb*. In: MEIBAUER, J.; DEMSKE, U.; GEILFUß-WOLFGANG, J.; PAFEL, J.; RAMERS, K.H.; ROTHWEILER, M.; STEINBACH, M.: *Einführung in die germanistische Linguistik*, Stuttgart: JB Metzler, 2015, S. 255-297.

SCHARINGER, U.: *Förderung von Deutsch als Zweitsprache durch generatives Schreiben auf Basis einer Sprachstandsdiagnose nach USB DaZ in Österreich im morphologisch-syntaktischen Bereich.* Wien: Universität Wien, Masterarbeit, 2013.

SCHULTE-BUNERT, E.: A*lles noch einmal von vorn. Zweitschrifterwerb für Seiteneinsteiger in der Sekundarstufe I.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2000.

SPRACHFÖRDERZENTRUM WIEN: *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache (USB-DaZ),* 2017. http://www.sfz-wien.at/index.php/downloads/allgemein/80-sfz/120-unterrichtsbegleitende-sprachstandsbeobachtung-deutsch-als-zweitsprache-usb-daz [letzter Zugriff: 24.6.2017].

SQA (Schulqualität Allgemeinbildung): *Formelle Instrumente und Verfahren*, 2012. http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:4vSl1hfYmeIJ:www.sqa.at/pluginfile.php/796/mod_folder/content/0/3_Formelle_Instrumente_komplett_3.pdf%3Fforcedownload%3D1+&cd=3&hl=de&ct=clnk&gl=at [letzter Zugriff: 24.6.2017].

STANAT, P.; SCHNEIDER, W.: *Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe*. In: SCHIEFELE, U.; ARTELT, C.;

SCHNEIDER, W.; STANAT, P. (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz*. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften, 2004, S. 243-273.

SUCHÁN, B.; BREIT, S.: PISA 2015. *Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich.* Graz: Leykam, 2016.

TRACY, R.; GAWLITZEK-MAIWALD, I.: *Bilingualismus in der frühen Kindheit*. In: GRIMM, H.(Hrsg.): *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. Bd, 3*, Göttingen: Hogrefe Verlag, 2000, S. 495-536.

UTLU, D.: *Migrationshintergrund*, In: ARNDT, S.; OFUATEY-ALAZARD, N. (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*, Münster: Unrast-Verlag, 2015, S.445-448.

VERHOEVEN, L. T.: *Transfer in Bilingual Development: The Linguistic Interdependence Hypothesis Revisited.* In: Language learning,44(3), 1994, S. 381-415.

WEGENER, H.: V*ariation in the Acquisition of German Plural Morphology by Second Language Learners*. In: TRACY, R.; LATTEY, E.: *How Tolerant is Universal Grammar? Essays on Language Learnability and Language Variation*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1994, S. 267-294.

WEGENER, H.: *Das Passiv im DaZ-Erwerb von Grundschulkindern. Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb.* Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1998, S. 143-172.

8 Anhang

8.1 Interviews

In den Transkripten der sechs Interviews steht der Buchstabe ‚B' für die Interviewleiterin und ‚I' für die/den befragte/n Interviewpartner*in.

8.1.1 Interview 1

B: Gut, also meine erste Frage ist: Hattest du vor diesem Projekt schon Erfahrung oder Kontakt mit USB DaZ? #00:00:38-6#

I: Kontakt ja, weil ich DaF/DaZ studiere und ich gerade das Seminar gemacht habe von oder unter der Leitung von İnci Dirim #00:00:49-9#

B: Mhm (bejahend) #00:00:49-1#

I: Ja, da sind wir, bin ich in Kontakt gekommen #00:00:56-6#

B: Okay, in welchem Ausmaß wird da das Verfahren behandelt? Ist das einmal erwähnt worden oder handelt das ganze Seminar davon? #00:01:04-1#

I: Nein, nicht das ganze Seminar; es ist erwähnt worden, es war ein Teil davon und sie hat es uns immer wieder, also wir haben auch Erhebungen machen müssen. #00:01:12-5#

B: Mit dem Verfahren? #00:01:13-2#

I: Jaja, genau #00:01:13-0#

B: Okay, also hast du es auch schon einmal eingesetzt? #00:01:16-7#

I: Ich hab's jetzt eingesetzt ja, mhm #00:01:18-6#

B: Okay, was hat dir an der Beobachtung mit USB DaZ gut gefallen und welche Vorteile siehst du in dem Verfahren? #00:01:30-6#

I: Mhm, also gut finde ich, dass es so klar strukturiert aufgebaut ist, also es ist nicht - wobei man weiß irgendwie eigentlich schon genau, was man tun soll, wenn man so eine Seite anschaut, und auch so immer von unten nach oben und von links nach rechts mit diesen Pfeilen, das ist irgendwie ganz gut erklärt und auch die Beispiele sind zum Teil recht brauchbar, die dabei stehen. Also ich habe jetzt eigentlich zur Beobachtung nicht das (zeigt Ergebnisdokumentationsbogen) hergenommen, sondern schon das ausführlicherer und habe das dann nachträglich hier eingetragen. #00:02:04-9#

B: Okay, ja super #00:02:06-3#

I: Weil ich mir schon ab und zu dann nochmal, ich habe mir dann nochmal so das Beispiel angeschaut, steht das so dabei. #00:02:14-1#

B: Meinst du - war das jetzt beim - du hast ja jetzt das 2. Mal irgendeinen Schüler oder eine Schülerin beobachtet, oder? #00:02:18-6#

I: Ja, also ich hab's im Dezember und jetzt halt im Jänner, genau #00:02:26-2#

B: Mhm (bejahend), okay, aber ich meine, hast du; du hast es davor schon, also einmal im Dezember die gleiche Person beobachtet und jetzt im Jänner nochmal? #00:02:33-5#

I: Mhm (bejahend), genau #00:02:36-5#

B: Aber davor hast du's noch nicht eingesetzt #00:02:39-7#

I: Davor hab ich's nicht eingesetzt, nein #00:02:41-9#

B: Okay, okay, hattest du das Gefühl, dass es zum Ende hin leichter war, hattest du dann schon im Kopf, worauf du achten musst, oder? #00:02:50-2#

I: Ein bisschen mehr schon, also einfach nur weil ich es schon durchgelesen habe und so von dem her schon ein bisschen leichter gefallen, sagen wir so ja #00:02:59-1#

B: Okay also du hast, du hast jetzt genannt als Vorteil, dass das klar strukturiert ist und die Seiten übersichtlich sind, gibt's noch was, was dir jetzt so einfällt? #00:03:11-8#

I: Was mir von Vorteil her einfällt, also mit den Beispielen, ja ich finde, ich hab's eigentlich recht anschaulich, also halt auch, dass man so ein bisschen sieht, wie geht so die Grammatik, die wie sagt man, die Entwicklung. #00:03:31-9#

B: Die Aneignungsfolgen? #00:03:30-1#

I: Genau, die die Folgen halt so, dass man selber auch immer bisschen mehr darüber erfährt, ah ja genau, eigentlich sollte man das davor können, bevor man das kann, #00:03:38-9#

B: Mhm (bejahend) #00:03:40-4#

I: Also das find ich ganz aufschlussreich #00:03:43-8#

B: Okay, was hat dir nicht so gut gefallen? #00:03:46-8#

I: Nicht so gut, ja halt, für mich waren halt manche Sachen nicht so, wo ich mir gedacht habe, ich weiß nicht, ob ich die jetzt eins zu eins einsetzen kann. Einfach jetzt bei in meiner Klasse, bei meiner Gruppe, z.B. der Wortschatz #00:04:02-9#

B: Okay #00:04:03-7#

I: Weil da halt die Beispiele sind und dann bin ich halt oft dagestanden und hab mir halt jetzt im Nachhinein noch oft gedacht, gerade die Beispiele von den Wörtern die passen einfach oft gar

nicht, weil wir halt ganz andere Wörter benutzen oder ich weiß - gerade so wie: „Roller“, oder ich weiß nicht, was da jetzt alles vorgekommen ist, aber vieles hat jetzt eben nicht da zugetroffen oder vieles konnte ich gar nicht sagen, ja also, weil sie die Fächer noch gar nicht haben, wo sie dann irgendwelche Fachbegriffe haben und so #00:04:33-2#

B: Mhm (bejahend) #00:04:34-7#

I: Ich konnte mir beim Wortschatz, - ich habe es mir halt dann anhand - nicht von den Beispielen - sondern so mit den Überstrukturierungen von dem her #00:04:38-7#

B: Von der Beschreibung? #00:04:38-7#

I: Genau #00:04:39-6#

B: Okay #00:04:41-2#

I: dann hergeleitet und was noch? Was hat mir noch nicht so gut gefallen, ja ich finde schon besonders während dem Unterrichts so das Beobachten, ich glaube da muss man schon ein bisschen reinkommen #00:04:59-3#

B: Dass man es parallel macht? #00:04:58-2#

I: Ja, dass man das wirklich so im Kopf hat, dass man das parallel einfach machen kann und es wäre mir wahrscheinlich auch leichter gefallen, wenn ich als Beobachterin irgendwo dringesessen wäre und den Schüler beobachte hätte - aber ist sich jetzt leider nicht - zeitmäßig nicht ausgegangen. #00:05:16-7#

B: Ja #00:05:17-3#

I: Ja, genau #00:05:18-2#

B: Ja, es ist eh auch so gedacht, dass das die Trainer*innen selber macht. #00:05:22-9#

I: Ja genau, mhm (bejahend) #00:05:24-9#

B: Hat halt Vor- und Nachteile #00:05:27-4#

I: Ja, #00:05:29-0#

B: Denkst du, dass USB DaZ im Rahmen vom Unterricht in, bei PROSA als Standardverfahren einsetzbar ist? Also unter den Umständen, Bedingungen, die Zielgruppe und so weiter #00:05:43-9#

I: Ja, manche Bereiche eben wie gesagt schon, andere müssten vielleicht ein bisschen adaptiert werden oder kann man nicht so eins zu eins find ich übernehmen. Also im Großen und Ganzen wahrscheinlich schon. #00:05:59-5#

B: Mhm (bejahend) Was spricht dafür? #00:06:04-3# #00:06:04-3#

I: Ja dafür spricht halt, dass ich, dass ich echt dann mal so wirklich mich auf jemanden foku- also wie sagt man, auf so einen Schüler, auf einen Schüler fokussieren, ich habe ein Handwerk dazu. Ich weiß, also ich weiß auf was gebe ich jetzt Acht. Ich kann ja nie - wenn ich immer alles nur allgemein sehe, ist es schwer zu sagen: vielleicht gibt es da Probleme oder da, natürlich habe ich auch Texte und sehe bei den Wiederholungen und die, die Hausübungen machen. Aber es gibt auch Schüler, die machen super Hausübungen und können aber in der Stunde kaum einen Satz schreiben, also halt #00:06:35-6#

B: Mhm (bejahend) #00:06:36-8#

I: Ja, das ist sehr - dass ich halt gezielt in der Stunde so beobachten kann, finde ich es halt eigentlich ganz brauchbar als Werkzeug #00:06:47-0#

B: Ja, #00:06:47-7#

I: Mhm (bejahend) #00:06:48-8#

B: Und was müsste denn geändert werden, damit es besser passt für PROSA oder halt für außerschulische Bildungseinrichtungen #00:07:00-4#

I: Ja, das ist eine gute Frage #00:07:02-3#

B: Oder vielleicht kannst du nochmal sagen, in welchen #00:07:07-7#

I: Bereich #00:07:08-4#

B: Momenten oder Bereichen du dir gedacht hast, da passt's irgendwie für meine für meinen Unterricht nicht so gut #00:07:15-8#

I: Ja also eh so ein bisschen der Wortschatz, eigentlich auch aus dem Grund, weil ich da ein bisschen zu wenig, ja ich hab's mir dann schon so herleiten können irgendwie, nicht durch die Beispiele dann, sondern durch die Beschreibung, es ist schon gegangen. Aber es bräuchte bei uns sicher andere Wörter bei den Beispielen #00:07:35-5#

B: Mhm (bejahend) #00:07:36-3#

I: Also, ich habe jetzt das andere auch nicht mit, wo die Beispiele dann dabei stehen abhängig vom Level #00:07:41-2#

B: Okay, aber weil z.B. im Deutschunterricht das anders ist als in einem Biologieunterricht in der Schule? #00:07:48-4#

I: Ja genau oder halt wir auch ganz anders vorgehen als in der Regelschule. Die machen ja nicht Basisbildungskurse und und, dann halt auch vom Lehrplan auch und ich glaube, das ist halt ziemlich an das gerichtet, was man halt in der Regelschule so lernt #00:08:07-1#

B: Mhm (bejahend) #00:08:06-2#

I: Gerade vom Wortschatz her und so schon ziemlich anders und, was mir auch noch aufgefallen

ist, jetzt muss ich kurz schauen. (Blättert im Bogen) Genau, ich glaube das war dann, ja bei der Textsorte habe ich halt dann nicht alle eingesetzt #00:08:31-3#

B: Mhm (bejahend) #00:08:31-3#

I: Also halt einfach auch so, weil ich jetzt noch nicht gerade sagen könnte, so die Texte haben wir jetzt eher noch nicht gemacht #00:08:35-8#

B: Ja #00:08:36-5#

I: Also darum fällt dann da auch, dass zum Teil, die ich halt dann nicht genommen habe #00:08:40-9#

B: Denkst, du, dass das bei Schüler*innen, die fortgeschrittener sind, die schon so Oberstufenstoff machen #00:08:52-4#

I: Mhm (bejahend) #00:08:54-1#

B: besser passen würde? #00:08:56-7#

I: Wahrscheinlich so in der Pflichtschulabschlussklasse würde es besser dazu passen, denke ich mal, kann ich mir vorstellen #00:09:06-2#

B: Ja #00:09:07-0#

I: Also die jetzt grad kurz vor dem vor dem vor der Pflichtschulabschlussprüfung stehen, mir ist halt. Es kommt halt auch noch dazu, dass ja die Schüler keine-, sie haben noch nicht die anderen Nebenfächer also noch nicht Natur und Technik, Gesundheit und Soziales und Geschichte und Politische Bildung #00:09:22-0#

B: Ja #00:09:22-3#

I: Haben sie da auch noch nicht, also in der zweiten. Das ist dann halt der Unterschied. #00:09:25-6#

B: Ja, Okay gut. Hast du Erfahrung mit anderen Verfahren, die im Unterricht eingesetzt werden können? #00:09:36-4#

I: Erfahrungen habe ich keine. #00:09:39-7#

B: Also du hast noch keine anderen verwendet #00:09:43-8#

I: Na, #00:09:45-1#

B: im Rahmen von deinem Unterricht? #00:09:45-2#

I: Mhm (Verneinend) #00:09:46-0#

B: Kannst du eine Situation schildern, in der es zu Schwierigkeiten beim Einsatz von USB DaZ

kam? #00:09:54-7#

I: Zu Schwierigkeiten? #00:09:56-3#

B: Mhm (bejahend) #00:09:57-6#

I: (lacht), ja mir ist halt oft aufgefallen, jetzt ganz ehrlich und offen gesagt. Ich habe oft nicht eins zu eins im Unterricht. Also mir ist es wirklich schwierig gefallen, dass ich aufmerksam bist jetzt nicht nur auf den Schüler sondern auch meinen Unterricht. #00:11:19-9#

B: Mhm (bejahend) #00:11:20-9#

I: weiterverfolge, und und dann gleichzeitig das Beobachten. Also immer so dann wieder hin und ankreuzen; ich habe das dann halt öfter dann im Nachhinein dann halt auch #00:11:32-8#

B: Ja #00:11:32-8#

I: aus dem Gedächtnis so dann angekreuzt #00:11:36-3#

B: Nach der Stunde oder nach der Einheit? #00:11:39-0#

I: Ja genau, ja so zirka. Mhm (bejahend) #00:11:40-8#

B: Okay #00:11:41-7#

I: Also die Gleichzeitigkeit, das war für mich jetzt noch nicht- aber wahrscheinlich auch weil ich noch zu wenig bewandert bin mit dem Ganzen. #00:11:48-9#

B: Mhm (bejahend) #00:11:49-8#

I: Oder halt ich mich noch zu wenig damit auseinandergesetzt habe. Kann sein #00:11:54-0#

B: Ja, okay. Und gab es eine Situation, in der es besonders gut funktioniert hat? #00:12:00-0#

I: Ja, ich finde es gut, also gerade das Schriftliche. Ich habe halt Texte hergenommen, zum Anschauen und von dem her da - wie sagt man - was in der Hand hat auch #00:12:13-2#

B: Mhm (bejahend) #00:12:13-9#

I: Das ist ganz gut gegangen oder wenn sie- wenn wirklich etwas war, wo sie in Gruppen irgendwas gearbeitet haben und ich konnte dort zuhören oder wenn es nicht so - wie sagt man - frontal war #00:12:23-9#

B: Ja #00:12:23-9#

I: Das war eher schwierig, weil #00:12:25-4#

B: Mhm (bejahend) #00:12:26-1#

I: Ja, zum Beobachten #00:12:29-1#

B: Okay, und die Texte hast du einfach mitgenommen und das dann nach der Stunde angekreuzt? #00:12:35-0#

I: Genau, ja, kopiert und mhm (bejahend) #00:12:38-2#

B: Okay #00:12:38-2#

I: Mhm (bejahend) #00:12:38-2#

B: Entsprechen die Ergebnisse, die jetzt da rausgekommen sind deiner Einschätzung, deiner intuitiven Einschätzung oder als Lehrerin bezüglich der Kompetenzen des Schülers oder der Schülerin? #00:12:56-2#

I: Ja, also würde ich schon so sagen ja #00:12:59-2#

B: Oder warst du jetzt total überrascht von dem Ergebnis? #00:13:03-8#

I: Von den Ergebnissen, die da rausgekommen sind? #00:13:04-4#

B: Ja #00:13:04-4#

I: Nein, nicht wirklich, also weil es schon so eigentlich gezeigt hat, dass ich- und da also jetzt so über richtige Überraschungseffekt ist jetzt nicht so eingetreten. #00:13:24-6#

B: Okay, das ist gut #00:13:27-9#

I: Mhm (bejahend) #00:13:28-7#

B: Kannst du dir vorstellen, deinen Unterricht an die Ergebnisse von der Beobachtung anzupassen? Also ich meine, da ist ja jetzt herausgekommen, dass der Schüler oder die Schülerin irgendwo #00:13:43-4#

I: Mhm (bejahend) #00:13:44-0#

B: noch Förderbedarf hat #00:13:45-1#

I: Mhm (bejahend) #00:13:45-1#

B: Ist es dir möglich und ist das realistisch, dass du jetzt aufgrund dieser Ergebnisse irgendwas anders machst, was diesem Schüler oder der Schülerin helfen könnte #00:13:55-4#

I: Ja, das würde ich auf jeden Fall machen. Also wäre schon so mein Ziel also auch in weitere Folge werde ich - ich möchte es sowieso auch weiter einsetzen und um halt gezielter auch auf die Schüler hin, ja also eigentlich binnendifferenzierter dann agieren zu können. Also dass ich auch gerade bei Hausübungen sage so: Vielleicht ein bisschen andere Übungsblätter den Schülern gebe als den anderen. Oder halt ja immer wieder einmal auch Übungen mache, die ja eh allen zugutekommen, aber vielleicht auch gerade mehr abgestimmt sind auf die, die mir halt auffallen.

Hier sind eher noch Schwachstellen da, oder #00:14:35-1#

B: Okay #00:14:35-1#

I: Doch, kann ich mir auf jeden Fall vorstellen #00:14:36-4#

B: Okay und ist dir das auch möglich von jetzt äußeren Umständen oder Vorschriften oder irgendwas? #00:14:42-8#

I: Mhm (bejahend), doch #00:14:44-3#

B: bei PROSA? #00:14:45-8#

I: Bei PROSA, ja auf jeden Fall. Mhm (bejahend) #00:14:46-3#

B: Okay #00:14:47-5#

I: Ja #00:14:48-3#

B: Gut, das waren meine Fragen, möchtest du noch irgendwas sagen, was das Verfahren und den Einsatz im Unterricht betrifft oder irgendetwas anderes? #00:14:59-4#

I: Ich werde es auf jeden Fall weiter einsetzen oder halt noch versuchen, dass ich, wie sagt man? Ja, mich mehr, dass ich es so einsetzen kann, dass es irgendwann nicht mehr so ein, ein Knopf im Hirn ist, also, dass ich nicht denke: Ok, nein, jetzt habe ich wieder vergessen zu Beobachten oder mein Gott, jetzt war ich nicht gerade so aufmerksam oder ich habe es halt auch mit, zum Teil auch ehrlich mitgehabt und dann komme ich danach darauf, oh weiha #00:15:30-4#

B: Ja #00:15:32-0#

I: (lacht) #00:15:32-0#

B: Dann hast du gar nicht beobachtet #00:15:32-0#

I: Beobachtung total vergessen und so #00:15:34-2#

B: Ja #00:15:34-9#

I: Sondern, dass es halt wirklich so eins zu eins funktioniert, dass da irgendwann so ein geschärfter Blick darauf ist. Ja doch, eigentlich. Ich meine bei mir war jetzt auch der Vorteil, dass ich beide Schüler schon über das Semester auch kenne und von dem her auch meine - manche Sachen auch schon länger mitverfolge und #00:15:53-1#

B: Mhm (bejahend) #00:15:53-8#

I: Und die Beobachtung jetzt nicht so - war jetzt nicht so ganz was Neues #00:15:59-4#

B: Mhm (bejahend) #00:15:59-4#

I: Also natürlich wäre es anders, musste viel fokussierter sein auf, auf Dinge und was ich, was sicher auch nicht so einfach war zum Überlegen: Beobachte ich jetzt, jetzt nur eine von diesen Sachen oder soll ich jetzt mal gesamt - wie sagt man - gesamtheitlich das anschauen #00:16:16-9#

B: Ja #00:16:17-7#

I: Muss man sich halt auch besser überlegen #00:16:18-9#

B: Okay #00:16:19-5#

I: Vielleicht, dass ich das Raster halt irgendwann mehr im Kopf habe #00:16:23-4#

B: Mhm (bejahend) #00:16:24-3#

I: Ja #00:16:25-3#

B: Ist es bei euch auch so, dass, also vorgesehen, dass man länger eine Gruppe, eine Klasse begleitet? #00:16:32-3#

I: Ja, schon also, gerade wenn man die, der Vertrauenstrainer, die Vertrauenstrainerin ist; ist halt so wie so Klassenvorstand #00:16:39-3#

B: Mhm (bejahend) #00:16:40-0#

I: Ahm, dann auf jeden, auf jeden Fall ja #00:16:43-8#

B: Mhm (bejahend) #00:16:44-5#

I: Doch, also #00:16:47-5#

B: Passt, super #00:16:49-1#

I: Mhm (bejahend) #00:16:49-3#

B: Dann nochmal vielen Dank! #00:16:49-5#

8.1.2 Interview 2

B: Danke, dass du mitmachst, wie du weißt wird alles anonymisiert also auch wenn dir jetzt irgendwie der Name rausrutscht, werde ich das dann eben streichen. Okay, meine erste Frage ist, ob du schon vor diesem Projekt, also mit dieser Masterarbeit Kontakt hattest zu USB DaZ, mit dem Verfahren #00:00:42-7#

I: Nein, es ist mein erstes Mal, dass ich damit Kontakt habe #00:00:48-0#

B: Also du kanntest es vorher gar nicht? #00:00:50-6#

I: Also ich hab gewusst, dass, also es haben andere Leute von Sprachdiagnostik, Sprachstandsbeobachtungssachen erzählt, aber weder hab ich eine Ahnung gehabt, wie diese

Verfahren ausschauen noch wie dieses konkrete Verfahren ausschaut #00:01:05-4#

B: Mhm (bejahend), okay. Was hat dir an dem Verfahren, USB DaZ gut gefallen, und welche Vorteile siehst du darin? #00:01:12-7#

I: Also mir hat's gut gefallen, dass ich mich mit der deutschen Sprache beschäftigen musste, weil ich eben bei vielen Sachen überhaupt keine Ahnung habe und mir dann halt dann erstmal irgendwie Gedanken machen musste über: Wo kommt das Verb hin? Ich glaube, dass ich es meistens richtig verwende, aber halt dann keine Ahnung habe, wie ich es jemandem erkläre oder wie man das näher bringt und geschweige denn, was die Regeln dahinter sind. Und deswegen hat mir am besten gefallen, dass ich mich selbst mit dem, damit beschäftigen musste. #00:01:48-5#

B: Mhm (bejahend) gut, was hat dir nicht so gut gefallen? #00:01:53-2#

I: Es hat mich ziemlich überfordert, gerade am Anfang, also ich habe - wen ich, wie beobachtet habe- also wie mein Setting war- soll ich das jetzt sagen? #00:02:09-6#

B: Kannst du jederzeit sagen, du kannst es auch jetzt schon sagen. #00:02:12-4#

I: Okay, also prinzipiell habe ich es das erste Mal probiert, da waren recht viele Schüler*innen da, da wollte ich einen Schüler beobachten, das habe ich dann, da war auch eine Teamteacherin im Unterricht und habe dann gebeten, dass die Teamteacherin den Unterricht hält, damit ich mich aufs Beobachten fokussieren kann. Trotzdem fand ich das irgendwie sehr schwierig vor allem alles, was dann mit Fällen zu tun hatte #00:02:35-0#

B: Ja #00:02:36-3#

I: Und zu erkennen, ob die Objekte und Subjekte richtig gesetzt werden, da hab ich mich - da war ich völlig aufgeschmissen. Das hat mich ziemlich überfordert und dann hab ich's in einem anderen Setting gemacht, bei dem ich einen anderen Schüler beobachtet, weil der eine nicht mehr gekommen ist in den nächsten zwei Wochen und dadurch, dass Prüfungszeit war, habe ich halt teilweise tatsächlich Einzelunterricht gehabt mit ihm, wo ich dann irgendwie mehr Sachen, auf mehr Sachen achten konnte, aber selbst da fand ich es sehr schwierig, weil es mich einfach selbst überfordert und, dass ich mich mehr damit beschäftigen müsste, mit den Fällen und mehr über praktische Sätze vorher bräuchte oder halt praktische Hörbeispiele oder #00:03:25-4#

B: ja #00:03:26-2#

I: Von richtigen und falschen Sachen #00:03:29-3#

B: Habe ich das richtig verstanden, dass im ersten Szenario, mit dem ersten Schüler oder der Schülerin war das eben ein Teamteaching und da hast du gerade nicht, da warst du nicht im Vordergrund beim Unterricht, sondern hast dich auf das Beobachten konzentriert, aber beim zweiten, wo dann auch Einzelunterricht war, warst du alleine mit ihm ohne einen anderen Lehrer oder eine andere Lehrerin #00:03:47-9#

I: Genau #00:03:47-9#

B: Ja, okay und es ist aber beim zweiten Mal einfacher gewesen, hast du gesagt? #00:03:57-5#

I: Ja, ich finde es war insofern einfacher, weil wir wirklich nur zu zweit waren und die Person halt dadurch quasi die Hälfte der Redezeit hatte, wenn ich nicht geredet habe, hat die andere Person geredet und wir da auch spezielle und ich da halt irgendwie auch Übungen gemacht habe, die mehr mit Sprache zu tun hatten, also, da haben wir einmal selbst Textbeispiele geschrieben und viel halt mit Texterkennung gearbeitet und auch ein Textbeispiel in einzelne Wörter zerschnitten und dann zu Sätzen zusammengefügt und so die Sätze dann in eine Reihenfolge gebracht und somit war halt irgendwie die deutsche Sprache mehr im Fokus #00:04:34-3#

B: Ja #00:04:34-8#

I: Und somit war's auch leicht zu beobachten. #00:04:38-7#

B: Okay, ja, ist das was, dieses Setting, von dem du gerade erzählt hast etwas, das bei PROSA durchaus üblich oder normal ist, oder hast du das jetzt extra sozusagen arrangiert für diese Beobachtung? #00:04:51-2#

I: Also ich glaub dieses Setting ist gut möglich bei einer kleinen Zahl. Ab einer gewissen Personenzahl ist es einfach schwierig. Oder da ist, da fehlt mir dann auch die Praxis dazu das ist. Es ist eine, eine Dimension, die hier keinen Unterricht bringen möchte, aber wo ich halt irgendwie weiß, dass ich, dass es mir an Know-How fehlt und zu wenig Ahnung von DaZ hab und andererseits halt auch noch der Unterricht für mich noch keine Routinesache ist, so dass es halt einfach sehr viel Fokus von mir braucht #00:05:22-2#

B: Ja #00:05:22-8#

I: im Unterricht #00:05:23-8#

B: Denkst du, dass USB DaZ im PROSA-Unterricht als Standardverfahren einsetzbar ist? Also jetzt nicht nur in deinem Unterricht, sondern vielleicht auch, was du so von Kolleg*innen weißt. Meinst du das ist realistisch? #00:05:40-7#

I: Kann ich mir auf jeden Fall vorstellen, weil also, wo ich mir auch schwierig getan hab, war für mich der Wortschatz weil eigentlich eine Schwierigkeit für mich war, dass es so viele Sachen waren und, dass ich dann gewusst hab: Okay, es gibt verschiedene Sachen, die ich beobachten kann, aber auch gar nicht den Fokus hatte, dass ich alles beobachten kann und ich glaube #00:06:02-1#

B: Ja #00:06:02-7#

I: Gerade für Leute, die vielleicht auch nicht so viel mit der deutschen Sprache zu tun haben und die vielleicht Mathe oder andere Fächer unterrichten, dann wichtig wäre, dass man vielleicht nur auf ein, zwei Sachen zu schauen und dann glaube ich ist's gut einsetzbar, ansonsten ja wenn man den Wortschatz da Gedanken machen würde es mehr, auf einen DaZ-Fokus gelegt werden kann, und nicht einen Deutsch als Unterrichtssprache und genau #00:06:37-9#

B: Ja #00:06:38-3#

I: Und genau, in entschlackter Form, fände ich es praktisch. Aber sonst hab ich schon auch gemerkt

also nicht nur primär durch das Beobachtungsbogen sondern, dadurch, dass sich der Fokus in mir verändert hat und ich halt dadurch gewisse Sachen sensibler wahrgenommen habe oder auf gewisse Sachen geachtet habe, dass ich dann schon auch im Austausch mit Kolleg*innen dann gewisse Sachen ansprechen konnte, z.B. dadurch, dass ich dann dieses Textbeispielschreiben gemacht habe, hab ich dem Deutschtrainer von dieser Schülerin sagen können: Hey, ist dir eh aufgefallen, dass die Person eigentlich alles voll gut macht, aber Groß- und Kleinschreibung halt überhaupt nicht draufhat und dann, genau, also da ist glaube ich ein Zusammenhang in beide Richtungen schon möglich. #00:07:30-7#

B: Ja, genau also so ist es ja eigentlich auch gedacht, dass man dann eben in Kontakt steht und mit der Trainerin, die vielleicht mehr Möglichkeiten hat, das dann wirklich zu üben mit dem Schüler oder der Schülerin. #00:07:44-8#

I: Also ich glaube, dass es in beide Richtungen gehen kann, dann halt mit: Das ist mir aufgefallen und der Trainer hat's eh gewusst, aber es könnt halt sein, dass, dadurch dass man dann teilweise auch viele hat und das nicht im Fokus ist. Aber auch umgekehrt, können wir uns schon auch vorstellen, dass ein Arbeitsauftrag an den Matheunterricht z.B. gegeben werden kann #00:08:08-4#

B: Mhm (bejahend) #00:08:09-6#

I: Z.B., weiß nicht, dann bei Textbeispielen auf irgendwas Gewisses dann achten, in dem Fall Groß- und Kleinschreibung. Sich das in Textbeispiele nochmal konkret anzuschauen. #00:08:24-0#

B: Du hast jetzt ein paar Sachen genannt, die irgendwie nicht so gut funktioniert haben. Was meinst du müsste geändert werden, damit es besser einsetzbar ist? #00:08:37-5#

I: Also konkret habe ich vorher schon genannt, es weniger Sachen, auf die man achten könnte zu legen. Also ein paar Sachen rausstreichen #00:08:51-1#

B: Ja, was wäre z.B. was, wo du meinst, da könnte man vielleicht auch darauf verzichten? #00:08:55-7#

I: Also das. Ich glaube nicht, dass man verzichten, sondern das dann halt in zwei Schritten machen muss. #00:09:02-5#

B: Ja #00:08:58-9#

I: Ich könnte mir durchaus vorstellen, dass das zweiphasig Sinn macht, dass ich dann erstmal halt Wortstellung, Verben und Satzverbindungen anschaue und im zweiten Schritt Fälle, Orthografie, ja. #00:09:21-9#

B: Könnte man ja machen. Also hast du jetzt alles in einer Einheit versucht zu beobachten oder hast du es dir aufgeteilt? #00:09:28-9#

I: Ich habe eben versucht alles parallel #00:09:30-7#

B: Okay #00:09:31-3#

I: zu beobachten und dann ist es meistens, beim (blättert und deutet auf den Bogen) #00:09:37-8#

B: Es wird viel geblättert? #00:09:37-8#

I: Viel Blättern und da freut man sich dann über die Personen und, dass man die Personen kennt und ja, das ist ja ganz ganz klar, da kann ich auch mein Kreuz setzen #00:09:49-3#

B: Okay #00:09:49-9#

I: Also ich habe versucht alles parallel zu machen und mir hätte es glaub ich, ich hätte es glaube ich einfach gefunden zu wissen: Ich kann auch die ersten drei Seiten beobachten und beim nächsten, bei der nächsten Stunde, schau ich mir die nächsten drei Seiten an #00:10:10-6#

B: Mhm (bejahend) #00:10:10-6#

I: Aber auf die Idee bin ich irgendwie von allein nicht gekommen #00:10:13-9#

B: Ja, gut #00:00:15-2#

I: Und bezüglich diesem Wortschatz, keine Ahnung #00:10:20-1#

B: (lacht) #00:10:21-3#

I: Also das kann ich nicht so konkret sagen, weil ich einfach zu überfordert war von den hinteren Seiten #00:10:28-4#

B: Mhm (bejahend) #00:10:29-5#

I: Genau, also ich habe gar nichts stehen, gar nichts gekreuzt beim Wortschatz #00:10:35-9#

B: Ja #00:10:36-2#

I: bei den Satzverbindungen und bei den Objekten, also Subjekt-Objekt, also bei den Fällen. Bei den Satzverbindungen glaub ich einfach deswegen, weil es untergegangen ist und beim Wortschatz einfach weil ich das überhaupt nicht einschätzen konnte. Ich habe mir da halt ein paar Wörter aufgeschrieben, die die Person entweder verstanden hat oder aktiv verwendet hat und dann halt Wörter, die nicht verstanden worden sind, das habe ich dann einmal kurz gemacht und dann auch wieder darauf vergessen #00:01:00-3#

B: Ja #00:10:57-3#

I: Aber selbst da konnte ich es dann nicht wirklich verorten #00:11:04-6#

B: Also dir war nicht ganz klar, ob dieses Wort, das die Person jetzt nicht verstanden hat oder eben schon verstanden hat, zu welchem Wortschatz das gehört, ob das jetzt zum Bildungswortschatz gehört oder zum Aufbauwortschatz #00:11:15-4#

I: Ja, oder #00:11:15-4#

B: Richtig? #00:11:15-4#

I: wie damit umgehen, wenn die Person z.B. das Wort "Plural" kennt und gut damit umgehen kann, also wenn ihr klar ist, weil es halt sicher durchaus oft vorkommt beim Deutscherwerb #00:11:28-1#

B: Ja #00:11:28-7#

I: Und wie ist es dann im Zusammenhang mit dem Wort "Olivenöl" oder mit dem Wort "Kübel", "Eimer". Also das ist dann für mich, dadurch, dass es halt irgendwie, auch gerade im Matheunterricht so ein spezifischer Fokus #00:11:42-2#

B: Ja #00:11:42-8#

I: Auf gewisse Worte gelegt wird und dann kann die Person- weiß die Person vielleicht was "subtrahieren" bedeutet, aber das heißt halt noch lange nicht, dass die Person weiß, was ein Affe ist #00:11:52-9#

B: Mhm (bejahend), okay #00:11:54-7#

I: Ja #00:11:55-1#

B: Ich verstehe was du meinst, okay, gut #00:11:57-7#

I: Aber da wüsste ich jetzt keine- da könnte ich jetzt kein, da hätte ich jetzt keine Lösung #00:12:01-3#

B: Mhm (bejahend) Ja genau, das heißt da widerspricht das ein bisschen der Theorie, dass zuerst der Grundwortschatz vollständig oder großteils gelernt wird, bevor diese fachspezifischen Wörter, wie "subtrahieren" gelernt werden? Weil, wenn die Person halt im Matheunterricht ist, das sofort braucht, während sie parallel noch Deutsch lernt #00:12:27-8#

I: Also ja, #00:12:28-8#

B: Ja #00:12:29-6#

I: Wenn das die Theorie so besagt, dann trifft das meiner Meinung nach nicht auf Leute zu, die gleichzeitig Deutsch und Mathe, Deutsch erst lernen und gleichzeitig dazu Matheunterricht haben #00:12:37-9#

B: Ja, okay, passt. Ist es bei PROSA so, dass die Teilnehmer*innen, die neu kommen gleich Deutsch und Mathe haben? #00:12:52-6#

I: Mhm (bejahend) #00:12:52-6#

B: Und andere Fächer, also nicht nur #00:12:54-2#

I: Ganz am Anfang haben sie Deutsch, Mathe und Englisch #00:12:55-9#

B: Okay, mhm (bejahend), also Mathe ist von Anfang an dabei #00:13:00-4#

I: Ja #00:13:01-0#

B: Gut #00:13:02-2#

I: Und ich meine in zukünftigen ersten Klassen, würde ich halt den Fokus mehr auf Sprache legen im Matheunterricht #00:13:08-2#

B: Mhm (bejahend) #00:13:08-7#

I: Und das quasi als Ergänzung zum Deutschunterricht sehen; gerade die ersten zwei Monate. Aber bisher war das definitiv bei mir und bei den anderen Trainer*innen nicht der Fall, sondern dann #00:13:16-3#

B: Ja #00:13:16-8#

I: Sind wir gleich in die Materie eingestiegen #00:13:21-6#

B: Und was hätte das jetzt für Vorteile, wenn man erst zwei Monate sich auf Sprache konzentriert? #00:13:25-6#

I: Ich glaube halt, dass halt- also meine Wahrnehmung ist, ist da ein ziemlicher Zusammenhang da, wie es mit den Matheerwerb ausschaut und dem- wenn halt irgendwie- wenn die Deutschkenntnisse deutlich besser sind als nicht-existent, dann ist es deutlich leichter Mathe zu lernen oder Mathe gemeinsam halt im Unterricht zu behandeln #00:13:49-9#

B: Okay, du meinst, man ist dann überfordert, dass man jetzt gar nicht weiß genau, was gemeint ist, aber eigentlich schon- Also die Sprache nur als Mittel zum Zweck verwendet. #00:13:59-7#

I: Also ich glaube dass, um gewisse Konzepte in Mathematik greifbar zu machen, ein- braucht es ein relativ gutes Verständnis in Deutsch #00:14:09-3#

B: Okay #00:14:10-1#

I: Und, ja #00:14:12-8#

B: Mhm (bejahend) #00:14:13-6#

I: Ich glaube halt einfach desto besser eine Person Deutsch kann, desto leichter fällt das Mathelernen #00:14:19-3#

B: Okay, Mhm (bejahend), passt. Kennst du andere Verfahren zur Sprachstandsdiagnose, die im Unterricht einsetzbar sind? #00:14:30-0#

I: Nein #00:14:30-8#

B: Okay. Kannst du eine Situation schildern, in der es zu Schwierigkeiten beim Einsatz von USB

kam. Du hast es schon ein bisschen angesprochen, aber #00:14:42-9#

I: Mir würde noch eine andere Situation einfallen, dass (...) wie ist es bei Personen, die halt einfach. Also ich habe jetzt Leute beobachtet; ich habe ja zwei verschiedene beobachtet #00:14:53-0#

B: Mhm (bejahend) #00:14:55-6#

I: Und dann aufgrund der Abwesenheit auf eine andere Person gewechselt, die beide relativ viel reden #00:15:03-0#

B: Ja #00:15:03-3#

I: Und wenn man sie halt in den Unterricht einbaut, voll aktiv dabei sind #00:15:09-3#

B: Mhm (bejahend) #00:15:10-0#

I: Und ich stelle es mir zum Beispiel schwierig vor, wenn, wie es jetzt wäre, wenn ich eine andere Person beobachte, die halt ja nicht so viel redet im Unterricht. Und sonst ja diese Schwierigkeit so den Unterricht laufen zu lassen und da halt auf verschiedene Sachen zu achten und parallel zu machen #00:15:28-4#

B: Ja #00:15:28-9#

I: zu beobachten #00:15:30-2#

B: Okay. Gibt es eine Situation, in der das Verfahren besonders gut funktioniert hat? #00:15:41-8#

I: Ich habe das Gefühl im Einzelsetting hat es durchaus gut funktioniert. Vor allem, wenn ich da halt einfach auch Fragen stellen konnte, wo er dann aufgrund ich dann aufgrund der Antwort dann Sachen abhaken konnte oder nicht #00:15:52-5#

B: Genau #00:15:53-4#

I: Also dann quasi nach den Plänen in der Zukunft frage, um zu schauen, ob das Futur richtig #00:16:03-4#

B: Ja #00:16:03-4#

I: angewendet wird. Das macht es halt irgendwie einfacher als #00:16:05-0#

B: Genau, okay #00:16:06-8#

I: Und was ich- was gar nicht dazu passt, aber was ich halt irgendwie super spannend fand, war das den Schüler, den ich beobachtet hat, der hat halt immer beim Passiv- nicht beim Zustandspassiv, sondern beim anderen. Also "die Türe wird geschlossen" #00:16:25-4#

B: Ja #00:16:26-5#

I: Die Satzstellung immer richtig gemacht mündlich und auch sehr, sehr oft verwendet und dann bei dem Textbeispiel war es dann das einzige Mal, wo ich es beobachtet habe, wo dann die Satzstellung falsch war. #00:16:39-3#

B: Mhm (bejahend) #00:16:39-3#

I: Und das dann irgendwie sehr spannend, weil einfach dann, wahrscheinlich halt dann viel darüber nachgedacht worden ist und aufgrund des vielen Nachdenkens dann falsch gesetzt worden ist #00:16:50-0#

B: Ja, ja oder beim Sprechen ist es schon so automatisiert, dass es vielleicht gar nicht bewusst ist, oder #00:16:56-6#

I: Mhm (bejahend), voll #00:16:58-0#

B: Das wäre auch eine Möglichkeit. #00:16:57-7#

I: Genau #00:16:58-8#

B: Okay. Entsprechen die Ergebnisse, die du da jetzt notiert hast deiner Einschätzung bezüglich der Kompetenzen, also sagen wir mal deiner intuitiven Einschätzung wie gut oder ja wie gut die Person schon in Deutsch ist oder hat dich das total überrascht, was da jetzt rausgekommen ist? #00:17:22-1#

I: Ich kann es schwer sagen, weil ich, glaube ich, vorher nicht so ein, ein, so eine starke Meinung jetzt hatte, ob die da jetzt schon so gut oder so schlecht in Deutsch ist und ich wahrgenommen habe: Manche Sachen im Unterricht werden verstanden, manche nicht. Aber erst durch dieses Verfahren habe ich so den Fokus darauf gelegt und mir dann, mich dann eben voll gefreut so: Woa cool, du kannst ja voll gut Passiv und so weiter. Also das hat eher den Fokus- Eigentlich hat mir voll gut gefallen: es hat den Fokus gelenkt auf: Was können die Leute. #00:17:59-7#

B: Mhm (bejahend) #00:18:00-3#

I: Und, das heißt nicht so: Was ist- Weil sonst eh immer der Fokus darauf liegt, was welche Mängel haben Leute. Und dann so das erste Mal dieses, so dieses, dieser positive Zugang zu schauen: Hey, was kann ich eigentlich? Voll #00:18:19-5#

B: Okay, super. Kannst du dir vorstellen - das hast du auch schon ein bisschen gesagt, ich frage es nochmal explizit- #00:18:26-6#

I: Mhm (bejahend) #00:18:27-3#

B: deinen Unterricht an die Ergebnisse anzupassen. Also sowohl, ob du das persönlich dir vorstellen kannst, als auch, ob das im Rahmen vom Unterricht bei PROSA möglich ist, ob ihr da die Freiheiten habt jetzt gewisse Akzente zu setzen oder Förderungen irgendwie jetzt durchzuführen. #00:18:49-0#

I: Also ich glaube, das auf jeden Fall. Es ist halt die Frage. Ich hätte jetzt eine recht große Klasse. Wie damit umgehen, dass es so viele sind. Also ich #00:19:02-0#

B: Wie viele sind denn in einer Klasse, ungefähr? #00:19:03-3#

I: Also am Anfang vom Semester hatte ich 22 aber es hat halt irgendwie sehr starke Unterschiede gegeben und dann in einer Woche war halt zweimal eine Stunde lang die Person alleine im Unterricht, somit ja zwischen 1 und 20 Leuten ist halt einfach auch ein großer Unterschied. #00:19:20-4#

B: Okay #00:19:21-0#

I: Meistens waren es wahrscheinlich so ja, oder Montag waren es meistens dann immer so 16 Leute und Dienstag und Donnerstag dann halt 12 Leute, 10 Leute #00:19:32-1#

B: Mhm (bejahend) #00:19:34-0#

I: So etwa. Und, also wenn ich es bei, wenn ich es so mache, dann ja, ich kann mir auf jeden Fall vorstellen, dass es, dass ich meinen Unterricht darauf anpasse und ich kann mir schon auch vorstellen, dass- Und ich weiß, dass ich die Zeit dafür hätte, dass ich quasi im Sinne: Zeit, meinen eigenen Akzent zu setzen und ich glaube so über meinem jetzigen Stand, wäre es eher so, dass ich mich- also ich hab das Interesse mich voll mit DaZ zu beschäftigen auch und werde auch und möchte dazu auch gerne Diplomarbeit schreiben #00:19:59-9#

B: Mhm (bejahend) #00:20:01-0#

I: Aber habe halt bisher mich jetzt bisher noch gar nicht damit beschäftigt. Und deswegen wäre es prinzipiell, dass ich halt mehr Fokus auf Sprache lege auf jeden Fall ein Ziel und ich glaube da kann mir so etwas voll helfen #00:20:05#

B: Mhm (bejahend) Okay, das waren meine Fragen. Gibt es noch irgendetwas, was du sagen möchtest, was ich jetzt nicht direkt abgefragt habe, was das Verfahren oder den Einsatz im Unterricht betrifft? #00:20:20-3#

I: Spontan, würde mir nichts einfallen #00:20:24-3#

B: Okay, passt, dann vielen Dank #00:20:27-0#

8.1.3 Interview 3

Vor dem offiziellen Interviewstart

I: Und ich habe noch meinen Mann beobachtet #00:00:05-3#

B: Ah, okay, #00:00:05-6#

I: Weil der auch neu in Österreich ist #00:00:08-8#

B: Okay, #00:00:10-0#

I: und seit zirka 6 Monaten Deutsch lernt #00:00:11-1#

B: Ah, spannend #00:00:12-9#

I: oder sieben #00:00:14-1#

B: Mhm (bejahend) #00:00:15-7#

I: Und ich habe mir gedacht: Mach ich spaßhalber auch noch #00:00:16-7#

B: Ja, okay #00:00:18-2#

I: Ich weiß nicht, ob das für dich interessant ist, weil er ist halt kein Schüler #00:00:23-0#

B: Genau, und du hast ihn auch nicht im Schulsetting beobachtet #00:00:27-6#

I: Nein #00:00:24-8#

B: Sondern, privat schätze ich #00:00:27-1#

I: Privat, genau #00:00:28-2#

B: Ja #00:00:28-7#

I: Ich habe ihn einen Text schreiben lassen #00:00:31-3#

B: Ah nur das Schriftliche? #00:00:33-5#

I: Nein, ich habe das Mündliche habe ich halt auch gemacht #00:00:33-7#

B: Okay #00:00:34-5#

I: aber damit ich die Textkompetenzen #00:00:36-9#

B: Ja #00:00:37-5#

I: Aufschreiben kann. Und da ist halt das Auffällige, dass er Textsorten halt kann #00:00:41-1#

B: Mhm (bejahend) #00:00:42-1#

I: Also wenn man das in einer Sprache kann, kann man das in einer anderen auch, auch wenn man die Sprache nicht gut kann #00:00:46-0#

B: Ja, also diese Elemente eben: Einführung, Hauptteil, Schlussteil sind ja #00:00:51-9#

I: genau und er hat ein Gedicht geschrieben auf Deutsch. Also das ist das, was mir auffällt, bezüglich auch PROSA, dass dieser Fragebogen halt für Volksschule und Sek 1 ausgerichtet ist #00:01:05-1#

B: Mhm (bejahend) #00:01:05-9#

I: Und, wenn jetzt jemand z.B. Textsorten schon gelernt hat, dann kann er die #00:01:12-9#

B: Ja, unabhängig vom Deutschniveau, meinst du jetzt? #00:01:15-9#

I: Genau #00:01:16-9#

Offizieller Interviewstart:

B: Mhm (bejahend), das stimmt. Okay. Meine erste Frage ist, ob du - ich weiß es bei dir schon, aber ich frag's trotzdem nochmal - vor diesem Projekt schon Erfahrung oder Kontakt mit dem Verfahren USB DaZ hattest #00:01:32-5#

I: Ja #00:01:33-1#

B: Und in welchem Ausmaß? #00:01:34-5#

I: Naja ich habe darüber gelesen, ich hab's mir runtergeladen, ich hab's mir angeschaut, ich hab's in der Klasse liegen gehabt und nicht verwendet. Ja #00:01:47-5#

B: Okay, also du warst theoretisch damit vertraut, aber du hattest noch keine praktische Anwendungserfahrung #00:01:52-5#

I: Genau #00:01:53-1#

B: Okay, gut. Was gefällt dir an dem Verfahren gut? Welche Vorteile siehst du darin? #00:02:00-4#

I: Also ich sehe als Vorteil, dass es relativ einfach zu handhaben ist. Diese - ich verwende die Fragebögen (deutet auf Beobachtungsbogen) nicht die anderen zum Ankreuzen #00:02:08-5#

B: Ja #00:02:09-2#

I: Da steht immer dabei. Da sind aber Beispiele dabei, das heißt, wenn man jetzt nicht ganz sofort weiß, was jetzt heißt "Zustandspassiv", welches ist jetzt das Zustandspassiv und welches das Vorgangspassiv ist, zum Beispiel, wenn man das verwechselt, hat man da immer ein Beispiel dabei. Das finde ich praktisch. Mir gefällt, dass man - dass diese Reihenfolge der Aneignung so schön aufgelistet ist. #00:02:40-6#

B: Mhm (bejahend) #00:02:39-2#

I: Weil, also das gefällt mir insofern, weil ich mich damit viel beschäftigt hab, vorher, unabhängig von dem und für Deutsch einfach nirgends zu einer Zusammenfassung gefunden habe #00:02:51-7#

B: Okay #00:02:52-3#

I: Bis zu dem. So diese Reihenfolge des Lernens. #00:02:54-0#

B: Ja #00:02:54-3#

I: Und, dass man also, dass auf das so eingegangen wird, das gefällt mir. #00:03:00-4#

B: Mhm (bejahend). Gut, was hat dir nicht gefallen? Also sowohl an dem Verfahren als auch in der Anwendung dann? #00:03:11-4#

I: Naja, nicht gefallen, kann man nicht sagen, weil es gefällt mir. Das was ich schwierig find ist, dass man im Unterricht daran denkt #00:03:18-3#

B: Ja #00:03:18-8#

I: Also, dass man das macht und im Deutschunterricht finde ich ist es sehr schwierig weil, weil die Schüler oft und Schülerinnen oft einfach vorgekaute Sätze sagen #00:03:32-7#

B: Eben diese automatisierten, die man nicht beachten soll. #00:03:37-3#

I: Ja, also man übt die Vergangenheit und dann machen sie halt Sätze zur Vergangenheit und dann kann man's ja nicht werten. #00:03:39-9#

B: Ja #00:03:40-5#

I: Also man muss - das war wieder interessant, das ist eigentlich sogar eher wieder was Gutes, dass ich dann eher halt mir überlegt habe: Was mache ich damit diese Person, die ich beobachten will, frei spricht #00:03:49-6#

B: Mhm (bejahend) #00:03:49-9#

I: Und das ist ja gut für den Unterricht denke ich #00:03:57-1#

B: Ja #00:03:57-6#

I: für den Unterricht, wenn man diese Situationen provoziert #00:03:59-1#

B: Ja #00:03:59-1#

I: Aber es ist nicht so leicht. Und also, das war so ein bisschen mein Hauptproblem, dass ich die Schüler*innen nicht dazu gebracht habe, frei zu sprechen, was ich dann beobachten könnte. Also schon dann, aber war schwierig #00:04:15-0#

B: Ja #00:04:15-5#

I: Und, ja also ich denke mir es ist, wenn ich das während dem Unterricht für alle Schüler und Schülerinnen regelmäßig machen soll. Das ist schon viel #00:04:25-3#

B: Ja #00:04:25-7#

I: Da ist es vielleicht leichter es setzt sich jemand rein, hin und wieder und macht das als Zuschauer #00:04:32-3#

B: Mhm (bejahend) #00:04:33-2#

I: Falls man so jemanden hat #00:04:36-1#

B: Ja, das ist interessant, das hat ein Kollege von dir gestern auch gesagt. #00:04:40-3#

I: Mhm (bejahend) #00:04:41-5#

B: Und das ist ja eigentlich nicht die Ursprungsidee von dem Verfahren und die Frage ist: Wäre das realistischerweise möglich bei PROSA, dass #00:04:54-1#

I: Ja, ich denk schon #00:04:55-9#

B: Also würden sich Leute bereit erklären sich zusätzlich zu ihrem Unterricht noch bei anderen reinzusetzen, um das zu machen? #00:05:01-8#

I: Ich denke schon hin und wieder, dass das möglich wäre und es gibt ja auch immer wieder Freiwillige, die das vielleicht machen würden #00:05:12-9#

B: Mhm (bejahend), das ist eine spannende Idee. Ja #00:05:14-9#

I: Ja, ich meine, ich denke es geht schon, das was halt auch notwendig ist, dass denke ich ist halt - ist jetzt auch kein Nachteil, aber das ist mir stark aufgefallen, dass schon viel germanistisches Zeug drinnen ist, linguistisches und wenn man jetzt nicht aufgrund seines Studiums oder weil man Deutsch unterrichtet, sich damit auseinander gesetzt hat, ist es möglicherweise schwieriger. Also wenn ich mir jetzt denke: Ich bin ein reiner Mathelehrer bin ich vielleicht - also muss ich mich einarbeiten. Das fordert mich dann #00:05:46-6#

B: Ja #00:05:47-0#

I: Da muss man sich dann mit diesen Sachen beschäftigen #00:05:48-5#

B: Mhm (bejahend) #00:05:48-5#

I: Und, das glaube ich ist prinzipiell eine gute Sache, aber, aber das heißt, wenn jetzt jemand - also ich könnte mich sofort wo reinsetzen und das einfach machen, aber ich hab mich damit jetzt schon beschäftigt. Jetzt weiß ich nicht, wie es da anderen gehen würde. #00:06:06-6#

B: Mhm (bejahend) okay, gut. Denkst du, dass das Verfahren im Unterricht von PROSA als Standardverfahren einsetzbar ist. Also aufgrund der Bedingungen, der Zielgruppe und den Möglichkeiten, die ihr als Trainer*innen habt. #00:06:24-5#

I: Ja, bis vielleicht auf das mit dem hohen Wortschatz #00:06:29-5#

B: Mhm (bejahend) #00:06:30-2#

I: Das ist, wo ist denn das (blättert). Ich meine, also ich habe den von Sekundarstufe verwendet den Wortschatz und nicht den von der Volksschule #00:06:39-6#

B: Ja #00:06:36-8#

I: Wo ist der Zettel? Und ja, das sind halt - das sind halt Wörter #00:06:49-1#

B: Die Beispielwörter sind nicht so passend? #00:06:53-0#

I: Ja, also im Deutschunterricht, ich meine, fällt halt auch auf, dass man Bildungssprache vielleicht mehr unterrichten sollte im Deutschunterricht. So weit sind wir aber #00:07:02-3#

B: Ja #00:07:02-3#

I: Nicht unbedingt. Die Schülerinnen und Schüler #00:07:05-1#

B: ja #00:07:06-1#

I: In Mathe haben wir das schon gemacht, dass wir versucht haben, diese Fach-, dieses Fachvokabular zumindest zu unterrichten, deswegen ist es halt da aber. (blättert). Also das zum Beispiel "Jambus", ich weiß nicht, das ist schwierig. Das ist schwierig, das gehört für mich ein bisschen angepasst. Ich meine: Ja, es ist Aufbauwortschatz, Bildungswortschatz. Das brauchen sie vielleicht auch, aber ja. #00:07:33-1#

B: Inwiefern könnte man das anpassen? Meinst du andere Beispiele hinschreiben? #00:07:38-5#

I: Ja #00:07:39-4#

B: Oder allgemein den höheren Teil ausklammern? #00:07:45-7#

I: Na mit anderen Beispielen, das wäre schon mal irgendwie praktisch, denke ich. Ich kann - es ist schwer zu sagen, weil vielleicht muss man es gar nicht überarbeiten, die Schüler*innen, die ich unterrichtet habe in der BBK2, die sind halt einfach überhaupt nicht so weit, dass sie - Also, die sind halt einfach im Alltagssprachlevel. #00:08:12-1#

B: Du meinst, das ist dann auch passend. Also sie sind zwar nicht weiter, aber das ist halt nun mal der Alltagswortschatz #00:08:20-5#

I: Das könnte sein, ja, das könnte schon sein, dass das halt so ist. Also, dass das dann vielleicht eh kommt. #00:08:28-7#

B: Mhm (bejahend) #00:08:29-7#

I: Ich denke mir das kommt halt nur, wenn man es gezielt unterrichtet #00:08:35-9#

B: Ihr macht? #00:08:37-4#

I: Also in Mathe habe ich das schon jetzt versucht #00:08:41-8#

B: Also soweit ich das verstanden habe macht ihr ganz viel Basisbildung und relativ wenig Oberstufenunterricht sage ich jetzt mal. #00:08:48-7#

I: Oberstufenunterricht machen wir gar nicht. #00:08:46-1#

B: Gar nicht? Okay, also bis #00:08:51-1#

I: Werden auf den, den Pflichtschulabschluss vorbereitet #00:08:50-6#

B: Mhm (bejahend) genau, Okay #00:08:55-4#

I: Und jetzt in Natur und Technik haben sie vielleicht schon solche Wörter: "Niederschlag" und "Verdunsten" und "Kondensieren" und so weiter. Da weiß ich aber nicht, - also wäre interessant den Lehrern von dort das mal denen zu geben. #00:09:09-0#

B: Ja deswegen war es mir auch wichtig, dass Trainer*innen aus unterschiedlichen Fächern mitmachen #00:09:16-6#

I: Ja #00:09:17-1#

B: Okay, gut, abgesehen von dem Wortschatzbereich, gibt es noch etwas was dagegen spricht, was nicht ganz passt, was geändert werden müsste? #00:09:25-2#

I: Nein, ich finde das kann man auf jeden Fall verwenden. Es ist auf jeden Fall. Also ich habe es sehr lehrreich gefunden, weil ich halt bei der einen Schülerin gesehen habe, dass sie halt überhaupt nicht so weit ist, wie wir im Unterricht sind. Also hier (deutet auf die Verben) ist sie auf der ersten Stufe und das ist halt dann sehr sinnlos ihr Dinge beizubringen - sie in Bereichen zu fördern, wo sie einfach noch nicht ist. Und ich denke: Ah okay, wenn ich will, dass die besser wird, muss ich hier (deutet auf Verben) ansetzen #00:09:52-8#

B: Mhm (bejahend) #00:09:53-8#

I: Und das habe ich sehr, sehr hilfreich gefunden #00:09:59-2#

B: Okay, gut, hast du Erfahrung mit anderen Verfahren, die im Unterricht einsetzbar sind, für die Sprachstandsdiagnose? #00:10:55-6#

I: Nein #00:10:56-7#

B: Mhm (bejahend) Kannst du eine Situation schildern, in der es zu Schwierigkeiten kam bei dem Einsatz? Du meintest vorher schon es war ein bisschen viel auf einmal, das parallele Arbeiten #00:11:09-2#

I: Ja also, das was ich schwierig gefunden habe, ist einfach Situationen zu kreieren, wo die dann sprechen #00:11:14-3#

B: Stimmt, das hast du auch schon erwähnt #00:01:16-6#

I: Vor allem die eine ist eine relativ stille. Also das war, da habe ich wirklich aufmerksam sein müssen, damit ich das dann auch mitkriege, wenn die dann mal etwas redet #00:11:24-5#

B: Mhm (bejahend) #00:11:25-3#

I: So in der Pause auch oder so etwas #00:11:26-0#

B: Genau, ja #00:11:26-6#

I: Und, ja die, die Schülerin, die hat, da habe ich auch nichts Schriftliches gehabt, weil die hat dann gefehlt, an dem Tag, wo das, wo wir was Schriftliches gemacht haben und dann war das Semester aus und dann. Also das, dass man das vollständig hat, ist schwierig und ich habe jetzt zwei parallel gemacht und es ist jetzt schlussendlich eh ganz gut gegangen, weil ich dann eh- ich kenne ja die Schüler*innen und ich habe dann eh gewusst, wie die reden und ich habe das dann relativ schnell ausfüllen können. Aber, das jetzt für eine ganze Klasse zu machen, das ist schon schwierig, also das müsste man sicher hintereinander machen und. Aber ich denke, man gewöhnt sich daran und kriegt da eine Routine #00:12:12-2#

B: Mhm (bejahend) Okay. Gibt es eine Situation, in der es besonders gut funktioniert hat. Wie sah so eine aus als du das eingesetzt hast? #00:12:24-5#

I: Naja, das was mir dann aufgefallen ist, ist, dass wenn man eine Zeit lang aufmerksam auf diese Schüler und Schülerinnen ist, dass man das dann eh einfach sich hinsetzen kann und ausfüllen kann. Das muss man dann gar nicht während dem Unterricht #00:12:33-2#

B: Auch im Nachhinein? #00:12:34-6#

I: Ja, also gerade das von, von meinem Mann, das habe ich einfach ausgefüllt, weil ich einfach weiß, ob er sagen kann "ihr lest" oder nicht. #00:12:46-5#

B: Weil du es schon oft gehört hast? #00:12:46-9#

I: Ja, oder weil mir auffällt, wenn er- Also er kann eigentlich noch nicht das Präteritum aber hin und wieder sagt er es aber #00:12:51-7#

B: Mhm (bejahend) #00:12:52-5#

I: Und das fällt mir auf natürlich, weil ich halt "Was hast du jetzt Präteritum verwendet" #00:12:59-2#

B: Mhm (bejahend). Das war ihm wahrscheinlich gar nicht bewusst #00:13:03-1#

I: Es war ihm gar nicht bewusst und ich war so: "Hä?" #00:13:03-0#

B: Ja #00:13:04-7#

I: Also das kann ich dann einfach ausfüllen #00:13:06-9#

B: Mhm (bejahend) #00:13:07-5#

I: Und das Schriftliche, das habe ich mir schwieriger vorgestellt, aber das ist eigentlich auch ganz leicht gegangen. Es ist ja eh sehr allgemein gehalten. #00:13:15-7#

B: Mhm (bejahend) #00:13:16-7#

I: Also das ist eigentlich viel leichter als dann - aso es war dann im Endeffekt viel leichter als erwartet. #00:13:26-8#

B: Mhm (bejahend) Okay. Entsprechen die Ergebnisse, die jetzt bei USB DaZ rausgekommen sind, deiner Einschätzung als Lehrkraft bezüglich der Kompetenzen der Schülerinnen oder des Schülers #00:13:39-7#

I: Ja, schon #00:13:39-8#

B: Oder warst du überrascht von einem Ergebnis? #00:13:45-2#

I: Nein, also mehr oder weniger schon. Das was ich spannend finde, das ist vielleicht zum vorigen Punkt noch, ist dass ja die Stufen sehr unterschiedlich sein können auf den verschiedenen Fragebögen, das heißt, die Schülerin ist hier ganz am Anfang, aber hier- nein hier auch ganz am Anfang, aber auf einem anderen Fragebogen schon ganz gut #00:14:07-6#

B: Okay, ja. Jetzt weiß ich, was du meinst. #00:14:11-2#

I: Also sie kann sich ganz gut ausdrücken, sagen wir so, wenn es jetzt darum geht mit ihr zu reden. Aber sie kann nicht konjugieren. #00:14:19-7#

B: Mhm (bejahend) #00:14:22-0#

I: Und das finde ich spannend, das so zu unterteilen, dass jemand dann nicht überall schwach ist, sondern in manchen Dingen vielleicht eh gut. Und das finde ich ist irrsinnig hilfreich für die, für die Förderung. #00:14:34-6#

B: Ja #00:14:35-2#

I: Aber sonst, ob ich jetzt überrascht war, war die Frage? #00:14:39-2#

B: Genau #00:14:41-7#

I: Nicht, nicht, nicht wirklich #00:14:43-8#

B: Deinen Erwartungen entsprochen? #00:14:43-8#

I: Ja, mehr oder weniger schon #00:14:44-9#

B: Okay. Meine letzte offizielle Frage ist, ob du dir vorstellen kannst, deinen Unterricht jetzt an die Ergebnisse anzupassen. Also sowohl, ob du dazu bereit wärst, als auch, ob du die Freiheit hast indem, was, was irgendwie vorgegeben ist. #00:15:02-7#

I: Ja, auf jeden Fall, also ich bin auf jeden Fall dazu bereit und die Freiheit habe ich auch. Dieses starke Differenzieren ist halt immer ein bisschen schwierig. #00:15:19-4#

B: Mhm (bejahend). Du meinst, weil sehr unterschiedliche Schüler #00:15:19-4#

I: Sehr unterschiedlich. Genau, die zwei sind in der gleichen Klasse und die eine kann sagen "Ihr lest" und die andere sagt "ich lesen". Aber ich meine, es geht schon, weil die lernen ja alle an ihrem Level weiter. Also ich denke mir, das ist etwas, was man halt sich, was man im Kopf haben muss, was man berücksichtigen muss, wenn man sich überlegt, was man macht. Aber es geht schon. #00:15:43-9#

B: Also du fühlst dich jetzt auch in der Lage jetzt aus diesen Ergebnissen Fördermaßnahmen abzuleiten? #00:15:49-3#

I: Ja #00:15:52-4#

B: Mhm (bejahend), okay, super. Möchtest du noch irgendwas dazu sagen? Ist dir noch etwas aufgefallen oder? #00:15:57-1#

I: Nein, ich glaube nicht. #00:16:02-1#

B: Okay, das war's jetzt auch schon von meiner Seite. Vielen Dank #00:16:10-2#

8.1.4 Interview 4

B: Meine erste Frage ist, ob du vor diesem Projekt schon irgendwie Kontakt hattest mit dem Verfahren, ob du es schon kanntest oder schon verwendet hast #00:00:19-7#

I: Nein, mit diesem Verfahren habe ich noch nie gearbeitet #00:00:19-7#

B: Okay; was hat dir an dem USB DaZ gut gefallen und welche Vorteile siehst du darin? #00:00:27-6#

I: Ja, es ist sehr formal angelegt und die formale Aufgabenstellung lässt sich ziemlich eindeutig beantworten. #00:00:40-9#

B: Was meinst du mit formal? Gut strukturiert? #00:00:44-9#

I: Ja, ja, also die graphische Darstellung, die Fragestellung, die Person, bis zu welchem die Personen gekonnt werden und so weiter (deutet auf Seite 3 des Ergebnisdokumentationsbogens) #00:00:52-5#

B: Mhm (bejahend) #00:00:52-6#

I: Und dann wie das graphisch dargestellt ist, das kann man recht eindeutig beantworten, ja #00:01:02-2#

B: Mhm (bejahend), sonst noch etwas? #00:01:06-9#

I: Es ist für mich neu und ein wenig hat mich die Auswahl der Fragethemen - nicht gewundert aber ja - es ist sehr formal angelegt und es hat einige Sachen zur Frage gestellt und die werden beantwortet #00:01:35-5#

B: Mhm (bejahend) #00:01:36-8#

I: Das geht klar. Ob das dann ein Gesamtbild ergibt, ist dann eine weitere Sache #00:01:44-8#

B: Mhm (bejahend), okay, wenn wir jetzt gerade dabei sind: Was würde dir fehlen, welche Aspekte sind jetzt nicht drin, mit denen du vielleicht gerechnet hättest? #00:01:59-0#

I: Ich habe jetzt weniger von dem her überlegt, sondern in dem, dass ich das jetzt verwendet habe und das erste Mal dieses Tool in der Hand gehabt habe, war ich froh, dass es eigentlich einfach ist zu beantworten während des Unterrichts, nebenbei teilweise auszufüllen #00:02:22-4#

B: Ja #00:02:23-3#

I: Was mir dann fehlen würde, ist dann eigentlich wieder umgekehrt der (unv.) was würde ich dann überhaupt als Sprachstandserhebung vorschlagen. Aber es ist, also ich bin mehr mit dem Einsetzen mit dem Handling von diesem Tool beschäftigt. Ob es passt oder nicht, ob es hinkommt oder nicht. Also ich bin überzeugt davon, dass man sehr unterschiedliche Testverfahren sehr sehr unterschiedliche Testverfahren anwenden kann und zu Ergebnissen kommt. Aber das ist ein Weg, ein sehr formaler Weg. Der kann auch ein Bild geben. #00:03:10-0#

B: Okay, passt, gut. Sind dir noch weitere Vorteile aufgefallen, außer der Übersichtlichkeit? Also du hast jetzt noch genannt, dass man es einigermaßen gut parallel zum Unterricht einsetzen kann. #00:03:25-1#

I: Ja #00:03:25-9#

B: Also, dass es dir ganz gut gelungen ist. #00:03:29-8#

I: Etwas, was mir, ich muss ein bisschen blättern. Ich habe jetzt nicht alles im Kopf. was ich da alles gemacht habe. #00:03:39-0#

B: Ja, das macht gar nichts #00:03:46-2#

I: Was mir jetzt ein wenig in diesem, an diesem Format fehlt, ist, dass die Art und Weise des Auftretens von einem Sprechenden nicht berücksichtigt ist. #00:03:58-5#

B: Also die Aussprache? #00:03:59-7#

I: Ja, das ist eigentlich auch nicht so drin, aber sehr viele von unseren Schülern sind sehr - also mündlich gut - und in ihrer Präsenz, wie sie sich präsentieren sehr gut. Was ihnen in diesem Test eher ein schlechtes Bild abgibt, weil man ihre unmittelbare Präsenz nicht wirklich mitbewerten kann. Sprechen ist auch eine situative Präsenz einer Person und man schafft diese Vermittlung von Inhalten auch durch andere Mittel, die hier nicht erfasst werden. #00:04:39-5#

B: Ja, ja also das stimmt. In dem Zusammenhang ist nur zu sagen, dass es sich halt nicht um einen Test handelt, sondern um die Möglichkeit Fördermaßnahmen abzuleiten und dann ist es halt gut, wenn die anderen Sachen gut funktionieren #00:04:53-2#

I: Ja, #00:04:53-7#

B: Sozusagen. Aber ja, es spiegelt nicht so ein Gesamtbild wider. Okay. Du hast es eh schon teilweise angesprochen: Was hat dir nicht so gut gefallen? #00:05:13-0#

I: Wenn ich jetzt. Schauen wir mal (blättert, liest). Also es ist, es ist schwer so eine einfache Antwortgrafik relativ genau zu verwenden, wenn der Schüler jetzt 78 Prozent seiner Dative richtig macht oder nicht richtig macht und in welchen Situationen, ob das jetzt in einem längeren Satz, in einem kürzen Satz, in einem Imperativ oder in einem normalen Aussagesatz. Da sind viele Informationen, die wenn ich ihn höre, habe und ihn dann in diesen Raster einfügen muss, ergibt das jetzt unter Umständen ein besseres Bild, weil es nur darum geht, ob er das Dativobjekt erfasst und realisiert. Auf der anderen Seite, wenn wir - also ich habe ihn ja auch nur ein paar Tage angeschaut - wenn wir dann etwas anderes machen und dann schafft er den Dativ in einem Nebensatz gar nicht mehr, weil das ein anderes Umfeld ist, das ihm zu komplex wird und dann geht das dann nicht mehr und so weiter. Ja, wie fasse ich dann diese Sachen alle da hinein - das geht nicht. Der Antwortformalismus ist also zu klar, um die alle aufzunehmen. #00:06:56-0#

B: Okay. Gibt es sonst Dinge, die nicht so gut funktioniert haben. #00:07:03-8#

I: Also die Notizen, mit Notizen kann man also diese Sachen präzisieren. Das ist dann schon so, dass man das eintragen kann. Ja der andere Punkt, ist: Ich habe sprachhandelnde Personen und sie setzen ihre Handlungen durch und das ist in diesen Lernniveaus, bei diesen Schülern oft, fast das einzige Interesse, das sie haben und da sind sie relativ gut, wobei sie dann mithilfe dieses Fragebogens nicht so gut abschneiden. #00:07:33-4#

B: Mhm (bejahend) also dieser Widerspruch. #00:07:36-0#

I: Was ich gemeint habe, grammatische Begleitumstände. #00:07:39-1#

B: Okay, passt. Denkst du prinzipiell, dass dieses Verfahren im Rahmen vom Jugendcollegeunterricht standardmäßig einsetzbar ist? #00:07:50-0#

I: Ja, also. Man muss dann die, das Beschreibungsumfeld präzisieren, weil ich persönlich jetzt sprachphilosofisch auch der Meinung bin: Wenn sich jemand pragmatisch durchsetzt, wenn jemand einen Inhalt transportieren kann, hat er eigentlich in weiten Bereichen, schon sehr viel von sprachlicher Handlung erledigt und dann diese Fragepunkte auch noch erfüllt, ist ein Teil von Sprachhandlung. Und, wenn man das entsprechend eingrenzt, dann ist das sicher ein guter Erhebungsbogen. #00:08:30-2#

B: Mhm (bejahend) okay. #00:08:32-4#

I: Aber ich würde es jetzt nicht als Sprachstandserhebung oder als Gesamtbeschreibung des Sprachvermögens einer Person sehen. #00:08:40-2#

B: Weil es nicht allumfassend genug ist? #00:08:42-2#

I: Genau. #00:08:42-8#

B: Mhm (bejahend) Okay. Was spricht dagegen, es einzusetzen hier? Gibt es Bereiche, wo du

sagst, die müsste man irgendwie adaptieren, weil wie du weißt, ist es eigentlich ja nicht für diesen "Schultyp" entwickelt worden. #00:09:02-7#

I: Ja. Ja, also erstens Mal: Dadurch, dass man Notizen dazugeben kann, kann man alle Probleme mit dem klaren Formalismus der Beantwortung beheben. Andererseits ist das wieder ein bisschen ein Problem, weil dann habe ich es eben nicht im Formalismus drin, sondern muss es aus den Notizen erfassen und dann wieder in Erklärungen umwandeln. #00:09:30-1#

B: Mhm (bejahend) #00:09:31-7#

I: Das macht die Sache ein bisschen dual - sagen wir mal so. Und das andere ist, dass ich den Handlungserfolg in Situationen, da habe ich dann eigentlich gar nichts, oder - also ob jetzt jemand, ok also textfunktional also Schreiben wurde als textfunktional eingesetzt. Okay, aber sonst bei mündlich habe nirgends, glaube ich, ob jemand bei seiner Sprachverwendung seine Ziele erreicht. Das ist schon für mich. Das also ist der Hauptpunkt einer sprachlichen Handlung, die gewünschte Bedeutung zu übermitteln und zu Handlungen zu kommen. #00:00:50-3#

B: Also du meinst Fördermaßnahmen sind auf den Bereichen, die hier erfasst werden teilweise nicht nötig, wenn die Sprachhandlung erfolgreich ist? #00:10:58-8#

I: Nein, nein. Nein, nein. Um das - das ist natürlich die Funktion von diesem Erhebungsbogen. Ja. Ja um das zu erheben, welche Defizite hinter dem hinter der erfolgreichen Sprachhandlung liegen, ist das ein sehr guter. #00:11:15-1#

B: Okay, also ist es wieder der Punkt, dass es eben zu einseitig - vielleicht ist - oder halt eher einseitig? #00:11:22-2#

I: Naja, wie vorher gesagt, wenn man den Geltungsbereich von diesem Fragebogen richtig definiert und nur so einsetzt, dann ist das ein guter Fragebogen. Dann hilft das sehr, denn dann kann man recht flott nachschauen, was man denn eigentlich wirklich wiederholen sollte. #00:11:42-9#

B: Aber man sollte von der Grundlage nicht auf das Gesamtbild schließen. #00:11:43-6#

I: Ja, genau. #00:01:43-7#

B: Okay. Passt. Hast du Erfahrung mit anderen Verfahren, die im Unterricht einsetzbar sind um eben den Sprachstand zu erheben? #00:11:56-2#

I: Ja, ich bin ÖSD-Prüfer von A1 bis B2. #00:11:57-4#

B: Welche Vorteile haben diese Instrumente im Vergleich zum USB DaZ? #00:12:05-1#

I: Also sie haben einen geringeren Formalismus. Wobei ich das dann eben als Prüfer mehr als auch sprachhandelnde Person beurteile. Also ich urteile, was gut ist und, was auch wichtig ist. Das Problem von ÖSD ist, dass man auf die gemeinsame Bewertung überhaupt kommen muss, indem zwei Prüfer dann miteinander den noch korrigieren. Also die Subjektivität, die da noch miteinfließt und durch Verfahren irgendwie in Zaum gehalten werden muss ist dort (meint ÖSD) gegeben und ist hier in diesem formaleren irgendwie nicht so gegeben. Schließt subjektive Beurteilung noch

sehr viel weiter aus (meint USB DaZ). #00:13:06-3#

B: Genau. Und welchen Vorteil siehst du bei ÖSD? #00:13:12-3#

I: Ja, da kann ich, da bemerke ich, wie man er aus verschiedenen Gründen zum Beispiel jetzt mit seinem sprachlichen Vermögen rauskommt, weil er nicht schüchtern ist, oder weil ich ihn einladen kann rauszukommen kann. Und wenn jemand jetzt zum Beispiel wegen Schüchternheit jetzt nicht die angemessene Präsentation bringt, da kann ich das berücksichtigen auch, weil ich subjektiv beurteile, die Person einschätze. Aber ich höre jetzt zum Beispiel an einzelnen Sätzen, dass sie sehr, sehr gut formuliert, dass sie sehr richtig unterwegs ist, aber sie produziert zum Beispiel relativ wenig Text. #00:13:49-5#

B: Aber kurze Zwischenfrage: Das bezieht sich nur auf die Sprachtestung also nur beim Sprechen oder auch bei den anderen Bereichen? #00:14:01-2#

I: Also Hören kann man nicht so beschreiben. Das läuft ja da anders ab und schreiben läuft auch anders ab. Da ist dann meistens das mit Schüchternheit oder in der Situation eher nur die Nervosität, aber die ist dann allgemein gegeben. Da hat diese Erhebung (meint USB DaZ) den Vorteil, dass man es dem Schüler nicht sagen muss. #00:14:19-2#

B: Ja. #00:14:20-5#

I: Man kann es auch so machen. Ich habe es jetzt ihm auch nicht gesagt, ich habe das nur für mich gemacht. Ich würde es auch für sinnvoll halten, wenn man es ihnen sagt und so. Ich wollte jetzt aber nicht, weil ich nur einen mache. #00:14:34-1#

B: Ja #00:14:34-7#

I: das vor anderen so zeigen, dass nur einer getestet wird. Ja, ÖSD ist immer eine Prüfungssituation, wenn es stattfindet und solche Sachen und das (meint USB DaZ) kann man nebenbei machen und ist stressfrei. #00:14:53-1#

B: Hast du es an einem Tag alles ausgefüllt oder an mehreren? #00:14:57-6#

I: Nein, das hat, das waren zwei Tage mündlich. Wortschatz und dann schriftlich habe ich dann, musste ich dann extra noch etwas ansetzen, damit wir zum Schreiben kommen. #00:15:19-9#

B: Okay. Kannst du dich an eine Situation erinnern, wo es zu Schwierigkeiten beim Einsatz kam. Mit dem Verfahren? #00:15:28-9#

I: Ja, es ist, Gruppenunterricht. Im Gruppenunterricht ist immer Frage und Angebot da. Und wenn diverse Schüler etwas wollen oder unterbrechen und so weiter kann ich halt dann den Fragebogen gerade nicht weitermachen. #00:15:43-7#

B: Ja. #00:15:44-5#

I: Da werde ich durch den Unterricht da unterbrochen. Was angenehm ist, dass natürlich, wenn ich eine Frage stelle und er hat gerade irgendwie mitgeredet und ich mach dann das Hakerl, aber ich kann mich dann auch irgendwie - ich habe den Schüler ja schon lange - aber hätte man den Schüler

erst kurz müsste man noch irgendwie zeitnahe die Sachen ausfüllen und dann hätte man jetzt vielleicht im Unterricht manchmal ein bisschen Zeitnot, Schwierigkeiten das zu machen. Je nach dem, man müsste sich dann halt ein Programm machen, damit die Leute schreiben und so, damit man Zeit hat sich mit dem Fragebogen zu beschäftigen. #00:16:28-9#

B: Ja. Hast du es nach der Stunde ausgefüllt? #00:16:33-4#

I: Am Anfang habe ich probiert: Währenddessen. Aber ich habe nicht, nachdem er geantwortet hat. Damit es nicht so ausschaut. Also ich habe es so ein bisschen getarnt. #00:16:42-7#

B: Ja #00:16:44-0#

I: Das meiste habe ich dann in der Zwischenzeit in der Pause gemacht. Weil ich eben als Lehrer drinnen mit immer angefragt werden und so weiter - es oft nicht geht sich eine Sache durch den Kopf gehen zu lassen. #00:16:57-9#

B: Aber die Antworten waren dann noch so gut in Erinnerung, dass du keine Schwierigkeiten hattest? #00:17:03-3#

I: Ja, ja, ich habe den Schüler schon lange. #00:17:05-3#

B: Okay. Passt. Gab es eine Situation, in der das besonders gut funktioniert hat, das Verfahren? #00:17:15-3#

I: Ja, ganz easy ist Schreiben zu bewerten. Vor allem, wenn man, wenn die Leute auch ein bisschen, wenn man zu den höheren Fähigkeiten hinaufgeht, muss man ja auch die Leute eigentlich schon länger haben, weil viele Dinge, also textsortengerechtes Schreiben und so weiter. Das hat man ja nur, wenn man den Schüler schon länger hat und verschiedene Textsorten gemacht hat. Was besonders gut funktioniert hat. Halt Schreiben, weil da kann man hinterher in Ruhe, wann man will. Die Objektverwendung war für mich eigentlich eher nicht so weil, weil es da eben immer Prozentsätze gibt. Das war in meinen Gruppen nie so, dass ich sage: 100 Prozent. Und dann ist die Frage: Wie? Was? Wo? Also vor allem Person und Numerus sind einfach zu beantworten. Die ersten Sachen, die Grammatiksachen sind eigentlich eher leicht zu beantworten, wobei es immer Undeutlichkeitsfunktion auch immer gibt, die man dann in den Notizen irgendwie hineinschreiben kann. #00:18:41-4#

B: Mhm (bejahend). Ja, aber ich meine jetzt eher auch vom Setting her. #00:18:45-0#

I: Wenn du das Papier mit im Kurs hast? #00:18:48-6#

B: Ja, genau, ob du, ob das genug überhaupt Aussagen gab, die du beurteilen konntest, oder ob das eben... #00:18:56-7#

I: Ja, um das dann alles gescheit zu machen, muss man sich schon ein bisschen ein Programm überlegen, dass die Schüler dann auch mit diesen Dingen beschäftigt sind. Also: Aufbauwortschatz, Bildungswortschatz und so; da muss man dann schon die Unterhaltungen ein bisschen anlegen, damit die Schüler dahin kommen können. #00:19:22-2#

B: Ja. #00:19:22-9#

I: Also man muss sich vorher schon ein bisschen ein Kursprogramm zurechtlegen, damit die in Frage gestellten Sachen beantwortet werden können. #00:19:34-2#

B: Okay. Entsprechen die Ergebnisse von dem Schüler jetzt deiner intuitiven Einschätzung bezüglich der Kompetenzen oder hat dich das total überrascht, was jetzt da rausgekommen ist? #00:19:46-2#

I: Ja, ich bin mir nicht ganz sicher. Alleine vom Handling her, ich habe das jetzt zum ersten Mal benützt, ich glaube das Handling braucht auch ein bisschen Übung. #00:19:58-1#

B: Ja. #00:19:58-9#

I: So wie andere Testverfahren auch ein bisschen Übung brauchen. Ich glaube, ich habe, wie ich es gemacht habe, manchmal ein bisschen zu positiv geantwortet, weil ich mehr nach dem: Ja, es ist da. Und nicht unbedingt immer nach dem: Ja, es ist immer ganz korrekt da. vorgegangen bin. #00:20:30-8#

B: Okay. Bei was zum Beispiel? #00:20:35-0#

I: Dativobjekt, Akkusativobjekt. #00:20:38-6#

B: Also, dass überhaupt eins da ist? #00:20:42-2#

I: Nein, es gibt, ob es richtig eingesetzt ist, es gibt dann auch mit den richtigen Artikeln und so weiter, ob in der Perfektart also in welchen Graden, wann findet da die Markierung eigentlich genau statt? Da habe ich jetzt die Erklärung dann nicht immer genau durchgelesen. #00:21:05-3#

B: Ja. Okay. Gut. Kannst du dir vorstellen, deinen Unterricht an die Ergebnisse jetzt anzupassen. Also du siehst jetzt zum Beispiel hat Förderbedarf in dem und dem Bereich. Ist das im Rahmen des Unterrichts hier oder halt im Rahmen deines Unterrichtsstils möglich zu sagen: „Da gebe ich jetzt irgendwelche Extraaufgaben“. #00:21:36-4#

I: Ja, ja, sicher. Auf alle Fälle, also dieses Ziel, die zweite Person Plural in allen Fällen zu schaffen, ja das habe ich auf alle Fälle (lacht). Das ist eine interessante Ansicht so. Ja, sicher da reinzuschauen, ist schon ein guter Hinweis, wo Wiederholungen stattfinden müssen, wo weitergearbeitet werden muss. Ja, das ist dann recht konkret, da kann man dann recht konkret so rüber zu brauchbaren Material gehen. #00:22:08-3#

B: Ja. Das war es von meiner Seite. Möchtest du noch irgendwas sagen, was das Verfahren und dessen Einsatz im Unterricht betrifft, was jetzt noch nicht konkret abgefragt wurde? #00:22:20-6#

I: Ja, also der Beobachtungsbogen, glaube ich, dient gut, sehr gut der Erhebung, was man noch machen sollte, in welchen Dingen man noch weiter dranbleiben sollte. Es liegt dann daran, dass man es dann auch dabei belässt und nicht darüber hinaus interpretiert, das ist jetzt die Beschreibung des Sprachvermögens des Schülers, weil ich da schon Differenzen sehe. #00:22:59-5#

B: Zwischen was jetzt? #00:23:01-3#

I: Also ob jemand sich sprachlich durchsetzen kann, was wir vorher gesagt haben, oder ob ich Informationen nehmen, um meinen Unterricht zu gestalten und jetzt hier im Bereich Passiv, diese Dinge zu wiederholen, auszubauen und so. #00:23:17-4#

B: Also du meinst in dem Sinne ist es nicht ein Sprachstandsverfahren, weil es nicht wiedergibt ist, was jetzt der gesamte Sprachstand in all den Facetten ist? #00:23:31-5#

I: Ja. #00:23:31-8#

B: Okay. #00:23:35-5#

I: Aber sonst praktisch, denke ich schon, ja. #00:23:36-0#

B: Okay. Gut, dann vielen Dank!

8.1.5 Interview 5

B: Hattest du vor diesem Projekt schon Erfahrung oder Kontakt mit USB DaZ? #00:00:35-2#

I: Ich hab's mal durchgelesen, aber ich hab's nie verwendet. #00:00:39-2#

B: Mhm (bejahend). Wie bist du dazu gekommen? #00:00:43-0#

I: Gute Frage, das kann ich jetzt gar nicht mehr so genau sagen.. #00:00:48-2#

B: Also einfach irgendwie davon gehört? #00:00:48-2#

I: Ja, oder beim Googeln darüber gestolpert, irgend so etwas, ich weiß es jetzt gar nicht mehr ganz genau. #00:00:51-9#

B: Okay. Aber du hattest es noch nicht ausprobiert? #00:00:56-4#

I: Ne. #00:00:57-6#

B: Gut, was hat dir an dem Verfahren gut gefallen? Welche Vorteile siehst du darin? #00:01:05-2#

I: Also ich fand's eigentlich recht übersichtlich aufgebaut und mit den Kurzerklärungen dazu, ist es auch sehr gut verständlich. Und eigentlich klar, wie eingetragen werden soll und so. Und ich finde auch den Aufbau sehr nachvollziehbar. Also was zuerst kommt und dann später, was sozusagen die höchste Stufe ist und so. #00:01:26-2#

B: Also auch von den Inhalten her? #00:01:26-9#

I: Mhm (bejahend), genau. #00:01:27-7#

B: Okay. Gibt's noch andere Vorteile? #00:01:32-8#

I: Naja, grundsätzlich ist es jetzt irgendwie sowieso mal als Instrument ganz cool, weil wir ja so

was noch gar nicht haben und es das sonst auch gar nicht kenne in einer anderen Form. Ich finde es total hilfreich eben jetzt in dem Fall bei dem Teilnehmer zum Überlegen: Passt die Stufe oder passt die Stufe nicht. Und es ist mir dadurch klarer geworden und es wäre vorher nicht so klar gewesen, finde ich. #00:01:57-6#

B: Obwohl das Verfahren ja nicht eine Einteilung nach dem GeRS hat? #00:02:02-1#

I: Ja, das stimmt, aber ich hatte dann teilweise den Eindruck, dass er bei diesen Einteilungen in den Bogen relativ niedrig ist und dann ist für mich klar, dass er nicht B1 anfangen kann. #00:02:20-7#

B: Ja, gut. Was hat dir nicht so gut gefallen? #00:02:24-2#

I: Ich muss mal kurz reinschauen. Also ich glaube bei den Verbformen fand ich teilweise schwierig zu trennen - also es ist ja total getrennt Person und Numerus versus Tempus - und ich finde aber eigentlich braucht man's schon auch manchmal kombiniert, weil ich jetzt das Gefühl habe: Im Präsens funktioniert es super mit Person und Numerus und irgendwie im Perfekt funktioniert es noch nicht so. Und dann das so abgekoppelt zu beurteilen, ist irgendwie ein bisschen schwierig finde ich. #00:02:54-7#

B: Also du meinst, die Person kann sagen: Ich habe Hunger. Aber dann, wenn sie das 'haben' als Hilfsverb im Perfekt verwendet, schafft sie das mit der Konjugation nicht mehr. #00:03:05-1#

I: Genau, oder die Partizipien funktionieren noch nicht. Also 'haben' und 'sein' funktioniert schon, aber die Partizipien sind irgendwie nie - also teilweise - also sagen wir mal die regelmäßigen sind ok und die unregelmäßigen sind nie richtig oder so etwas #00:03:19-5#

B: Okay, Mhm (bejahend) #00:03:21-5#

I: Das war glaub ich was, was mir daran aufgefallen ist und was ich jetzt bei den Notizen noch gemacht ist, dass ich teilweise noch getrennt habe nach mündlich und schriftlich - was ja nicht gefragt ist. #00:03:32-0#

B: Ja. #00:03:32-7#

I: Was aber z.B. bei ihm schon auch unterschiedlich war. #00:03:38-5#

B: Okay und dann hast du da einfach für dich das notiert, damit du das dann trennst? #00:03:39-2#

I: Ja, genau. Ich will dann nochmal kurz schauen, ob mir noch irgendwas anderes aufgefallen ist. #00:03:47-5#

B: Mhm (bejahend). Also sowohl im Bezug auf's Verfahren als auch den Einsatz. #00:03:56-9#

I: Mhm (bejahend). Also ich hab's ehrlich gesagt nicht parallel im Unterricht gemacht, weil das zu viel gewesen wäre auf einmal, glaube ich. #00:04:04-3#

B: Für dich als Überforderung? #00:04:07-0#

I: Ja, also jetzt gerade in der Situation, wenn wir miteinander sprechen, das zu schauen, was muss jetzt angekreuzt werden, wäre mir irgendwie zu viel und ich glaube auch, wenn ich es bei Teilnehmern machen würde, die ich kaum kenne, fände ich es schwieriger. #00:04:22-7#

B: Ja. #00:04:23-7#

I: Und so habe ich einfach im Kopf, wie die Person so grundsätzlich spricht oder schreibt und so kann ich ein Gesamtbild eher anschauen, ja. #00:04:30-1#

B: Okay. #00:04:31-9#

I: Nur ganz kurz (blättert). Ich glaube beim Wortschatz, aha, beim Wortschatz, genau, fand ich es sehr schwierig, weil - Moment, wo ist es? (blättert) Da waren sogar zwei Sachen: Wortschatz und - wo habe ich das denn jetzt? Hier: Also die Definition von Wortschatz war für mich klar, aber ich fand z.B. jetzt für DaZ-Lerner das teilweise schon sehr anspruchsvoll. #00:05:06-3#

B: Die Definition oder die Beispielwörter? #00:05:10-4#

I: Die Levels sozusagen, weil ich finde eigentlich so wie die Sachen beschrieben sind - Moment ich muss nur noch da drauf schauen - ist es was, was man eigentlich im DaZ-Unterricht nie erreicht. Ja, also, man erreicht den Grundwortschatz, ja auf jeden Fall. Und dann beim Aufbauwortschatz fängt es schon an mit Begriffen, die man eigentlich dann nicht mehr benutzt oder nicht mehr - nicht mehr vermittelt also bei B2 vielleicht oder so, aber ich glaube bei selbst bei B1 würde man die nicht nehmen, ja. #00:05:42-4#

B: Weil's eben DaZ-Unterricht ist und nicht z.B. Biologieunterricht oder Geschichteunterricht oder so? #00:05:47-2#

I: Ja, genau, weil es eben dann nicht mehr so um Fachwortschatz oft geht, ja. #00:05:51-5#

B: Aber dann ist jetzt halt die Frage: Ist dann die Bezeichnung falsch - geht dann für dich das, was sie hier lernen über den Grundwortschatz hinaus oder ist es halt einfach so, dass sie den Aufbau- oder den Bildungswortschatz im Rahmen dieses Unterrichts halt einfach nicht erreichen können? #00:06:09-9#

I: Ich glaube, es ist im DaZ-Unterricht so, dass ich annehme, dass ich wahrscheinlich eine Zwischenstufe zwischen Grundwortschatz und Aufbauwortschatz mit ihnen schaffen kann, bis zum Ende von B1, bei Themen, die für sie relevant sind und in anderen Fächern ist es wahrscheinlich schon eher so - also wenn sie jetzt Natur und Technik haben, nehme ich an, sie werden schon auch Aufbauwortschatz lernen, aber jetzt alleine im DaZ-Unterricht wäre das nicht der Fall. #00:06:41-7#

B: Ja. #00:06:42-6#

I: Ja, genau, wart dann war mir grad noch was aufgefallen zu (blättert). Ah genau, also einerseits auch, dass die mündliche Sprachhandlungsfähigkeit - fand ich auch dann die hohen Stufen schon sehr weit für DaZ-Unterricht oder vielleicht auch einfach nur für meine Gruppe - kann ja sein, dass andere besser sind. Oder z.B. auch, dass ich - das war jetzt eher das Schriftliche glaube ich - dass

ich mit ihnen jetzt auch keine Geschichten schreibe, normalerweise. Oder kein - wenig Beschreibungen eigentlich, also das was wir jetzt hauptsächlich geübt haben, als kompletter Text sind Emails. Und das kann ich mir dann schon anschauen, um zu sehen, ob da irgendeine Art von Gliederung drin ist, aber insofern waren es vielleicht die Beispiele in dem Bogen nicht so megapassend. #00:07:45-8#

B: Mhm (bejahend). #00:07:47-3#

I: Also, ja, aber trotzdem verständlich, was gemeint ist auf jeden Fall. #00:07:52-7#

B: Okay. #00:07:53-4#

I: Ja, wobei ich dann auch wieder schwierig finde, bei den Emails zu sehen: Ist das jetzt die, ist die Gliederung jetzt schon so verinnerlicht, dass sie das bei jeder Email machen würden oder ist das jetzt nur, weil sie genau dieses Email auswendig können. #00:08:08-5#

B: Mhm (bejahend) #00:08:09-4#

I: Oder so, ja, genau. Ja, ich glaube aber ansonsten ist mir nichts konkret aufgefallen. Also ich fand auch den, die Beschreibung für Orthografie sehr hilfreich, was da - was man sich da anschauen soll. Genau. #00:08:25-6#

B: Okay. Denkst du, dass dieses Verfahren im Rahmen vom Jugendcollege-Unterricht als Standardverfahren einsetzbar wäre? #00:08:35-7#

I: Ja, also so im Großen und Ganzen auf jeden Fall. #00:08:40-1#

B: Was spricht dafür? Oder was dagegen? #00:08:43-5#

I: Dafür spricht, dass ich es persönlich sehr hilfreich fand und dass es sehr viele Bereiche des Deutschlernens abdeckt finde ich. Und ich glaube schon, dass man da gut eine Progression auch sehen kann, wenn man es immer mal wieder macht. Dagegen würde vielleicht sprechen, dass es doch relativ umfangreich ist, wenn man es jetzt für eine ganze Gruppe und jeden Monat oder jeden zweiten Monat macht, ist es einfach eine Zeitfrage vielleicht auch. #00:09:08-3#

B: Ja. #00:09:10-1#

I: Und wie gesagt, wenn man es jetzt nur in DaZ macht, dann kann man halt z.B. den Aufbauwortschatz nicht so richtig beurteilen. #00:09:15-1#

B: Ja. Und gibt es etwas, was deiner Meinung nach geändert werden müsste, damit das hier her besser passt? Weil es ja eigentlich für den Schulkontext entwickelt worden ist? #00:09:30-1#

I: Ja, vielleicht die Bereiche, die in Primarstufe und Sekundarstufe aufgeteilt sind, weil das bei uns teilweise ja gar nicht so vergleichbar ist. Ob die Leute jetzt alle die Primarstufe theoretisch schon abgeschlossen haben oder nicht, kann ich manchmal gar nicht beurteilen und dann wäre halt die Frage: Muss ich BABI-Leute (meint Schüler*innen in der Basisbildung) nach der Primarstufe anschauen oder muss ich sie nach der Sekundarstufe anschauen oder so. Ich habe jetzt die

Sekundarstufe genommen, aber vielleicht müsste man da nochmal genauer schauen. #00:09:58-9#

B: Warum hast du sie genommen? #00:10:04-0#

I: In dem Fall: ich glaube, er hat schon so Volksschulbildung und ich habe eigentlich den Eindruck, dass wir auf einem Sekundarstufenlevel zumindest Inhalte auch behandeln. #00:10:14-5#

B: In Richtung PSA halt. #00:10:16-0#

I: Ja, genau. #00:10:16-6#

B: Okay. Hast du Erfahrung mit anderen Verfahren, die im Unterricht so ähnlich einsetzbar sind? #00:10:24-5#

I: Nein, also so umfangreich auf keinen Fall. Es gibt ja diese Selbstbewertungsbögen: Ich kann das und das. Am Ende von Lehrbüchern z.B., das habe ich teilweise für Teilnehmer gemacht, um selber zu sehen, was sie, was ich glaube, was klappt und was nicht. Ansonsten, wir hatten für Englisch jetzt einen anderen Lernfortschrittsdokumentationsbogen, der ganz anders funktioniert. Der ist nur eine Seite. Aber ansonsten habe ich nur wenig Erfahrung mit sowas. #00:10:56-8#

B: Mhm (bejahend). Okay, siehst du oder gibt es Vorteile in diesen anderen Systemen gegenüber USB DaZ. Du hast jetzt schon die Länge angesprochen. #00:11:07-4#

I: Mhm (bejahend) #00:11:07-6#

B: Sonst noch was? #00:11:09-0#

I: Jein, also wenn es jetzt bei einem Buch konkret auf die Inhalte des Buchs bezogen ist, dann ist es halt ein bisschen gezielter finde ich. Aber das ist jetzt trotzdem an dem USB nicht schlechter. #00:11:26-2#

B: Ja. #00:11:27-2#

I: Ja, finde ich jetzt keinen Nachteil, dass es beim USB nicht heißt: Ich kann jetzt ein Email schreiben, oder so was. #00:11:33-3#

B: Ja. Okay. Gab es eine Situation, in der es zu Schwierigkeiten beim Einsatz von USB DaZ kam, also jetzt im Handling im Unterricht. #00:11:45-5#

I: Naja, dadurch, dass ich es eben nicht im Unterricht gemacht habe, war es kein Problem. Wenn ich es im Unterricht gemacht hätte, dann wäre es vielleicht ein bisschen eine Koordinationsfrage gewesen, dass ich gut genug weiß, was ich jetzt genau ausfüllen muss, ohne, dass ich es nochmal nachschaue. Und, dass es schnell genug ist eigentlich. Ja, dass ich dann nicht irgendwie im Prinzip alles nur halbrichtig mache, weil ich gerade eigentlich mit einem Ohr bei den Teilnehmern bin, und mit dem anderen beim Blatt. #00:12:16-2#

B: Und gab es eine Situation, in der es besonders gut funktioniert hat? #00:12:18-0#

I: Eine Situation? #00:12:22-2#

B: Oder ein. #00:12:27-6#

I: Besonders gut, kann ich jetzt gar nicht sagen, also dadurch, dass es jetzt nur ein einziges Mal war. #00:12:32-4#

B: Aber ich meine z.B. Schreiben eher, weil man es in Ruhe machen kann oder beim Sprechen, weiß ich nicht, in der Pause oder frei oder #00:12:39-7#

I: Ja, da, doch stimmt. Schreiben finde ich ist auf jeden Fall einfacher. Da nehme ich mir einfach einen Text, den ich mir nach den Kriterien anschaue, klar. Das ist auf jeden Fall einfach, ja. #00:12:51-7#

B: Und ihr habt auch genug Texte oder musstest du jetzt extra einen ansetzen? #00:12:54-3#

I: Nein, ich habe immer wieder welche eingesammelt und kopiert. Ja, das geht schon. #00:13:00-5#

B: Okay. Entsprechen die Ergebnisse, die jetzt bei der Beobachtung herausgekommen sind deiner intuitiven Einschätzung bezüglich der Kompetenzen des Schülers? #00:13:10-6#

I: Eigentlich schon, weil bei ihm ja eigentlich schon klar, dass es nochmal wiederholt und insofern war es jetzt nicht total erstaunlich, dass es der Bogen eigentlich bestätigt hat. Ja, wobei andererseits ist dann wieder die Frage: Bin ich nicht auch biased, weil ich das schon denke. Irgendwie so. Aber ich glaube eigentlich war es ja, war es doch ziemlich neutral. Also der Bogen ist recht neutral. #00:13:39-6#

B: Ja. Kannst du dir vorstellen, deinen Unterricht an die Ergebnisse anzupassen? Also jetzt nicht an die von dem einen, sondern sagen wir das bei mehreren machen und jetzt sehen, die brauchen da Förderung, die anderen da. #00:13:57-2#

I: Es würde auf jeden Fall helfen, um zu sehen, was jetzt Schwachpunkte oder so sind. Aber ich finde es gerade z.B. bei meiner Gruppe sehr schwierig, weil sie eigentlich auf A1-Level oder jetzt bei dem USB, werden sie bei den niedrigen Sachen noch Schwierigkeiten haben, die ich aber auch fast befürchte, nicht mehr weg. Also, dass man die nicht mehr so gut wegkriegen kann, weil es schon so fast fossiliert fast ist. Das ist schwierig. Also ich finde es auf jeden Fall gut, das dann nochmal genauer zu sehen. Und z.B. auch zu sehen.: Das ist ein Problem in der ganzen Gruppe. Dann würde ich es auf jeden Fall nochmal machen. Andererseits wenn jetzt die eine Person hat das eine Problem, die andere Person hat das andere. Oder: die eine Person kann das supergut die andere nicht oder so. Dann ist es natürlich auch wieder schwierig das für die ganze Gruppe anzupassen. #00:14:48-9#

B: Ja, okay. Das war's von meiner Seite. Gibt es noch irgendwas, was du sagen möchtest, was ich jetzt nicht konkret abgefragt habe im Zusammenhang? #00:14:58-1#

I: Nein, also ich würde vielleicht nochmal dazusagen: Ich fand den Bogen wirklich sehr hilfreich und wenn wir den oder so ähnlich verwenden würden, wäre ich durchaus zufrieden damit (lacht). #00:15:10-8#

B: Passt, super, vielen Dank! #00:15:13-5#

I: Gerne. #00:15:13-9#

8.1.6 Interview 6

B: Also meine erste Frage ist, ob du vor diesem Projekt das Verfahren schon kanntest oder Kontakt hattest mit USB DaZ? #00:00:12-1#

I: Nein, ich habe es nur gehört, aber nicht wie das methodisch genau aufbereitet ist. #00:00:20-2#

B: Okay,und auch noch nicht eingesetzt? #00:00:21-5#

I: Nein, gar nicht. #00:00:22-3#

B: Gut, was hat dir daran gefallen? Welche Vorteile siehst du in dem Verfahren? #00:00:28-4# #00:00:32-6# #00:00:37-8#

I: Sicher, eine klare Abstufung zu machen zwischen bestimmten Kompetenzen von einem Jugendlichen. Sich damit mal genauer auseinander zu setzen oder das halt genau unter die Lupe zu nehmen. Wobei das halt gleichzeitig auch die Schwierigkeit war. Also ich finde es, fände es grundsätzlich echt gut, wenn ich mich konkret auf einen Jugendlichen konzentrieren könnte und das so anschaue, weil ich dann auch gemerkt habe: Ich schätze zum Beispiel bei manchen Sachen glaube ich höher ein als es dann wirklich (unv.). Ja, das würde ich auf jeden Fall als Vorteil sehen. #00:01:10-6#

B: Okay. Das heißt, es ist in gewisser Weise auch objektiv in Bezug auf die Einschätzung, meinst du das? #00:01:19-3#

I: Naja, das ist dann wieder die Frage. Ich finde man kann es halt nicht von der Anwendung trennen. Und die Anwendung: Ich glaube, dass wenn ich es im Teamteaching gemacht hätte, dass das ganz was anderes gewesen wäre als wenn ich es neben dem Unterricht mache. Weil, also zumindest Aufzeichnung ist auf jeden Fall so eine Gefühlseinschätzung dann auch dabei. #00:01:41-0#

B: Weil du den Schüler oder die Schülerin kennst oder weil du abgelenkt warst? #00:01:45-3#

I: Beides wahrscheinlich, beides. #00:01:46-3#

B: Mhm (bejahend), okay. Was hat dir denn nicht daran gefallen? #00:01:50-4#

I: Eben, das neben dem Unterricht zu machen. Das finde ich einfach sehr schwierig, dann - das hast du mir eh empfohlen aber das habe ich dann tatsächlich nie wirklich umgesetzt - den Unterricht darauf abzustimmen. Also das würde sicher auch helfen, habe ich aber nicht gemacht. #00:02:09-9#

B: Also als Nachteil siehst du dann, dass man das irgendwie fast machen müsste oder es halt im normalen Unterricht schwierig ist. Kann man das so sagen? #00:02:14-4#

I: Ja, genau. Ich finde - also ich habe es mir halt mehr so vorgestellt: Ja ich mach das einfach in meiner Klasse so nebenbei aber das geht glaube ich nicht, wenn man es ernsthaft machen möchte. Und das muss jetzt nicht unbedingt ein Nachteil sein. Es ist nur meine Fehleinschätzung glaube ich da einfach an dem Ganzen. Und sonst ein Nachteil: Ja, es gibt halt eine konkrete Auflistung, was eine so - eine so Hierarchie der Kompetenzen, was vielleicht auch nicht immer so zutrifft. Ich weiß jetzt nicht, ob das dann - also, ob das so klar, oder ob das Lernen so klar hierarchisch strukturiert ist. #00:02:56-3#

B: In der Praxis dann? #00:02:58-2#

I: Ja #00:02:59-1#

B: Ob das auch so funktioniert? #00:03:00-8#

I: Ja. #00:03:01-4#

B: Okay. Denkst du, dass es grundsätzlich im Rahmen vom Jugendcollegeunterricht als Verfahren einsetzbar wäre? Was spricht dafür und was spricht dagegen? #00:03:12-8#

I: Dafür spricht, dass wir noch einen klareren Einblick oder, dass wir besser einschätzen könnten. Dass wir auch genau auf einzelne Jugendliche eingehen, die mehr fordern können. Dagegen spricht, dass wir keine Trainer*innen haben, die das machen können. Dass wir keine Ressourcen haben. Und ich finde, man müsste dann schon ein bisschen abdecken, was man halt vermittelt im Unterricht. #00:03:46-8#

B: Mhm (bejahend) #00:03:47-6#

I: Also wenn wir hier Deutsch lernen und lehren und dann erheben wollen, wo sie sind, dann glaube ich ist jetzt auch nicht nur ein Sprachlernen, wo es dann heißt: Okay, die Person kann das schon und jetzt kann sie das, sondern es hängt ja auch mit dem Unterricht zusammen: Was haben sie jetzt schon gelernt, damit sie das andere können. Und daraufhin abstimmen. #00:04:14-4#

B: Was müsste man anpassen. Was müsste man z.B. verändern? #00:04:18-5#

I: Keine Ahnung. Ich weiß nicht, ob die Grammatiksachen alle so zusammenpassen, wie sie jetzt in unserem Curriculum stehen. #00:04:32-2#

B: Weil hier auch nur bis B1 unterrichtet wird, meinst du? #00:04:34-8#

I: Ja, das und. Das weiß ich jetzt nicht, was man da ändern müsste. Also man müsste sich das zumindest anschauen, ob das irgendwie zusammenpasst. #00:04:50-4#

B: Okay. Hast du Erfahrung mit anderen Verfahren, die man im Unterricht für so etwas ähnliches, also Diagnose, Beobachtung oder so, einsetzen kann? #00:05:05-9#

I: Nein. #00:05:05-9#

B: In welcher Situation kam es zu Schwierigkeiten mit dem Einsatz. Du hast jetzt schon erwähnt, dass es halt stressig war, aber kannst du da eine konkrete Situation schildern. #00:05:21-3#

I: Ja, einmal habe ich sogar versucht - es war jetzt nicht also immer, dass andere Schüler halt auch dabei sind in der Klasse und dann versuchst du dich auf eine Person zu konzentrieren und dann sind aber immer noch 15 andere dabei. Und, dass ich zum Beispiel wollte, dass sie halt was präsentieren und so sprechen und er hat sich dann geziert, obwohl er eigentlich einer ist, der sehr gerne spricht und in dem Fall dann doch nicht wollte. #00:05:49-0#

B: Wusste er, dass er beobachtet wird? #00:05:51-4#

I: Nein, nein, nein, gar nicht. Aber er hat sich dann. Er wollte dann nicht präsentieren. Also keine Ahnung. War dann halt blöd. #00:06:03-8#

B: Okay. Gab es auch eine Situation, in der es gut funktioniert hat? In der es für dich leichter war? #00:06:11-0#

I: Ja, wenn ich jetzt mit ihm so im Gespräch war. Wenn ich - also wenn er eine Frage gestellt hat und wir dann gesprochen haben, dann war es leichter, wobei. #00:06:28-6#

B: So im direkten Gespräch? #00:06:30-6#

I: Ja, also deswegen so im Einzelgespräch könnte ich es mir schon vorstellen, aber das ist jetzt nicht so oft vorgekommen. #00:06:37-3#

B: Ja, klar, okay. Entsprechen die Ergebnisse von deiner intuitiven Einschätzung jetzt denen, die da rausgekommen sind. Du hast schon gemeint: eventuell hättest du ihn teilweise ein bisschen zu gut eingeschätzt intuitiv. #00:06:51-8#

I: Ja, genau. Und manche Sachen bin ich dann einfach nicht. Also manche Sachen sind im Sprechen in dem, wie ich es gehört habe, halt nicht rausgekommen. Aber ich glaube, das wäre eben so etwas bei dem Verfahren: Wenn wir mehr gesprochen hätten, dann wären sie vielleicht irgendwann gefallen. Also so wie: Erste Person Plural, die verwendet er sicher, aber ich habe sie halt nicht abgehakt. #00:07:21-1#

B: Ja, weil sie halt an den Tagen nicht vorkamen? #00:07:23-6#

I: Ja, aber das wäre dann so etwas: Okay intuitiv hätte ich es anders eingeschätzt. Hier am Blatt steht es so, dann finde ich schwierig es abzugleichen. #00:07:29-7#

B: Mhm (bejahend) #00:07:30-5#

I: Und, ja. Das eigentlich. #00:07:36-6#

B: Ja. Okay. Ist jetzt eigentlich auch nicht so tragisch, weil theoretisch macht man es ja für die Fördermaßnahmen bei dem und das förderst, zum Beispiel dritte Person Singular: okay, er kann das eh schon, dann kann man da auch weitergehen. #00:07:56-0#

I: Ja. #00:07:57-8#

B: Gut, könntest du dir vorstellen deinen Unterricht an die Ergebnisse anzupassen. Also

theoretisch, wenn du es jetzt von mehreren erheben würdest: Aha, da fehlt es noch. #00:08:05-4#

I: Ja, voll für so etwas wäre es voll gut. #00:08:08-4#

B: Ja, okay, das waren eigentlich schon meine Fragen. Gibt es sonst irgendwas, was du sagen möchtest, was ich jetzt nicht so konkret abgefragt habe? #00:08:18-9#

I: Nein, ich glaube nicht. Also ich finde es grundsätzlich cool, so etwas zu machen: Im Teamteaching fände ich es halt praktisch. #00:08:29-9#

B: Aber meinst du jetzt Teamteaching so, dass wirklich beide unterrichten? #00:08:30-4#

I: Nein, genau. #00:08:32-5#

B: Oder meinst du, dass eine/r unterrichtet und der/die andere beobachtet. #00:08:33-2#

I: Nein genau, ich meine eher, dass eine(r unterrichtet und ich das beobachten könnte. #00:08:35-3#

B: Okay, aber meinst du solltest dann das du machen, die du die Person kennst oder könnte das zum Beispiel auch eine Freiwillige oder ein Freiwilliger machen, der/die zum ersten Mal die Person sieht? #00:08:44-9#

I: Ich glaube sogar, dass das von Vorteil wäre, wenn du die Person nicht kennst. #00:08:50-6#

B: Gut, okay, gut, dann: dankeschön. #00:08:53-1#

I: Danke auch! #00:08:54-1#

8.2 Leitfragen für die Interviews

0. Hattest du vor diesem Projekt schon Erfahrung/Kontakt mit USB DaZ?

In welchem Ausmaß?

1. Was hat dir an USB DaZ gut gefallen? Welche Vorteile siehst du?

2. Was hat dir nicht gefallen?

3. Denkst du, dass es im Rahmen des PROSA/Jugendcollege-Unterrichts als Standardverfahren einsetzbar ist?

- Was spricht dafür?

- Was spricht dagegen?

    Was müsste geändert werden, damit es einsetzbar ist?

4. Hast du Erfahrung mit anderen Verfahren, welche im Unterricht einsetzbar sind?

- Welche Vorteile haben diese gegenüber USB DaZ?

5. Schildere bitte eine Situation, in der es zu Schwierigkeiten bei dem Einsatz von USB DaZ kam?

6. In welcher Situation hat das Verfahren besonders gut funktioniert?

7. Entsprechen die Ergebnisse deiner (intuitiven) Einschätzung bezüglich der Kompetenzen des Schülers oder der Schülerin?

8. Kannst du dir vorstellen deinen Unterricht an die Ergebnisse anzupassen?

9. Möchtest du noch etwas sagen, was das Verfahren und dessen Einsatz im Unterricht betrifft?

8.3 Extraktionstabelle

Nr. (des Interviews)	Zusammenfassung (der Extraktion)	(Sub-)Kategorie	Quelle (Zeitmarke)	Anzahl (der Äußer-ungen)
		1. Änderungen		
1 2 3 3 3	Andere Beispiele Weiß nicht, was hier zu ändern ist Sollte vielleicht angepasst werden Andere Beispiele Unsicherheit, ob Änderung nötig, für das Anfangslevel schwierig	1.1 Wortschatz	#00:07:35-5# #00:10:20-0# #00:07:33-1# #00:07:39-4# #00:08:12-1#	5
5	In Gruppe sehr unterschiedlich, teilweise nicht bekannt	1.2 Schulstufe	#00:09:58-9#	1
6 6	Grammatikthemen im Jugendcollege nur bis B1 Sollte an das Jugendcollege-Curriculum angepasst werden	1.3 DaZ-Inhalte	#00:03:46-8# #00:04:32-2#	2
2 2	Praktischer wenn nicht so umfangreich In zwei Anläufen beobachten	1.4 Weniger umfangreich	#00:07:30-7# #00:09:02-5#	2
		2. Schwierigkeiten mit USB DaZ		
2 2 2 2	Am Anfang ziemlich überfordert In Gruppensetting überfordert Im Einzelsetting überfordert (weil es zu viele neue Sachen waren) Überfordert von den hinteren Seiten	2.1 Überforderung	#00:02:09-6# #00:03:25-4# #00:03:25-4# #00:10:28-4#	4
2 3 5	Bei wenigen Personen gut möglich Für eine ganze Klasse ist es schwierig	2.2 Personenanzahl	#00:12:16-2# #00:12:12-2# #00:05:26-5#	4

6			#00:05:49-0#	
2 3 3	Es fehlt die DaZ-Erfahrung Viele germanistische Formulierungen, z.B. für Mathetrainer*innen herausfordernd Man muss sich zuvor damit beschäftigen	2.3 DaZ (Sprachwissenschaftliche Formulierungen)	#00:05:22-2# #00:05:46-6# #00:06:06-6#	3
1 1 2 2 2 3 5 5 5	Für die eigene Gruppe nicht 1:1 einsetzbar Wörter passen nicht Wortschatz schwierig (fehlender Fokus) Einzelne Wörter wie ‚Plural', ‚Olivenöl' konnten nicht zugeordnet werden Diskrepanz zwischen Fachvokabular und Grundwortschatz: z.B. kennt ‚subtrahieren' aber nicht ‚Affe' Bis zur Bildungssprache kommt man nicht Anspruchsvoll für DaZ-lerner*innen Aufbauwortschatz wird in DaZ nicht vermittelt Aufbauwortschatz wird bereits nicht mehr vermittelt (nur bis B1)	2.4 Wortschatz	#00:04:02-9# #00:04:33-2# #00:06:02-1# #00:11:42-2# #00:11:52-9# #00:07:02-3# #00:05:06-3# #00:06:41-7# #00:05:42-4#	9
2 3 6	Schwierig bei passiven, ruhigen SuS Stille Schüler*innen	2.5 Gesprächigkeit von Schüler*innen	#00:15:28-4# #00:11:24-5# #00:05:49-0#	3
1 1 1 2 3 4 4 5 5 6	Übung erforderlich, um während des Unterrichts zu beobachten Schwierig auf Unterricht und Beobachtung zu achten 2 Dinge gleichzeitig Auf versch. Sachen zu achten Schwierig im Unterricht daran zu denken Ablenkung durch andere SuS Einfach zu beantworten, während des Unterrichts Parallel zum Unterricht → Koordinationsfrage Parallel zum Unterricht wäre zu viel gewesen Schwierig neben dem Unterricht	2.6 Parallel zum Unterricht	#00:04:59-3# #00:11:19-9# #00:11:48-9# #00:15:28-4# #00:03:13-8# #00:15:43-7# #00:02:22-4# #00:12:16-2# #00:04:04-3# #00:02:09-9#	10
		3. Nachteile von USB DaZ		

3 5	Zu lang, um es für die ganze Gruppe regelmäßig zu machen Für ganze Gruppe und regelmäßig ist eine Zeitfrage	3.1 Einzelverfahren (unökonomisch)	#00:04:25-3# #00:09:08-3#	2
4 4 4 4 4	Stellt in Frage, ob es ein Gesamtbild ergibt Das Auftreten wird nicht berücksichtigt Situative Präsenz (Sprachhandlung) wird nicht beachtet USB DaZ ist keine Gesamtbeschreibung des Sprachvermögens bzw. eine Sprachstandserhebung Geltungsbereich ist festzulegen	3.2 fehlende Aspekte	#00:01:44-8# #00:03:58-5# #00:04:39-5# #00:07:33-4# #00:10:50-3# #00:08:40-2# #00:11:42-9#	7
5 5	Ein anderes Verfahren ist kürzer Umfangreich	3.6 Länge	#00:10:56-8# #00:09:08-3#	2
5 6	Möglicherweise voreingenommen Gefühlseinschätzung	3.7 Subjektivität	#00:13:57-2# #00:01:41-0#	2
		4. Vorteile von USB DaZ		
1 3 3	Beispiele sind nützlich Einfach zu handhaben Beispiele	4.4 Praktikabilität	#00:02:04-9# #00:02:08-5# #00:02:40-6#	3
1 3 3 5 6	Gezieltes Beobachten möglich Eine Person kann auf verschiedenen Bereichen sehr unterschiedlich sein Zeigt, dass Schüler*innen nicht überall schwach ist Viele Bereiche abgedeckt Klare Abstufungen innerhalb der Kompetenzen eines SuS	4.5 Differenziert gut zw. u innerhalb eines SuS	#00:06:47-0# #00:14:07-6# #00:14:34-6# #00:09:08-3# #00:01:10-6#	5
1 3 3 5	Aneignungsfolge gut sichtbar Schön aufgelistet Sonst nirgends so gefunden Progression sichtbar	4.6 Aneignungsfolge gut sichtbar	#00:03:31-9# #00:02:40-6# #00:02:51-7# #00:09:08-3#	4

1 3 3 4 5	Schriftliches war leicht Leichter als erwartet Man kann es in Ruhe machen Hilfreiche Kriterien für das Schreiben	4.8 Schriftliches kann gut erfasst werden	#00:12:13-2# #00:13:15-7# #00:13:26-8# #00:18:41-4# #00:12:51-7#	5
4 4 5	Formal, eindeutig Graphische Darstellung Übersichtlich, gut verständlich,	4.9 Eindeutigkeit, Übersichtlichkeit	#00:00:40-9# #00:01:02-2# #00:01:26-2#	3
4 5	USB DaZ schließt subjektive Beurteilung eher aus Der Bogen ist recht neutral	4.11 Objektivität	#00:13:06-3# #00:13:57-2#	2
1 3 4 4 5	Öfter aus dem Gedächtnis im Anschluss ausgefüllt Im Nachhinein auszufüllen, wenn Beobachtete*r bekannt Wenn man Schüler kennt, kann man danach ausfüllen In der Pause mehr Zeit zum Überlegen Es wurde nach dem Unterricht ausgefüllt (nicht während)	4.14 Ausfüllmodus	#00:11:32-8# #00:12:32-2# #00:16:28-9# #00:16:57-9# #00:02:09-9#	5
1 5	Strukturiert aufgebaut, Beispiele sind nützlich Aufbau nachvollziehbar	4.16 Aufbau	#00:02:04-9# #00:01:26-2#	2
1 1 1 1 2 2 3 3 4 5 6	Ja Ja, möchte auch gezielter und binnendifferenzierter Ja, bei PROSA Will es öfter einsetzen (Routine) Ja Ja, ist vorstellbar Ressourcen sind da im Unterricht Ja, bis auf hohen Wortschatz Auf jeden Fall verwendbar Das Beschreibungsumfeld ist zu präzisieren Eher ja Klarer Einblick über Stand, Fördermöglichkeiten, aber wenige Ressourcen und mit Unterricht abzustimmen	**5. Einsetzbarkeit von USB DaZ**	#00:05:59-5# #00:14:35-1# #00:14:46-3# #00:15:30-4# #00:06:02-1# #00:19:59-9# #00:06:29-5# #00:09:52-8# #00:08:30-2# #00:09:08-3# #00:03:46-8#	11
2	Ja, aber in großer Klasse schwierig	**6. Förderpotential**	#00:19:02-0#	11

3 3 3 3 3 4 4 5 5 6	Zeigt, wo man bei der Förderung ansetzen muss Differenzierung bei einer Person (teils gut) für Förderung hilfreich Kann Fördermaßnahmen ableiten Bereit es einzusetzen, Differenzieren ist schwierig Innerhalb einer Gruppe sehr unterschiedliche Niveaus Von konkreten Beobachtungen ist konkretes Fördermaterial gut ableitbar Fördermaßnahmen gut ableitbar Jetzt schon zu weit fortgeschritten für gewisse Mängel Für ganze Gruppe: ja ja		#00:09:52-8# #00:14:34-6# #00:15:52-4# #00:15:19-4# #00:14:48-9# #00:22:08-3# #00:22:59-5# #00:15:43-9# #00:14:48-9# #00:08:08-4#	
1 1 2 2 3 3 4 5 6 6 6	Wäre leichter, wenn man nur als Beobachterin im Unterricht ist Wenn Gruppe gearbeitet hat, konnte man gut zuhören 1. Teamteaching, nur beobachtet → Überforderung 2. mit 1 Schüler → Überforderung Andere Person beobachtet (nur) Freiwillige Läuft nebenbei und stressfrei – ist keine Prüfungssituation Leichter, wenn man den/die Beobachtete*n kennt Im Einzelgespräch funktioniert es gut/besser Idee: Teamteaching/ Extra-Person beobachtet Vorteil, wenn man SuS nicht kennt	**7. Setting**	#00:05:16-7# #00:12:23-9# #00:03:25-4# #00:03:25-4# #00:04:32-3# #00:05:12-9# #00:14:53-1# #00:04:22-7# #00:06:28-6# #00:08:30-4# #00:08:50-6#	11
		8. Umstände im Vergleich zur Regelschule		
1 1	In PSA-Klasse würde es besser passen Vertrauenstrainer entspricht Klassenvorstand	8.1 Ähnlichkeiten	#00:09:06-2# #0016:39-3#	2
1 2 1 1 4 5	Zunächst noch keine/wenige Fächer, wo Fachbegriffe vorkommen Schüler*innen lernen Mathe und Deutsch zeitgleich Bei PROSA zunächst Basisbildung Am Anfang noch keine Nebenfächer Erst auf höheren Niveaus verschiedene Textsorten Wortschatz wird nur bis B1gelehrt (= Grundwortschatz)	8.2 Unterschiede	#00:04:33-2# #00:12:52-6# #00:08:07-1# #00:09:22-0# #00:18:41-4# #00:05:42-4#	11

5	Wenige Textsorten		#00:07:45-8#	
5	Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit wird nicht so weit unterrichtet		#00:07:45-8#	
5	Innerhalb einer Gruppe sehr unterschiedliche Bildungserfahrung bzw. nicht bekannt bei Einzelnen		#00:09:58-9#	
5	Fachwortschatz kommt wenig vor		#00:05:51-5#	
6	Grammatikthemen nur bis B1		#00:04:34-8#	
2	Spezielle Übungen (Textbeispiele)	**9. Spezieller Unterricht für die Beobachtung**	#00:04:34-3#	8
3	Unterrichtsqualität steigt dadurch		#00:03:49-6#	
3	Schwierig freies Sprechen zu provozieren		#00:04:15-0#	
3	Schwer, Situationen für freies Sprechen einzubauen		#00:11:14-3#	
6	Spezieller Unterricht nötig		#00:02-56-3#	
4	Schreibphasen einplanen, damit man sich auf den Bogen konzentrieren kann		#00:16:28-9#	
4	Spezielles Programm z.B. für den Aufbauwortschatz		#00:19:22-2#	
4	Programm um alle Fragen beantworten zu können		#00:19:34-2#	
2	Zunächst nur auf wenige Aspekte achten	**11. Beobachtung in einem anderen Fach als DaZ**	#00:06:37-9#	3
2	Kann nicht einschätzen, ob Subjekt oder Objekt korrekt verwendet wurden		#00:01:00-3#	
3	Die Wörter kommen eher in Nebenfächer		#00:09:09-0#	
1	Hausübungen, Extrablätter	**12. Förderung**	#00:14:35-1#	4
2	Austausch mit Kolleg*innen		#00:07:30-7#	
2	Fachübergreifend fördern		#00:08:08-4#	
2	z.B. in Textbeispielen auf Groß- & Kleinschreibung achten		#00:08:24-0#	

8.4 Abstract

Diese Masterarbeit geht der Frage nach, inwiefern die für die Regelschule entwickelte ‚Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache' (USB DaZ) auch im außerschulischen Bildungsbereich eingesetzt werden kann. Konkret wurde die Untersuchung in den beiden Institutionen ‚PROSA' (Projekt Schule für alle!) und ‚Start Wien – Das Jugendcollege' durchgeführt. Beide Einrichtungen verstehen sich als schulanalog und richten sich an Jugendliche bzw. junge Erwachsene, denen der Zugang zum österreichischen Bildungssystem nicht offen steht.

In Anlehnung an die Aneignungsfolge des Deutschen als Zweitsprache gilt es, den Sprachunterricht entsprechend der Kompetenzen der Schüler*innen zu gestalten. Im Sinne der diagnosegestützten Sprachförderung kann auf die individuellen Kompetenzen und Bedarfe eingegangen werden. Anstelle von additivem Sprachunterricht findet die ‚Durchgängige Sprachbildung' in allen Unterrichtsfächern statt. Mithilfe von USB DaZ können Kompetenzprofile erstellt werden, die dies ermöglichen.

Um zu überprüfen, ob USB DaZ auch im außerschulischen Bildungskontext eingesetzt werden kann, wurden sechs Trainer*innen von ‚PROSA' und ‚Start Wien – Das Jugendcollege' gebeten, das Verfahren im Rahmen ihres Unterrichts einzusetzen und anschließend in einem Leitfadeninterview von ihren Erfahrungen zu berichten.

Die Antworten wurden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel (2009) ausgewertet. Es zeigt sich, dass das Verfahren eingesetzt werden kann, wenn diverse unterstützende Maßnahmen getroffen werden. Dazu gehören beispielsweise eine professionelle Einschulung für den Umgang mit USB DaZ, zusätzliche personelle Ressourcen sowie ein intensiver Austausch im Kollegium.

8.5 Lebenslauf

Saskia Kessel, MSc

Emailadresse: a1347769@unive.ac.at
Geburtsdatum: 23. Mai 1990

Ausbildung

Okt. 2014 – Nov.2017	Universität Wien: - Deutsch als Fremd- & Zweitsprache (Masterstudium)
Okt. 2013 – Jän. 2016	Universität Wien - Psychologie (Masterstudium)
Feb. 2012 – Jun. 2012	Università degli Studi di Firenze (Auslandssemester Erasmus)
Okt. 2009 - Jun. 2012	Ludwig-Maximilians-Universität, München - Psychologie (Bachelorstudium)
Sept. 2000 - Jun. 2008	Bundesgymnasium Zaunergasse, Salzburg (Matura)

Berufliche Tätigkeiten und Praktika

---

seit Aug. 2016	DaZ-Trainerin bei ‚Start Wien – Das Jugendcollege' (Interface Wien)
Okt. 2014 – Jun. 2016	DaZ-Trainerin bei ‚Sowieso Mehr!' (Interface Wien)
Jun. 2014 - Sep. 2014	Praktikum in der Jugendbildungswerkstatt (Interface Wien)
Sept. 2012 - Aug. 2013	DaF-Lehrerin und Sozialbegleiterin an einer Waldorfschule in Argentinien (FSJ)
Feb. 2012 - Mär. 2012	Praktikum (Caritas Freilassing) Begleitung psychisch Kranker in einer Tagesstätte Begleitung arbeitsloser Jugendlicher
Sept. 2008 - Jun. 2009	Auslandsaufenthalt in Rom als Erzieherin