



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Zur Diagnosekompetenz von Lehrpersonen
in der Sprachförderung und Sprachbildung im Feld DaZ

Analyse von diagnostischen Prozessen und
Ansätze zum verbesserten Diagnostizieren im Primarbereich

verfasst von / submitted by
Dipl.-Päd. Sarah Hofinger

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

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

A 066 814

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

Masterstudium Deutsch als Fremd-
und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Dr.sc.ed. Beatrice Müller, BA MA

Vorwort

Mein Interesse am Thema „Diagnose“ entstand dadurch, dass ich als Lesekoordinatorin an unserer Volksschule für die Einführung von standardisierten Lesetests verantwortlich war. Schon damals wurde mir klar, dass viele Lehrpersonen diesen Testverfahren sehr kritisch gegenüberstanden. Ich selbst fand es faszinierend, den Lernfortschritt von Kindern festzustellen und zu dokumentieren. Die Auseinandersetzung damit, wie Kinder lernen, ob sich Vergleiche zwischen den Kindern und ihren Lernverläufen ziehen lassen oder wo die Gründe für eine Stagnation liegen mögen, beschäftigte mich.

Als sich mein Arbeitsbereich als Vorschulklassenlehrerin vermehrt auf den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache konzentrierte, wollte ich auch in diesem Gebiet Lernen sichtbar und erklärbar machen. Der Umstand, dass es auch von der Wissenschaft und von den Behörden Forderungen nach standardisierter Leistungsdokumentation gab, beförderte mein Interesse. So entstand die Idee die Sprachförderung in drei Klassen unserer Schule neu zu strukturieren und die Kinder mithilfe von Diagnose gezielt in Modulen zu fördern. Entgegen meinem Interesse, hatte ich es im Jahr davor selbst nicht geschafft, den Sprachstand meiner Schüler*innen wiederholt zu erheben.

Daraus ergab sich die Frage, warum dies so schwierig für uns Lehrer*innen ist, obwohl uns doch selbst die Bedeutung von Individualisierung klar ist. Außerdem wurde ich neugierig darauf, wie die Wahrnehmung dazu von anderen Lehrpersonen war.

Dank meiner aufgeschlossenen Kolleg*innen konnte ich dieses Interesse schließlich zum Thema meiner Masterarbeit machen. Ich danke euch für eure Zeit, für eure ehrlichen Antworten und für euer Interesse am Thema meiner Arbeit. Ohne eure Unterstützung wäre dieses Projekt nie möglich gewesen. Mein Dank gilt auch meiner Familie. Ihr habt mich besonders emotional unterstützt. Danke für eure stärkenden Worte. Weiters möchte ich mich bei meinen Studienkolleg*innen bedanken, die mir im Studium und während des Schreibprozesses mit Rat und Tat zur Seite standen. Ein besonderes Dankeschön gilt Manuela, Pia und Alex. Danke für eure Korrekturen und für eure Unterstützung. Ganz herzlich möchte ich mich auch bei meiner Betreuerin Senior Lecturer Dr.sc.ed. Beatrice Müller, BA MA bedanken. Sie haben mich von Anfang an in meinem Themenwunsch bestärkt und halfen mir mit wertvollen Anregungen bei der Erstellung meiner Masterarbeit.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Theorieteil	4
2.1	Diagnosegeleiteter Unterricht	4
2.1.1	Was ist diagnosegeleiteter Unterricht?	4
2.1.2	Formative Diagnostik	5
2.1.3	Methoden einer informellen Diagnostik	6
2.2	Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften	8
2.2.1	Strukturmodelle für die Erforschung diagnostischer Kompetenz	10
2.2.2	Entwicklung und Ausbildung von Diagnosekompetenz	13
2.2.3	Effekte adaptiver Lehrkompetenz	14
2.3	Sprachförderung und Sprachstandserhebung in der Schuleingangsphase	16
2.3.1	Definition	16
2.3.2	Modelle und theoretische Ansätze zum Zweitspracherwerb	16
2.3.3	Sprachstandserhebung im Primarbereich	21
2.3.4	Profilanalyse nach Griebhaber	27
3	Methodologie	32
3.1	Gewähltes Design	32
3.1.1	Das Leitfadeninterview	32
3.1.2	Gruppendiskussionsverfahren	33
3.2	Gütekriterien	33
3.2.1	Ethische Kriterien	33
3.2.2	Erkenntnistheoretische Kriterien	35
3.3	Datenerhebung	39
3.3.1	Untersuchungskontext	39
3.3.2	Die Teilnehmer*innen	40
3.3.3	Sampling	41
3.3.4	Korpus	41
3.4	Datenaufbereitung	42
3.4.1	Transkripte	42

3.5	Datenanalyse	42
4	Beschreibung des Modells „Modulare Schuleingangsphase NEU“	45
4.1	Gesetzlicher Rahmen.....	45
4.2	Projekttablauf	46
4.2.1	Koordination	47
4.2.2	Zur Schule.....	49
4.2.3	Konzeption.....	49
4.2.4	Sitzungsprotokolle und kollegiale Fortbildungen.....	55
5	Analyse	67
5.1	Chronologische Analyse.....	67
5.1.1	Handlung von Schüler*in	67
5.1.2	Beobachtung durch die Lehrkraft	68
5.1.3	Ableich mit Erwartungen der Lehrkraft.....	69
5.1.4	Weitere Informationssuche	70
5.1.5	Einstufung.....	75
5.2	Analyse der Faktoren und Indikatoren diagnostischer Kompetenz.....	77
5.2.1	Erfahrungen, Orientierungen und sozial-emotionale Aspekte	78
5.2.2	Merkmale der Beurteilungssituation.....	79
5.2.3	Kompetenzen	80
5.2.4	Institutionelle Rahmenbedingungen	87
6	Fazit und Ausblick.....	89
	Literaturverzeichnis	94
	Anhang.....	97

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Rahmenmodell der pädagogischen Interaktion zwischen beurteilender und beurteilter Person (Ingenkamp und Lissmann, 2008, S. 16, Beltz Verlag)	11
Abb. 2 Prozessmodell zur Urteilsbildung in der pädagogischen Diagnostik (Ingenkamp und Lissmann, 2008, S. 18, Beltz Verlag)	12
Abb. 3 Profilstufen: eigene Visualisierung (vgl. Grießhaber 2012)	28
Abb. 4 SAMO (L1 Persisch) zum Bildimpuls NEUGIER, Ende 1. Klasse, (Grießhaber 2013a, S. 4)	30
Abb. 5 Überblick über den Forschungsprozess, eigene Darstellung	39
Abb. 6 Übersicht über den zeitlichen Ablauf des Projekts, eigene Darstellung	47
Abb. 7 Übersicht über die Module der „Modularen Schuleingangsphase NEU“, eigene Darstellung	50
Abb. 8 Übersicht Aufteilung der Schulstufen in die Module, eigene Darstellung	54
Abb. 9 Modell des diagnostischen Prozesses (Herppich et al. 2017: 43)	56
Abb. 10 Profilstufen im Überblick (Screenshot entnommen vom Filmworkshop der DVD in Heilmann 2016)	58
Abb. 11 Fördermaßnahmen ableiten (Screenshot entnommen vom Filmworkshop der DVD in Heilmann 2016)	59
Abb. 12 Bestimmung des Gesamtprofils (Screenshot entnommen vom Filmworkshop der DVD in Heilmann 2016)	59
Abb. 13 Prozessmodell zur Urteilsbildung in der pädagogischen Diagnostik (Ingenkamp und Lissmann, 2008, S. 18, Beltz Verlag)	67
Abb. 14 Rahmenmodell der pädagogischen Interaktion zwischen beurteilender und beurteilter Person (Ingenkamp und Lissmann, 2008, S. 16, Beltz Verlag)	77

1 Einleitung

In einschlägigen grundschulpädagogischen Veröffentlichungen ist seit den 90er-Jahren eine Expansion des Begriffs Heterogenität und seinen Synonymen Differenz, Anderssein, Vielfalt zu beobachten (Budde 2012, Koller et al. 2014). Heterogenität wird dabei entweder eher positiv (als Chance, Bereicherung) oder eher negativ (als Belastung, Herausforderung, Problem) konnotiert. In diesem Zusammenhang werden strukturierende Merkmale wie z.B. Migration, Behinderung und Geschlecht genannt. Aktuelle Maßnahmen der Bildungspolitik machen deutlich, dass Heterogenität immer auch im Spannungsverhältnis zu Homogenitätsvorstellungen steht, da diese nach wie vor die optimale Vorstellung unserer schulischen Realität stark prägen (vgl. Martschinke 2015: 15).

So sollen Deutschförderklassen die Schüler*innen in homogene Gruppen von Deutsch-Sprechenden und Nicht-Deutsch-Sprechenden segregieren. Bislang waren integrative Modelle, in denen neu zugewanderte Kinder oder Kinder mit unzureichenden Sprachkenntnissen in Deutsch von Anfang an oder nach kurzer Zeit am Regelunterricht teilnehmen, üblich. Jeder Schulstandort entschied selbst, ob zusätzlich additive Kurse eingerichtet wurden, in denen sie separat unterrichtet würden.

Möglichst früh Deutsch zu lernen ist für ein Schulkind elementar: Da Österreich eine Wissens- und Informationsgesellschaft ist, finden viele Lernprozesse im Medium der Sprache statt. Dieser Umstand ist mit einem Machtaspekt verbunden:

Die Verknüpfung von Lernen, Bildsamkeit und Sprache stellt einen wichtigen Aspekt dessen dar, was wir hier die Macht der Sprache nennen. Wer eine Sprache spricht, verfügt über bedeutsame Mittel, auf soziale, technisch-praktische oder abstrakte Gegenstände bezogene Lernprozesse individuell und kommunikativ zu gestalten und zu reorganisieren (Mecheril und Quehl 2006: 355–356).

Sprechen Mecheril und Quehl zunächst allgemeine sprachliche Fähigkeiten an, sind bezogen auf die Verfügbarkeit aber die konkreten Mittel einer bestimmten Sprache gemeint. Da nicht alle Kinder unserer Schulen gleichermaßen über Deutsch als Bildungssprache verfügen, kann dies zu einer Einschränkung der Bildungschancen führen. Lern- und Handlungsräume sowie Bildungsprozesse können dadurch eingeengt werden (vgl. Mecheril und Quehl 2006: 355–356).

Beachtet man den Machtaspekt von Sprache in der migrationspädagogischen Perspektive, kommen der Lehrperson zwei wichtige Aufgaben zu: Sie ist einerseits für das Verfügbarmachen von Sprache, also für die Sprachförderung, zuständig. Andererseits führen Direktor*innen und Sprachförderlehrer*innen gemeinsam die Sprachstandsdiagnostik durch, deren Ergebnisse darüber entscheiden, ob die Schüler*innen schon den Regelunterricht besuchen können. Die Selbsteinschätzungen der Lehrer*innen zeigen laut einer Mercator-Studie (2012) aber, dass nur 7 % der Befragten sich auf den Umgang mit sprachlich heterogenen Klassen vorbereitet fühlen, 66 % dagegen nicht ausreichend. Nur 35 % haben Erfahrung mit Sprachstandsdiagnostik, auf die bei einer sprachstandsspezifischen Förderung nicht verzichtet werden kann. Der Appell der Bildungsforschung „Keine Förderung ohne Diagnose“ findet damit seitens der Schulen nur marginal Gehör. Nur wenn die Sprachförderung auf den individuellen Sprachstand zugeschnitten ist, kann sie zum Erfolg führen (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2012: 6–7).

Da aufgrund eines Kompromisses zwischen Bildungsministerium und Direktor*innen nun „jenen Schulstandorten, die eine Umsetzung der Deutschklassen aus organisatorischen und strukturellen Gründen nicht schaffen“, eine Ausnahme zugestanden wurde (ORF Wien, 25.6.2018), konnte ich an der untersuchten Wiener Volksschule im Schuljahr 2018/19 ein alternatives Sprachfördermodell entwickeln und mit dem Team der Vorschulklasse (VSK), einer 1. Klasse und einer 2. Klasse einführen. Es sollte Heterogenität im Klassenverband sicherstellen und durch Sprachstandsdiagnostik Homogenität in Sprachfördermodulen geschaffen werden. Das Modell sieht eine Verschränkung von additiver Sprachförderung in Modulen und integrativer Förderung im Klassenverband vor, sodass alle Kinder auch am Regelunterricht teilnehmen können. Da die Kinder in ihren sprachlich heterogenen Klassen in leistungshomogene Sprachgruppen eingeteilt werden, musste der individuelle Sprachstand jedes Kindes erhoben werden. So fordert auch der Österreichische Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (ÖDaF) (2018), dass Kinder und Jugendliche so schnell wie möglich am Regelunterricht teilnehmen können. Er warnt davor, dass Fördermaßnahmen, wie Deutschförderklassen, nicht segregierend wirken dürfen. Das Zusammenleben in der Schule kann dadurch gefährdet werden und ein Ausschluss vom Regelunterricht darf keine Benachteiligung in Bezug auf die Aneignung anderer Bildungsinhalte darstellen (vgl. ÖDaF: Offener Brief Bundesminister Faßmann Deutschförderung 2018).

Dieses Forschungsvorhaben soll Wege einer wissenschaftlich fundierten Sprachförderung und -bildung aufzeigen und setzt primär bei der diagnostischen Kompetenz von Lehrpersonen an. Über Einstellungen, Haltung und Reflexion der Lehrpersonen soll Aufschluss erlangt werden, inwiefern diagnostische Kompetenz gesteigert werden kann. Hauptaugenmerk gilt deshalb der prozessorientierten Sprachstandsdiagnose, die im Zuge der Untersuchung für die Schüler*innen der drei betroffenen Schulstufen durchgeführt wird. Für das Lehrer*innen-Team steht die pädagogische Nutzung dieser Informationen im Vordergrund, indem unterschiedliche Module entwickelt und durchgeführt werden.

Die Sprachstandsdiagnose soll *on-the-fly* (siehe Kap. 2.1.3) oder durch die Profilanalyse (siehe Kap. 2.3.4) erfolgen und die Module unter Anwendung von Kompetenzprofilen und Lehrplananforderungen erstellt werden.

Die zwei Forschungsfragen lauten:

- **Wie wird lernprozessbegleitende Diagnose im Bereich Sprachförderung und Sprachbildung im Modellversuch „Modulare mehrsprachige Schuleingangsphase NEU“ an der untersuchten Schule eingesetzt?**
- **Wie kann diagnostische Kompetenz im Bereich Sprachförderung und Sprachbildung ausgebaut werden?**

Ziel dieser Arbeit ist es, Faktoren und Indikatoren zu identifizieren, die der Herausbildung von diagnostischer Kompetenz dienen. Neben einer Dokumentation der Projektentwicklung soll dieser Prozess anhand von drei Gruppeninterviews dokumentiert und wissenschaftlich belegt werden.

Die Arbeit ist wie folgt aufgebaut: Im Theorieteil werden zuerst essentielle Begriffe zu diagnostischer Kompetenz und zu adaptivem Unterricht erarbeitet. Im selben Kapitel wird Sprachförderung theoretisch abgehandelt. Anschließend wird das methodologische Vorgehen der Untersuchung dargelegt. Darauf folgend wird das alternative Sprachfördermodell beschrieben und seine Implementierung dokumentiert. Dabei sind auch die Fortbildungen zur Herausbildung diagnostischer Kompetenz gelistet und beschrieben. Abschließend werden die Daten aus den Interviews analysiert und die Forschungsfrage beantwortet. Zuletzt finden sich das Literaturverzeichnis und der Anhang.

2 Theorieteil

2.1 Diagnosegeleiteter Unterricht

In diesem Kapitel wird zuerst erläutert, wieso diagnosegeleiteter Unterricht immer mehr in den Fokus rückt. Sodann soll formative Diagnostik als immanenter Teil dieses Forschungsvorhabens beschrieben werden. Dabei kommen informelle, semi-formelle und formelle Arten der Diagnostik zur Sprache.

2.1.1 Was ist diagnosegeleiteter Unterricht?

Seit der Neuausrichtung der Unterrichtsplanung auf Kompetenzorientierung wird diagnosegeleiteter Unterricht immer wichtiger. Ziener (2013) greift Weinerts viel zitierte Definition von „Kompetenz“ auf und formuliert folgende Definition:

Kompetenzen geben Auskunft über das, was jemand kann, und zwar in dreifacher Hinsicht: im Blick auf seine Kenntnisse, seine Fähigkeit, damit umzugehen, und seine Bereitschaft, zu den Sachen und Fertigkeiten eine eigene Beziehung einzugehen. Kompetenzorientierter Unterricht zielt auf die Ausstattung von Lernenden mit Kenntnissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten sowie die Bewusstmachung und Reflexion von Einstellungen/Haltungen. Kompetent ist, wer sich darauf einlassen kann, mit Sachverstand mit Dingen umzugehen. Kompetenzen sind Fähigkeiten unter dem dreifachen Aspekt von Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen. Kompetenzen äußern sich in konkreten Handlungen (Ziener 2013: 23).

Kompetenzorientierung erlangte im Zuge der PISA-Studie vermehrte Aufmerksamkeit, in deren Folge man sich von einer Inputsteuerung verabschiedete und mithilfe von Bildungsstandards eine Outputsteuerung des Bildungssystems zu implementieren versuchte. Seitdem sind nicht mehr nur konkrete Lehrplaninhalte bedeutsam, sondern vor allem die Ergebnisse der Lernprozesse und deren Anwendbarkeit in der Lebenswelt der Schüler*innen. Indikator für Schulerfolg ist damit vor allem die Leitfrage, welche Kompetenzen Schüler*innen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erreicht haben sollen. Die Bezugsnorm wird dabei jedoch nicht interindividuell, zwischen den Schüler*innen vergleichend, sondern intraindividuell gewählt, um so die individuellen Fortschritte eines Kindes besser sichtbar machen zu können (vgl. Böttinger 2018: 5–7).

Deshalb ist ein diagnosegeleitetes Vorgehen notwendig. Die gewonnenen Informationen können vor allem zur inneren Differenzierung verwendet werden, um den vorhandenen Leistungsniveaus der einzelnen Schüler*innen zu entsprechen. Lernende mit ähnlichen

Leistungsniveaus können dabei in Gruppen zusammengefasst werden (vgl. Böttinger 2018: 5–7).

2.1.2 Formative Diagnostik

In einem Diagnoseprozess ist eine wichtige Unterscheidung bzgl. der zu treffenden pädagogischen Entscheidung zu beachten. Döll und Dirim (2009) unterscheiden zwischen Förderdiagnostik und Auslese- und Zuweisungsdiagnostik (Screenings). Erstere kann darstellen, wo genau Förderbedarf besteht, wobei Letztere nur darüber Auskunft gibt, ob Förderbedarf besteht (vgl. Dirim und Döll 2009: 153–154). Förster und Souvignier (2017) sprechen im ersten Fall von formativer Diagnostik. Sie wird mit dem Ziel eingesetzt, basierend auf den erhobenen Informationen, den Lernprozess fortlaufend anzupassen und zu optimieren, also dass sie formativ ist. Formative Diagnostik spielt deshalb für die tägliche Unterrichtsplanung und insbesondere die Individualisierung eine entscheidende Rolle. Wenn die Diagnostik wiederum abschließend nach dem Lernprozess, also summativ erfolgt, ist sie darauf ausgerichtet, Qualifikationen zu bescheinigen. Im Englischen werden griffig die Bezeichnungen „*assessment for learning*“ versus „*assessment of learning*“ verwendet (vgl. Glogger-Frey und Herppich 2017: 43).

Es werden verschiedene Arten und Methoden von formativer Diagnostik unterschieden, meist abhängig von der zur Verfügung stehenden Zeit. Shavelson et al. (2008) nennen die informelle Art „*on-the-fly*“, die semi-formelle Art „*planned-for-interaction*“ und die formellere Art „*embedded-in-the-curriculum*“. Passend zu den Arten werden im Folgenden die Methoden beispielhaft genannt.

Die „*On-the-fly*“-Diagnostik wird als informell beschrieben. Die Lehrperson erhält ohne direkte eigene Veranlassung, aber durch Einsatz geeigneter Aufgaben oder Lehrmethoden, Informationen über das Verständnis der Schüler*innen.

Die semi-formelle „*Planned-for-interaction*“-Diagnostik ist beispielsweise eine wohlüberlegte, lernzielorientierte Frage, die im Vorfeld gezielt geplant wird. Die „Auswertung“ erfolgt meist informeller als zum Beispiel bei einem Vorwissenstest. Während der Unterrichtsvorbereitung kann sich die Lehrperson aber bereits überlegen, worauf sie achten möchte.

Zur formelleren „*Embedded-in-the-curriculum*“-Diagnostik zählt beispielsweise ein Lern-tagebuch, ein Vorwissenstest oder eine Reihe von Tests im Sinne einer Lernverlaufsdiagnostik, die im Laufe eines Schuljahres eingesetzt werden. Dabei werden ein Verfahren erstellt oder gewählt und Daten gesammelt. Die Daten werden möglicherweise erst zu Hause ausgewertet, und das Verfahren ist somit mit etwas mehr Zeit verbunden und eine eher formelle, systematische Vorgehensweise (vgl. Shavelson et al. 2008: 300–301).

2.1.3 Methoden einer informellen Diagnostik

Eine niederschwellige Möglichkeit besteht in einer informellen Diagnostik, die laut Böttinger (2018) genaue qualitative Aussagen über den Lernstand einzelner Schüler*innen erlauben, aus denen sich direkte Möglichkeiten zur Förderung im Unterricht ableiten lassen. Zu den Methoden einer informellen Diagnostik gehören unter anderem Anamnese (Erhebung der Lern- und Lebensgeschichte), Verhaltensbeobachtung (systematisch/frei), Aufgabensammlung (fachbezogen) und Aufgabenanalyse (qualitative Fehleranalyse) (vgl. Böttinger 2018: 6).

2.1.3.1 Anamnese

Im schulischen Setting ist eine vollständige Anamnese meistens nicht möglich. Durch ein sorgfältiges Studium der vorhandenen Gutachten und Dokumentationen zum Kind sowie aus Gesprächen mit Erziehungsberechtigten können aber wichtige Informationen gewonnen werden. Ein vorher festgelegter Fragenkatalog ist dabei ratsam. Neben dem institutionellen bzw. individuellen Entwicklungsverlauf sowie einer Umfeldanalyse können auch Unterrichtserfahrungen von anderen Lehrkräften mit dem jeweiligen Kind gewinnbringend sein (vgl. Böttinger 2018: 6).

2.1.3.2 Verhaltensbeobachtung

Zu beachten ist, dass nur das für eine Verhaltensbeobachtung herangezogen werden kann, was in einer konkreten Situation im Unterrichtsalltag beobachtet werden kann. Dazu zählen zum Beispiel bestimmte Verhaltensweisen wie das Herumspielen mit unterrichtsfremden Gegenständen. Kompetenzen wie zum Beispiel Sorgfalt können dagegen nicht direkt beobachtet werden. Es müssen Deskriptoren bestimmt werden, die eine Kompetenz erfassbar machen.

Entscheidend ist es weiters, eine Beobachtung von einer Interpretation abzugrenzen. Verhalten ist nur schwer direkt interpretierbar, da Lehrkräfte häufig einfach nicht wissen können, warum ein bestimmtes Verhalten gezeigt wird. Unterschieden werden kann zwischen freier und systematischer Verhaltensbeobachtung. Unsystematische Verhaltensbeobachtungen umfassen das ungeplante Beobachten von (meist) auffälligem Verhalten. Systematisch ist eine Beobachtung dann, wenn ein im Vorhinein festgelegtes Merkmal innerhalb einer bestimmten Zeitspanne schriftlich erfasst wird. Durch systematische Beobachtung ist also der Grad der Ausprägung einer Verhaltensweise bestimmbar. Außerdem ist nicht-auffälliges Verhalten erfassbar, das bei einer unsystematischen Beobachtung meist unentdeckt bliebe (vgl. Böttinger 2018: 7).

2.1.3.3 Aufgabensammlung

Aufgabensammlungen bieten eine Möglichkeit für einen raschen Überblick über den Leistungsstand eines*einer Schüler*in. Sie können zum Beispiel mit dem Schwerpunkt des letzten Schuljahres oder den Aufgaben zum Grundwissen eines bestimmten Faches angelegt werden. Zusätzlich können sie gut für qualitative Fehleranalysen verwendet werden (vgl. Böttinger 2018: 7).

2.1.3.4 Aufgabenanalyse

Kurz zusammengefasst geht eine qualitative Fehleranalyse davon aus, dass falsch gelöste Aufgaben wichtige Hinweise auf Lern- und Aneignungsprozesse bzw. die Auseinandersetzung mit Lernanforderungen geben können. Durch eine Beschreibung von Fehlermustern in verschiedenen Aufgaben mit ähnlicher Anforderungsstruktur wird versucht, vergleichbare Fehlerarten samt deren Ursachen aufzudecken (vgl. Böttinger 2018: 7).

Die Wahl der richtigen Methode richtet sich nach den jeweiligen Zwecken. Damit wird deutlich, dass nicht unbedingt ein einziges Messinstrument für alle Verwendungskontexte geeignet ist, sondern dass die Vielfalt der Methoden zumindest für die Diskussion und das Vermeiden vorschneller Einseitigkeit nützlich, anregend und bereichernd sein kann.

2.2 Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften

In diesem Kapitel wird der Begriff diagnostische Kompetenz definiert und dargelegt, inwiefern er die Lehrkompetenz von Lehrkräften und deren Unterricht prägt.

Lehrkompetenzen werden bereits seit einigen Jahren empirisch von der deutschsprachigen Bildungsforschung untersucht. Baumert und Kunter (2006) systematisieren die unterschiedlichen Konstrukte des Professionswissens von Lehrkräften in pädagogisches Wissen, Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen. Diagnostische Kompetenz ist dem Bereich pädagogischen Wissens und Könnens zuzuordnen, aber auch fachdidaktische Wissensanteile spielen in die diagnostische Kompetenz hinein. Die Bedeutung diagnostischer Kompetenz wird damit begründet, dass Unterricht idealerweise an die Vorkenntnisse der Lernenden anschließen soll und über die diagnostische Kompetenz das Ziel der Unterrichtsadaptivität erreicht werden kann. So kann Unterricht nur dann erfolgreich sein, wenn er mittels diagnostischer Kompetenz angepasst wird und eine Über- oder Unterforderung vermieden wird und emotionale und motivationale Schülermerkmale berücksichtigt werden (vgl. Baumert und Kunter 2006: 489; vgl. Praetorius und Südkamp 2017: 13).

Karing und Seidel (2017) beschreiben in ihrem Definitionsansatz eine in der Forschung häufig zu beobachtende Vereinfachung des Begriffs „diagnostische Kompetenz“, „indem die bestimmende Kompetenz mit der Urteilsakkuratheit gleichgesetzt wird“ (Karing und Seidel 2017: 201) und somit erfasst wird, wie genau Lehrkräfte die Leistungen ihrer Klasse einschätzen können. Diese Konzeptualisierung wird von Schrader (1989) beschrieben und nach seiner Auffassung umfasst diagnostische Kompetenz dabei drei Dimensionen: die aufgabenbezogene (wie schwierig ist eine Aufgabe?), die personenbezogene (diese betrifft die Leistung der*die Schüler*in) und die aufgabenspezifische Dimension (Zusammenspiel von Aufgabenschwierigkeit und Schülerfähigkeit: Kann ein Schüler eine bestimmte Aufgabe bewältigen?) (vgl. Schrader nach Karst 2012: 30–31). Das wissenschaftliche Netzwerk zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften (NeDiKo) nimmt eine differenziertere Sichtweise ein und beschreibt diagnostische Kompetenz als kognitive Leistungsdisposition, „die es den Lehrkräften ermöglicht, diagnostische Anforderungen in verschiedenen pädagogischen Handlungssituationen zu erfüllen“ (Karing und Seidel 2017: 201). Die pädagogische Diagnostik stellt eine wesentliche Basis zur diagnostischen Kompetenz bereit

und wird definiert als „Prozess des Einschätzens von Lernenden im Hinblick auf lernrelevante Merkmale mit dem Ziel, pädagogische Entscheidungen zu informieren“ (Herppich et al. 2017: 76). Diese Sichtweise berücksichtigt den diagnostischen Prozess, „also die Diagnostik im Verlauf einer bestimmten Situation“ (Karing und Seidel 2017: 202). Herppich et al. (2017) grenzen pädagogische Diagnostik von Nachbardisziplinen (z.B. psychologische oder medizinische Diagnostik) zunächst hinsichtlich ihres Gegenstandes ab: Es sind nicht Patienten mit Merkmalen bestimmter Krankheiten oder Klienten mit Merkmalen bestimmter Störungen, sondern sie konzentriert sich auf Lernende mit ihren lernrelevanten Merkmalen. Auch das Ziel unterscheidet sich und ist auf eine pädagogische Entscheidung ausgerichtet und dem pädagogischen Handeln dadurch vor- sowie untergeordnet. Außerdem stellen diagnostische Aktivitäten nur einen kleinen Teil der Aufgaben dar, die das pädagogische Handeln von Lehrkräften ausmachen und stehen deshalb nicht so explizit im Zentrum wie zum Beispiel die medizinische Diagnostik bei Ärzt*innen. Eine Studie von Edelenbos und Kubanek-German (2004) zeigte, dass nur 11,5 % des gesamten Lehrerhandelns diagnostische Tätigkeiten ausmachen. Dabei wurden „Testergebnisse interpretieren und weitergeben“, „Fragen stellen“ und „ziel-/aufgabenorientierte Beobachtung des einzelnen Schülers“ am häufigsten genannt (vgl. Edelenbos und Kubanek-German 2004: 277). Laut Karst (2017) ist es weitgehend unumstritten, dass pädagogische Diagnostik eine wesentliche Informationsbasis für das Treffen tragfähiger pädagogischer Entscheidungen liefert, sodass sie somit didaktische Relevanz besitzt (vgl. Karst 2012: 32).

Laut Klieme und Leutner (2013) sind Kompetenzen „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (Leutner 2013: 4). Es soll also das berufspraktische Handeln von Lehrkräften in der Domäne, das heißt, in diesem Fall in pädagogischen Handlungssituationen beschrieben, erklärt und vorhergesagt werden. Karst (2012) betont ebenfalls im Resümee ihrer Dissertation zum Thema „Kompetenzmodellierung des diagnostischen Urteils von Grundschullehrern“, dass die diagnostische Kompetenz nicht als übergreifende Fähigkeit zu verstehen ist, sichere Urteil zu fällen (vgl. Karst 2012: 215), sondern situationsspezifisch ist. Das bedeutet, dass zwischen den einzelnen diagnostischen Situationen unterschieden werden muss und die diagnostische Kompetenz im jeweiligen Kontext erlernt und trainiert werden muss (vgl. Karst 2012: 236).

Gleichzeitig umfasst Kompetenz nach der Definition von Klieme und Leutner nur solche Leistungsdispositionen, die durch das Handeln in entsprechenden Situationen erlernt werden können, also veränderbar und trainierbar sind. Der Kontextbezug und die Veränderbarkeit sind somit zwei wesentliche Merkmale. Gleichzeitig macht die Definition deutlich, dass kontextunspezifische oder weniger veränderbare Leistungsdispositionen, wie Intelligenz oder allgemeine Fähigkeiten zur Informationsverarbeitung, nicht unter den Kompetenzbegriff fallen, wie er hier verwendet wird und auch nur kognitive Leistungsvoraussetzungen betrachtet werden. Motivationale oder affektive Leistungsvoraussetzungen umfasst sie dagegen nicht. Der Kompetenzbegriff in „Diagnostische Kompetenz“ wird von Herppich et al. (2017) aus bildungswissenschaftlicher Sicht definiert. Die Autor*innen weisen darauf hin, dass Kompetenzen als Disposition im Sinne von Personeneigenschaften die Merkmale Konsistenz und Stabilität aufzeigen. Weiters ergänzen sie, dass Personen unterschiedlich kompetent sein können und diese Unterschiedlichkeit muss im Rahmen des bildungswissenschaftlichen Kompetenzbegriffs valide messbar, also quantifizierbar sein (vgl. Herppich et al. 2017: 80).

2.2.1 Strukturmodelle für die Erforschung diagnostischer Kompetenz

Behrman und Kaiser (2008) sind in der empirischen Pädagogik beheimatet und entwickelten ein Modell der pädagogischen Diagnostik, das als Hilfe bei Schullaufbahnberatung oder der Optimierung pädagogischen Handelns im engeren (Planung und Kontrolle von Lehr- und Lernprozessen) und im weiteren Sinn (alle diagnostischen Aufgaben im Rahmen der Bildungsberatung) dient. Ihr Verständnis von pädagogischer Diagnostik umfasst

alle diagnostischen Tätigkeiten, durch die bei einzelnen Lernenden und den in einer Gruppe Lernenden Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermitteln, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren (Ingenkamp und Lissmann 2008b: 13).

Es handelt sich um ein allgemein gehaltenes Rahmenmodell, in dem verschiedene Einflussfaktoren auf die Urteilsbildung dargestellt sind. Dabei stehen verschiedene Faktoren (Determinanten) im Mittelpunkt, die direkt oder durch ihr Zusammenspiel das Urteil beeinflussen (siehe Abb. 1). Die Interaktionsbeteiligten (Lehrkraft und Schüler*in) sind symmetrisch dargestellt. Je vier Merkmale wirken auf die Handlungen und Informationsverarbeitung beider Beteiligten ein: Kompetenzen, Orientierungen, sozial-emotionale Aspekte und Erfahrungen. Weiters spielen Merkmale der Beurteilungssituation und institutionelle

Rahmenbedingungen mit. Besonders wird die Bedeutung der Interaktion in der pädagogischen Diagnostik zwischen beurteilender und beurteilter Person betont (vgl. Behmann und Kaiser 2017: 59–63).

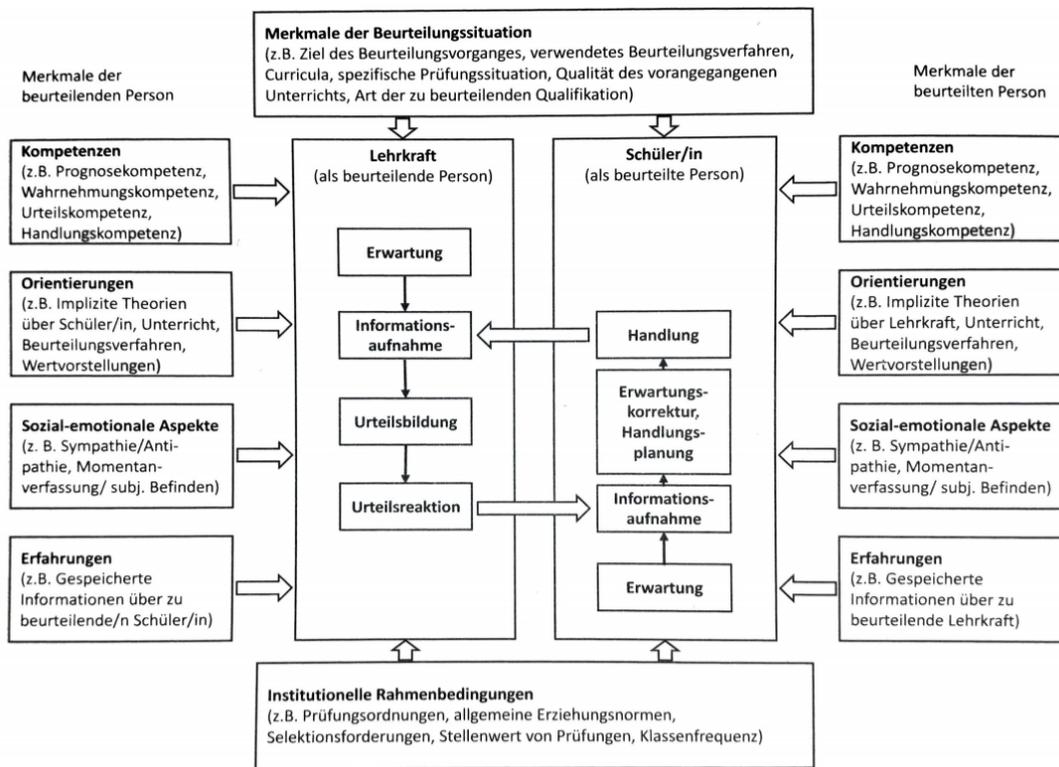


Abb. 1 Rahmenmodell der pädagogischen Interaktion zwischen beurteilender und beurteilter Person (Ingenkamp und Lissmann, 2008, S. 16, Beltz Verlag)

Im Prozessmodell der Urteilsbildung werden in vereinfachter Weise die verschiedenen Schritte der Urteilsbildung dargestellt. Es geht vom Lernenden aus, der von einer Lehrkraft beobachtet wird (siehe Abb. 2). Es wird darauf hingewiesen, dass die Gefahr groß ist, dass die Ergebnisse der Lehrkraft von ihren Erwartungen selektiv verzerrt werden, sofern keine standardisierte Vorgehensweise bei der Beobachtung (Messung) durchgeführt wird. Es wird umso unwahrscheinlicher, erwartungsdiskrepante Eigenschaften oder Merkmale bei den Lernenden festzustellen, umso stärker die Erwartungshaltung die Datenerhebung beeinflusst. Treten solche Diskrepanzen auf, so zeigt das Prozessmodell, dass Untersuchungsergebnisse durch ein erneutes diagnostisches Handeln abgesichert und erklärt werden. Ist es nicht möglich, die gewonnene Information mit den eigenen Erwartungen in Einklang zu bringen, geht das Modell entweder vom Abbruch des diagnostischen Prozesses oder dem

Hinzuziehen von Experten aus. Konnten die beobachteten Phänomene inhaltlich erklärt werden, so werden sie nach sozialen, sachlichen oder individuellen Normen eingestuft und mit Bedeutungsgehalt versehen, der dann in das abschließende Urteil einfließt. Neue Erkenntnisse aus dem Beurteilungsprozess können auf die ursprünglichen Determinanten des Prozesses einwirken, sodass sich Erwartungen der Lehrkraft und somit auch der Prozess bei der Ausübung späterer diagnostischer Tätigkeiten verändern können (vgl. Behmann und Kaiser 2017: 59–63).

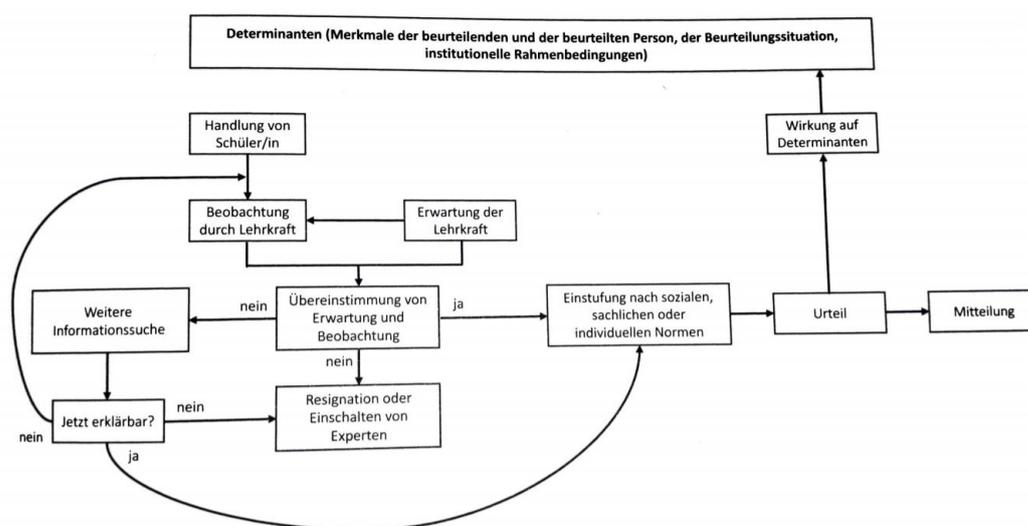


Abb. 2 Prozessmodell zur Urteilsbildung in der pädagogischen Diagnostik (Ingenkamp und Lissmann, 2008, S. 18, Beltz Verlag)

Das Modell besticht durch seine Klarheit, das durch die dazu nötigen Vereinfachungen den „[...] tatsächlichen diagnostischen Prozess nicht in seiner vollen Komplexität darstellen [kann]“ (Behmann und Kaiser 2017: 62). Die Beziehungen der Merkmale der beurteilenden und der beurteilten Personen im Rahmenmodell werden so einfach wie möglich und so differenziert wie nötig dargestellt. Die Merkmale werden nur exemplarisch und kurzgefasst abgebildet, kritisieren Behmann und Kaiser (2008), was zu Unklarheit mancher Merkmale führt. Ebenfalls ist nicht klar ausgeführt, welche Wechselwirkungen zwischen beurteilter und beurteilender Person bestehen und dies bleibt somit der Interpretation des*der Leser*in überlassen. Weiters hinterfragen sie, aus welcher Motivation sich die Lehrperson für einen der beiden Nein-Pfade entscheiden würde. Der Pfad zur Einbeziehung von Expert*innen wird positiv hervorgehoben (vgl. Behmann und Kaiser 2017: 62–63).

2.2.2 Entwicklung und Ausbildung von Diagnosekompetenz

Eine wichtige Aufgabe im Rahmen der Lehrerbildung ist die Förderung der diagnostischen Kompetenz. Laut der Allensbach-Studie „Lehre(r) in Zeiten der Bildungs-panik“ konzentriert sich die Lehrerausbildung aber zu sehr auf die Vermittlung fachlicher Inhalte. Als Vorbereitung auf wichtige Gegebenheiten im Schulalltag, wie heterogene Klassen, Umgang mit Schüler*innen und Elternhaus aus unterschiedlichen Kulturen, müsse Diagnostik in den Fokus gerückt werden (vgl. Institut für Demoskopie Allensbach 2012: 8). Hier sollen nun verschiedene Fördermaßnahmen vorgestellt werden.

- Interventionen, bei denen die Förderung der kognitiven Leistungsdisposition im Mittelpunkt steht: Diese Interventionen beziehen sich mehrheitlich auf die Förderung von konzeptuellem und prozeduralem Wissen von Lehrkräften. So wird beispielsweise durch simulationsbasierte Trainings das Automatisieren von neuen Abläufen und damit die Geläufigkeit des diagnostischen Vorgehens gefördert (vgl. Karing und Seidel 2017: 202).
- Interventionen, die beim diagnostischen Prozess ansetzen: Der Schwerpunkt der vorgestellten Maßnahmen liegt dabei auf der Informationssammlung und Informationsverarbeitung (vgl. Karing und Seidel 2017: 202).
- Interventionen, die bei den „sonstigen“ Leistungsdispositionen (z.B. diagnostikrelevantes Selbstkonzept, Motivation) ansetzen: So haben sich beispielsweise zur Förderung des Selbstkonzeptes Reattributionstrainings als wirksam erwiesen (vgl. Karing und Seidel 2017: 242).

Karing und Seidel (2017) empfehlen eine Programmgestaltung mit einem strukturierten, inhaltlich aufeinander aufbauenden und interaktiven Vorgehen eher als alleinige Wissensvermittlung. Kompetenzen sollten auf strukturierte Art und Weise vermittelt sowie gleichzeitig geübt und in der Praxis umgesetzt werden. Weiters wird die Frage nach der Intensität einer Fördermaßnahme aufgeworfen. Die Annahme, eine höhere Intensität würde mit einer höheren Wirksamkeit einhergehen, konnten bisherige Forschungsarbeiten nicht stützen. Eine mögliche Erklärung könnte die sinkende Teilnahmemotivation der Zielgruppe bei überaus intensiven Programmen sein (vgl. Karing und Seidel 2017: 244).

Für zukünftige Maßnahmen sollten neben der kognitiven Leistungsdisposition auch motivationale Aspekte sowie verschiedene Schritte des diagnostischen Prozesses gefördert werden. Interventionen sollten alle Schritte des diagnostischen Prozesses berücksichtigen. Dadurch könnte man auch klären, welche der einzelnen Prozessschritte entscheidend sind,

damit eine Lehrkraft zu objektiven, belastbaren und validen Diagnosen kommt (vgl. Karing und Seidel 2017: 245).

2.2.3 Effekte adaptiver Lehrkompetenz

Besonders die ermutigenden Ergebnisse der vorliegenden Studie von Brühwiler (2014) zu den Effekten adaptiver Lehrkompetenz auf schulische Lernprozesse sind vor dem Hintergrund der im Schulalltag anzutreffenden Vielfalt und Komplexität für die pädagogische Praxis von Interesse. So zeigen die Ergebnisse, „dass sich die Ausrichtung des unterrichtlichen Handelns auf die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler lohnt, denn adaptive Lehrpersonen erreichen grö[ß]ere Lernerfolge“ (Brühwiler 2014: 223). Betont wird die enge Verbindung zwischen diagnostischen Verfahren und didaktischen Maßnahmen, die dabei als Schlüssel für den lernwirksamen Umgang mit Heterogenität bezeichnet wird. Dies fordert von den Lehrpersonen ein Bewusstsein und die Bereitschaft, durch die Nutzung diagnoserelevanter Informationsgelegenheiten weitere Unterrichtsmaßnahmen abzuleiten. Die Ergebnisse der Studie stützen die plausible Annahme, dass adaptive Lehrkompetenz nicht direkt auf den Lernertrag der Schüler*innen Auswirkungen hat, sondern indirekt über die Qualität der Unterrichtsprozesse vermittelt wird. Die größeren Leistungsfortschritte der Schüler*innen in Klassen mit adaptiveren Lehrpersonen sind maßgeblich auf eine bessere didaktische Unterrichtsqualität und eine höhere Regelorientierung im Unterricht zurückzuführen. Charakteristisch für die adaptive Lehrkompetenz ist, Planung und Durchführung von Unterricht auf die individuell unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden auszurichten. Die darauf aufbauende Hypothese, dass eine hohe adaptive Lehrkompetenz beim Unterrichten heterogener Klassen vorteilhaft ist, wird durch die vorliegenden Daten unterstützt. Schüler*innen in heterogenen Klassen machen bei adaptiven Lehrpersonen größere Leistungsfortschritte (vgl. Brühwiler 2014: 223–224).

Das Ergebnis, dass adaptive Lehrpersonen wirksamer mit Vielfalt in den Klassen umgehen, ist sowohl aus theoretischer Sicht als auch für die pädagogische Praxis beachtlich. Die Frage nach dem pädagogischen Umgang mit Heterogenität ist in der Schule von hoher Praxisrelevanz und wird kontrovers beurteilt. Der Herausforderung einer heterogenen Schülerschaft wird traditionellerweise im Spannungsfeld zwischen (a) schulorganisatorischen (z.B. Bildung relativ leistungshomogener Lerngruppen) und (b) binnendifferenzierenden Maßnahmen (z.B. Individualisierung und Differenzierung) begegnet. Die vorliegenden

Ergebnisse verdeutlichen, dass bei hoher adaptiver Lehrkompetenz auch innerhalb der bestehenden Strukturen überdurchschnittliche Lernerträge erzielt werden können (vgl.Brühwiler 2014: 213, 216, 223).

2.3 Sprachförderung und Sprachstandserhebung in der Schuleingangsphase

Bildungsinstitutionen, von Kindergärten über Schulen bis hin zu Universitäten, haben die Aufgabe, Lernende des Deutschen als Zweitsprache in ihrem Spracherwerb zu unterstützen, da der Zugang zu Bildung nur über Sprache verfügbar ist. Eine Schule im Sinne einer nationalen Einheit produziert eine gewisse Erwartung bezüglich der Sprechweisen ihrer Schüler*innen. Oft ist die offizielle Kommunikation geprägt von den „Gesetzmäßigkeiten einer an Schriftsprachlichkeit orientierten Fachsprache“ (Mecheril und Quehl 2006: 363), die wenig mit der alltagsweltlichen Sprachrealität der Schüler*innen zu tun hat (vgl. Mecheril und Quehl 2006: 363).

Lehrpersonen in diesen Institutionen stellen sich die sprachdidaktische Frage, wie dies am „günstigsten“ geleistet werden kann. Dieses Kapitel widmet sich der Frage, wie Unterstützungsangebote konkret beschaffen sein sollten, um Sprachlernprozesse in Gang zu setzen oder zu beschleunigen.

2.3.1 Definition

Die Bezeichnungen „Fremdsprache“ (ungeachtet dessen, die wievielte sie ist) und „Zweitsprache“ werden traditionell mit L2 abgekürzt. Der Begriff „Fremdsprache“ wird verwendet, wenn Deutsch außerhalb der deutschsprachigen Länder und Gebiete gelernt wird. Der Begriff „Zweitsprache“ kommt dann zur Anwendung, wenn Deutsch innerhalb deutschsprachiger Länder gelernt wird. Zweitspracherwerb liegt dann vor, wenn eine Person sich eine oder mehrere weitere Sprachen sukzessive in späteren Jahren aneignet. Früher Zweitspracherwerb beschreibt Lernprozesse, bei denen die L2 in einem sehr frühen Lebensalter (ca. 4.–6. Lebensjahr) hinzukommt. Vom Begriff der Muttersprache ist für Sprachenlehr- und -lernzusammenhänge abzuraten, weil die Erstsprache nicht immer ident mit der Sprache der Mutter ist und Lernende oft anderes mit dem Begriff Muttersprache assoziieren als Wissenschaftler*innen (vgl. Riemer und Hufeisen 2010: 738).

2.3.2 Modelle und theoretische Ansätze zum Zweitspracherwerb

Der Prozess des Sprachenlernens ist an eine Vielzahl von Theorien zum L2-Erwerb gebunden. Hier sollen die empirisch am besten untermauerten dargelegt werden.

2.3.2.1 Die Kontrastivhypothese

Die Kontrastivhypothese nimmt als Ausgangspunkt, dass Strukturunterschiede zwischen der Erst- und Zweitsprache zu Lernschwierigkeiten führen können oder sie zumindest als Erklärungspotenzial gelten. Wenn ein Transfer von der Erst- auf die Zweitsprache nicht funktioniert, wird dies als sprachliche Fehlleistung sichtbar, so die Annahme. Passende Transfers werden als erfolgreiches Lernen interpretiert. Das bedeutet also, dass nur negative Transfers die Erstsprache sichtbar machen. Dagegen spricht aus heutiger Sicht, dass das Lernen ähnlicher Sprachen oftmals erfahrungsgemäß als schwieriger eingeschätzt wird (Niederländisch oder Dänisch für Lerner mit Deutsch als L1) und auch die Unsicherheit in der Dateninterpretation, ob Rückschlüsse an der sprachlichen Oberfläche auf die Erstsprache tatsächlich an einem Transfer aus der Erstsprache liegen (vgl. Königs 2010: 756).

2.3.2.2 Die Identitätshypothese

Die Identitätshypothese geht davon aus, dass der Erwerb der Zweitsprache – konträr zur Kontrastivhypothese – im Prinzip dem Erstspracherwerb gleich ist. Es liegt die Annahme zugrunde, „dass die der zu lernenden Fremdsprache inhärenten Strukturen eine Art Spracherwerbsmechanismus auslösen, der dem Menschen eigen sei“ (Königs 2010: 756), welche auf die Universalgrammatik von Krashen (1982) Bezug nimmt. Kritisiert wurden bei der Identitätshypothese vor allem die Untersuchungsmethoden und die Annahme universaler Spracherwerbsprozesse als Basis der Hypothese (vgl. Königs 2010: 756).

2.3.2.3 Die Interlanguagehypothese

Sie wird als eine Art Kompromiss zwischen der Kontrastiv- und Identitätshypothese gesehen. Als *Interlanguage* wird ein eigenständiges sprachliches Übergangssystem bezeichnet, das beim Lernen einer Zweitsprache auftaucht. Diese Zwischensprache ist einerseits systematisch, andererseits variabel und zeigt Ausprägungen der Erst- und Zweitsprache sowie von unabhängigen sprachlichen Einheiten. Für die *Interlanguage* gelten fünf Prozesse als zentral: der Transfer (meist aus der Erstsprache, aber nicht ausschließlich), der lehrinduzierte Transfer (sprachliche Erscheinungen, die im Unterricht häufiger verwendet und geübt werden, als sie im authentischen Sprachgebrauch vorkommen), die Lernstrategien, die Kommunikationsstrategien und die Übergeneralisierung. Bei dieser Hypothese liegt der

Fokus auf den mentalen Strategien und damit auf der Rolle der lernerseitigen Autonomie bezüglich der Gestaltung des eigenen Aneignungsvorgangs (vgl. Königs 2010: 757).

2.3.2.4 Die Monitorhypothese

Die Spracherwerbtheorie von Krashen (1982) geht von der Annahme eines Monitors aus, der eine mentale Instanz bezeichnet, die den Spracherwerbs- und -produktionsvorgang überwacht. Idealerweise weiß der*die Lernende, wann die Aufmerksamkeit auf die sprachliche Form gerichtet werden kann oder sogar muss und wann dies zum Beispiel aus Zeitgründen nicht möglich ist. Hier stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von explizitem und implizitem Wissen. Krashen meint in diesem Zusammenhang, dass beide Wissenstypen kaum Berührungspunkte aufweisen; außerunterrichtliche Sprachaneignung (erwerben) sei mental separiert von unterrichtlicher Aneignung (lernen) mit der Folge, dass gelerntes Wissen nicht in erworbenes Wissen überführt werden könne (*non-interface position*). Lernen sei somit die weniger effektivere Form der Aneignung von Sprache. Diese Position wurde stark kritisiert und von der *interface position* überholt. Hierbei wird gut begründet davon ausgegangen, dass es sehr wohl eine Verbindung zwischen diesen beiden unterschiedlichen Typen von Wissen gibt und dass gerade diese Verbindung den sprachlichen Aneignungsprozess in seinem Wechselspiel von mentalen Prozessen und Strategien charakterisiert (vgl. Königs 2010: 758).

2.3.2.5 Interaktionistische und soziokulturelle Ansätze

Der Kommunikation wird in diesem Ansatz eine besondere Bedeutung zugeschrieben, wobei die bewusste Wahrnehmung der L2-Merkmale dabei betont wird. Die *Input-*, die *Output-* und die Interaktionshypothesen besagen, „dass der zielsprachige *Input* für die interaktive Aushandlung und den *Output* in der Sprachproduktion entscheidend ist“ (Riemer und Hufeisen 2010: 743). Die *Input*-Hypothese vertritt dies am vehementesten: Sie sieht den Spracherwerb, also das Wahrnehmen, Verstehen und den Sprachgebrauch, durch den Input gesteuert. Dabei ist die Frequenz (Wie häufig ist er?), die Salienz (Wie deutlich und auffällig ist er?) und die Angepasstheit an die Kenntnisse der lernenden Personen entscheidend. Dies wird als Inputmodifikation bezeichnet. Input reicht jedoch laut *Output*-Hypothese nicht, denn damit der Spracherwerb gelingt, muss Sprache in der Interaktion genutzt werden. Dabei werden eigene Hypothesen über die Sprache überprüft, reflektiert und

verändert. Die aktive Beteiligung der Lernenden in der Interaktion steht bei der Interaktionshypothese im Zentrum. Es braucht „die gegenseitige Aushandlung der (gemeinsamen) Bedeutung (*negotiation of meaning*)“ (Riemer und Hufeisen 2010: 743). Dadurch wird Verstehen sichergestellt und Sprachenlernen möglich. In der Interaktion kommt es zu expliziten Feedback- und Reparaturprozessen, Verständnisüberprüfungen, Klärungen und Umformulierungen und wird so lernerseitig verarbeitet und der Input wird zu *Intake*. Die Aufmerksamkeitshypothese setzt voraus, dass der Input wahrgenommen werden muss, damit das Sprachenlernen verarbeitet werden kann: Die Lernenden fokussieren (*noticing*) und gleichen ihn mit dem ab, was sie selbst produzieren und erkennen Abweichungen davon (*noticing the gap*). Dabei ist es nicht relevant, die sprachliche Struktur mit einer dahinterliegenden grammatischen Regel zu verstehen. Dieser interaktionistische und kognitive Perspektiven vereinende Ansatz könnte erklären, warum es nicht reicht, grammatische Fehler nur implizit zu korrigieren: Die Lernenden nehmen die Korrektur schlichtweg nicht wahr (vgl. Riemer und Hufeisen 2010: 743).

2.3.2.6 Konsequenzen für den Unterricht

Die Interaktionshypothese findet ihre Entsprechung im kommunikativen Unterricht. Wenn Interaktion den Zweitspracherwerb befördert, dann gilt es auch im Unterricht so viel wie möglich zu kommunizieren und zu interagieren, um auch dort diese Prozesse in Bewegung zu setzen. Diese Hypothese beruht auf dem Verständnis, dass der Zweitspracherwerb ein kreativer, kognitiver Prozess ist, in dem der Lerner systematisch Hypothesen über die Struktur der zu erwerbenden Sprache bildet, überprüft und revidiert. Fehler werden als notwendige Entwicklungsstadien innerhalb des Lernprozesses angesehen. Sie gelten als Beweis für einen aktiven, kreativen Aneignungsprozess (vgl. Henrici 1993: 222).

Für die didaktische Planung ist ein zentraler Punkt, inwiefern es zu einer Bewusstmachung grammatischer Strukturen kommen soll. Denn das Ziel ist es, spontansprachliche Kompetenz anzubahnen. In diesem Zusammenhang werden bereits seit Jahren verschiedene Vermittlungsverfahren unterschieden, die das Bewusstsein des*der Lernenden auf die Formseite der zu vermittelnden Sprache zu lenken versuchen. So soll sprachliches Wissen explizit gemacht werden. Dies unterstützt die Lernprozesse, indem sprachliche Form durch die Formfokussierung „[...] vom Lernenden fortan eher wahrgenommen wird [...]“, indem „[...] über die bewusste Wahrnehmung sprachlicher Formen unbewusste Segmentierungs-

und Analyseprozesse im Lernenden unterstützt [...]“ werden und im Gedächtnis abgelegte „chunks“ aufgebrochen werden („dechunking“) (Roche 2013: 55f nach Klages et al. 2015: 89). Über die bewusste Konstruktion modellhafter Äußerungen wird ein Autoinput generiert, „[...] der, entbunden von der Notwendigkeit, vom Lernenden selbst inhaltlich dekodiert werden zu müssen, eine erhöhte Wahrscheinlichkeit aufweist, Eingang in den impliziten, beiläufigen Sprachverarbeitungsmechanismus zu finden“ (Krashen 1981, Paradis 2009 nach Klages et al. 2015: 89–90).

Diese Typen der Formfokussierung folgen dem didaktischen Ansatz, Sprachlernprozesse steuern zu wollen – im Unterschied zu bedeutungsorientierten Vermittlungsansätzen (im Sinne des Sprachbades), wo es keine Steuerung oder Planung gibt. Im Hinblick auf die Art der Formfokussierung wird in der sprachdidaktischen Forschung zwischen mindestens drei Typen der Formfokussierung differenziert.

- *Fokus on FormS*: Hier werden Aspekte des Lerngegenstandes, z.B. grammatische Regeln, den Schüler*innen isoliert bewusst gemacht und erklärt. Übungen können sich der expliziten Regelvermittlung anschließen. Die Form wird nicht aus ihrem kommunikativen Gebrauch heraus explizit gemacht.
- *Fokus on Form* (explizit): Im kommunikativ ausgerichteten Unterrichts- bzw. Fördergeschehen kommt es zu einer expliziten Formfokussierung. Sie wird jedoch nicht geplant, sondern erfolgt punktuell und spontan, weshalb sie nicht kontextlos und isoliert ist, sondern kontextuell eingebunden ist.
- *Fokus on Form* (implizit): Das Bewusstsein des Lernenden soll, wie in der natürlichen Interaktion auch, auf der Bedeutung des sprachlichen Ausdrucks liegen. Die Formfokussierung erfolgt, im Unterschied zu a. und b., ohne den didaktischen Versuch, das Bewusstsein auf die sprachliche Form zu richten. Die Formfokussierung entsteht stattdessen unter anderem über die Steuerung der Häufigkeit, mit der die fokussierte Form im Sprachangebot vorkommt. Dem Lernenden soll die fokussierte sprachliche Form dabei zu keinem Zeitpunkt bewusst werden, die implizite Formfokussierung zielt vielmehr unmittelbar auf die Optimierung impliziter Sprachverarbeitungsprozesse ab (vgl. Klages et al. 2015: 90–91).

Die Vermittlungsmethode *Fokus on Form* (implizit) stellt laut Klages et al. (2015) einen Ansatz dar, der für eine vorschulische Sprachförderung besonders geeignet erscheint: Unter Berücksichtigung des kognitiven Alters von Vorschulkindern ist anzunehmen, dass die Fähigkeit zum bewusstseinsgesteuerten Erlernen sprachlicher Strukturen erst ausgebaut wird

und frühestens mit Eintritt in die Grundschule verfügbar ist. Deshalb erscheint eine Inputsteuerung durch implizite Formfokussierung bei dieser Altersgruppe passend. Explizite, auf Bewusstmachung setzende Methoden der Formfokussierung können die Kinder überfordern. Durch die Planung des Sprachangebots, die bei der impliziten Formfokussierung vorgesehen ist, eröffnet sich die Möglichkeiten der Inputoptimierung, die auf eine kompensatorische Wirkung abzielen: Mit der gezielten vorbereitenden Gestaltung des Sprachangebots ist die Erwartung verbunden, dass Lernprozesse systematisch beschleunigt oder wieder in Gang gesetzt werden, sofern es zum Beispiel zu Fossilierungsphänomenen gekommen ist (vgl. Klages et al. 2015: 91–92).

2.3.3 Sprachstandserhebung im Primarbereich

In diesem Abschnitt wird auf die Sprachstandserhebung im Speziellen eingegangen: Wie sie sich historisch entwickelt hat, welche Aufgaben und Ziele sie hat, und was heute Qualitätsmerkmale von Sprachstandserhebungen sind. Sodann wird ein Überblick über mögliche Verfahren gegeben, um danach speziell die Profilanalyse nach Grießhaber zu beschreiben, da sie neben informellen Verfahren in diesem Forschungsvorhaben zur Anwendung kommt.¹

2.3.3.1 Geschichtlicher Wandel der Sprachstandserhebung und heutiges Ziel

Die Rolle der Sprachstandserhebung im Schulunterricht hat sich im Laufe der letzten vier Jahrzehnte verändert. Die Mehrzahl sprachdiagnostischer Verfahren wurde in der Vergangenheit im Kontext spezifischer Sprachentwicklungsstörungen diskutiert. So blickt man in der Sonderpädagogik auf eine lange Tradition zurück, an die angeknüpft werden kann (vgl. Jeuk 2013: 77).

Im Regelschulwesen der 80er-Jahre dachte man noch, dass es nicht notwendig sei, Sprachstandsfeststellungsverfahren für Kinder mit Migrationshintergrund zu etablieren, da die Kinder sich früher oder später „von alleine“ an die deutsche Umgebung anpassen würden und diese Verfahren für Selektions- und Zuweisungsentscheidungen missbraucht würden. Durch den „PISA-Schock“ 2001/2002 gelangte an die breite Öffentlichkeit (vgl. Barz 2019:

¹ Dieses Kapitel wurde im Rahmen des Seminars „Masterkolloquium“ überarbeitet.

2), dass Kinder mit Migrationshintergrund schlechter abschnitten als Kinder mit Deutsch als Erstsprache. Dies führte zu einer Inflation von Diagnostikverfahren. Mit diesen war es aber nur bedingt möglich, den Sprachstand eines Kindes in seiner Gesamtheit seiner Fähigkeiten in einer oder mehreren Sprachen zu erheben. Die Begründung für die Auswahl sprachlicher Teilbereiche unterblieb oft und entsprach meist den intuitiven Zugängen der Verfasser. Meist wurden der lexikalische und morphosyntaktische Bereich untersucht, also Wortschatz und Grammatik. Nur einem Bruchteil der Verfahren lag eine linguistische Theorie zu Grunde. Man ging von einer Alltagsauffassung von Sprache aus, die wiederum stark durch grammatikorientierten schulischen Sprachunterricht geprägt war. Teilweise erfolgte gar eine Orientierung an den Normen der Schriftsprache oder dem Sprachstand Erwachsener, die den Prozessen der kindlichen Sprachaneignung und den Besonderheiten der gesprochenen Kindersprachen nicht gerecht wird. Gesprochene Kindersprache zeichnet sich vor allem durch Charakteristika der Mündlichkeit und Übergangsphänomene des Spracherwerbsprozesses aus (vgl. Dirim und Döll 2009: 153–154).

Besonders im letzten Jahrzehnt ist ein starker Trend zu standardisierter Leistungsfeststellung im österreichischen Schulwesen zu beobachten, so wurden 2013 erstmals die Bildungsstandards in österreichischen Schulen überprüft (vgl. BIFIE - Standardüberprüfungen 2018) und 2014/15 wurde die Zentralmatura in den Allgemeinen Höheren Schulen (AHS) implementiert (vgl. SRDP – Standardisierte Reife- und Diplomprüfung 2018). Diese und andere Studien belegen einen Zusammenhang von sprachlicher Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit und Bildungserfolg. Betroffen sind unter anderem zweisprachige Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, die Deutsch als Zweitsprache erwerben und als eine Gruppe identifiziert wurde, deren Probleme in der Bildungsbiografie mit Defiziten in der Sprachkompetenz in Verbindung gebracht wird. Neben der Sprachförderung in der Zweit- und im Bedarfsfall auch in der Erstsprache – Stichwort Bildungssprache – wird momentan vor allem die Sprachstandserhebung um die Zeit des Schuleintritts intensiv diskutiert.

2.3.3.2 Definition und Aufgaben von Sprachstandserhebungen

Die Begriffe „Sprachstandsdiagnose“, „Sprachstandsfeststellung“ und „Sprachstandserhebung“ werden in der Literatur synonym verwendet. Laut Jeuk (2013) soll die Sprachstandserhebung die Frage beantworten, wie sich der Stand der Sprachaneignung einer Schülerin

oder eines Schülers zu einem bestimmten Zeitpunkt gestaltet. Die Aufgabe der Sprachstandserhebung ist es, so führt er weiter aus, die Voraussetzungen zum Lernen festzustellen und der Frage nach einer sinnvollen Intervention nachzugehen (vgl. Jeuk 2013: 77).

Sprachstandserhebungen dienen dazu, zu ermitteln, wie groß der zusätzliche Förderbedarf im Einzelnen ist, damit für Kinder mit besonderen Bedürfnissen weitere Angebote – zusätzlich zum Unterricht und zur Förderung aller Kinder – gesetzt werden können und so die Bildungspartizipation verbessert werden kann. Die bildungspolitische Prämisse – so Jeuk – ist hierbei, Ressourcen zielgerichtet bereitzustellen. Es werden in der Regel Screenings eingesetzt, um einerseits festzustellen, wie viele Kinder einen zusätzlichen Förderbedarf haben, und andererseits müssen jene Kinder ermittelt werden, die dann die Förderung erhalten (vgl. Jeuk 2013: 78).

Im pädagogischen Alltag sind Verfahren gefordert, die Hinweise darauf geben, wie das jeweilige Kind am besten unterstützt werden kann (siehe Kapitel 2.1.2). Ziel ist es, alle Kinder individuell zu unterstützen und nicht ausschließlich jene, die besondere Schwierigkeiten aufweisen. Hierfür eignen sich nicht-standardisierte Verfahren, die das Profil des Kindes mit Stärken und Schwächen erfassen kann (vgl. Jeuk 2013: 78). Das BMBWF empfiehlt hierfür die Verwendung der Unterrichtsbegleitenden Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache (USB-DaZ). Die Durchführung obliegt den Sprachförderlehrer*innen. Der Einsatz von Diagnoseinstrumenten in Deutschförderklassen bzw. Deutschförderkursen ist verpflichtend. Geplant war außerdem eine verpflichtende Sprachstandserhebung aller Kinder mit USB-Plus durch die Klassenlehrer*innen. 2017/18 wurden alle Volksschulen Wiens mit den Materialien dafür ausgestattet und es wurde begonnen, die Klassenlehrer*innen einzuschulen. Der Einsatz von USB-Plus ist nach wie vor freiwillig (vgl. BMBWF – Vergleich USB Plus und USB DaZ).

2.3.3.3 Qualitätsmerkmale für Sprachstandsfeststellungsverfahren

Vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung wurden Qualitätsmerkmale für Sprachstandsfeststellungsverfahren herausgearbeitet und zusammengestellt. Ehlich (2013) benennt darin sieben einzubeziehende Basisqualifikationen, gleichzeitig wird auch auf die Testgütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität hingewiesen.

Er führt weiters aus, sich eine Sprache anzueignen, bedeutet in einem lebensweltlichen Sinn, dass man sich Handlungsmöglichkeiten erarbeitet und die eigenen Handlungsspielräume austestet und ausbaut. Sprachaneignung bezieht sich somit auf eine Reihe von Basisqualifikationen. Sie formieren zusammen einen Qualifikationsfächer, der für das Kind im Prozess des Spracherwerbs zu einer eigenen Wirklichkeit wird. Er weist darauf hin, dass die kindliche Sprachaneignung über abstrakte Systeme grammatischer und / oder lexikalischer Art weit hinaus geht. Will man Sprachaneignung verstehen, will man sehen und beobachten, wie sie sich vollzieht, so ist es sinnvoll, auf diese eng miteinander verbundenen Aspekte zu achten und sie in ihrem Miteinander und in ihrer Kombination ins Auge zu fassen (vgl. Ehlich 2013: 21–22).

Die Qualifikationen werden nicht getrennt voneinander erworben, sondern es handelt sich um ein Zusammenspiel. Es gibt von jeder Qualifikation eine rezeptive und produktive Ebene, wobei die rezeptive meist der produktiven vorausgeht. Kinder können sprachliche Aussagen in der Regel schon entschlüsseln, bevor sie sie selbst bilden können (vgl. Jeuk 2013: 55).

Hier werden nun die Basisqualifikationen für Sprachaneignung genannt und kurz beschrieben:

Die rezeptive und produktive phonische Qualifikation

Sie muss zu Grunde liegen, damit Wörter und ihre Bedeutung differenziert werden können. Dabei ist die phonetische und phonologische Lautunterscheidung und -produktion gemeint (vgl. Ehlich 2013: 23). In Bezug auf den Zweitspracherwerb ist anzumerken, dass sich die Aussprache der Zweitsprache Deutsch ohne größere Schwierigkeiten erlernen lässt, umso jünger die Kinder sind (vgl. Jeuk 2013: 56).

Die pragmatische Qualifikation und die diskursive Qualifikation

Sie erlauben dem Kind laut Ehlich (2013) durch den Einsatz von Sprache die Handlungsziele anderer zu erkennen und darauf angemessen einzugehen sowie Sprache angemessen zum Erreichen eigener Handlungsziele einzusetzen. Dazu gehört sprachliches Handeln des Kindes wie fragen, antworten, widersprechen und die Wiedergabe des Erzählten (vgl. Ehlich 2013: 23). Diskursive Kompetenzen ermöglichen es, Strukturen der formalen sprachlichen Kooperation zu erwerben, also auf den Kommunikationspartner einzugehen. Dabei

führt Jeuk (2013) das Rollenspiel und die Erzählfähigkeit an, wobei im Vorschulalter das mündliche Erzählen vorrangig ungesteuert erworben wird, später jedoch das schriftliche Erzählen normierenden Prozessen unterworfen ist. Schwierigkeiten auf dieser Ebene sind vermutlich meist auf der Ebene des Wortschatzes anzusiedeln (vgl. Jeuk 2013: 57–58).

Die semantische Qualifikation

Sie beschreibt die Zuordnung sprachlicher Ausdrücke zu Wirklichkeitselementen und zu Vorstellungselementen (vgl. Ehlich 2013: 23). Der Wortschatz entwickelt sich bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache im Vorschulalter analog zu Kindern mit Deutsch als Erstsprache (zunächst Zeit des Zuhörens, dann Erwerb konkreter Nomen und sozial-personale Wörter wie ja, nein, hallo, danke, guck, aua, dann folgen Verben und Adjektive). Aufgrund des verkürzten Sprachkontakts und der geringeren Spracherfahrung mangelt es auch noch bei vielen Jugendlichen mit Migrationshintergrund an Fachwortschätzen mit vielen abstrakten und wissenschaftlichen Begriffen (vgl. Jeuk 2013: 60). Bildungssprache, die laut Gogolin und Lange (2011) dazu dient, abstrakte und komplexe Inhalte aufzunehmen und auszudrücken, muss deshalb explizit aufgebaut werden (vgl. Gogolin und Lange 2005: 109).

Die morphologisch-syntaktische Qualifikation

Diese befähigt dazu, komplexe sprachliche Formen, wie Form-, Wort- und Satzkombinationen, zu verstehen und herzustellen (vgl. Ehlich 2013: 23). Auch hier läuft die Entwicklung von Kindern mit Erstsprache Deutsch und mehrsprachigen Kindern analog. Dabei ist jedoch nicht die zeitliche Gliederung, sondern die Abfolge gemeint: Mehrsprachige Kinder gehen schneller zur Zwei- oder Mehrwortphase über, da sie das Prinzip syntaktischer Ordnungen aus der Erstsprache kennen. Kinder gehen unterschiedlich mit der Aufgabe um, sich die Regeln der Grammatik anzueignen: Manche imitieren schnell Ganzheiten („wasist-das“), ohne zu entschlüsseln, andere Kinder beginnen erst spät mit der aktiven Sprachproduktion (vgl. Jeuk 2013: 61–62). Auf diese Qualifikation wird im nächsten Kapitel noch genau eingegangen.

Die literale Qualifikation

Sie betrifft das Erkennen und Produzieren von Schriftzeichen und die Umsetzung mündlicher in schriftliche Sprachprodukte und umgekehrt (vgl. Ehlich 2013: 23). Der

Schriftspracherwerb geht Hand in Hand mit der Entwicklung der phonischen Qualifikation und auch alle anderen oberen Qualifikationen spielen eine bedeutende Rolle. Konträr zu den anderen wird sie jedoch in einem gesteuerten, schulischen Prozess erlernt. Oft reichen die Sprachkenntnisse der mehrsprachigen Kinder aus der Kindertageseinrichtung jedoch nicht aus, sodass sie in einer Sprache Lesen und Schreiben lernen, die sie womöglich nicht vollständig beherrschen. Es gibt Hinweise, dass Kinder, die in ihrer Erstsprache Lesen und Schreiben gelernt haben oder parallel lernen, weniger Probleme beim deutschen Schriftspracherwerb zeigen (vgl. Jeuk 2013: 64, Jeuk und Schäfer, 2009: 94f).

Die Basisqualifikationen können nicht als isolierte Teilkompetenzen betrachtet werden, sondern bedingen sich gegenseitig. Um eine umfassende Sprachstandserhebung durchzuführen, müssten die Ehlich'schen Basisqualifikationen integrativ behandelt und untersucht werden. Für die Forschung stellt dies eine Herausforderung dar, da eine solche Gesamtsprachlichkeit laut Nauwerck (2009) kaum zu erfassen ist. Daher konzentriert sich die Linguistik/Entwicklungspsychologie bislang auf Teilbereiche mit dem Schwerpunkt auf Wortschatz und Satzstrukturen (vgl. Nauwerck 2009: 114).

2.3.3.4 Mehrsprachigkeit in der Sprachdiagnostik

Um mehrsprachige Kinder richtig einzuschätzen, muss zwischen starker (dominanter) und schwacher Sprache unterschieden werden. Nauwerck (2009) verweist hierbei auf Cummins Interdependenzhypothese (1999), laut der eine gut gefestigte Erstsprache eine Basis für den Erwerb der Zweitsprache bildet. Deshalb fordert sie Tests in beiden Sprachen (Herkunfts- und Zweitsprache), „[...] um Rückschlüsse über das Vorhandensein einer etwaigen (un-)balancierten Zweisprachigkeit zu erlangen bzw. Semilinguismus auszuschließen [...]“ (Nauwerck 2009: 115). Ein Kind, das die gerade erwähnte Halbsprachigkeit zeigt, also auch in der Erstsprache keine altersgemäße Entwicklung aufweist, braucht vermutlich eine ganz andere Art von Förderung als ein Kind, das über eine gut ausgebaute Erstsprache verfügt (vgl. Jeuk 2013: 82). Kinder mit zwei oder mehr Sprachen greifen auf all ihre Sprachen zu, und darum wäre es wünschenswert, wenn Diagnoseinstrumente auch die Sprachalternation *Code-Switching* und *Code-Mixing* berücksichtigen würden (vgl. Dirim und Döll 2009: 157) und auch der Sprachstand in der Erstsprache eingeschätzt werden würde.

Dirim und Döll (2009) weisen im Sinne einer interkulturellen Bewusstheit darauf hin, dass Sprachstandsfeststellungen keine Norm schaffen können. Der Vergleich von Kindern mit

Migrationshintergrund mit Einsprachigen ist defizitorientiert und die sprachliche Leistung nicht vergleichbar, da eine andere Sprache meist als Erstsprache dominant ist. Wenn man aber nun die Kinder mit Migrationshintergrund vergleicht, lässt man ihnen eine Sonderbehandlung zukommen. Anstatt die Kinder zu vergleichen, sollten die Verfahren den individuellen Lernfortschritt dokumentieren und das Stecken von individuellen Kurzzielen ermöglichen, die mit den Verfahren geprüft und dokumentiert werden können (vgl. Dirim und Döll 2009: 157). Jeuk (2013) kritisiert ebenfalls, dass es momentan kein normiertes Verfahren gibt, das Mehrsprachigkeit berücksichtigt, und somit kann nur erhoben werden, ob die mehrsprachigen Kinder der Norm deutschsprachiger Kinder entsprechen, was aus spracherwerbstheoretischer Sicht höchst problematisch ist (vgl. Jeuk 2013: 83).

2.3.4 Profilanalyse nach Griebhaber

Obwohl das Wissen über Sprachaneignungsprozesse keineswegs umfassend ist, haben wissenschaftliche Untersuchungen ergeben, dass es eine enorme Heterogenität an Entwicklungsschritten und zeitlichen Abläufen bei der Sprachaneignung gibt, sodass mit Verallgemeinerungen große Vorsicht geboten ist. Die Erwerbsverläufe in der Grammatik sind am besten beschrieben, da sie gut beobachtbar sind (vgl. Jeuk 2013: 55). Die Reihenfolge bei der Aneignung der Verbstellung im Deutschen ist, mit einigen Variationen, ein allgemein anerkanntes Muster zur Feststellung des erreichten Standes. Es ist seit seiner Einführung vielfach verwendet worden und als Indikator für förderdiagnostische Zwecke zweifellos geeignet (vgl. Bredel et al. 2008: 193).

Die Profilanalyse wurde von Griebhaber entwickelt und zählt zu den informellen Verfahren der Sprachstandserhebungen. Die qualitative Herangehensweise stellt das einzelne Kind ins Zentrum. Es geht nicht um den momentanen Stand, sondern um den Prozess der Entwicklung: die Gewinnung von Informationen darüber, was das Kind kann, was es lernen muss und was es als Nächstes lernen soll (vgl. Jeuk 2013: 81). Die Profilanalyse dient der schnellen Ermittlung der grammatischen Komplexität von mündlichen und schriftlichen Äußerungen. Zentrales Kriterium ist die Stellung verbaler Elemente. Diese grundlegenden Wortstellungsmuster werden in bestimmten Reihenfolgen erworben (vgl. Griebhaber 2013: 1).

Die Leistungen der Profilanalyse im Überblick:

- die Profilanalyse ermittelt die syntaktische Struktur von Äußerungen
- die Verteilung der Strukturen bildet das Profil
- anhand des Profils lässt sich die Erwerbsstufe bestimmen
- das Verfahren ist für schriftliche und mündliche Lerneräußerungen geeignet
- das Verfahren eignet sich für deutschsprachige und mehrsprachige Schüler
- das Profil kann für Lehr- und Lernmaterialien ermittelt werden
- die Erwerbsstufe korrespondiert mit weiteren Merkmalen der Lernersprache: der Quantität, der grammatischen Korrektheit und dem Grad der Literalität (Grießhaber 2013: 1)

Linguistische Grundlagen: Stellungen des Verbs im Haupt- und Nebensatz

Anhand einer Untersuchung, die Grießhaber (2012) an Kindern der zweiten Generation, also an Kindern von Zuwanderern, durchführte, postuliert er folgende Stufen in einem Profilbogen zur Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb:



Abb. 3 Profilstufen: eigene Visualisierung (vgl. Grießhaber 2012)

Grießhaber nimmt anders als in dieser Darstellung eine Stufung von der höchsten zur niedrigsten Stufe vor, da er davon ausgeht, dass dem Erreichen einer höheren Stufe die niedrigeren vorhergehen, so dass diese nicht eigens geprüft werden müssen. Er nennt eine Mindestzahl von dreimaligem Vorkommen einer grammatischen Erscheinung, um diese als „erworben“ zu bewerten. Die Zuweisung zu einer Stufe schließt damit nicht aus, dass die Lernenden nicht auch bereits Äußerungen einer höheren Stufe produzieren können, die aber noch nicht als gesichert gelten (vgl. Grießhaber 2012: 153–154).

Stufe 0 nach Griebhaber ist gekennzeichnet durch bruchstückhafte Äußerungen, die häufig verblos sind. Das Kind ist auf Unterstützung durch den*die Gesprächspartner*in angewiesen. Auf der Stufe 1 hat es die einfache Wortstellung Subjekt-Verb-Objekt erworben. Meist erfolgt eine Verankerung durch ein Finitum. Der Anteil verbloser Wortgruppen ist gering. Auf Stufe 2 sind Bruchstücke in der Rede nur dann noch zu beobachten, wenn sie kommunikativ angemessen sind. Wenn alle Äußerungen ein finites Verb und die Trennung von finitem Verb und infiniten Verbteilen zeigen, dann kann Stufe 2 als erworben angesehen werden. Modalverbkonstruktionen werden vorwiegend richtig verwendet. Auf Stufe 3 findet Griebhaber nur noch rund 10 % bruchstückhafter Äußerungen, die vor allem in abgebrochenen Nebensätzen zu finden sind. Korrekt gebildete Nebensätze kommen vor, jedoch kann die Satzstellung im Nebensatz noch nicht als sicher erworben gelten. Die Äußerungen des Kindes dieser Stufe enthalten ein finites Verb vor dem Subjekt bei vorangestellten Adverbialen. Das Kind kann die Inversion vollziehen. Mit Erreichen der Stufe 4 wird die Nebensatzstellung mit Verbendstellung beherrscht. Alle Äußerungen verfügen über ein finites Verb und die Trennung von finiten und infiniten Verbteilen wird sicher beherrscht. Griebhaber merkt selbst an, dass diese Stufung auf Ergebnissen einzelner Sprecher*innen mit unterschiedlichen Herkunftssprachen basiert und anhand einer größeren Stichprobe mit mehreren Sprecher*innen einer Sprachgruppe untersucht werden müsste (vgl. Bredel et al. 2008: 190–191).

Untersuchungen von Kaltenbacher und Klages (2012) zeigen, dass am Ende der Kindergartenzeit – nach ein- bis zweijährigem Kindergartenbesuch – sich auch die schwächeren Kinder die Zweitstellung des Verbs, zweiteilige Verbformen und die Satzklammer angeeignet hätten (vgl. Kaltenbacher und Klages 2012: 83). Laut Jeuk (2012) sind es zwei Drittel der Schulanfänger, die Inversion und Endstellung des Verbs im Nebensatz (Letzteres zumindest ansatzweise) erworben haben; das restliche Drittel bildet zumindest zweiteilige Prädikate und befindet sich teilweise im Prozess der Aneignung von Inversion (vgl. Jeuk 2012: 196). Ahrenholz (2012) stellt fest, dass fast alle von ihm untersuchten bilingualen Kinder des 3. und 4. Schuljahrs Sätze mit Inversion, Satzklammern und Nebensätze mit Endstellung des Verbs verwenden (vgl. Ahrenholz 2012: 229–237).

Durchführung und Ergebnisse

Die Durchführung der Profilanalyse geschieht in drei Schritten:

- zunächst werden die Äußerungen in minimale satzwertige Einheiten destruiert,
- dann wird für jede minimale Einheit die syntaktische Struktur zugewiesen; die Verteilung der Strukturen ergibt das syntaktische Profil und schließlich wird
- aus dem Profil der erreichte Sprachstand, die Erwerbsstufe, abgeleitet.

Das Profil und die Erwerbsstufe sind eng mit dem Wortschatz und der Literalität verbunden. Beide können somit über die Profilanalyse indirekt eingeschätzt werden (vgl. Griebhaber 2013b: 1).

Die Bestimmung der syntaktischen Muster

Die Profilanalyse eignet sich sowohl für mündliche als auch für schriftliche Lerner*innenäußerungen. Für eine fundierte Einschätzung der Sprachkenntnisse ist zwei Aspekten Aufmerksamkeit zu schenken: zum einen sollten ausreichend viele Äußerungen vorliegen und zum anderen eignen sich bei schriftlichen Äußerungen vor allem erzählende Texte. Die nachfolgende Abbildung zeigt eine schriftliche Äußerung eines Mädchens (SAMO, Erstsprache Persisch, Ende der 1. Klasse) in minimalen satzwertigen Einheiten mit der Zuweisung der syntaktischen Strukturen. Daraus lässt sich die Erwerbsstufe ableiten.

S	Äußerungen	Wortstellungsmuster				
		4	3	2	1	0
01	Die Kinder haben Anskt forn einem Mohsater				x	
02	Die Kinder Verst sich forn Der Mohsater				x	
03	Der					x
04	Die Kinder wollen nach Sehen.			x		
05	Die Kinder möchten durch die				x	
06	Die Kinder sehen Mohsater				x	
	Profil des Textes:	-	-	1	4	1
	Komplexität der Muster:	00%		100%		

Abb. 4 SAMO (L1 Persisch) zum Bildimpuls NEUGIER, Ende 1. Klasse, (Griebhaber 2013a, S. 4)

Die Profilanalyse erlaubt es gerade im Anfangsstadium, hinter den zahlreichen und vielfältigen Fehlern an der sprachlichen Oberfläche (Genus, Kasus und Numerus) schon substanzielle Erwerbsschritte sichtbar zu machen.

Dies wird an dem Text von SAMO deutlich. Das Mindestvorkommenskriterium ergibt für den Text die Erwerbsstufe 1. In Segment (04) enthält der Text eine Modalverbkonstruktion der Stufe 2. Dies ist Indiz dafür, dass die Lernerin sich bereits im Prozess des Erwerbs dieser Stufe befindet. Orthographie oder Wortkenntnis hätten für den Text äußerst bescheidene Deutschkenntnisse ergeben. SAMO zeigte bei der Einschulung praktisch keine Deutschkenntnisse. Vor diesem Hintergrund weist der Text am Ende der ersten Klasse auf einen deutlichen Kenntniszuwachs hin. Am Ende der vierten Klasse liegen ihre Deutschkenntnisse im Mittelfeld von 119 Schülern (vgl. Grießhaber 2013b: 4–5).

Erwerbsstufen und Basisqualifikationen in der Profilanalyse

Die Erwerbsstufen spiegeln die schon erworbenen Sprachmittel wider. Die grammatischen Grundmuster stellen sozusagen das Rückgrat der Äußerungen dar und korrespondieren mit dem schon erworbenen Wortschatz, der grammatischen Richtigkeit der Lerner*innentexte (vgl. Grießhaber 2013b: 8).

Eine detaillierte und genaue Einschätzung der Lernaltersprache müsste ein breites Spektrum verschiedener Basisqualifikationen umfassen, von denen die Profilanalyse lediglich im Bereich der Syntax die Stellung verbaler Elemente fokussiert. Dennoch erschließen sich mit ihr auch einige Bereiche der Basisqualifikationen, insofern die Wortstellungsmuster die Grundlage für die Verwendung sprachlicher Mittel bilden und in der Regel mit weiteren Bereichen korrespondieren. Die Beschränkung des Untersuchungsbereichs stellt andererseits einen Vorteil dar, da mit der Profilanalyse natürliche Sprachproben analysiert werden können. Die Anwendung auch auf mündliche Sprachdaten ist vor allem im Schul-eingangsbereich vorteilhaft. Weiterhin ermöglicht die Profilanalyse eine auf den aktuellen Sprachstand abgestimmte Förderung. Aus der Ermittlung der aktuellen Erwerbsstufe ergeben sich der Förderhorizont und die zu dessen Erreichung erforderlichen sprachlichen Mittel (vgl. Goßmann 2013: 15).

3 Methodologie

In diesem Kapitel wird das methodologische Vorgehen behandelt. Dazu wird näher auf das gewählte Design, Gütekriterien, die Datenerhebung und Datenerfassung eingegangen. Abschließend werden ethische Überlegungen erläutert.²

3.1 Gewähltes Design

Als grundsätzliche Forschungsentscheidung im Hinblick auf das zu wählende Design wurde die Forschungsmethode Befragung gewählt. Das Interview wird mit dem Ziel „der Erhebung möglichst reichhaltiger und tiefgründiger Daten“ (Riemer 2016: 162) verwendet. Die Untersuchungsteilnehmer*innen sollen in möglichst natürlich gehaltenen Gesprächen befragt werden. Es wird eingesetzt, um zur ausführlichen Darlegung der Erfahrungen, Meinungen, Überzeugungen und auch des Wissens der Untersuchungsteilnehmer*innen anzuregen, ohne die Tiefe und Breite der Antworten einzuschränken. Widersprüchlichkeiten, Vagheit und auch Nicht-Wissen können in den Antworten zum Ausdruck gebracht werden (vgl. Riemer 2016: 162–163).

3.1.1 Das Leitfadeninterview

Auf einem Kontinuum semi-offener bis maximal offener Verfahren wurde eine Reihe unterschiedlicher Interviewformate entwickelt. So gibt es Interviewformen, die nur sehr wenige Steuerungselemente haben, andere strukturieren die Erhebungssituation etwas stärker. Durch ein leitfadengestütztes Interview wird die Erhebungssituation in einer semi-offenen Form gesteuert. So soll gewährleistet werden, dass die interessierenden Aspekte des Untersuchungsgegenstandes zur Sprache kommen, obwohl dies der reinen Lehre der qualitativen Forschungsmethodologie nicht völlig entspricht, da die erhobenen Daten etwas stärkeren Elizitierungscharakter haben, das heißt, den Teilnehmer*innen gewisse Äußerungen entlockt werden. Deshalb sollen die Impulsfragen so offen gehalten sein, dass die Untersuchungsteilnehmer*innen ausreichend Möglichkeit haben, eigene Sinnzusammenhänge zu elaborieren bzw. eigene Schwerpunkte zu legen. Der Leitfragenkatalog sollte nicht zu

² Dieses Kapitel wurde im Rahmen des Seminars „Masterkolloquium“ überarbeitet.

umfangreich sein und eher als Orientierung und weniger als ein strikter Ablaufplan gehandhabt werden. Es ist weiters zu beachten, dass Fragen einen hohen Aufforderungscharakter aufweisen und der Fragestil eine motivierte Teilnahme fördern soll (vgl. Riemer 2016: 162–163).

3.1.2 Gruppendiskussionsverfahren

Laut Riemer (2016) gilt die Gruppendiskussion als eine Sonderform der qualitativen mündlichen Befragung, in der Gruppen (empfohlen werden sechs bis acht Teilnehmer) gemeinsam ein bis zwei Stunden über ein festgelegtes Thema diskutieren. Es sollte sich laut Riemer (2018) nicht um eine Realgruppe handeln, um gruppendynamische Prozesse nicht die Gesprächssituation dominieren zu lassen. In diesem Forschungsvorhaben sind gruppendynamische Prozesse von Forschungsinteresse, deshalb wird ein bestehendes Lehrer*innenteam untersucht. Der*die Interviewer*in übernimmt in klassischen Gruppeninterviews die Funktion eines*r Gesprächseröffners*in und Moderators*in, nach einer offen gestellten Einstiegsfrage sollte er*sie sich zurücknehmen und nur noch Zuhörersignale geben; Steuerung und Vorstrukturierung spielen insgesamt eine marginale Rolle. Wie im vorigen Kapitel erläutert, wird der Vorzug in diesem Fall jedoch einer stärkeren Strukturierung mittels Leitfaden gegeben (vgl. Riemer 2016: 167).

3.2 Gütekriterien

Gütekriterien können als Prinzipien und als Kriterien begriffen werden: Als Prinzipien verstanden, helfen sie dabei, sich der jeweiligen qualitativen Standards bewusst zu werden und sie bei der Planung und Durchführung der Untersuchung einzuhalten; als Kriterien verstanden, ermöglichen sie, im Nachhinein die Qualität und die Reichweite der gewonnenen Ergebnisse einer Forschungsarbeit zu erörtern (vgl. Caspari 2016: 16).

3.2.1 Ethische Kriterien

Der*die Forschende trägt Verantwortung, nämlich unter der Perspektive gegenüber sich selbst, seinem unmittelbaren Umfeld und unter der moralischen Perspektive der *scientific community*, den Beteiligten und den Institutionen. Zu den Grundprinzipien der Ethik-Kodizes, die von nationalen wie internationalen Fachgesellschaften aus den Natur- und Sozialwissenschaften entwickelt wurden, zählen:

- das Prinzip der Schadensvermeidung
- das Prinzip des Nutzens bzw. des Mehrwerts von Forschung
- der Respekt vor anderen Menschen
- das Prinzip der Redlichkeit (vgl. Legutke und Schramm 2016: 108–109)

Besonders hervorgehoben werden soll hier die Verantwortung gegenüber den Personen, der Schutz ihrer Interessen und ihrer Privatsphäre sowie ihre Information über den Ablauf und etwaige Belastungen und die Auskunft über den Umgang mit persönlichen Daten (vgl. Legutke und Schramm 2016: 109). Um zu bewerkstelligen, dass die Beteiligten keinen Nachteil durch die Forschung erfahren, werden Regeln befolgt und auch Maßnahmen getroffen, um ein tragfähiges, vertrauensvolles Arbeitsbündnis zu entwickeln:

Gestaltung von Forschungsbeziehungen

Arbeitsbündnisse können dann besondere Produktivität entwickeln, wenn es gelingt, Formen der Gegenseitigkeit zu entwickeln, die als gewinnbringend wahrgenommen werden, wenn sich ein Verhältnis des Gebens und Nehmens etabliert (vgl. Legutke und Schramm 2016: 109–110). In diesem Forschungsvorhaben können die beforschten Personen davon profitieren, dass sie eine kostenlose, kollegiale Fortbildung an ihrer Schule erhalten, ihre professionelle Rolle reflektieren können und Input für ihren Unterricht erhalten. Außerdem werden sie über die Forschungsergebnisse in Kenntnis gesetzt.

Freiwilligkeit der Teilnahme.

Die freiwillige Teilnahme ist ein zentrales datenschutzrechtliches und damit gesetzliches Erfordernis empirischer Untersuchungen. Die Information über das geplante Vorgehen muss vor der Untersuchung an die Forschungspartner ergehen und die Teilnahmebereitschaft muss schriftlich bestätigt werden. Die Forschungspartner müssen ausreichend Gelegenheit haben, Fragen zu stellen bzw. zu klären. Bei Nicht-Teilnahme dürfen die Forschungspartner keinerlei Nachteile befürchten (vgl. Legutke und Schramm 2016: 111). Die Beforschten wurden in diesem Projekt drei Monate vor Forschungsbeginn befragt, ob sie teilnehmen wollen und über das Erkenntnisinteresse informiert. Die schriftliche Teilnahmebestätigung wurde vor dem ersten Interview ausgehändigt und ist exemplarisch im Anhang nachzulesen. Die Originale werden von mir verwahrt.

Vertraulichkeit der Daten

Alle Daten sollen pseudonymisiert werden, das bedeutet, dass dem datenerhebenden Forscher die Namen der Forschungspartner bekannt sind, diese aber bei der Bearbeitung der Daten durch Pseudonyme ersetzt werden, sodass die Identität der Forschungspartner nicht bekannt wird (vgl. Legutke und Schramm 2016: 113).

Wissenschaftliches Fehlverhalten

Legutke und Schramm (2016) führen hier neben dem Betrug, wie zum Beispiel dem Fälschen von Daten oder dem Manipulieren von Ergebnissen, auch solche Fälle an, in denen der Umgang mit gefälschten Daten von Kolleg*innen bewusst übersehen, bestimmte Daten gezielt zurückgehalten werden oder das Forschungsdesign auf Druck der Geldgeber verändert wird (vgl. Legutke und Schramm 2016: 114).

3.2.2 Erkenntnistheoretische Kriterien

Für die qualitative Forschung können nicht die gleichen Gütekriterien wie für die quantitative Forschung verwendet werden. Deswegen müssen für diese Art der Forschung andere Kriterien entwickelt werden (vgl. Caspari 2016: 17). Die qualitative Forschung zeichnet sich besonders durch den explorativen Charakter der Forschung aus. Durch diese Art der Forschung kann ein umfassender Blick auf einen Untersuchungsgegenstand geworfen werden. Die Schwäche der qualitativen Forschung liegt bei den großen zeitlichen und personalen Ressourcen, die in Anspruch genommen werden müssen, um zu einer Generalisierung zu gelangen (vgl. Schmelter 2014: 41).

Unter dem Oberbegriff Gütekriterien werden allgemein die drei Begriffe Validität, Reliabilität und Objektivität verstanden. Die Validität legt fest, dass bei den erworbenen Daten auch wirklich die Daten erworben wurden, die zur Beantwortung der Forschungsfrage führen, während die Reliabilität die Genauigkeit und Exaktheit der Forschung betrifft. Die Objektivität ist dann gegeben, wenn das Resultat der Messung unabhängig von der messenden Person ist. Im Unterschied zu den Gütekriterien in quantitativen Forschungsansätzen zielen die Kriterien in qualitativen Forschungsansätzen weniger auf Kontrolle, sondern auf Vertrauenswürdigkeit, Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit (vgl. Caspari 2016: 16–17).

Im Folgenden werden relevante Gütekriterien beschrieben und wie sie in der vorliegenden Arbeit Anwendung finden:

Argumentative Interpretationsabsicht

Da in Interviews die Subjektivität der Forschungsbeteiligten im Vordergrund steht, die Interaktion notwendig ist und interpretative Auswertungsverfahren angewendet werden, steht das Kriterium der Objektivität hier im Widerspruch. Das Gütekriterium der argumentativen Interpretationsabsicht beschreibt, dass Interpretationen immer auch argumentativ begründet werden müssen und in Bezug zur Theorie stehen. Auch Alternativdeutungen müssen erforscht werden (vgl. Hirsch 1967 zit. n. Mayring 2016: 45).

Um diesem Gütekriterium zu entsprechen, sollen bei der Datenauswertung Bezüge zur Theorie gekennzeichnet werden und so für den/die Leser*in sichtbar gemacht werden.

Darlegung des Vorverständnisses und die Reflexion der Rolle der Forscher*in

Da Forschende immer auch Bestandteil des Forschungsprozesses sind, bringt diese Einsicht die Notwendigkeit, dass die Forschenden den Umgang mit ihrer eigenen Subjektivität reflektieren und bewerten. Dies soll insofern gesichert werden, indem das eigene Vorverständnis und seine Veränderungen systematisch durch Selbstbeobachtung reflektiert und sowohl die Gegenstände der Reflexion als auch die Reflexion selbst dokumentiert werden. Ebenso sollen die Nähe bzw. Ferne zu den untersuchten Personen offengelegt und reflektiert werden, da die Gefahr des *going native*, das heißt der Identifikation mit den Personen im Feld im Laufe des Forschungsprozesses, immer gegeben und wohl nicht immer vermeidbar ist. Dies in transparenter Form zu dokumentieren, kann helfen, regelmäßig und bewusst die forschende Distanz wiederherzustellen (vgl. Schmelter 2014: 43).

Ich bin im Rahmen dieser Untersuchung zugleich Forschende, aber auch Unterrichtende und Mitglied des beforschten Lehrer*innenteams. Durch diesen Umstand wird die Forschung aktiv von mir als Forscherin beeinflusst. Dieser Faktor muss besonders in der Reflexion von Erwartungen bezüglich eines Erfolgsdrucks berücksichtigt werden. Deshalb wird auch nicht der Frage der Effektivität des Modellversuchs nachgegangen, sondern die Lehrer*innenrolle beleuchtet.

Prüfung der Verlässlichkeit von Daten und Vorgehensweise

Auch das Kriterium der Reliabilität ist nicht direkt auf qualitative Forschung übertragbar, da weder eine Standardisierung der Erhebungssituation noch eine exakte Bestimmung und Operationalisierung des Untersuchungsphänomens ausreichend stabil ist. Deshalb müssen die Bedingungen und Verfahren bei der Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der Daten, zum Beispiel durch Verweise auf die Originaldaten an jeder Stelle einer Forschungsarbeit, nachvollziehbar und detailliert dargestellt werden (vgl. Caspari 2016: 17–18). Auch Schmelter (2014) betont die Wichtigkeit der durchgängigen Dokumentation des Forschungsprozesses, was aber nicht leicht umzusetzen ist, da die erhobenen Daten normalerweise nicht gänzlich publiziert werden können. Deshalb ist darauf zu achten, eine selektive Plausibilisierung zu vermeiden, bei der nur passende Ausschnitte aus den Daten präsentiert werden (vgl. Schmelter 2014: 42). Damit die Nachvollziehbarkeit dieser empirischen Studie gegeben ist, werden sowohl die Protokolle, die zu den kollegialen Fortbildungseinheiten gemacht wurden, als auch die Transkriptionen der Interviews im Anhang der Arbeit veröffentlicht.

Validität

Dieses Kriterium gilt teilweise auch für qualitative Forschungsansätze, und zwar in Bezug auf den Auswertungs- und Interpretationsprozess. Wie oben bereits beschrieben, soll untersucht werden, ob beim Zustandekommen der Daten, der Darstellung der Phänomene und der daraus abgeleiteten Schlüsse keine systematische Verzerrung oder Täuschungen entstehen. Dabei soll die Frage gestellt werden, inwieweit die Konstruktionen des Forschers in den Konstruktionen derjenigen, die er untersucht hat, begründet sind und inwieweit für andere diese Begründungen nachvollziehbar sind (vgl. Schmelter 2014: 18).

Offenheit

Das Prinzip der Offenheit gegenüber dem Forschungsfeld und gegenüber unerwarteten Ergebnissen soll gewährleisten, dass der beobachtende Zugang nicht bereits im Vorfeld durch die theoretische Vorstrukturierung verstellt ist (vgl. Schmelter 2014: 42).

Bei der Durchführung und Auswertung der Interviews ist die eigene Involviertheit zu reflektieren und darauf zu achten, dass Informationen einem nicht aufgrund der Vertrautheit mit der Situation „entgehen“. Denn gerade dann, wenn man die Interviewpersonen gut

kennt, wird oft angenommen, dass Forscher*in und Beforschte einen ähnlichen Deutungsrahmen haben und deshalb werden viele Informationen nicht gegeben. Eine elementare Maßnahme, um dem entgegenzuwirken, wäre, einen gut durchdachten Interviewleitfaden mit offenen Fragen zu entwickeln.

Flexibilität

Angesichts gewachsener Erkenntnisse oder als Reaktion auf Unerwartetes kann es notwendig werden, zum Beispiel die eingesetzten Instrumente der Datenerhebung und -analyse zu verändern (vgl. Schmelter 2014: 42).

Prinzip der Kommunikativität

Hinter diesem Prinzip steht die methodisch abgesicherte Einbeziehung der Perspektiven verschiedener Akteure im Umfeld des Untersuchungsgegenstands, damit dann ein Zusammenspiel der unterschiedlichen Perspektiven ein Bild komplexer Zusammenhänge ergibt (vgl. Schmelter 2014: 42). Nach einer abgeschlossenen Forschung kann es förderlich sein, die vorliegenden Ergebnisse nochmals mit den Beforschten zu erörtern. Eine Absicherung dieser wäre gegeben, wenn die befragten Personen sich in den Ergebnissen wiederfinden und ihnen zustimmen. Diesen Vorgang beschreibt Mayring (2016) als Gütekriterium der kommunikativen Validierung (vgl. Mayring 2016: 144-148). Die Besprechung der vorliegenden Ergebnisse soll mit den Lehrpersonen erfolgen.

Kriterium der Limitation bzw. Reichweite

Obwohl mit qualitativen Untersuchungen keine Generalisierung angestrebt werden kann, ist zu prüfen, wie weit die gewonnenen Ergebnisse über den Untersuchungskontext hinaus Gültigkeit beanspruchen können. Dazu ist eine große Transparenz bei der Beschreibung der Untersuchungskontexte wesentlich, denn nur dann können beispielsweise die Angaben zu relevanten Bedingungen für die Geltung der formulierten Theorien geprüft werden (vgl. Caspari 2016: 18; Schmelter 2014: 43).

Nachdem die ethischen Überlegungen und Gütekriterien nun ausführlich mit Bezug zu der vorliegenden Forschung dargelegt wurden, sollen nun in den folgenden Kapiteln die Techniken der Datenerhebung, der Datenaufbereitung und der Datenanalyse erläutert werden, die für das Forschungsvorhaben angewendet werden.

3.3 Datenerhebung

In diesem Abschnitt wird beschrieben, wie die Daten gewonnen werden. Zunächst wird ein Einblick in den Untersuchungskontext und eine Beschreibung der Teilnehmer*innen beziehungsweise eine Begründung für die Auswahl dieser Personen gegeben. Anschließend werden die Erhebungsinstrumente vorgestellt.

3.3.1 Untersuchungskontext

Im Rahmen einer Einführung eines Modells der Sprachförderung und Sprachbildung wird untersucht, wie Lehrpersonen damit Diagnosen durchführen und wie dabei diagnostische Kompetenz bei Lehrer*innen gefördert werden kann. Als Instrument wird das Verfahren Gruppeninterview mit Interviewleitfaden eingesetzt, um Aufschluss über Haltung, Motivation und Einstellungen der Lehrpersonen zu ihrer eigenen diagnostischen Kompetenz und ihrem Vermögen zu Unterrichtsadaptivität zu erhalten. Das Erkenntnisinteresse liegt darin, ob durch die Anwendung formativer Diagnostik diagnostische Kompetenz gefördert und in einem nächsten Schritt Fördermaßnahmen ergriffen werden können. Ziel der Untersuchung ist es, diesen Prozess einerseits auf deskriptiver Ebene zu dokumentieren, andererseits Faktoren und Indikatoren zu identifizieren, die der Herausbildung von diagnostischer Kompetenz dienen.

Die Untersuchung ist als Längsschnittstudie über einen Zeitraum von fünf Monaten (September 2018 – Jänner 2019) angelegt und besteht aus zwei Erhebungszeitpunkten und einer fortlaufend stattfindenden, kollegialen Fortbildungsphase (siehe Kapitel 4.2.4) für die untersuchten Lehrpersonen, die von mir durchgeführt wird.

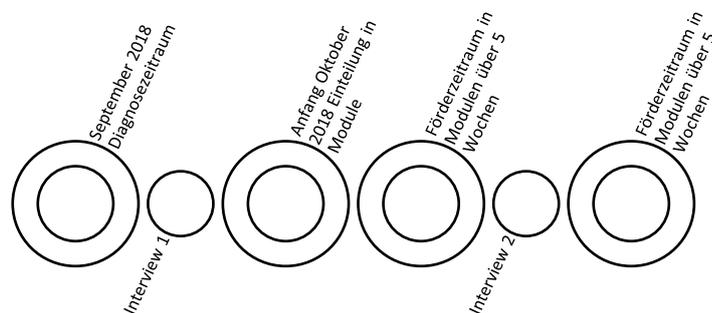


Abb. 5 Überblick über den Forschungsprozess, eigene Darstellung

Zu Beginn der Studie werden die Teilnehmer*innen (TN) veranlasst, ihr vorhandenes Fachwissen und ihre diagnostische Kompetenz zu verwenden, um die Schüler*innen den fünf verschiedenen Modulen zuzuordnen. Dies soll zuerst nur „*on-the-fly*“, ohne explizite Sprachstandserhebung, erfolgen. Dieser Prozess wird in einer ersten Datenerhebung in einem leitfadengeführten Gruppeninterview reflektiert.

Die TN erhalten ebenfalls im September eine Fortbildung zur Anwendung der Profilanalyse nach Griebhaber. Der Einsatz dieses Diagnoseinstruments ist fakultativ. Im Anschluss an den Diagnosezeitraum werden die Schüler*innen in fünf Module eingeteilt, die von der Projektgruppe erarbeitet wurden. Um eine Veränderung in der diagnostischen Kompetenz der TN erfassen zu können, erfolgt nach Abschluss der Diagnostik, nach Zuteilung der Schüler*innen in die Module und nach der Hälfte des Förderprogramms, ein zweites Gruppeninterview.

Die Untersuchung findet in der Schule der Forscherin statt. Das entscheidende Auswahlkriterium ist jenes der einfachen Zugänglichkeit für die Forscherin zu den Proband*innen. Der Vorteil ist, dass das untersuchte Lehrer*innenteam der Forscherin vertraut ist, was sich jedoch auch als Nachteil erweisen kann, da durch diese Vertrautheit Meinungen und Einstellungen bereits als gegeben gelten und nicht hinterfragt werden.

Die Interviews finden im Anschluss an den Unterricht in einem Klassenraum statt.

3.3.2 Die Teilnehmer*innen

Hier werden die Teilnehmer*innen in einer Tabelle angeführt. In Kapitel 5.2.1 findet sich ein narrativer Text mit weiteren Informationen zu den Personen des teilnehmenden Lehrer*innenteams. Zur Anonymisierung wurde ein Code aus Funktion und Niveaustufe des Förderhorizonts bzw. Erstsprache/Muttersprache verwendet (siehe Tabelle 1).

Lehrer*in	Unterrichtstätigkeit	Modul	Erst-sprache	Dienst-alter
Spra_2	Sprachförderlehrerin	Förderhorizont 2	Deutsch	2 J.
Spra_3	Sprachförderlehrerin	Förderhorizont 3	Deutsch	19 J.
Kla_3	Klassenlehrerin	Förderhorizont 3	Kroatisch	7 J.
Kla_4	Klassenlehrer	Förderhorizont 4	Deutsch	18 J.

MuZu_T	Muttersprachenlehrerin Türkisch	Alphabetisierung Türkisch II	Türkisch	9 J.
MuZu_BKS	Muttersprachenlehrerin BKS	Alphabetisierung BKS II	Bosnisch	30 J.

Tabelle 1: Daten der Probanden, eigene Darstellung

Zur Anonymisierung wurde ein Code aus Funktion und Niveaustufe des Förderhorizonts bzw. Erstsprache/Muttersprache verwendet (siehe Tabelle 1).

Für die Schüler*innen wurde die Abkürzung SuS verwendet (Schüler und Schülerin), die mit einer Abkürzung zur Klasse (VSK, 1. Kl., 2. Kl.), weiters einer Abkürzung zum Sprachfördermodul (Fö0, Fö1, Fö2, Fö3, Fö4, FöBKS, FöT) und einer Nummerierung versehen wurde. So steht „SuS_2.Kl._FöBKS_3“ bspw. für ein*e Schüler*in aus der 2. Klasse, die das Sprachfördermodul BKS besucht und mit der Nummer 3 beziffert wurde.

3.3.3 Sampling

In diesem Forschungsprojekt soll die Einführung eines Modellversuchs beschrieben werden. Darum ist die Auswahl der Teilnehmer*innen auf das Lehrer*innenteam beschränkt. Diese Strategie wird als Strategie kritischer Fälle bezeichnet, die „[...] auf Fälle in den Daten, die als zentral für die untersuchten Zusammenhänge gelten können, [zielt]“ (Grum und Legutke 2016: 86).

3.3.4 Korpus

Der Untersuchungszeitraum umfasst fünf Monate. Der Modellversuch wird bei seiner Implementierung begleitet. Zu Beginn der Untersuchung (Anfang September) werden die TN zum ersten Mal interviewt. Der Diagnosezeitraum ist für September anberaumt. Von Oktober bis Jänner führen die TN einmal wöchentlich einen Sprachförderkurs zu jeweils 90 Minuten durch. Nach fünf Einheiten gibt es das zweite Interview, indem die Durchführung der Diagnose und die ersten Sprachfördereinheiten reflektiert werden. Nach dem ersten Interview stellte sich heraus, dass manche TN sich wenig zu Wort meldeten, darum findet dieses in zwei Kleingruppen statt, damit alle Personen sich gleichermaßen äußern können. Daraus ergeben sich drei Gruppeninterviews mit einem Gesamtumfang von etwa drei bis vier Stunden.

Die im Anhang zu findenden Leitfadeninterviews wurden unter der Berücksichtigung der Faustregeln für die Erstellung von Fragebögen (siehe Riemer 2016: 164) entwickelt.

3.4 Datenaufbereitung

Dieser Abschnitt beschreibt die Aufbereitung der gewonnenen Daten. Die aufgezeichneten Gruppeninterviews werden zunächst transkribiert, sodass anschließend anhand dieser Transkripte eine Inhaltsanalyse erstellt werden kann.

3.4.1 Transkripte

Die Gruppeninterviews wurden zur Gänze transkribiert. Es wurde ein einfaches Transkriptionssystem gewählt, um eine gute Lesbarkeit zu gewährleisten und um den Fokus auf den Inhalt des Gesprächs zu legen (vgl. Dresing und Pehl 2017: 17–18). Die Transkriptionen sowie die befolgten Transkriptionsregeln befinden sich im Anhang. Zum thematischen Kodieren von inhaltlichen Aspekten empfehlen Caspari et al. (2016) das Programm MAXQDA, das hier auch zur Anwendung kommt (vgl. Mezger et al. 2016: 187).

3.5 Datenanalyse

Qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse will sich nicht nur auf die oberflächlich manifesten Textinhalte bei der Analyse beschränken, sondern bezieht auch Elemente der Interpretation mit ein. Charakteristisch für die qualitative Inhaltsanalyse sind die Bildung von Kategorien, auf die in der Analyse fokussiert wird, sowie eine Kategorisierung des gesamten Datenmaterials. Es kommt zu einem Interpretationsakt, den man durch inhaltsanalytische Regeln kontrollieren möchte. Versteckte Botschaften und nicht offen geäußerte Mitteilungen sollen aufgedeckt werden (vgl. Burwitz-Melzer und Steininger 2016: 258). Zur Anwendung kommt eine Mischform aus induktiver und deduktiver Analyse. Die Bildung von Hypothesen ist nach einer ausführlichen Recherche des vorliegenden Forschungsstands der erste Schritt (vgl. Burwitz-Melzer und Steininger 2016: 260).

Die Daten der drei Interviews wurden zuerst deduktiv mit dem Programm MAXQDA analysiert und so thematische Kategorien festgelegt. So ergaben sich zunächst inhaltlichen Interpretationen der drei Gruppeninterviews, um für die diagnostische Kompetenz relevante Daten zu gewinnen.

- Diagnostische Kompetenz
- Formelle Diagnostik
- Informelle Diagnostik
- Vergleich informeller und formeller Diagnostik
- Schüler*innen
- Fördermaßnahmen
- Projektentwicklung

Im zweiten Schritt wurden diese Kategorien induktiv anhand zweier Modelle zu diagnostischer Kompetenz systematisiert, um den diagnostischen Prozess zu verdeutlichen und dann Faktoren und Indikatoren zu identifizieren, die der Herausbildung von diagnostischer Kompetenz dienen. Das gewählte Analyseverfahren ist für die vorliegende Arbeit insofern sinnvoll, da eine soziale Gruppe (Lehrer*innen-Team) zur Entwicklung eines Sprachfördermodells und ihren Erfahrungen bei der Diagnostik befragt wurde. Bei der Inhaltsanalyse soll zuerst generell untersucht werden, welche Themen zur Sprache kommen und wie sich Personen hinsichtlich ihrer Perspektiven auf bestimmte Gegenstände oder Prozesse unterscheiden. Der Fokus liegt aber nicht auf der Evaluierung des Sprachfördermodells, wie es die Befragten im Interview vorrangig tun, sondern auf dahinterliegende Faktoren.

Um diese zu entschlüsseln, wurden die identifizierten Kategorien nach den Phasen des Prozessmodells und den Faktoren im Rahmenmodell zur Urteilsbildung in der pädagogischen Diagnostik systematisiert. An passenden Stellen wurden direkte Zitate der Befragten eingebaut bzw. Paraphrasen verwendet.

Für die chronologische Analyse nach dem Prozessmodell wurden Phasen der Urteilsbildung gelistet und Zitate der Befragten zugeordnet. Diese Sequenzen dienen dem Verständnis des Ablaufs und werden gleichzeitig mit den Kategorien des Rahmenmodells und inhaltlichen Kommentaren verknüpft. Daraus ergibt sich eine chronologische Struktur, die der Analyse zugrunde gelegt wird. Es ergaben sich für die vorliegende Arbeit folgende Kategorien:

- Handlung von Schüler*in
- Beobachtung durch Lehrkraft
- Abgleich mit Erwartungen der Lehrkraft
- Weitere Informationssuche
- Einstufung

Abschließend werden die erhobenen Daten nach den Faktoren des Rahmenmodells der pädagogischen Interaktion zwischen beurteilender und beurteilter Person (Ingenkamp und Lissmann 2008a: 16) eingeordnet und bewertet. Die verschiedenen Ansichten der Befragten können in vier übergeordneten Gruppen interpretiert werden, was zugleich die Beantwortung der Forschungsfrage darstellt. Den Abschluss jedes Teilkapitels bildet die Generierung von Hypothesen, die sich aus den empirischen Ergebnissen ergeben.

- Orientierungen, Erfahrungen und sozial-emotionale Aspekte
- Merkmale der Beurteilungssituation
- Kompetenzen
- Prognosekompetenz
- Handlungskompetenz
- Wahrnehmungskompetenz
- Urteilskompetenz
- Institutionelle Rahmenbedingungen

4 Beschreibung des Modells „Modulare Schulingangsphase NEU“

In diesem Kapitel wird erklärt, wo das Projekt seinen Ursprung nahm und wie der zeitliche und organisatorische Ablauf verlief. Weiters werden die Komponenten des Projekts erläutert.

4.1 Gesetzlicher Rahmen

Seit dem Schuljahr 2013/14 müssen verbindlich Maßnahmen getroffen werden, die der pädagogischen Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung für alle österreichischen Schulen dienen. Dies erfolgt im Rahmen des Leitprojekt SQA – Schulqualität Allgemeinbildung des BMBWF. SQA verfolgt das Ziel, „durch das koordinierte Zusammenwirken aller Ebenen des Schulsystems zu bestmöglichen Lernbedingungen an allgemeinbildenden Schulen beizutragen.“ (BMBWF – SQA – Schulqualität Allgemeinbildung 2018). Dies soll laut BMBWF dadurch erreicht werden, indem das eigenständige Lernen von Schüler*innen gefördert wird. Die Unterstützung erfolgt durch wertschätzende, sachlich fundierte Begleitung von Lehrer*innen und soll zur Anhebung des Bildungsniveaus führen. Zentral für SQA sind Entwicklungspläne, Evaluationen und Zielvereinbarung (vgl. BMBWF – SQA – Schulqualität Allgemeinbildung 2018). In einem weiteren Bildungsreformgesetz wurde mit 28.6.2017 die Umsetzung des Autonomiepakets im Nationalrat beschlossen. Es räumt den Schulen mehr Autonomie in den Bereichen Unterrichtsorganisation, Organisationsentwicklung, Personalauswahl und -entwicklung ein. Ziel soll es sein, „[...] pädagogische Konzepte und Organisationsformen, um[zusetzen, um] den Bedürfnissen der SchülerInnen, der Ausbildung und den Stärken der Pädagoginnen und Pädagogen und den Besonderheiten der Standorte und der Region gerecht zu werden“ (BMBWF – Autonomiepaket 2018).

Mit der Veröffentlichung im Bundesgesetzblatt wird im Juni 2018 das Schulorganisationsgesetz nochmals geändert, das mit dem Tag der Veröffentlichung in Kraft tritt: Um Schüler*innen mit Sprachschwächen in Deutsch ein rasches Anschließen im Unterricht in „ihrer“ Klasse zu ermöglichen, müssen Deutschförderklassen eingerichtet werden (vgl. Help.gv.at 2018).

4.2 Projektablauf

Zur Umsetzung dieser Reformpakete wurden an unserer Schule Expert*innenteams etabliert, in denen die Qualifikationen der Lehrkräfte genutzt werden, um den Unterricht zu verbessern. Unser Team widmet sich der Neugestaltung der Schuleingangsphase, also den ersten zwei oder drei Schuljahren der Schüler*innen. Wir versuchen unserer Verantwortung als Schule bestmöglich nachzukommen und die Stärken und Schwächen unserer Schüler/innen so früh wie möglich zu erkennen und zu berücksichtigen. Die Direktorin der Schule hatte die Idee, den Bedürfnissen der Kinder zu begegnen, indem wir Module entwickeln, in denen Schwerpunkte auf einzelne Kompetenzen gelegt werden.

Das Expert*innenteam „Schuleingangsphase NEU“ präsentiert erstmals im April 2018 dem gesamten Kollegium das Konzept, das weiter unten erläutert wird. Seitdem wurde das Konzept in fünf weiteren Teambesprechungen weiterentwickelt. Die Entscheidung und die Einwilligung zur Umsetzung kamen im Juni 2018 von der Direktorin. Zeitgleich erfuhren wir, dass es zur verpflichtenden Einrichtung von Deutschförderklassen kommen soll, dabei war nicht klar, wann es so weit sein sollte. Nichtsdestotrotz wollten wir unser Konzept weiterverfolgen. Ich fasste den Beschluss, das Projekt wissenschaftlich zu begleiten und stellte dem Team meine Forschungsfrage vor. Alle teilnehmenden Lehrer*innen erklären sich bereit, auch am Forschungsvorhaben teilzunehmen. Dieses umfasst zwei Gruppeninterviews im September und Dezember. Ich übernahm die Rolle der Koordinatorin, die im Kapitel 4.2.1 genauer definiert wird. Drei kollegiale Fortbildungen gaben einen theoretischen Input (Kapitel 4.2.4) zu den Themen Sprachförderung und Sprachstandserhebung. Im Oktober wurden die Module eingeführt. Im Februar fand der erste Durchgang der Sprachmodule ein Ende und damit auch das Forschungsprojekt.



Abb. 6 Übersicht über den zeitlichen Ablauf des Projekts, eigene Darstellung

4.2.1 Koordination

Im Sprachförderkonzept Hamburg beschreiben Müller-Krätzschmar und Priebe Aufgaben eines*r Sprachlernkoordinators*in, die ich in diesem Zusammenhang aufgreifen möchte und nach jeden Beitrag kommentiere.

die Erstellung eines Konzepts, das die Grundsätze für Maßnahmen der integrierten und additiven Sprachförderung an der jeweiligen Schule unter Berücksichtigung der förderrelevanten Merkmale der Schülerschaft wie z.B. Migrationshintergrund (einschließlich der Familiensprachen), Deutschkenntnisse zweisprachig aufwachsender Schülerinnen und Schüler, Anteil der Schülerinnen und Schüler aus soziokulturell benachteiligten Elternhäusern, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, umfasst (Müller-Krätzschmar und Priebe: 4–5);

Dieses ist im Kapitel Konzeption (siehe 4.2.3) nachzulesen.

die Bereitstellung und der Einsatz diagnostischer Verfahren zur Ermittlung der mündlichen und schriftlichen Sprachkenntnisse und -fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler sowie die Auswertung der Ergebnisse (Müller-Krätzschmar und Priebe: 4–5);

Wir haben uns für den Einsatz der Profilanalyse entschieden. Die Rückmeldungen dazu sind in Kapitel 5.1.4 verzeichnet.

die Unterstützung bei der Erstellung individueller Förderpläne als gemeinsame Arbeitsgrundlage aller Förderaktivitäten sowie die Durchführung von Fallkonferenzen (Müller-Krätzschmar und Priebe: 4–5);

Durch die Zuteilung der Kinder in Gruppen, die ihrem Niveau entsprechen, wurde die Förderung individualisiert. Fallkonferenzen fanden in den Interviews und Treffen statt.

die Anleitung für den Einsatz von Evaluationsinstrumenten für die durchgeführten Fördermaßnahmen (Müller-Krätzschar und Priebe: 4–5);

Das Projekt soll nach dem ersten Jahr anhand von Feedbackbögen evaluiert werden.

die Unterstützung der Klassenlehrerinnen bzw. Klassenlehrer bei der Schullaufbahnberatung (weiterführende Schulen, herkunftssprachliche Angebote, Fremdsprachenwahl) (Müller-Krätzschar und Priebe: 4–5);

Dieser Punkt findet hier keine Berücksichtigung, da das Projekt für die Schüler*innen der Grundstufe I konzipiert ist. Ziel des Projekts ist es jedoch, als Team flexibler zu entscheiden, ob ein Kind zwei oder drei Jahre in der Grundstufe I bleibt (Vorschuljahr notwendig oder nicht).

die Organisation der Sprachfeststellungsprüfungen für Seiteneinsteiger (Müller-Krätzschar und Priebe: 4–5);

Seiteneinsteiger wurden während des Projekts integriert.

die Fortbildungsplanung für den Bereich der Sprachförderung (Müller-Krätzschar und Priebe: 4–5);

Es wurden kollegiale Fortbildungen abgehalten (siehe 4.2.4).

der gezielte Einsatz der für den Bereich Sprachförderung fortgebildeten Lehrkräfte an der Schule (Müller-Krätzschar und Priebe: 4–5);

Die Verwendung bzw. das Einsatzgebiet von Lehrkräften obliegt nicht mir als Koordinatorin, aber die Teilnahme am Projekt war an die Funktion der Lehrpersonen (Sprachförder- und Muttersprachenlehrer*innen) gebunden bzw. hatten die Klassenlehrer*innen sich bereit erklärt, daran teilzunehmen.

die Elternarbeit (Information, Einbeziehung in die Förderarbeit) (Müller-Krätzschar und Priebe: 4–5);

Diese findet wie gewohnt statt (Elternabende, -sprechtage, -gespräche) und wurde aufgrund des Projekts nicht verändert.

der Kontakt mit den außerschulischen Bildungseinrichtungen (Müller-Krätzschar und Priebe: 4–5);

Dieser wird wie gewohnt gepflegt, aber wurde aufgrund des Projekts nicht verändert.

der Aufbau eines regionalen Netzes (Kooperation mit Nachbarschulen und außerschulischen Partnern) mit Unterstützung des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) in Form von Praxisbegleitgruppen (Müller-Krätzschar und Priebe: 4–5).

Über das Verfassen der Masterarbeit gab es einen regen Austausch mit Studienkolleginnen und Professor*innen der Universität Wien. Sonst gab es zwischen den Schulleiter*innen viel Austausch aufgrund der gesetzlichen Neuregelung zur Einführung der Deutschförderklassen.

4.2.2 Zur Schule

Die beforschte Schule legt ihren Fokus schon sehr lange auf Sprachen. Es gibt vier verschiedene Zweige:

- A-Klassen: mehrsprachige Alphabetisierung in Deutsch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS) und Türkisch
- B-Klassen: ArcoIris-Schwerpunkt (Kinder lernen von Anfang an Spanisch als Fremdsprache)
- C-Klassen: Vienna Bilingual Schooling (Kinder werden in Englisch und Deutsch alphabetisiert)
- ROMI-Klasse: Reformpädagogisch orientierte Mehrstufen-Integrationsklasse

Im Herbst 2018 wurde die Schuleingangsphase des A-Zweigs auf Wunsch der Direktorin mit dem Team der Grundstufe I der A-Klassen neu organisiert. Es sollte eine möglichst effektive Deutschförderung für die Schüler*innen in den ersten zwei bzw. drei Schuljahren gewährleistet werden. Das Projekt wurde auf den Grundlagen der Profilanalyse nach Griebhaber (vgl. Kapitel 2.3.4) von mir entwickelt und unter meiner Koordination im Wintersemester 2018/19 pilotiert. Ich selbst bin Klassenlehrerin der VSK. Zeitgleich wurde gesetzlich verfügt, dass Deutschförderklassen eingerichtet werden müssen. Wir haben versucht, die gesetzlichen Vorgaben zu erfüllen und gleichzeitig das modulare System einzuführen.

4.2.3 Konzeption

Ziel ist es, die mehrsprachige Alphabetisierung, die bereits seit mehreren Jahren in der 1. Klasse stattfindet, in der Vorschulklasse (VSK) anzubahnen und die Sprachförderung in Deutsch, Türkisch und Bosnisch-Kroatisch-Serbisch (BKS) für alle drei Schulstufen neu zu strukturieren und zu organisieren. Es sind somit drei Klassen beteiligt: VSK, 1A und 2A. Drei Klassenlehrer*innen, zwei Sprachförderlehrerinnen und zwei Muttersprachenlehrerinnen unterrichten in dem Modell.

Als Lösungsansatz wurde ein Modulsystem angestrebt. Das Vorhaben umfasste ab Oktober 2018 vier Wochenstunden als Modulstunden (aus Stundentafel herausgelöst): Sprachmodule in Deutsch, Türkisch oder BKS (Wechsel im Semester, Zuteilung erfolgt durch Lehrpersonen) und Kurse zur Förderung der individuellen Interessen und Stärken (Wechsel nach zwei Monaten, Zuteilung erfolgt durch Schüler*innen).

Die Sprachmodule entsprechen den Förderhorizonten des Sprachförderkonzepts nach Griebhaber (siehe Kapitel 2.3.4). Nach der Profilanalyse, die die Lehrpersonen im September durchführen, werden die Kinder in die Module eingeteilt.

Im individuellen Modul setzen die Lehrpersonen ihre Kreativität ein und entwickeln ein Modul mit freiem Schwerpunkt (bspw. „Die Natur entdecken“, „Märchen“, „Tiere“, „Bücher selber schreiben“). Die Kinder können sich eigenständig für ein Modul entscheiden, das ihrem Interesse entspricht. Dies hat den Effekt, dass der Fokus nicht ausschließlich am Sprachenmodul, also defizitär, ist, sondern auch die Stärken gefördert werden. Ziel des individuellen Moduls ist die Stärkung der Selbstwirksamkeit und eigenen Motivation der Kinder. Wir erhoffen uns dadurch außerdem eine Aufwertung der „Modularen Schuleingangsphase NEU“. Die Koordination dieses individuellen Moduls erfolgt von einer Kollegin aus der ROMI-Klasse, die sich durch ihre Erfahrung mit offenen Lernsituationen einbringt. Die Kinder der GS I der ROMI-Klasse nehmen ebenfalls an dem individuellen Modul teil, da auch diese Kinder klassenübergreifenden Unterricht erfahren sollen.

Sprachfördermodul

- dauert ein Semester
- Einteilung durch Lehrpersonen
- Ziel: Sprachförderung in Erst- oder Zweitsprache
- zwei Wochenstunden

Individuelles Modul

- Dauer ca. 8 Wochen
- Einteilung durch Schüler*innen
- Ziel: Förderung individueller Interessen und Stärken
- zwei Wochenstunden

Abb. 7 Übersicht über die Module der „Modularen Schuleingangsphase NEU“, eigene Darstellung

Einige Kinder stehen beim Schuleintritt in die VSK und in die 1. Klasse (beide werden als Deutschförderklassen geführt) noch ganz zu Beginn des Zweitspracherwerbs, andere sind

schon weiter fortgeschritten. Die Schüler*innen der VSK setzen sich zusammen aus Kindern, die die Schulreife noch nicht erreicht haben, sich aber schon gut verständigen können, während andere die VSK aufgrund ihrer geringen Deutschkenntnisse besuchen. Um diesen heterogenen Voraussetzungen gerecht zu werden, bieten wir differenzierte Sprachfördermodule in vier verschiedenen homogenen Sprachniveaugruppen an. Die Lernangebote entsprechen passgenau dem Lernniveau der Kinder. Außerdem erhoffen wir uns eine höhere Effektivität des muttersprachlichen Unterrichts, wenn er integrativ, aber auch additiv stattfindet. Im Folgenden werden die Profilstufen anhand eines Kompetenzprofils beschrieben und es wird erläutert, welche Kinder diese Stufe besuchen.

Förderhorizont 1: Die Kinder, die diese Stufe besuchen, hatten noch keinen Kontakt mit Deutsch (Profilstufe 0). Sie kommen aus der VSK, der 1 A und besuchen sie Seiteneinsteiger*innen, also Kinder der 3. und 4. Klasse, die in einer anderen Sprache bereits Lesen und Schreiben gelernt haben.

Kompetenz in Deutsch „Sprechen“ Förderhorizont 1

Definiertes Lernziel	TW ³	LZE	SA
Verwendet finites Verb mit Beugung			
Beherrscht einen eingeschränkten Wortschatz			
Verwendet einfache Äußerungen mit Unterstützung			
Kann Reime und Lieder mitsprechen, mitsingen			

Förderhorizont 2: Die Kinder aus dem Förderhorizont 2 setzen sich aus der VSK und aus der 1 A zusammen (Profilstufe 1).

Kompetenz in Deutsch „Sprechen“ Förderhorizont 2

Definiertes Lernziel	TW	LZE	SA
Trennt finites und infinites Verbteil (Und ich habe dann geweint.)			
Beherrscht einen ausreichenden Wortschatz			
Verwendet differenzierte Äußerungen			
Modalverben (Ich kann gut springen.)			
Verben im Perfekt (Ich habe den Film gesehen.)			
Trennbare Verben (Ich schneide das ab.)			
Kann Reime und Lieder mitsprechen, mitsingen			
Beteiligt sich beim Vorlesen von Büchern			

Förderhorizont 3: Auf dieser Stufe befinden sich Kinder aus allen drei Klassen (Profilstufe 2 und 3). Aufgrund der begrenzten Klassenräume wird dieser Förderhorizont von zwei Lehrkräften in einem Raum unterrichtet.

³ Abkürzungen:

TW= Teilweise erreicht LZE= Lernziel erreicht SA= selbstständige Anwendung auf neue sprachliche Bereiche – Mindestkompetenz zum Modulwechsel grün unterlegt.

Kompetenz in Deutsch „Sprechen“ Förderhorizont 3

Definiertes Lernziel	TW	LZE	SA
Verwendet Subjekt nach finitem Verb (Dann brennt die.)			
Beherrscht einen ausreichenden Wortschatz			
Verwendet Personalpronomen (er, sie ...)			
Verwendet differenzierte Äußerungen			
Modalverben (Ich kann gut springen.)			
Verben im Perfekt (Ich habe den Film gesehen.)			
Trennbare Verben (Ich schneide das ab.)			
Verkettung von Äußerungen (und dann ...)			
Selbstständige Äußerungen/Erzählsequenzen ohne Hörerhilfe möglich			
Variation von Satzanfängen möglich (heute, morgen, danach ...)			

Förderhorizont 4: Diese Stufe entspricht der Profilstufe 4 und wird ebenfalls von Kindern aller drei Klassen besucht.

Kompetenz in Deutsch „Sprechen“ Förderhorizont 4

Definiertes Lernziel	TW	LZE	SA
Verwendet Nebensatz mit finitem Verb in Endstellung („..., weil der auch mal mit seiner Klasse gefahren ist.“)			
Beherrscht einen differenzierten Wortschatz			
Verwendet Personalpronomen (er, sie ...)			
Verwendet differenzierte Äußerungen			
Verkettung von Äußerungen (und dann)			
Variation von Satzanfängen möglich (heute, morgen, danach ...)			
Nebensätze „weil, wenn, obwohl ...“			
Geschichtenmuster: „doch da...“, „plötzlich...“, „aber dann...“			
eigenständige Erzählsequenzen mit Einbeziehung und Steuerung des Hörers			

Für Kinder mit Erstsprache Türkisch oder BKS bieten wir muttersprachliche Module an (im Schulbereich wird immer noch die Bezeichnung „Muttersprachenunterricht“ und „Muttersprachenlehrer*in“ verwendet und deshalb aus diesem Kontext hier übernommen). Im ersten Semester gibt es Förderhorizont 2 für Türkisch und BKS: Die Kinder sind bereits länger mit dem Deutschen in Kontakt und bauen ihren Wortschatz und ihre grammatikalischen Fertigkeiten in der Erstsprache aus. Im 2. Semester wird hier ein Wechsel erfolgen: Sie besuchen dann ein Deutschmodul, während jüngere Kinder dann bereits ein Semester Deutsch gelernt haben und sich dann auf den Erstspracherwerb fokussieren können. Die nachfolgende Abbildung zeigt die Zusammensetzung der Kinder in den einzelnen Modulen:

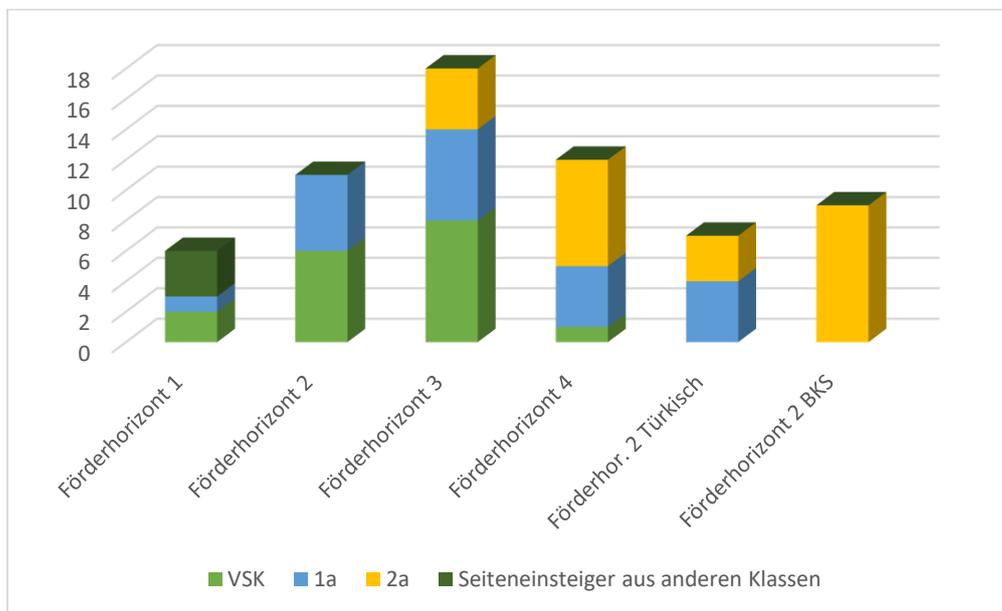


Abb. 8 Übersicht Aufteilung der Schulstufen in die Module, eigene Darstellung

Durch die Aufteilung in sechs Gruppen entsteht eine kleine Gruppengröße, sodass die Lehrkräfte besser auf die Kinder eingehen können und den Kindern eine höhere Sprechzeit zuteil wird. Ziel ist es auch, die Zusammenarbeit zwischen Lehrer*innen auf der Grundstufe I zu intensivieren und den Vergleich der Kinder in den unterschiedlichen Klassen zu vereinfachen. Dies ist deshalb wichtig, da besonders am Schulbeginn Kinder teilweise noch von der VSK in die erste Klasse überstellt werden und umgekehrt, da bei der Schuleinschreibung im Jänner davor eine Einschätzung der Kinder aufgrund des Zeitmangels und der Befangenheit mancher Kinder schwierig sein kann.

4.2.4 Sitzungsprotokolle und kollegiale Fortbildungen

Die Sitzungsprotokolle zeigen den zeitlichen Ablauf des Projekts, wie es Schritt für Schritt von der Konzeption durch die Zusammenarbeit mit und Unterstützung des Lehrer*innen-Teams zum Leben erweckt wurde. Ziel der kollegialen Fortbildungen war es, die Lehrer*innen in ihrer diagnostischen Kompetenz zu fördern. Die Fortbildungen wurden, aufbauend auf die Erkenntnisse von Karing und Seidel (siehe Kapitel 2.2.2), von mir konzipiert und beinhalteten in erster Linie Interventionen, bei denen die Förderung der kognitiven Leistungsdisposition im Mittelpunkt stand, die es den Lehrkräften gestattet, diagnostische Handlungen durchzuführen. Interventionen können hierbei beim konzeptuellen, situationalen, prozeduralen und strategischen Wissen ansetzen. Ebenso werden Interventionen geplant, die beim diagnostischen Prozess ansetzen, „[...] der aus Informationsverarbeitung, Hypothesenbildung, Informationssammlung, Methodenauswahl, Datenerhebung und Datenauswertung bestehen kann“ (Karing und Seidel 2017: 240). Interventionen, die bei den „sonstigen“ Leistungsdispositionen (z.B. diagnostikrelevantes Selbstkonzept, Motivation) ansetzen, sind nicht direkt vorgesehen. Durch die Reflexion der eigenen Rolle und Aufgabe in den Interviews kann aber angenommen werden, dass es Veränderungen im Selbstkonzept und in der Motivation gab (vgl. Karing und Seidel 2017: 242).

1. Sitzung

- Thema: Zeitliche Koordination, Moduleinteilung für muttersprachliche Module
- Datum/Dauer: 10. September 2018, 60 min

- Zeitliche Koordination: An welchem Tag und in welchen Stunden können wir die Module abhalten: Sprachmodul mittwochs (wird später auch auf Freitag verschoben), individuelles Modul freitags;

- Besprechung der Moduleinteilung im ersten Semester:

- Frage: Welche Kinder besuchen zu Beginn die muttersprachlichen Module? Da die Module parallel laufen, muss es eine Entscheidung geben, ob Kinder mit BKS oder Türkisch als Erstsprache im ersten Semester verstärkt in ihrer Erst- oder Zweitsprache gefördert werden.
- Alphabetisierung in BKS und Türkisch für die Kinder der 1. Klasse nicht pSuS_VSK_Fö1_3le1 zu deutscher Alphabetisierung geplant, sondern erst im 2. Semester: Vorteil oder Nachteil? Gibt man der deutschen Sprache den Vortritt? Was bedeutet diese Entscheidung für die mehrsprachige Alphabetisierung, die in den letzten Jahren pSuS_VSK_Fö1_3le1 zur Einführung der Buchstaben auf Deutsch stattfindet?

- Kla_3 äußert Bedenken, da sie zu wenig Stunden für die mehrsprachige Alphabetisierung (Buchstabenerarbeitung, -tag) hat.
- Überlegungen zu Gruppengröße und Raumeinteilung: Kla_3 und Spra_3 legen ihre Gruppen aufgrund von Platzmangel zusammen und unterrichten sie in einem Klassenraum. Ich unterstütze zusätzlich Kla_4 oder Spra_2 und werde ggf. für Supplierungen bei Krankständen eingesetzt.
- Erste Durchsicht der Kompetenzprofile der vier Förderhorizonte;
- Ausblick und Arbeitsauftrag: in den nächsten zwei Wochen sollen die Lehrkräfte On-the-fly-Diagnostik durchführen;

Nächster Sitzungstermin: Mo., 10.9.2018, 12 Uhr

1. Kollegiale Fortbildung

- Thema: Diagnostischer Prozess und On-the-fly-Analyse
- Datum/Dauer: 3. Sep. 2018, 60 min
- Ziel: Wissen über diagnostische Methoden, Prozesse und Ziele aufbauen
- Theoretischer Hintergrund/Literatur: Herppich et al. 2017
- Didaktik/Methodik: Diskussion und Integration der eigenen Erfahrungen zum Modell des diagnostischen Prozesses, Vortrag zu On-the-fly-Analyse

Impulsfragen: Was versteht ihr unter den Begriffen? Welche Erfahrungen habt ihr mit Diagnosen/Abklärungen von Kindern?

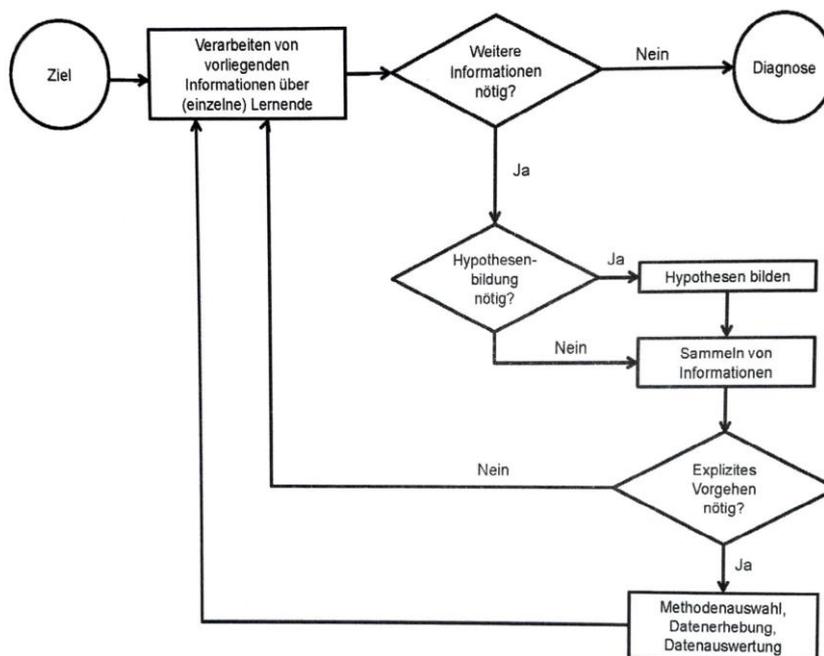


Abb. 9 Modell des diagnostischen Prozesses (Herppich et al. 2017: 43)

„On-the-fly“-Diagnosen:

- Geringe Ausprägung der Planung, keine Vorgaben beim Ablauf
- Fragestellung: Bei welchen Kindern ist es möglich, den Sprachstand „on-the-fly“ zu erheben? Welche Situationen eignen sich dafür?

Aufgabenstellung: In den nächsten zwei Wochen ist dies bei der eigenen Klasse durchzuführen.

2. Sitzung

- Thema: Besprechen der Moduleinteilung der muttersprachlichen Module
- Datum: 10. September 2018

Frage: Welche Kinder besuchen zu Beginn die muttersprachlichen Module? Da die Module pSuS_VSK_Fö1_3le1 laufen, muss es eine Entscheidung geben, ob die Kinder mit BKS oder Türkisch als Erstsprache im ersten Semester in ihrer Erst- oder Zweitsprache gefördert werden.

- Modifikation der mehrsprachigen Alphabetisierung in der 1. Klasse nun doch pSuS_VSK_Fö1_3le1 zur Buchstabenerarbeitung im Deutschen im Regelunterricht und nicht in den muttersprachlichen Modulen.
- In puncto Sprachmodul: BKS- und Türkisch-sprachige Kinder der VSK und 1. Klasse besuchen also die Deutschmodule und nicht die Muttersprachenmodule im 1. Semester.

Nächster Termin: Mo. 17.9.2018

2. Kollegiale Fortbildung

- Thema: Profilanalyse
- Datum/Dauer: 10. September 2018, 60 min
- Ziel: Vermittlung von Wissen über Spracherwerbsstufen, Einführung der Sprachstandserhebung, simulationsbasiertes Training, Durchsicht der Förderbausteine
- Methodik/Didaktik: PPP-Vortrag, Videoanalyse
- Theoretischer Hintergrund/Literatur: Heilmann 2016

Einstieg: Beispiel: Aussage eines Mädchens mit anderer Erstsprache als Deutsch der 1.

Klasse: „Hm – ich hab mit meinen Barbie bespielt.“

- Ziel: Wo steht der Schüler im Erwerbsprozess?
- Förderung an Erwerbsprozess orientieren.

Bedeutung der Verbstellung im Zweitspracherwerbsprozess:

Lernerunabhängige, invariante Erwerbsstufen

- Finites Verb in einfachen Äußerungen
- Klammerstruktur: Trennung finiter und infiniter Verbteile
Eva liest ein Buch – Eva hat ein Buch gelesen.
- Inversion: Finitum ist Dreh- und Angelpunkt des Satzes, Inversion von Subjekt und Finitum, erste Position wird betont, „dann“-Verknüpfung der Sätze bei Erzählungen
Eva liest ein Buch. Morgen liest sie einen Comic.
- Verbendstellung im Nebensatz: Differenzierung von Inhalten, Finitum am Verbende
Mehmet plant, dass er morgen kommt.

Profilstufen im Überblick		Klett
S-4	VERB-END-Stellung in Nebensätzen:	... dass er so schwarz ist.
S-3	INVERSION von <u>finitem</u> Verb und Subjekt:	Dann <u>brennt</u> die.
S-2	SEPARIERUNG <u>finiter</u> & <u>infiniter</u> Verbteile:	Der Nikolaus <u>hat</u> das <u>gesagt</u> .
S-1	FINITES Verb in einfachen Äußerungen:	Ich <u>versteh</u> .
S-0	Bruchstückhafte Äußerungen:	anziehn Ge/

Grieffhaber 2005 Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse

Abb. 10 Profilstufen im Überblick (Screenshot entnommen vom Filmworkshop der DVD in Heilmann 2016)

Durchführung der Profilanalyse

Direkte Ableitung von Fördermaßnahmen möglich: Verzahnung von Sprachstand und Förderung durch „Förderbausteine“

- Genaue Erklärung der Schritte von Stufe zu Stufe und des erforderlichen Vorgehens
- Einsatzfertige Materialien mit Differenzierung abgestimmt auf die diagnostizierten Profilstufen

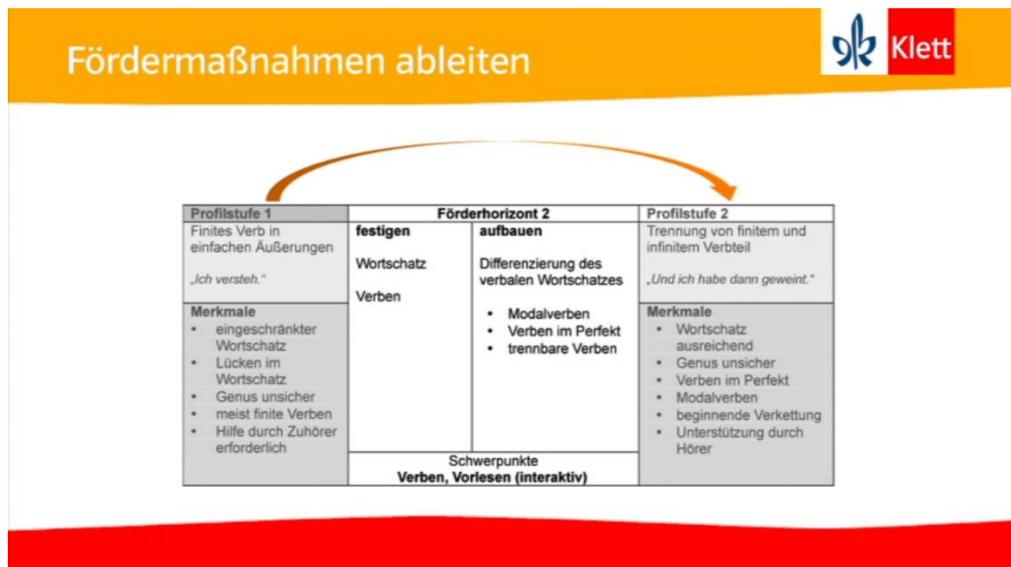


Abb. 11 Fördermaßnahmen ableiten (Screenshot entnommen vom Filmworkshop der DVD in Heilmann 2016)

Anwendungsbeispiel

Bestimmung des Gesamtprofils	
(7) Dann haben wir son Garage	Stufe 3
(8) Dann, dann hab ich so fest gemacht ,	Stufe 3
(9) dann ist alles kaputt gegangen	Stufe 3
(10) Dann sind wir rausgegangen	Stufe 3
(11) und haben dann gespielt zu meinem Freund,.....	Stufe 2
(12) der hatte so einen • Hund.....	Stufe 1
(13) und dieser Hund hat mich immer gefangen	Stufe 2
(14) Der wollte beißen und den Stuhl.....	Stufe 2
(15) und hat den Michael nen bißchen mit der Nase, so gemacht	Stufe 2
(16) Und dann bin ich nach Hause gegangen	Stufe 3
(17) und hab so, so ne Spinne in der Hand, so zwei Spinnen in die Hand genommen	Stufe 2
(18) und hab sie zu dem Hund drauf gemacht ,	Stufe 2
(19) damit ().....	Stufe 0

Abb. 12 Bestimmung des Gesamtprofils (Screenshot entnommen vom Filmworkshop der DVD in Heilmann 2016)

3. Sitzung

- Thema: 1. Interview
 - Befragung zur "On-the-fly"-Diagnostik
- Datum: 17. Sep. 2018

3. Kollegiale Fortbildung

- Thema: Zweitspracherwerb
- Datum/Dauer: 3. Oktober 2018, 15 min
- Ziel: Wissen über das zu diagnostizierende lernerrelevante Merkmal aufbauen
- Theoretischer Hintergrund/Literatur: Belke 2016
- Methodik/Didaktik: Selbststudium des Handouts, Diskussion in der Sitzung

Erstspracherwerb funktioniert anders als Zweitspracherwerb

Wenn Erwachsene mit Säuglingen und Kleinkindern sprechen, verfallen sie oft in einen spezifischen Sprachstil, der im Deutschen manchmal als Ammensprache bezeichnet wird, im Englischen durch den einprägsamen Begriff *Motherese* („mutterisch“). *Motherese* ist gekennzeichnet durch eine übertreibende Sprechweise (Tonhöhe, langsames deutliches Sprechen, Mimik). Die grammatische Struktur ist vereinfacht (kürzere Sätze, mehr Wiederholungen und Paraphrasen). Im Vergleich zur Alltagssprache enthält *Motherese* einen deutlich höheren Anteil grammatisch korrekter Sätze und weniger Satzabbrüche. *Motherese* unterstützt unbestritten den natürlichen Spracherwerb und es handelt sich somit um eine Lehrersprache: systematisch vereinfacht, Variation der Satztypen, um Regeln und ihre Ausnahmen in vollem Umfang zu erlernen. Es scheint so, als würden Kinder ihre Muttersprache mühelos erwerben, es wird übersehen, dass auch für die Eltern eine unbewusste Form der Vermittlung einhergeht, die den Erstspracherwerb in effektiver Weise fördert.

Impliziter Zweitspracherwerb durch kommunikative Nutzung

Wegen des fehlenden *Motherese* werden grammatische Regeln nicht oder nur unzureichend erworben: es entsteht eine reduzierte Sprache (BICS) „Gibt Heft, schnell!“ – „Ich geh Schule“. Funktionswörter wie Artikel, Präpositionen, Pronomen etc. werden weggelassen.

Impliziter Zweitspracherwerb unter institutionellen Bedingungen

- Eine den Erstspracherwerb imitierende vorschulische Sprachförderung (Kindergarten oder Vorschule), da dort die Schriftsprache als Lernmedium entfällt.
- Sollte keinesfalls zur Folge haben, dass sich die Sprachvermittlung auf die sprachliche Bewältigung von Alltagssituationen beschränkt.

- Lieder, Spiele, der Umgang mit Bilderbüchern hat in der Vorschulerziehung eine lange Tradition: Diese Methoden sollten auf jeden Fall wahrgenommen werden, da sie mnemotechnisch gute Möglichkeiten bieten. Sprachliche Strukturen in der Zweitsprache können so ähnlich wie in den ersten Lebensjahren mit Hilfe des hoch strukturierten *Motherese* erworben werden.
- Ein gezielter Input und ein Angebot an spielerischen Übungen ermöglicht implizites Lernen: Die Kinder bekommen die grammatischen Strukturen „ins Ohr“.

Das Angebot von Sprachspielen erscheint für das Vorschulalter am besten geeignet und bietet eine Art „dauerhafte Mündlichkeit“ als Vorstufe zum Erwerb der Schriftsprache. In der Praxis ist eine Trendwende erkennbar: Es wird wieder mehr gesungen, mit Sprache gespielt, Verse und Reime werden geklatscht und durch rhythmische Bewegungen begleitet.

Interlanguage – Fossilierung – backsliding

Auf dem Weg zur vollen Sprachbeherrschung entwickeln die Kinder beim ungesteuerten Spracherwerb kommunikativ funktionale Lerner Sprachen (*Interlanguages*) mit systematischen Abweichungen. Sie sind variabel und zugleich systematisch. Variabel in dem Sinne, dass sich die Abweichungen immer mehr an die Zielsprache annähern und systematisch in der Weise, dass die Abweichungen nicht zufällig, sondern regelgeleitet sind. Die Abweichungen haben somit eine wichtige Funktion.

Es muss jedoch zwischen *Interlanguage* und Fossilierung unterschieden werden. Wie schon beschrieben, verschwinden Abweichungen der *Interlanguage* von selber. Gibt es jedoch keinen gezielten Input, so kann es zu Fossilierung, das heißt zur Stagnation des Spracherwerbs auf einem Niveau kommen und der Festschreibung der *Interlanguage*. Um dies unterscheiden zu können, muss der Sprachstand des Kindes zu verschiedenen Zeitpunkten verglichen werden, so wie dies mit USB DaZ möglich ist. Vieles deutet darauf hin, dass häufig nicht nur Fossilierungen zu erwarten sind, sondern *backsliding*: Da in der Sekundarstufe komplexere schriftsprachliche Anforderungen gestellt werden, besteht die Gefahr, dass in der Primarstufe scheinbar bereits erworbene Sprachstrukturen wieder zusammenbrechen.

Besonders beim Erwerb der unregelmäßigen Verben (mögen – mag) und der Nominalflexion (dem Hund) kommt es meist zu Fossilierungen. Beim Erstspracherwerb wird die Markierung des Genus schon sehr früh erstaunlich korrekt durchgeführt. Bei der Vermittlung

des Deutschen als Zweitsprache wird nicht nur das Genus, sondern die gesamte Nominalflexion erst sehr spät und häufig niemals korrekt gelernt. Daraus kann man folgern, dass die deutsche Nominalflexion entweder sehr früh unter muttersprachlichen Bedingungen erworben werden muss oder zu einem späteren Zeitpunkt gelernt werden muss. Aufgabe des Unterrichts in einer Zweitsprache ist es, durch gezielte implizite Sprachvermittlung im Vorschulalter solchen Fossilierungen entgegenzuwirken oder sie bei älteren Schülern durch explizite Bewusstmachung aufzubrechen.

(vgl. Belke 2016: 109f)

4. Sitzung

- Thema: Umfang und Arbeitsaufwand des Projekts, Besprechung der individuellen Module
- Datum/Dauer: 25. September 2018
- entschuldigt: Spra_3, MuZu_BKS

Diskussion über Umfang des Projekts: Zur Frage steht, ob alle noch bereit sind, die individuellen Module zusätzlich zu den Sprachmodulen mitzutragen. Diskussion über zur Verfügung stehende zeitliche Ressourcen, persönliche Motivation, Hindernisse; schlussendlich entscheidet die Gruppe sich dazu, auch das individuelle Modul zu starten. Eine Kollegin aus der ROMI-Klasse hat sich bereiterklärt, dieses Modul zu koordinieren.

Besprechung der individuellen Module

- Berechnung der durchschnittlichen Gruppengröße, Raumeinteilung konnte geklärt werden: Kla_3 und Spra_2 arbeiten gemeinsam im Turnsaal
- Zeitplan: Fr. 5.10.: Präsentation der individuellen Module für alle Kinder im Turnsaal, 1. Termin für Sprachmodul

Fr. 12.10. 1. Termin für individuelles Modul

5. Sitzung

- Thema: Finalisierung der Sprachmodulkonzepte, Zuteilung der Kinder
- Datum: 3. Oktober 2018
- Modul Spra_2: Förderhorizont 0/1
- Modul Kla_3/Spra_3: Förderhorizont 2/3
- Modul Kla_4: Förderhorizont 4

- Modul Türkisch: alle Kinder der 1. und 2. Klasse
- Modul BKS: alle Kinder der 2. Klasse außer SuS_2.K1_FöBKS_2

Beginn der Sprachmodule

- Datum: 5. Oktober 2018

8.15-9.45 Uhr Sprachmodule: Vorbereitend wurden von der Forschungsleiterin Unterrichtsvorschläge aus dem Werk von Grießhaber an die Lehrpersonen ausgegeben

11.30 Uhr Vorstellen der Individuellen Module im Turnsaal durch die Lehrpersonen, Aushang der Anmeldelisten

12. Okt. 2018 Beginn der individuellen Module – alle anwesend

Beginn der individuellen Module

- Datum: 12. Oktober 2018

6. Sitzung

- Thema: 2. Interview
- Datum: 10. Dezember 2018
- Befragung zur Durchführung der formellen Diagnostik und zu den Sprachfördermodulen

Das Interview wurde diesmal in zwei Teilgruppen durchgeführt, da beim ersten Interview manche Lehrpersonen sehr wenig am Wort waren. Um von allen gleichermaßen Meinungen und Einschätzungen zu erhalten, wurde das Team in zwei Gruppen geteilt.

4. Kollegiale Fortbildung

- Thema: Qualität von Sprachlernsituationen
- Datum/Dauer: 10. Dezember
- Ziel: Sensibilisierung für Aspekte der Sprachförderung
- Theoretischer Hintergrund/Literatur: Knapp et al. 2014
- Methodik/Didaktik: Vortrag/Diskussion

Durch Videoanalyse wurden in einem Forschungsprojekt „Sag` mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“ „Best Practice“ beschrieben. Sprachförderung ist dann von guter Qualität und lernwirksam, wenn alle Unterrichts- bzw. Situationsmerkmale möglichst vorteilhaft arrangiert sind.

Aktivitäten für inszenierte Sprachlernsituationen waren: Begrüßung/Verabschiedung, Vorlesen, Singen, Erzählrunde, Gespräch, Basteln/Malen, Turnen, Spielen (Theater, Brettspiel, Gruppenspiel ...), formale Aufgaben (Benennen von Gegenständen, Nachsprechen)

Faktoren:

Verhalten der Lehrperson: Lernatmosphäre

Umgang mit Fehlern: Implizites Korrigieren wird empfohlen: „Ich habe fünf Jahre“ – „Ah, du bist also fünf Jahre alt.“

Bewertendes Feedback: Unabhängig von der Richtigkeit des Gesprochenen sollte ein Feedback gegeben werden: verbal („toll“) durch Gesprächspartikel („aha“), nonverbal (Nicken).

Verhalten der Kinder: Interesse

Kinder lernen dann am besten, wenn sie aufmerksam sind und interessiert sind.

Gestaltung der inszenierten Situation: Anteil der echten Lernzeit

Hat einen entscheidenden Einfluss auf den Lernerfolg; Lernzeit, die von den Schülern aktiv genutzt wird; organisatorische Aufgaben gehören nicht dazu.

Sprechen der Lehrperson

Anwendung förderlicher, an das Kind gerichteter Sprache

Erweiterungen kindlicher Äußerungen: „Teddy weh“ – „Oje, der Teddy hat sich weh getan.“ Die Wiederholung des Satzes führt dazu, dass dem Kind der Inhalt des Satzes schon bekannt ist und es sich nicht mehr darauf konzentrieren muss.

Korrektheit der Inputsprache

Inputsprache stellt die Basis des Spracherwerbs dar und sollte möglichst wenig gestört sein: „Komm, Buch holen!“ vs. „Du brauchst das Buch.“ Inputsprache sollte den Förderhorizont des Kindes beachten, zu komplexe Sprache kann das Kind noch nicht verstehen.

Sprechen der Kinder: Gesprächsanteile

Es ist davon auszugehen, dass die Kinder Sprache umso besser lernen, je mehr sie selber Sprache anwenden.

Gestaltung der Situationen: Kontexteinbettung

Lerninhalte können von Kindern dann gut verarbeitet, verinnerlicht werden, wenn sie an ihren Alltag anknüpfen und einen Situationskontext haben und nicht nur „formal“ behandelt werden. (vgl. Knapp et al. 2014)

7. Sitzung

- Datum: 27. Februar 2019
- Thema: Abschluss des 1. Sprachmoduls

- Welche Kinder können das Modul verlassen? (VSK: SuS_VSK_Fö1_5, SuS_VSK_Fö2_6, SuS_VSK_Fö2_7, SuS_VSK_Fö2_8: Bitte überprüfen)
- Kompetenzprofile ausfüllen
- Einschätzung der BKS II- und Türkisch II-Kinder zum Einteilen in die D-Module
- BKS I (MuZu_BKS): Kla_3 und Sarah haben die Idee formuliert, einige BKS-Kinder der ersten Klasse zusätzlich in der Buchstabenerarbeitung zu fördern (Buchstaben festigen und wiederholen für SuS_1.Kl_Fö2_4, SuS_1.Kl_Fö1_8 etc.). Kla_3 bitte Kinder mit Bedarf für MuZu_BKS aufschreiben.
- Türk. I (Kinder der VSK): SuS_VSK_Fö0_1 bleibt auf Förderhorizont Deutsch A0 bei Sarah, SuS_VSK_Fö1_5, SuS_VSK_Fö1_10, SuS_VSK_Fö1_3 und SuS_VSK_Fö1_6 eventuell bei Spra_2 im Förderhorizont Deutsch A 1 lassen (MuZu_T hilft integrativ und fördert Türkisch vergleichend), da diese Kinder vorrangig Deutsch brauchen, die Gruppe disziplinar

eher anspruchsvoll ist und es räumlich auch zu wenig Platz gibt; SuS_VSK_Fö1_5 zu
Spra_3?

5 Analyse

Anhand des in Kapitel 2.2.1 beschriebenen Prozessmodells pädagogischer Diagnostik nach Ingenkamp und Lissmann wird zunächst der diagnostische Prozess im Projekt „Schuleingangsphase NEU“ beschrieben. Im Anschluss werden im Kapitel 5.2 Faktoren und Bedingungen herausgearbeitet, die die pädagogische Beurteilung im Projekt beeinflussen.

5.1 Chronologische Analyse

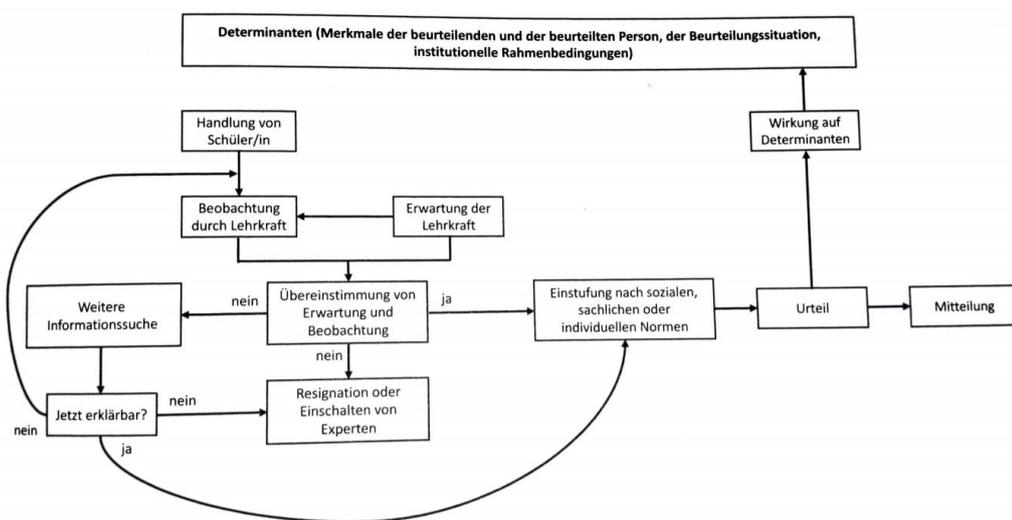


Abb. 13 Prozessmodell zur Urteilsbildung in der pädagogischen Diagnostik (Ingenkamp und Lissmann, 2008, S. 18, Beltz Verlag)

Im ersten Schritt wurden die Lehrpersonen aufgefordert, die Schüler*innen zuerst durch eine gesteuerte Beobachtung (*on-the-fly*) einem Förderhorizont – einem sprachlichem Niveau – zuzuordnen. Die sprachlichen Handlungen vom* von der Schüler*in wurden beobachtet und mit der Erwartung der Lehrkraft abgeglichen.

5.1.1 Handlung von Schüler*in

Auf die Frage, welche Situationen sich als besonders geeignet erwiesen, um Sprachhandeln zu generieren bzw. zu beobachten, wurden Sprechkreise wie der Morgenkreis, Gespräche mit den Kindern in der Pause, gemeinsames Spielen von der Lehrkraft mit dem Kind, sprachliches Handeln während des Unterrichts (Antworten auf Lehrerfragen, Berichte, Erzählungen, vorbereitete Präsentation) und Beobachtungen des Kindes im freien Spiel genannt.

Segment	Faktoren/Kommentare
Spra_3: Also bei uns war es so, die Kla_3 hat auch sehr viele Sprechkreise und Morgenkreise. Das hat sich sehr gut angeboten, auch in der Pause die Gespräche oder wenn man so irgendwie die Kinder näher kennenlernen will oder ein Spiel spielt mit den Kindern. (Interview 1, 2018, S. 1, § 17)	Handlungskompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • Schaffung von Redeanlässen • Schaffung von Vertrauen
Kla_4: Bei sprachlichen Handlungen, die wir täglich im Unterricht haben. Ohne jetzt eine besondere Situation vorzubereiten, wenn Fragen gestellt werden oder wenn Berichte oder Erzählungen eingefordert werden, dann darauf zu achten, war unsere Strategie. (Interview 1, 2018, S. 4, § 62)	Wahrnehmungskompetenz Handlungskompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • Schaffung von Redeanlässen
Spra_2: Bei dem ist es wirklich so, dass man ihm beim Spiel beobachten muss, weil anders kriegst du ihn nicht. (Interview 1, 2018, S. 5, § 84)	Wahrnehmungskompetenz
MuZu_BKS: Muss man die Methoden finden. Beim Spielen oder spontan oder nach einer Weile, wenn man sie besser kennt, dann geht das leichter natürlich. (Interview 1, 2018, S. 5, § 89)	Wahrnehmungskompetenz Handlungskompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • Schaffung von Vertrauen

5.1.2 Beobachtung durch die Lehrkraft

Als Bedingung, um gelingend den Sprachstand zu erheben, wurden folgende Aspekte zur Sprache gebracht:

Segment	Faktoren/Kommentare
MuZu_BKS: Wenn man das bewusst wirklich zuhört und beobachtet, analytisch. (Interview, 2018, S. 1, § 3)	Wahrnehmungskompetenz Urteilskompetenz
Spra_3: Was mir aufgefallen ist, dass meiner Meinung nach die ganz Schwachen schnell und einfach einzuschätzen sind und die ganz Guten. Also die so auf Stufe 0/1 und die auf 3/4 und dazwischen ist es schwierig. Und dann gibt's Kinder, die dauernd reden. Da ist es dann auch einfacher, weil du halt viele Beispiele hast und Kinder, die sich kaum melden. (Interview 1, 2018, S. 1-2, § 17)	Urteilskompetenz: <ul style="list-style-type: none"> • Oberer und unterer Bereich des Spektrums leichter zu eruieren • Unterschiedliche Menge an Sprachäußerungen (mögliche Gründe: Handlungskompetenz der Kinder, Wertvorstellungen wie „man soll nichts Falsches sagen“, subjektives Befinden)
Kla_3: Die muss man extra drannehmen. Da habe ich drauf geschaut. (Interview 1, 2018, S. 2, § 18)	Handlungskompetenz der Lehrkraft: <ul style="list-style-type: none"> • Schaffung von Redeanlässen Institutionelle Rahmenbedingung: <ul style="list-style-type: none"> • Klassenlehrerin eher in der moderierenden Funktion

<p>Kla_4: Ich glaub, dass es <i>on-the-fly</i>, / dass man das genauso nehmen sollte, wie es ist, nämlich wenn es sich ergibt. Oder im Drüberschauen, und je mehr man konstruiert, desto schwieriger wird es möglicherweise, weil es Kinder gibt, die dann zumachen. (Interview 1, 2018, S. 6, § 100)</p>	<p>Wahrnehmungskompetenz</p> <p>Handlungskompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> emotionale Blockaden vor der Prüfungssituation vermeiden
<p>Kla_4: Das sind echte Kandidaten, wo wir möglicherweise auch oder weil wir ganz sicher/ weil es einfach früh im Jahr ist, bemerken, dass auch Kinder, die im Sommersemester gut Deutsch sprachen, jetzt total rückschrittig sind, möglicherweise weil sie in den Ferien kaum Deutsch gesprochen haben. (Interview 1, 2018, S. 1, § 10)</p>	<p>Institutionelle Rahmenbedingungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> Zeitpunkt zu früh im Schuljahr

5.1.3 Abgleich mit Erwartungen der Lehrkraft

Hier möchte ich einige Beobachtungen durch die Lehrkräfte exemplarisch präsentieren und mögliche Kompetenzen, Orientierungen oder sozio-emotionale Aspekte ableiten:

Segment	Faktoren/Kommentare
<p>Kla_4: Und er sagt: „Was soll ich tun? Bei meiner Schultasche ist der Haken abgebrochen.“ Eine Beschwerde und eine Begründung. Und das grammatikalisch richtig auch noch. Möglicherweise müssen wir bei ihm nicht so genau/ (Interview 1, 2018, S. 1, § 10)</p>	<p>Wahrnehmungskompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> Situation blieb in Erinnerung <p>Urteilkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> funktionale und grammatikalische Einschätzung
<p>Kla_4: Wobei die drei ein besonderes Beispiel sind. Der SuS_2.Kl._FöBKS_3, sehr schüchtern, hat aber auch einen guten deutschen Wortschatz, der SuS_2.Kl._FöBKS_4 hat überhaupt keinen deutschen Wortschatz, weil er sich schon aus der Unterstützung der anderen zwei heraus ausschließlich auf Serbisch weiterhilft und der SuS_2.Kl._FöBKS_5, der spricht akzentfrei perfektes Deutsch inklusive Dialekt, das ist, da gibt's drei Abstufungen innerhalb von drei Kindern und alle drei sind muttersprachlich top und grammatikalisch und von der Eloquenz her einzigartig in der Klasse und trotzdem sind die Deutschniveaus auf ganz unterschiedlichen Niveaus. (Interview 1, 2018, S. 4, § 52)</p>	<p>Urteilkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> Vergleich des Wortschatzes, der grammatikalischen Leistungen von verschiedenen Kindern mit gleicher Erstsprache untereinander <p>Prognosekompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> Lehrperson kann auf eine Menge von gespeicherten Informationen über die zu beurteilenden Schüler zugreifen.
<p>Spra_3: Dann kommen halt nur Wörter als Antwort. Aber du kannst nicht einschätzen, könnten sie schon mehr oder sind sie schüchtern, trauen sie sich noch nicht so. (Interview 1, 2018, S. 2, § 19)</p>	<p>Wahrnehmungskompetenz/Urteilkompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> Beurteilungssituation und sozial-emotionale Aspekte werden reflektiert

<p>Kla_3: Oder gar nicht Deutsch sprechen können noch und erst lernen, wie der SuS_1.Kl_Fö1_1 zum Beispiel. Der kann nur einzelne Wörter, aber er macht schon (unv.) und er will auch und der SuS_VSK_Fö1_2, den wir hatten jetzt, der halt wirklich nichts verstanden hat und auch nicht mitmachen wollte und irgendwie nichts kam. Aber der SuS_1.Kl_Fö1_1, der ist eher so, dass er will. (Interview 1, 2018, S. 2, § 22)</p>	<p>Urteilskompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Allgemeine Beschreibung des sprachlichen Ausdrucks und Verstehens • Perspektive als Klassenlehrerin, ob Schüler*innen dem Unterricht folgen können • Betonung der Motivation der Kinder
<p>MuZu_T: Ja genau, richtig. SuS_VSK_Fö1_3 ist ein sehr schüchternes Kind. Er spricht sehr selten. Aber in letzter Zeit spricht er sehr viel mit mir. Ich habe ihn beobachtet, wo er mit dem Puppenhaus spielt, mit den Dinosauriern. Mit den anderen spricht. Wow, er spricht wirklich toll, er hat so einen so großen Wortschatz, unglaublich. „Der Dinosaurier geht einkaufen, er kauft irgendwas, weil das Kind Hunger hat zuhause. Muss schnell nachhause laufen.“ Solche Sätze waren wirklich wunderbar, in der Muttersprache natürlich, auf Deutsch noch nicht. (Interview , 2018, S. 5, § 66)</p>	<p>Wahrnehmungskompetenz/Urteilskompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Berücksichtigung sozial-emotionaler Aspekte des Kindes • Beschreibung des Sprachstandes mit Beispielsätzen • Positive Bewertung des Sprachstandes
<p>Spra_2: Ein paar Kinder sprechen eben überhaupt nicht. Zum Beispiel der SuS_VSK_Fö1_3, ich glaub, dass der wirklich was kann. Aber er spricht halt mit uns nicht. Ich habe es eben heute bei der MuZu_T beobachtet. Bin ich einmal dort gestanden. Er hat mit der MuZu_T geredet. Aber auf Türkisch, ich habe es nicht verstanden, was. Aber er hat geredet, er hat einmal eine Mimik gezeigt, er hat einmal gelacht. Weil der sitzt wirklich so drinnen [macht versteinertes Gesicht]. Wenn du mit ihm redest: [macht versteinertes Gesicht]. (Interview 1, 2018, S. 5-6, § 67)</p>	<p>Urteilskompetenz/Handlungskompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erwartung („Ich glaub, dass er wirklich was kann“) und Beobachtung („Aber er spricht halt mit uns nicht“) stimmen nicht überein • Frustration der Lehrperson, wenn man ein Kind so früh zum Schulbeginn noch nicht zu einer sprachlichen Äußerung bewegen kann und die Kinder trotzdem einschätzen soll

5.1.4 Weitere Informationssuche

Wenn die Beobachtung nicht möglich ist, weil das Kind sehr zurückhaltend ist oder es zu keiner Übereinstimmung von Erwartung und Beobachtung kommt, ist im diagnostischen Prozess entweder eine weitere Informationssuche notwendig oder führt der andere Pfad im Modell zur Resignation bzw. einem Einschalten von Experten. In unserem Fall sollten die Lehrkräfte eine formelle Sprachstandserhebung anhand der Profilanalyse anwenden, um detailliertere Informationen zu erhalten. Dazu wurde den Schüler*innen im Einzelsetting eine Bildgeschichte gezeigt, die die Kinder versprachlichen sollten. Vorweg fällt auf, dass nur die Sprachförderlehrerinnen die Profilanalyse anwendeten. Ihre Aussagen zum zweiten

Schritt werden nun dargestellt und kommentiert. Im Anschluss wird die Kritik der Befragten zur Profilanalyse angeführt und die Hindernisse analysiert.

Segment	Faktoren/Kommentare
<p>Spra_3: Und ich habe auch schon angefangen mit dem Screening. Und da sind dann schon oft ganz unterschiedliche / also wie ich sie dann einfach nur vom so Beobachten eingeschätzt hätte und was dann bei diesen Geschichtenerzählen sozusagen kommt, ist ganz unterschiedlich. (Interview 1, 2018, S. 2, § 19)</p>	<p>Urteilskompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Divergenz zwischen Beobachtung im Unterricht und Beobachtung in der Prüfungssituation
<p>Spra_3: Naja, das ich bei manchen Kindern den Eindruck habe, sie können super dem Unterricht folgen, wenn sie die Geschichte erzählen, sind sie aber auf Stufe 1, also kommen nur ganz kurze, einfache Sätze und dann andere wieder, die sich kaum rühren, die eigentlich schon kompliziertere Sätze sagen, also das stimmt nicht ganz überein. (Interview 1, 2018, S. 2, § 21)</p>	<p>Urteilskompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Divergenz zwischen rezeptiven und produktivem Sprachhandeln • Theorien über Schüler*innen werden reflektiert • Reflexion von sozio-emotionale Aspekten des Kindes, Nervosität in der Prüfungssituation
<p>Spra_3: Also die SuS_1.Kl._Fö4_2 zum Beispiel, wie ich die gescreent hab, zu dieser Bildgeschichte, das waren wirklich so ganz kurze Sätze, sie stottert auch. Kann sein, dass sie da noch aufgeregter war. Aber zwischendurch waren Sätze Stufe 4. „Heute kommt die Mama mich abholen, weil ich nicht in den Hort muss“, oder halt irgendwie so. Also, dass da schon auch Unterschiede sind. Dass viele Kinder einfach nicht so Geschichten erzählen können. (Interview 1, 2018, S. 4, § 64)</p>	<p>Beurteilungssituation:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beurteilungsverfahren erfordert Erzählkompetenz und den Gebrauch von narrativen Elemente
<p>Spra_3: Also das wär´ mir auch zu blöd ganz ehrlich, aber ich find es am Anfang nicht schlecht, weil ich schon irgendwie das Gefühl hab, dass dieses <i>On-the-fly</i>-Diagnostik dann doch oft nicht ganz so hinhaut. Was mir auch aufgefallen ist, dass es Kinder gibt, die von dieser Grammatik und so recht gut sind, aber ganz wenig Wortschatz haben und dann Kinder die guten Wortschatz haben, also zum Beispiel die Vorschulkinder [vom letzten Jahr, jetzt in der 1. Klasse], die haben einen guten Wortschatz aber so satzbaumäßig nicht so gut sind. (Interview 1, 2018, S. 8, § 123)</p>	<p>Urteilskompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Divergenz zwischen Umfang des Wortschatzes und Komplexität grammatischer Strukturen

<p>Spra_2: Naja, zum Beispiel eben bei den Kindern, die noch kein Deutsch können. SuS_VSK_Fö0_1 oder SuS_VSK_Fö1_2, da kann ich jetzt nicht sagen, was sie können, weil ich kann kein Türkisch. Also Deutsch können sie nicht. Also ist es für mich schwierig, dass ich bei denen eine Sprachstandserhebung mache. Weil sie noch nichts können. (Interview 1, 2018, S. 5, § 76)</p>	<p>Sozio-emotionale Aspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problematik bei Kindern mit niedrigem Deutschniveau, da sie wenig Sprachproduktion zeigen <p>Beurteilungssituation</p> <ul style="list-style-type: none"> • erzeugt Stress für Lehrperson und Kinder, die noch nicht bereit sind, sich sprachlich zu äußern
<p>Spra_2: Und da wir, bis auf zwei, sehr mitteilungsbedürftige Kinder haben, weißt du auch ziemlich schnell, was für einen Sprachstand die haben und also für mich war's dann teilweise ziemlich eindeutig. (Interview 3, 2018, S. 19, § 10)</p>	<p>Urteilskompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selbstsicherheit im Fällen von Urteilen
<p>Spra_2: Weil ich find mit einem zweiten Kind reden sie dann viel mehr als mit der Lehrperson. (Interview 3, 2018, S. 23, § 92)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion von sozial-emotionalen Aspekten des Kindes und psychologischen Blockaden <p>Beurteilungssituation:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einzelsituation mit der Lehrperson blockiert Kinder
<p>Spra_2: Wenn ich jetzt an SuS_VSK_Fö1_10 oder SuS_VSK_Fö1_3 denke, wenn ich mit denen irgend so eine Situation spielen würde, die würden mich nur blöd anschauen. (Interview 3, 2018, S. 23, § 94)</p>	
<p>MuZu_T: Ja, wenn ich in Türkisch Kinder anschauen soll, wenn ich die Kinder frei sprechen lasse, kommt mehr raus. Kommen richtige Sätze, kommen richtige Gespräche über Thema, bis zum Ende erzählt. Aber wenn es ein bestimmtes Bild gibt, dann ist es komplett weg. Kommen ein paar Sätze, die können nicht fantasieren. Der beginnt, der Satz kommt irgendwie falsch raus. Über ein bestimmtes Bild zu sprechen ist schwer. (Interview 1, 2018, S. 4, § 63)</p>	<p>Beurteilungssituation:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erzählimpuls blockiert, erfordert im Vergleich zu Alltagsgesprächen Fantasie, größeren Wortschatz und narrative Elemente, erzählerische Praxis fehlt
<p>MuZu_T: Die Kinder können die Sprache eigentlich. Die haben Wortschatz. (Interview 2, 2018, S. 11, § 4)</p>	<p>Urteilskompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selbstsicherheit im Fällen von Urteilen
<p>Kla_4: Also, die MuZu_BKS und ich wir haben uns überlegt, ob wir möglicherweise/ also es hat uns die/ der ungeheure Umfang des Tun-Müssens mal geschreckt letzte Woche, weil wir 25 Kinder in der Klasse haben. Jeden aufzunehmen, jeden zu transkribieren, das Ganze zu zweit zu machen, aufgrund der fehlenden Praxis noch nicht genau wissen, wo man einteilt. (Interview 1, 2018, S. 1, § 2)</p>	<p>Beurteilungsverfahren:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsumfang zu groß, zu wenig personale Ressourcen, fehlende Praxis
<p>Kla_4: Wie ging's mir mit der Diagnose? Grundsätzlich ist es sehr aufwendig gewesen und wir haben's bei denen Kindern durchgeführt, bei denen es nicht sicher</p>	<p>Urteilskompetenz:</p>

war, wo sie hingehören. Es gab viele sehr eindeutige und die Ergebnisse sind durchwegs so, dass sie zu meiner Einschätzung passen. Außer der Verbstellung haben wir grundsätzlich den Redefluss mitbeobachtet und wie aktiv sie Sprache anwenden und das war irgendwie so noch bei der noch dazu, weil wir jemand, der in 3-Wort-Sätzen korrekt spricht oder in 4-Wort-Sätzen korrekt spricht verglichen mit jemanden der mal was begründet zwischendurch oder Sprache (unv.) anwendet/also das war wichtig auch auf den Redefluss auch zu schauen. Und Überraschungen gab's keine. Bei mir ned. (Interview 2, 2018, S. 12, §18)

- Beobachtung und Einschätzung passen zusammen bzw. wurden die Einschätzungen möglicherweise nicht überprüft, da die Lehrperson die Kinder schon ein Jahr unterrichtet
- Berücksichtigung von Redebereitschaft
- Berücksichtigung von gespeicherten Informationen über zu beurteilende Schüler*innen

MuZu_BKS: Ich hab´ das ad hoc gemacht und ich hab schon eigentlich schon vorher gewusst, wie die Kinder muttersprachlich dastehen. und in meiner Gruppe sind nur zwei Kinder gewesen, die schlechter gesprochen haben, wo ich dann nicht sicher war, ob, beim SuS_2.Kl_FöBKS_6 zum Beispiel, er wirklich schlechter spricht oder ob er von der Natur aus so ist und bei ihm hab´ ich dann also/ das sage ich dann weiter. Aber sonst haben wir diese konkrete Profilanalyse nicht gemacht, so wie ihr das gemacht habt, nach diesem Schema, jaja. Das ist auch bei uns glaub ich nicht notwendig, weil wir/ich kenn die Kinder seit der ersten Klasse und sie stehen/sie sind eh ähnlich da. (Interview 2, 2018, S. 11, § 3)

- Urteilskompetenz:
- Beobachtung und Einschätzung passen zusammen bzw. wurden die Einschätzungen möglicherweise nicht überprüft, da die Lehrperson die Kinder schon ein Jahr unterrichtet
 - Berücksichtigung von gespeicherten Informationen über zu beurteilende Schüler*innen
 - Selbstsicherheit in Fällen von Urteilen

MuZu_BKS: Ja ja ja, absolut. Und das habe ich auch/ auswendig kann ich jederzeit sagen, wer was kann, wo es steht gerade. (Interview 2, 2018, S. 11, § 7)

- Urteilskompetenz:
- Selbstsicherheit im Fällen von Urteilen

Tendenziell ist zu beobachten, dass die Klassenlehrer*innen und erfahrene Lehrkräfte eher auf Hintergrundinformationen zu den Schüler*innen zugreifen und ihnen diese dazu dienen, ihre Diagnosen zu treffen.

Segment	Faktoren/Kommentare
<p>MuZu_BKS: Aber da muss man sagen, dass diese Kinder, gerade SuS_1.Kl_Fö1_1, den ich auch kennengelernt hab und die SuS_XXX_1, die ich gut kenne, es ist ganz wichtig zu erwähnen, dass diese Kinder sehr gut die Muttersprache sprechen. Die SuS_XXX_1 Kroatisch und der SuS_1.Kl_Fö1_1 Bosnisch. Das ist eine sehr schöne, gepflegte Sprache, korrekte, grammatikalisch in Ordnung mit einem großen Wortschatz. (Interview 1, 2018, S. 2, § 29)</p>	<p>Urteilskompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Theorien über Zweitspracherwerb (Rückschlüsse auf eine starke Erstsprache)

<p>Also bei mir konkret, die Romakinder, zum Beispiel. Die sprechen zuhause eine Mischung zwischen Serbisch und Romanes und somit können sie weder Romanes noch Serbisch. Das ist der SuS_2.Kl_FöBKS_2 zum Beispiel. Wir verstehen uns kaum, wir zwei. Ich muss wirklich auf einem niedrigen Niveau, so wirklich ohne Fälle und so ohne (...) mit ihm sprechen, dass er mich versteht, wenn ich Serbisch spreche. (Interview 1, 2018, S. 2, § 33)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rückschlüsse auf eine unsichere Erstsprache
<p>Kla_3: Ich habe auch den SuS_1.Kl_Fö4_1, ADHS-Kind, die Mutter spricht supertoll Deutsch und er kann auch gut sehr gut Deutsch. Sein Serbisch/ er kann auch ein bisschen, er kann richtig gut. Er verwendet auch Sachen, wie wenn er sagt: „Das kann ich recht gut.“ Das sagt niemand bei uns „recht gut“. Da merkt man schon irgendwie, der kann das schon sehr gut. (Interview 1, 2018, S. 3, § 35)</p>	<p>Urteilskompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Theorien über Zweitspracherwerb (Rückschlüsse auf eine starke Erstsprache)
<p>MuZu_T: Naja, ich kann auch sagen etwas. Wenn manche Türkisch können, so halbe, halbe. Halb Türkisch, halb Deutsch, manche Wörter beizubringen ist so schwer. Zum Beispiel, wenn ein Kind das Wort in der Muttersprache nicht kennt, „Bauernhof“, SuS_XXX_2 von vorigem Jahr, sie hat zwei Jahre gebraucht um „Bauernhof“ auf Deutsch zu speichern. Auf Türkisch war dieses Wort für sie für nix. (Interview 1, 2018, S. 3, § 40)</p>	<p>Urteilskompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Theorien über Zweitspracherwerb (Rückschlüsse auf fehlende Konzepte in der Erstsprache)
<p>MuZu_T: Die Kinder, die gut die Muttersprache sprechen, die machen diese Fehler nicht. Die mischen nicht. (Interview 1, 2018, S. 3, § 51)</p>	<p>Prognosekompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rückschluss auf Erfahrungswerte
<p>Kla_4: Ist richtig und tatsächlich ist es so, dass die Familie nicht hundertprozentig überzeugt war, dass sie sich in Kroatisch überhaupt irgendwie bildungsmäßig beschäftigen wollen, weil die einfach/ die Eltern sind schon hier sozialisiert und sie denken, dass die/ der Erstsprachgebrauch im familiären Umfeld ausreichend ist und sie hat mich in der 1. Klasse angesprochen, ob er überhaupt mit der MuZu_BKS mitgehen muss, weil er will gar nicht usw. (Interview 2, 2018, S. 13, § 40)</p>	<p>Prognosekompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rückschlüsse auf Wertvorstellungen der Eltern
<p>Kla_4: Aber der ist einfach insgesamt völlig aus dem Gleichgewicht. Der kommt außerdem jeden Tag eine halbe Stunde zu spät und lauter so Sachen. (Interview 2, 2018, S. 14, § 53)</p>	<p>Prognosekompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kind in Gesamtkontext einordnen
<p>Spra_3: Ich glaub, der ist ein halbes Jahr nur da in den Kindergarten gegangen. (Interview 3, 2018, S. 19, § 19)</p>	<p>Prognosekompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rückschlüsse auf die Kontaktdauer mit der Erstsprache
<p>Spra_3: Die sind jetzt gekommen, ganz frisch. Also die Mutter ist mit den Kindern, kann sein, dass sie da im Kindergarten war, also die haben da in Österreich gelebt. Dann ist die Mutter mit den Kindern in den Iran oder Irak,</p>	<p>Prognosekompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gespeicherte Informationen über zu beurteilende Schüler*innen

ich weiß es jetzt nicht genau. Und jetzt hat der Vater die Kinder ohne Mutter wieder zurückgeholt. (Interview 3, 2018, S. 21, § 71)

Spra_3: Darum denke ich, dass es viel mehr darauf ankommt, aufs Rundherum von den Kindern, also wie die sich konzentrieren können, wie die irgendwie gefördert sind. (Interview 3, 2018, S. 27, § 185)

Prognosekompetenz:

- Kind in Gesamtkontext einordnen

Spra_3: Ob jemand darauf schaut oder nicht. (Interview 3, 2018, S. 27, § 187)

Kla_3: Der möchte schon und merkt sich das auch und er freut sich dann auch immer. Bei ihm war's ein bisschen schwierig halt, weil er nichts, wirklich nichts sagen konnte von selbst, außer einzelne Wörter. Da wissen wir, da müsste noch was kommen. Der muss noch lernen. (Interview 1, 2018, S. 2, § 24)

Urteilskompetenz:

- Berücksichtigung von psycho-sozialen Aspekten der Schüler*innen wie Interesse und Motivation

Kla_3: Es geht vielmehr darum, wie sehr die Eltern auch unterstützen. (Interview 3, 2018, S. 28, § 189)

Prognosekompetenz:

- Kind in Gesamtkontext einordnen

Kla_3: Der wird sicher bald viel können. Die SuS_XXX_1, die wir damals hatten, die hat auch bei Null begonnen, gar nicht Deutsch sprechen können. (Interview 1, 2018, S. 2, § 26) Und im Gymnasium ist sie jetzt. Also, ich glaub, der wird sich auch gut entwickeln. (Interview 1, 2018, S. 2, § 28)

Prognosekompetenz:

- Erfahrungswerte aus anderen Schulbiographien

5.1.5 Einstufung

Entsprechend den Ergebnissen konnte eine Einstufung nach sachlichen Normen (Niveaustufen der Profilanalyse) erfolgen. Die institutionellen Rahmenbedingungen wurden von dieser Einstufung beeinflusst, denn wir passten die Gruppenniveaus und -größe dem Leistungsniveau der Schüler*innen an. So wurde die ursprünglich A0/A1-Gruppe in zwei Gruppen aufgeteilt, da die Gruppengröße und der Niveauunterschied zu groß waren, um allen Kindern eine adäquate Förderung teilwerden lassen zu können.

Dann führten die Lehrkräfte die Sprachförderung in den sprachhomogenen Gruppen durch, wobei sie wieder die Kinder beobachten sollten und ggf. rückmelden sollten, wenn Kinder aufgrund ihres Leistungsniveaus nicht in die Gruppe passten. Das heißt, der diagnostische Prozess wurde erneut gestartet. Da diesmal Sprachgruppenleiter*innen die Kinder

einschätzen sollten, waren dies nun teilweise andere beurteilende Personen. Die Ergebnisse aus diesem diagnostischen Prozess werden bei der Neueinstufung der Kinder im 2. Semester berücksichtigt.

5.2 Analyse der Faktoren und Indikatoren diagnostischer Kompetenz

Die Aussagen der Lehrpersonen werden nun anhand des Rahmenmodells der pädagogischen Interaktion (siehe Abb. 14) systematisiert, um Indikatoren und Bedingungen sichtbar zu machen, die auf den diagnostischen Prozess, den die Lehrkraft durchläuft, Einfluss nehmen. Einleitend werden einige Bemerkungen zu den Faktoren „Orientierungen“, „sozial-emotionale Aspekte“ und „Erfahrungen“ gemacht. Die Schwerpunkte in diesem Kapitel liegen auf dem Faktor „Merkmale der Beurteilungssituation“ und auf dem Faktor „Kompetenz“, da sich daraus Erkenntnisse zur Beantwortung der Forschungsfrage ableiten lassen. Zum Faktor „institutionelle Rahmenbedingungen“ wird abschließend der Bezug zur Projektentwicklung hergestellt und einige Rückmeldungen der Lehrpersonen werden angeführt.

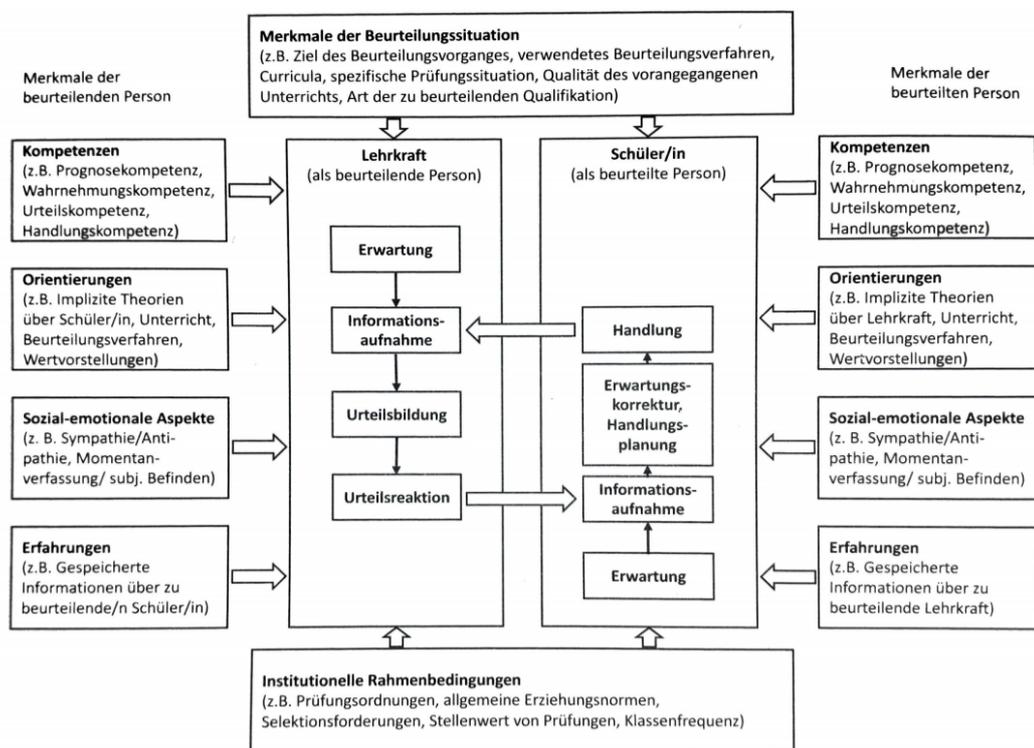


Abb. 14 Rahmenmodell der pädagogischen Interaktion zwischen beurteilender und beurteilter Person (Ingenkamp und Lissmann, 2008, S. 16, Beltz Verlag)

5.2.1 Erfahrungen, Orientierungen und sozial-emotionale Aspekte

Dieser Abschnitt dient der Information des*der Lesers*in. Man kann davon ausgehen, dass Erfahrungen, Orientierungen und sozial-emotionale Aspekte das diagnostische Urteil einer Lehrperson beeinflussen. Der Rahmen dieser Arbeit erlaubt aber keine Ableitungen zu Hypothesen, da Zusammenhänge aus diesen Befragungen nicht hervorgehen und Mutmaßungen wären.

Zuerst werden die Unterrichtserfahrungen der Lehrpersonen beschrieben: MuZu_BKS unterrichtet seit dreißig Jahren als Muttersprachenlehrerin im österreichischen Schulwesen und ist somit Dienstälteste. MuZu_T ist seit neun Jahren als Muttersprachenlehrerin beschäftigt. MuZu_T kann mit Türkisch als L1 sowie Kla_3 (Kroatisch als L1) und MuZu_BKS (Bosnisch als L1), außerdem auf ihre eigenen Erfahrungen mit Deutsch im Zweitsprachenerwerb zurückgreifen. Kla_3 unterrichtet seit sieben Jahren als Klassenlehrerin und Kla_4 seit 18 Jahren als Klassenlehrer. Kla_4 bringt seine Erfahrung als Schulentwicklungsberater ein. Spra_3 unterrichtet seit 19 Jahren als Lehrerin und seit acht Jahren als Sprachförderlehrerin und Begleitlehrerin. Spra_2 liefert als Dienstjüngste (2. Dienstjahr) eine unvoreingenommene Perspektive und arbeitet als Sprachförderlehrerin und Begleitlehrerin.

Durch die Unterstützung der Muttersprachenlehrerinnen kann die Einschätzung des Zweitspracherwerbs mit der des Erstspracherwerbs verglichen werden. Es wurden deshalb viele Rückschlüsse auf den Sprachstand in der Erstsprache gemacht. Weiters helfen die Muttersprachenlehrerinnen oft im Kontakt mit den Eltern der Schüler*innen und können so viel Hintergrundinformationen bezüglich der Familiensituation geben. In Bezug auf die momentane Klassensituation hatten Kla_4, MuZu_T und MuZu_BKS den Vorteil, dass sie die Kinder bereits ein Jahr unterrichtet hatten, wobei Spra_2, Kla_3 und Spra_3 die Kinder erst kennenlernten.

In diesem Absatz wird versucht, Rückschlüsse auf die Werteorientierung zu treffen. Da dieses Projekt auf das schon bestehende Projekt der mehrsprachigen Alphabetisierung in Türkisch und BKS aufbaut, können Kla_3, MuZu_T und Kla_4, die treibenden Kräfte hinter dem Projekt, auf einen reichen Erfahrungsschatz in der mehrsprachigen Alphabetisierung und mehrsprachigen Lehrwerkserstellung (Leseförderung) zurückgreifen. Dies lässt

die Vermutung zu, dass es bei diesen drei Lehrpersonen eine besonders große Offenheit und Bereitschaft gegenüber Mehrsprachigkeit und Sprachförderprojekten gibt.

Grundsätzlich war es ein Anliegen dieses Teams und auch Motor für das Projekt, Klassen mit Kindern unterschiedlichem sozialen und kulturellen Hintergrund zu schaffen, die dann in sprachhomogenen Gruppen differenziert gefördert werden – ein Statement gegen Segregation (wie dies in Deutschförderklassen passiert) und für Integration, und somit auch ein Zeichen für seine Bereitschaft zu diagnostischer Arbeit.

5.2.2 Merkmale der Beurteilungssituation

Das Ziel des diagnostischen Prozesses war es, die Schüler*innen in sprachhomogene Gruppen einzuteilen. Die Lehrpersonen sollten selbst entscheiden, ob sie über eine systematische Beobachtung oder ein formelles Verfahren die Einteilung treffen wollten. Das angebotene Verfahren der Profilanalyse wurde nur von zwei von fünf Personen im Einzelsetting durchgeführt. Dies mag an der Funktion der Lehrpersonen in dem Projekt liegen. Es fällt auf, dass die beiden Sprachförderlehrerinnen das Verfahren durchführten. Die Klassenlehrpersonen wendeten die Profilanalyse nicht an. Im Falle der 2. Klasse wurde dies von Kla_4 damit begründet, dass der Arbeitsumfang zu groß, die personalen Ressourcen zu klein seien (in dieser Klasse gibt es keine dezidierte Sprachförderlehrperson) und die Praxis fehle (vgl. Interview 1, 2018, S. 1, § 2). Außerdem könne das Verfahren aufgrund seiner Komplexität und seines Umfangs nicht zur fortlaufenden Dokumentation verwendet werden (vgl. Interview 1, 2018, S. 7, § 117). Die Kinder wurden gemeinsam mit MuZu_BKS, einer Muttersprachenlehrerin, von Kla_4 informell diagnostiziert, anhand von Beobachtungen und Erfahrung über die Kinder eingeschätzt (vgl. z.B. Interview 1, 2018, S. 3-4, § 51–52). In den anderen beiden Klassen kam zu es einer klaren Aufgabenverteilung aufgrund der Funktion: Die Sprachförderlehrerinnen führten die Profilanalyse bei beinahe allen Kindern durch (vgl. Interview 3, 2018, S. 18–19, § 4, 6). Spra_3 führte an, dass sie genauere und überraschende Informationen aus der Profilanalyse erhielt, wodurch sie die Kinder genauer einschätzen konnte (vgl. Interview 3, 2018, S. 18–19, § 2, 4). Beide merkten an, dass der Erzählimpuls (Bildgeschichte) Erzählkompetenz erfordere und die Kinder teilweise nicht über die nötigen narrativen Elemente und den Wortschatz verfügten (vgl. Interview 1, 2018, S. 4, § 64; S. 5 § 84). Sie berichteten weiters, dass manche Kinder blockiert waren und ein Kind stärker stotterte und nur einfache Sätze formulierte, obwohl es in anderen

Situationen komplexere Strukturen gezeigt hatte (vgl. Interview 1, 2018, S. 4, § 64). Eine Sprachförderlehrerinnen zeigte sich frustriert, da besonders Kinder, die wenig Deutsch sprachen, sich nicht äußern konnten und eine Sprachstandserhebung nach der Profilanalyse dadurch schwierig war (vgl. Interview 3, 2018, S. 23, § 94). Auch eine Muttersprachenlehrerin führte an, dass die Kinder sich in natürlichen Gesprächssituationen besser ausdrücken konnten und ein Erzählimpuls eher blockiere (vgl. Interview 1, 2018, S. 4, § 63).

- *Um diagnostisches Arbeiten zu fördern, bedarf es klarer Aufgabenbereiche, so dass die Verantwortung für die Sprachstandserhebung bei der Sprachförderlehrperson liegt.*
- *Der Zeitpunkt der Sprachstandserhebung sollte nicht zu früh im Schuljahr liegen, da die Kinder über die Sommerferien oftmals wenig Kontakt mit Deutsch haben. Bei Schulanfänger*innen kann sie den Beziehungsaufbau zwischen Lehrperson und zu beurteilendem Kind belasten. Solange die Kinder kein Vertrauen zu den Lehrpersonen gefasst haben, sind sie möglicherweise nicht in der Lage, ihr volles Sprachvermögen zu zeigen.*
- *Um Lehrpersonen nicht unter Druck zu setzen, sollte in Aus- und Fortbildungen auf den psychologischen Aspekt, den Stress, den eine Prüfungssituation für das Kind bedeutet, hingewiesen werden. Settings, wie Spielsituationen mit Handpuppen oder Beobachtungen von kindlichem Spielen, können als Alternative dienen. Das Überprüfen von rezeptiven Fertigkeiten sollte auch nicht außer Acht gelassen werden, da das Kind so sein Selbstvertrauen stärken kann und Vertrauen zur Lehrperson aufbauen kann. Es ist hier viel Feingefühl seitens der Lehrperson nötig.*

5.2.3 Kompetenzen

Das Modell bietet vier verschiedene Kompetenzbereiche, die die diagnostische Kompetenz bedingen: Prognose-, Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungskompetenz. Da die diagnostische Kompetenz im jeweiligen Kontext erlernt und trainiert werden muss (vgl. Karst 2012: 236), sollen hier Bedingungen und Indikatoren geklärt werden, die die diagnostische Kompetenz im Bereich Sprachstandserhebung fördern (vgl. Karst 2012: 236).

5.2.3.1 Prognosekompetenz

Unter Prognosekompetenz versteht man, wie gut die Lehrperson die Ergebnisse eines diagnostischen Urteils vorhersagen kann. Dazu muss sie die Schwierigkeit der Aufgabe bestimmen können und die Leistung des Kindes richtig einschätzen.

Im Bereich der Sprachstandsdiagnostik hilft eine genaue Anamnese des Kindes und seines Umfeldes. In den Interviews wurde deutlich, dass das Lehrer*innenteam der 2. Klasse auf umfangreiche Informationen zu den Kindern zurückgreifen konnte. Diese betrafen die Sprachkontaktdauer, sozial-emotionale Aspekte wie Schüchternheit, Sprachlernstrategien (vgl. Interview 1, 2018, S. 4, § 55) und Sprachkompetenzen in der Erstsprache (vgl. Interview 1, 2018, S. 3, § 51). Während die Lehrpersonen der VSK und der 1. Klasse sich über solche Informationen erst klar werden mussten (vgl. Interview 1, 2018, S. 3, § 38), konnten die Lehrpersonen der 2. Klasse ihre Kinder mit großer Sicherheit einschätzen. Wichtige Hinweise auf Wertvorstellungen der Eltern erhalten Lehrpersonen erst, wenn eine Gesprächsbasis mit den Eltern hergestellt wurde. Dieses Kennenlernen braucht Zeit. Es ergeben sich daraus aber wichtige Rückschlüsse auf das Sprachvermögen des Kindes (vgl. Interview 2, 2018, S. 13, § 35, 40).

- *Um Prognosekompetenz zu entwickeln, muss die Lehrperson in der Lage sein, Informationen zusammenzutragen und richtig zu kombinieren, jedoch darf sie keine voreiligen Schlüsse ziehen, sondern muss sie mit ihren Beobachtungen und Ergebnissen aus Sprachstandserhebungen abgleichen.*
- *Je mehr Informationen die Lehrperson zu Sprachkontaktdauer, Kompetenzen in der Erstsprache, Wertvorstellungen der Eltern etc. besitzt, desto genauer kann das Kind eingeordnet werden. Diese Informationen sollen bewusst durch Elterngespräche erhoben werden. Je kürzer man das Kind kennt, umso mehr sind die Lehrpersonen auf ihre Beobachtungen und auf die konkrete Sprachstandserhebung angewiesen.*

5.2.3.2 Handlungskompetenz

Handlungskompetenz ist beim Diagnostizieren insofern von Bedeutung, da es notwendig ist, mit dem Kind in Kommunikation zu treten und gleichzeitig die sprachlichen Handlungen des Kindes wahrzunehmen und einzuschätzen (mehr dazu in Kapitel 5.2.2).

In den Interviews wurde die Rolle der Testleiter*in hinterfragt. Es stellte sich die Frage, wie viel Hilfestellung die Lehrperson dem Kind geben dürfe oder ob man es ausbessern solle: MuZu_BKS fragte nach:

Man darf also dann schon suggestive Fragen auch stellen. Wenn ich betont die Frage stelle, und in der Frage ist bekanntlich immer schon eine Antwort versteckt in diesem grammatikalischen Sinne. Also man darf schon so betont und suggestiv die Frage stellen, also so, dass das Kind richtig antwortet. (Interview 1, 2018, S. 10, § 156)

Die Reflexion seiner Aufgabe als Testperson ist zur Ausprägung von Handlungskompetenz von immanenter Bedeutung, da eine korrekte Testdurchführung zur Erhebung von objektiven und validen Daten notwendig ist.

Bezugnehmend auf die oben zitierte Frage brachte Spra_2 ihre Erfahrung mit USB-Plus, einem anderen Sprachdiagnoseinstrument, ein:

Im Prinzip bei dem USB-Plus letztes Jahr, da waren dann auch die Fragen, da war eigentlich wirklich in der Frage zum Teil schon die Antwort drinnen, eben wo man halt/ mit den Zeiten oder so. „Was hat der gemacht?“ Und dann hat man halt geschaut, kann das Kind schon die Vergangenheit. Manche haben es dann wirklich auch „Ich bin gegangen“ manche haben noch immer „ich gehe“ gesagt. (Interview 1, 2018, S. 10, § 160)

Die Kinder können nach ihrer Erfahrung grammatische Strukturen nur anwenden, wenn sie diese bereits verinnerlicht haben. Die vorgeschriebene Anleitung der Testitems berücksichtigt dies und ist Voraussetzung für eine richtige Diagnoseleistung.

Es erfordert weiters Handlungskompetenz, ein passendes Setting zu arrangieren, das das Interesse des Kindes und somit sein Redebedürfnis weckt und gleichzeitig erlaubt, dass die Lehrperson mit seiner Aufmerksamkeit beim Kind bleibt. Dabei kann ein Aufnahmegerät helfen und eine Beobachtungssituation durch eine zweite Lehrperson (mehr dazu im Kapitel 5.2.3.3). Eine vertraute, angstfreie Atmosphäre und Kommunikation auf Augenhöhe fördern die Ausdrucksfreude des Kindes. Dies bringt Kla_4 ein und betont außerdem die Wichtigkeit der Erwartungshaltung, die er als Lehrperson an die Schüler*innen hat:

Und zusätzlich ist es so, dass es auch sehr oft dann situativ völlig anders ist. Wenn ich an die letzte vierte Klasse denke, die tolle Aufsätze geschrieben hat und die mit mir gut kommunizieren konnte. Die sind völlig rudimentär gewesen, wenn sie miteinander geredet haben. Das ist so wie eine Erwartungshaltung erfüllen, ja. Und da muss man ganz bewusst darauf achten, wie klingt es oder wie soll es klingen und wenn wir auf Augenhöhe kommunizieren, dann versteht mich jeder, und das macht auch einen großen Unterschied aus. Haben sie ein Gefühl, sie müssen eine Erwartungshaltung erfüllen, oder reden sie, weil sie das verinnerlicht oder automatisiert haben." (Interview 1, 2018, S.10, § 165)

- *Handlungskompetenz kann gefördert werden, wenn bei der Lehrperson ein Bewusstsein für ein angstfreies und anregendes Setting erzeugt wird, sodass das Kind sich gern äußert. Fehlerkorrekturen sollen deshalb nur implizit erfolgen.*
- *Fragen und Hilfestellungen können dabei gegeben werden, da das Kind Strukturen, die es noch nicht verinnerlicht hat, nicht ausdrücken kann und so das Ergebnis nicht verfälscht wird. Für eine gute Handlungskompetenz muss die Lehrperson über den kindlichen Spracherwerb Bescheid wissen.*
- *Handlungskompetenz wird beeinflusst durch Bewusstseins-schaffung für eine korrekte Anleitung und Durchführung des Beurteilungsverfahrens.*

5.2.3.3 Wahrnehmungskompetenz

Aus den Interviews geht hervor, dass die Lehrpersonen ihre Wahrnehmung für den Zuweisungsprozess (Gruppeneinteilung) gezielt einsetzten. So beschrieb MuZu_BKS den Vorgang folgendermaßen: „Wenn man das bewusst wirklich zuhört und beobachtet, analytisch“ (Interview 1, 2018, S. 1, § 3). Es scheint dabei von Bedeutung zu sein, dass es ein Ziel gibt, dass die Lehrperson verfolgt, sodass sie systematisch beobachtet. Sonst würde der Anlass dazu nicht gegeben sein. Ein Indiz für Wahrnehmungskompetenz ist beispielsweise der Interviewbeitrag von Kla_4, in dem er den konkreten Wortlaut des Kindes erinnert und wiedergibt:

Kla_4: Es war ganz affektiv, der SuS_2.Kl_FöBKS_1: Die Schultasche fiel runter und die MuZu_BKS sagt: „Häng die Schultasche auf!“ und er sagt (...) (Interview 1, 2018, S. 1, § 4)

[...] und er sagt: „Was soll ich tun? Bei meiner Schultasche ist der Haken abgebrochen“ [...] (Interview 1, 2018, S. 1, § 6)

Um Wahrnehmungskompetenz zu begünstigen, müssen die Lehrpersonen passende Umstände im Unterrichtsalltag schaffen. Das Team der 2. Klasse entschied sich bewusst gegen ein künstliches Arrangement des Settings und beobachtete gleichermaßen die Kinder. In der 1. Klasse gab es eine Aufgabenverteilung, wo die Klassenlehrerin Kla_3 Gesprächskreise leitete und Spra_3, die Sprachförderlehrerin, die Kinder beobachtete und sich so voll auf diese Aufgabe konzentrieren konnte (vgl. Interview 1, 2018, S. 1, § 17). Spra_3 ist die einzige Lehrperson, die einen Vorteil darin erkannte, die Kinder einzeln zu interviewen und sich diese Dateien später anzuhören. Sie beschrieb das so:

„Also ich hab's eigentlich so ganz gut gefunden, weil anhand dieser/dass ich es aufgenommen hat, man dann wirklich genau schauen hat können, und genauer zuhören als wenn man nur im Unterricht beobachtet.“ (Interview 3, 2018, S. 18, § 3)

Spra_2 führte die formelle Sprachstanderhebung bei den meisten Kindern der Vorschulklasse durch, bemerkte aber, dass sie die schwachen Kinder nur beim Spiel beobachten und einschätzen konnte (vgl. Interview 1, 2018, S. 84, § 5).

Bemerkenswert war auch, dass die Lehrpersonen besonders auf sozio-emotionale Aspekte ihrer Kinder eingingen und Lernfreude oder Frustration wahrnahmen und anführten:

Kla_3: Oder gar nicht Deutsch sprechen können noch und erst lernen, wie der SuS_1.Kl_Fö1_1 zum Beispiel. Der kann nur einzelne Wörter, aber er macht schon (unv.) und er will auch und der SuS_VSK_Fö1_2, den wir hatten jetzt, der halt wirklich nichts verstanden hat und auch nicht mitmachen wollte und irgendwie nichts kam. Aber der SuS_1.Kl_Fö1_1, der ist eher so, dass er will.“ (Interview 1, 2018, S. 2, § 22).

So wird hier deutlich, dass das Kind mit seinen produktiven und rezeptiven sprachlichen Fertigkeiten wahrgenommen werden muss und außerdem nicht auf seine sprachlichen Fertigkeiten reduziert werden kann. Diese sind abhängig vom familiären Umfeld, Erfahrungen und Konstitution wie Intelligenz etc. Es zählt ebenso zur Wahrnehmungs- und Urteilskompetenz, abzuschätzen, wann es notwendig ist, Expert*innen hinzuziehen, um organische Einschränkungen oder eine Entwicklungsverzögerung zu erkennen.

In den Interviews führten tendenziell besonders Klassenlehrpersonen Informationen dazu an, was daran liegen kann, dass sie vermehrt Kontakt zu den Eltern haben und es als ihre Verantwortung betrachten, das Kind als Klassenlehrer*in zu begleiten.

Wahrnehmungskompetenz (neben Urteilskompetenz) umfasst auch das Vermögen, wenn Lehrpersonen ihre Schüler*innen über längere Zeit im Spracherwerbsprozess beobachten und Fortschritte feststellen. Im Abschnitt 5.2.3.4 wird dies ausführlich erläutert und belegt.

- *Damit Lehrer*innen systematisch und analytisch beobachten, scheint es wichtig zu sein, dass dies einen Zweck erfüllt (Selektionsprozess, Förderdiagnostik) und sich aus dem institutionellen Rahmen ergibt.*
- *In den Teams entstehen unterschiedliche Aufgabenverteilungen: Manche Teams beobachten parallel und gleichen ihre Ergebnisse ab, andere Teams teilen sich die Aufgabe, indem die eine Person unterrichtet, während die andere beobachtet.*
- *Manche Lehrpersonen präferieren es, eine Unterrichtssequenz als Tonaufnahme aufzunehmen, um diese dann mehrfach anhören zu können.*

→ *Das Kind muss in seiner Ganzheit wahrgenommen werden, um treffende Rückschlüsse auf den Zweitspracherwerb machen zu können.*

5.2.3.4 Urteilskompetenz

Da in diesem Forschungsvorhaben die diagnostischen Urteile nicht auf ihre Treffsicherheit überprüft wurden, möchte ich die Urteilskompetenz der Lehrpersonen anhand ihres sprachlichen Ausdrucks und der angeführten Aspekte beschreiben.

Spra_3 stellte den diagnostischen Prozess am detailliertesten dar: Durch eine systematische Beobachtung schätzte sie zuerst die Kinder im oberen und unteren Bereich ein (vgl. Interview 1, 2018, S. 1-2, § 17). Dabei bemerkte sie, dass sie von manchen Kindern viele und von manchen Kindern wenig Redebeiträge sammeln konnte (vgl. Interview 1, 2018, S. 1-2, § 17). Sie verglich ihre Beobachtungen im Unterricht mit denen im Einzelsetting und bemerkte dabei Divergenzen zwischen Größe des Wortschatzes versus Einfachheit der Satzstrukturen:

Was mir auch aufgefallen ist, dass es Kinder gibt, die von dieser Grammatik und so recht gut sind, aber ganz wenig Wortschatz haben und dann Kinder die guten Wortschatz haben, also zum Beispiel die Vorschulkinder, die haben einen guten Wortschatz aber so satzbaumäßig nicht so gut sind. (Interview 1, 2018, S. 8, § 123)

Sie beschrieb auch Unterschiede in den produktiven und rezeptiven Fertigkeiten der Kinder:

Naja, dass ich bei manchen Kindern den Eindruck habe, sie können super dem Unterricht folgen, wenn sie die Geschichte erzählen, sind sie aber auf Stufe 1, also kommen nur ganz kurze, einfache Sätze und dann andere wieder, die sich kaum rühren, die eigentlich schon kompliziertere Sätze sagen, also das stimmt nicht ganz überein. (vgl. Interview 1, 2018, S. 2, § 21)

Spra_3 hinterfragte und differenzierte ihre Urteile, was ihre acht Jahre Erfahrung als Sprachförderlehrerin widerspiegelt. Die anderen Lehrpersonen trafen mit großer Selbstsicherheit ihre Urteile, im Prozess des Erzählens schränkten sie ihre Urteile teilweise ein. So beschrieb MuZu_T ihre Kinder in der Erstsprache:

Die Kinder können die Sprache eigentlich. Die haben Wortschatz. Wir haben nur unterstützt. Die sollen ein bisschen kreativ umgehen mit der Sprache. Bisschen Wortschatz erweitern. Und also so frei sprechen. Also ich kann dir sagen, in meiner Gruppe – wenn ich es mit Deutsch vergleichen soll – 3. Stufe und 4. und bessere und ein Kind könnte ich zwischen 2. und 3. einschätzen.“ (Interview 2, 2018, S. 11, § 4)

MuZu_BKS, die andere Muttersprachenlehrerin, berichtet:

Ich hab' das ad hoc gemacht und ich hab schon eigentlich schon vorher gewusst, wie die Kinder muttersprachlich dastehen. Und in meiner Gruppe sind nur zwei Kinder gewesen, die schlechter gesprochen haben, wo ich dann nicht sicher war, ob – beim SuS_2.Kl_FöBKS_6 zum Beispiel – ob er wirklich schlechter spricht oder ob er von der Natur aus so ist. (Interview 2, 2018, S. 11, § 3)

Spra_2 empfindet das Diagnostizieren als einfach:

„Nachdem die meisten eh viel reden, also viel zu viel, habe ich es nicht so schwer gefunden.“ (Interview 3, 2018, S. 19, § 12)

Kla_4 erlebte ebenfalls keine Überraschungen. (vgl. Interview 2, 2018, S. 12, § 18)

Als Urteilskompetenz (neben Wahrnehmungskompetenz) kann auch gewertet werden, wenn Lehrpersonen ihre Schüler*innen im Spracherwerbsprozess beobachten und systematische Abweichungen bemerken. Wichtig ist es dabei, zu erkennen, ob es sich um systematische Abweichungen in der *Interlanguage* handelt oder um eine Fossilisierung (siehe 4.2.4). Die Lehrer*innen zeigten sich mitunter frustriert, wenn sich Lernerfolge nur langsam einstellten. Die Muttersprachenlehrerinnen fokussierten im Interview auf Anmerkungen zu *Code-switching* und *Code-mixing* und konnotierten es tendenziell negativ (vgl. Interview 1, 2018, S. 3, § 39-47), obwohl in der Literatur zwischen funktionalem und nicht-funktionalem *Code-switching* unterschieden wird (vgl. Riehl 2009: 23). Spra_2 brachte Beispiele von *Peerlearning*, wo Schüler*innen falsche Ausdrucksweisen von ihren Klassenkolleg*innen übernahmen (vgl. Interview 1, 2018, S. 8, § 128) und Spra_3 und Kla_3 beschrieben typische Abweichungen in Analogieform, wo Kinder „mage“ regelmäßig konjugierten anstatt „mag“ und die Kinder die richtige Form (noch) nicht anwendeten. Da es sich dabei um das Phänomen der Übergeneralisierung handelt, das Kinder zeigen, die gerade die regelmäßige Konjugation erwerben, ist es wichtig, über diese Spracherwerbsprozesse zu informieren, um unnötige Frustration zu vermeiden. Urteilskompetenz steht somit in enger Verbindung mit Fachwissen und fachdidaktischem Wissen, das über Aus- und Fortbildungen geschult werden kann.

Letztlich geht es auch um die Bereitschaft, sein Urteil mit dem des*der Kollegen*in abzugleichen, sich Feedback zu holen. Beide Sprachförderlehrer*innen nannten als Voraussetzung für das Finden tragfähiger Urteile den Austausch mit Kolleg*innen. So führte Spra_3 im Vorfeld auf die Frage, was sie benötige, um die Profilanalyse durchzuführen, an: „Vielleicht so einzelne Beispielsätze, dass man sich mit irgendjemanden zusammensetzt, und noch einmal, wo man sich unsicher ist.“ (Interview 1, 2018, S. 2, § 149), womit sie

möglicherweise *Benchmarks* meint oder eine zweite Meinung wünscht. Genau wie Spra_2: „Dass man zu zweit nochmal kurz das durchmacht.“ (Interview 1, 2018, S. 2, § 150)

- *Je mehr Fachwissen und fachdidaktisches Wissen die Lehrperson über Sprachere- werbsprozesse besitzt, desto besser kann sie Entwicklungsschritte erkennen und systematische Abweichungen deuten.*
- *Je detaillierter die Sprachstandserhebung ist, umso genauer kann der Förderplan erstellt werden und der Fortschritt gemessen werden.*
- *Der kollegiale Austausch fördert tragfähige, sichere Urteile und öffnet seine ei- gene Perspektive für neue Einsichten.*

5.2.4 Institutionelle Rahmenbedingungen

Welchen Einfluss haben die institutionellen Rahmenbedingungen auf die diagnostische Kompetenz der Lehrpersonen? Es ist abzusehen, dass gesetzlich vorgesehene Selektions- beschränkungen (die Schulreife betreffend) Lehrpersonen schon im Mai 2019 dazu zwin- gen werden, standardisierte Überprüfungen vorzunehmen. Ein MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse-Deutsch) entscheidet dann über den Verbleib der Schüler*innen in einer Deutschförderklasse oder den Wechsel in eine reguläre Klasse. Wie es Kla_4 beim Entschluss zur Projektdurchführung treffend formulierte: Er sitze lieber als Pilot im Flug- zeug als als Passagier. Wir gingen den Weg der Diagnostik schon, bevor wir es mussten. Das Schulautonomiegesetz hatte bislang einen Rahmen geschaffen, indem wir Sprachför- derung wie in diesem Projekt autonom gestalten konnten. Wie im vorigen Abschnitt be- schrieben, verfolge ich die Hypothese, dass die Motivation für die Ausbildung zur diag- nostischen Kompetenz nur dann entsteht, wenn sich für die Lehrperson ein Mehrwert – eine Verbesserung für den eigenen Unterricht – ergibt und sie so Vorteile für die Schü- ler*innen erkennt. Diese Pluspunkte können die Unterrichtsvorbereitung und auch den Un- terricht selbst betreffen. Besonders wenn es um den Sprachförderunterricht geht, beschrei- ben die Lehrpersonen, dass durch große Klassengrößen und Heterogenität bei den Kindern Unruhe durch Langeweile oder Überforderung ausgelöst wird. Die Lehrpersonen beschrei- ben das als frustrierend:

Spra_2: Weil es schwierig ist, weil der SuS_VSK_Fö0_1 und der SuS_VSK_Fö0_2. Die können ja wirklich noch gar nichts. Die anderen reden schon und dann machst trotz- dem immer nur Vokabeln und den Anfang, die Basics, die die anderen eigentlich schön

können und dann haltest du sie in dem gefangen, obwohl sie eigentlich mehr können. (Interview 3, 2018, S. 21, § 59)

Kla_3: Weil er bei mir untergeht. Wo ich ihm nicht helfen kann. Wenn die Spra_3 dann weg ist, auch wenn die Spra_3 bei mir ist, muss sie auf die anderen schauen. (Interview 3, 2018, S. 29, § 220)

Spra_3: Ich hab ' dann immer das Gefühl, der kann am wenigsten und der sitzt da jetzt und lernt irgendwie auch nichts, weil wir halt zumindest ein paar Satzerl reden oder ein Satzmuster, und er aber auch gar nicht zuhört, weil er auch gar nicht weiß, was tun wir da. Und das ist dann immer so ein un gutes Gefühl. Wenn ich mich dann wirklich zu ihm setz, dann haben wieder alle anderen nichts. (Interview 3, 2018, S. 29, §228)

In den homogenen Sprachfördergruppen hat Spra_3 weniger das Gefühl:

Spra_3: Weil irgendwie keine großartigen Leerläufe sind. Sicher reden manchmal die aus der Zweiten schon ein bisschen mehr, oder schönere Sätze oder kennen sich besser aus zu irgendeinem Thema aber trotzdem genauso die Vorschulkinder und das ist eigentlich so, dass ich nie das Gefühl habe, irgendwer fadisiert sich oder irgendwer ist total überfordert. (Interview 3, 2018, S. 26, §160)

Bezüglich der Unterrichtsvorbereitung sieht Kla_4 den Vorteil:

Kla_4: Es ist viel einfacher in einer homogenen Gruppe, ja klar! Weil man sich insgesamt weniger Gedanken machen muss, wobei da auch der Fokus daraufzulegen ist, ob die homogene Gruppe A0 ist oder C2. Wenn es C2 ist, hab ' ich auch wieder einen anderen Zugang. (Interview 2, 2018, S. 16, §96)

Die Muttersprachenlehrerinnen MuZu_BKS und MuZu_T sehen Vorteile in der kleinen Lerngruppe und dem größeren zeitlichen Rahmen, in dem sie die Erstsprache stärken können.

MuZu_BKS : Oktober, genau. Der SuS_2.Kl_FöBKS_6 spricht jetzt mit mir eigentlich/der erzählt! Der erzählt! Die Sätze sind lang und schön und der äußert seine Gefühle! Und das ist für mich faszinierend. (Interview 2, 2018, S. 13, § 37)

MuZu_BKS : Noch mal zu der kroatischen Sprache: Ich glaube, dass sie zuhause wirklich Deutsch bevorzugen. Ich glaube, dass die Eltern nur untereinander Kroatisch sprechen und deshalb bin ich auch irgendwie stolz darauf, dass er so viel gelernt hat. Weil anscheinend war das irgendwo in ihm drinnen. (Interview 2, 2018, S. 13, § 43)

MuZu_T : Schön. Es ist Zeit für alles: zum Singen, zum Lieder Lernen, Tanzen, alles. (Interview 2, 2018, S. 15, § 71)

→ *Wenn Lehrpersonen aus ihrer diagnostischen Arbeit und dem Unterricht in leistungshomogenen Gruppen Vorteile ziehen, entstehen intrinsische Motivation und der Wille zu diagnostizieren.*

6 Fazit und Ausblick

Ziel dieses Kapitels ist die Beantwortung der beiden Forschungsfragen:

Frage 1: Wie wird lernprozessbegleitende Diagnose im Bereich Sprachförderung und Sprachbildung im Modellversuch „Modulare mehrsprachige Schuleingangsphase NEU“ an der untersuchten Schule eingesetzt?

Frage 2: Wie kann diagnostische Kompetenz im Bereich Sprachförderung und Sprachbildung ausgebaut werden?

Zu Frage 1:

Anhand der in Kapitel 4.2 dargestellten Dokumentation des Projektablaufs wird sichtbar, wie die lernprozessbegleitende Diagnose durchgeführt wurde. Die Lehrpersonen wurden in kollegialen Fortbildungen mit dem Diagnoseinstrument „Profilanalyse“ vertraut gemacht. Einerseits erhielten sie Informationen über Spracherwerbsverläufe von DaZ-Lerner*innen, andererseits sammelten sie anhand von Beispielen und durch praktische Anwendung Praxiserfahrung. Der Projektablauf sah es vor, dass die Lehrpersonen ihre Schüler*innen zuerst „*on-the-fly*“ diagnostizierten und dann die Profilanalyse einsetzten, soweit sie noch zu keiner sicheren Diagnose gekommen waren.

Die chronologische Analyse des Diagnoseprozess in Kapitel 5.1 zeigt, dass sich **folgende Situationen** als besonders geeignet erwiesen, um Sprachhandeln zu generieren bzw. zu beobachten: Sprechkreise wie der Morgenkreis, Gespräche mit den Kindern in der Pause, gemeinsames Spielen der Lehrkraft mit dem Kind, sprachliches Handeln während des Unterrichts (Antworten auf Lehrerfragen, Berichte, Erzählungen, vorbereitete Präsentation) und Beobachtungen des Kindes im freien Spiel.

Die **Beobachtung** erfolgte in den drei Klassen in einem unterschiedlichem Strukturierungsgrad: So wurden vom Lehrerteam der 1. Klasse (Kla_3 und Spra_3) Gesprächskreise durchgeführt, indem die Klassenlehrerin die moderierende und die Sprachförderlehrerin die beobachtende Funktion übernahm. Die Klassenlehrerin ging dabei mit allen Schüler*innen in Interaktion, um Redebeiträge von allen zu gewährleisten. Das Team der 2. Klasse entschied sich bewusst gegen eine künstliche Konstruktion und beobachtete den natürlichen Sprachgebrauch der Kinder mit den Lehrpersonen und der Kinder

untereinander. Als Begründung dafür wurde von Kla_4 genannt, psychologische Blockaden vermeiden zu wollen. In diesem Team war keine Aufgabenteilung zu beobachten. Spra_2 äußerte sich nicht dezidiert zu ihrem Vorgehen der „*on-the-fly*“-Beobachtung, betonte aber die Notwendigkeit von Sprachstandserhebungen in der Erstsprache, sofern sich die Kinder auf Deutsch nicht äußerten, und die Bedeutung von Beobachtungen in Spielsituationen.

Der Abgleich der Beobachtungen mit den **Erwartungen** der Lehrkraft war bestimmt von dem Zeitraum, den die Lehrkräfte die Kinder schon kennen. Das Lehrer*innenteam der 2. Klasse hatte wesentlich klarere Erwartungen an den Sprachstand der Kinder, während das Team der VSK und 1. Klasse stärker auf die Beobachtung des Kindes und das Hinzuziehen von Hintergrundinformation (Sprachkontaktdauer, Erstsprache, Motivation) zurückgriff. Spra_2 betonte, dass einige Kinder aufgrund von emotionalen Blockaden noch nicht in der Lage seien, ihren Sprachstand zu zeigen. Sie erwarte sich aber mehr.

Wenn die Beobachtung nicht möglich war, weil das Kind sehr zurückhaltend war oder es zu keiner Übereinstimmung von Erwartung und Beobachtung kam, sollten die Lehrkräfte eine **weitere Informationssuche** mittels der Profilanalyse vornehmen, um detailliertere Informationen zu erhalten. Auffällig war, dass nur die Sprachförderlehrerinnen die Profilanalyse anwendeten. Spra_3 diagnostizierte alle Kinder ihrer Klasse formell und mit einer Tonbandaufnahme und auch Spra_2 untersuchte alle Schüler*innen ihrer Klasse im Einzelsetting, außer jene, denen sie dies nicht zutrauen wollte (Schüchternheit der Kinder). Sie vertrauten somit mutmaßlich nicht auf ihre Einschätzung aus der informellen Beobachtung. Spra_3 erläuterte ihre divergenten Ergebnisse aus informeller und formeller Beobachtung ausführlich. Kla_4 begründete seinen Verzicht des formellen Verfahrens mit dem zu großen Arbeitsumfang, zu wenigen personalen Ressourcen und fehlender Praxis. Anzunehmen ist, dass ihre Erwartungen und Beobachtungen kongruent waren, da sie die Kinder schon ein Jahr kannten und so selbstsicherer urteilen konnten. Tendenziell war zu beobachten, dass die Klassenlehrer*innen und erfahrene Lehrkräfte eher auf Hintergrundinformationen zu den Schüler*innen zugriffen und ihnen diese dazu dienten, um ihre Diagnosen zu treffen.

Die Diagnose und **Einstufung** der Schüler*innen nahm Einfluss auf die Konzeption der Module: die Gruppenniveaus und -größe wurden dem Leistungsniveau der Schüler*innen

angepasst. So wurde die ursprünglich A0/A1-Gruppe in zwei Gruppen aufgeteilt, da die Gruppengröße und der Niveauunterschied zu groß waren, um allen Kindern eine adäquate Förderung zuteilwerden zu lassen.

Zu Frage 2:

Ziel dieser Arbeit war es, Faktoren zu identifizieren, die diagnostisches Arbeiten begünstigen bzw. der Herausbildung von diagnostischer Kompetenz dienen. Die Ergebnisse aus den Interviews wurden in Anlehnung an das Prozessmodell zur Urteilsbildung in der pädagogischen Diagnostik (vgl. Ingenkamp und Lissmann, 2008: 18) in verschiedene Faktoren systematisiert. Sie lassen sich in äußere Faktoren, das heißt dem institutionellen Rahmen und dem Beobachtungsverfahren, und innere Faktoren (diagnostische Kompetenz der Lehrperson in verschiedenen Teilkompetenzen) unterscheiden:

Äußerer Faktor – Institutioneller Rahmen und Merkmale der Beurteilungssituation:

- Damit Lehrer*innen systematisch und analytisch beobachten, scheint es wichtig zu sein, dass dies einen Zweck erfüllt (Selektionsprozess, Förderdiagnostik) und sich aus dem institutionellen Rahmen ergibt.
- Um diagnostisches Arbeiten zu fördern, bedarf es klarer Aufgabenbereiche, so dass die Verantwortung für die Sprachstandserhebung bei der Sprachförderlehrperson liegt. Die Lehrperson muss über zeitliche und räumliche Ressourcen verfügen und es als ihre Aufgabe betrachten, die Sprachförderung zu übernehmen (dezidierte Sprachförderlehrpersonen).

Innere Faktor – Diagnostische Kompetenz

Unter Berücksichtigung des Kompetenzbegriffs (siehe Kap. 2.2) werden hier Aspekte genannt, denen eine Veränderlichkeit und Förderbarkeit innewohnt.

Prognosekompetenz kann durch Indizien beobachtet werden, die auf ein Kombinieren der Lehrperson von einerseits Hintergrundinformationen zum Kind und andererseits Ergebnisse der Sprachstandserhebung schließen lassen. Voreilige Schlüsse und unreflektierte Erwartungen über den Sprachstand des Kindes stehen dabei einer präzisen Prognosekompetenz im Wege. Prognosekompetenz verändert sich vermutlich primär über die Sammlung von Erfahrung in der diagnostischen Arbeit und über das Revidieren und die Anpassung von Erwartungen und diagnostischen Urteilen.

Handlungskompetenz der Lehrperson ist notwendig, damit die Kinder sich in informellen Verfahren sprachlich äußern und dies dann eingeschätzt werden kann. Ebenso ist sie als Testleiter*in im Einsatz von diagnostischen Verfahren von Bedeutung. Zur Förderung der Handlungskompetenz gilt es, eine Bewusstseinschaffung eines angstfreien und anregenden Settings voranzutreiben. Es bedarf weiters, die Bedeutung einer korrekten Anleitung der Testverfahren als Testleiter*in in Schulungen hervorzuheben, sodass valide, reliable und objektive Ergebnisse erhoben werden können.

Wahrnehmungskompetenz kann ausgebaut werden, wenn Lehrpersonen Umstände für sich entdecken, die entweder die Konzentration auf die Interaktion mit dem Kind erlauben oder auf die Beobachtung und die Einschätzung der sprachlichen Äußerungen abzielen. Vermutlich verändert sich das Vorgehen der Lehrpersonen im Verlauf ihrer Tätigkeit durch das Ausprobieren verschiedener Vorgehensweisen (Verwendung von Tonbandaufnahmen oder Aufgabenverteilung zwischen zwei Lehrkräften). Zur Wahrnehmungs-, aber auch Urteilskompetenz zählt auch, das Kind in seiner Ganzheit wahrzunehmen und differenziert einzuschätzen, welchen Einfluss motivationale Aspekte, familiäre Hintergründe, aber auch die Konstitution des Kindes nehmen. Es gilt abzuschätzen, wann es notwendig ist, Expert*innen hinzuzuziehen.

Zu **Urteilskompetenz** zählt es, seine Beobachtungen richtig zu deuten und differenziert zu betrachten. Die Schüler*innen zeigen in unterschiedlichen Situationen verschiedene Fertigkeiten und die müssen abgeglichen und eingeschätzt werden. Fachwissen und fachdidaktisches Wissen verhindern falsche Rückschlüsse und Fehleinschätzungen. Durch Aus- und Fortbildung kann hier Wissen über Spracherwerbsprozesse und dazugehörige Phänomene wie *Code-Switching*, *Code-Mixing*, Übergeneralisierungen etc. ausgebaut werden. Kollegiales Feedback und gemeinsames Diagnostizieren können die Urteilskompetenz ebenso fördern.

Abschließend möchte ich eine Hypothese äußern, die ich aus den Interviews ableite und die auf die Ursachen anzielt, weshalb Sprachstandsdiagnostik nach wie vor von vielen Lehrpersonen nur stiefmütterlich behandelt wird:

Sprachstandsdiagnostik muss für die Lehrperson Relevanz besitzen, damit sich diagnostische Kompetenz ausbildet und die Lehrperson diagnostische Verfahren gewissenhaft und detailliert durchführt. Wie kann diese Relevanz erzeugt werden?

- *Wenn Lehrpersonen aus ihrer diagnostischen Arbeit und dem Unterricht in leistungshomogenen Gruppen Vorteile für ihre Unterrichtspraxis ziehen, entstehen intrinsische Motivation und der Wille zu diagnostizieren.*
- *Die Lehrperson muss über attraktives Fördermaterial auf verschiedenen Niveaustufen verfügen, damit sie es als relevant betrachtet, den Sprachstand der Kinder einzuschätzen.*

Die Gültigkeit dieser Hypothesen könnte in einer Folgeuntersuchung an österreichischen Volksschulen überprüft werden. Für die vorliegende Arbeit bildet das Fazit den Abschluss und zugleich ein finales Resümee der empirischen Ergebnisse.

Literaturverzeichnis

- Barz, Heiner. 2019. Der PISA-Schock: Über die Zukunft von Bildung und Wissenschaft im Land der "Kulturnation". https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Lehre/SoSe2011/VL_International_vergleichende_Bildungsforschung/Barz_PISA_Schock_Manuskript_Dresden.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.03.2019).
- Becker-Mrotzek, Michael, Britta Hentschel, Kathrin Hippmann & Markus Linnemann. 2012. Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/Becker_Mrotzek_et_al_Sprachfoerderung_Lehrerumfrage.pdf (zuletzt aufgerufen am 08.02.2019).
- Behmann, Lars & Johanna Kaiser. 2017. Das Modell pädagogischer Diagnostik nach Ingenkamp und Lissmann. In Anna Südkamp & Anna-Katharina Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften: Theoretische und methodische Weiterentwicklungen* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie Band 94), 59–63. Münster: Waxmann.
- Belke, Gerlind. 2016. *Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft*. 2. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- BIFIE. 2018. Standardüberprüfungen. <https://www.bifie.at/reflektiert-entwickeln/abgeschlossene-standardueberpruefungen/> (zuletzt aufgerufen am 17.12.2018).
- Böttinger, Traugott. 2018. Diagnosegeleitet unterrichten: Von der Diagnose zur Förderung. *Fördermagazin* 40(3). 5–9.
- Brühwiler, Christian. 2014. *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen: Effekte handlungssteuernde Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie Bd. 91). Münster: Waxmann.
- Burwitz-Melzer, Eva & Ivo Steininger. 2016. Inhaltsanalyse. In Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke & Karen Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*, 256–269. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Caspari, Daniela. 2016. Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke & Karen Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*, 7–22. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Dirim, Inci & Marion Döll. 2009. Mehrsprachigkeit in der Sprachdiagnostik. In Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*, 153–167. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Dresing, Thorsten & Thorsten Pehl (Hrsg.). 2017. *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg: Eigenverlag.
- Edelenbos, Peter & Angelika Kubanek-German. 2004. Teacher assessment: the concept of 'diagnostic competence'. *language testing*(21/3). 259–283.
- Ehlich, Konrad. 2013. Sprach(en)aneignung – mehr als Vokabeln und Sätze. In Jürgen Erfurt, Tatjana Leichsering & Reseda Streb (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit: Sprachliches Handeln in der Schule* (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 83), 21–37. Duisburg: Univ.-Verl. Rhein-Ruhr. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprach_en_aneignung_-_mehr_als_vokabeln_und_s__tze.pdf.
- Griesshaber, Wilhelm. 2013. Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung. *proDAZ*. 1–16. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf.

- Grum, Urska & Michael K. Legutke. 2016. Sampling. In Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke & Karen Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*, 78–89. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Heilmann, Beatrix. 2016. *Diagnostik & Förderung - leicht gemacht* (Das Praxishandbuch). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Help.gv.at. 2018. Bundesgesetzblatt. <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/171/Seite.1710989.html> (zuletzt aufgerufen am 14.03.2019).
- Henrici, Gert. 1993. Fremdsprachenerwerb durch Interaktion? Zur Diskussion und Überprüfung einer Hypothese aus der Forschung zum gesteuerten Zweitsprachenerwerb. In, *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 22, 215–237. Tübingen: Narr.
- Herppich, Stephanie, Anna-Katharina Praetorius, Andreas Hetmanek, Inga Glogger-Frey, Stefan Ufer, Detlev Leutner, Lars Behrmann, Ines Böhmer, Matthias Böhmer, Natalie Förster, Johanna Kaiser, Constance Karing, Karin Karst, Julia Klug, Annika Ohle & Anna Südkamp. 2017. Ein Arbeitsmodell für die empirische Erforschung der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften. In Anna Südkamp & Anna-Katharina Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften: Theoretische und methodische Weiterentwicklungen* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie Band 94). Münster: Waxmann.
- Ingenkamp, Karl-Heinz & Urban Lissmann. 2008a. *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. s.l.: Beltz Verlagsgruppe. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407291417.
- Institut für Demoskopie Allensbach. 2012. Lehre(r) in Zeiten der Bildungsapanik: Eine Studie zum Prestige des Lehrerberufs und zur Situation an den Schulen in Deutschland. https://www.vodafone-stiftung.de/uploads/tx_newsjson/allensbach_04_2012.pdf (zuletzt aufgerufen am 08.03.2019).
- Jeuk, Stefan. 2013. *Deutsch als Zweitsprache in der Schule: Grundlagen - Diagnose - Förderung* (Lehren und Lernen). Stuttgart: Kohlhammer.
- Karing, Constance & Tina Seidel. 2017. Förderung diagnostischer Kompetenz. In Anna Südkamp & Anna-Katharina Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften: Theoretische und methodische Weiterentwicklungen* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie Band 94), 201–246. Münster: Waxmann.
- Karst, Karina. 2012. *Kompetenzmodellierung des diagnostischen Urteils von Grundschullehrern* (Empirische Erziehungswissenschaft 35). Münster: Waxmann. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783830976639.
- Klages, Hana, Eva-Larissa Maiberger & Giulio Pagonis. 2015. „Implizit gesteuert“: kommunikative Sprachförderung in der Vorschule. In Giulio Pagonis & Hana Klages (Hrsg.), *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik: Grundlagen, Konzepte, Desiderate* (DaZ-Forschung Band 7), 89–104. Berlin, Germany: De Gruyter.
- Knapp, Werner, Julia Ricart Brede, Barbara Gasteiger Klicpera, Beate Vomhof, Diemut Kucharz & Doreen Patzelt. 2014. Videogestützte Analyse von inszenierten Sprachlernsituationen im Vorschulalter. In Bernt Ahrenholz (Hrsg.), *Zweitspracherwerb: Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen ; Deutsch als Zweitsprache ; Beiträge aus dem 2. Workshop "Kinder mit Migrationshintergrund" [vom 16. bis 17. November 2006 an der Technischen Universität Berlin]* (Beiträge aus dem Workshop "Kinder mit Migrationshintergrund"), 279–298. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Königs, Frank G. 2010. Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte. In Hans-Jürgen Krumm & Herbert E. Wiegand (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*, 754–764. Berlin: De Gruyter Mouton.

- Legutke, Michael K. & Karen Schramm. 2016. Forschungsethik. In Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke & Karen Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*, 108–117. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Martschinke, Sabine. 2015. Facetten adaptiven Unterrichts aus der Sicht der Unterrichtsforschung. In Katrin Liebers, Brunhild Landwehr, Anne Marquardt & Kezia Schlotter (Hrsg.), *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule: Forschungsbezogene Beiträge* (Jahrbuch Grundschulforschung Band 19), 15–31. Wiesbaden: Springer VS.
- Mecheril, Paul & Thomas Quehl. 2006. *Die Macht der Sprachen: Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule* (Linguistik). Münster: Waxmann Verlag. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783830966272.
- Mezger, Verena, Christin Schellhardt & Yazgül Simsek. 2016. Erheben und Erfassen von Lerner-sprache und Korpuserstellung. In Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke & Karen Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Müller-Krätzschmar, Marita & Birte Priebe. *Hamburger Sprachförderkonzept*. Hamburg. <https://bildungsserver.hamburg.de/content-blob/4025938/7d3055f7c4d83d2597495db3a410f7dd/data/pdf-hamburger-sprachfoerderkonzept.pdf> (zuletzt aufgerufen am 20.01.2019).
- ÖDaF. 2018. Offener Brief Bundesminister Faßmann Deutschförderung. http://www.oedaf.at/dl/rNpNJKJMONJqx4KJK/Offener_Brief_Bundesminister_Fa_mann_Deutschfoerderung_20180629.pdf (zuletzt aufgerufen am 11.07.2018).
- Riehl, Claudia M. 2009. *Sprachkontaktforschung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. <https://e-bookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=3032730>.
- Riemer, Claudia. 2016. Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke & Karen Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*, 155–172. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Riemer, Claudia & Britta Hufeisen. 2010. Spracherwerb und Sprachenlernen. In Hans-Jürgen Krumm & Herbert E. Wiegand (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*, 738–753. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Schmelter, Lars. 2014. Gütekriterien. In Julia Settinieri (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (UTB 8541). Paderborn: Schöningh.
- Shavelson, Richard J., Donald B. Young, Carlos C. Ayala, Paul R. Brandon, Erin M. Furtak, Maria A. Ruiz-Primo, Miki K. Tomita & Yue Yin. 2008. On the Impact of Curriculum-Embedded Formative Assessment on Learning: A Collaboration between Curriculum and Assessment Developers. *Applied Measurement in Education* 21(4). 10.1080/08957340802347647.
- Ziener, Gerhard. 2013. *Bildungsstandards in der Praxis: Kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Anhang

Informationsschreiben an die Lehrpersonen

Leitfadeninterview

Transkriptionsregeln

Transkriptionen

Abstract

Informationsschreiben an die Lehrpersonen

Liebe Kollegen und Kolleginnen,

für meiner Masterarbeit mit dem Titel „Zur Diagnosekompetenz von Lehrpersonen in der Sprachförderung und Sprachbildung im Feld DaZ“ an der Universität Wien möchte ich herausfinden, wie Sprachstandserhebung in unserem Sprachfördermodell „Schuleingangsphase NEU“ eingesetzt wird und wie Diagnosekompetenz gefördert werden kann. In diesem Schreiben möchte ich euch zunächst über den Ablauf der Studie und eure Rechte im Rahmen informieren.

Im Rahmen des Forschungsprojekt möchte ich gemeinsam mit euch als Lehrpersonen Sprachfördermodule planen, die im Anschluss von euch in den Klassen umgesetzt werden. Zunächst wird der Sprachstand von den Kindern jeder Klasse mittels „On-the-fly“-Diagnose erhoben. Im Anschluss daran wird in der 1. Gruppendiskussion, die aufgenommen wird, diskutiert, wie es euch damit ergangen ist. Dann soll von euch, wenn nötig, bei den Kindern, wo ihr den Sprachstand noch nicht erheben konntet, die Profilanalyse eingesetzt werden. Diese Daten werden als Grundlage für die Modulkonzeption verwendet. Im Anschluss daran werden wir gemeinsam die Module planen und die Kinder zuteilen. Nach den ersten Wochen der Umsetzung der Sprachfördergruppen findet eine 2. Gruppendiskussion statt, um den Unterricht gemeinsam zu besprechen und ihr habt die Möglichkeit, Fragen zu stellen. Mich interessiert besonders, wie es euch mit der Diagnose anhand der Profilanalyse ergangen ist. Eure Beiträge stellen eine Unterstützung für mich dar – anhand dieser Aufnahmen ist es mir möglich, eure Erkenntnisse noch einmal zu analysieren und daraus Schlüsse für meine Masterarbeit zuziehen.

Begleitend zu der Durchführung der Diagnose wird es fünf kollegiale Fortbildungen von je ca. 60 Minuten geben, wo ihr mehr über Sprachstandsdiagnose und Sprachförderung erfahrt.

Insgesamt wird die gesamte Erhebung von Mitte September 2018 bis Ende Jänner 2019 stattfinden.

Alle erhobenen Daten (Tonaufnahmen) verwende ich ausschließlich für meine Masterarbeit und es werden an keiner Stelle weder persönliche Daten wie Name, Geburtstag, Adresse oder Schulstandort der Lehrpersonen noch der Kinder angeführt und die Darstellung

erfolgt selbstverständlich vollkommen **anonymisiert**! Nach der Durchführung des Forschungsprojekts werden die Daten wiederum gelöscht.

Die von euch unterschriebene Einverständniserklärung wird von mir aufbewahrt und dient lediglich dazu, bei einer Überprüfung nachweisen zu können, dass ihr über das Vorgehen und eure Rechte informiert wurdet und ihr mit der Durchführung des Forschungsprojektes einverstanden gewesen seid.

Ihr habt jederzeit die Möglichkeit aus dem Forschungsprojekt, ohne die Angabe von Gründen, auszutreten, die Löschung der Daten zu verlangen und die Einverständniserklärung zu widerrufen. Durch eine Nichtteilnahme bestehen keine persönlichen Nachteile. Ihr habt jederzeit die Möglichkeit die Antwort bei einzelnen Fragen zu verweigern.

Ich würde mich über dein Einverständnis und deine Unterstützung meines Forschungsprojektes freuen. Falls du noch weitere Fragen zur Erhebung und zu meiner Masterarbeit hast, stehe ich jederzeit gerne zur Verfügung.

Ich bitte dich, den unten angefügten Abschnitt auszufüllen, wenn du dich dazu bereit erklärst, an der Untersuchung teilzunehmen.

Vielen Dank für deine Hilfe!

Einverständniserklärung der Lehrpersonen

Ich wurde von der verantwortlichen Person über die Studie ausführlich informiert. Ich hatte die Möglichkeit Fragen zu stellen und die Teilnahme an der Studie erfolgte freiwillig. Auch über meine Rechte und die Sicherstellung, dass die Daten anonymisiert werden, wurde ich ausgiebig informiert.

Ich wurde darüber in Kenntnis gesetzt, dass ich diese Einverständniserklärung jederzeit, ohne die Angabe von Gründen, widerrufen kann, ohne dass dadurch Nachteile für mich entstehen.

Ich habe das Informationsschreiben und eine Kopie der Einverständniserklärung erhalten und erkläre mich für die Teilnahme an der Studie einverstanden.

Datum, Ort

Name, Unterschrift

1. Interview:

- Wie ging es euch mit der On-the-fly-Diagnostik?
- Könnt ihr bitte die Situation beschreiben, in der ihr diagnostizieren konntet?
- Was war dabei wichtig?
- Habt ihr nochmals nachgeprüft?
- Welche Informationen über das Kind haben euch dabei geholfen?
- Welche Situationen haben sich dafür geeignet?
- Was hat eure Entscheidungen außerdem geleitet?
- Bei welchen Kindern konntet ihr keine Diagnose treffen? Warum?
- Welche Erkenntnisse gibt es zu Kindern, die ihr in zwei Sprachen diagnostiziert habt?
- Wie beurteilt ihr Chancen und Herausforderungen von Sprachstandsdiagnostik oder pädagogischer Diagnostik im Allgemeinen?
- Was braucht eine Lehrperson, um diagnostische Kompetenz zu entwickeln?
- Welche Empfehlungen habt ihr?
- Was braucht ihr jetzt, um weitermachen zu können?
- Welche Aussagen im Interview findet ihr am überraschendsten?

2. und 3. Interview

- Wie ging es euch mit der Diagnose anhand der Profilanalyse?
- Findet ihr die Ergebnisse passend zu eurer eigenen Einschätzung?
- Was habt ihr außer der verwendeten Verbstellung noch in Betrachtung gezogen bei der Einteilung in die Gruppen?
- Bei welchen Kindern gab es Schwierigkeiten oder Fehleinschätzungen?
- Was waren die Ursachen für die Fehleinschätzung?
- Überprüft ihr zwischendurch, auf welchem Sprachstand die Kinder stehen?
- Wie seid ihr damit umgegangen?
- Wie geht es euch mit dem Sprachfördermodul?
- Was funktioniert gut? Wo gibt es Änderungsbedarf?
- Wie unterscheidet sich der Unterricht in sprachhomogenen Gruppen von dem in sprachheterogenen Gruppen?
- Wonach entscheidet ihr, welche Sprachförderangebote ihr in eurem Modul verwendet?
- Wie reagieren die Kinder darauf?
- Welche Erwartungen habt ihr an die Sprachförderung in den Modulen?
- Wie könnte man Lehrkräfte bestmöglich bei der Sprachförderung unterstützen?

- Was braucht ihr jetzt für die weitere Sprachförderung?
- Was würdet ihr brauchen, um eure diagnostische Kompetenz weiterzuentwickeln?
- Wie steht ihr zu Aus- und Fortbildung im Bereich DaZ? Seht ihr euch gut betreut und gut vorbereitet für eure Aufgabe?
- Welche Aussagen im Interview findet ihr überraschend?

Transkriptionsregeln

Die folgenden Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl (2017) wurden beachtet:

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten, zum Beispiel: Ich gehe heuer auf das Oktoberfest.
2. Wortverschleifungen werden nicht transkribiert, sondern an das Schriftdeutsch angenähert. Beispielsweise „Er hatte noch so‘n Buch genannt“ wird zu „Er hatte noch so ein Buch genannt“ und „hamma“ wird zu „haben wir“. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, beispielsweise: „bin ich nach Kaufhaus gegangen“.
3. Wort- und Satzabbrüche sowie Stottern werden geglättet bzw. ausgelassen, Wortdoppelungen nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: „Das ist mir sehr, sehr wichtig. „Ganze“ Halbsätze, denen nur die Vollendung fehlt, werden jedoch erfasst und mit dem Abbruchzeichen / gekennzeichnet.
4. Interpunktion wird zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt, bei kurzem Senken der Stimme oder nicht eindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Dabei sollen Sinneinheiten beibehalten werden.
5. Pausen werden durch drei Auslassungspunkte in Klammern (...) markiert.
6. Verständnissignale des gerade nicht Sprechenden wie „mhm, aha, ja, genau, ähm“ etc. werden nicht transkribiert. AUSNAHME: Eine Antwort besteht NUR aus „mhm“ ohne jegliche weitere Ausführung. Dies wird als „mhm (bejahend)“, oder „mhm (verneinend)“ erfasst, je nach Interpretation.
7. Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch GROSSSCHREIBUNG gekennzeichnet.
8. Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt.

9. Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.

10. Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen sollen möglichst mit der Ursache versehen werden (unv., Handystörgeräusch) oder (unv., Mikrofon rauscht). Vermutet man einen Wortlaut, ist sich aber nicht sicher, wird das Wort bzw. der Satzteil mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt. Zum Beispiel: (Xylomethanolin?). Generell werden alle unverständlichen Stellen mit einer Zeitmarke versehen, wenn innerhalb von einer Minute keine Zeitmarke gesetzt ist.

11. Zur Anonymisierung wurde ein Code aus Funktion (Sprachförderlehrerin – Spra, Klassenlehrer*in – Kla, Muttersprachenlehrerin – MuZu) und Niveaustufe des Förderhorizonts bzw. Erstsprache/Muttersprache verwendet. So steht Spra_1 für Sprachförderlehrerin des Sprachfördermodul 1. Für Schüler*innen wurde die Abkürzung SuS verwendet (Schüler und Schülerin), die mit einer Abkürzung zur Klasse (VSK, 1. Kl., 2.Kl.), weiters einer Abkürzung zum Sprachfördermodul (Fö0, Fö1, Fö2, Fö3, Fö4, FöBKS, FöT) und einer Nummerierung versehen wurde. So steht „SuS_2.Kl._FöBKS_3“ bspw. für ein*e Schüler*in aus der 2. Klasse, die das Sprachfördermodul BKS besucht, und daraus mit der Nummer 3 beziffert wurde.

(vgl. Dresing und Pehl 2017: 20–23)

Transkript Interview 1

- 1 **Interviewerin: Okay.. Heute geht es um die On-the-fly-Diagnostik hauptsächlich. Und die erste Frage ist: Wie ging es euch mit der On-the-fly-Diagnostik?**
-
- 2 Kla_4: Also, die MuZu_BKS und ich wir haben uns überlegt, ob wir möglicherweise/ also es hat uns die/ der ungeheure Umfang des Tun-Müssens mal geschreckt letzte Woche, weil wir 25 Kinder in der Klasse haben. Jeden aufzunehmen, jeden zu transkribieren, das Ganze zu zweit zu machen und möglicherweise auch aufgrund der fehlenden Praxis noch nicht genau wissen, wo man einteilt und wir haben uns mal überlegt, ob wir möglicherweise im Vorfeld durch Beobachtungen und Zuhören schon einen Kreis möglicherweise ein- oder ausgrenzen können, wo es vielleicht gar nicht so dringend nötig ist, das bis ins kleinste Detail auszudiagnostizieren. Und wir haben beschlossen, dass wir das diese Woche genau beobachten werden. Weil bis Ende September solls ja fertig sein und dann am Ende der Woche eine Entscheidung treffen und wir haben zum Beispiel heute mehrfach schon aufgrund der Tatsache, dass wir ganz besonders darauf gehört haben, festgestellt, dass es einige Kinder gibt, die unglaublich schön sprechen.
-
- 3 MuZu_BKS: Wenn man das bewusst wirklich zuhört und beobachtet, analytisch.
-
- 4 Kla_4: Es war ganz affektiv, der SuS_2.KI_FöBKS_1: Die Schultasche fiel runter und die MuZu_BKS sagt: „Häng die Schultasche auf!“ und er sagt (...)
-
- 5 MuZu_BKS: (...) So habe ich es nicht gesagt. Ich habe es netter gesagt: „Bitte die Schultaschen auf den Haken hängen.“
-
- 6 Kla_4: „Häng die Schultasche auf.“ und er sagt: „Was soll ich tun? Bei meiner Schultasche ist der Haken abgebrochen“ und das war so: „Hmm. Okay.“ Das war alles, was man jetzt/ Mehr hätte man nicht erwarten können. Eine Beschwerde und eine Begründung und das grammatikalisch richtig auch noch. Möglicherweise müssen wir bei ihm nicht so genau.
-
- 7 MuZu_BKS: „Dann stellst du sie unter den Tisch, bitte.“
-
- 8 Kla_4: Also es war, also wir haben es versucht einzugrenzen und schauen, wie wir damit zurechtkommen.
-
- 9 **Interviewerin: Okay, also ihr habt zwei Gruppen gemacht, welche wo ihr sagt, die sind...**
-
- 10 Kla_4: ...das sind echte Kandidaten, wo wir möglicherweise auch oder weil wir ganz sicher, weil es einfach früh im Jahr ist, bemerken, dass auch Kinder die im Sommersemester gut Deutsch sprachen, jetzt total rückschrittig sind, möglicherweise weil sie in den Ferien kaum Deutsch gesprochen haben.
-
- 11 MuZu_BKS: Ja, ja, das ist der Grund.
-
- 12 Kla_4: (unv.) Fehlende Routine, deswegen haben wir gesagt, wir warten noch eine Woche und reden viel in dieser Woche und schauen wir mal, wie es sich entwickelt.
-
- 13 MuZu_BKS: Das merke ich bei mir bitte, wenn ich zwei Monate nicht Deutsch spreche. Na aber wirklich, ohne Spaß.
-
- 14 MuZu_T: Ja, ja ist so! Schwer umzustellen.
-
- 15 MuZu_BKS: Ich lese nicht in Deutsch, ich höre nicht Deutsch, ich spreche nicht, ich brauch dann ein paar Tage bis ich wieder drin bin. Nach ein paar Tagen mache ich viele Fehler, aber so eloquenter bin ich irgendwie als am Anfang. (lachen)
-
- 16 **Interviewerin: Andere Klassen?**
-
- 17 Spra_3: Also bei uns war es so, die Kla_3 hat auch sehr viele Sprechkreise und Morgenkreis, das hat sich sehr gut angeboten, auch in der Pause die Gespräche oder wenn man so irgendwie die

Kinder näher kennenlernen will oder ein Spiel spielt mit den Kindern. Was mir aufgefallen ist, dass meiner Meinung nach die ganz Schwachen schnell und einfach einzuschätzen sind und die ganz Guten. Also die so auf Stufe 0/1 und die auf 3/4 und dazwischen ist es schwierig. Und dann gibts Kinder, die dauernd reden. Da ist es dann auch einfacher, weil du halt viele Beispiele hast und Kinder die sich kaum melden. Also die (...)

-
- 18 Kla_3: (...) die muss man extra drannehmen. Da habe ich drauf geschaut.
-
- 19 Spra_3: Dann muss man immer fragen. Dann kommen halt nur Wörter als Antwort. Aber du kannst nicht einschätzen, könnten sie schon mehr oder sind sie schüchtern, trauen sie sich noch nicht so. Und ich habe auch schon angefangen mit dem Screening. Und da sind dann schon oft ganz unterschiedliche/ also wie ich sie dann einfach nur vom so Beobachten eingeschätzt hätte und was dann bei diesen Geschichtenerzählen sozusagen kommt, ist ganz unterschiedlich.
-
- 20 **Interviewerin: In welche Richtung unterschiedlich?**
-
- 21 Spra_3: Naja, das ich bei manchen Kindern den Eindruck habe, sie können super dem Unterricht folgen, wenn sie die Geschichte erzählen, sind sie aber auf Stufe 1, also kommen nur ganz kurze, einfache Sätze und dann andere wieder, die sich kaum rühren, die eigentlich schon kompliziertere Sätze sagen, also das stimmt nicht ganz überein.
-
- 22 Kla_3: Oder gar nicht Deutsch sprechen können noch und erst lernen, wie der **SuS_1.KI_Fö1_1** zum Beispiel. Der kann nur einzelne Wörter, aber er macht schon (unv.) und er will auch und der **SuS_VSK_Fö1_2**, den wir hatten jetzt, der halt wirklich nichts verstanden hat und auch nicht mitmachen wollte und irgendwie nichts kam. Aber der **SuS_1.KI_Fö1_1**, der ist eher so, dass er will.
-
- 23 MuZu_BKS: Der ist engagiert.
-
- 24 Kla_3: Der möchte schon und merkt sich das auch und er freut sich dann auch immer. Bei ihm wars ein bisschen schwierig halt, weil er nichts, wirklich nichts sagen konnte von selbst, außer einzelne Wörter. Da wissen wir, da müsste noch was kommen. Der muss noch lernen.
-
- 25 **Interviewerin: Okay. Du glaubst, der kann noch nicht mehr.**
-
- 26 Kla_3: Der wird sicher bald viel können. Die **SuS_XXX_1**, die wir damals hatten, die hat auch bei Null begonnen, gar nicht Deutsch sprechen können.
-
- 27 MuZu_BKS: Die hat sich entwickelt, bitte!
-
- 28 Kla_3: Und im Gymnasium ist sie jetzt. Also, ich glaub, der wird sich auch gut entwickeln.
-
- 29 MuZu_BKS: Aber da muss man sagen, dass diese Kinder, gerade **SuS_1.KI_Fö1_1**, den ich auch kennengelernt hab und die **SuS_XXX_1**, die ich gut kenne, es ist ganz wichtig zu erwähnen, dass diese Kinder sehr gut die Muttersprache sprechen. Die **SuS_XXX_1** Kroatisch und der **SuS_1.KI_Fö1_1** Bosnisch. Das ist eine sehr schöne, gepflegte Sprache, korrekte, grammatikalisch in Ordnung mit einem großen Wortschatz.
-
- 30 Kla_3: Deshalb sitzt der **SuS_1.KI_Fö1_1** auch neben einem bosnischen Sitznachbar, das heißt der übersetzt ihm dann immer automatisch: „Nimm jetzt den blauen hat sie gesagt, den blauen Stift!“ Auf Bosnisch sagt er. Das ist so eine kleine Unterhaltung zwischen denen.
-
- 31 MuZu_BKS: Ihm könnte nichts Besseres passieren, dass du seine Lehrerin bist, wegen der Sprache. Der braucht das ein bisschen, dass man ihn anleitet mit seiner Muttersprache. Ich bin davon überzeugt, der wird super, **SuS_1.KI_Fö1_1**.
-
- 32 **Interviewerin: Okay. Also das wäre ein Zusammenhang zwischen Erst- und Zweitsprache. Gut. Und könnt ihr was über Kinder sagen, die nicht so gut ihre Erstsprache sprechen? Habt ihr da auch Erfahrungen? Also, den Zusammenhang zwischen Erstsprache und Zweitsprache.**
-
- 33 MuZu_BKS: Ja, ja. Ja, ich kann zum Beispiel. Ich weiß, nicht welche Erfahrungen die **MuZu_T** gemacht hat. Also bei mir konkret, die Romakinder, zum Beispiel. Die sprechen zuhause eine
-

Mischung zwischen Serbisch und Romanes und somit können sie weder Romanes noch Serbisch. Das ist der **SuS_2.KI_FöBKS_2** zum Beispiel. Wir verstehen uns kaum, wir zwei. Ich muss wirklich auf einem niedrigen Niveau, so wirklich ohne Fälle und so ohne... mit ihm sprechen, dass er mich versteht, wenn ich Serbisch spreche.

-
- 34 Kla_4: Möglicherweise hat das grad mit dem **SuS_2.KI_FöBKS_2**, damit zu tun, dass die Mutter so besonderen Wert darauflegt, dass Deutsch gesprochen wird zuhause.
-
- 35 Kla_3: Ich habe auch den **SuS_1.KI_Fö4_1**, ADHS-Kind, die Mutter spricht supertoll Deutsch und er kann auch gut sehr gut Deutsch. Sein Serbisch/ er kann auch ein bisschen, er kann richtig gut. Er verwendet auch Sachen, wie wenn er sagt: „Das kann ich recht gut.“ Das sagt niemand bei uns „recht gut“. Da merkt man schon irgendwie, der kann das schon sehr gut. Aber heute war eine Situation, wo er irgendwie dem **SuS_1.KI_Fö1_4**, der kann halt nicht so gut sprechen, da war er schon sehr ungeduldig: „Der soll doch jetzt endlich mal besser Deutsch lernen!“ Ja. Wo ich mir gedacht hab: Okay. Das ist halt er, der **SuS_1.KI_Fö4_1**. Der kann halt super Deutsch. Weil die Mutter mit ihm zuhause ganz viel Deutsch spricht.
-
- 36 Spra_3: Die Mutter hat ja auch gesagt, dass er nicht Serbisch spricht.
-
- 37 MuZu_BKS: Beim **SuS_2.KI_FöBKS_2** ist das nicht der Fall.
-
- 38 Kla_3: Aber heute hat er gesagt, dass Besuch da war aus Serbien und er hat auch Serbisch gesprochen. Ich hatte noch nicht die BKS-Stunden, ich weiß noch nicht genau, wer was kann.
-
- 39 MuZu_BKS: Die mischen alles.
-
- 40 MuZu_T: Naja, ich kann auch sagen etwas. Wenn manche Türkisch können, so halbe, halbe. Halb Türkisch, halb Deutsch, manche Wörter beizubringen ist so schwer. Zum Beispiel, wenn ein Kind das Wort in der Muttersprache nicht kennt, "Bauernhof", **SuS_XXX_2** von vorigem Jahr, sie hat zwei Jahre gebraucht um "Bauernhof" auf Deutsch zu speichern. Auf Türkisch war dieses Wort für sie für nix.
-
- 41 Kla_4: Ohne Bedeutung!
-
- 42 MuZu_BKS: Abstrakt.
-
- 43 MuZu_T: Keine Bedeutung. Sie hat immer gefragt: „Was war dieses Wort, MuZu_T, wie war dieses Wort, wo die Tiere leben?“
-
- 44 MuZu_BKS: Gibt es in Türkisch so ein Äquivalent?
-
- 45 MuZu_T: Natürlich. Gibts auch. Zum Beispiel "Waschbecken". Sie speichern das Wort nur auf Deutsch und auf Türkisch kannst du es nicht beibringen. Es dauert lang, bis sie Waschbecken auf Türkisch können. Zum Beispiel "Birne". Wenn ein Kind im Kindergarten war, "Birne" ist "Birne". Kein Wort in der Muttersprache "Armut".
-
- 46 MuZu_BKS: Aber "Elma" können sie sich merken?
-
- 47 MuZu_T: "Apfel" zum Beispiel. Auch ist für viele ein fremdes Wort auf Türkisch. "Apfel" ist "Apfel", ja! Weil sie von den Eltern, das auch gehört haben. „Ja, isst du einen Apfel!“ Ja, oder sagt etwas auf Türkisch und dann "Apfel".
-
- 48 **Interviewerin: Also die mischen das.**
-
- 49 MuZu_T: "Yusun Apfel?" ja, das Mischen. Wenn so Mischmaschsprachen sind, entweder Deutsch oder die Muttersprache beibringen, ist wirklich schwer. Das Kind braucht Zeit. Wir haben das über zwei Jahre lang gelernt.
-
- 50 Kla_3: Ja, aber das habe ich auch in meiner Kindheit gemacht. Wenn ich nicht weiß, was "Adventmarkt" in meiner Sprache heißt. „Idemo na Adventmarkt“. Ja, meine Eltern haben das auch so gesagt. Ich weiß gar nicht, wie es auf meiner Sprache heißt. Ich sag es einfach auf Deutsch.
-

- 51 MuZu_BKS: Wir haben das auch nicht. Das sind besondere Ausdrücke. Das ist okay, aber ich sehe/ Kommen wir wieder zurück. Die Kinder, die gut die Muttersprache sprechen, die machen diese Fehler nicht. Die mischen nicht. Der **SuS_2.Kl._FöBKS_5**, der **Vuk**, der **SuS_2.Kl._FöBKS_3**, ich höre immer zu, wenn sie sich unterhalten. Heute in der Früh, als ich es ihnen gesagt hab. Du hörst 100 % Serbisch und heute habe ich zum Beispiel habe ich gesagt, es ist die Zeit, dass sie versuchen sich auf Deutsch zu unterhalten, weil „ihr sprecht schon super Serbisch“, aber ich möchte mal hören, aber das wird für sie schwer, weil sie können sich so schön auf Serbisch ausdrücken.
-
- 52 Kla_4: Wobei die drei ein besonderes Beispiel sind. Der **SuS_2.Kl._FöBKS_3**, sehr schüchtern, hat aber auch einen guten deutschen Wortschatz, der **SuS_2.Kl._FöBKS_4**, hat überhaupt keinen deutschen Wortschatz, weil er sich schon aus der Unterstützung aus der anderen zwei heraus ausschließlich Serbisch weiterhilft und der **SuS_2.Kl._FöBKS_5**, der spricht akzentfrei perfektes Deutsch inklusive Dialekt, das ist, da gibts drei Abstufungen innerhalb von drei Kindern und alle drei sind muttersprachlich top und grammatikalisch und von der Eloquenz her einzigartig in der Klasse und trotzdem sind die Deutschniveaus auf ganz unterschiedlichen Niveaus.
-
- 53 **Interviewerin: Und woher kommt das?**
-
- 54 MuZu_BKS: Und gerade deshalb werde ich jetzt darauf bestehen, dass sie wirklich nur Deutsch sprechen.
-
- 55 Kla_4: Woher es kommt? Ähm, beim **SuS_2.Kl._FöBKS_5** kann ich sagen, dass die Eloquenz, Wortschatz alles, pipapo daher kommt, dass beide Eltern bereits hier geboren und zur Schule gegangen sind. Der **SuS_2.Kl._FöBKS_4** ist erst vor dem Eintritt in die Vorschulklasse nach Österreich gekommen.
-
- 56 MuZu_BKS: Und der **SuS_2.Kl._FöBKS_3** voriges Jahr. Mitten im Schuljahr.
-
- 57 Spra_2: Da redet die Mama ja auch gut Deutsch.
-
- 58 Kla_4: Nein, gar nicht.
-
- 59 MuZu_BKS: Das ist eine Familienzusammenführung. Der Papa hat hier gearbeitet und dann hat er die Familie nach Österreich geholt.
-
- 60 Spra_2: Okay, okay.
-
- 61 **Interviewerin: Okay. Wenn wir jetzt noch einmal über die On-the-fly-Diagnostik sprechen: Könnt ihr euch erinnern, in welchen Momenten man das/ was habt ihr mit dem Kind gemacht, wo ihr gedacht habt, das ist wahrscheinlich so ein Sprachstand.**
-
- 62 Kla_4: Bei sprachlichen Handlung, die wir täglich im Unterricht haben. Ohne jetzt eine besondere Situation vorzubereiten, wenn Fragen gestellt werden oder wenn Berichte oder Erzählungen eingefordert werden, dann darauf zu achten, war unsere Strategie.
-
- 63 MuZu_T: Ja, wenn ich in Türkisch Kinder anschauen soll, wenn ich die Kinder freisprechen lasse, kommt mehr raus. Kommen richtige Sätze, kommen richtige Gespräche über Thema, bis zum Ende erzählt. Aber wenn es ein bestimmtes Bild gibt, dann ist es komplett weg. Kommen ein paar Sätze, die können nicht fantasieren. Der beginnt, der Satz kommt irgendwie falsch raus. Über ein bestimmtes Bild zu sprechen ist schwer.
-
- 64 Spra_3: Also das habe ich auch beobachtet. Also die **SuS_1.Kl._Fö4_2** zum Beispiel, wie ich die gescreent hab, zu dieser Bildgeschichte, das waren wirklich so ganz kurze Sätze, sie stottert auch. Kann sein, dass sie da noch aufgeregter war. Aber zwischendurch waren Sätze Stufe 4. „Heute kommt die Mama mich abholen, weil ich nicht in den Hort muss.“ oder halt irgendwie so. Also, dass da schon auch Unterschiede sind. Dass viele Kinder einfach nicht so, Geschichten erzählen können.
-
- 65 **Interviewerin: Und du hast gesagt, du hast auch beim Spielen zugehört. Wie sie mit den Dinosauriern spielen.**
-

- 66 MuZu_T: Ja genau, richtig. **SuS_VSK_Fö1_3** ist ein sehr schüchternes Kind. Er spricht sehr selten. Aber in letzter Zeit spricht er sehr viel mit mir. Ich habe ihn beobachtet, wo er mit dem Puppenhaus spielt, mit den Dinosauriern. Mit den anderen sprechen. Wow, er spricht wirklich toll, er hat so einen so großen Wortschatz, unglaublich. „Der Dinosaurier geht einkaufen, er kauft irgendwas, weil das Kind Hunger hat zuhause. Muss schnell nachhause laufen.“ Solche Sätze waren wirklich wunderbar, in der Muttersprache natürlich, auf Deutsch noch nicht.
-
- 67 Spra_2: Wir haben eh vorher schon ein bisschen geredet. Ein paar Kinder sprechen eben überhaupt nicht. Zum Beispiel der **SuS_VSK_Fö1_3**, ich glaub, dass der wirklich was kann. Aber er spricht halt mit uns nicht. Ich habe es eben heute bei der **MuZu_T** beobachtet. Bin ich einmal dort gestanden. Er hat mir der **MuZu_T** geredet. Aber auf Türkisch, ich habe es nicht verstanden, was. Aber er hat geredet, er hat einmal eine Mimik gezeigt, er hat einmal gelacht. Weil der sitzt wirklich so drinnen [macht versteinertes Gesicht]. Wenn du mit ihm redest: [macht versteinertes Gesicht].
-
- 68 Spra_3: So ähnlich wie der **SuS_VSK_Fö1_2**.
-
- 69 MuZu_T: Ängstlich
-
- 70 Spra_2: Ja, aber der **SuS_VSK_Fö1_2**. Bei ihm ist es so als ob er Angst hätte, ein bisschen. Der **SuS_VSK_Fö1_2** sitzt halt drinnen und versteht dich nicht. Und er versteht dich aber. Er weiß genau, wenn du sagst: „Nimm den schwarzen Stift“, dann nimmt er den schwarzen Stift. Das weiß der **SuS_VSK_Fö1_2** nicht. Deswegen. Und über den **SuS_VSK_Fö2_** haben wir eh gesprochen, der ist jetzt in der Vorschulklasse. Der kann lesen. Kann wirklich lesen.
-
- 71 MuZu_BKS: Der große?
-
- 72 Spra_2: Aber er hat für uns wenig Wortschatz. Und er redet wie ein Baby.
-
- 73 MuZu_BKS: Welche Muttersprache hat **SuS_VSK_Fö2_**?
-
- 74 Spra_2: Deutsch. Er kann lesen. Und er spricht wie ein Baby und teilweise auch nicht grammatikalisch richtig.
-
- 75 **Interviewerin: Bei welchen Kindern konntet ihr keine Diagnose nebenbei treffen und warum?**
-
- 76 Spra_2: Naja, zum Beispiel eben bei den Kindern die noch kein Deutsch können. **SuS_VSK_Fö0_1** oder **SuS_VSK_Fö1_2**, da kann ich jetzt nicht sagen, was sie können, weil ich kann kein Türkisch. Also Deutsch können sie nicht. Also ist es für mich schwierig, dass ich bei denen eine Sprachstandserhebung mache. Weil sie noch nichts können.
-
- 77 **Interviewerin: Also die auf Stufe 0 sind?**
-
- 78 Spra_2: Genau, da wäre es bei den Zweien zum Beispiel gescheit, wenn die **MuZu_T** das macht auf Türkisch mit ihnen.
-
- 79 MuZu_T: Ja. Aber die brauchen Deutsch dann.
-
- 80 Spra_2: Na eh. Aber damit wir mal wissen, wo sie in Türkisch stehen. Ob sie schon ein paar...
-
- 81 MuZu_T: Die sind bei 0 bei Deutsch.
-
- 82 Spra_2: Bei Deutsch sind sie bei 0. Aber trotzdem wäre es interessant.
-
- 83 MuZu_T: Schauen wir mal, wie die Muttersprache ist.
-
- 84 Spra_2: Weil eben wie du gesagt hast, mit der **SuS_XXX_2**, die hat nicht gewusst, was ein Bauernhof ist. Naja, dann kann ich es denen nicht wirklich beibringen, zum Beispiel, wenn sie keinen Apfel kennen. Das wird für die so schwierig. Sie haben kein Bild dazu. Bei **SuS_VSK_Fö1_3** ist es auch schwierig, dass man es sagt, was genau jetzt ist. Man weiß zwar, dass er einen Wortschatz hat, aber man kann wenig sagen, weil wenn ich mit ihm alleine sitz und ihm ein Bild gebe, der erzählt

dir nichts, der sitzt nur da und sagt nichts. Bei dem ist es wirklich so, dass man ihm beim Spiel beobachten muss, weil anders kriegst du ihn nicht.

-
- 85 MuZu_BKS: Wenn du ihn aufforderst, dass er was sagt, dann macht er nichts. Es gibt solche Kinder, die nichts reden wollen, immer wieder.
-
- 86 Spra_2: Bei dem bringt es nichts, wenn ich ihn raushole und ihn über das Bild reden lass, weil er sagt eh nichts.
-
- 87 Spra_3: Er versteht, macht er was?
-
- 88 Spra_2: Er versteht, er kann auch schon sprechen.
-
- 89 MuZu_BKS: Muss man die Methoden finden. Beim Spielen, oder spontan oder nach einer Weile, wenn man sie besser kennt, dann geht das leichter natürlich, das merken wir uns also: Psychologische Barrieren.
-
- 90 **Interviewerin: Kla_4, du hast ja gesagt, du hast zwei Gruppen mehr oder weniger schon gebildet. Bei welchen war es schwierig, etwas zu diagnostizieren?**
-
- 91 Kla_4: Schwierig ist es gewesen bei der **SuS_2.KI_Fö4_3**. Bei der ich weiß, dass sie gut/ Also, die psychologischen Barrieren, die die **MuZu_BKS** gerade angesprochen hat. Weil die **SuS_2.KI_Fö4_3** aus einer sehr gebildeten Gleichaltrigengruppe kommt: die älteste Schwester wird Lehrerin, die anderen Zwei sind Vorzugsschülerinnen, die Eltern sind sehr bildungsaffin. Und das Kind hat in den letzten zwölf Monaten vielleicht sieben Wörter geredet mit mir. Ja? Einfach nur deswegen, weil sie so schüchtern ist, dass sie den Mund nicht aufkriegt, wenn man mit ihr redet.
-
- 92 MuZu_BKS: Sehr spezifischer Fall.
-
- 93 Kla_4: Wenn man sie dann dazu zwingt, im wahrsten Sinn des Wortes dazu zwingt, zum Beispiel mit einer Buchpräsentation, hat sie die beste Buchpräsentation der Klasse gehabt. Weil sie so akzentfrei und gut artikuliert Deutsch spricht, dass ich es zwei Mal auf Video aufgenommen hab, weil das glaubt man nicht. Weil das war schwierig, wobei die Beobachtung sagt mir, dass sie in der Gleichaltrigensituation sehr eloquent ist, dass sie vieles tut.
-
- 94 **Interviewerin: Spricht sie da?**
-
- 95 Kla_4: Die ganze Zeit. Die ganze Zeit. Die ganze Zeit. (...)
-
- 96 MuZu_BKS: (...) Aha. Unglaublich charmantes Kind. Unglaublich charmant. (...)
-
- 97 MuZu_T: (...) Nonstop. Eigentlich doch schon mit der Lehrerin auch. Nur wenn sie laut sprechen soll in der Klasse, dann tut sie es nicht. (...)
-
- 98 Spra_2: (...) Eigentlich ist sie ziemlich bossy. Nur wenn du sie anredest/
-
- 99 MuZu_BKS: (...) Die lächelt dich ständig an.
-
- 100 Kla_4: Die wird immer kleiner. Subversives/ Also das war schwierig, ich kenn sie jetzt schon ein Jahr, auch zu den Situationen. Ich glaub, dass es On-the-fly/ dass man das genauso nehmen sollte, wie es ist, nämlich wenn es sich ergibt. Oder im Drüberschauen, und je mehr man konstruiert, desto schwieriger wird es möglicherweise, weil es Kinder gibt, die dann zumachen.
-
- 101 Spra_2: Ich finde beim **SuS_2.KI_Fö4_4** ist es auch schwieriger, das ist Wahnsinn. Wenn er dann redet, dann stottert er mehr als was er redet und er schaut dich nur an. Und er redet auch kaum mit anderen Kindern.
-
- 102 MuZu_BKS: Der ist introvertiert.
-
- 103 Kla_4: Ich glaub, dass da mehr dahinter ist. Er kann alles. Er liest großartig. Er schreibt großartig.
-

- 104 Spra_2: Er rechnet voll super. Er ist einer der besten Rechner in der Klasse. Der hat auch in der Vorschulklasse schon im Zahlenraum 100 gerechnet.
-
- 105 Kla_4: Er hat zwei ältere Brüder, die Germanistik studieren. Ich sehe da kein Problem.
-
- 106 MuZu_BKS: Er ist wie ein kleiner Wissenschaftler.
-
- 107 Spra_2: Er ist wie so ein Albert Einstein.
-
- 108 Kla_4: Die Schwierigkeit/ was beim **SuS_2.KI_Fö4_4** so auffällig ist, dass er so ganz charakteristisches Nesthäkchen ist. Also der nächste Bruder ist 25, da sind irgendwie 16 Jahre Unterschied zwischen den Kindern. Ich glaube, dass er auch aufgrund des fortgeschrittenen Alters seiner Eltern unfassbar wenige außerfamiliäre Beziehungen hat, das heißt, er hat überhaupt kein Problem damit zu sagen, er war den ganzen Sommer, die ganzen Sommerferien, 62 Tage lang, kein einziges Mal vor der Tür. Er war im Bett, vorm Computer, vorm Fernsehen, sonst hat er nichts gemacht.
-
- 109 MuZu_BKS: Glaubst?
-
- 110 Kla_4: Ja, das glaub ich. Sofort. Er geht nicht ins Freibad, weil die Mama geht nicht ins Freibad. Er geht auch nicht in den Park, weil da geht keiner mit ihm hin. Alleine mag er nicht. Freunde hat er auch keine. Also, tut er Computerspielen.
-
- 111 MuZu_BKS: Welche Nationalität?
-
- 112 Kla_4: Kurdisch.
-
- 113 MuZu_T: Der spricht kein Türkisch, der kommt aus?
-
- 114 Spra_2: Er spricht Kurdisch.
-
- 115 MuZu_BKS: Aus dem Irak?
-
- 116 **Interviewerin: Also Sprachstandsdiagnostik ist nicht so einfach, haben wir jetzt schon gesagt und auch diese psychologische Barriere und immer diese Kinder wieder in eine Situation bringen, wo sie... wo sie eigentlich bloßgestellt werden, ist vielleicht ein Nachteil von Sprachstandsdiagnostik. Was fällt euch noch ein, Nachteile, Vorteile, Chancen?**
-
- 117 Kla_4: Ich glaub, dass man jede Form von Diagnostik im sprachlichen Bereich, dass man ein Instrumentarium finden muss, auf irgendeine Art und Weise, entweder wir als Kollegium oder die Wissenschaft, das schnell und effizient angewandt werden kann. Weil wie die klassische Sprachstanderhebung, weil wenn ich 25 Kinder auf CD aufnehme und dann transkribiere, das tut niemand, die Sinnhaftigkeit von Diagnostik und Dokumentation ist es Entwicklungen sichtbar zu machen. Und in meinem Verständnis von Entwicklung und Diagnostik und Dokumentation ist es so, dass das halt so, dass das alle vier Wochen passieren müsste oder alle fünf Wochen. Damit man sieht, inwieweit Schritte, inwieweit Entwicklungen tatsächlich oder Fördermaßnahmen wirklich greifen. Und wenn ich alle fünf Wochen, 25 Kinder transkribiere, mache ich das genau zwei Mal und dann nie wieder und darin besteht die große Problematik und möglicherweise kann das auch eine Herausforderung an die Wissenschaft sein, vielleicht nicht so sehr mit finiten und infiniten Verben und Satzstellung innerhalb, dass man nicht auf solche/ Ich weiß schon, dass das alles so spezifisch und passend ist und dass man damit gut abbilden kann, aber der Aufwand ist einfach unfassbar groß. Und vier Jahr, und Diagnose sollte und Dokumentation sollte laufend stattfinden, vier Jahr lang 25 Kinder aufzunehmen und zu transkribieren ist einfach ein Mörderjob, neben dem was sowieso passiert. Und deswegen sag ich auch immer zu meinen Menschen, die ich berate, sucht euch ein Instrument, mit dem ihr gut zurechtkommt. Auch wenn es nur semiprofessionell ist, oder wenn man sagt, ich lasse sie dreizeilige Lückentexte lesen, und sie werfen dann Wörter da rein, wo die Lücke ist und ich erfahre dann, okay, haben sie begriffen um was es geht, wissen sie, welche Verbform da gerade hergehört. Also irgendwas zu finden, wo man schnell abbilden kann. Das nicht so aufzublasen. Möglicherweise ist für manche/ Also ich spüre auch, wenn
-

ich meine Vorlesungen halte, sich die Menschen daran stoßen, weil das was immer kommt: - und ich weiß schon, dass es Jammern auf hohem Niveau ist - stundenlang! Und es stimmt. Und deswegen tut es auch niemand. Und deswegen ist noch nicht so eine Diagnose- und Dokumentationskultur angekommen, wie es vielleicht für die Kinder der heutigen Zeit tatsächlich notwendig wäre. Das ist meins. Darin sehe ich die große Herausforderung und die Chance sehe ich möglicherweise darin, dass Lehrer und Lehrerinnen, beginnen sich zu hinterfragen, ob das was sie tun einen Effekt auf die Kinder hat, weil das ist mir das Wichtigste. Weil ich komme in vielen Schulen unter mit der Schulentwicklungsberatung und mit der Unterrichtsentwicklungsberatung und ich bemerke einfach, dass noch immer ganz weite Teile des Lehrerstandes überhaupt nicht reflektiert sind in Bezug auf das was sie tun. Sie haben zwar ihre Aufzeichnungen und sie machen überall ihre Hakerl und Blumerl drunter, aber und sie behaupten, dass sie wissen, was die Kinder brauchen.

-
- 118 Spr_3: Aber ich glaub, dass da bei Vielen der Druck, dass die Parallelklasse so weit ist und so. Dass das eine große Rolle spielt. Dass sie so darauf fixiert sind, ich muss das im Buch schaffen, und diese Seite habe ich noch nicht. Dass dann das andere zu kurz kommt.
-
- 119 Kla_4: Keine Frage. Aber letztlich glaub ich, dass es wichtig ist, so einen naiven und idealistischen Zugang zum Lehrer-Sein in sich zu behalten oder wieder zu wecken, der heißt, ich bin da um den Kindern was beizubringen. Und da hätte ich gerne, wieder sehr naiv und idealistisch, gern eine Rückmeldung über meine Arbeit. Weil wenn ich am Ender der 4. Klasse, keine Ahnung, von 25 Kindern 22 bei der Bildungsstandardsüberprüfung unterdurchschnittlich abschneiden, dann hat das nicht ausschließlich mit den Kindern zu tun. Und die/ sondern es hat möglicherweise mit dem Unterricht, möglicherweise mit dem Wohlfühlen, möglicherweise mit dem Zugang der Lehrerin, des Lehrers dazu zu tun. Da gibt es einfach sehr viel in den Fällen, wo ich hinkomme, und ich komme natürlich auch in viele Schule, wo das ein Problem ist, wo man, wo Menschen davon überzeugt sind, hätten sie andere Kinder, hätten sie andere Leistungen. Ich sage, das stimmt nur teilweise. Weil ich kann den Text über die Hauskatze, um jetzt irgendein blödes Beispiel zu nennen, in vier oder fünf verschiedenen Schwierigkeitsgraden präsentieren, ohne dass der Inhalt dabei verloren geht. Wenn ich an die **SuS_XXX_3** oder an die **SuS_XXX_4** denke, die da drei Jahre mit mir mitgegangen sind, die anderen haben halt 300 Wörter gelesen und die haben 50 Wörter gelesen, und haben trotzdem dann das Gleiche gewusst, wie das was die anderen wussten. Ich glaub, dass es ganz wenige Menschen gibt, die sich reflektiert darauf so Gedanken machen, dass sie schon bei der Unterrichtsplanung ansetzen und sich überlegen, wo/ wenn ich meine Klasse kenne, was die meisten Menschen ja vorgeben, wo tauchen denn textlich die Schwierigkeiten auf, wie kann ich gleich vom Vorherein den Text so präsentieren, dass wir erst Mal die möglichen Unklarheiten klären, bevor wir überhaupt reingehen in den Text. Aber alles solche Spinnereien, die möglicherweise stundenlang Arbeit mit sich bringen. Aber ich halte das einfach die wichtigste Aufgabe, die es überhaupt in unserem Berufsstand/ die sich die Lehrerin, der Lehrer selbst auferlegen sollte: zu schauen, wie der Unterricht aufbereitet wird, dass man all dieses Fehlermanagement, das nachhaltige Erklären gar nicht braucht, oder nicht in diesem Aufwand braucht. Das sehe ich als Chance möglicherweise von Sprachstandsdiagnostik. Dass man gleich von Vornherein sagen kann, ich muss das so machen für meine Kinder oder für die zwei Kinder oder für die anderen fünf nicht. Selbstreflexion.
-
- 120 **Interviewerin: Den Unterricht anpassen.**
-
- 121 Kla_4: Ohne den Inhaltsverlust. Das ist mein Zugang dazu.
-
- 122 **Interviewerin: Aber brauchst du da den Sprachstand eines einzelnen Kindes oder reicht es, wenn du einen Überblick hast über deine Klasse also einen Durchschnitt. Ist es notwendig, dass man den Sprachstand eines jeden Kindes kennt? Weil wenn nicht, dann ist die Diagnostik auch nicht so wichtig. Darf ich einmal die anderen.**
-
- 123 Spr_3: Ich glaube, je genauer du den Sprachstand der einzelnen kennst, umso besser kannst du differenzieren. Also sicher kannst du einmal das Niveau anpassen, wenn du ungefähr weißt, meine Klasse ist auf dem Niveau durchschnittlich. Aber wenn du daneben, so wie der Kla_4
-

gesagt hast, das irgendwie individuell vorbereitest, ist es glaub ich schon gut, wenn du weißt, der kriegt das ganz einfache Blatt, dem kann man schon das schwerere zutrauen. Und ich find auch eben dieses/ Ich hab es jetzt gemacht, ich bin auch das ganze Wochenende gesessen und hab dann abgeschrieben daheim, ich würde es sicher nicht alle vier Wochen machen, also das wär mir auch zu blöd ganz ehrlich, aber ich find es am Anfang nicht schlecht, weil ich schon, irgendwie das Gefühl hab, dass dieses On-the-fly-Diagnostik dann doch oft nicht ganz so hinhaut. Was mir auch aufgefallen ist, dass es Kinder gibt, die von dieser Grammatik und so recht gut sind, aber ganz wenig Wortschatz haben und dann Kinder die guten Wortschatz haben, also zum Beispiel die Vorschulkinder, die haben einen guten Wortschatz aber so satzbaumäßig nicht so gut sind.

-
- 124 Spra_2: Die letztes Jahr in der Vorschulklasse waren?
-
- 125 Spra_3: Genau. Also die haben, wenn du so durchschaust, Schulsachen, Obst, das haben sie super können. Aber bei den Sätzen schlechter als andere.
-
- 126 Spra_2: Wir haben halt ziemlich viel Wortschatzarbeit gemacht mit ihnen, letztes Jahr.
-
- 127 Spra_3: Das meine ich, dass das auch ganz unterschiedlich ist, und da kann man dann schon ansetzen, dass man sagt, für die Gruppe macht man eher Wortschatz und für die andere eher das freie Sprechen, dass sie so den Satz bauen, so besser lernen.
-
- 128 Spra_2: Das ist dann auch für uns ein gutes Dings, dass wir dann auch beides schauen. Dass man in der Vorschulklasse auf beides achtet. Dass sie grammatikalisch auch... Wobei die Sarah hat schon... Weil unsere haben dann immer nicht „weil das ist so“ sondern „warum das ist so“ gesagt. Und das haben sie dann wirklich so drinnen gehabt, das haben wir zu spät gemerkt, dass sie das immer so sagen.
-
- 129 **Interviewerin: Das war viral, ein Kind hat angefangen. Ein Kind hat immer statt "weil" "warum" gesagt, und auf einmal haben das alle gesagt. "Warum ich das nicht nehme"... "Weil du das nimmst"**
-
- 130 Spra_2: Das hast du ihnen nicht ausbessern können. Das hast du ihnen zehn Mal vorgesagt.
-
- 131 Spra_3: Ich glaub, dass solche verfestigte falsche Strukturen urschwierig sind, dass du es ausbesserst. Da geht es einfacher, ganz an die Sprach/ (...)
-
- 132 Kla_3: (...) „Ich habe nicht gut geschlafen.“
-
- 133 Spra_3: Oder „Ich war Park“
-
- 134 Kla_3: Die wollen das irgendwie sagen, aber „Ich haben nicht geschlafen gut“ die tun das irgendwie... die wollen das irgendwie sagen, aber dann merkt man irgendwie/ okay, es ist noch irgendwie nicht ganz so. Und dann beginnt der andere das gleiche genauso, auch so zu sagen und ich merke irgendwie, dieser Satz ist immer falsch.
-
- 135 Spra_3: Wie das mit dem *Das kleine Lesen* „Ich mage Kirschen“, wir haben es 20-mal vorgesagt, dann haben sie es gemeinsam gesagt, dann hast einen einzelnen gefragt: „mage“.
-
- 136 MuZu_BKS: Ja, das ist die Analogie!
-
- 137 **Interviewerin: Aber es ist ja immer richtig „Ich sage“ „ich kaufe“ ..**
-
- 138 MuZu_BKS: Die Endung in der 1. Person.
-
- 139 Kla_3: „Ich mag“ ist halt anders.
-
- 140 **Interviewerin: Ja, aber das kenn ich auch. Das war die SuS_XXX_5.**
-
- 141 Spra_2: „Ich mage das, warum ich das mage.“
-
- 142 **Interviewerin: Was braucht eine Lehrperson, um diagnostische Kompetenz zu entwickeln?**
-

- 143 Spra_3: Erfahrung, Zeit.
-
- 144 Kla_4: Routine.
-
- 145 MuZu_BKS: Was braucht eine Person? Aufmerksam zu sein und konzentriert und Routine.
-
- 146 **Interviewerin: Okay. Gibt es etwas was euch in diesem Interview überrascht hat, was ihr, wo ihr vorher noch nicht so oder anders drüber nachgedacht habt?**
-
- 147 Kla_4: Nö. Es entspricht völlig meinen Erwartungen.
-
- 148 **Interviewerin: Okay, und für die Sprachstandserhebung mit der Profilanalyse, was braucht ihr da um weiterzumachen?**
-
- 149 Spra_3: Vielleicht so einzelne Beispielsätze, dass man sich mit irgendjemanden zusammensetzt, und noch einmal, wo man sich unsicher ist.
-
- 150 Spra_2: Das man zu zweit nochmal kurz das durchmacht.
-
- 151 Spra_3: Also die rausnimmt, wo irgendwo Unklarheiten sind oder wo immer - ich hab ein Kind gehabt - das hat immer gesagt: „Er tut laufen“. Ich hab dann nicht gewusst, "tut" ist ein Verb, aber wie schätz ich das dann ein.
-
- 152 MuZu_BKS: Das ist immer die Frage, ob man das dann gleich bei den Kleinen auch ausbessern soll. Ich tue es. Ich tue es. Ich tu ausbessern. Ich bessere schon aus immer.
-
- 153 Spra_2: Also bei der Sprachstands/ also bei dem Sprachprofilbogen bessere ich die Kinder nicht aus. Ich habe die Kinder erzählen lassen/ er hat irgendwie gesagt, dass der Hund den anderen Hund schlägt. Ich habe ihn nicht ausgebessert, weil ich mag ja wissen, wo er ist.
-
- 154 **Interviewerin: Aber da könntest du schon inhaltlich nachfragen: „Warum schlägt er den jetzt?“ Vielleicht erzählt er dann noch mehr, wenn du darauf einsteigst, auf das was er halt sagt.**
-
- 155 Spra_2: Manche Kinder/ Ich hab dann eh immer wieder gefragt, was passiert.
-
- 156 MuZu_BKS: Man darf also dann schon suggestive Fragen auch stellen. Wenn ich betont die Frage stelle, und in der Frage ist bekanntlich immer schon eine Antwort versteckt in diesem grammatischen Sinne. Also man darf schon so betont und suggestiv die Frage stellen, also so dass das Kind richtig antwortet.
-
- 157 **Interviewerin: Weiß ich nicht ...**
-
- 158 MuZu_BKS: Weißt du, was ich meine?
-
- 159 **Interviewerin: Dass du ihm schon die Antwort in den Mund legst.**
-
- 160 Spra_2: Im Prinzip bei dem USB-Plus letztes Jahr, da waren dann auch die Fragen, da war eigentlich wirklich in der Frage zum Teil schon die Antwort drinnen, eben wo man halt/ mit den Zeiten oder so. „Was hat der gemacht?“ Und dann hat man halt geschaut, kann das Kind schon die Vergangenheit. Manche haben es dann wirklich auch „Ich bin gegangen" manche haben noch immer „ich gehe" gesagt.
-
- 161 **Interviewerin: Es gab auch die Frage nach dem Konjunktiv: „Was würdest du machen, wenn du das Kind wärst?“ und manche sagen dann: „Ja, ich würde“ und manche sagen: „spielen“.**
-
- 162 Spra_2: Und da wäre ja auch schon die Antwort in der Frage „Was würdest du...“ Manche Kinder checken das, manche nicht.
-
- 163 Kla_4: Ja, aber letztlich ist es ja nicht schlecht, über eine sprachliche Vorbildwirkung möglicherweise das Sprachgefühl so zu erzeugen, weil es ist ja auch im sprachsensiblen Unterricht nicht so, dass man das Kind ausbessert, oder tunlichst nicht ausbesserst sondern nur die richtige Formulierung nachspricht.
-

- 164 MuZu_BKS: Man leitet das einfach so. Ich mach das immer. Ich mach das schon, ich wiederhole, ich betone, ich schaue selbst, wenn ich Deutsch spreche, dass das eine richtige Konstruktion ist. Wenn ein Kind mir etwas erzählt, wir unterhalten uns eigentlich. Weil er etwas sagt, dann frage ich weiter, ich leite das Kind einfach weiter.
-
- 165 Kla_4: Und zusätzlich ist es so, dass es auch sehr oft dann situativ völlig anders ist. Wenn ich an die letzte vierte Klasse denke, die tolle Aufsätze geschrieben hat und die mit mir gut kommunizieren konnte. Die sind völlig rudimentär gewesen, wenn sie miteinander geredet haben. Das ist so wie eine Erwartungshaltung erfüllen, ja. Und da muss man ganz bewusst darauf achten, wie klingt es oder wie soll es klingen und wenn wir auf Augenhöhe kommunizieren, dann versteht mich jeder, und das macht auch einen großen Unterschied aus. Haben sie ein Gefühl, sie müssen eine Erwartungshaltung erfüllen, oder reden sie, weil sie das verinnerlicht oder automatisiert haben.
-
- 166 Spra_2: Aber hat das deine Frage beantwortet.
-
- 167 **Interviewerin: Also ich glaub, man kann ihnen schon ein bisschen unter die Arme greifen.**
-
- 168 Spra_2: Ein bisschen darf man schon nachhelfen, weil manche reden sonst gar nichts.
-
- 169 MuZu_BKS: Das ist in einem normalen Leben auch, in einer normalen Unterhaltung. Das soll nicht so aufgesetzt sein, künstlich, rudimentär, situativ.
-
- 170 **Interviewerin: Okay, dann vielen Dank für eure Beiträge!**
-

Transkript Interview 2

- 1 **Interviewerin:** Wir haben heute das zweite Interview. Heute ist der 10. Dezember und Kla_4, MuZu_T und MuZu_BKS sind heute dabei. Und zu Beginn möchte ich noch einmal auf den Anfang unserer Phase eingehen, unseres Projekts, wo wir die Kinder diagnostiziert haben. Und ahm das solltet ihr einfach so machen – mit Beobachtung – und später dann bei den Kindern, die schwierig einzuschätzen waren, dann mit der Profilanalyse. ahm grundsätzlich ahm war das notwendig oder habt ihr das gemacht oder waren die Ergebnisse unterschiedlich, gab's da irgendwelche neuen Erkenntnisse?
-
- 2 **MuZu_T:** Also in der Muttersprache, Profilanalyse so genau wie in der deutschen Sprache, haben wir das nicht gemacht eigentlich. Also nur wenn man/
-
- 3 **MuZu_BKS :** Ich hab das ad hoc gemacht und ich hab schon eigentlich schon vorher gewusst, wie die Kinder muttersprachlich dastehen. und in meiner Gruppe sind nur zwei Kinder gewesen, die schlechter gesprochen haben, wo ich dann nicht sicher war, ob – beim **SuS_2.KI_FöBKS_6** zum Beispiel – ob er wirklich schlechter spricht oder ob er von der Natur aus so ist und bei ihm hab ich dann also/das sage ich dann weiter. Aber sonst haben wir diese konkrete Profilanalyse nicht gemacht, so wie ihr das gemacht habt, nach diesem Schema, jaja. Das ist auch bei uns glaub ich nicht notwendig, weil wir/ich kenn die Kinder seit der ersten Klasse und sie stehen/sie sind eh ähnlich da.
-
- 4 **MuZu_T :** Die Kinder können die Sprache eigentlich. Die haben Wortschatz. Wir haben nur unterstützt. Die sollen ein bisschen kreativ umgehen mit der Sprache. Bissl Wortschatz erweitern. Und also so frei sprechen. Also ich kann dir sagen, in meiner Gruppe wenn ich Deutsch vergleichen soll, 3. Stufe und 4. und bessere und ein Kind könnte ich zwischen 2 und 3 einschätzen. Ich kann diese Idee kommen mit dem Freisprechen. Also wenn mein Kind frei spricht, dann merk ich, wie kann er mit der Sprache so gut umgehen oder wie kann er Sprache so gut ausdrücken.
-
- 5 **MuZu_BKS :** Wenn es um den Wortschatz geht, dann merke ich natürlich die Fortschritte, absolut. Sowie im produktiven Wortschatz. Aber woran ich viel arbeite, ist Grammatik und so wie in der Deutschen Sprache. Das ist eigentlich, ich zieh da die Parallele immer. Das ist fast gleich, es geht um die Präpositionen, um die Pronomen und um die Fälle sogar, weil meine Kinder in der
-

BKS machen extrem viele Fehler bei den Fällen. Also wir haben sieben. Und oft sprechen sie auch – das ist bei den Serben ahm, kommt oft vor, sie kommen aus Südserbien und da sprechen sie im Dialekt und da versuche ich ihnen Standardsprache irgendwie beizubringen und das funktioniert. Ich merke dann durch diese Themen, was wir bearbeiten, dass das viel viel besser geworden ist. Und ich komm dann wieder zum **SuS_2.KI_FöBKS_6** zurück, aber ein bissl später, weil da hab ich große Veränderungen festgestellt. Also ich hab viel mehr an Grammatik gearbeitet, weil Wortschatz, das geht situativ, das geht einfach, das kommt und also Grammatik.

-
- 6 **Interviewerin** : Und diese Diagnostik hast du auch so ad hoc gemacht?
-
- 7 **MuZu_BKS** : jajaja, absolut. und das habe ich auch, auswendig kann ich jederzeit sagen, wer was kann, wo es steht gerade.
-
- 8 **MuZu_T** : Diese Tabelle in unserer Sprache ist komisch. Soll man dann 3-jähriges Kind oder 4-jähriges Kind. Natürlich die Kinder können Sprache. Die können mit (unverständlich) schon sprechen, meine Sprache auch. Also wenn ich schaue, ob das Verb an der richtigen Stelle ist oder ob die Präposition richtig Stelle ist komisch.
-
- 9 **Interviewerin** : Es funktioniert nicht.
-
- 10 **MuZu_T** : Natürlich es geht nicht.
-
- 11 **Interviewerin** : Es funktioniert nicht.
-
- 12 **MuZu_BKS** : Bei mir ist das leichter. Bei Türkisch ist das ganz anders. Bei mir schon. Bei mir schon. Grammatik ist eigentlich ganz ähnlich, Konjugation, Deklination ist absolut ähnlich wie in allen germanischen Sprachen. Latein oder so BKS ist/
-
- 13 **Interviewerin** : Gibt's im Türkischen auch irgendwelche Entwicklungsschritte, die man dann beobachten kann?
-
- 14 **MuZu_T** : Natürlich eh. Also wenn man/Zeitformen.
-
- 15 **Interviewerin** : Zeitformen!
-
- 16 **MuZu_T** : Ja genau. Die meinen gestern, aber die erzählen nächsten Tag. Solche Sachen, Grammatikfehler passieren. Aber weniger eigentlich (unverständlich) diese Gruppe nur über Wortschatz arbeiten.
-
- 17 **Interviewerin** : Kla_4?
-
- 18 **Kla_4** : Wie ging's mir mit der Diagnose? Grundsätzlich ist es sehr aufwendig gewesen und wir haben's bei denen Kindern durchgeführt, bei denen es nicht sicher war, wo sie hingehören. Es gab viele sehr eindeutigen und die Ergebnisse sind durchwegs so, dass sie zu meiner Einschätzung passen. Außer der Verbstellung haben wir grundsätzlich den Redefluss mitbeobachtet und wie aktiv sie Sprache anwenden und das war irgendwie so noch bei der noch dazu, weil wir jemand der in 3-Wort-Sätzen korrekt spricht oder in 4-Wort-Sätzen korrekt spricht verglichen mit jemanden, der mal was begründet zwischendurch oder Sprache (unv.) anwendet/ also das war wichtig, auch auf den Redefluss auch zu schauen. Und Überraschungen gab's keine. Bei mir ned.
-
- 19 **Interviewerin** : Ich war beim Vortrag von Griebhaber, der das Buch geschrieben hat, und der hat dann noch gesagt, wenn die Kinder nix sagen, so im Kreis, dann können sie halt auch noch nix.
-
- 20 **Kla_4** : Hmm.
-
- 21 **Interviewerin** : Weil in der ersten Diskussion war das so: Ja, der sagt nix. Der sagt nix, ja.
-
- 22 **MuZu_BKS** : Muss nicht unbedingt sein.
-
- 23 **MuZu_T** : Nein, eigentlich stimmt nicht. So genau.
-

- 24 **Interviewerin** : Manchmal sind sie schüchtern, aber manchmal hat er gemeint, dann können sie halt auch noch nicht wirklich nichts sagen.
-
- 25 **MuZu_T** : 50 / 50 würd ich sagen. Ja, natürlich, weil der Kla_4 hatte viele Kinder, die sprechen nichts eigentlich, aber die können sehr gut.
-
- 26 **Kla_4** : Die können sehr gut: **SuS_2.KI_Fö4_4, SuS_2.KI_Fö4_3.**
-
- 27 **MuZu_BKS** : **SuS_2.KI_FöBKS_7.** Ich bin/ **Kla_4!** Ich bin fasziniert.
-
- 28 **Kla_4** : Hmm. Genau!
-
- 29 **MuZu_T** : Der auch, genau so.
-
- 30 **Interviewerin** : Dann waren wir eh schon bei den Fehleinschätzungen. Möchtest du da jetzt schon über den **SuS_2.KI_FöBKS_6** reden.
-
- 31 **MuZu_BKS** : Ja. Am Anfang war das ein passives Verhalten von ihm allgemein. Allgemein also. Ich hab ein Gefühl gehabt, ich komm nicht an ihn ran. Und ich hab dir sogar gesagt, kann es sein, dass das Kind ein bisschen limitiert ist also so intelligenzmäßig. Und du hast dann gesagt, nein, glaub ich nicht. Und ich hab mit der Mutter auch gesprochen, ich hab sie gefragt, ob er zuhause Kroatisch spricht. Hat sie gemeint, ja, der versteht alles, antwortet wie fast alle Kinder auf Deutsch, aber sie verstehen. Ganz viele Kroaten machen das so.
-
- 32 **Interviewerin** : Aha. Ok.
-
- 33 **MuZu_BKS** : Und irgendwann, wenn sie in der Pubertät sind oder größer sind, dann beginnen sie zu sprechen. Und das ist auch ein Phänomen. Sie verstehen alles, aber sie antworten halt auch auf Deutsch. Und später beginnen sie dann aktiv zu sprechen. Hauptsache sie hören es und sie verstehen es und dann sage ich auch den Eltern, sie sollen nicht dann mischen, oder auf Deutsch.
-
- 34 **Interviewerin** : Aha. Ok.
-
- 35 **MuZu_BKS** : Genau. Die sollen konsequent weiter auf Kroatisch sprechen. Das ist jetzt ein (unverständlich). Zurück zum **SuS_2.KI_FöBKS_6.** Also der war ganz passiv, ich hab mir gedacht, der versteht mich nicht, ich hab mit ihm dann alle Sprachkompetenzen, also ähm, ich hab zuerst versucht, dass er mich versteht, dass ich zuerst seine Aufmerksamkeit gewinne, genau. Dann dass er mich fühlt, dann dass er langsam erzählt. Und am Anfang war das sehr wackelig mit dem Wortschatz, war es wackelig, weil der operiert nicht mit so vielen Wörtern. Am Anfang hat er nicht, und das ist jetzt, wann haben wir das begonnen?
-
- 36 **Interviewerin** : Oktober.
-
- 37 **MuZu_BKS** : Oktober, genau. Der **SuS_2.KI_FöBKS_6** spricht jetzt mit mir eigentlich/ der erzählt! Der erzählt! Die Sätze sind lang und schön und der äußert seine Gefühle! Und das ist für mich faszinierend.
-
- 38 **Kla_4** : Beim **SuS_2.KI_FöBKS_6** kommt aber dazu, dass/
-
- 39 **MuZu_BKS** : Einen Ehrgeiz merke ich bei ihm!
-
- 40 **Kla_4** : Ist richtig und tatsächlich ist es so, dass die Familie nicht hundertprozentig überzeugt war, dass sie sich in Kroatisch überhaupt irgendwie bildungsmäßig beschäftigen wollen, weil die einfach/ die Eltern sind schon hier sozialisiert und sie denken, dass die/ der Erstsprachgebrauch im familiären Umfeld ausreichend ist und sie hat mich in der 1. Klasse angesprochen, ob er überhaupt mit der **MuZu_BKS** mitgehen muss, weil er will gar nicht usw.
-
- 41 **MuZu_BKS** : Aber der war auch sprachlich unsicher. Das stimmt natürlich.
-
- 42 **Kla_4** : Er war insgesamt unsicher, ja! Weil er von seiner Entwicklung her, trotz der Tatsache, dass er ein Jahr länger im Kindergarten war, nicht den Reifestatus mancher anderer in der Klasse hat.
-

Und bis jetzt. Und ausschließlich über das, dass er jetzt gut liest, dass er gut rechnet, dass er Erfolgserlebnisse hat, wacht der Bub auf. Wir sind Mitte 2. Klasse und jetzt können Dinge verlangt werden, die vor 1,5 Monate noch nie gegangen wären. Weder auf Deutsch noch auf Kroatisch.

-
- 43 **MuZu_BKS:** Noch mal zu der kroatischen Sprache: Ich glaube, dass sie zuhause wirklich Deutsch bevorzugen. Ich glaube, dass die Eltern nur untereinander Kroatisch sprechen und deshalb bin ich auch irgendwie stolz darauf, dass er so viel gelernt hat. Weil anscheinend war das irgendwo in ihm drinnen.
-
- 44 **Interviewerin:** Vielleicht soll er das nicht machen/ er soll gar nicht so viel/
-
- 45 **MuZu_BKS:** Und es ist wirklich eine super Leistung.
-
- 46 **Interviewerin:** **Kla_4**, in deinem Deutschmodul jetzt. Findest du, dass die Kinder da auf dem selben Niveau sind?
-
- 47 **Kla_4 :** Schwierig zu sagen.
-
- 48 **Interviewerin:** Vom Sprachlichen jetzt.
-
- 49 **Kla_4 :** Die Gruppe war insgesamt vom Gefühl und vom Können her sehr homogen. Tatsache ist, dass die Kompetenzen nicht immer im gleichen Ausmaß gezeigt wurden. Ja, während Beispiel jetzt: Mein **SuS_2.Kl_Fö4_4** ist grundsätzlich still. Der aber über Dinge reden, das ist unglaublich. Während der **SuS_VSK_Fö4_**, der jetzt bei dir in der Vorschulklasse ist, der spricht schön und mit großem Wortschatz, der zählt sicher zu den besseren Sprechern. Würde man sie jetzt direkt in der Art und Weise ihres Outputs oder im Unterricht ihres Inputs vergleichen, dann müsste man sagen, das ist sehr heterogen. Aber nur deswegen, weil der eine seine Leistung versteckt und der andere kehrt sie ständig nach außen, ja. Insofern/
-
- 50 **MuZu_BKS:** Aber deiner Meinung nach/
-
- 51 **Kla_4 :** Hab ich das Gefühl, dass meine Gruppe sehr homogen war, dass sie alle auf einen ungefähr gleichen Stand waren und dass es sowohl Ausreißer nach oben, als auch Ausreißer nach unten gab. Wobei der **SuS_VSK_Fö4_** jetzt sicher einer in seiner sprachlichen Begabung im oberen/ leicht überdurchschnittlich zu finden war und zum Beispiel der **SuS_1.Kl_Fö4_6** aus der 1A leicht unterdurchschnittlich war. Ja. Weil den hat man dann, den muss man oft korrigieren, aber der ist einfach insgesamt völlig aus dem Gleichgewicht.
-
- 52 **MuZu_BKS :** Ja, ja, ist er. Bei mir auch in der Gruppe.
-
- 53 **Kla_4 :** Der kommt außerdem jeden Tag eine halbe Stunde zu spät und lauter so Sachen.
-
- 54 **MuZu_BKS :** Stimmt. Der ist ziemlich konfus. In der Märchengruppe ist er auch.
-
- 55 **Kla_4 :** Aber insgesamt kann ich nichts feststellen, wo irgendjemand gar nicht mitgekommen ist.
-
- 56 **Interviewerin :** Was sagst du zur **SuS_1.Kl._Fö4_2**?
-
- 57 **Kla_4 :** Die ist auch sehr still gewesen. Ahm sie hat aahm sie ist sehr still gewesen, ich hab sie immer mit meiner **SuS_2.Kl_Fö4_7** zusammengespannt gehabt, wenn ich sie gefragt hab, konnte sie antworten. Sie ist jetzt nicht so gewesen, dass sie sich von sich aus zu einer Textproduktion gemeldet hätte. Die muss man/ ich musste sie immer anschubsen, aber dann hat es gut funktioniert. Nur einen Sprachfehler hat sie.
-
- 58 **Interviewerin :** Stottert, ja.
-
- 59 **MuZu_BKS :** Stottert sie?
-
- 60 **Interviewerin :** Okay, dann/ wie geht es euch mit den Sprachfördermodulen. Was findet ihr sollte man lassen, und was sollte man ändern?
-
- 61 **MuZu_T :** Gut.
-

- 62 **Kla_4** : Ich find's cool.
-
- 63 **MuZu_BKS** : Ich find's auch. Ich habe mich angeboten, es zu machen. Das ist schon ein Statement.
-
- 64 **MuZu_T** : Gut.
-
- 65 **Kla_4** : Ja, ich find's auch okay. Also wir haben viel Spaß gehabt mit dem Reden. Dass was ich so spannend finde, in jeder Form von mündlichen Sprachhandeln, der Unterschied zwischen vorbereiteter Lernsituation und aktivem Sprachhandeln. Sie können alle Verbformen an die richtige Stelle setzen, wenn sie sich konzentrieren. Wenn man ihnen in der Pause zuhört, wie sie reden, ist es ganz anders. Das ist immer so die Spannung für mich ahm: Wann kommt der Transfer? Wann tritt das ein, dass sie/ dass sie ahm die Sachen, die sie in der bewussten Anwendung fünf Minuten vorher korrekt aussprechen beim Klogehen, dass sie das dann richtig bringen. Das ist spannend. Aber ich wüsste nicht/
-
- 66 **MuZu_BKS** : Ich würde auch sagen, dass ist durch die kleine Gruppe von neun Kindern und das ist auch natürlich viel leichter kreativ zu sein und ahm dass man dann viel mehr/ bei mir ist es/ ich spreche dann nicht ausschließlich BKS mit den Kindern. Das ist unmöglich. Ich mach da oft PSuS_VSK_Fö1_3lelen oder jetzt zum Beispiel auf die Frage, wie wir uns entscheiden, welches Thema wir machen und so. Ich zum Beispiel versuche die Sprachförderung immer in den Alltag zu integrieren und das ist sowieso wie nach der Jahresplanung, also wir haben jetzt die Adventszeit und die Bräuchen und dann mache ich die PSuS_VSK_Fö1_3lelen natürlich und/ und/ und was noch, also, dadurch macht das viel mehr Spaß, wie gesagt, die kleinere Gruppe, viel mehr Zeit. Es sind zwei Stunden, das ist auch okay.
-
- 67 **Interviewerin** : Ist es okay?
-
- 68 **MuZu_BKS** : Das ist super, weil dann muss man nicht gleich abrechnen. Und man kann das Thema so richtig, ja.
-
- 69 **Kla_4** : Ich finds super.
-
- 70 **MuZu_BKS** : Ich finds super.
-
- 71 **MuZu_T** : Schön. Es ist Zeit für alles: zum Singen, zum Lieder lernen, tanzen alles.
-
- 72 **MuZu_BKS** : Eine Stunde wäre unvorstellbar.
-
- 73 **Interviewerin** : Ja.
-
- 74 **MuZu_T** : Zeitlich ist es super, wirklich. Wenn man nicht zeitlich begrenzt ist.
-
- 75 **Interviewerin** : Kla_4, was sagst du als Klassenlehrer? Kann man das entbehren?
-
- 76 **Kla_4** : Das unterstreich ich, ja. Also ich hab mir am Anfang große Sorgen darüber gemacht, dass mir am Freitag vier Stunden fehlen.
-
- 77 **MuZu_BKS** : Kla_3 auch.
-
- 78 **Kla_4** : Aber ich würde das hier nicht offiziell zu Protokoll geben. Ich schneide das bei Musik und Zeichnen ab.
-
- 79 **MuZu_BKS** : Aber ich mache sowieso Musik zum Beispiel.
-
- 80 **Kla_4** : Aber keine volle Stunde mehr.
-
- 81 **MuZu_BKS** : Ich meine mit meinen Kindern, das wird alles verbunden. Ich hab zum Beispiel konkret jetzt, wo es um den Jahresablauf ging und Jahreszeiten und und und Monate und Wochentagen, weiß ich nicht was. Bei den Jahreszeiten habe ich schon/ wir haben Vivaldi gehört, wir haben also/
-

- 82 **Kla_4** : Das mach ich auch so. Es wird/ die werden bei mir, wenn wir das weitermachen, keine stundenlangen Abhandlungen über Notenwerte mehr hören, ja. Weil da fließt die Musik einfach so ein, früher war mir die Musiktheorie auch wichtig.
-
- 83 **Interviewerin** : Aber in den individuellen Modulen haben sie ja auch unterschiedliche Sachunterrichtsthemen und auch das Tanzen zum Beispiel.
-
- 84 **MuZu_BKS** : Ich bin der Meinung, die Kinder lernen jede Sekunde. Ob sie das jetzt in einer konkreten Musikstunde in der Klasse was machen oder so. Das ist viel interessanter für sie auch.
-
- 85 **Interviewerin** : Wollt ihr noch generell sagen, was ihr so macht in den Modulen? Wie ihr Angebote/
-
- 86 **MuZu_BKS** : Ich hab gerade schon gesagt.
-
- 87 **MuZu_T** : Wir haben Thema nachgemacht, was sie im deutschen Unterricht an Thema haben diese Woche, das haben wir auch gemacht.
-
- 88 **Interviewerin** : Also das Sachunterrichtswochenthema hast du aufgenommen?
-
- 89 **MuZu_T** : Ja. In der türkischen Sprache. Also wir haben nur Türkisch gemacht.
-
- 90 **Interviewerin** : Hast du da auch was vorgelesen oder Bilder angeschaut?
-
- 91 **MuZu_T** : Ja, manchmal hab ich ein Buch, manchmal die Kinder haben ein Buch gebracht, weil der **Kla_4** hat viele türkische Bücher. Hab ich auch mitgebracht und haben wir ein türkisches Lied gelernt und solche Sachen und über Wortschatz auch gearbeitet.
-
- 92 **Kla_4** : Ich hab mit den Vorlagen aus dem Buch über die Sprachförderung gearbeitet. Das war sehr, sehr gut, eins zu eins anwendbar. Viele, viele, viele Sprachanreize, das war echt lässig.
-
- 93 **Interviewerin** : Ja, ja. Gut, gibt's - **Kla_4**, du vor allem - gibt's einen Unterschied im Unterricht mit der sprachhomogenen Gruppe und in der sprachheterogenen Gruppe?
-
- 94 **Kla_4** : ahm, die/ in Bezug auf den Unterricht! Die Vorbereitung ändert sich für mich und der Zugang insgesamt. Warum? Weil in der sprachheterogenen Gruppe in der Vorbereitung viel, viel mehr bedacht werden muss, wo Stolpersteine auftreten könnten, ja. Das heißt: Die Vorstellung auch zu haben, also meine Wochenende verbringe ich damit, mir zu überlegen, was könnten die Vokabeln sein, die schwierig auf den Sachunterrichtstext sein, den ich ihnen geb. Bei Emil und die Detektive komm ich gar nicht mehr raus, weil das Buch ist 80 Jahre alt, deswegen das mach ma im Fluss. Aber bei den Dingen, wo ich mir ein Lerninhalt erwarte, Nummer 1: Ich kläre die Vokabeln ab, die es zu brauchen gibt, überlege ich mir auf welche Art und Weise ich das einführe und dann ob es, ohne wie viele verschiedene Sachtexte muss es geben, ohne Inhaltsverlust. Weil ich einfach haben will, das der **SuS_2.KI_FöBKS_2** genauso seinen Benefit hat, wie jemand der schon ein Satzgefüge lesen kann. Und insofern unterscheidet sich im Bereich des Unterrichts für mich nur die Vorbereitung und das Herangehen. Zu wissen, dass ich einen Sachtext erst am Donnerstag präsentieren und von Montag bis Mittwoch an den Wörtern arbeite.
-
- 95 **MuZu_BKS** : Findest du nicht, dass es leichter und einfacher ist in einer homogenen Gruppe zu arbeiten?
-
- 96 **Kla_4** : Es ist viel einfacher in einer homogenen Gruppe, ja klar! Weil man sich insgesamt weniger Gedanken machen muss, wobei da auch der Fokus daraufzulegen ist, ob die homogene Gruppe A0 ist oder C2. Wenn es C2 ist, hab ich auch wieder einen anderen Zugang.
-
- 97 **MuZu_BKS** : Ich denk immer an Ingrids Klasse. Das ist eine homogene Gruppe, das sind ein, zwei Kinder, die schlechter sind. Sie sind meistens in der Betreuung in der Stunde, wenn ich in der Klasse bin, und die Kinder, die restlichen Kinder, also die Mehrheit, also die große Mehrheit steht auf einem Niveau. Und das ist ein Sanatorium pur. Und die sind nicht, sondern ganz hoch.
-

- 98 **Kla_4** : Aber es muss auch das Ziel sein. Ich glaube, dass die Homogenität/ eine Homogenität zu schaffen, bedeutet, dass man sie so früh wie möglich unterstützend mit allerlei Hilfsmittel, ob das jetzt Chunks sind, mit denen man arbeitet, immer wiederkehrende Phrasen oder welche Steigbügel man sonst in der Lage ist, anzuwenden, die Konfrontation mit grammatikalischen Strukturen, auch wenn sie mich alle auslachen, dass die wissen: "meines Hundes" nicht "von meinem Hund". Dass sie über die Anwendung solcher Dinge Sprachgefühl entwickeln und über das dann die Sprachkompetenz. Und dann, dass sie irgendwann mal ein Niveau erreichen, in dem sie ungefähr gleich dastehen. Wobei jetzt in meiner oder unserer Klasse jetzt auch nicht riesige Unterschiede sind.
-
- 99 **MuZu_BKS** : Aber man kann auch nicht eine absolute Homogenität schaffen, das ist unmöglich. Das liegt nicht nur an uns.
-
- 100 **Kla_4** : Aber insgesamt beantworte ich diese Frage mit: Es kommt mir leichter vor.
-
- 101 **Interviewerin** : Das ist so zu beobachten, dass die Schule versucht, homogene Gruppen zu gestalten.
-
- 102 **MuZu_BKS** : Das ist unser Ziel!
-
- 103 **Interviewerin** : Du hast Kinder, die mit sechs Jahren noch nicht Deutsch können. Dann ist halt die Frage, dürfen die schon in die erste Klasse oder dürfen sie in die Deutschförderklasse. Also im Grunde/
-
- 104 **MuZu_BKS** : Aha. Wir kommen jetzt zu einem aktuellen Thema.
-
- 105 **Kla_4** : Ich würde das/ ich würde das sofort unterstreichen, dass sie hier in die Heterogenität gehen. Ich glaube, dass die Diversität in der Klasse grundsätzlich dazu führt, dass sie sich weiterentwickeln/
-
- 106 **MuZu_BKS** : Genau. Bravo. Das wollte ich auch sagen! Die lernen voneinander!
-
- 107 **Kla_4** : Die lernen voneinander.
-
- 108 **MuZu_BKS** : Die profitieren davon.
-
- 109 **Kla_4** : Und ich sag das jetzt ganz salopp, wenn ich in einer Klasse 15 Afghanen drinnen sitzen hab und eine deutsche Frau Lehrerin, dann halleluja! Die lernen nicht Deutsch!
-
- 110 **MuZu_BKS** : Abgesehen davon, dass das im sozialen Sinne absolut eine Ghettoisierung ist. Wie willst du sie integrieren?
-
- 111 **Interviewerin** : Jaja. Aber das ist der Widerspruch. Die Lehrer tun sich natürlich leichter mit einer homogenen Gruppe.
-
- 112 **Kla_4** : Ich glaube möglicherweise, möglicherweise ist es wichtig, darüber/ oder ist es wichtig die unterschiedliche Auffassung von Homogenität zu überdenken, weil das was ich für mich immer unterscheiden muss, ist homogen bedeutet nicht automatisch sprachlich hochstehend, sprachlich kompetent.
-
- 113 **MuZu_BKS** : Ja, das hat die Sarah schon gesagt.
-
- 114 **Kla_4** : Da gibt's dann wieder die Unterscheidung, wie ich vorher gesagt habe: eine sprachhomogene Gruppe mit A0, ja, Sprachkompetenz wird schwierig. Da ist es dann völlig egal, da bist du auch in der Vorbereitung, in der Herangehensweise unterwegs stundenlang um zwei Wörter zu bauen. In einer homogenen Gruppe - ich hab das in katholischen Privatschule erlebt - mit C2 hab ich in der 2. Klasse Volksschule habe ich Momo gelesen.
-
- 115 **Interviewerin** : Entschuldigung, aber das ist ja der Versuch, dass wir hier an einem Tag homogene Gruppen haben und sonst Heterogenität lassen können.
-

- 116 **Kla_4** : Genau.
-
- 117 **Interviewerin** : Welche Erwartungen habt ihr an die Sprachförderung an die Modulen.
-
- 118 **Kla_4** : Dass es den Kindern Spaß macht und sie sich bewusst mit Sprache auseinandersetzen und dass sie das anwenden können und dass sie in einem geschützten Rahmen, wo es niemanden gibt der/ oder wo es jemanden gibt, der sie unterstützt, aber der sich nicht lustig macht oder sie nicht kritisiert, damit experimentieren, wie sie selbst die mündliche Sprachhandlungsfähigkeit ausbauen und wie sie immer und immer und immer über die Wiederholung, die einfach für mich in meiner Vision das Um und Auf ist, um Sprache zu erlernen. Um irgendwann mal keinen hörbaren Unterschied mehr haben in Bezug auf Kinder, die mit der Erstsprache Deutsch aufgewachsen sind. Wobei ich das für/ seitdem ich hier/ seit den 10 Jahren, wo ich hier unterrichte, auch für mich kein/ feststellbar ist, das hier geboren zu sein und Müller oder Berger zu heißen, nicht automatisch bedeutet, dass man sprachkompetent ist. Ist so. Es hat nicht, und ich freue mich auch auf die Situation, ich frage mich, wie die Herangehensweise im April sein wird, ob wir alle durch den MIKA schicken, durch diesen Sprachkompetenztest oder nur die, die eine andere Erstsprache haben. Denn wenn ich an meinen **SuS_XXX_6** denke, oder an den **SuS_XXX_7** denke oder an die **SuS_XXX_8** - Halleluja! Da sprechen meine Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch, als die gesprochen haben damals.
-
- 119 **MuZu_BKS** : Ich schließe mich dem **Kla_4** an, außer dieser letzten Aussagen mit den Namen von den Kindern, das war überflüssig. Ich versuche bei den Kindern diese zwei Stunden sage ich jetzt ganz trocken, versuche ich bei den Kindern, die Liebe zu der Sprache zu erwecken und zu der Literatur überhaupt, aber ohne Spaß **Kla_4**, das meine ich wirklich ernst. Durch/
-
- 120 **Kla_4** : (unverständlich) du machst dich lustig über mich.
-
- 121 (alle durcheinander unverständlich)
-
- 122 **Interviewerin** : Geht es bei dir auch um kulturelle Werte?
-
- 123 **MuZu_BKS** : Auch. An der zweiten Stelle. An der ersten Stelle ist es bei mir die Sprache und dass sie die Liebe zur Sprache erkennen. Und dass sie dann seine/ ihre Handlungen, ihre Gefühle schön ausdrücken können in Sprache/
-
- 124 **MuZu_T** : Das sie Spaß machen.
-
- 125 **MuZu_BKS** : Je besser sie die Sprache sprechen, desto besser kommen sie weiter im Leben.
-
- 126 **Interviewerin** : Auch dieses Stolz-sein darauf?
-
- 127 **MuZu_BKS** : Genau! Stolz sein. Sprache ist Liebe, Sprache ist Charme, Sprache ist Erfolg. Das ist alles Sprache.
-
- 128 **Interviewerin** : MuZu_T?
-
- 129 **MuZu_T** : Ja, das war für mich auch wichtig, dass die Kinder Spaß und Liebe haben für die Sprache. Und für mich ist/ ich hab ein bisschen mehr Zeit für die Kinder, um etwas zu tun in der Muttersprache. Das war schön, wirklich.
-
- 130 **Interviewerin** : Und auch dass du die Planung in der Hand hältst ist auch anders oder?
-
- 131 **MuZu_T** : Ja?
-
- 132 **Interviewerin** : Kla_4, was brauchen Lehrkräfte, um Sprachförderung bestmöglich umzusetzen?
-
- 133 **MuZu_BKS** : Ich brauch nur einen Kasten! (lacht)
-
- 134 **MuZu_T** : Ich auch!
-
- 135 **MuZu_BKS** : Wo ich meine/ ich hab nicht mal einen Kasten.
-

- 136 **Kla_4** : Grundsätzlich die Fähigkeit von den eigenen Fähigkeit von ihren eigenen Erwartungen bezüglich ihres Unterrichts Abstand zu nehmen. Sag ich dazu, ja. Weil die Vorstellung davon, wohin man kommen wird in dieser Woche möglicherweise dadurch unterbrochen wird, dass jemand nicht so schnell lernt oder nicht mitkommt und die Flexibilität und die Reflexionsfähigkeit durch die Augen der Kinder zu schauen und sich am Wochenende - und ich bleib dabei - stundenlang Gedanken zu machen, wie man das Wort "Straßenbahn" als Wort "Straßenbahn" einführt, wenn das auf Unverständnis stößt oder Schwierigkeiten macht. Das ist das Zeit, Geduld und Literatur, Fortbildung (lacht) das alles braucht, also, aber in erster Linie ist es für mich das Einlassen und das als voll annehmen. Die Kinder als das annehmen, was sie sind und ihnen das zuzutrauen, weil das kommt mir auch immer wieder unter, dass das in vielen Schulen das nicht der Fall ist, "die sind eh zu blöd dafür" und dann grundeln sie immer noch in 3-Wort-Sätzen herum auch in der dritten Klasse noch. Das ihnen zuzutrauen, dass sie durchaus etwas Schwierigeres schaffen können. Und ich bin der Meinung, Selbstreflexion ist das Um und Auf und Vorbereitung.
-
- 137 **Interviewerin** : Ich hatte heute Morgen auch diesen Gedanken, dass man oft zu schnell ist in seiner Planung, man hat zu viel vor. Die Kinder müssen so schnell von einem Thema zum nächsten. Dass sie sich gar nicht so einlassen können, ist schon wieder das nächste Wochenthema und Wortschatzthema. ahm gut, habt ihr noch irgendwelche Anmerkungen, habt ihr euch Notizen gemacht.
-
- 138 **MuZu_BKS** : Na, die Notizen waren zu den Fragen da. Nix ich hab mich da geäußert und jetzt geh ich ins Bett.
-

Transkript Interview 3

- 1 **Interviewerin** : Also wir sind beim 2. Interview. Heute ist der 2. Dezember und die Spra_2 ist da, die Spra_3 und die Kla_3 und ahm am Anfang wollte ich euch noch einmal fragen, wie es euch im September gegangen ist mit der genaueren Analyse der Kinder mit der Profilanalyse. Weil zuerst war es ja einmal mehr das Beobachten im Tun und ob ihr/ ob das zusammengepasst hat, ob es da unterschiedliche Einschätzungen dann gegeben hat.
-
- 2 **Spra_3** : Also ich hab's eigentlich so ganz gut gefunden, weil anhand dieser/ dass ich es aufgenommen hab ahm man dann wirklich genau schauen hat können, und genauer zuhören als wenn man nur im Unterricht beobachten. Zur Einschätzung: Der Großteil hat sich schon gedeckt. Es hat schon einzelne Kinder gegeben, die man vielleicht besser eingeschätzt hätte, weil sie viel reden und gern reden und so in ihrem Bereich also Lebensbereich schon ganz gut vom Wortschatz sind und da wo es aber um die Bildgeschichte erzählen gegangen ist, dann doch irgendwie Schwierigkeiten da waren bei der Satzbildung. Aber auch umgekehrt: Kinder, die sehr zurückhaltend oder schüchtern sind, wo ich mir gedacht hab, die können noch nicht so gut, die dann aber die wenigen Sätze dann eigentlich recht schön gesagt haben. Dass das schon irgendwie nicht ganz so übereinstimmt, wie wenn man nur beobachten.
-
- 3 **Interviewerin** : Und hast du alle genommen? Oder hast du nur die genommen, wo du die unsicher warst?
-
- 4 **Spra_3** : Ich hab alle durch. Weil ich es auch gleich für die Sprachförderklasse, für das Screening auch mitverwendet habe, weil ich finde, dass man mit den Satzstellungen irgendwie das auch wieder anders sieht, als wenn man nur ein bissi Wortschatz abprüft, oder fragt "Wie ist deine Familie?" und wie man es halt bis jetzt gemacht haben.
-
- 5 **Interviewerin** : Ja, hmm.
-
- 6 **Kla_3** : Da die Spra_3 ja alles da gemacht hat (lacht).
-
- 7 **Interviewerin** : Ja, das hat die Sprachförderlehrerin gemacht.
-

- 8 **Spra_2** : Bei uns war es eigentlich ziemlich einfach, weil ein paar haben ja überhaupt kein Deutsch können, die brauch ich nicht prüfen.
-
- 9 **Spra_3** : Weil es eindeutig war.
-
- 10 **Spra_2** : Was willst machen. Und da wir – bis auf zwei – sehr mitteilungsbedürftige Kinder haben, weißt du auch ziemlich schnell, was für einen Sprachstand die haben und also für mich war's dann teilweise ziemlich eindeutig. Wir haben dann eh voll viel verglichen und haben eigentlich wirklich genau dasselbe gehabt, kann man sagen. Vielleicht bei ein, zwei Kinder, wo wir so dazwischen waren.
-
- 11 **Interviewerin** : Hmm.
-
- 12 **Spra_2** : Nachdem die meisten eh viel reden, also viel zu viel, habe ich es nicht so schwer gefunden.
-
- 13 **Interviewerin** : Also ich kann mich erinnern, dass wir da diskutiert haben, über den **SuS_1.KI_Fö1_8** haben wir ein bisschen länger gesprochen.
-
- 14 **Kla_3** : Ja, wo du mir gesagt hast/
-
- 15 **Interviewerin** : Also ich hätte mir halt erwartet, dass der schon mehr kann, ja, nach dem ersten Vorschuljahr und was würdest du jetzt sagen, nach den ersten Wochen?
-
- 16 **Spra_2** : Nach dem er irgendwie zweimal krank war bei den Freitagen, ist es teilweise schwierig, er redet schon Wirrwarr. Das fällt mir schon auf. Da sind zum Beispiel ein **SuS_1.KI_Fö1_9** oder/
-
- 17 **Kla_3** : Der gar nicht Deutsch konnte, der nix konnte.
-
- 18 **Spra_2** : Ist der bei dir mit null Deutsch gekommen?
-
- 19 **Spra_3** : Ich glaub, der ist ein halbes Jahr nur da in den Kindergarten gegangen.
-
- 20 **Kla_3** : (unverständlich) Jeden Tag merke ich immer, dass er besser wird also sicherer wird.
-
- 21 **Spra_3** Der übt auch daheim, also auch die Sachen, die wir so Deutschklassenmäßig machen, da lernt er dann die Artikel dann von den Wörtern die wir machen.
-
- 22 **Kla_3** : Es ist unterschiedlich. Manche Kinder saugen es so extrem schnell auf und zack merken sich das. Dann gibt es halt den **SuS_1.KI_Fö1_8**, der tut sich halt dann noch ein bisschen schwer eben und der **SuS_1.KI_Fö1_1** zum Beispiel und der **SuS_1.KI_Fö1_9**, konnten fast gar nichts sprechen, die sind immer besser da und saugen das extrem schnell auf.
-
- 23 **Spra_2** : Der **Sergio** ist auch so einer. Da fällt mir wirklich auf, dass die drei also **SuS_1.KI_Fö1_1**, **Sergio** und **SuS_1.KI_Fö1_9** viel besser sind. Obwohl der **SuS_1.KI_Fö1_1** immer nur da sitzt und in die Luft schaut oder Grimassen scheidet, aber wenn du ihn dann fragst. Ja, ein bisschen grammatikalische Probleme hat er, das ist eh normal. Das finde ich jetzt nicht so tragisch. Aber/
-
- 24 **Interviewerin** : Der **SuS_1.KI_Fö1_8** grundsätzlich ist richtig bei dir?
-
- 25 **Spra_2** : Ich finde mittlerweile schon. Am Anfang hab ich mir gedacht/
-
- 26 **Kla_3** : Was macht er da. (unverständlich) nicht wirklich Sätze und ganz kurz immer nur.
-
- 27 **Spra_2** : Genau.
-
- 28 **Kla_3** : Und am Wochenende bei mir, weil wir immer über das Wochenende reden. Ist immer so "Jaaaa, war schön/ war" Er hat immer diese komische Tonlage "Jaaa, hmmm, Mama Eis essen" (hohe Stimmlage). Es fehlt mir irgendwie mehr.
-
- 29 **Spra_2** : Es ist mehr "Mama Eis esse" nicht "Eis essen" So Buchstaben fehlen bei dem, so ganz komisch.
-

- 30 **Kla_3** : Deswegen hab ich gewusst, der passt da gut her. Da fehlt mir was, ja.
-
- 31 **Interviewerin** : Und ahm.
-
- 32 **Spra_2** : Vom Wortschatz her nicht.
-
- 33 **Interviewerin** : Darf ich euch fragen, wie kommt euch der **SuS_VSK_Fö4_7** vor, den hätte ich schon höher eingeschätzt.
-
- 34 **Kla_3** : Der fällt sehr auf. (lacht) Spricht eh gut. Er fällt halt so auf, dass er einfach ein bisschen crazy ist, ja. (unverständlich) irgendwie/
-
- 35 **Spra_3** : Er redet, glaub ich, auch gern.
-
- 36 **Kla_3** : Ja! Ich glaub auch, dass er gern im Mittelpunkt steht und gern sagt einfach, wenn er was sagen will.
-
- 37 **Spra_3** : Ich würde auch sagen, dass der eher im oberen Level zur nächsten Gruppe ist.
-
- 38 **Kla_3** : Dass er vom Machen her, ist er noch/
-
- 39 **Interviewerin** : Von der Haltung?
-
- 40 **Spra_3** : Ist er so noch ein bisschen ein Baby.
-
- 41 **Kla_3** : Genau. Von der Haltung wirklich sehr. Er nimmt die Schere (unverständlich) einen Haufen was er geschnitten hat. Kein System. Das fehlt halt. So sprachlich ist er nicht so schlecht.
-
- 42 **Spra_2** : Deswegen ist er bei uns in der Vorschulklasse.
-
- 43 **Interviewerin** : Eben. Das ist so ein typischer Fall, wo das/wo er absolut schulunreif ist/
-
- 44 **Kla_3** : Der **SuS_VSK_Fö4_** spricht auch super.
-
- 45 **Interviewerin** : Aber eigentlich gut Deutsch kann.
-
- 46 **Kla_3** : Der **SuS_VSK_Fö4_** ist ja auch super in Deutsch. Da haben alle gesagt "Ja, super, der ist bereit". Ist er aber nicht wirklich bereit. Von der Haltung her. Man muss das immer so unterscheiden.
-
- 47 **Spra_2** : Der ist jetzt in der Vorschulklasse eine riesige Hilfe. Das ist das einzige Kind, das was checkt. Wenn du sagst, mach das und das, der weiß.
-
- 48 **Kla_3** : Ich glaub, der braucht das auch, dass er helfen kann.
-
- 49 **Spra_3** : Für den war es sicher eine gute/
-
- 50 **Spra_2** : Manchmal ist es schon ein bisschen zu viel. Wenn du sagst "**SuS_VSK_Fö4_7** bitte räum das auf" der **SuS_VSK_Fö4_** steht schon dort und macht das. Manchmal ist es ein bisschen zu viel. Aber ich finde, er ist ein bisschen eine Unterstützung.
-
- 51 **Kla_3** : Aber da war eben nicht Sprache das Problem, sondern dass er noch nicht bereit war. Genau wie beim **SuS_VSK_Fö4_7**, wo man merkt, so vom Verhalten her.
-
- 52 **Interviewerin** : Der **SuS_VSK_Fö4_7** fällt mir auf, der lernt die Liedtexte, die lernt er so schnell, das ist unglaublich.
-
- 53 **Spra_3** : Der war auch einer von den Wenigen, die gerne mitsingen. Sie waren alle eher ein bisschen zurückhaltend bei uns.
-
- 54 **Kla_3** : "Alle wir singen jetzt" und (murmelt). "Hallo, ein bisschen lauter!" Die waren nicht so motiviert.
-
- 55 (lachen)
-

- 56 **Interviewerin** : Und jetzt/wir haben es ja jetzt so gelöst, das haben wir noch gar nicht so verlautbart, die **Spra_2** und ich haben jetzt unsere Gruppe aufgeteilt.
-
- 57 **Spra_2** : Nochmal zweigeteilt.
-
- 58 **Interviewerin** : Das habt ihr vielleicht eh schon beobachtet. Dass wir/ die A0-Kinder sind bei mir und die A1-Kinder sind bei **Spra_2**.
-
- 59 **Spra_2** : Weil es schwierig ist, weil der **SuS_VSK_Fö0_1** und der **SuS_VSK_Fö0_2**. Die können ja wirklich noch gar nichts. Die anderen reden schon und dann machst trotzdem immer nur Vokabeln und den Anfang, die Basics, die die anderen eigentlich schon können und dann haltest du sie in dem gefangen, obwohl sie eigentlich mehr können.
-
- 60 **Kla_3** : Genau. Stimmt.
-
- 61 **Spra_2** : Der **SuS_VSK_Fö0_2**, jetzt der Neue, den kriegst auch du dazu.
-
- 62 **Interviewerin** : Der **SuS_VSK_Fö0_2** jetzt zum Beispiel.
-
- 63 **Kla_3** : Ich weiß auch nicht, wie ich ihm helfen soll in meiner Klasse. Du weißt eh wie die Situation ist bei mir und ich sag auch dem Vater, was er mit ihm lernen soll, aber/
-
- 64 **Spra_3** : Es ist auch, wenn ich sie rausnehme für Deutsch/Also ich hab jetzt mit den drei aus den 3. und 4. Klassen hab ich 16 Kinder. Und eben von **SuS_2.KI_Fö2_2**, der eigentlich beim **Kla_4** ist, bis **SuS_VSK_Fö0_2**, da ist dieses sprachhomogene weitaus einfacher.
-
- 65 **Interviewerin** : Okay. Kannst du das noch kurz erläutern, was du sonst noch machst außer dem Freitag.
-
- 66 **Spra_3** : Also, im Zuge der Sprachförderklasse arbeite ich halt mit den Kindern, die der Sprachförderklasse zugeteilt sind. Und das sind eben 13 Kinder aus der 1A und dann noch **SuS_3.KI_Fö0_3** und der **SuS_3.KI_Fö0_4** aus der 3A und die **SuS_4.KI_Fö0_5**, die Schwester vom **SuS_VSK_Fö0_2**, aus der 4B. Also die hol ich dann alle zusammen.
-
- 67 **Interviewerin** : Und wie oft nimmst du die?
-
- 68 **Spra_3** : Also extra ist es nicht all zu oft, weil einfach keine Räume da sind. Also es sind im Ganzen drei Stunden, vier Stunden, wenn ich sie in der Sprachgruppe dazunehme.
-
- 69 **Interviewerin** : Ja, okay. Weil die **SuS_4.KI_Fö0_5** ist jetzt auch noch dazugekommen und die würde ich sagen, ist eigentlich auch zu gut für diese A0-Gruppe. Also die kam mit ihren zwei Brüdern und sie ist schon zwölf. Ich weiß nicht, wie viele Jahre die schon bei uns in der Schule ist.
-
- 70 **Kla_3** : Arg.
-
- 71 **Spra_3** : Die sind jetzt gekommen, ganz frisch. Also die Mutter ist mit den Kindern, kann sein, dass sie da im Kindergarten war, also die haben da in Österreich gelebt. Dann ist die Mutter mit den Kindern in den Iran oder Irak, ich weiß es jetzt nicht genau. Und jetzt hat der Vater die Kinder ohne Mutter wieder zurückgeholt.
-
- 72 **Interviewerin** : Ahaa.
-
- 73 **Spra_3** : Also die Kinder sind jetzt nur ohne Mutter beim Vater und die Größte eben, die **SuS_4.KI_Fö0_5** glaub ich, dass die schon ein bisschen von damals weiß und der **SuS_VSK_Fö0_2** deshalb gar nichts.
-
- 74 **Kla_3** : Der **SuS_VSK_Fö0_2** schreibt auch die Buchstaben teilweise bei der Ansage, das war Arabisch, das war kein A. Das hat irgendwie komisch ausgesehen. Ich hab dem Vater eh gesagt, was er mit ihm lernen soll. Aber trotzdem hat er sich die Wörter nicht/und ich weiß halt nicht, wo er steht und wir machen weiter, aber er muss vielleicht noch erst bei 0 irgendwie beginnen. So ist er in Mathe und so, die Zahlen, er schreibt sie halt ganz anders nicht so wie ich es halt/wie wir es

beibringen den Kindern, aber kann es. Er weiß "5, 6, 7". Das weiß er. Aber es ist halt schwer halt, solche Kinder zu fördern. Alleine kann ich das nicht schaffen.

-
- 75 **Interviewerin** : Also ich hätte von Anfang an gemeint, dass der für die Vorschulklasse ist.
-
- 76 **Kla_3** : Ich merk das immer mehr vom Verhalten, der will nur spielen.
-
- 77 **Interviewerin** : Ja! Der will bei mir in der Kleingruppe ist er auch sehr unaufmerksam, obwohl die Schwester dabei ist und immer wieder sagt: "Mach das nicht."
-
- 78 **Kla_3** : Deswegen habe ich eh auch gesagt, eigentlich aahm würde ich auch denken/ wir haben auch beide gesagt, dass es glaub ich besser wäre, wenn er in der Vorschulklasse wäre. Da hat er Zeit, da hat er keinen Druck. Wir sind beim 9., beim 10. Buchstaben. Er spricht auch nichts nach und ich kann/
-
- 79 **Spra_3** : Es fehlen ihm ja schon einige Buchstaben. Das heißt, er müsste eigentlich noch mehr nachlernen und Deutsch, das Wichtigste mal, dass er überhaupt folgen kann, also ich glaub auch, dass es für ihn besser wär.
-
- 80 **Kla_3** : Dass er spielen kann, dass er auch die Sprache spielerisch/ dass das vielleicht viel besser wäre für ihn. Und ich hätte das eigentlich auch von Anfang an so gemacht.
-
- 81 **Interviewerin** : Gut, da müssen wir dann/
-
- 82 **Kla_3** : Ja, passt. Aber da können wir dann auch später dann/
-
- 83 **Interviewerin** : Habt ihr nur diese sprachlichen Themen bei der Gruppeneinteilung hergenommen oder habt ihr da auch andere Sachen überlegt, so welche Kinder zum Beispiel zusammenpassen oder wen man nicht gemeinsam oder habt ihr/
-
- 84 **Spra_2** : Eigentlich nicht. Ich hab nicht geschaut, wer Freunde ist oder so etwas. Weil es geht ja nicht um das, wer versteht sich gut, sondern es geht ja um die Sprache. Sie sollen ja was lernen und nicht/ Also sie sollen ja sprachlich was lernen und nicht nur sozial. Weil sie finden sich ja eh.
-
- 85 **Kla_3** : Ja, genau.
-
- 86 **Spra_3** : Also ich hab das auch nicht beachtet. Ich habe aber die Frage anders verstanden.
-
- 87 **Interviewerin** : Ja?
-
- 88 **Spra_3** : Weil da steht "Verbstellung", also ich habe schon auch eben so Wortschatz, wie irgendwie so die Freude zum Sprechen da ist. Also ob das Kinder sind, die die Bereitschaft, ob das Kinder sind, die viel reden und so an der Grenze sind. Dann ist es wahrscheinlich gescheiter, sie in die nächst höhere Gruppe zu geben oder ob das so ganz zurückhaltende unsichere sind, dann ist es vielleicht besser, dass sie dort/
-
- 89 **Interviewerin** : Ich habe übrigens diesen Grießhaber, der diese Profilanalyse erstellt hat, habe ich in einem Vortrag gehört und dann habe zu ihm gesagt "ja, das Problem ist, dass die Kinder halt nichts sagen" und er hat gesagt "wenn die Kinder halt so ganz wenig sagen, dann kann man davon ausgehen, dass sie es halt nicht können, dass sie halt noch A0 sind" und er hat auch vorgeschlagen, dass man mit einem Spielzeug diese Analyse macht. Dass man ihnen ein Auto oder einen Polizist oder so gibst.
-
- 90 **Spra_3** : Dass sie so mehr rollenspielmäßig irgendwie was spielen.
-
- 91 **Interviewerin** : Anstatt von dieser Bildgeschichte.
-
- 92 **Spra_2** : Mit einem zweiten Kind oder mit der Lehrperson? Weil ich find mit einem zweiten Kind reden sie dann viel mehr als mit der Lehrperson.
-
- 93 **Interviewerin** : Das wäre auch noch eine Möglichkeit.
-

- 94 **Spra_2** : Wenn ich jetzt an **SuS_VSK_Fö1_10** oder **SuS_VSK_Fö1_3** denke, wenn ich mit denen irgend so eine Situation spielen würde, die würden mich nur blöd anschauen.
-
- 95 **Interviewerin** : Die haben halt auch wirklich sehr wenig Deutsch können.
-
- 96 **Spra_2** : Aber sie reden schon.
-
- 97 **Interviewerin** : Ja, jetzt wird's schon. Gut, ahm. Wie geht es euch mit dem Sprachfördermodul. Was funktioniert gut oder gibt es einen Änderungsbedarf?
-
- 98 **Spra_2** : Wir haben eh schon geredet. Ich find halt, dass die Kinder, die bei mir sind, denen fällt das so schwer, dass sie zwei Stunden oder 1,5 Stunden aufmerksam zuhören. Wir haben jetzt schon gesagt, ich lass sie entweder einfach spielen oder wir malen etwas. Weil nach einer halben, dreiviertel Stunde sind die streichfähig. **SuS_1.KI_Fö1_11** geht durch die Klasse, spielt. **SuS_1.KI_Fö1_1**, sitzt eh nur mehr da und steht dann auch irgendwann auf und die anderen Kinder werden dadurch auch nicht ruhiger.
-
- 99 **Kla_3** : Von der Zeit ist es also nicht das Problem bei uns, wir sind relativ/ ich schau auf die Uhr und es ist schon neun, 9:15. Jetzt wollten wir noch etwas machen. Die Zeit vergeht schon sehr schnell. Und die schaffen das eh auch bei uns.
-
- 100 **Spra_3** : Ich wollte gerade sagen, sie sind erstaunlich brav, hören erstaunlich lange zu. Ich weiß eben einfach nicht, ob es an den Kindern. Ob wir da einfach Glück haben, an der Zusammensetzung. Aber im Vergleich zu, wenn ich eben meine Sprachförderklasse hab, das kann man nicht vergleichen. Das ist immer so total relaxed. Wir sitzen meistens bis um neun im Sitzkreis und dann schauen wir halt, dass wir unterschiedliche Sachen machen. Dann kommt meistens ein Lied oder ein Sprüchlein oder so, oder auch Spiele im Kreis und dann zum Schluss eben irgendein Arbeitsblatt. Und das funktioniert also auch die Vorschulkinder muss ich sagen. Der **SuS_VSK_Fö2_** ist jetzt schon, auch nicht megastörend, aber der kann dann gar nicht mehr.
-
- 101 **Kla_3** : Er liegt dann so auf dem **SuS_VSK_Fö2_** im Sitzkreis. Er braucht diese Nähe, glaub ich. Er fühlt aber auch nicht, wenn es zu viel ist. Aber so ist er halt so aufgefallen. Aber er hat halt nicht immer wirklich mitgemacht. Dann spielt er mit dem Arbeitsblatt.
-
- 102 **Interviewerin** : Dann driftet er weg.
-
- 103 **Kla_3** : Genau, genau.
-
- 104 **Spra_3** : Der will auch nie was sagen, oder? Einmal haben wir so Thema Freunde und Gefühle gehabt, da hat halt jeder gesagt, wie er sich fühlt und warum er sich so fühlt, wann er sich so fühlt und er/
-
- 105 **Kla_3** : Wie fühlst du dich heute?
-
- 106 **Spra_3** : Wie fühlst du dich jetzt gerade? Bist du müde, bist du fröhlich, bist du/ "Ich weiß es nicht" da ist nichts gekommen, da hat man ihm nichts entlocken können.
-
- 107 **Kla_3** : Aber sonst ganz brav. Vielleicht ist es auch, weil es eine andere Klasse ist, andere Situation, andere Lehrpersonen. Vielleicht sind sie da braver, weil sie sehen's nicht immer, einmal nur, Freitag, wo sie bei uns sind.
-
- 108 **Spra_3** : Ich glaub, dass das schon auch mitspielt, weil das sehen wir ja auch an unserer Klasse, wie die Zahntante da war, boah die muss glauben, eh ur brave Klasse.
-
- 109 **Kla_3** : Tolle Kinder, ganz brav!
-
- 110 **Spra_3** : Weil einfach irgendwie mal wer anderer da ist.
-
- 111 (lachen)
-

- 112 **Kla_3** : Und ich so "Ja, passt!" Wenn ein Wechsel ist, was anderes, andere Person. Das ist irgendwie schon spannender.
-
- 113 **Interviewerin** : Und ihr habt natürlich schon das höhere Niveau, also sprachlich. Also die Schwächeren hat ja die Spra_2.
-
- 114 **Spra_2** : Nein, eigentlich du.
-
- 115 **Interviewerin** : Ja, aber von ihnen jetzt: den SuS_1.Kl_Fö1_11, den SuS_1.Kl_Fö1_1.
-
- 116 **Spra_2** : Das stimmt.
-
- 117 **Interviewerin** : Jetzt habt ihr schon ein bisschen erzählt, was ihr da anbietet oder was ihr da an Angebote setzt.
-
- 118 **Kla_3** : Kann ich nur noch sagen, was bei mir halt schwierig war? Ich als Klassenlehrerin muss halt immer schauen, dass ich alles bis Donnerstag schaff, und am Freitag fehlen mir halt vier Stunden. Und wir haben halt auch noch Sprachgruppen, zwei Stunden weg, sechs Stunden weg. Und am Anfang war es echt schwer zu sagen, ich hab den Kindern gesagt "Heute ist unser toller Freitag". Da wussten sie immer "toller Freitag". Sie brauchen immer irgendwie ein Bild, weil wir haben so viele Gruppen: Deutschfördergruppe, Sprachgruppe, Förderung 2.0 hab ich Kinder, hat die Spra_3 wen anderen. Das war echt schwer am Anfang, wenn ich sag jetzt, das die Kinder wissen, wer ist jetzt bei der Spra_3, wer ist jetzt bei der MuZu_T, das hat echt lang gedauert, welche Gruppe, was jetzt ist. Bissl chaotisch war es halt schon.
-
- 119 **Spra_3** : Zu viele Einteilungen oder Gruppen.
-
- 120 **Kla_3** : Wir in der Klasse haben allgemein zu viele Gruppen. Das ist halt. Das ist das einzige und dass ich wirklich bis am Donnerstag schauen muss, weil ich halt auch weniger Stunden hab dadurch, dass ich das alles schaff und so. Also das ist mir aufgefallen, dass das teilweise ein bisschen stressig war und dass die Kinder lange gebraucht haben bis sie wissen, was ist jetzt "jetzt ist Freitag, ahaa, ich weiß, wo ich bin, in welcher Gruppe ich bin". Die Pause war und danach wieder neue Gruppe war es wieder "wo bin ich, keine Ahnung", ja! Weil wir halt so viele Gruppen haben. Anders ist es, wenn man nur den Freitag hat und Gruppen und das war's. Aber bei uns ist halt/ das hab ich gemerkt, dass das schwierig war.
-
- 121 **Interviewerin** : Ich glaub, das ist bei Kla_4 und bei mir einfacher, weil wir sonst nichts/
-
- 122 **Spra_2** : Der Kla_4 hat manchmal schon die Sprachgruppen, aber da sind die Kinder schon älter und checken schon mehr.
-
- 123 **Interviewerin** : In der ersten hast du natürlich Schulneulinge.
-
- 124 **Kla_3** : Das ist in der ersten sehr schwierig gewesen, weil wir so viele Gruppen haben. Und dann noch den Freitag dazu. Der Freitag ist eh ganz super, keine Frage, aber das war halt wirklich, Gott, die brauchen ewig, bis sie wissen, wohin. Ich musste immer mit der Liste schauen. Das war halt ein bisschen zu viel. Aber es halt heuer allgemein so, dass relativ viel plötzlich dazukommt und unklar ist. Das hab ich halt gemerkt, dass ich wirklich bis Donnerstag schauen muss, das ich viel schaffe und weniger Stunden habe.
-
- 125 **Interviewerin** : Und wie löst du das mit den weniger Stunden?
-
- 126 **Kla_3** : Gar nicht, es ist halt so, wie es ist.
-
- 127 **Interviewerin** : Ja. Aber hast du das Gefühl, dass du durchkommst oder dass sie dabei sind?
-
- 128 **Kla_3** : Ja, ich weiß es nicht. Wir machen es jetzt so und ich hab mich jetzt schon daran gewöhnt, dass ich die wichtigsten Sachen halt am Anfang der Woche/
-
- 129 **Spra_3** : Ein bissl kürzer, oder (lacht)
-

- 130 **Kla_3** : Hier ist es eh gut, dass ich das einfach mache und kurz und nicht zu viel. In meiner Klasse kann ich sowieso nicht so viel machen, deshalb gehe ich immer weiter runter und kürzer. Deshalb ist es jetzt eh okay. Natürlich bräuchte ich mehr Übungsstunden oder so, wo ich die Kinder habe bei mir, oder. Aber ist halt so.
-
- 131 **Interviewerin** : Weil ich habe auch die anderen eben gefragt, ob sie/ weil du (Spra_2) auch gesagt hast, so zeitlich/ die waren, die haben gemeint, das passt für sie, also für Kla_4 ist es/
-
- 132 **Spra_2** : Bei dem ist es aber nicht so schlimm, weil der hat wirklich die besten und der/
-
- 133 **Interviewerin** : Für seine 2. Klasse, ob er dann nicht/
-
- 134 **Spra_3** : Mit seinem Stoff durchkommt sozusagen.
-
- 135 **Kla_3** : Stoff schaff ich schon, nur halt Übung, die brauchen halt viel mehr Übungsstunden und Donnerstag haben wir nur GU-Stunden. Das ist halt wirklich durch (lacht) und der Freitag ist halt immer ein bisschen so.
-
- 136 **Spra_3** : Chaotisch find ich den Stundenplan. Zwei Religionsstunden für zwei Religionskinder, zwei Religionsstunden in der Mitte, das heißt sie haben ur oft bis eins und du kannst die fünfte Stunde/
-
- 137 **Spra_2** : Nix machen.
-
- 138 **Kla_3** : Nein, vierte, fünfte Stunde ist schwierig.
-
- 139 **Interviewerin** : Und du hast zwei Löcher für zwei Religionskinder oder wie?
-
- 140 **Kla_3** : Ja, da hab ich Förderung 2.0.
-
- 141 **Spra_3** : Ich mein, das ist jetzt eh nicht schlecht, weil da nehm ich auch die Kinder ohne dass uns dann wieder was abgeht sozusagen vom normalen Unterricht.
-
- 142 **Interviewerin** : Sehr kreativ!
-
- 143 **Kla_3** : Wir haben uns schon daran gewöhnt. Wir haben halt reduziert und/ das war halt, was mir aufgefallen ist. Weil wir so viele Gruppen haben, dass die Kinder keine Ahnung mehr haben, welche Gruppe ist jetzt was. (lacht) Wohin?
-
- 144 **Interviewerin** : Das war bei mir auch/ am Anfang haben wir auch das Problem gehabt. Gut, aahm, sonst irgendeinen Änderungsbedarf oder hast du einen Vorschlag, wie wir es anders machen könnten im nächsten Semester.
-
- 145 **Kla_3** : Hmm. (Pause) Schwierig, hab ich mir jetzt noch nicht so viele Gedanken darüber gemacht, es geht ja nicht anders oder? Der Freitag ist/
-
- 146 **Spra_3** : Ich denke mir, wenn wir es jetzt/ jetzt hat es sich sozusagen eingespielt, jetzt irgendwie wieder ganz umzudrehen.
-
- 147 **Kla_3** : Ja genau, nichts ändern. Jetzt lassen wir es so.
-
- 148 **Interviewerin** : Die Idee wäre halt noch/ man kann diese Module/ man kann ja sagen, ich mache ein Modul ahh "Buchstaben schreiben" Dass du sagst, ich bin die Klassenlehrerin und du sagst, die noch nicht die Buchstaben können, da biete ich jetzt ein Modul an und sage, die gehen jetzt nicht in die Deutschklasse, wie der **SuS_1.KI_Fö2_4** zum Beispiel, der kann ja schon recht gut Deutsch.
-
- 149 **Spra_3** : Asso, dass man da noch/
-
- 150 **Interviewerin** : Dass man sagt, ich mache jetzt nicht Deutschprogramm, nicht Deutsch Sprechen sondern Deutsch Schreiben. Weil die **MuZu_BKS** hat irgendwie gemeint, die MuZu_BKS hat gemeint, sie möchte euch unterstützen und dann habe ich gesagt, die sind schon zu zweit, da muss

man halt überlegen, was da noch/ ob die MuZu_BKS vielleicht mit dir (**Spra_3**) Sprache und du (**Kla_3**) machst Schreiben.

-
- 151 **Kla_3** : Schreiben.
-
- 152 **Spra_2** : Die Schwächeren, dass sie nochmal Buchstaben.
-
- 153 **Kla_3** : Ja, das das wäre super. Also ich da nochmal, da könnt ich noch einmal mit meinen wiederholen und genau dann noch die anderen dazu.
-
- 154 **Spra_2** : Und die Vorschulkinder kommen dazu, weil die können nicht schreiben.
-
- 155 **Interviewerin** : Das wäre halt eine Möglichkeit.
-
- 156 **Kla_3** : Jetzt haben wir uns eh schon daran gewöhnt, das war halt nur am Anfang noch weniger Stunden/
-
- 157 **Interviewerin** : Aber wir können ja überlegen, was brauchen die Kinder am meisten? Ja weil nicht alle brauchen unbedingt Deutsch Sprechen. Also das könntest du dir jedenfalls noch bis in den März oder Ende Februar überlegen. Gut. Wenn ihr jetzt den Unterricht vergleicht, also im Klassenverband mit den Sprachgruppen, was unterscheidet sich da. An Planung, am Tun, am Unterricht.
-
- 158 **Spra_3** : Also in der Sprachgruppe ist es um einiges einfacher, weil du eben ahh ein bisschen differenzieren musst, was das Alter angeht, also beim Arbeitsblatt, manchmal für die 2. Klassen-Kinder, wo sie ein bisschen was schreiben. Für unsere und die Vorschulkinder eher etwas zum Anmalen oder ja, Farben malen nach Diktat, was zum Basteln ausschneiden. Aah was jetzt im Vergleich zum Beispiel Sprachförderklasse viel schwieriger ist. Weil du eben sowohl die 3./4. Klassen-Kinder hast und vom Sprachniveau von A0 bis schon eigentlich für mich gar nicht mehr wirklich Deutschklasse sondern eh schon zu gut. Also da dann, also ich habe versucht 1-, 2-mal so Gruppen zu bilden. Das war Chaos pur und dann gibt es halt viele Leerläufe. Denn wenn ich mit dem SuS_VSK_Fö0_2 da ihm 5-mal das selbe Wort vorsage, werden die anderen unruhig, sie können noch nicht schreiben, also bis auf die zwei, drei Kinder. Dass sie sich irgendwie/ dass du sie einmal beschäftigst, dass du für das eine Kind Zeit hast. Wir haben da einmal Gruppen mit Spielen "Wie geht das!" und dann haben sie zum Streiten angefangen, das war ein Lärmpegel, dass gar nichts mehr gegangen ist. Also das ist momentan womit ich kämpfe und was ich total angenehm finde in dem Modul.
-
- 159 **Kla_3** : Wirklich angenehm.
-
- 160 **Spra_3** : Weil irgendwie keine großartigen Leerläufe sind. Sicher reden manchmal die aus der Zweiten schon ein bisschen mehr, oder schöner Sätze oder kennen sich besser aus zu irgendeinem Thema aber trotzdem genauso die Vorschulkinder und das ist eigentlich so, dass ich nie das Gefühl habe, irgendwer fadisiert sich oder irgendwer ist total überfordert.
-
- 161 **Interviewerin** : Und Kla_3, wenn du es jetzt vergleichst mit deiner ersten Klasse, wo du nur deine Erstklassler hast?
-
- 162 **Kla_3** : Meine Klasse und den Freitag, meinst du? Ja, sind schon Welten. (lachen) Es ist wirklich/ der Freitag ist für mich auch sehr angenehm. Mit der Spra_3 bin ich wirklich jeden Tag auch zu zweit, aber es ist ein Unterschied in meiner Klasse. Ich hab da alles Mögliche drinnen. Es ist einfach total anstrengend. Ich habe drei mit Konzentrationsproblemen/
-
- 163 **Spra_3** : Es gibt keine fünf Minuten, wirklich jetzt! Das ist jetzt nicht so, wie man es halt so dahin sagt. Es gibt keine fünf Minuten, wo alle leise sind und zuhören. Das gibt es nicht.
-
- 164 **Spra_2** : Die hab dann ich am Freitag (lacht). Ich hab dann am Freitag alle.
-
- 165 **Interviewerin** : Jaja. Spra_2, wie geht's dir damit?
-
- 166 **Kla_3** : Genau, du hast dann meine. Dann siehst eh, wie es ist.
-

- 167 **Spra_3** : Aber dann hast du nur ein paar. Weil dann kommt noch ein SuS_1.Kl_Fö4_1, der eh beim Kla_4 ist
-
- 168 **Spra_2** : Ich hab dafür noch den SuS_VSK_Fö1_12 dabei, der auch so ist. Und dann hab ich noch SuS_VSK_Fö1_3 und SuS_VSK_Fö1_10 dabei. Wenn du nicht bei denen/ wenn du die nicht so berührst (macht Geste), sagen die einmal gar nichts. Die musst du einmal einschalten. Ja, wie gesagt. Ich lass sie dann einfach spielen. Ich finde trotzdem auch, dass sie durch das, wenn sie reden/
-
- 169 **Interviewerin** : Am Anfang machst du schon auch relativ viel Programm.
-
- 170 **Spra_2** : Genau, wir setzen uns am Anfang hin, im Sitzkreis, dann wird (flüstert) gezaubert. Und, ja Hauptsache Wortschatztraining und wenn dann halt jemand zu dem Dings mehr weiß, dann soll er reden. Ich stopp sie jetzt nicht, weil ich freu mich, wenn sie reden. Und wenn wer zum Wetter "Wie ist das Wetter heute?" noch mehr weiß, weil gestern war es voll schirch und ich war trotzdem draußen. Auch wenn es dann abschweift, Hauptsache sie reden! Ich bin dann wirklich, mir ist es dann ehrlich gesagt wurscht, Hauptsache sie reden, und dann lass ich sie halt spielen/
-
- 171 **Spra_3** : Was schon ein Problem oder Problem, was es halt erschwert ist halt die Gruppengröße. Ich meine, wir sind zwar zu zweit, aber wir haben eigentlich keine Räume und dadurch wird die Sprechzeit eigentlich schon sehr/
-
- 172 **Interviewerin** : Du meinst jetzt in der Fördergruppe?
-
- 173 **Spra_3** : In dem Modul. Auch in der Fördergruppe. Weil da sind sie auch 16 Kinder. Und wenn du dann eine Reinsprechübung machst, ist es auf der einer Seite klar, dass den anderen schon fad wird, wenn sie dann immer den selben Satz sagen, auf der anderen Seite weiß dann oft das 16. Kind den Satz noch immer nicht. Obwohl es ihn schon 15-mal gehört haben sollte, wo ich mir denke: Das gibt es ja nicht. Aber vielleicht auch, weil sie abschweifen, weil es halt irgendwie fad ist.
-
- 174 **Spra_2** : Weil sie das meiste nicht verstehen. Oder fad.
-
- 175 **Kla_3** : Deshalb find ich es viel angenehmer am Freitag, da verstehen sie es. Als in meiner Klasse, weil ich da halt alles dabei hab. Da ist es ja noch so, geordnet. Da haben wir ausgesucht von den Kindern, vom Niveau her und in meiner ist es halt alles dabei. Es ist halt viel ruhiger.
-
- 176 **Spra_2** : Für mich war es am Anfang voll stressig, weil ich mir gedacht hab. Ich muss ja was tun mit ihnen. Aber dann haben eh wir geredet, wenn es nicht geht, dann geht es nicht.
-
- 177 **Kla_3** : Wenn es nicht geht, dann geht es nicht. Genau.
-
- 178 **Interviewerin** : Was mir noch eingefallen ist, Spra_2. Was ich halt auch gelesen habe, wenn man sie etwas zeichnen lässt, dann kann man das am Abschluss noch beschreiben lässt, dass jeder sagt: "Ich habe einen Pullover"/
-
- 179 **Spra_2** : Der SuS_1.Kl_Fö1_1 hat ja das gezeichnet.
-
- 180 **Kla_3** : Ja, das hat er mir eh auch gezeigt und das wollte er unbedingt dir auch zeigen.
-
- 181 **Spra_2** : Genau. Und da hab ich ihn einfach einmal reden lassen. Einfach das Bild beschreiben, das waren glaube ich die ersten 10 Minuten von dem Tag, an dem er das mitgebracht hat.
-
- 182 **Kla_3** : Hat er das gut gemacht?
-
- 183 **Spra_2** : Ich find schon.
-
- 184 **Kla_3** : Der konnte ja gar nichts. Die Eltern sind ja mit ihm erst nach Wien mit dem gekommen. Die Eltern können nicht Deutsch und er hat auch nichts gekonnt. Deshalb ist er bei mir in der Klasse. Deshalb sind solche Klassen/
-

- 185 **Spra_3** : Darum denke ich, dass es viel mehr darauf ankommt, aufs Rundherum von den Kindern, also wie die sich konzentrieren können, wie die irgendwie gefördert sind.
-
- 186 **Interviewerin** : Das wird immer deutlicher, oder?
-
- 187 **Kla_3** : Ob jemand darauf schaut oder nicht.
-
- 188 **Spra_3** : Das sie die Sprache nicht können allein ist, find ich, gar nicht so ein Problem. Wenn sonst alles passen würde, würden sie es ganz schnell/
-
- 189 **Kla_3** : Es geht viel mehr darum, wie sehr die Eltern auch unterstützen.
-
- 190 **Interviewerin** : Und auch von der Anlage des Kindes, was es für Möglichkeiten hat, von der Intelligenz her.
-
- 191 **Kla_3** : Ja, von der Intelligenz her.
-
- 192 **Interviewerin** : Welche Erwartungen habt ihr an die Sprachfördermodule?
-
- 193 **Spra_2** : Naja, Fortschritte erkennen, dass die Kinder halt/ wenn du es so meinst. Damit man halt nach und nach, ich meine nach zwei, drei Wochen kann man eh noch nichts sagen, aber dass man dem Semester wirklich sagen kann/
-
- 194 **Kla_3** : Das hat was gebracht.
-
- 195 **Spra_2** : Vielleicht kann man auch ein paar umtun und tauschen oder sowas. Weil ich glaub, dass es vielleicht auch für die Lehrpersonen frustrierend ist, wenn ich sag, hmm, nächstes Semester wieder die selben und keiner hat was gelernt. Ich mein, es kommt dann immer darauf an, wenn die jetzt mit 30 Kindern drinnen sitzen, geht es auch nicht. Oder der Kla_4 dann auch mit 30 Kindern. Aber dass man vielleicht sagt, so zwei, drei, dass man eventuell weiter schickt oder nicht.
-
- 196 **Interviewerin** : Okay, also dass man den Fortschritt mehr beobachtet.
-
- 197 **Spra_3** : Berücksichtigt.
-
- 198 **Spra_2** : Eher berücksichtigt, ist das bessere. Wie gesagt, wenn sie bei mir dann weiterhin nur wieder die Grundsachen dann machen, die sie eigentlich schon kennen, wird ihnen das zu fad. Ich meine, ich würde jetzt zum Beispiel den SuS_1.Kl_Fö1_11 oder so nicht weitergeben, weil ich einfach finde, weil der dann bei euch zu sehr stört. Bei mir lass ich sie dann zeichnen oder spielen. Da ist es wurscht. Aber Kinder wie den SuS_1.Kl_Fö1_9 oder Sergio, ist mir zwar leid darum, weil die so viel reden und die Gruppe zusammen halten.
-
- 199 **Spra_3** : Und ein Fortschritt zu sehen ist.
-
- 200 **Spra_2** : Aber ich würde es schade finden, wenn die jetzt im nächsten Semester noch bei mir bleiben. Für sie halt. Also die zwei sind die einzigen, wo ich sagen würde, die würde ich euch wieder zurückgeben oder weitergeben.
-
- 201 **Interviewerin** : Gibt es bei euch jemanden, den ihr raufschicken würdet?
-
- 202 **Spra_3** : Also ich find die Sarah vom Kla_4, die ist schon relativ/
-
- 203 **Spra_2** : Die ist schüchtern.
-
- 204 **Spra_3** : Sie ist ruhig, aber ich habe das Gefühl, sie hat einen guten Wortschatz und sie/
-
- 205 **Spra_2** : Die hat dieses Jahr einen Riesen-, Riesen-, Riesenfortschritt gemacht. Die hat letztes Jahr noch gar nicht lesen können am Jahresende und jetzt liest sie schon noch stockend, aber Riesenfortschritt.
-
- 206 **Spra_3** : Also von den drei Mädels, wir haben die SuS_XXX_5, die SuS_2.Kl_Fö2_5 und die SuS_2.Kl_Fö2_6 und da würde ich sagen, die SuS_2.Kl_Fö2_5 könnte man überlegen, ob sie

schon zum **Kla_4** gehen könnte. Und beim SuS_VSK_Fö4_7, weiß ich nicht, was der **Kla_4** genau macht. Weil ich gesehen habe, er schreibt auch mit ihnen, ob der **SuS_VSK_Fö4_7/**

-
- 207 **Interviewerin** : Also er hat auch den SuS_VSK_Fö4_ von mir. Ich würde sagen, schaut ihn euch einfach noch einmal an, was er so für Sätze produziert.
-
- 208 **Spra_2** : Aber vielleicht tut ihm der **Kla_4** auch gut.
-
- 209 **Interviewerin** : Das habe ich mir auch gedacht. Dass er einen Mann ganz gut brauchen könnte.
-
- 210 **Kla_3** : Eh! Der **Dennis** zum Beispiel, sagt der **Kla_4**, ist ganz friedlich bei ihm.
-
- 211 **Spra_2** : Und der **SuS_VSK_Fö4_7** schwärmt auch öfters vom **Kla_4**, glaub ich.
-
- 212 **Interviewerin** : Könnten wir auf jeden Fall einmal probieren.
-
- 213 **Kla_3** : Einmal eine männliche Person, das ist einmal etwas anderes.
-
- 214 **Interviewerin** : Wie könnte man Lehrpersonen bestmöglich bei der Sprachförderung unterstützen? Also/
-
- 215 **Spra_3** : Wie hast du das gemeint? Die Klassenlehrer?
-
- 216 **Interviewerin** : Also allgemein eigentlich. Weil mein Gefühl letztes Jahr war eben, dass wir zu wenig Struktur haben. Wir tun zwar alle, aber für mich war's schwierig. Ich brauche irgendwie immer einen Rahmen, dass ich weiß, in der Stunde passiert das, oder die Kinder sollen das lernen. Für mich war es, was ich gebraucht habe, es gibt Sprachgruppen, ja. Jetzt weiß ich zumindest, der ist in der Sprachgruppe, und dann ist er in der nächsten Sprachgruppe.
-
- 217 **Spra_2** : Was mir zum Beispiel voll geholfen hat, war, wie du dann gesagt hast, teilen wir sie einfach noch einmal. Die A0 und die A1, weil das war für mich wahnsinnig erleichternd, weil dann lernen die Deutsch und die lernen wieder mehr.
-
- 218 **Interviewerin** : Und ich muss sagen, es geht ganz gut mit dem **SuS_VSK_Fö0_2**. Wir sind da zu fünft, zu sechst. Die reden.
-
- 219 **Spra_2** : Die brauchen aber die Kleingruppe.
-
- 220 **Kla_3** : Weil er bei mir untergeht. Wo ich ihm nicht helfen kann. Wenn die **Spra_3** dann weg ist, auch wenn die **Spra_3** bei mir ist, muss sie auf die anderen schauen.
-
- 221 **Interviewerin** : Die Störenfriede.
-
- 222 **Kla_3** : Oder die Schwachen. Es ist alles/ dann ist der **SuS_VSK_Fö0_2**, der schaukelt, dann aufsteht und spielt oder nicht aufräumt, weil er glaubt, er darf noch spielen. Er will jetzt spielen. Er will halt noch/
-
- 223 **Spra_3** : Er ist halt noch so ein Kind/ es gibt auch Kinder, denen sagst du "schreib da die Buchstaben". Das könnte er alleine üben, er macht dann eine Zeile, wenn überhaupt, dann legt er es hin und macht schon wieder etwas anderes.
-
- 224 **Interviewerin** : Also, für mich war es die Struktur und klar zu wissen, was will ich denen jetzt eigentlich beibringen.
-
- 225 **Spra_2** : Ein Ziel vor Augen haben.
-
- 226 **Interviewerin** : Weil, wenn du so viel verschiedene Kinder hast, dann weißt du schon nicht mehr, was soll der jetzt eigentlich lernen und wer braucht eigentlich das.
-
- 227 **Spra_2** : Seit diesem Teilen ist es einfacher mit einem Ziel zu haben, weil so war halt mein Ziel Wörter lernen und da hast du aber die schwachen und starken Kinder drinnen und jetzt hab ich
-

im Prinzip von schlechteren Kindern die starken und kann halt wirklich reden, reden, reden, reden. Und hab die Schwachen nimmer da, dann hab ich wirklich dieses Ziel.

-
- 228 **Spra_3** : Ich hab dann immer das Gefühl, der kann am wenigsten und der sitzt da jetzt und lernt irgendwie auch nichts, weil wir halt zumindest ein paar Satzerl reden oder ein Satzmuster, und er aber auch gar nicht zuhört, weil er auch gar nicht weiß, was tun wir da. Und das ist dann immer so ein ungutes Gefühl. Wenn ich mich dann wirklich zu ihm setz, dann haben wieder alle anderen nichts.
-
- 229 **Spra_2** : Manchmal geht es leider nicht anders. Aber ja/
-
- 230 **Interviewerin** : Ahm, wollt ihr da noch irgendetwas antworten. Was würdet ihr brauchen, um eure diagnostische Kompetenz weiterzuentwickeln. Habt ihr den Eindruck, dass ihr die Kinder jetzt schon anders seht oder beobachtet?
-
- 231 **Spra_3** : Also ich finde schon, wenn man die Kinder täglich sieht, also im September war es so, dass die Kinder ganz neu für uns waren. Und dann ist es schwierig und war, finde ich, das genaue Diagnostizieren super. Jetzt finde ich, erstens ist die Zeit nicht und zweitens, glaube ich, kann ich von mir sagen, dass man durch Beobachtung sehr viel sagen kann. Also, wie zum Beispiel die zwei könnten eventuell schon in das nächste Level aufsteigen. Und dass dieses zu wissenschaftliche für mich persönlich irgendwie, viel zu viel Zeit in Anspruch nimmt, die dann verloren geht. Weil dann müsste ich mir wieder stundenlang jedes Kind eine Viertelstunde oder was holen.
-
- 232 **Spra_2** : Das demotiviert mich mehr, als dass ich einfach mit den Kindern rede und man weiß ja eh, wenn sie was reden, ob sie besser werden oder schlechter.
-
- 233 **Interviewerin** : Ja, also über den Zeitraum kriegt man ein ganzes Bild.
-
- 234 **Spra_3** : Ich denke mir zum Beispiel, einmal im Halbjahr, wie es dann eh wahrscheinlich sein muss und sie dann wieder einteilt.
-
- 235 **Spra_2** : Das soll ja dann eh kommen für die Deutschklassen. Am Donnerstag werden wir wahrscheinlich eh sehr viel erfahren.
-
- 236 **Spra_3** : Ich habe von einer Freundin schon einiges erfahren.
-
- 237 **Spra_2** : Die Sabine drüber hat eh gesagt, dass wird heftig. Aber sie hat mir noch nicht gesagt, was. Nur, dass es heftig wird.
-
- 238 **Spra_3** : Also ich weiß schon ein paar Einzelheiten.
-
- 239 **Spra_2** : Schlimm, oder?
-
- 240 **Interviewerin** : Aber ich denke mir, wir sind schon ganz gut vorbereitet. Wenn wir die Kinder da auch anschauen müssen, weil sie halt in Screenings/ es wird nicht sehr viel anders sein, wie was wir hier machen. Es wird halt ausführlicher sein oder detaillierter.
-
- 241 **Spra_3** : Also ich habe nur gehört, dass es sehr/ dass das Level sehr hoch angesetzt ist also von diesen Screenings.
-
- 242 **Interviewerin** : Was die Kinder schon können müssen, damit sie aus der Deutschförderklasse rausdürfen? Okay.
-
- 243 **Spra_3** : Und dass sie, wenn sie nicht auf ordentlich gestellt werden, auf jeden Fall das Schuljahr wiederholen müssen.
-
- 244 **Spra_2** : Das war aber eh von Anfang an klar.
-
- 245 **Spra_3** : Also ich habe es eigentlich immer anders verstanden, also täte anders auch sinnvoller finden, dass man sagt, okay, das nächste Level ist Sprachförderkurs, aber dann sind sie noch a.o.
-
- 246 **Spra_2** : Ja, Deutschförderklassen sind ein eigenes Thema.
-

- 247 **Interviewerin** : Wir warten noch, was auf uns zukommt. Ja, vielen Dank. Ja, wollt ihr noch irgendwas/ habt ihr noch irgendwelche Notizen. Irgendetwas, was man noch sagen muss?
-
- 248 **Spra_2** : Bei DaZ-Ausbildung oder Fortbildungen sind teilweise auf der PH. Da sitzt du drinnen und denkst dir.
-
- 249 **Spra_3** : Es ist sehr auf Wiederholung. Und oft, wo ich mir denk, das hört sich alles ganz nett an, aber wenn du dann 16 unterschiedlichen/
-
- 250 **Kla_3** : Setz das einmal um!
-
- 251 **Spra_3** : Teilweise Verhaltensauffälligen sitzt. Da achtest du dann nicht mehr auf jeden Aussprachefehler von jedem einzelnen Kind. Also das ist dann so/
-
- 252 **Interviewerin** : Ein bisschen unrealistisch würdest du sagen.
-
- 253 **Spra_2** : Eher schon.
-
- 254 **Interviewerin** : Aber habt ihr da schon/ müsst ihr da öfters machen?
-
- 255 **Spra_2** : Ich habe schon einige Fortbildungen gehabt.
-
- 256 **Spra_3** : Vom Sprachförderzentrum einige.
-
- 257 **Spra_2** : Die waren für mich schon/ als letztes Jahr habe ich die gemacht und dieses Jahr ist sowieso schon alles wieder anders mit den Deutschklassen. Ich meine, Teile kannst du übernehmen. Ich war zum Beispiel heuer in theaterpädagogische DaZ-Dings. Ja, es war gut und schön, aber das Material, das kostet Geld, das habe ich jetzt noch nicht, kann ich mir auch nicht kaufen oder sowas. Ich meine, das Zaubern, das hab ich von dem, das hab ich ziemlich gut gefunden. Aber manche Sachen sind einfach so realistisch/ (erklärt Zaubertrick) Das fasziniert sie.
-
- 258 **Spra_3** : Bei uns ist "SuS_XXX_7 sagt". Das schlägt jedes Spiel. "Spielen wir noch SuS_XXX_7 sagt?" Das lieben sie heiß.
-
- 259 **Interviewerin** : Aber ist ja auch super, weil sie ja auch zuhören. Okay. Passt.
-

Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Thema der Diagnosekompetenz von Lehrpersonen im Bereich der Sprachbildung und -förderung in der Primarstufe. Für die empirische Forschung wurde das Team von drei Klassen einer Wiener Volksschule ausgewählt. Im Hauptinteresse der Forschung steht die Frage, wie die Lehrkräfte den Sprachstand ihrer Schüler*innen erheben und welche Faktoren ihre diagnostische Kompetenz im DaZ-Unterricht beeinflussen. Die Intention der Verfasserin der Arbeit war es, durch die Einführung eines modularen Sprachfördermodells und die Zuteilung der Schüler*innen in die Module ein Diagnoseverfahren zu forcieren und mit Professionalisierungsmaßnahmen das diagnostische Arbeiten zu verbessern. Das Sprachfördermodell und der diagnostische Prozess wurden dokumentiert.

Die Ergebnisse der drei Gruppeninterviews verdeutlichen, dass die Wahrnehmung bezüglich der Diagnostik und ihrer Diagnosekompetenz unter den Befragten unterschiedlich ausgeprägt ist. Die erhobenen Daten deuten darauf hin, dass die Sprachförderlehrkräfte es als ihre Aufgabe betrachten, den Sprachstand der Schüler*innen durch formelle Diagnoseinstrumente zu erheben. Die Klassenlehrer*innen und Muttersprachenlehrer*innen verwendeten informelle Diagnoseverfahren, um den Sprachstand festzustellen. Alle befragten Lehrenden befürworteten den Unterricht in sprachhomogenen Gruppen. Durch die Befragung konnten äußere und innere Faktoren elaboriert werden, die die Diagnosearbeit von Lehrpersonen beeinflussen. Resümierend wird folgende mögliche Konsequenz formuliert: Sprachstandsdiagnostik muss für die Lehrperson relevant werden, damit sich diagnostische Kompetenz ausbildet und die Lehrperson diagnostische Verfahren gewissenhaft und detailliert durchführt.