



universität  
wien

# MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

## Sprachstandsdiagnose – und dann?

Exemplarische Sprachförderungsmaßnahmen nach einer Erhebung mit  
*USB DaZ*

Verfasserin

Nicole Sylvia Huber, Bakk. phil.

angestrebter akademischer Grad

**Master of Arts (MA)**

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreuerin:

Dr. phil. Marion Döll



## **Danke an...**

...Frau Doktor Döll, die Betreuerin meiner Masterarbeit, die mir im Zuge meines Studiums gezeigt hat, dass die Leidenschaft am Fach, Berge versetzen kann. Sie hat mir durch ihre Begeisterung und ihre Kompetenz nicht nur den Weg zur Thematik geebnet, sondern auch Spaß an der wissenschaftlichen Arbeit selbst vermittelt. Ich schätze ihr Engagement, ihre Visionen und ihr Wissen.

...die NMS Selzergasse, die viel Aufmerksamkeit in die Förderung unserer Zukunft investiert, indem sie Lehrkräfte aktiviert, welche ihre Zeit und Motivation in das Vorankommen und die Chancengleichheit von SchülerInnen stecken.

...meine Helden des Alltags, meine Freunde und meine Familie.

Meinen Alltagsheldinnen und -helden gilt Dank, weil sie mich inspirieren, zu sein wer ich bin, dann, wenn sie es selbst am wenigsten vermuten: beim gemeinsamen Kaffee, beim lauthals Lachen, durch das Teilen ihrer Lebenserfahrung. Danke liebe Goli, lieber Göd, liebe Oma, danke liebe Nachbarn, liebe Spar-Familie! Ihr habt mir gezeigt, was im Leben zählt, und dass nach harter Arbeit der Spaß niemals zu kurz kommen darf.

Liebe Freunde, ich danke euch, weil ihr wild nach dem Leben seid. Ihr gebt mir alles, was ich brauche und noch so viel mehr. Ihr seid meine Herzmenschen, meine Anker, meine Leuchttürme, „durch euch ändert sich der Blick auf alles“ (Fiva 2012).

Liebe Mama, lieber Papa! Danke für eure Liebe, euer großes Verständnis, eure grenzenlose Weisheit, euer Vertrauen in mich. Ihr habt mir mehr gelernt als all die Bücher es je könnten. Ich bin unheimlich stolz auf euch. Mama, Papa, ihr seid meine größten Vorbilder, ihr seid meine besten Freunde.



# Inhaltsverzeichnis

Einleitung .....	9
1 Sprachdiagnostik .....	11
1.1 Geschichte der Sprachstandsanalyse bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund .....	12
1.2 Anforderungen an ein Verfahren.....	15
1.2.1. Allgemeine Anforderungen an pädagogische Diagnoseverfahren .....	15
1.2.2 Nebengütekriterien .....	17
1.2.3 Spezifische Kriterien .....	17
1.2.4 Die Basisqualifikationen von Ehlich .....	19
1.3 Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes.....	21
1.3.1 Schätzverfahren .....	22
1.3.2 Profilanalysen.....	22
1.3.3 Tests.....	26
1.3.4 Beobachtungsverfahren.....	26
1.4 Sprachstandsdiagnose – warum denn nun wirklich?.....	30
1.4.1 Verfahren, mit politischer Funktion .....	31
1.4.2 Verfahren mit pädagogischer Funktion.....	32
1.5 Sprachstandsdiagnose – ein Resümee.....	34
2 Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung DaZ (USB DaZ) in Österreich.....	38
2.1 Was ist ein Beobachtungsverfahren?.....	38
2.2 Niveaubeschreibungen DaZ als Vorbild für USB DaZ.....	40
2.3 Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung DaZ in Österreich (USB DaZ in Österreich).....	41
2.3.1 Vorstellung des Beobachtungsinstruments USB DaZ.....	41
2.3.2 Die Beobachtungsbereiche von USB DaZ.....	43
3 Sprachdiagnose – und dann? Von der Diagnose zur Förderung.....	47
3.1 Sprachdiagnose UND Förderung – wie das?.....	47
3.2 Beispiele „diagnosegestützter Sprachförderung“ .....	50
3.2.1 Das Kieler Modell.....	50
3.2.2 Das Projekt Förderunterricht der Stiftung Mercator.....	55
3.3.3 Sprachförderung „hoffnungsloser Fälle“ .....	57
4 FÖRMIG als Beispiel für ein Modellprogramm zur Förderung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund.....	66
4.1 Einführung zum Modellprogramm FÖRMIG.....	66
4.2 Von der Sprachförderung zur Sprachbildung.....	69
4.3 Das Modell der Durchgängigen Sprachbildung.....	71
4.3.1 Qualitätsmerkmal I.....	73
4.3.2 Qualitätsmerkmal II.....	76
4.3.3 Qualitätsmerkmal III.....	79
4.3.4 Qualitätsmerkmal IV.....	84
4.3.5 Qualitätsmerkmal V.....	87
4.3.6 Qualitätsmerkmal VI.....	88

4.3.7 Der Einsatz der Qualitätsmerkmale im Unterricht.....	89
4.3.8 Konkrete Übungsvorschläge für den Unterricht.....	91
4.4 Organisatorische Prinzipien von FÖRMIG.....	96
5 Erhebung und Auswertung des Sprachstandes mit dem Beobachtungsinstrument USB DaZ.....	99
5.1 Auswertung der Ergebnisse von Schülerin A.....	101
5.2 Auswertung der Ergebnisse von Schüler B.....	104
5.3 Auswertung der Ergebnisse von Schülerin C.....	106
5.4 Reflexion der Erhebung.....	109
6 Individuelle, exemplarische Fördervorschläge für drei SchülerInnen.....	110
6.1 Vorschläge von Fördermaßnahmen für die gesamte Klasse nach dem Modell der Durchgängigen Sprachbildung.....	110
6.2 Vorschläge für individuelle Fördermaßnahmen der Schülerin A.....	116
6.3 Vorschläge für individuelle Fördermaßnahmen des Schülers B.....	121
6.4 Vorschläge für individuelle Fördermaßnahmen der Schülerin C.....	126
7 Sprachstandsdiagnose – und dann? Ein Resümee.....	131
Literaturverzeichnis.....	136
Internetquellen .....	148
Anhang .....	151
Kurzfassung Deutsch.....	151
Eidesstattliche Erklärung.....	153
Lebenslauf .....	155







## Einleitung

SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch brauchen meist verstärkt Förderung in ihrer Zweitsprache Deutsch, um den Anforderungen des monolinguisch orientierten österreichischen Schulsystems gerecht zu werden. Wenn ihnen Erfolg in der Schule, beziehungsweise gute Bildungschancen im österreichischen Schulsystem wichtig sind, so hängen diese in diesem Land oft auch stark mit dem sprachlichen Vermögen in der erlernten Zweitsprache Deutsch zusammen. Gute Chancen haben jene, die eine hohe Sprachfähigkeit und Sprachkompetenz an den Tag legen (vgl. Gogolin/Saalman 2012, 195). Dass viele dieser Fähigkeiten aber erst durch gezielte Förderung ausgebildet werden, bedeutet wiederum, dass Sprachförderung einen größeren Stellenwert bei Kindern und Jugendlichen mit anderer Muttersprache als Deutsch haben muss. Auch wenn es bereits durchaus üblich ist den Sprachstand der SchülerInnen zu erheben, so scheitert es oft an der gezielten, individuellen, maßgeschneiterten Förderung.

Im Rahmen dieser Master-Arbeit wurden exemplarisch Fördermaßnahmen in der Zweitsprache Deutsch für drei SchülerInnen der 6. Schulstufe der NMS Selzergasse entwickelt. Nach einer Erhebung des Sprachstandes dieser drei SchülerInnen mithilfe des Erhebungsinstrumentes USB DaZ, wurden Vorschläge für Fördermaßnahmen für sie entwickelt, die speziell auf ihre Bedürfnisse abgestimmt sind. Dafür ist es wichtig, Wissen von Seite der Sprachdiagnostik, als auch der Sprachförderung zu verknüpfen, um den idealen Transfer von der Diagnose zur Förderung zu gewährleisten.

Aus diesem Grund wird zuerst in einem theoretischen Teil ein Überblick über die möglichen sprachstandsdiagnostischen Verfahren gegeben, mit besonderem Schwerpunkt auf dem für die Erhebung verwendeten Diagnoseverfahren *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung DaZ in Österreich* (USB DaZ in Österreich), welches speziell für Österreich entwickelt wurde. Es handelt sich hierbei um ein Beobachtungsinstrument, welches theoretisch in allen Schulfächern angewandt

werden kann. Die vorliegende Erhebung wurde in der 6. Schulstufe in den Fächern Deutsch und Geschichte vorgenommen. Neben dem theoretischen Hintergrund zur Sprachdiagnostik, wurde im Rahmen der Arbeit in Kapitel 3 auch ein theoretischer Hintergrund zur Sprachförderung entwickelt. Des Weiteren wurde versucht, einen Einblick in verschiedene sprachfördernde Maßnahmen, die der Entwicklung der Zweitsprache Deutsch zugute kommen, zu geben. Besonderer Schwerpunkt liegt hier auf dem Fördermodell *FÖRMIG*, einem Modell mit besonderem Fokus hinsichtlich der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, welches in Deutschland über fünf Jahre hinweg lief und auch evaluiert wurde. Im Zuge dieses Modells wurde die Idee der *Durchgängigen Sprachbildung* geprägt, welche auch für die Entwicklung der Fördermaßnahmen der drei SchülerInnen eine Rolle spielt. In einem theoretischen Teil werden die Aspekte der *Durchgängigen Sprachbildung* erläutert, im praktischen Teil werden diese und weitere Förderkonzepte konkreten Fördermaßnahmen zu Grund gelegt.

## 1 Sprachdiagnostik

Der Arbeit mit einem sprachstandsdiagnostischen Verfahren geht oftmals die Frage voraus, wozu eine Erhebung des Sprachstandes eigentlich vorgenommen wird. Die Beweggründe den Sprachstand eines mehrsprachigen Kindes zu erfassen, mögen besonders aus LehrerInnensicht viele sein. Erst, wenn klar wird, wie weit ein Kind in der Aneignung der Zweitsprache bzw. Fremdsprache ist, kann über individuelle Fördermaßnahmen nachgedacht und entschieden werden. Die Erhebung des persönlichen Sprachstandes trägt dazu bei, eine möglichst optimierte Förderung für SchülerInnen zu erstellen. Durch eine Messung des Sprachstandes eines Kindes, kann dieses über Jahre hinweg beobachtet und begleitet, Schwierigkeiten in der Aneignung können gefunden werden und durch gezielte Förderung kann an diesen gearbeitet werden. Selbst die Möglichkeiten SchülerInnen zu testen sind vielfältig und an die SchülerInnen in diversen Bereichen angepasst. Neben dem Alter ist es auch oft entscheidend welcher Aspekt der Sprache untersucht wird. Neben freieren Tests, in denen es zum Beispiel darum geht spontane Äußerungen und die Verwendung der deutschen Sprache in einem bestimmten Kontext zu testen, kann Sprachstand problemlos auch schriftlich festgestellt werden. Prinzipiell geht es darum die vielen Bereiche einer Sprache zu beachten: die Mündlichkeit, die Schriftlichkeit, aber auch Kriterien wie Sprachrichtigkeit finden sich in den Tests wieder.

Das erste Kapitel dieser Arbeit soll das große Feld Sprachstandsdiagnose möglichst übersichtlich darstellen. Ziel ist es, neben einer kurzen Geschichte der Sprachstandsanalyse, genauer auf die Anforderungen, die an ein solches Erhebungsinstrument gestellt werden, einzugehen. Danach wird versucht einen Überblick über gängige Verfahren zu geben. Dies soll als Einblick in das Feld dienen, um später das angewandte Verfahren *USB DaZ* im Kontext dessen zu positionieren. Zuletzt soll versucht werden aufzuzeigen, welche Überlegungen die Sprachdiagnose begleiten

und eventuelle Kritik diskutiert werden.

### **1.1 Geschichte der Sprachstandsanalyse bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund**

In seinem Beitrag „Auch die 'Verfahren zur Sprachstandsanalyse bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund' haben ihre Geschichte“ erklärt Hans H. Reich (2005, S.87 - 95) die Entwicklung der Sprachstandsanalyse von den 1970er Jahren bis heute. Die Forderung nach Instrumenten, die dabei helfen, den Sprachstand von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu entwickeln, kam laut Reich zuerst in den 1970er Jahren auf. Damals wurde klar, dass die eingewanderten Gastarbeiter und ihre Familien bleiben würden. PädagogInnen sahen sich somit mit der Situation konfrontiert, entsprechende Instrumente, vor allem für den Primarbereich, verwenden zu müssen, da „die einfache Aufteilung der Sprachenwelt in eine eizige Muttersprache und viele fremde Fremdsprachen nicht mehr der pädagogischen Wirklichkeit entsprach“ (Reich 2005, S. 88)<sup>1</sup>.

Die Entwicklung von sprachstandserfassenden Tests begann und binnen von etwa fünf Jahren waren in Deutschland etliche Verfahren entstanden, wie zum Beispiel der so genannte PI-Test von Fliegner/Gogolin (1980) für die Erhebung bei Schulanfängern oder das Erhebungsinstruments SES (= Soziolinguistisches Erhebungsinstrument zur Sprachentwicklung) von Portz/Pfaff (1981), um die Sprach- und Kommunikationsfähigkeit der SchülerInnen mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen festzuhalten. Neben weiteren Verfahren, die von Reich angeführt werden<sup>2</sup>, wäre noch erwähnenswert, dass die beiden einzigen Verfahren, die damals auch die Erstsprache der Kinder und Jugendlichen miteinbezogen, die „Beobachtungswoche für türkische Schulanfänger“ von Langenohl-Weyer/Schlotmann (1983) und die „Beobachtungswoche in der Berufsbildung“ von Neumann/Schlotmann (1983) waren.

<sup>1</sup> Reich (2005, S.88) versteht unter dem Begriff Muttersprache hier, die „sozialisatorische Grundlage aller Bildung“ und unter dem Begriff Fremdsprache, die Sprache, die „kognitiv und im Sekundarschulalter [zu] lernen [ist]“.

<sup>2</sup> Weitere Verfahren dieser Zeit in Reich (2005), S. 88/94.

Bis auf den PI-Test hat es aber kein Verfahren geschafft auch in der Praxis verwendet zu werden. Auch wenn punktuell und modellhaft damit gearbeitet wurde, so sind sie keine wesentlichen Bestandteile, die bei der Entwicklung von speziellen Fördermaßnahme des Deutschen als Zweitsprache geholfen hätten. Prinzipiell war dies aber auch nicht das primäre Ziel, diese Verfahren sollten vorwiegend zeigen, ob jemand ausreichend Sprachkenntnisse für die Regelschule mitbringt. Das Hauptziel war Selektion.

Dafür sind laut Reich einige Gründe (vgl. 2005, S. 89f) zu nennen. Zum einen wurde der Glaube vertreten, dass es keiner besonderen Sprachdidaktik für SchülerInnen mit Migrationshintergrund bedarf, lediglich wichtig sei die Integration der SchülerInnen. Des Weiteren gab es auch ein schwieriges Verhältnis zwischen der Wissenschaft und der Praxis: PädagogInnen wollten wertvolle, praktische Tipps für den Schulalltag, wohingegen die Wissenschaftler realitätsfern zeitintensive Vorschläge unterbreiteten. Neben diesen Schwierigkeiten kann man auch von einem Mangel an Wissenschaftlichkeit im Allgemeinen sprechen. Grund dafür war schlichtweg die Tatsache, dass das Forschungsfeld noch zu neu und der Forschungsstand noch zu einseitig war und kaum Verbindungen zwischen den Bezugswissenschaften<sup>3</sup> geformt wurden.

Auch Konferenzen, sowie empirische Untersuchungen zur Qualität der Verfahren, veränderten die Lage nicht. Ende der 1980er Jahre wurde die Entwicklung entsprechender Verfahren zurückgedrängt, „Fortbildung statt Instrumententwicklung, hieß die neue Devise“ (Reich 2005, S. 91). Scheinbar waren aber ebendiese Fortbildungen entscheidend für die wirkliche Entwicklung der Sprachstandsdiagnostik.

---

<sup>3</sup> Eine Verbindung der Bezugswissenschaften bedeutet in diesem konkreten Fall eine Zusammenarbeit von ExpertInnen aus den Bereichen der Pädagogik, Psychologie, Linguistik, Germanistik, sowie der Sprach(erwerbs)forschung der jeweiligen Herkunftssprachen (vgl. Reich 2005, S. 90).

Neben der Grundlagenforschung, waren auch die PädagogInnen und StudentInnen bald bemüht an der Entwicklung zu arbeiten.

Hinsichtlich den Themen Mehr- bzw. Zweisprachigkeit hat sich seither einiges getan. Sprache und vor allem Mehrsprachigkeit hat zumindest an (medialer) Präsenz und Aufmerksamkeit gewonnen, das Feld Mehr- und Zweisprachigkeit wird auch in der Politik thematisiert. Die Forderungen sind vielseitig und kommen auf internationaler und nationaler Ebene. Als Beispiel könnten sowohl die Einführung eines Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS), das Europäische Sprachenportfolio (ESP), sowie auf nationaler Ebene die Einführung von Bildungsstandards, Kompetenzbeschreibungen und einer Zentralmatura genannt werden<sup>4</sup> (vgl. Online 8). Viele dieser Projekte beschäftigen sich aber vorrangig mit dem Erlernen einer sogenannten Prestigesprache. Nach Lengyel wird „Zweisprachigkeit meist nur im Falle von Prestigesprachen, wie z.B. bei Englisch oder Französisch, als wertvoll erachtet. Diese „elitäre Zweisprachigkeit“ wird von der gesellschaftlichen Mehrheit als wahre Zweisprachigkeit anerkannt.“ (Lengyel 2001, nach Skutnabb-Kangas 1981; Kupfer/Schreiner 1994). Dennoch zeigt sich somit, dass die Diskussion zugenommen hat.

Was nun aber die Förderung von Zweitsprachenlernenden mit anderen Erst- bzw. Zweitsprachen als jenen Prestigesprachen anbelangt, konzentriert man sich derzeit vor allem auf den vorschulischen Bereich, sowie die Primarstufe. Gerade dort wird verstärkt auf Bildungspläne geachtet, beziehungsweise an der Förderung schwächerer SchülerInnen gearbeitet. Aufgrund dessen spielt auch die Sprachstandsdiagnostik vor allem dort eine Rolle. Wenn es um die neu entwickelten Verfahren geht, so sind das Zielpublikum vor allem Kindergartenkinder und SchulanfängerInnen. Für die Zielgruppe

---

<sup>4</sup> Vgl. „Förderung von Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt in Österreich“. Online: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/sprachenpolitik.xml> [Stand 11.10.2013]

Diese nationalen und internationalen Bemühungen sind natürlich nur Beispiele, um zu zeigen, dass Mehr- und Fremdsprachigkeit ein Thema ist. Oft wird beteuert, dass diese Instrumente auf Selektion und nicht auf Förderung abzielen. Natürlich bringen die Ideale und Ziele, die hinter den Projekten stehen, positive und negative Seiten mit sich, die genauer beleuchtet gehören. Diese sollen in Rahmen dieser Arbeit aber nicht diskutiert werden. Für nähere Informationen eignet sich ein Besuch der oben genannten Webseite.

danach, also die Sekundarstufe I und Sekundarstufe II, gibt es (noch) relativ wenige Instrumente.

Wie dieser kurze geschichtliche Aufriss gezeigt hat, so gab es und gibt es auch in diesem Forschungsfeld Konflikte und Probleme. Da es sich bei der Sprachdiagnostik um eine junge Disziplin handelt, sind die Möglichkeiten noch lange nicht erschöpft.

Da ein wichtiger Teil der Sprachstandsanalyse die Verfahren, mit denen der Sprachstand erhoben wird, sind, soll im folgenden geklärt werden, welche Anforderungen an ein solches Verfahren zu stellen sind. Weiters soll gezeigt werden, welche Verfahren am Markt verwendet werden. Die in Kapitel 1.3 vorgestellten Verfahren wurden ausgewählt, da sie in engem Zusammenhang mit FÖRMIG stehen, dem Fördermodell, welches auch in der Arbeit noch vorgestellt werden wird. Sie sollen exemplarisch zeigen, welche Verfahren zur Erhebung eines Sprachstands verwendet werden können. Die Auswahl unterliegt somit keiner Wertung und soll einzig dazu dienen FÖRMIG als Gesamtkonzept besser zu erfassen. Darüber hinaus gibt es natürlich noch andere Verfahren und Fördermaßnahmen, eine Liste dieser findet sich im ZUSE-Bericht Band 2 (2011).

## **1.2 Anforderungen an ein Verfahren**

Die Anforderungen an sprachdiagnostische Instrumente sind vielfältig und so umfangreich wie die Instrumente selbst. Es gelten zahlreiche Kriterien, die Verfahren zur Messung des Sprachstandes einhalten sollten. Die folgenden Ausführungen sollen zeigen, welche Anforderungen an unterschiedliche Verfahren gestellt werden.

### **1.2.1. Allgemeine Anforderungen an pädagogische Diagnoseverfahren**

Gemäß den allgemeinen Anforderungen, die an ein pädagogisches Diagnoseverfahren gestellt werden, gilt, dass sie sich an die allgemeinen Testkriterien Objektivität, Reliabilität und Validität (vgl. Döll 2011, 87; nach Ingekamp/Lissmann 2008, 51f) halten. Die Objektivität einer Messung ist dann gegeben, „wenn die Messergebnisse möglichst unabhängig vom Untersucher sind, [... das heißt ...] wenn verschiedene Untersucher bei der Messung desselben Merkmals zum gleichen Ergebnis kommen“ (Ingekamp/Lissmann 2008, 51f). Um auch bei der Auswertung Objektivität zu wahren, ist es günstig, eindeutige Auswertungskategorien festzulegen. Am objektivsten sind Aufgaben, welche auch bei der Auswertung einen geringen Spielraum geben, dies gilt zum Beispiel für Multiple-Choice-Tests (vgl. Döll 2012, 68).

Die Reliabilität oder auch Zuverlässigkeit zeigt „den Grad der Sicherheit oder Genauigkeit, mit dem ein bestimmtes Merkmal gemessen werden kann“ (Ingekamp/Lissmann 2008, 54). Dieses Gütekriterium soll den „Grad der Messgenauigkeit bzw. den Grad der Freiheit von Messfehlern eines Instruments“ (Döll 2012, 69) angeben.

Des Weiteren muss eine Messung valide sein. Hierfür ist zu prüfen, „ob tatsächlich das gemessen wird, was man messen will, und nicht irgendetwas anderes“ (Ingekamp/Lissmann 2008, 57). Dieses Kriterium gilt zumeist als das wichtigste, da es angibt, „in welchem Umfang ein Instrument das zu Messende tatsächlich misst“ (Döll 2012, 69).

Diese Gütekriterien sollten auch bei sprachstandsdiagnostischen Verfahren berücksichtigt werden, auch wenn man nicht vergessen sollte, dass diese Kriterien der „klassischen Testtheorie der psychologischen Diagnostik“ (Döll 2011, 71) entspringen und somit um Kriterien, die speziell für die pädagogische Diagnostik wichtig sind, ergänzt werden sollten. Je nach Ziel des Verfahrens sollte daher unterschiedlich streng entschieden werden, wie genau man sich an die allgemeinen Gütekriterien hält (vgl. Döll 2011).



### **1.2.2 Nebengütekriterien**

Neben diesen drei Kriterien gibt es laut Ingekamp und Lissmann weitere Nebengütekriterien, denen Beachtung geschenkt werden soll (vgl. Döll 2011, 71f). Diese sind „Normierung, Vergleichbarkeit, Ökonomie, Nützlichkeit, Zumutbarkeit, Unverfälschbarkeit und Testfairness“ (Ingekamp und Lissmann 2008, 61f). Diese Faktoren werden sowohl von dem Instrument beziehungsweise Testverfahren selbst, wie auch den Personen, die davon betroffen sind, also jenen Personen, die die Messung durchführen, wie auch den ProbandInnen, beeinflusst. Sie sollen eine Hilfestellung bei der Entwicklung sein.

Wenn es um die Ökonomie von diagnostischen Verfahren geht, so sollen Testende, wenn möglich, wenig Zeit, wie auch Materialien brauchen, zudem sollten die Tests ohne großen Hintergrundwissen und unkompliziert zu benutzen sein. Die Nützlichkeit eines Instruments zeigt sich, wenn es sich von anderen Verfahren abhebt, indem es bestimmte Merkmale erfassen zu vermag, die mit anderen Verfahren nicht gemessen werden können. Macht man sich Gedanken um die Zumutbarkeit, so ist es wichtig darauf zu achten, dass sowohl Zeitaufwand, wie auch psychische Belastung nicht zu groß sein sollten. Der Punkt Fairness fordert die „Freiheit diagnostischer Verfahren von geschlechtsspezifischen, ethnischen und kulturellen Diskriminierungen“ (Döll 2011, 71f; nach Ingekamp/Lissmann 2008, 61).

### **1.2.3 Spezifische Kriterien**

Besonders wichtig mögen aber neben den allgemeinen wissenschaftlichen Kriterien vor allem jene sein, die speziell auf das Untersuchungsfeld Sprachdiagnostik zugeschnitten wurden. Laut Döll (2011, 92) ermöglichen diese nach „linguistischen, pädagogischen und methodischen Anforderungen [zu unterscheiden]“.

Gerade, wenn es um die linguistischen Anforderungen geht, äußert Döll aber Kritik, indem sie sagt, dass selbst bei gängigen Verfahren oft die „sprach- und

sprachaneignungstheoretische Fundierung“ (Döll 2012, 72) fehlt. Aus diesem Grund sind die Verfasser von Verfahren gefordert, ihre Instrumente nach einem nachvollziehbaren Verständnis von Sprachkompetenz aufzubauen. Ehlich (2005) fordert daher, die von ihm entwickelten Basisqualifikationen als Grundlage zu berücksichtigen. Zudem fordern Roth/Dirim (2007), dass begründet wird, warum bestimmte Komponenten Teil eines Instruments sind. Sie fordern unter anderem, dass geprüft wird, ob das Gemessene überhaupt relevant ist, um eine Einschätzung zum Sprachstand machen zu können.

Weiters gilt es zu beachten, dass für sprachdiagnostischen Verfahren und ihr Verständnis von Sprache andere Normen zu gelten haben, als dies der Fall wäre, würde man an monolingualen Normen messen (vgl. Döll 2012, 73).

Wie auch schon zuvor in dieser Arbeit erwähnt, so ist ein wichtiges Kriterium, dass die Feststellung des Sprachstands einer sozialen Selektion entgegenwirkt und sie nicht zusätzlich fördert. Es sollten jene Verfahren gewählt werden, die kein allgemeines Urteil über die Kompetenz abgeben, sondern Auskunft über Schwächen, aber auch Stärken der SchülerInnen zulassen (vgl. Döll 2012, 73).

Auch wird immer wieder gefordert, dass es zur Einbeziehung der Eltern kommt, um keine Fehldiagnosen zu erstellen, sowie das Testen von spontanen Äußerungen und echter, authentischer Kommunikation. All dies soll zusätzlich altersgemäß gestaltet sein (vgl. Döll 2012, 73).

Es zeigt sich somit deutlich, dass die Kriterien, die ein sprachstandsdiagnostisches Verfahren erfüllen soll, zahlreich sind. Es geht nicht ausschließlich um die Erfüllung der allgemeinen Testkriterien, viele weitere Kriterien müssen erfüllt sein, um ein erfolgreiches Instrument zu erstellen. Zudem soll es, wenn möglich, die Basisqualifikation von Ehlich (2005) rezeptiv und produktiv enthalten (vgl. Döll 2012, 73). In Abschnitt 1.2.4 soll daher genauer auf die Basisqualifikationen von Ehlich eingegangen werden.

#### 1.2.4 Die Basisqualifikationen von Ehlich

Gerade die sprachlichen Basisqualifikationen von Ehlich (2005, 44f) helfen den linguistischen Bereich einer Diagnose relativ detailliert zu erfassen. Dazu gehören:

- A phonische Qualifikation**  
(Unterschiede auf der lautlichen Ebene erfassen und unterscheiden können)
  - B pragmatische Qualifikation I**  
(Handlungsziele anderer erkennen und selbst anwenden können)
  - C semantische Qualifikation**  
(die Bedeutungsebene von Sprache erfassen, verstehen und anwenden)
  - D morphologisch-syntaktische Qualifikation**  
(Kombinationen von Wörtern/Sätzen verstehen und verfassen können)
  - E diskursive Qualifikation**  
(an Gesprächen teilnehmen können, erzählen, kommunizieren können)
  - F pragmatische Qualifikation II**  
(Handlungsziele in verschiedenen sozialen Umfeldern erkennen/anwenden)
  - G I literale Qualifikation I**  
(Verständnis und Produktion von Schrift, von Mündlichkeit zur Schriftlichkeit und vice versa)
  - G II literale Qualifikation II**  
(Ausbau der Schrift, des Lesens, des Sprachbewusstseins)
- (vgl./nach Ehlich 2005, S. 44f)

Diese Qualifikationen sollen eine Richtlinie bieten, damit es Verfahren nicht an „sprach- und sprachaneignungstheoretischer Fundierung“ (Döll 2011, 93) fehlt. Daneben gibt es noch weitere Dinge, die laut Döll (2011, 93f) bei den Anforderungen an ein Instrument Platz finden sollten: neben dem Einfluss der Erst- bzw. Familiensprache, spielen auch die Eltern eine Rolle. Des Weiteren zählt es vor allem aus pädagogischer Sicht im Hinterkopf zu behalten, dass die Sprachstandsdiagnostik eine Hilfestellung für die Förderung sein soll und kein Instrument, das „die soziale Selektivität des Bildungswesen“ (Döll 2011, 94) verstärkt. Zusätzlich sollen die Messungen auch so angelegt sein, dass nicht nur Mängel und Schwierigkeiten der Untersuchten im Vordergrund stehen, es soll auch Raum für das Erfassen von Stärken gegeben sein. Aufgrund von Fairness spielen zwei weitere Faktoren eine Rolle. Zum einen ist es stets

wichtig zu beachten, welches Alter die ProbandInnen haben, um eine gerechte Testsituation herzustellen, zum anderen muss das Geschlecht der Testpersonen für die Erhebung irrelevant sein. Tests dürfen kein Geschlecht bevorzugen oder benachteiligen, es muss absolute Chancengleichheit gelten. Weiters soll es sich um reale Kommunikation handeln, „die Vermeidung einer Reduzierung auf Testsprache“ (Döll 2011, 94; nach Bredel 2005) soll angestrebt werden, da Testsprache die Ergebnisse verfälscht oder zumindest beeinflusst.

Da Tests weitgehend während des normalen Kindergarten- und Schulbetriebs durchgeführt werden, so gelten für viele, die sich mit Sprachstandsdiagnostik beschäftigen, natürlich auch ökonomische Kriterien: die Erfassung des Sprachstandes sollte nicht besonders zeitintensiv sein, ohne besonderes, komplexes Wissen von den PädagogInnen durchführbar sein und nichts kosten (vgl. Döll 2011, 94). Diese Kriterien sind natürlich Ideale, dennoch wäre es natürlich wünschenswert, wenn ihre Ökonomie erlauben würde, relativ günstig, zeitsparend und unkompliziert zu testen.

Die Kriterien und Ansprüche an sprachstandsdiagnostische Verfahren sind umfangreich. Teilweise können diese sogar widersprüchlich sein, sie vollständig zu erfüllen wird vermutlich nie gelingen. Alle genannten Kriterien in Einklang zu bringen, verlangt großes Geschick, aber auch Bescheidenheit. Die Testenden müssen sich natürlich bewusst sein, dass kein Verfahren existieren kann, das vor Fehlern gefeit ist. Wichtig ist es, dass die AnwenderInnen nicht nur wissen, wie ein bestimmtes Instrument funktioniert, sondern auch welches Potential die jeweiligen Verfahren haben, um gezielt jenes auswählen zu können, das zur Zielgruppe und dem Anwendungsgrund passt. Es soll folglich jenes Instrument gewählt werden, das auch wirklich das misst, was herausgefunden werden soll.

### **1. 3 Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes**

Es gibt zahlreiche Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Im Folgenden sollen zwei Verfahren des Förderprogramms FÖRMIG genauer vorgestellt werden, um zu zeigen, wie bestimmte Verfahren beim Erheben des Sprachstandes vorgehen und wie unterschiedlich ihr Zweck, ihre methodische Grundlage oder aber ihre Handhabbarkeit sein kann. Die Entscheidung fiel auf *HAVAS 5* und die *Niveaubeschreibungen DaZ*, da es sich beim ersten der beiden Instrumente um ein bedeutendes profilanalytisches Verfahren handelt, welches sich durch die Besonderheit auszeichnet, eines der ersten Verfahren gewesen zu sein, welche linguistische und spracherwerbstheoretische Erkenntnisse als Grundlage in der Entwicklung nutzen. Die *Niveaubeschreibungen DaZ* geben einen guten Einblick in die sogenannten Beobachtungsverfahren, die Auswahl fiel auf dieses Verfahren, da sich das Verfahren *USB DaZ*, an den *Niveaubeschreibungen DaZ* orientiert hat. Daher halte ich es für wichtig, die Grundlagen dieses Verfahrens vorzustellen.

Ein weiterer Grund, warum diese beiden Verfahren genauer vorgestellt werden sollen, ist die Tatsache, dass es sich bei beiden Verfahren um Instrumente handelt, die Teil des Förderprogramms FÖRMIG sind. Ein Ziel von FÖRMIG ist es, Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu verbessern, die Instrumenten dienen daher grundsätzlich nicht der Selektion, sondern im Gegenteil, als erster Schritt zur (individuellen) Förderung jener Kinder und Jugendlicher. Dieser sehr wichtige Grundsatz begründet die Auswahl dieser Verfahren zusätzlich.

Im Folgenden sollen nun die unterschiedlichen Verfahrenstypen, die zur Erhebung des Sprachstandes verwendet werden können, kurz vorgestellt werden, mit einer genaueren Betrachtung eines profilanalytischen Instruments, sowie eines Beobachtungsverfahrens.

### **1.3.1 Schätzverfahren**

Bei Schätzverfahren (vgl. Döll 2012, 77f) werden die Sprachstände durch Selbst- oder Fremdeinschätzung erhoben. Auch wenn sie ökonomisch sind, so sind ihre Ergebnisse nicht wirklich aussagekräftig oder verlässlich. Daher gibt es auch nur wenige Verfahren dieser Art. Ein Beispiel für ein Schätzverfahren wären Sprachenportfolios. Sie sind eine gute Möglichkeit für SchülerInnen sich selbst einzuschätzen, haben aber kaum wissenschaftliche Aussagekraft.

### **1.3.2 Profilanalysen**

Profilanalysen (vgl. Döll 2012, 78f) dienen der Analyse von spontaner beziehungsweise quasi-spontaner Sprache. Eine der bekanntesten Profilanalysen und eines der ersten Verfahren, welches linguistisch und spracherwerbstheoretisch fundiert ist, ist HAVAS 5. Bei diesem Verfahren sollen Kinder anhand eines Bildimpulses eine Geschichte erzählen, ihre Erzählungen werden mit einem Tonband aufgezeichnet. Danach werden ihre Ausführungen transkribiert und mithilfe von Indikatoren analysiert. „Das Analyseergebnis ist ein Sprachkompetenzprofil, das über Stärken und Schwächen in den verschiedenen untersuchten sprachlichen Bereichen Auskunft und die Möglichkeit zu Schlussfolgerungen für die Sprachförderung gibt“ (Döll 2012, 78). Der große Nachteil des Instruments ist, dass es einer genauen Erklärung bedarf, da man über linguistische Kenntnisse verfügen muss. Ein großer Vorteil ist sicher, dass HAVAS 5 in vielen verschiedenen Sprachen durchgeführt werden kann. Man kann somit mehrere der Sprachen, die ein Kind spricht, testen und der Mehrsprachigkeit eines Kindes so mehr Aufmerksamkeit widmen. Insgesamt lässt sich für HAVAS 5 feststellen:

Bei HAVAS 5 handelt es sich um ein teilstandardisiertes und teilnormiertes Verfahren. Quantitative Auswertung (wie z.B. Umfang des verbalen Wortschatzes) werden um qualitative, zum Teil interpretativ-schätzend gewonnene Informationen ergänzt (z.B. Einschätzung der Deutlichkeit der Aussprache auf einer vierstufigen Skala [...]). (Döll

2012, 79)

Teilweise werden auch Vergleichsmaßstäbe angegeben, die dazu dienen Kinder an repräsentativen Stichproben zu messen (vgl. Döll 2012, 79).

Neben *HAVAS 5* gelten auch das *Tulpenbeet* beziehungsweise das Verfahren *Bumerang* als profianalytische Verfahren. Sie unterscheiden sich von *HAVAS 5* vor allem durch die ProbandInnen, das heißt diese sind bei den Verfahren *Tulpenbeet* und *Bumerang* bereits älter, daher überprüfen die Verfahren auch die in der Schule übliche, wichtige Schrift- und Bildungssprache.

Das *Tulpenbeet* nimmt ebenso eine Bildgeschichte als Bildimpuls, die Erzählung der ProbandInnen wird mit „besonderem Augenmerk auf spezifisch narrative Textgestaltungselemente ausgewertet“ (Döll 2012, 79; nach Gantefort/Roth 2010, 582), da das Erzählen von Geschichten eine der typischen Anforderungen am Ende der Primarstufe in der Schule ist.

Beim Verfahren *Bumerang* sollen Jugendliche zwei Aufgaben erledigen: Zum einen müssen die Jugendlichen ein Bewerbungsschreiben verfassen, mit dem sie sich für einen Praktikumsplatz bewerben, zum anderen gilt es eine Anleitung zu verfassen, die es ermöglicht, einen Bumerang ohne Zuhilfenahme weiterer Bilder oder ähnlichem zu bauen. Der Bildimpuls dafür ist gegeben, die ProbandInnen müssen diesen so verschriftlichen, dass anhand ihrer selbst verfassten Anleitung (fremde) LeserInnen einen Bumerang bauen könnten. Es wird mit diesem Test somit sowohl die Bildungs- wie auch die Fachsprache getestet. (vgl. Döll 2012, 79f)

Das Ergebnis beider Tests ist, wie auch schon bei *HAVAS 5*, ein individuelles Sprachprofil. Auch hier wird anhand von textsortenspezifischer Merkmale ausgewertet. Es zeigt sich somit, dass alle drei profilanalytischen Verfahren sich am Können, also an den Kompetenzen der ProbandInnen orientieren. Auch wenn die Auswertung sehr

exakt vorgenommen werden muss und somit auch wirklich zeitintensiv ist, geben profilanalytischen Verfahren den Lehrkräften die Möglichkeit individuell mit SchülerInnen an ihren Schwächen zu arbeiten. Dies ist natürlich ein großer Vorteil, wenn man sich das Ziel setzt, Fördermaßnahmen so individuell wie möglich zu gestalten. (vgl. Döll 2012, 80)

Stellvertretend für profilanalytische Verfahren soll nun *HAVAS 5* etwas detaillierter vorgestellt werden, da es, wie bereits erwähnt, das erste Verfahren war, welches an linguistischen und spracherwerbstheoretischen Erkenntnissen orientiert entwickelt wurde:

*HAVAS 5*<sup>5</sup> (= Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger) ist ein von Reich/Roth (2004) entwickeltes Instrument für Kinder zwischen fünf und sieben Jahren, das sowohl bei einsprachigen, wie auch bei mehrsprachigen Kindern verwendet werden kann. Laut FÖRMIG (Online1 2013) soll es vor allem die Gruppe der Kinder abdecken, die gerade am Ende ihrer Zeit im Kindergarten und somit kurz vor ihrer Einschulung steht. Das Besondere an diesem Instrument ist die Tatsache, dass der Sprachstand in mehreren Sprachen festgestellt werden kann. Spricht ein Kind mehrere Sprachen, die erhoben werden können, kann somit ein gutes Gesamtbild seiner Sprachkompetenz gegeben werden. Die Auswertungsbögen sind im Moment für die Sprachen Deutsch, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch und Türkisch entwickelt.

Das Instrument an sich ist für den Einsatz durch ErzieherInnen und LehrerInnen gedacht, mithilfe von *HAVAS 5* sollen eben diese Aufzeichnungen von den Sprachständen der Kinder vornehmen. Kernstück dieses Verfahrens ist eine sechsteilige Bildgeschichte, die Geschichte „Katze und Vogel“, welche dem Kind zu Beginn des Verfahrens vorgelegt wird. Danach wird das Kind angehalten, die Bildgeschichte zu erzählen. Die so elizitierten quasis-spontanen Äußerungen werden aufgezeichnet und danach analysiert. Die Aufzeichnungen dauern laut FÖRMIG (Online1 2013) in der

---

<sup>5</sup> Die Informationen zu diesem Instrument entspringen der Internetseite von FÖRMIG, sie werden im Folgenden unter Online1 (2013) zitiert.



Regel zwischen fünf und zehn Minuten pro Kind und Sprache. Mithilfe der gesammelten Informationen nimmt die Lehrkraft danach eine Auswertung vor, zur Unterstützung dient ein Auswertungsbogen<sup>6</sup>, der verschiedene Facetten der mündlichen Sprachhandlungsfähigkeit abdeckt. Anhand des Bogens werden Punkte, wie Grammatik oder Wortschatz, aber auch die Aufgabe und die Art und Weise ihrer Bewältigung bewertet. Ziel ist es ein individuelles Profil zu erstellen, das sich vor allem auf das Können und die bereits vorhandenen Kompetenzen des Kindes stützt. „Die Auswertung ist zum Einen darauf ausgelegt, der sprachlichen Individualität des Kindes Rechnung zu tragen, ohne sich ins Uferlose zu verlieren“ (Reich/Roth 2007, 85). Es gibt Bereiche, die durch eine Skala und somit quantitativ erfasst werden, aber auch Interpretationen von Ergebnissen, welche qualitativ vorgenommen werden müssen (vgl. Reich/Roth 2007, 85). „Die Auswertung ist zum Anderen darauf angelegt, ein Sprachprofil zu gewinnen, an das Förderentscheidungen anknüpfen können“ (Reich/Roth 2007, 85). Die unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen wurden somit gegliedert, um dort anknüpfen zu können, wo Förderbedarf besteht.

Es soll somit ein Kompetenzprofil entstehen, welches die bereits entwickelten Stärken eines Kindes zeigt. Dort, wo das Kind noch Schwächen aufweist, kann eine individuelle Förderung beginnen. Angesetzt soll genau den den Punkten werden, an denen das Kind im Moment der Erhebung steht.

Als etwas problematisch könnte man die Auswertung (vgl. Reich/Roth 2007, 85) sehen, da sie Vorkenntnisse voraussetzt und nur von geschulten Personen gemacht werden sollte. Wenn jemand schon Erfahrung mit dem Instrument hat, dauert die Auswertung pro Kind und Sprache in etwa 45 Minuten, da die Aufzeichnungen auch transkribiert werden sollten. Aufgrund des sehr individuellen Eindrucks der Kompetenzen eines Kindes, ist es den Aufwand aber wert, da man schnell mit einer individuellen Förderung ansetzen kann.

---

<sup>6</sup> Dieser Auswertungsbogen kann zumindest in der Sprache Deutsch von der FÖRMIG-Internetseite als pdf-Datei heruntergeladen werden.

### **1.3.3 Tests**

Das Wort „Test“ ist aus dem Schulalltag nicht mehr wegzudenken, aber auch abseits von der Schule finden wir dieses Wort im Alltag wieder. Oft fällt es daher schwer zu bestimmen, was denn ein Test eigentlich ist.

Spricht man von Tests, die den Sprachstand oder sprachliche Fähigkeiten feststellen sollen, so „handelt es sich (idealerweise) [um] theoriegeleitete Routineverfahren zur Erfassung empirisch abgrenzbarer Merkmale mit dem Ziel einer möglichst genauen quantitativen Aussage über den Grad der individuellen Merkmalsausprägung“ (Döll 2012, 83; nach Moosbrugger/Kelava 2007, 2). Die ProbandInnen sollen Aufgaben bewältigen, danach wird erfasst, wie viele Antworten richtig beziehungsweise falsch sind. Diese Art der Auswertung zeigt, dass Test oft standardisierte Ergebnisse bringen.

Bekannte Tests zur Sprachstandsfeststellung sind zum Beispiel *SFD*, *SETK 2* oder *SETK 3-5*, welche alle als komplex einzordnen sind, ein etwas einfacherer Test mag der sogenannte *C-Test* sein (vgl. Döll 2012, 84).

Der Grund, warum Tests eingesetzt werden, mag ihre Effizienz sein, wenn es gilt, jene Kinder zu identifizieren, bei denen ein Förderbedarf besteht. Sie eignen sich somit gut, um zum Beispiel Statistiken zu erfassen, eignen sich aber weniger bis kaum, wenn es um individuelle Förderung geht. In diesem Fall ist es vernünftig, ein zweites Verfahren anzuwenden, welches Auskunft über individuelle Stärken und Schwächen gibt. (vgl. Döll 2012, 84)

### **1.3.4 Beobachtungsverfahren**

Das Beobachten ist ein wichtiger und grundlegender Teil der pädagogischen Diagnostik und zeichnet sich dadurch aus, dass es besonders häufig eingesetzt werden kann. Bei wissenschaftlichen Beobachtungen sollen bestimmte Vorkommnisse und Verhaltensweisen dokumentiert werden, ausgehend aus einer „besonders aufmerksamen und sorgfältigen Wahrnehmung“ (Döll 2012, 86). Den Beobachtungen zugrunde liegt selbstverständlich ein sehr genaues System, das heißt, die

Wahrnehmung ist meist entweder auf ein konkretes Objekt fixiert oder aber durch seine Methodik kontrolliert (vgl. Döll 2012, 86; nach Greve/Wentura 1996 und Mees 1977).

Für systematische Beobachtungen gibt es eine Reihe von Aspekten, nach denen sie klassifiziert sind (vgl. Döll 2012, 86; nach Greve/Wentura 1996 und Fisseni 1997):

- Labor- und Feldbeobachtung:

Von Feldbeobachtung spricht man, wenn die Beobachtung in für die ProbandInnen gewohnter Umgebung stattfindet, zum Beispiel im Klassenraum. Günstigerweise werden die ProbandInnen durch die Beobachtung nicht beeinflusst.

- Offene und verdeckte Beobachtung:

Eine Beobachtung kann verdeckt, sowie offen stattfinden kann. Wenn die beobachtete Person nicht weiß, dass sie/er ProbandIn ist, so ist die Beobachtung verdeckt.

- Teilnehmende und nicht teilnehmende Beobachtung

- Technisch vermittelte und unvermittelte Beobachtung

- Isomorphe Beschreibung, reduktive Beschreibung und reduktive Einschätzung

Die isomorphe Beschreibung benutzt „umfangreiches, weitgehend ‚ungefiltertes‘ Datenmaterial“ (Döll 2012, 86). Anhand dieser Beobachtung wird versucht möglichst alles, was beobachtet wurde, wiederzugeben.

Reduktive Beschreibungen halten sich an zuvor festgelegte Kategorien, anhand derer die Beobachtung stattfindet.

Die reduktive Einschätzung geht über die reduktive Beobachtung hinaus. Es werden „zusätzlich durch Ratingskalen Urteile über Intensität, Häufigkeit oder Qualität abgegeben“ (Döll 2012, 87).

Soll anhand von Beobachtungen der Sprachstand festgestellt werden, so geschieht dies meist mit „Instrumente[n] der systematischen teilnehmenden Feldbeobachtung“ (Döll 2012, 87), das bedeutet meist reduktiv einschätzend. Selten sind Verfahren sowohl reduktiv deskriptiv und reduktiv einschätzend, eine Ausnahme bilden zum Beispiel

Verfahren wie die *Niveaubeschreibungen DaZ*. Dieses Verfahren wird noch genauer vorgestellt werden.

Ein Vorteil von Beobachtungen ist, dass sie helfen, einen guten Gesamtüberblick über das Sprachhandeln in Alltagssituation zu geben (vgl. Döll 2012, 87). Ein weiterer, vielleicht entscheidender Vorteil ist die Tatsache, dass Beobachtungen äußerst ökonomisch sind. Sie können zum Beispiel ‚neben‘ dem ‚normalen‘ Unterricht stattfinden, zudem helfen sie Prüfungs- beziehungsweise Testangst nicht aufkommen zu lassen, wenn sie zum Beispiel verdeckt stattfinden (vgl. Döll 2012, 87).

Im Folgenden sollen die *Niveaubeschreibungen DaZ* als Beispiel für eine systematische Fremdbeobachtung vorgestellt werden, auch sie sind Teil des Modellprogramms FÖRMIG.

Die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache<sup>7</sup> sind ein Beobachtungsinstrument, mit dem die Kompetenz und der Kompetenzzuwachs der Schülerinnen und Schüler im Deutschen als Zweitsprache strukturiert, systematisch und unterrichtsbegleitend beobachtet und beschrieben werden können. (Online 5 2013)

Wie aus dem Zitat hervorgeht, wird mit diesem Instrument die Verwendung des Deutschen sehr genau beobachtet, um ausgehend aus einer Beobachtung ein individuelles deskriptives Sprachprofil der SchülerInnen erstellen zu können. Unter Einbeziehung der Ergebnisse werden dann konkrete Maßnahmen geplant, um am bereits bestehenden Wissen anzuknüpfen und die Verwendung der Sprache zu verbessern und zu fördern. Zielgruppe des Instruments *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe* (Online5 2013) sind SchülerInnen, die die 1.- 4. Schulstufe besuchen und eine andere Muttersprache als Deutsch haben. Ihre Kompetenzen in der Verwendung des Deutschen sollen mithilfe des Instruments beschrieben werden. Zielgruppe des zweiten Instruments *Niveaubeschreibungen*

---

<sup>7</sup> Wie auch bei den anderen FÖRMIG-Instrumenten, so ist auch die Information zu den *Niveaubeschreibungen* der Internetseite entnommen, sie wird als Online5 (2013) zitiert.

*Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I* (Online5 2013) sind SchülerInnen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch, die die 5. - 10. Schulstufe besuchen. Das Ziel der beiden Instrumente ist dasselbe. Die Entwicklung dieses Verfahrens war eine Kooperation von FÖRMIG Sachsen mit FÖRMIG Schleswig-Holstein, insbesondere von Marion Döll und Hans H. Reich, die Unterstützung von zahlreichen anderen MitarbeiterInnen bekamen.

Kurz zusammengefasst, handelt es sich um ein „Instrument zur unterrichtsbegleitenden individuellen Feststellung sprachlicher Fähigkeiten im Deutschen durch systematische Fremdbeobachtung“ (Döll 2012, 89). Wenn man liest, welches Ziel dieses Instrument verfolgt, so wird schnell deutlich, welche Vorteile *Niveaubeschreibungen DaZ* bieten soll:

Ziel war (und ist) es, ein praxistaugliches, den allgemeinen Gütekriterien entsprechendes Instrument zu erarbeiten, das Lehrkräfte aller Fachrichtungen ermöglicht, die deutschsprachigen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache im Unterricht systematisch und kriterienorientiert zu beobachten, und dadurch einen strukturierten und sachlichen Austausch über sprachliche Fähigkeiten einzelner Schülerinnen und Schüler im Kollegium zu unterstützen. (Döll 2012, 90)

Diese sehr präzise und genaue Zusammenfassung der Ziele des Instruments hebt, meiner Meinung nach, gut hervor, warum es sich bei den *Niveaubeschreibungen DaZ* um ein Verfahren handelt, zu welchem nach Erprobung kaum Kritik geäußert wurde (vgl. Döll 2012, 103). Die Ziele, die man sich gesetzt hatte, dürften größtenteils eingehalten worden sein. Nach der Erprobung des Instruments hat sich gezeigt, dass es viele der Kriterien, die im vorigen Kapitel beschrieben wurden, relativ gut erfüllt (vgl. Döll 2012, 104). Wie auch bereits bei *HAVAS 5* ist jedoch einer der Kritikpunkte der Zeitaufwand. Auch die *Niveaubeschreibungen DaZ* sind in der Auswertung relativ zeitintensiv. Nichtsdestotrotz überwiegen die Vorteile: Das Instrument ist praxisorientiert, unterstützt den Austausch unter KollegInnen, aber auch jenen mit

Eltern und schafft positive Effekte für SchülerInnen, da für diese die Institution Schule transparenter und nachvollziehbarer geworden ist. Zudem hat sich gezeigt, dass das Verfahren ökonomisch, nützlich, fair und zumutbar ist. Auch Ehlich (2005) Basisqualifikationen wurden als Grundlage verwendet, die Sprache ist durch Spontanität gekennzeichnet und die individuellen Sprachprofile helfen individuelle Sprachförderung zu unterstützen. Die sind einige Gründe, die für die Verwendung der *Niveaubeschreibungen DaZ* als Erhebungsinstrument sprechen.

#### **1. 4 Sprachstandsdiagnose – warum denn nun wirklich?**

Was im folgenden Zitat zum Ausdruck gebracht wird, gilt heutzutage größtenteils als bekannt und spielt eine zentrale Rolle, wenn es um die Diskussion von Sprachdiagnosen und ihre Sinnhaftigkeit geht:

Junge Kinder, die sich sprachlich ungestört entwickeln können, haben beste Chancen, ihre Bildungspotentiale zu entfalten, weil sie die Bildungsherausforderungen und –möglichkeiten, welche sich ihnen in Familie, Kindergarten und Schule bieten, gut erschließen können (Fried 2005, 19).

Doch dieses Glück haben nicht alle Kinder. Viele sind immer noch benachteiligt und kämpfen im Laufe ihrer Kindergarten- und Schulzeit mit Sprachentwicklungsproblemen, laut Fried (2005, 19) „immerhin etwa 25 bis 30 Prozent aller Kindergartenkinder“. Wenn diese nicht gewissenhaft begleitet werden, sind negative Folgeentwicklungen nicht überraschend, Probleme in der Schule vorprogrammiert. Ein Ziel der Diagnose ist also diese Sprachentwicklungsprobleme möglichst früh zu erkennen, um sprachliche Förderung in den Alltag der Kindern schon früh zu integrieren. Aus diesem Grund gibt es eine besondere Dringlichkeit, dass PädagogInnen die Sprachstände der Kinder möglichst früh erfassen und den Sprachlernprozess begleiten. Von frühen Sprachfördermaßnahmen profitieren schließlich alle Kinder, besonders jene, die in ihrer sprachlichen Entwicklung Hilfe brauchen (vgl. Fried 2005).

Um PädagogInnen diese Arbeit zu erleichtern, war die Entwicklung von sprachstandsdiagnostischen Verfahren ein wichtiger Schritt, denn Probleme von Kindern werden nicht einfach so erkannt. Oft liegt es auch an der Qualifikation der PädagogInnen, die im Feld der Sprachstandsdiagnostik nicht ausreichend ausgebildet oder informiert sind. Erst durch systematische Beobachtung und Begleitung, fällt es auch diesen nun zunehmend leichter, mit den Kindern zu arbeiten. Um erfolgreiche Arbeit zu gewährleisten, ist es also nach Fried (2005) wichtig, dass bei KindergärtnerInnen und LehrerInnen zuerst ein Überblick über die vorhandenen Verfahren gegeben wird. Zusätzlich muss klargemacht werden, welches der Verfahren für welches Kind am besten geeignet ist. Auch die bei einem Test üblichen Gütekriterien sollen bei den PädagogInnen im Bewusstsein sein, um zu einer Einschätzung gelangen zu können, ob das durchgeführte Verfahren Aussagekraft besitzt. Fried (2005) fordert also, dass das Wissen bei jenen vorhanden sein muss, die mit den Instrumenten arbeiten. Diese Forderungen entspringen alle der „Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger“ (vgl. Fried 2004).

Wenn es um die Funktion von Spracherfassungsverfahren geht, so scheiden sich die Geister. Nach Fried kann eine Unterscheidung in „Verfahren, die im politischen Raum eingesetzt werden“ (Fried 2005, S. 21) und „Verfahren, die ausschließlich pädagogischen Zwecken dienen sollen“ (Fried 2005, S. 21) gemacht werden. Diese Unterteilung soll im folgenden erklärt werden.

#### **1.4.1 Verfahren, mit politischer Funktion**

Verfahren mit politischer Funktion dienen dazu, sprachpolitische Situationen zu optimieren. Die Politik verwendet diese Instrumente, um Kontrolle über ebensolche Situationen zu behalten. Prinzipiell sind Verfahren, die mit einer politischen Funktion durchgeführt werden, vor allem „Reihenuntersuchungen und dort eingesetzte Screeningverfahren“ (Fried 2005, S. 21). Es geht darum SchülerInnen mit Problemen zu

orten, um dann durch gezielte Förderung, „gesellschaftliche Kosten vermeiden oder minimieren zu können“ (Fried 2005, S. 21). Sie dienen also vorrangig dem Monitoring gewisser sprachpolitischer Probleme in einem Land, herausgefunden werden soll, ob generell Förderbedarf besteht. Durch Untersuchungen beim Schuleintritt, sollen jene Kinder erhoben werden, bei denen vermutet werden muss, dass die Sprachentwicklung der Norm abweichend sein wird. Diesen Entschluss fasste man vor allem nach den Ergebnisse von PISA, einem Instrument, welches Schriftsprachfähigkeit im Bereich Lesen untersucht. Die Resultate zeigten, dass bestimmte Gruppen, zum Beispiel Kinder mit Migrationshintergrund, tendenziell benachteiligt werden.

Die Diskussion, die bleibt, ist jene, ob es wichtig ist, alle Kinder in ihrer Sprachentwicklung zu fördern, oder nur dort Erhebungen durchzuführen, wo man aufgrund eines Migrationshintergrunds Sprachentwicklungsstörungen annimmt. Zudem sehen sich viele PädagogInnen mit der Situation überfordert, ihr Wissen über die notwendigen Mittel ist oft beschränkt. Sprachförderung passiert nicht selten ungerichtet und ungesteuert, was dazu führt, dass die erwünschte Wirkung im Endeffekt nicht eintritt (vgl. Fried 2005).

#### **1.4.2 Verfahren mit pädagogischer Funktion**

Im Gegensatz zu den Verfahren mit politischer Funktion, in denen herausgefunden werden soll, ob überhaupt Förderbedarf besteht, so möchte man bei Verfahren mit pädagogischer Funktion herausfinden, in welchen Bereichen denn Förderbedarf besteht.

Gerade bei Kindergartenkindern und SchulanfängerInnen sind PädagogInnen, laut Fried (2005) oft angehalten, rasch eine Einschätzung über das Können und Sprachvermögen der Kinder zu geben, um ihnen von Beginn an, einen idealen Start zu ermöglichen und sie entsprechend fördern zu können. Dafür entscheiden sie mithilfe von Erhebungsinstrumenten, aber auch anhand ihrer Erfahrungen und ihres Wissens, welche Mängel vorhanden sind, aber auch welche Kompetenzen die



Kindergartenkinder oder SchülerInnen bereits mitbringen. Mithilfe der Sprachstandsdiagnostik können Eindrücke oft objektiv bestätigt werden, sie helfen dabei die Beobachtungen, die sonst ungesteuert vonstatten gehen, festzuhalten und anhand objektiver Faktoren zu analysieren. Diese professionellen Instrumente sind eine große Hilfe, Beobachtungen und Einschätzungen zu bestärken und zu schärfen. Es gilt jedoch zu beachten, dass ein solcher Prozess bei jedem Kind anders stattfindet. Die Ergebnisse sind sehr individuell und PädagogInnen besonders gefordert, gute und richtige Entscheidungen zu treffen, nicht nur was die Erhebung, sondern auch die Förderung angeht. Das hat auch eine Auswirkung auf die Verfahren:

Um diesem pädagogischen Zweck dienen zu können, braucht es Verfahren, die eine möglichst akkurate, für den Einzelfall gültige Einschätzung der individuellen Ausgangslage, aber auch der individuellen Fördereffekte (Entwicklungsfortschritte) ermöglichen (Fried 2005, nach Wild/Knapp 2001).

Macht ein Instrument dies möglich, kann man auch dementsprechende Maßnahmen beginnen und einen Lernprozess einleiten. Um bestmögliche Ergebnisse zu erzielen werden vor allem Beobachtungsverfahren sowie standadisierte Tests vorgenommen.

## **1.5 Sprachstandsdiagnose – ein Resümee**

Die vorgestellten Verfahrenstypen, wie auch Verfahren zeigen, dass es sich beim Thema Sprachstandsdiagnostik um ein umfangreiches handelt. Genauso verschieden, wie die Verfahren sind, so unterschiedlich ist ihr Anwendungszweck, aber auch ihre ‚Wirkung‘, wenn man es so nennen mag. Es kommt klar hervor, dass auch die Funktionen und Ziele sehr verschieden sind. Auch wenn es augenscheinlich manchmal noch Ziel ist, Daten und Fakten für Statistiken oder politische Zwecke zu sammeln, so sehe auch ich den Hauptsinn darin, individuelle Sprachstände festzustellen, um gezielt Förderung im Deutschen als Zweitsprache betreiben zu können. Meiner Meinung nach sollte der Zweck eines Verfahrens stets sein, SchülerInnen in ihrem bereits angeeigneten Können zu bestärken und gemeinsam die Schwächen in Stärken zu wandeln.

Döll (2012, 64) betont, dass „die Feststellung des Sprachstandes im Deutschen als Zweitsprache [...] vor allem durch das Interesse an der Feststellung von Förderbedarf geprägt [ist]“. Vorrangig sollte es, auch meiner Meinung nach, darum gehen, schulischen Erfolg auch für jene SchülerInnen möglich zu machen, die vielleicht aufgrund sprachlicher Defizite, zum Beispiel eine Lücke im Bereich ‚Bildungssprache‘, nicht dieselben Chancen haben, wie andere SchülerInnen. LehrerInnen müssen sich somit aktiv an der Aus- und Weiterbildung mündlicher Sprachhandlungsfähigkeit beteiligen. Es wird sich in späteren Kapiteln noch zeigen, dass dies vor allem fächerübergreifend geschehen sollte, das bedeutet, dass nicht nur die DeutschlehrerInnen aktiv an und mit den Ergebnissen der Diagnosen arbeiten sollten.

„Relevant ist die Verbindung von Wissen und Können in der Bewältigung der aktiven und rezeptiven sprachlichen Handlungsanforderungen“ (Döll 2012, 65). Diese Forderung von Döll bedeutet für mich, dass Lernen für DaZ-SchülerInnen weit mehr bedeutet, als an ‚ihrem Deutsch zu arbeiten‘. Vielmehr muss meiner Meinung nach dort gefördert werden, wo SchülerInnen aufgrund von eingeschränkten Möglichkeiten

ihrer Sprachhandlungsfähigkeit, vielleicht aber auch inhaltlichen Schwächen, das Lernen verwährt bleibt. Somit zeigt sich, dass die Ergebnisse von Sprachstandsdiagnosen von SchülerInnen weit mehr sein müssen, als bloße Zahlen und Fakten für Statistiken.

Für die Sprachstandsdiagnose und ihre Forschung bedeutet das, „dass diagnostisch erfasste sprachliche Fähigkeiten für die auf Grundlage der Diagnose zu treffende(-n) Entscheidung(-en) von Relevanz sein sollen“ (Döll 2012, 65). Für mich bedeutet dieses Zitat, dass Erhebungen auch immer ein klares Ziel und einen Zweck verfolgen sollten. Erhebungen um der Erhebungen willen sollte nicht das Ziel sein, vielmehr sollten die SchülerInnen und ihre Bedürfnisse im Zentrum stehen. Sprachstandsdiagnosen sollen meiner Meinung nach nicht zum notwendigen Übel werden, das LehrerInnen aufgrund ihrer Zeitintensität Bauchschmerzen bereitet, sondern als Chance gesehen werden, relevante Diagnosen zu stellen, um individuell passende Fördermaßnahmen zu entwickeln. Dass sich die Einstellung der Lehrkräfte zu Sprachstandsdiagnose und Förderung ändern muss, halte ich für besonders bedeutend. Lüdtker/Kallmeyer (2007) merken im Resümee eines Textes dazu folgenden an:

Wir sollten unsere doppelte Chance nutzen, einerseits diejenigen Kinder sicher zu identifizieren, deren Kenntnisse der Deutschen Sprache den Ansprüchen [...] nicht genügen, andererseits darüber hinaus mit einem *gut konzipierten Verfahren* und *kompetenten DiagnostikerInnen* auch Kindern mit weiter reichenden spezifischen sprachlichen Probleme zu helfen. (Lüdtker/Kallmeyer 2007, 275)

Interessant ist, dass dieses Zitat zwei wichtige Aspekte anspricht: die richtigen Verfahren, sowie gut ausgebildete LehrerInnen, die mit den Instrumenten auch arbeiten können, stellen eine große Bedeutung in dieser Diskussion dar.

Fried schreibt in ihrem Beitrag „Spracherfassungsverfahren für Kindergartenkinder und Schulanfänger“ (Fried 2005) hinsichtlich der Verfahren: „Insbesondere fehlt es an Instrumenten, mit denen man das gesamte Sprachvermögen eines Kindes erfassen kann“ (Fried 2005, 26). Oft wird dabei aber vergessen, dass dies vielleicht auch gar

nicht der Sinn der Erhebungen sein soll. Es ist bisweilen unmöglich, den gesamten Umfang des sprachlichen Vermögens festzustellen. Bedeutend ist, dass die Bereiche die gemessen werden, zum Ziel der Messung passen. Es hat sich gezeigt, dass es zum Beispiel sinnvoll ist die Basisqualifikationen von Ehlich (2005) als Grundlage zu nehmen, wenn es gilt, möglichst viele Bereiche der mündlichen Sprachhandlungsfähigkeit zu überprüfen. Will man feststellen, wie viele SchülerInnen in einer Schule im Bereich Deutsch als Zweitsprache lernschwach sind, wird man vermutlich zu einem effizienteren, standartisiertem Verfahren greifen, also einem Testverfahren.

Ein weiterer zentraler Punkt in der gesamten Diskussion, der im zuvor genannten Zitat betont wird, sind die PädagogInnen. Bei vielen Verfahren wird klar, dass diese nur aussagekräftige, gute Ergebnisse liefern, wenn die LehrerInnen und KindergartenpädagogInnen sich ausreichend mit der Auswertung beschäftigen. Ihnen muss, meiner Meinung nach, klar sein, wie ein Verfahren funktioniert und vor allem, was es messen möchte. Auch Fried (2005) betont, dass es gilt, neue Kompetenzen bei den PädagogInnen zu schulen, um ihnen dabei zu helfen, gezielt Aspekte der Sprachentwicklung zu beobachten. In einem sehr aktuellen Beitrag von Döll/Hägi (2013) wird ebenso betont, dass vor allem die Lehrkräfte gefragt sind, wenn es um die Arbeit mit Sprachstandsdiagnostik und ihren Konsequenzen geht. Kurz gefasst betonen die beiden (vgl. Döll/Hägi 2013), dass diese gesamte Diskussion bereits in der LehrerInnenausbildung ihren Platz haben muss. PädagogInnen müssen in Zukunft intensiver auf ihre Aufgaben vorbereitet werden. Vor allem die junge Generation der PädagogInnen, die zukünftig gewiss auch SchülerInnen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch unterrichten wird, sollte intensiver auf ihre künftigen Tätigkeiten, sowie sprachsensibleren Unterricht vorbereitet werden.

Ein wichtiges Argument wird wohl immer sein, dass Verfahren relativ zeitkonsumierend sind. Besonders Kindergarten- und Volksschulbeobachtung sollten daher möglichst einfach und wenig zeitkonsumierend gestaltet sein, da ich der Meinung bin, dass im

jungen Alter das Bewusstsein der SchülerInnen und Kindergartenkinder für die Thematik noch fehlt. Ich meine aber, dass Verfahren in der Sekundarstufe I und II durchaus komplexer gestaltet sein sollten. Immerhin hat sich auch zuvor gezeigt, dass die Anforderungen mit der Bildungsbiografie stetig wachsen. Entscheidend mag es sein, mehr Sicherheit bei den PädagogInnen im Umgang mit den Instrumenten durch Schulungen zu erreichen ist, „denn selbst die besten Spracherfassungsverfahren können nur dann zur Verbesserung der Praxis beitragen, wenn sie professionell angewendet werden“ (Fried 2005, 30; nach Shohamy 2001).

Zusammenfassend lässt sich somit feststellen, dass die Beurteilung, welches Verfahren am besten angewendet werden soll stark davon abhängt, ob es von gut ausgebildeten PädagogInnen, die mit dem Instrument entsprechend umgehen können, verwendet wird. Es zeigt sich also, dass KindergartenpädagogInnen und Lehrkräfte in ihrer Ausbildung verstärkt auch Wissen im Bereich Sprachdiagnostik aufbauen müssen, um das gesamte Potential einer Sprachdiagnose ausschöpfen zu können. So gelingt aller Wahrscheinlichkeit nach auch ein effizienterer Transfer zur Sprachförderung.

Meiner Meinung nach fasst Ehlich (2005) wunderbar zusammen, welchen Zweck Verfahren verfolgen sollten, daher möchte ich dieses Kapitel auch mit seinen Worten schließen:

Die diagnostische Sprachstandsfeststellung hat den Zweck, eine individuelle Sprachförderung zu ermöglichen. Es geht also nicht um Leistungsvergleiche zwischen Schüler und Schülerinnen, und es geht schon gar nicht um ein sprachliches Selektionsinstrument. Im Gegenteil, für jede einzelne Schülerin, für jeden einzelnen Schüler sollen möglichst aussagekräftige Erkenntnisse darüber gewonnen werden, ob die Sprachaneignung so verläuft, dass eine angemessene kommunikative Befähigung erreicht ist. Für sie ist ein frühes Einsetzen entsprechender Diagnosen und ein frühes Einsetzen von Förderung dort, wo sie erforderlich ist, nötig. (Ehlich 2005, 36).

## **2 Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung DaZ (USB DaZ) in Österreich**

Im Folgenden soll nun das Beobachtungsinstrument „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache in Österreich (USB DaZ)“ (Heller/Döll/Dirim 2013), welches im Auftrag des bm:ukk in Wien entwickelt wurde, vorgestellt werden, da es auch als sprachstandsdiagnostisches Verfahren für die Erhebungen in dieser Arbeit verwendet wurde.

### **2.1 Was ist ein Beobachtungsverfahren?**

Wie bereits im ersten Kapitel erwähnt, so gibt es neben Tests oder Profilanalysen, auch sogenannte Beobachtungsverfahren (vgl. Döll 2009, 110). Diese weisen nicht denselben Testcharakter wie andere Verfahren auf, da diese Beobachtungen meist in einer relativ verdeckten<sup>8</sup> Form stattfinden, das bedeutet, dass die SchülerInnen, welche beobachtet werden, oft gar nicht wissen, dass sie beobachtet werden. Oft sind jene Beobachtungen Teil des Unterrichts und werden von Lehrkräften im Zuge des laufenden, eigenen Unterrichts vorgenommen. Dies ist im Feld der Sprachstandsdiagnostik oft von Vorteil, da die SchülerInnen so in ihrer natürlich Umgebung analysiert werden und auch natürlich interagieren, sowie sprechen und formulieren, da sie, wie bereits erwähnt, nicht unbedingt um das Beobachtetwerden wissen. Im Gegensatz dazu könnte auch offen beobachtet werden. Im Allgemeinen ist eine Beobachtung nicht minder umfangreich als andere Verfahren, da es darum geht, diverse Dimensionen gleichzeitig, oft neben dem eigenen Unterricht abzudecken. In Bezug auf die *Niveaubeschreibungen DaZ* formuliert Döll (2009, 110): „[E]ntsprechend umfangreich ist der Katalog der Beobachtungsbereiche“, die ein Beobachtungsverfahren abdeckt. Dies bedeutet, dass solche Beobachtungen oft „durch

---

<sup>8</sup>Man nennt dies auch „verdeckte Beobachtung“ (Döll 2011, 112; nach Greve/Wentura 1996, Fisseni 1997)

einen hohen Grad an Systematisierung gekennzeichnet [sind]“ (Döll 2011, 111; nach Greve/Wentura 1996). Eben diese Genauigkeit und Detailliertheit, sowie Systematik erlauben es aber, dass mithilfe von Formularen, Beobachtungsleitfäden beziehungsweise Beobachtungsrastern, wie es zum Beispiel auch bei den *Niveaubeschreibungen DaZ* oder *USB DaZ* der Fall ist, „Beobachtungen für die Schülerinnen und Schüler individuell durch Ankreuzen einer Niveaustufe festgehalten werden [können]“ (Döll 2009, 111). Man erhält durch eine Beobachtung eine strukturierte Aufschlüsselung über das Können von SchülerInnen und das in diversen Beobachtungsbereichen.

Verfahren dieser Art sind deshalb so gut geeignet, da sie zum einen „einen breiten Überblick über die sprachlichen Kompetenzen in Alltagssituationen [generieren]“ (Döll 2011, 112), aber auch, da man sie unproblematisch im Unterricht verwenden kann. Da die Beobachtung zusätzlich, wie bereits erwähnt, für SchülerInnen (oft) unbemerkt stattfindet, können so auch „Effekte wie Prüfungs- oder Testangst vermieden werden“ (Döll 2011, 113). Zuletzt ist anzumerken, dass trotz eines detaillierten Auswertungsbogens die Frage bleibt, wie objektiv und genau Beobachtung sein kann. Hierzu kann man nur sagen, dass die Ergebnisse natürlich auch immer „Interpretation des Wahrgenommenen durch den Beobachter“ (Döll 2011, 113) sind. Dennoch sind die Ergebnisse nicht reine Interpretation, da bei verantwortungsvollem Umgang mit dem Instrument von einem hohen Grad an Objektivität auszugehen ist, wenn sich die Beobachtenden ihres möglichen Einflusses durch eigene Wertung, bewusst sind. Prinzipiell fasst Lengyel mit folgendem Satz den großen Vorteil von Beobachtungsverfahren zusammen: „Beobachtungen sind ein geeignetes Verfahren, um [...] zu detaillierten Erkenntnissen zu gelangen“ (Lengyel 2007, 105). Döll/Heller (2013) nennen ein weiteres beachtliches Argument, welches für das Einsetzen von Beobachtungsverfahren spricht: anders als Tests, können Beobachtungen beliebig oft durchgeführt werden, was wiederum die Begleitung von SchülerInnen über einen längeren Zeitraum erlaubt – ein breiteres Bild kann entstehen.

## **2.2 Niveaubeschreibungen DaZ als Vorbild für USB DaZ**

Schon im ersten Kapitel dieser Arbeit werden die *Niveaubeschreibungen DaZ* kurz als Beispiel für sprachstandsdiagnostische Verfahren erläutert. Sie sind in diesem Kapitel erneut von Bedeutung, da sie als Vorbild für *USB DaZ* dienen.

Entstanden sind sie aufgrund einer Kooperation von FÖRMIG Sachsen mit FÖRMIG Schleswig-Holstein, entwickelt wurden sie für die Primarstufe, sowie die Sekundarstufe I (vgl. Döll 2009, 109). Die *Niveaubeschreibungen DaZ* dienen der „strukturierten Beobachtung und Beschreibung von Kompetenzen im Deutschen als Zweitsprache“ (Döll 2009, 109). Wie bereits zuvor erwähnt, handelt es sich dabei um ein Beobachtungsverfahren, welches den LehrerInnen helfen soll, den aktuellen Aneignungsstand von SchülerInnen in Beobachtungsbögen festzuhalten. Bereits in den Anforderungen an sprachstandsdiagnostische Verfahren wurden die Basisqualifikationen von Ehlich (2005, 44f; 2009, 19-22) erwähnt. Diese spielen auch für dieses Instrument eine Rolle, da sie als Basis herangezogen werden, zusätzlich die KMK-Bildungsstandards Deutsch für die Primarstufe, sowie Sekundarstufe (vgl. Döll 2009, 110; KMK 2005a, KMK 2005b). Daraus haben sich für das Instrument *USB DaZ* folgende inhaltlichen Beobachtungsschwerpunkte ergeben:

Die Instrumente umfassen 25 (Primarstufe) beziehungsweise 27 Beobachtungsbereiche (Sekundarstufe) aus sieben Beobachtungsfeldern (Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit, Wortschatz, Aussprache, Lesen, Schreiben, Grammatik und Persönlichkeitsmerkmale des Schülers). Für jeden Beobachtungsbereich sind vier Niveaustufen beschrieben [...]. (Döll/Heller 2013)

Die vier genannten Niveaustufen, aus denen ausgewählt werden kann, unterteilen sich folgendermaßen: Stufe eins verlangt nur „Minimalqualifikationen“ (Döll 2009, 110), sprich das Können mit anderen überhaupt, oft auch mithilfe von Floskeln, ins Gespräch zu kommen. Stufe vier ist nahe an den Bildungsstandards verfasst, Stufe zwei und drei gelten als „Zwischenetappen auf dem Weg von der Minimalqualifikation zum (Bildungs-)Ziel“ (Döll 2009, 111). Nach einer genauen Beobachtung haben LehrerInnen



die Möglichkeit Protokolle zur Sprachhandlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu erstellen, ein sogenanntes „individuelles DaZ-Profil“ (Döll 2009, 111). Der große Vorteil des Instruments besteht nicht nur in seiner grenzenlosen Wiederholbarkeit, die *Niveaubeschreibungen DaZ* können noch dazu in jedem Unterrichtsfach eingesetzt werden.

Nach einer empirischen Prüfung, sind die Instrumente für die Primarstufe<sup>9</sup>, sowie für die Sekundarstufe I abgeschlossen (Döll 2011/2012). Erste Ergebnisse haben „gezeigt, dass [es ]möglich ist, durch unterrichtsbegleitende Beobachtung zu aussagekräftigen Beschreibungen des Aneignungsstandes im Deutschen als Zweitsprache zu gelangen“ (Döll/Heller 2013). Von den Autorin selbst wird positiv hervorgehoben, dass mithilfe dieses Instruments die Schülerinnen und Schüler stärker in den Mittelpunkt rücken, ihre sprachlichen Fähigkeiten, aber auch eventueller Förderbedarf in genauere Weise festgestellt werden kann (vgl. Döll 2009, 113).

### **2.3 Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung DaZ in Österreich (USB DaZ in Österreich)**

#### **2.3.1 Vorstellung des Beobachtungsinstruments *USB DaZ***

*USB DaZ* ist ein im Auftrag des bm:ukk entwickeltes Diagnoseverfahren, mit dem Ziel österreichische Schülerinnen und Schüler von 6 bis 14 Jahren sprachstandsdiagnostisch zu begleiten. LehrerInnen sollen so die Möglichkeit haben, die Aneignung des Deutschen, wenn es nicht Muttersprache ist, über Jahre zu beobachten und die Aneignung gezielt zu unterstützen. Das Besondere an dieser unterrichtsbegleitenden Sprachstandsbeobachtung ist, dass es das erste Instrument spezifisch für österreichische Schulen ist. Bis jetzt gab es nur den *Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache* (BESK-DaZ, BIFIE 2011), ein Instrument für Kindergartenkinder. Im

---

<sup>9</sup> Zu USB DaZ für die Primarstufe gibt es keine Publikation.

Moment befindet sich *USB DaZ* noch in der Erprobungsphase.

Wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt, so orientiert sich *USB DaZ in Österreich* am Modell der *Niveaubeschreibungen DaZ* und nimmt sich ebenso die sprachlichen Basisqualifikationen von Ehlich (2005) als Grundlage für die Strukturmodellierung von Sprachkompetenz. Es wurde versucht, die dort formulierten Bereiche, so gut wie möglich aufzunehmen und abzudecken. Bewusst ausgelassen werden „Indikatoren für rezeptive morphologisch-syntaktische und literale Qualifikationen sowie rezeptive und produktive phonische Qualifikation“ (Döll/Heller 2013), da sich diese laut der Verfasserinnen nicht nur durch andere, geeignetere Verfahren prüfen, sondern generell schwer bei einer Beobachtung feststellen lassen. Im Instrument selbst wird laut Döll/Heller (2013) angemessen auf diese Qualifikationen hingewiesen. Es werden auch Vorschläge für mögliche Überprüfungsmöglichkeiten gegeben, die aber nicht eigentlicher Bestandteil der Erhebung sind, sondern zusätzlich gemacht werden können.

Analog zu den aus der DaZ-Erwerbsforschung stammenden Aneignungsfolgen, wurden auch die Niveaustufen geformt. Diese sind jedoch anders als bei den *Niveaubeschreibungen DaZ* nicht auf vier reduziert (vgl. Döll/Heller 2013). Die Niveaumodellierung hat sich am „Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung“ von Ehlich, Bredel und Reich (2008) orientiert. Die Skalen selbst sind sogenannte Implikationsskalen, das bedeutet:

Die Skalen [...] sind, wenn nicht anders angegeben, als Implikationsskalen zu verstehen, das heißt wenn ein fortgeschrittenes Phänomen beobachtet wird, ist davon auszugehen, dass die in der Aneignungsfolge voranstehenden sprachlichen Phänomene bereits angeeignet sind, auch wenn sie von den Beobachteten im Beobachtungszeitraum nicht aktiv verwendet werden (Heller/Döll/Dirim 2013, 4).

Auch *USB DaZ* wird gemäß der bereits im ersten Kapitel erwähnten allgemeinen Testgütekriterien auf Reliabilität, Objektivität und Validität geprüft. Auch die darüber hinausgehenden Anforderungen, die in Kapitel 1 behandelt wurden, werden überprüft. Prinzip des Instruments ist es aber nicht, zu allgemeingültigen Testergebnissen für eine

Statistik, einem Monitoring oder ähnlichem zu kommen, vielmehr soll es mithilfe der *Unterrichtsbegleitenden Sprachstandsbeobachtung DaZ in Österreich* gelingen, SchülerInnen mit ausreichender Förderung in ihrem (Schul)leben zu begleiten. Dafür ist es notwendig immer wieder genauestens über den Sprachstand eines Schülers, einer Schülerin Bescheid zu wissen, um Förderangebote genau anbieten zu können und den Erfolg der Förderung zu sehen. Die Beobachtungen werden somit bewusst öfter wiederholt, um immer mit dem aktuellen Stand zu arbeiten, beziehungsweise auch um Veränderungen zu bemerken.

### **2.3.2 Die Beobachtungsbereiche von *USB DaZ***

Wie zuvor erklärt, haben sich Dirim/Döll/Heller (2013) an den Basisqualifikationen von Ehlich (2005) orientiert. Die folgende Tabelle (nach Döll/Heller 2013) soll zeigen, mit welchem Beobachtungsbereich, der jeweiligen Basisqualifikation Rechnung getragen wird.

<b>Basisqualifikationen nach Ehlich</b>	<b>Beobachtungsbereiche von <i>USB DaZ</i></b>
Pragmatische Qualifikation I und II Diskursive Qualifikation	Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit, Strategien
Semantische Qualifikation	Wortschatz
Morphologisch-syntaktische Qualifikation	Verbformen, Verbstellung in Aussagesätzen, Realisierung von Subjekten und Objekten, Aussageverbindungen
Literale Qualifikation I und II	Orthographie, Textkompetenz

Im Folgenden sollen nun die einzelnen Bereiche genauer erklärt werden, um einen Einblick in die Feinheiten und Indikatoren der verschiedenen Beobachtungsbereiche zu geben.

### Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit (nach Heller/Döll/Dirim 2013, 6f)

Dieser Beobachtungsbereich dient festzustellen, wie sich SchülerInnen in mündlichen Kommunikationssituationen ausdrücken können. Die Indikatoren gehen von reiner Körpersprache, über die Fähigkeit sich zumindest grundlegend verständigen zu können hin zu schwierigeren Sprachhandlungen, wie das Erzählen oder Argumentieren. Beobachtet werden somit sowohl das sprachliche Wissen, wie auch Können, das man braucht, um schulisch notwendiges Sprachhandeln zu meistern.

### Strategien (nach Heller/Döll/Dirim 2013, 26f)

Dieser Bereich ist eine Zusammenfassung all jener Strategien, die SchülerInnen anwenden, um schneller in der Sprache handlungsfähig zu werden. Strategien sind zum Beispiel „Einsatz von Paraphrasie“ (Heller/Döll/Dirim 2013, 27) oder „Einsatz von Neologismen“ (Heller/Döll/Dirim 2013, 27). Sollten SchülerInnen solche Strategien anwenden, kann dies angekreut werden. Jeuk (2003) hat nämlich in einer Untersuchung festgestellt, dass jene türkischsprachigen Kinder, welche in der DaZ-Aneignung erfolgreich waren, auf Neologismen und Paraphrasen zurückgriffen. Jene Kinder, die weniger erfolgreich waren, bedienten sich dieser Strategien nicht, sie versuchten zum Beispiel durch Gestik oder Pausenfüller die Kommunikation aufrecht zu erhalten.

### Wortschatz (nach Heller/Döll/Dirim 2013, 8-11)

Der Beobachtungsbereich Wortschatz soll die lexikalisch-semantischen Fähigkeiten der SchülerInnen abdecken. Er dient dazu einzuschätzen, auf welchem Niveau sich der Wortschatz bereits befindet, die Stufen reichen von „erste Wörter“, zu „Alltagsgrundwortschatz“, hin zu „Grundwortschatz“ und „Schulwortschatz“, die Niveaustufe, auf der SchülerInnen problemlos auch unterrichtliche Inhalte und ihr Vokabular verstehen. Die letzte Stufe ist der „Bildungswortschatz“. Es wird zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I unterschieden.

#### Verbformen (nach Heller/Döll/Dirim 2013, 12f)

Dieser Bereich soll den Umgang der SchülerInnen mit den deutschen Verbformen klären, besonderes Augenmerk liegt auf der Flexion. SchülerInnen werden in diesem Bereich sehr detailliert beobachtet, es soll festgestellt werden, ob sie Verben bereits nach Person, Tempus und Genus verbi flektieren können.

#### Verbstellung in Aussagesätzen (nach Heller/Döll/Dirim 2013, 14f)

Im Bereich der Verbstellung soll beobachtet werden, welche Verbstellung in einem Satz SchülerInnen bereits beherrschen. Indikatoren sind die Verwendung der „Zweitstellung“ des Verbs, sowie die diversen Arten der „Verbklammer“, je nach Satzart, Tempus oder Genus verbi, sowie Partizipialattributen.

#### Realisierung von Subjekten und Objekten (nach Heller/Döll/Dirim 2013, 16f)

Wenn man Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihres Umgangs mit Nomen beobachtet, so geht es zu Beginn um die Realisierung der Subjekte. Dies kann man zum Beispiel anhand der zielsprachlich korrekten Verwendung von Artikeln im ersten Fall beschreiben. Besteht bei SchülerInnen bereits diese Fähigkeit, so lenkt sich die Beobachtung vor allem auf die richtige Realisierung von Objekten, wobei aneignungstheoretisch zuerst der Akkusativ, dann der Dativ und zuletzt der Genitiv sprachlich realisiert werden.

#### Aussageverbindungen (nach Heller/Döll/Dirim 2013, 18f)

Die sogenannten Satzverbindungen sind in sechs zu erreichende Bereiche eingeteilt. Verwenden SchülerInnen, wenn sie am Anfang des Erlernens der deutschen Sprache stehen, keine oder maximal Satzverbindungen wie „und“ und „(und) dann“, so kommen mit wachsendem Niveau koordinierende Verbindungen wie „aber“ dazu. Darauf folgt die Aneignung von „einfachen subordinierenden Satzverbindungen“ wie „dass“ oder „weil“, die letzte Stufe sind schwierige wie „als“, „bevor“ oder „falls“.

### Orthographie (nach Heller/Döll/Dirim 2013, 24f)

Im Bereich Orthographie soll beachtet werden, ob die SchülerInnen noch genauso schreiben, „wie man spricht“ oder ob sie Regeln des Schreibens verinnerlicht haben. Die Aneignung findet dabei von „orthographisch“, das heißt erste Prinzipien, wie zum Beispiel das „st“ für „scht“ geschrieben wird, werden verstanden. Danach kommt „morphemisch“, das heißt den SchülerInnen ist es bereits möglich von Wortstämmen Wörter abzuleiten. Am Ende können sie bereits „wortübergreifend“ agieren, verwenden also auch Grammatikregeln, wie zum Beispiel die Groß- und Kleinschreibung.

### Textkompetenz (nach Heller/Döll/Dirim 2013, 20-23)

Wenn man die schriftliche Textkompetenz von Kindern und Jugendlichen beobachtet, so soll dies aufgrund von frei geschriebenen Texten geschehen. In einer Auseinandersetzung mit den Texten zeigt sich, wie strukturiert und komplex die verfassten Texte bereits sind. Gerade zu Beginn des Spracherwerbs sind die Texte oft ohne inhaltlichen Zusammenhang, also „assoziativ“. Erst später werden die Sätze und Inhalte besser „verkettet“, danach sogar schon „textsortentypisch gegliedert“. Erst am höchsten Niveau ist es den SchülerInnen möglich, auch das dahinterliegende Ziel mit dem Text adäquat zum Ausdruck zu bringen, der Text erfüllt eine Funktion. Auch hier wird eine Unterscheidung zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I vorgenommen.

All die genannten Beobachtungsbereiche sollen dabei helfen ein möglichst detailliertes Bild des Sprachkönnens der beobachteten SchülerInnen zu erstellen. Durch die sehr genaue und individuelle Auswertung, ermöglicht das Instrument das Wissen über einen Schüler, eine Schülerin aufzunehmen und damit zu arbeiten. SchülerInnen können gezielt dort abgeholt werden, wo sie stehen, ihre Fördermaßnahmen individuell nach ihrem Können und nächsten Aneignungszielen entwickelt werden.

### **3 Sprachdiagnose – und dann? Von der Diagnose zur Förderung**

#### **3.1 Sprachdiagnose UND Förderung – wie das?**

Die vorangegangenen Kapitel haben sich weitgehend mit der Sprachdiagnose von SchülerInnen beschäftigt. Auch wenn es zahlreiche Instrumente gibt, um verschiedene Facetten des Sprachstandes zu analysieren, so sind diese Verfahren doch vor allem auch eins: ein wichtiges Hilfsmittel für die Förderung beziehungsweise Erstellung eines Förderkonzepts für SchülerInnen. Bezugnehmend darauf sollten LehrerInnen gerade diese Ergebnisse nutzen, um auf ihnen weiterführende Förderung aufzubauen (vgl. Reich 2009). Laut Reich (2009, 25) „versteht sich [das] eigentlich von selbst, es war seit je ein didaktischer Grundsatz, die Lernenden dort abzuholen, wo sie stehen“. Gerade die in Kapitel 1 behandelten sprachstandsdiagnostischen Verfahren, welche aus dem FÖRMIG-Kontext stammen, sehen darin eine große Bedeutung, sie bezeichnen daher die weiterführende Arbeit an SchülerInnen auch als „diagnosegestützte Sprachförderung“ (Reich 2009, 25). Diese solle vor allem dazu dienen, mögliche Förderung nach dem Können und Wissen der SchülerInnen zu gestalten, das Ziel ist eine „differenzierte, individuell passende Förderung [...], der mehr Erfolgchancen zugetraut werden als einem allgemeinen Vorgehen“ (Reich 2009, 25).

Natürlich darf man nicht vergessen, dass dieser Ansatz auch seine Schwierigkeiten bereitet. Auch wenn die Instrumente mit viel Engagement erarbeitet werden, so bleibt die Förderung Aufgabe der LehrerInnen. Es gibt zwar durchaus Fördermaterial, dieses wird aber weitgehend für eine Allgemeinheit gestaltet und nimmt umgekehrt kaum Rücksicht auf die individuellen Ergebnisse der Diagnosen. Es zeigt sich somit, dass die Sprachdiagnose und die Sprachförderung oft getrennt voneinander behandelt werden und wenn es Versuche gibt, sie in Einklang zu bringen, so entsteht das oben genannte Problem: konkrete Anweisungen entsprechend der Leistung der SchülerInnen fehlen,

es sind 'allgemeine Übungen'. Dennoch gibt es auch Beispiele, wo das Konzept der Diagnose und Förderung funktioniert hat, dies gilt nach Reich (2009) für „Werkstatt Deutsch als Zweitsprache“ (2003), wo die Aufgaben entsprechend der Ergebnisse gestaltet wurden. Weiters wurde auch versucht für die HAVAS-Ergebnisse persönliche Fördervorschläge zu formulieren (vgl. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung 2005).

Wenn man Personen, die außerhalb dieses Diskurses stehen, diese Problematik zu erklären versucht, so hört man nicht selten, dass es doch eigentlich Aufgabe der Lehrkräfte beziehungsweise PädagogInnen sein müsste, individuelle Förderkonzepte und Fördermaterialien zu erstellen. Reich bietet in seinem Text eine Erklärung:

Vielmehr spielen berufliche Gewohnheiten und Zwänge des Arbeitsalltags, man kann auch sagen: Mangel an förderdidaktischer Qualifikation und Mangel an funktionsgerechter Arbeitsorganisation, oft eine wesentliche Rolle, wenn es um die Verwendung von Ergebnissen der Sprachstandsanalyse im pädagogischen Alltag geht. (Reich 2009, 26).

Aus diesem Zitat sind somit zwei Dinge zu entnehmen: zum einen könnte man in der LehrerInnenbildung ansetzen und diese Mängel durch systematische Arbeit ausmerzen, es muss begonnen werden in der LehrerInnenausbildung Wissen dieser Art zu vermitteln. Selbiges gilt auch für KindergartenpädagogInnen. Zum anderen könnte man aber auch argumentieren, dass diese Qualifikationen bei Fachkräften verstärkt ausgebildet werden sollten und das Erarbeiten von Diagnose *und* Förderung eine Arbeit der ExpertInnen sein sollte, da diese schließlich die jeweiligen Qualifikationen mitbringen.

Aus dem Zitat darf aber auch kein Trugschluss gezogen werden, es liegt nicht nur an den LehrerInnen, dass diese gezielte Förderung ihre Schwierigkeiten bringt. Denn auch wenn LehrerInnen engagiert genug sind, selbst mit den Ergebnissen zu arbeiten, so können damit neue Probleme entstehen. In einem Expertengutachten zur „Lerndokumentation Sprache“ (Programmträger BLK-FÖRMIG 2007) zeigt sich zum Beispiel, dass oft auch die Ergebnisse missinterpretiert oder falsch verwertet werden.



Nur weil ein Kind eine bestimmte Facette der Sprache noch nicht beherrscht, zum Beispiel die korrekte Verwendung des Dativs nach Präpositionen, so kann man nicht dazu übergehen, in Übungen nur das zu üben. Auch wenn man ein Problem erkannt hat, so liegt der eigentliche Fehler oft tiefer und es verlangt genaueres Hinsehen, um gezielt üben zu können. Vereinfacht gesagt: „Die sprachlichen Erscheinungen, mit denen [die Sprachstandsanalyse] operiert, sind zunächst einmal nur Indikatoren, nicht Verursacher eines bestimmten Sprachentwicklungsstandes“ (Reich 2009, 27). Mit dieser Feststellung wird die Problematik noch komplexer, da sie zeigt, Sprachaneignung kennt viele Indikatoren, wie zum Beispiel „Imitation, Speicherung, Regelbildung und Regelanwendung [oder] kreative Neubildung“ (Reich 2009, 27). Auch das zeigt, dass das sture Üben eines Problems nicht der Weg zum Ziel sein kann. Auch Apeltauer meint, dass eine ebensolche Vorgehensweise, die relativ inhaltsarm und nur auf die Beseitigung von Problemen, die aus dem Kontext gegriffen wurden, abzielt, relativ wenig bewirken wird (vgl. Apeltauer 2012, 111).

Demzufolge geht es bei hilfreicher Sprachförderung vor allem um aufmerksame, engagierte ExpertInnen, die gewissenhaft handeln. Laut Reich müssen folgende Dimensionen bedacht werden:

Die thematischen Interessen und den kommunikativen Umgang mit anderen, die Bedeutung und die Formen der Wörter und der Sätze, das Verstehen von Gesprochenem und Geschriebenem und das Wagnis des eigenen Sprechens und Schreibens. (Reich 2009, 27)

Natürlich ist es idealistisch zu verlangen, dass ExpertInnen, LehrerInnen und KindergartenpädagogInnen all dies vereinbaren. Man muss zugeben, dass eine Umsetzung dieser Art vermutlich nicht realisierbar ist, aber doch kann man diese Dimensionen als Anregung verstehen. Ziel im Unterricht soll es vor allem sein, SchülerInnen und ihre Stärken und Schwächen, die sich durch eine Diagnose gezeigt haben, im Kopf zu behalten. Davon ausgehend gilt es Ziele für die Einheiten zu formulieren, die ideale Sozialform zu finden und geeignetes Material zu verwenden (vgl. Reich 2009). Der Einsatz von vorgefertigtem Material ist dabei natürlich nicht

verwerflich, solange er reflektiert vonstatten geht.

### **3.2 Beispiele „diagnosegestützter Sprachförderung“**

Im Folgenden soll nun versucht werden zu zeigen, wo Unternehmungen gemacht wurden, Sprachdiagnose und Sprachförderung doch in Einklang zu bringen. Da eines der FÖRMIG gestützte Instrument im nächsten Kapitel dieser Arbeit ausführlich bearbeitet werden wird, sollen hier exemplarisch Portraits von anderen Sprachfördermaßnahmen abseits von FÖRMIG gegeben werden. Das Modell der *Durchgängigen Sprachbildung* (vgl. Gogolin/Lange 2010; Gogolin et al. 2011), welches bei FÖRMIG-Projekten eine wichtige Rolle spielt, wird, wie erwähnt, gesondert im Kapitel 4 erklärt.

#### **3.2.1 Das Kieler Modell**

Dieses Modell (vgl. Apeltauer 2012) entstand aus einer Not heraus: Im Jahr 2002 bemerkte die Stadt Kiel, dass in einem der städtischen Kindergärten ausschließlich Kinder von Zuwandererfamilien angemeldet waren. Diese Kindern hatten somit kaum deutschsprachige Spiel- und GesprächspartnerInnen, sie selbst sprachen kaum oder kein Deutsch. Das Jugendamt der Stadt beschloss daraufhin, eine Fördermaßnahme zu entwickeln, welche zum einen das Problem des fehlenden Umgangs mit deutschsprachigen SpielgefährtInnen löst, zum anderen auf die sprachliche Entwicklung der Zweitsprache Deutsch gezielt eingeht, um den erfolgreichen Schulbesuch zu gewährleisten. Als Grundlage „dienten Forschungsergebnisse aus den Bereichen Hirnforschung und früher Zweitsprachenerwerb“ (Apeltauer 2012, 112), der Schwerpunkt lag beim „Anbahnen von Literalität“ (Apeltauer 2012, 112; nach Apeltauer 2003; Apeltauer 2004). Auch die Eltern sollten in das Projekt integriert werden. Entwickelt wurde das Konzept mit 15 türkischsprachigen Kindern, die Zahl

wurde später verringert, im Alter von 3,5 bis 5 Jahren. Diese wurden am Tag sechs Stunden betreut, fünf Tage in der Woche (vgl. Apeltauer 2012). Im Prinzip entstand das Förderkonzept durch learning-by-doing. Über 2,5 Jahre sollte verfolgt werden, welche Konzepte der Förderung in der Praxis auch wirklich fruchten, durch exaktes Beobachten und Dokumentieren sollte ein Förderkonzept entstehen.

In der Vorarbeit spielten folgende Überlegungen eine wichtige Rolle (nach Apeltauer 2012, 113-116):

Da Kinder mit Förderbedarf häufig familiär einen eher bildungsfernen Hintergrund haben, so geht es zuerst um das Aufbauen von sogenanntem Weltwissen<sup>10</sup>, denn nach Stern ist das Verständnis im Unterricht bei mangelndem Weltwissen erschwert (vgl. Stern 2003, 11). Dieses Weltwissen soll in der Erstsprache vermittelt werden, da man in dieser wesentlich effizienter versteht und lernt. Aus diesem Grund müssen Eltern in der Fördermaßnahme eine Rolle einnehmen, es ist eine ihrer Aufgaben dieses Wissen zu vermitteln. Dafür sollen Eltern verstehen lernen, dass muttersprachliche Literalitätserfahrungen im eigenen Heim entscheidend zum Lernerfolg der Kinder beitragen. In Zusammenarbeit mit dem Kindergarten soll so versucht werden, Erst- und Zweitsprache mit denselben Geschichten zu fördern. Dadurch lernen die Kindern sprachliche Verknüpfungen herzustellen, sie können auf ihr bereits existentes Wissen zurückgreifen. Außerdem werden so nicht einzelne Wörter kontextlos gelernt, es geht darum die Wörter „mit Interaktions- oder Erzählkontexten“ (Apeltauer 2012, 114) zu verknüpfen. Im Zuge dessen sollen die Kindern gerade in ihrer Erstsprache mehr Selbstvertrauen gewinnen. Es geht um „empowerment“ (vgl. Cummins 2000), das bedeutet auch, dass die Erstsprache, sowie das Herkunftsland und seine Kultur, im Kindergarten mehr geschätzt werden sollen. Untersuchungen haben gezeigt, dass man in der Zweitsprache gerne Formeln, sogenannte Chunks, verwendet, da man so Syntax beziehungsweise Morphologie leichter verinnerlicht (vgl. Aguado 2002). Aus diesem Grund war es auch ein Grundgedanke des Projekts, auch formelhaftes Sprechen zu üben und zu erlauben. Wie bereits zuvor genannt, ist eine Prämisse das *Anbahnen von*

---

<sup>10</sup> Das sogenannte Weltwissen, von dem hier die Rede ist, meint das Wissen um die Welt, welches SchülerInnen brauchen, um im deutschen Bildungswesen schulische Erfolge erzielen zu können.

*Literlität.* Nach Elley (1989) ist es nämlich möglich, Wortschatz auch dann zu erlernen, wenn zum Beispiel laut vorgelesen wird. „Ein solcher Wortschatzzuwachs beträgt (bei mehrmaligem Vorlesen) zwischen 15% und 30%“ (Elley 1989, 178f.). Weiters helfen Zuhören und Lesen von Literatur dabei, die Strukturen, die einer Sprache innewohnen, zu verinnerlichen. Die Sprache muss verarbeitet werden, so kann man Rückschlüsse auf ihren richtigen Gebrauch ziehen. Gerade beim Lesen ist es wichtig, Informationen nicht nur zu strukturieren, sondern auch zu verknüpfen und Referenzen zu verstehen (vgl. Schmidlin/Feilke 2005: 10ff). Kinder erlernen somit abstraktes Denken. Apeltauer beschreibt das Ziel all dessen mit folgendem Satz äußerst prägnant:

Die Sprachentwicklung treibt die kognitive Entwicklung voran und da die Erstsprache in der Regel altersgemäß entwickelt ist, sollte die Erstsprache auch so lange als Motor für die kognitive Entwicklung genutzt werden, bis die Zweitsprache das Niveau der Erstsprache erreicht hat und deren Funktion übernehmen kann (Apeltauer 2012, 115).

Zuletzt weist Apeltauer noch daraufhin, dass auf zwei Dinge geachtet werden sollte: Die Konzentrationsspanne von Kindergartenkindern ist eher gering, eine Sozialform, die das Lernen in dem Fall vereinfacht, ist zum Beispiel die Kleingruppe. Weiters ist es sinnvoll mit Lernstationen zu arbeiten, da die Kinder so ihren Interessen entsprechend arbeiten können. Auch den Einsatz von Medien, vor allem um das Hörverständnis zu schulen, rät er (vgl. Apeltauer 2012, 116).

Das Projekt lief organisatorisch in drei Phasen. In der „einleitenden Fortbildungsphase“ (Apeltauer 2012, 116) sollten die eben genannten Erkenntnisse an alle Beteiligten weitergegeben werden. In der „modellbegleitenden Phase“ (Apeltauer 2012, 116) ging es verstärkt um den Austausch von allen Mitwirkenden. Durch Gespräche zwischen ErzieherInnen, BeobachterInnen und FachberaterInnen sollten Eindrücke verglichen und neue Anregungen geschaffen werden. Auch die Eltern wurden in dieser Phase in den Austausch miteinbezogen. In der „Evaluationsphase“ (Apeltauer 2012, 117) wurden alle erhobenen Daten ausgewertet. Sechs der Kindergartenkinder wurden auch in der ersten Klasse Volksschule noch weiter beobachtet, über diese liegen weiter Beobachtungsprotokolle und Reflexionen vor.

Ziel der Fördermaßnahme war es auf jeden Fall die Kompetenzen Lesen und Schreiben attraktiver zu machen. Dabei sollte nicht nur gezeigt werden, dass das Lesen eine anregende Aktivität ist, auch das Schreiben sollte an Attraktivität gewinnen. Um Lesen und Schreiben als wichtige und positive Kompetenzen zu sehen, versuchte man durch das Einrichten von „Lern- und Medienstationen“ (Apeltauer 2012, 118) speziell auf die Interessen der Kindergartenkinder Rücksicht zu nehmen. Apeltauer nimmt an, dass es hilft das Lesen und Schreiben bereits im Kindergarten als Kompetenz zu integrieren, damit diese Aktivitäten auch im späteren Leben noch attraktiv sind. Aus diesem Grund wurden in den Kindergärten folgende Einrichtungen geboten, um frühe Sprachförderung zu betreiben (nach Apeltauer 2012, 118f):

- In einer **Bücher- und Lesecke** sollten die Kinder in Kontakt mit türkischen und deutschen Büchern kommen, die alle ausleihbar waren. In die deutschen Bücher wurden für die Eltern auch der türkische Text eingeklebt. Es wurden auch Bücher für die Eltern der Kindergartenkinder besorgt, um auch diese wieder zum Lesen zu motivieren.
- Bei der **CD-Station mit zwei Funkkopfhörern** konnten die Kinder sich neben Kinderliedern auch Hörbücher anhören.
- Eine **Schreib- und Malecke** mit Zubehör.
- Eine **Magnettafel mit Buchstaben**, um erste schriftsprachliche Erfahrungen zu sammeln.
- Eine **Wandzeitung**, die wichtige Ereignisse im Kindergarten mit Fotos, Briefen oder Zeichnungen dokumentierte.
- Das Lernprogramm „Schlaumäuse“ wurde auf **Computern** installiert.
- Ein **Briefkasten**, in den die Kinder Postkarten an ihre BetreuerInnen warfen. Auf ihre Nachrichten erwarteten die Kindern selbstverständlich auch Antworten.
- Im **Kleingruppenraum** wurden zwei, drei Kinder individuell betreut, dort wurde ihnen vorgelesen, mit ihnen gesungen, gespielt und auch über den Alltag gesprochen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass das *Kieler Modell* auch stark das Elternhaus miteinbezogen hat. Der Literalität nähert man sich vor allem zuhause, weitere Erfahrungen mit Literatur werden oft erst in der Schule gemacht. Aus diesem Grund sollte die Förderung der Literalität früh geschehen. Dass Literatur auch im Kindergarten eine große Rolle spielt, zeichnet dieses Fördermodell aus. Es ist schön, dass sich bei diesem Projekt weiters gezeigt hat, dass Eltern sich ebenso gerne beteiligen. Positive Erlebnisse gab es nämlich auch mit den Eltern, manche Mütter haben sich zu Lesepatinnen ausbilden lassen, andere haben sich zum Beispiel zum Deutschkurs angemeldet. Auch eine Steigerung des Selbstbewusstseins bei den Kindern konnte vermerkt werden, genauso wie eine enorme Steigerung ihrer sprachlichen Fähigkeiten. Apeltauer (2012, 130) stellt zum Beispiel fest, dass „Kinder, die bis dahin kaum gesprochen hatten, [...] plötzlich eine dramatische Entwicklung [durchlebten] und andere Kinder der Gruppe [überholten]“. Durch die Beobachtung der sechs Volksschulkinder hat sich jedoch auch gezeigt, dass die Förderung über einen längeren Zeitraum hätte erfolgen müssen, da es doch noch einige Lücken gab. Apeltauer betont daher, dass es wichtig wäre, die Förderung von Kindern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch in der Volksschule weiter zu betreiben (vgl. Apeltauer 2012, 131). Nachdem jene SchülerInnen die Volksschule abgeschlossen hatten, wurden 2011 noch Interviews mit drei Kindern dieser Gruppe publiziert. Auch ihre Eltern und Lehrkräfte wurden befragt (vgl. Apeltauer/ Şenyıldız 2011).

In einem Beitrag in „Die Gaste“ (2012) betont Apeltauer, dass es sich bei diesem Modell um ein erfolgreiches handelt. Es zeigt sich, dass das Modell auf viele weitere Kindergärten - 2012 waren es 11 Kindertagesstätten in Kiel - übertragen wurde und eine Vielzahl an Kindern anhand des Kieler Modells gefördert wird, da sich viele ErzieherInnen fortbilden ließen. Abseits davon betont Apeltauer (2012) auch das Interesse anderer Bundesländer, sowie europäischer Universitäten am Kieler Modell.

### 3.2.2 Das Projekt *Förderunterricht* der Stiftung Mercator

„Förderunterricht“ ist auch in Österreich nichts Unbekanntes. Es geht darum SchülerInnen mit Migrationshintergrund außerschulisch die Möglichkeit zu bieten an ihren Deutschkenntnissen zu arbeiten und individuelle Förderung zu erhalten. Das Besondere an diesem Projekt ist jedoch die Zusammenarbeit von Universität und Schule. Die FörderlehrerInnen sind nicht etwa auch die KlassenlehrerInnen der SchülerInnen, statt dessen handelt es sich um Studierende, die zumeist am Nachmittag mit drei bis sieben SchülerInnen arbeiten. Dabei geht es aber nicht um reinen Deutschnachhilfeunterricht, der *Förderunterricht* zielt darauf ab, die Bildungssprache der SchülerInnen zu fördern, indem der reguläre Schulstoff wiederholt wird, „das heißt Inhalte aus den Schulfächern werden als Lernbeispiele herangezogen“ (Barzel/Salek 2012, 211). Dabei werden die Fachtexte erklärt, Fachvokabular erläutert. Darüber hinaus gestalten die Studierenden mithilfe ihrer BetreuerInnen weitere Lernunterlagen, die „den Bedürfnissen ihrer Schüler entsprechend erarbeitet werden“ (Barzel/Salek 2012).

2012 nahmen 35 Standorte in Deutschland an diesem Projekt teil, das bedeutet neben ungefähr 6000 SchülerInnen, arbeiteten auch 1000 Studierende als Teil dieses Projekts. Zusätzlich zum *Förderunterricht* gibt es weitere Projekte im Bereich Theater oder Kunst, sowie spezielle Lernkonzepte für den Sommer. Abseits von all der schulischen Förderung, steht es den SchülerInnen aber auch frei sich über ihr Privatleben auszutauschen. Das Projekt befasst sich ausschließlich mit SchülerInnen der Sekundarstufe I und II, da gerade in dieser Altersklasse oft die Förderung ausbleibt. Doch gerade in diesem Alter besteht laut Barzel/Salek (2012) großer Bedarf. Das gesamte Projekt ist für die SchülerInnen kostenfrei, teilnehmen können sie, indem sie sich selbst anmelden oder aber von LehrerInnen empfohlen werden. Wer die Förderung nicht ernst nimmt, muss jedoch mit Konsequenzen rechnen, ein Ausschluss aus dem Programm ist möglich.

Die große Neuerung, die dieses Projekt mit sich bringt, ist auf jeden Fall der Einsatz von Studierenden als FörderlehrerInnen. Barzel/Salek (2012) argumentieren, dass die praktische Ausbildung im Lehramtsstudium vernachlässigt wird. Laut ihnen haben Studierende durch dieses Projekt enorme Vorteile für ihren späteren Beruf: sie gewöhnen sich nicht nur an eine Gruppe von SchülerInnen, sie können ebenso viel Erfahrung im Bereich Umgang mit Mehrsprachigkeit, sowie Multikulturalität erwerben. Studierende machen Erfahrungen, die ihnen für ihre zukünftige Arbeit im Schulwesen Vorteile bringen können. Man darf nicht vergessen, dass diese Maßnahme zudem einen besonders schülerInnenorientierten Zugang schafft, da Studierende individuelle Förderkonzepte erstellen und dabei von der Universität fachlich begleitet werden. Dies erfolgt zum Beispiel durch das Verfassen von Tagebüchern und Portfolios durch die Studierenden. Auch die Universität kann von all den Erfahrungen nur profitieren, da Erkenntnisse wiederum direkt in die LehrerInnenausbildung einfließen können.

Für diese Arbeit durchaus relevant ist auch die Erwähnung der Tatsache, dass zumindest an 13 Standorten mit dem Projekt FÖRMIG zusammengearbeitet wurde. Diese Verknüpfung ist positiv zu betrachten, ist es doch beiden Projekten ein großes Anliegen, „die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund [zu verbessern]“ (Barzel/Salek 2012, 215).

Auch finanzielle Unterstützung erfährt das Projekt, diese darf aber ausschließlich für das Honorar der Studierenden ausgegeben werden. FörderlehrerInnen, die in diesem Projekt arbeiten, bekommen ihre Arbeit mit maximal 10 Euro pro Stunde entlohnt.

Das Projekt *Förderunterricht* hat auf jeden Fall Erfolge gebracht, das zeigen die ersten Ergebnisse der Evaluation. Dennoch vermerken Barzel/Salek (2012), wie wichtig eine Förderung über die gesamte Schulzeit wäre, um schulischen Erfolg zu gewährleisten. Weiter gilt es verstärkt die Aus- und Fortbildung der LehrerInnen zu stärken, wie auch die Zusammenarbeit mit Eltern und regionalen Bildungseinrichtungen (wie dies auch in FÖRMIG gefordert wird) für wichtiger zu erachten, da das Folgende gilt:

Erst, wenn ein flächendeckendes Angebot an individueller Förderung gewährleistet ist, werden sich die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit



Migrationshintergrund in Deutschland nachhaltig verbessern (Barzel/Salek 2012, 217).

Somit zeigt sich, welchen Schwerpunkt das Projekt *Förderunterricht* gesetzt hat, etwas, das man sich auch in Österreich zum Vorbild nehmen sollte: ein flächendeckenderes Angebot. Das Projekt wäre mit Sicherheit auch in Österreich eine gute Idee, da eine frühe LehrerInnenförderung helfen würde, vieles im Klassenraum so zu ändern, dass es mehrsprachigen SchülerInnen eher gelingt, im Unterricht Anschluss zu finden. Durch die frühe Konfrontation mit etwaigen Schwierigkeiten lernen Studierende sich ihrem Beruf von vielen verschiedenen Winkeln zu nähern und können so den Lernprozess der SchülerInnen für ihr eigenes Vorankommen nutzen.

### **3.3.3 Sprachförderung „hoffnungsloser Fälle“**

Im Gegensatz zu den zuvor vorgestellten Fördermaßnahmen, handelt es sich beim letzten „Konzept“ um einen Erfahrungsbericht (Consani et al. 2012) einer Schweizer Lehrerin namens Nina Miodragovic, die eine erste Klasse der Sekundarschule C in Zürich unterrichtet. Teile daraus sind für diese Masterarbeit sicherlich bereichernd, daher kam mein Entschluss diesen Ansatz in meine Arbeit zu integrieren. Nachdem ich gelesen hatte, wie einflussreich PädagogInnen oft mit den wirklich „schweren Fällen“ in ihren Klassen arbeiten, sollen nun einige Vorschläge der Lehrerin erwähnt werden. Da es im Rahmen der Erhebung auch Ziel war, eine/n SchülerIn zu finden, die von der Lehrerin als „hoffnungslos“ gesehen wird, ist es umso spannender zu sehen, wie manche LehrerInnen mit dieser Ausgangslage arbeiten. Viel zu oft hört man nämlich den Begriff „hoffnungsloser Fall“ im Zusammenhang mit SchülerInnen. Im Zuge der Sprachstandserhebung mit USB DaZ wurde eben auch ein solch „hoffnungsloser Fall“ beobachtet, umso interessanter ist der Zugang, welchen Nina Miodragovic (vgl. Cosani et al. 2012) gewählt hat, um auch Förderung von SchülerInnen mit dieser Zuschreibung zu unterstützen. Der letzte Beitrag dieses Kapitels soll zeigen, dass es möglich ist, auch den *hoffnungslosen Fällen* in ihrer sprachlichen Entwicklung zu helfen.

Ausgehend von der Erkenntnis, dass besonders die Textkompetenz<sup>11</sup> nach Portmann-Tselikas (2005) eine entscheidende Fähigkeit ist, die SchülerInnen größeren schulischen Erfolg zusichert, ist es ein Anliegen dieses Projekts gewesen, mithilfe der Förderung eines sehr eingeschränkten Bereichs der Sprache, nämlich der Rechtschreibung, auch den SchülerInnen mit großen Schwierigkeiten eine Stütze zu geben, ihre geringen sprachlichen Fähigkeiten auszubauen. Diese SchülerInnen hatten nicht nur im Deutschunterricht selbst, sondern auch in vielen anderen Fächern, wie zum Beispiel Biologie oder Geschichte, Probleme, Inhalte zu verstehen. Besonders auffallend war die Tatsache, dass die Sprachkompetenzen im Schriftlichen sehr schwach waren (Consani et al. 2012, S. 269). Die Schweizer Lehrerin entschied sich für die Rechtschreibung als zu fördernden Bereich, da zuvor aufgefallen war, dass jene Jugendliche, die große Rechtschreibschwierigkeiten aufwiesen, später mit einer höheren Wahrscheinlichkeit Legasteniehilfe, Deutschzusatz oder Deutsch für Fremdsprache besuchen mussten (Consani et al. 2012, S. 270). Weiters argumentiert Miodragovic: „Jugendliche Lernende können im Mündlichen sehr wohl gefördert werden, Schulerfolg und Bildungsabschlüsse basieren aber weitgehend auf einer ausgeprägten Textkompetenz<sup>12</sup>.“ (Consani et al. 2012, S. 269).

Auch wenn die Förderansätze der Lehrerin auf Rechtschreibung setzen, so haben viele der Übungen Potential auch bei anderen Schwierigkeiten in der Zweitsprache eingesetzt werden zu können, da mit ihren Übungen teils nicht nur die Rechtschreibung geübt, sondern zum Beispiel auch das Vokabular angestockt wird, die Textkompetenz im Allgemeinen gefördert werden soll. Im Zuge ihrer Tätigkeit als Lehrerin bemerkt Nina Miodragovic zudem, dass viele SchülerInnen der Meinung wären, Genauigkeit spiele keine große Rolle, solange der Lehrer oder die Lehrerin verstünde, was gemeint

---

<sup>11</sup> In einer Erklärung des Begriffs Textkompetenz schreibt Portmann-Tselikas (2005) folgendes: „Textkompetenz ermöglicht es, Texte selbstständig zu lesen, das Gelesene mit den eigenen Kenntnissen in Beziehung zu setzen und die dabei gewonnenen Informationen und Erkenntnisse für das weitere Denken, Sprechen und Handeln zu nutzen. Textkompetenz schließt die Fähigkeit ein, Texte für andere herzustellen und damit Gedanken, Wertungen und Absichten verständlich und adäquat mitzuteilen.“

<sup>12</sup> Miodragovic benutzt den Begriff im Sinne von Portmann-Tselikas.

wäre. Dieses Argument von Schülerseite ist nicht falsch, geht man davon aus, dass Sprache vor allem der Verständigung dient. Dennoch stimme ich mit Nina Miodragovic überein, wenn sie meint, diese Einstellung gehört geändert (Consani et al. 2012, S. 270). Dieser Gedanke ist meiner Meinung nach wesentlich, um überhaupt fördern zu können. Auch SchülerInnen müssen verstehen, dass es ihnen selbst ein Anliegen sein muss, über die basale Verständigung hinaus Sprachhandeln zu können.

Weiters sieht sie eine enge Verbindung zwischen Rechtschreibkenntnissen und Berufswahl. Nach Miodragovic werden die Rechtschreibkenntnisse von SchülerInnen direkt in Verbindung mit ihrer Eignung gesetzt (Consani et al. 2012, S. 271). Auch wird angemerkt, dass bereits nach 12 Wochen Fortschritte über die Rechtschreibung hinaus zu erkennen sind. Die Übungen helfen nach ihren Angaben zudem in den Bereichen „Textaufbau, Wortschatz, Satzbau [und] grammatische Formen“ (Consani et al. 2012, S. 278), auch wenn es dazu keine wissenschaftlichen Belege gibt.

Das sehr praktische Fördermodell“ ergab sich, nachdem Nina Miodragovic eine Schweizer Schulklasse der Sekundarschule C übernahm, was der 7. Schulstufe in Österreich entspricht, die Einstufung ist vergleichbar mit der sogenannten *dritten Leistungsgruppe*<sup>13</sup> in österreichischen Hauptschulen. In ihrer reinen Jungenklasse hatten in etwa die Hälfte der Schüler Deutsch als Erstsprache, zudem hatte etwa die Hälfte aller Schüler einen Migrationshintergrund. Eine Schwäche hatten alle Schüler gemeinsam: ihre Rechtschreibung. Auch wenn Grundwissen über die deutsche Rechtschreibung gegeben war, so bestanden große Schwierigkeiten beim Umlegen auf das Schreiben von Texten. Im Zuge ihrer Arbeit versucht Nina Miodragovic die Liste folgender Maßnahmen (vgl. Consani et al. 2012, 270-274) zu berücksichtigen, um den Schülern zu helfen:

---

<sup>13</sup> Je nach fachlichem Niveau in den Hauptfächern Deutsch, Englisch und Mathematik sind in Österreich die SchülerInnen in den Hauptschulen in drei Leistungsgruppen unterteilt.

### **Lenken der Aufmerksamkeit auf die Rechtschreibung:**

SchülerInnen sollen sich in allen Fächern, die von Frau Miodragovic unterrichtet werden, auf die Rechtschreibung konzentrieren. Daher fragt sie auch in anderen Unterrichtsfächern die Schüler wie man gewisse Wörter schreibt, bevor sie diese auf die Tafel schreibt. Weiters trainiert sie die Fähigkeit, sich auch andere Wörter mit ähnlicher Schreibung in das Gedächtnis zu rufen. Ihr Beispiel ist das Wort 'Theorie'. Die Schüler sollen sich weitere Wörter mit 'th' oder 'ie' überlegen. Ziel dieser Übung ist es, das Augenmerk immer auch auf das Geschriebene zu lenken.

### **Einstellung der Jugendlichen verändern:**

Ziel ist es den Schülern zu zeigen, dass „Rechtschreibung ein verbindliches Regelwerk ist“ (Consani et al. 2012, 270), an das es sich zu halten gilt. Aufgrund dessen müssen die Schüler auch in den anderen Schulfächern ihre Aufgaben fehlerfrei erledigen, das bedeutet, dass auch in Fächern wie zum Beispiel Biologie eine fehlerfreie Reinschrift der besprochenen Inhalte verlangt wird. Weiters weist sie immer wieder darauf hin, dass die korrekte Verwendung der Rechtschreibung auch einen Einfluss auf die Berufswahl und Eignung in einem bestimmten Beruf hat.

### **Erstellen von Wörterlisten:**

In Eigenverantwortung sollen SchülerInnen jene Wörter notieren, welche sie als besonders schwierig erachten. Die Lehrerin ergänzt diese Liste selbst mit Wörtern, die ihre Schüler oft falsch schreiben. Diese Wörterliste wird dann für Übungen und Spiele verwendet.

### **Übungen zur Rechtschreibung:**

Hier kommt die Wörterliste zum Tragen. Es gibt verschiedene Arten des Übens, so haben die Schüler in einer Übung zum Beispiel 30 Sekunden Zeit sich zehn Wörter aus der Liste zu merken, danach werden diese diktiert. Oder aber die Schüler lesen sich die Wörter gegenseitig vor, einer korrigiert, während der andere buchstabiert, einmal von

vorne nach hinten, einmal von hinten nach vorne. Eine weitere Übung erstreckt sich sogar über den gesamten Schultag: Die Schüler müssen den gesamten Schultag über zehn Wörter für die Liste finden, die zu einem bestimmten Kriterium passen, zum Beispiel Wörter mit 'th'. Die Übungen sollen möglichst im spielerischen Wettbewerb stattfinden, nicht aber besonders streng.

### **Das Üben mithilfe von Diktaten:**

Auch wenn die Lehrerin zu Beginn skeptisch war, so verwendet sie nun Diktate zur Sicherung der Rechtschreibung. Dafür nimmt sie vor allem Kurzgeschichten. Sie nimmt sich viel Zeit die Diktate gemeinsam mit den Schülern vorzubereiten, einzelne Wörter, sowie die Basis der Rechtschreibung werden anhand der Texte geübt und gelernt. Frau Miodragovic hat auch festgestellt, „dass die wenigsten Jugendlichen wissen, was 'lernen' bedeutet“ (Consani et al. 2012, 272), somit kann sie anhand der Diktate auch Lernpläne mit den Jugendlichen erstellen, um konkret zu zeigen, wie man effizient lernt.

### **Das Üben von Stammformen starker Verben:**

Die Schüler werden aufgefordert immer Blöcke von gut 15 bis 20 Verbformen zu üben. Dazu werden diese zuerst mit Nina laut auswendig gesprochen, bevor die Jugendlichen die Stammformen schreiben. Die Verben, die den Schülern besonders schwer fallen, füllen sie in ihre eigene Wörterkartei ein. Immer wieder überprüft Nina dann den aktuellen Verbblock.

### **Rechtschreibspiele:**

Die Lehrerin setzt sich hier zwei Grundziele: Erstens darf der Zeitaufwand keine besonders große Rolle spielen, um zweitens auch den langsameren Schülern eine Chance zu geben. Diese Spiele dienen stark der Motivation und dem Ansporn, meist gibt es Kleinigkeiten zu gewinnen, damit die Schüler noch mehr Lust am Spielen bekommen.

### **Üben durch Abschreiben:**

Bei mangelnder Selbstdisziplin hilft diese Übung Schülern sich konzentriert mit etwas auseinanderzusetzen. Die Schüler müssen Texte vom Overheadprojektor abschreiben ohne Fehler zu machen. Oft gelingt dies Schülern nicht in einer gewissen Zeit, diese dürfen den Text dann als Hausübung fertigschreiben.

### **Führen eines Wochenhefts:**

Die Schüler haben die Aufgabe jede Woche einen Text von (mindestens) einer Seite zu verfassen, manchmal zu einem vorgegebenen Thema, manchmal frei. Wichtig ist die darauffolgende Korrektur. Zuerst werden, wenn möglich, nur positive, aufbauende Kommentare zum Text verfasst. Danach erstellt die Lehrerin einen sogenannten „Aufmerksamkeitsauftrag“ (Consani et al. 2012, 273), der die Aufmerksamkeit nur auf ein sprachliches Phänomen lenken soll, welches beim nächsten Text beachtet werden muss, zum Beispiel die Groß- und Kleinschreibung. Wann immer das Phänomen richtig realisiert wird, markiert die Lehrerin dies mit einem grünen Stift. Sollt sich bei einem sprachliches Phänomen nach gewisser Zeit ein Lernfortschritt zeigen, soll der Schüler von nun an auch ein anderes Kriterium üben. Hier beginnt Nina dann zusätzlich rot zu markieren, die grüne Markierung, für die Phänomene, die bereits besser verstanden werden, behält sie bei. Rot markierte Wörter müssen in die persönliche Wortliste aufgenommen werden, bei diesen dürfen in weiteren Texten keine Fehler auftauchen. Je weiter ein Schüler fortgeschritten ist, desto näher kommt er dem anderen, weiteren Kriterienkatalog der Lehrerin. Dieser besteht aus drei Kriterien: „Rechtschreibung anhand Wörterliste, saubere Darstellung, interessanter Inhalt“ (Consani et al. 2012, 273). Bei einem Häkchen haben die Schüler den Auftrag erfüllt, bei zwei haben sie das gut gemacht und bei drei Häkchen haben sie eine tolle Leistung gezeigt. Bekommt ein Schüler ein Sternchen so muss er den Auftrag wiederholen, er kann nun nur mehr maximal zwei Sternchen erreichen. Dieses Bewertungsschema hat Nina von Ruf/Gallin (1999) adaptiert.

Am Ende des Prozesses erhalten Schüler keinen Aufmerksamkeitsauftrag mehr, sondern eine Schreibcheckliste, mit der sie ihr Schreiben beobachten sollen, gearbeitet wird nicht mehr so prozessorientiert wie zuvor, nun sollen SchülerInnen ihr Wissen auf Gesamttexte überlegen. Anhand der Checkliste können sie sehen, was es in einem Text zu beachten gilt.

### **Üben durch Lesen:**

Das Lesen wird auf viele Arten gefördert. Zum einen gibt es den regelmäßigen Ausflug in die Schulbibliothek, dort versucht Nina den Schülern neueste Bücher und ähnliches vorzustellen. Zudem ist Lesestoff im Klassenzimmer Pflicht. Zeit, in der Schüler nichts zu tun haben, muss mit Lesen verbracht werden. Einmal in der Woche gibt es eine fixe Lesezeit. Diese gehört allein den Schülern und es gibt keine Übungen zum Gelesenen. Weiters gibt es in der Klasse eine gemeinsame Lektüre, hier nutzt die Lehrerin oft auch das Gelesene für Rechtschreibübungen.

### **Filme:**

Wenn Filmausschnitte oder Filme im Unterricht angesehen werden, so meist im Original. Dies zwingt die Schüler dazu, die Untertitel mitzulesen, auch so üben sie wieder ihre Textkompetenz.

Ausgehend aus dieser Arbeit ziehen Consani et al. (2012) interessante Schlüsse, die vielen Fördermaßnahmen als Anregung dienen könnten. Zum einen sprechen sie sich stark für die Förderung eines einzelnen Teilaspekts der Sprache aus, da so über eine bestimmte Zeit die Konzentration auf einen einzelnen Aspekt gelenkt ist. Dorthin gilt es die gesamte Aufmerksamkeit zu lenken. Man kann sich zum Beispiel beim Thema Rechtschreibung auf bestimmte Regeln stützen. Weiters formulieren sie dahingehend einen sehr interessanten Ansatz:

Dies bedeutet aber auch, dass eine komplette, flächendeckende Korrektur bei Texten, die nicht für eine Publikation bestimmt sind, kontraproduktiv wirken. Eine hundertprozentige Korrektur von Texten ermöglicht den Lernenden nur eine einzige Einsicht, nämlich kein Deutsch zu können (Consani et al. 2012, 281).

Dies ist eine sehr interessante Sicht auf die gesamte Thematik. Diesem Förderansatz zufolge, werden SchülerInnen nicht demotiviert, indem sie sehen, was sie alles nicht können, im Gegenteil, es geht darum Stück für Stück Fähigkeiten zu entwickeln. Es soll somit von vornherein Demotivation verringert, beziehungsweise minimiert werden. Dieser Ansatz kann bei den besonders 'schweren Fällen' sicherlich stark dazu beitragen, ein Licht am Ende des Tunnels zu sehen und sie in ihrer Arbeit und Motivation zu bestärken.

Die Erfahrung hat des Weiteren gezeigt, dass „sich eine gezielte Förderung eines Teilaspekts auch unmittelbar auf andere Bereiche der Sprachkompetenz aus[wirkt], ohne dass diese explizit thematisiert werden“ (Consani et al. 2012, 281). Das ist sehr interessant, da bei SchülerInnen, die in manchen Bereichen der deutschen Sprache ihre Schwierigkeiten haben, so Motivation entsteht. Wenn SchülerInnen, die sich gezielt um ihre Rechtschreibung kümmern, merken, dass sich auch all jene Aspekte, die sie nicht explizit geübt und gelernt haben, verbessern, wie zum Beispiel ihr Wortschatz, so ist das ein Ansporn. Sie erkennen so, dass sich ihre gesamtsprachlichen Fähigkeiten ausbilden. Beim Blick auf die besonders benachteiligten SchülerInnen zeigt sich also, dass weniger eventuell wirklich mehr ist. Wird sonst eine ganzheitliche Sprachförderung gefordert, so zeigen diese Beispiele, dass in manchen Fällen dies mehr Überforderung als Förderung ist. Ziel dieses Konzeptes ist die starke Textarbeit, die scheinbar hilft, SchülerInnen einen Weg hin zur Bildungssprache der Zweitsprache zu bahnen, der sie nicht gänzlich überfordert. Auch Consani et al. (2012) bestätigen erneut, dass es entscheidend ist, die SchülerInnen nicht nur im Sprachunterricht zu fördern, sondern darüberhinaus sprachliche Phänomene auch in anderen Fächern zu thematisieren und zu nutzen. Zuletzt zeigen sie noch, dass bestimmte Fördermethoden, die speziell für DaM- beziehungsweise DaZ-SchülerInnen gemacht wurden, mit ruhigem Gewissen bei allen DeutschschülerInnen mit Schwierigkeiten



eingesetzt werden können. Es sollte in diesem Fall keinen Unterschied in der Deutschdidaktik geben. Abschließend formulieren sie dazu: „Es gibt nur eine Deutschdidaktik – nämlich diejenige, die von den Voraussetzungen und von den Texten der Lernenden ausgeht und die Sprachförderung als Arbeit an fokussierten Teilaspekten versteht“ (Consani et al. 2012, 282). Damit sprechen sie eine wichtige Tatsache an, mit der sie hier klug umgehen: anstatt zu selektieren, nutzen sie die verschiedensten Ressourcen. Schließlich gilt es, alle möglichen Mittel zu verwenden, die Erfolg versprechen, ob nun in der Erst- oder Zweitsprache.

## **4 FÖRMIG als Beispiel für ein Modellprogramm zur Förderung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund**

### **4.1 Einführung zum Modellprogramm FÖRMIG**

Das Modellprogramm FÖRMIG (*Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*) war in Hamburg angesiedelt, insbesondere am *Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaften*. Dazu liefen in zehn deutschen Bundesländern Projekte, mit dem Ziel „eine systematische Sprachbildung von Kindern mit Migrationshintergrund so zu etablieren, dass sie nachhaltig wirksam werden kann“ (Gogolin/Saalmann 2012, 191).

Knapp zusammengefasst, könnte man sagen, das Modellprogramm besteht aus zwei zentralen Themenbereichen: der Diagnose und der Förderung. Natürlich ist FÖRMIG aber weit mehr als das. Der erste große Bereich des Programms, die Diagnose, besteht aus vielen Komponenten, die sich auf folgender Erkenntnis stützen:

Da man (nicht erst seit Pisa) von dem massiven Einfluss der Herkunft auf Bildungschancen weiß, wird es zur Kernaufgabe öffentlicher Bildungseinrichtungen in Deutschland, Merkmale der Herkunft beim professionellen pädagogischen Handeln nach all den Regeln der Kunst zu berücksichtigen und dafür zu sorgen, dass sie nicht wirkmächtiger werden als das pädagogische Handeln selbst. (Gogolin/Saalmann 2012, 195)

Darauf aufbauend haben sich Prämissen ergeben, die im FÖRMIG Projekt entscheidend sind (vgl. Gogolin/Saalmann 2012). Zum einen ist es essentiell die SchülerInnen im Ganzen zu sehen, das bedeutet, dass zur Bestandsaufnahme ihres Wissens nicht einfach nur ein Testverfahren angewendet wird, um schnell zu Ergebnissen zum Sprachstand zu kommen – FÖRMIG will mehr als das. Festgehalten werden sollen Fakten „zur sozialen, sprachlichen und kulturellen Lage der Klientel sowie zu den Ressourcen, die [...] zur Verfügung stehen“ (Gogolin/Saalmann 2012, 195). Die

Diagnose des Sprachstandes wird gemacht, um gezielte Fördermaßnahmen planen zu können. Somit gilt: „Förderung muss auf den Fähigkeiten der Geförderten aufbauen“ (Gogolin/Saalmann 2012).

Dies verrät auch schon den zweiten großen Bereich: die sprachliche Förderung. Schulischer Erfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist auch oft stark von den sprachlichen Fähigkeiten in der 'neuen', 'zweiten' Sprache Deutsch abhängig (Gogolin/Saalmann 2012). Ausgehend von diesem Wissen war in FÖRMIG die Konzentration auf Förderung wichtig, um Bildungsbenachteiligung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund zu verringern, beziehungsweise gar zu verhindern. Dafür sollten „innovative Ansätze zur sprachlichen Bildung und Förderung“ (Gogolin 2008, 67) entwickelt werden, die große Idee dazu war die „Durchgehende Sprachbildung in allen Unterrichtsfächern und Lernbereichen“ (Gogolin 2008, 68), ein Modell, welches im Kapitel 4.2 ausführlich behandelt wird. Auch an Instrumenten zur Sprachdiagnose selbst wurde gearbeitet, dabei konzentrierte man sich nicht nur auf das Deutsch, welches im Deutschunterricht gesprochen wird, auch die Anforderungen der '(Unterrichts)Fachsprachen' sollten darin ihren Platz finden (vgl. Gogolin 2008, 68). Im Mittelpunkt stand vor allem der Transfer von der Diagnose zur Förderung. Die Diagnose sollte dabei individuell sein und auf die Stärken und Schwächen jedes einzelnen und jeder einzelnen eingehen. Darauf aufbauend sollte mit passenden Konzepten Förderung als Teil der Sprachbildung erfolgen, die garantiert, dass SchülerInnen weitreichend gefördert werden. Dazu gehörte die Innovation, Sprachförderung und Sprachbildung nicht mehr länger als Bereiche des Deutschunterrichts zu sehen, sondern „als grundsätzliche Aufgabe eines jeden Unterrichts“ (Gogolin/Saalmann 2012, 199). Doch das Konzept war weitreichender gedacht: auch Eltern sollten bei der gezielten Förderung eine Rolle spielen, genauso wie schulferne Institutionen, wie zum Beispiel Bibliotheken; auch die Zusammenarbeit von Kindergärten mit Schulen sollte helfen, Sprachbildung längerfristiger zu beeinflussen (Gogolin/Saalmann 2012).

Gogolin/Saalmann haben im Beitrag „Das Modellprogramm FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund): Konzept und Beispiel aus der Praxis im Länderprojekt Sachsen“ (2012, 191 – 218) folgende Punkte für das Modellprogramm entwickelt:

Zusammengefasst ergibt sich das FÖRMIG-Profil:

- 1) aus der Konzentration auf eine Sprachförderung, die beste Qualitätsansprüche im Kontext sprachlicher und kultureller Heterogenität erfüllt
- 2) daraus, dass die sorgsame Analyse der Bedingungen für die Sprachförderung und die Beachtung der Ergebnisse dieser Analyse den Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns darstellt;
- 3) daraus, dass die Förderung sich auf die Fähigkeiten und mitgebrachten Ressourcen der Kinder und Jugendlichen stützt, um deren Wohl das Programm sich bemüht – einschließlich, in aller Selbstverständlichkeit, ihrer Kompetenz zur Zwei- oder Mehrsprachigkeit;
- 4) und schließlich daraus, dass gemeinsame, aufeinander abgestimmte Anstrengungen kompetenter Partner nicht nur die Wirksamkeit der Förderkonzepte selbst erhöhen, sondern auch dazu beitragen, dass die gelungenen Ansätze das Programm selbst überleben.

(Gogolin/Saalmann 2012, 201f)

Es wird somit klar, dass die Programmträger von FÖRMIG hohe Ziele haben, wenn es um die Umsetzung des Projekts geht. Im Zentrum stehen die SchülerInnen und Kindergartenkinder mit ihren Ansprüchen, Ansprüche um die sich mithilfe des Förderprogramms wirklich gekümmert werden soll. Wichtig ist es, die SchülerInnen weit über das Unterrichtsfach Deutsch hinaus zu unterstützen und zu begleiten, um ihre (sprachlichen) Kompetenzen zu stützen und zu weiterzuentwickeln. Es sollen somit nicht nur „allgemeinsprachliche Fähigkeiten“ (Gogolin 2008, 69) herausgebildet werden, vielmehr geht es um die Vermittlung „literaler Kompetenzen“ (Gogolin 2008, 69), sowie „bildungssprachlicher Kompetenzen“ (Gogolin 2008, 69), da die Beherrschung der sogenannten *Bildungssprache* für einen erfolgreichen Bildungsweg entscheidend ist. Durch die Zusammenarbeit von Schule und anderen bildungsfördernden Institutionen, wie zum Beispiel Bibliotheken, sollen die verschiedenen Register von Sprache „im gesamten kommunikativen Handeln“ (Gogolin 2008, 70), nicht nur im Schulalltag verankert werden.

## **4.2 Von der Sprachförderung zur Sprachbildung**

Wie bereits in 4.1. erwähnt, so sind die Fördermaßnahmen von FÖRMIG vor allem auf die Beherrschung von unterschiedlichen sprachlichen Mitteln ausgelegt. Der Grund dafür sind vor allem internationale Vergleichsstudien, die zeigen, „wie eng die Abhängigkeit schulischer Leistungsfähigkeit von der Beherrschung sprachlicher Mittel ist“ (Gogolin et al. 2011, 14). Sich verstärkt auf diesen Bereich zu konzentrieren, hat aber nicht nur den Vorteil gegebenenfalls schulische Leistungen zu steigern, auch die „Verantwortlichkeit und [der] Spielraum“ (Gogolin et al. 2011, 14) im Bereich Sprachförderung sind Punkte, die in den Schulen gegeben sind und die als Handlungsbereich genutzt werden sollten. Sich auf die mündliche Sprachhandlungsfähigkeit zu konzentrieren, löst zwar nach Gogolin et al. (2011) nicht alle Probleme, dennoch handelt es sich hier um einen wichtigen Bereich jedes Lehrens und Lernens, der für mehr Bildungserfolge gefördert werden sollte.

Wichtig war es in FÖRMIG aber nicht eine beliebige Sprachförderung zu entwickeln, Grundlage sind Forschungsergebnisse über Sprachentwicklung und Spracherwerb im Bereich der Mehrsprachigkeit. So weiß man zum Beispiel, dass „allgemeinsprachliche Fähigkeiten von großer Bedeutung für die Chance, zu lernen“ (Gogolin et al. 2011, 15) sind. Diese müssen somit von anfang an, also ab dem Moment wo jemand in einen neuen Sprachraum eintaucht, gefördert werden. Diese allgemeinsprachlichen Fähigkeiten müssen aber weiter ausgebildet werden, da sich die Anforderungen an eine Sprache ändern, je nachdem, wie lange jemand eine bestimmte Sprache lernt. Folgende Definition zeigt gut, warum eine ständige Sprachförderung Sinn ergibt:

Verkürzt aber griffig ist die Formel, dass bildungsspezifische Sprache mehr mit den Merkmalen der Schriftsprache gemeinsam hat als mit Mündlichkeit – auch dann, wenn es um die gesprochene Sprache des Unterrichts geht. (Gogolin et al. 2011, 15)

FÖRMIG soll also helfen eine sogenannte *Bildungssprache* zu erreichen, die sich von

der sogenannten *Allgemeinsprache* unterscheidet. Diese Unterscheidung ergibt sich aus sozialwissenschaftlichen, aber auch linguistischen Theorien und Forschungen, welche zeigen, dass es wichtig ist, die Bildungssprache zu beherrschen, um überhaupt Chance zu haben, an Bildung teilzunehmen (vgl. Gogolin et al. 2011; nach Bernstein 1990 und Bourdieu 1991). Auch hat Halliday (1994) festgestellt, dass sich die beiden Sprachen in ihrer Grammatik unterscheiden. Bildungs- und Allgemeinsprache weisen andere, besondere Strukturmerkmale auf, die je nachdem in welcher Funktion die Sprache verwendet wird, unterschiedlich sind. Man nennt diese unterschiedlichen Varianten Register.

Der Begriff Bildungssprache selbst wurde aber von keinem der oben genannten Wissenschaftler geprägt, er wurde von den FÖRMIG-Programmträgern gewählt, „weil er einen angemessenen Bedeutungshorizont für das sprachliche Können aufmacht, über das ein Mensch verfügen muss, wenn er auf Bildungserfolg Aussichten haben soll“ (Gogolin et al. 2011, 15). Dieser Begriff ist angelehnt an Habermas (1997) Verwendung des Begriffs, der Bildungssprache als jene Sprache sieht, „mit [deren] Hilfe man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen kann“ (Gogolin et al. 2011, 15; nach Habermas 1977). Kurz zusammenfasst handelt es sich bei Bildungssprache um jene Sprache, die ich beherrschen muss, um mir Wissen und Können anzueignen. Sie ist aber auch gleichzeitig ein Medium, welches zeigt, dass die Aneignung dieses Wissens erfolgreich war. (Vgl. Gogolin et al. 2011, 16)

Je weiter jemand in seiner Ausbildung voranschreitet, umso komplexer wird diese Bildungssprache, da sie viele Subkategorien, zum Beispiel angelehnt an Schulfächer, verlangt. Zudem werden auch die Sätze und Texte selbst immer komplexer, abseits von bestimmtem Vokabular, müssen zum Beispiel also auch unterschiedliche semantische Strukturen angeeignet werden.

Problematisch an der Unterscheidung zwischen Bildungs- und Allgemeinsprache ist die Tatsache, dass angenommen wird, dass in einem monolinguisch orientiertem Schulsystem, die Aneignung beider Sprachen auch außerhalb der Schule stattfindet, manche Charakteristika der Bildungssprache somit nicht gesondert vermittelt werden,

da sie vermeintlich Teil der allgemeinen Sprachbildung sind.

FÖRMIG bricht mit diesem Verständnis und sieht „die Vermittlung von Bildungssprache als explizite Aufgabe des Bildungssystems“ (Gogolin et al. 2011, 17). Die Forderung geht sogar noch weiter, so verlangen die AutorInnen, „dass Sprache als Medium des Lehrens und Lernens bewusst wahrgenommen, bewusst verwendet und bewusst vermittelt wird, und zwar grundsätzlich in allen Lernfeldern, im Unterricht aller Fächer“ (Gogolin et al. 2011, 17). Mit dieser Prämisse als Grundlage, wurde dann eine „Durchgängige Sprachförderung“ (Gogolin et al. 2011, 17) verlangt, diese wurde jedoch zur „Durchgängigen Sprachbildung“ (Gogolin et al. 2011, 17) erweitert, da diese Begrifflichkeit eher betont, dass es sich um Sprachlernen in *allen* Unterrichtsfächern über die *gesamte Zeit* der Schulbildung handelt. Es soll betont werden, dass es sich nicht um eine Förderung handelt, die zeitlich befristet oder additiv stattfindet (vgl. Gogolin et al. 2011, 17).

#### **4.3 Das Modell der Durchgängigen Sprachbildung**

Da im Schulalltag sprachliche Homogenität kaum mehr vorzufinden ist, müssen Mittel und Wege gefunden werden, mit der neuen Situation der sprachlich heterogenen Klassen umzugehen. Viele LehrerInnen sind vor Entscheidungen betreffend ihres Unterrichts gestellt, mit denen sie zuvor nicht konfrontiert waren. Da die Sprachbildung nicht von DeutschlehrerInnen allein zu leisten ist, wurden im Rahmen von FÖRMIG „Qualitätsmerkmale Durchgängiger Sprachbildung“ (Gogolin et al., 2011) entwickelt, um LehrerInnen zu helfen, Sprachförderung in allen Fächern der Sekundarstufe I durchzuführen:

Beschrieben werden Eigenschaften und Besonderheiten eines bildungssprachförderlichen Unterrichts. Unter „Qualität“ wird dabei verstanden: Allen Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu Bildungssprache zu eröffnen und ihnen so die Chance zu geben, sich die sprachlichen Anforderungen, die Schule mit sich

bringt, so weit wie möglich anzueignen. (Gogolin et al., 2011)

2006 wurde mit der Arbeit an diesem Projekt begonnen. Grundgedanke und Ziel war es, Sprachbildung in allen Schulfächern zu betreiben. Dieses Ziel sollte vor allem durch ständiges Entwickeln und Erproben verfolgt werden, gearbeitet wurde in sieben Modellschulen<sup>14</sup>. In der Arbeitsgruppe waren LehrerInnen der teilnehmenden Schulen, LandeskoordinatorInnen des Modellprogramms FÖRMIG und Mitglieder des FÖRMIG-Programmträgers (vgl. Gogolin et al., 7). Die gewählten Modellschulen wiesen große Unterschiede auf: während in manchen 90 bis 100 Prozent der SchülerInnen einen Migrationshintergrund aufwiesen, so waren es in anderen gerade einmal 15 bis 20. Auch in der Herkunft und sozialen Stellung unterschieden sich die SchülerInnen voneinander, manche kamen aus gut situierten Elternhäusern, andere aus sozial benachteiligten Familien. Die Schulen waren unterschiedlich groß, die größte hatte 1400, die kleinste gut 300 SchülerInnen. Auch die vorherigen Erfahrungen mit Sprachbildung variierten sehr stark. Da die Hintergründe also sehr verschieden waren, haben sich die Schulen in dieser Arbeitsgruppe unterschiedliche Ziele gesetzt. Davon hat das Projekt letztendlich profitiert, da ein großer Erfahrungsaustausch erfolgen konnte. Erst nach etlichen Überarbeitungen, Workshops und Seminaren wurden die Merkmale ausformuliert, die nun für alle InteressentInnen zugänglich sind<sup>15</sup>.

Die Qualitätsmerkmale *Durchgängiger Sprachbildung* sind als Ziele formuliert. Um diese Ziele zu erreichen, müssen zwei Grundsätze eingehalten werden: „Die Bereitschaft, Sprachbildung durchgängig in allen Fächern umsetzen zu wollen“ (Gogolin et al., 2011, S.8) und „die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler – verbunden mit der Bereitschaft, Mehrsprachigkeit zu fördern, wo es möglich

---

<sup>14</sup> Die sieben Modellschulen stammen aus fünf deutschen Bundesländern: Gesamtschule Duisburg-Meiderich, Apollonia-von-Wiedebach-Schule in Leipzig, Gesamtschule Rosenhöhe in Bielefeld, Gesamtschule Kirchdorf in Hamburg, Eberhard-Klein-Schule in Berlin, Herbert-Grillo-Gesamtschule in Duisburg, Realschule Friedrichsgabe in Norderstedt. Begonnen wurde im Schuljahr 2007/2008 (Vgl. Gogolin et al., 2011, 7)

<sup>15</sup> Die „Qualitätsmerkmale für den Unterricht“ sind im Förmig Material Band 3 zusammengefasst (Gogolin et al. 2011).



ist“ (Gogolin et al., 2011, S.8). Folgende sechs Qualitätsmerkmale wurden ausformuliert (Gogolin et al., 2011, S.13):

Q1 Die Lehrkräfte planen und gestalten Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her.

Q2 Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse.

Q3 Die Lehrkräfte stellen allgemein - und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese.

Q4 Die Schülerinnen und Schüler erhalten viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln.

Q5 Die Lehrkräfte unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen.

Q6 Die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung.

Im Folgenden sollen nun die einzelnen *Qualitätsmerkmale* und ihre *Konkretisierung* besprochen werden. Gogolin et al. (2011) wählen diese Begrifflichkeit in ihrem Material zur *Durchgängigen Sprachbildung*. In einem ersten Schritt werde ich nun die *Qualitätsmerkmale* genauer vorstellen, die sogenannte *Konkretisierung* soll dazu dienen, zusammenzufassen, welche Schritte Gogolin et al. (2011) sich überlegt haben, um das jeweilige Qualitätsmerkmal (im Unterricht) konkret zu fördern.

#### **4.3.1 Qualitätsmerkmal I**

„Die Lehrkräfte planen und gestalten Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her.“ (Gogolin et al. 2011, 13)

Das erste Merkmal möchte den Umstand beleuchten, dass die Alltags- und Bildungssprache der SchülerInnen sich unterscheidet. Gemäß diesem Merkmal soll das aber verändert werden. Ziel ist es, dass sich die SchülerInnen die Bildungssprache leichter aneignen. Für einen erfolgreichen Bildungsweg ist die Förderung der Bildungssprache Voraussetzung dafür, dass dieser auch wirklich gelingt. SchülerInnen müssen erkennen, dass zwischen Alltagsprache und Bildungssprache - im Kontext Schule auch oft einfach die Unterrichtssprache - ein Unterschied herrscht, es wird aber verlangt beide Register unterscheiden und sprechen zu können. Alltagsprache bzw. Alltagsprache folgt den Gesetzen der Mündlichkeit: Sprache wird in einem konkreten Kontext verwendet, die Äußerungen beziehen sich meist auf eine tatsächliche Situation. Als Beispiel wird folgender Satz gegeben: „Jetzt kippen wir das da rein“ (Gogolin et al., 2011, 8). Betrachtet man diesen Satz im Kontext „Chemie“ so wird schnell klar, was passiert, der Versuch muss nicht noch bildungssprachlich erklärt werden. Da Bildungssprache oft Bezug auf Situationen nimmt, die eben nicht gerade erlebt werden, sondern abstrakt sind, so findet man sie vor allem im schriftlichen Kontext. Muss der Versuch nun also in einem Protokoll beschrieben werden, würde man laut Gogolin et. al (2011, 9): „Die Lösung wird in den Kolben gefüllt“ oder etwas Ähnliches schreiben müssen. Dafür müssen SchülerInnen die sprachlichen Mittel der Bildungssprache beherrschen. Auch mündliche bildungssprachliche Äußerungen handeln oft von Themen, die eine räumliche und zeitliche Distanz aufweisen.

Um diese Distanz zu überwinden, sind sprachlich komplexe Strukturen notwendig, z.B. differenzierende und abstrahierende Ausdrücke („füllen“ statt „reinkippen“); Fachbegriffe, die sich von alltagsprachlichen Wörtern in ihrer Bedeutung unterscheiden („Lösung“ als Bezeichnung für eine Flüssigkeit, „Kolben“ als Bezeichnung für ein Gefäß); unpersönliche Konstruktionen („wird gefüllt“ statt „wir kippen rein“) und vielfach fachgruppentypische Textsorten (z.B. Versuchsbericht). (Gogolin et al. 2011, 9)

Oberstes Ziel des ersten Qualitätsmerkmals ist es also SchülerInnen Werkzeuge in die Hand zu geben, mithilfe derer sie zwischen Alltags- und Bildungssprache unterscheiden können. Weiters ist es wichtig, dass die SchülerInnen selbst situationsbezogen

entscheiden können, wann die Verwendung welcher der beiden Sprachen gefordert und angemessen ist. SchülerInnen müssen somit zum einen verstehen *wie*, zum anderen *wann* man Alltagssprache oder Bildungssprache adequat verwendet. Da Unterricht sich zum Beispiel in verschiedene Phasen teilt, sollen dort auch beide Typen von Sprache ihren Einsatz finden. Im Umgang und in der Arbeit mit MitschülerInnen kann man zum Beispiel immer noch die Allgemeinsprache verwenden. Präsentationen müssen aber zum Beispiel in Bildungssprache gehalten werden. Diese verschiedenen Anwendungsgebiete müssen den SchülerInnen nachvollziehbar erklärt werden.

Dieses Qualitätsmerkmal stellt in seiner *Konkretisierung* (Vgl. Gogolin et al., 2011, 14) hohe Anforderungen an die LehrerInnen und ihre Unterrichtsplanung: Zu allererst müssen natürlich die Lehrkräfte selbst die unterschiedlichen Register kennen und fähig sein im Unterricht aufzuzeigen, in welcher Beziehung diese stehen. Dabei müssen LehrerInnen beachten, dass sie es nicht mit homogenen Lerngruppen zu tun haben. Für ihre Unterrichtsplanung bedeutet das, besonders Rücksicht auf das Vorwissen der SchülerInnen nehmen zu müssen. Da das Material, mit dem in der Schule gearbeitet wird, das sprachliche Können und Wissen der SchülerInnen überschreiten kann, müssen LehrerInnen das Material prüfen und, wenn nötig, sprachliche Hilfestellungen geben. Zudem sollen LehrerInnen darauf achten, auch das bereits vorhandene Wissen der SchülerInnen zu aktivieren, Aufgaben sollen vor allem so gestellt werden, dass sie Sprachhandlungen fördern, jedoch problemorientiert sind. Während der Arbeit an bestimmten Themen, sollte die Aufmerksamkeit der SchülerInnen immer wieder auf die Sprache gelenkt werden: Welche Aufgaben werden nun sprachlich, welche sachlich von mir als SchülerIn verlangt?

Nach Möglichkeit sollen diese Punkte weitestgehendst im Kopf der Lehrkräfte behalten werden, zusätzlich sollen diese aber nicht auf die Fähigkeiten und Kenntnisse vergessen, die SchülerInnen aus der eigenen Muttersprache mitbringen (könnten). Schlussendlich darf auch nicht vergessen werden, ausreichend schriftliche wie mündliche Aufgaben zu stellen, um die alltags- wie auch bildungssprachlichen

Anforderungen zu erlernen.

Für die Arbeit im Unterricht werden viele verschiedene Anregungen gegeben, wie man mit SchülerInnen im Unterricht arbeiten kann. Gogolin et al. (vgl. 2011, S. 14f) schlagen verschiedene Übungen vor, um Allgemein- sowie Bildungssprache zu fördern, so zum Beispiel *Lernplakate*, *Reformulierungsaufgaben*, *Wortgeländer*, *Ideennetze*, *Bildergeschichten und vieles mehr* (vgl. Gogolin 2011, 26-28).

Eines der oben genannten Beispiele ist das *Lernplakat* (vgl. Gogolin 2011, S. 27). Diese Methode eignet sich besonders gut, die Unterschiede zwischen Bildungs- und Allgemeinsprache zu veranschaulichen. Mithilfe der Plakate können Lerninhalte veranschaulicht werden, sie geben einen Überblick über für den Unterricht relevante Informationen. LehrerInnen können sie zum Beispiel nutzen, um Fachbegriffe in schriftlicher Form festzuhalten. SchülerInnen die Lernplakate erstellen, durchlaufen diverse Prozesse. Nach einer Diskussion des Themas, sollte dieses zusammengefasst und prägnant formuliert werden. Auch kommt es zum Austausch mit den MitschülerInnen, nicht nur inhaltlich, denn es wird zum Beispiel auch die Gestaltung des Plakates diskutiert. All dies verlangt einen Transfer von einer Allgemein- zur Bildungssprache. In Kapitel 4.3.8 werden noch weitere Übungen diskutiert, die dabei helfen sollen, am sprachlichen Register der SchülerInnen zu arbeiten.

#### **4.3.2 Qualitätsmerkmal II**

„Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse.“ (Gogolin et al. 2011, 13)

Ausgehend vom ersten Qualitätsmerkmal, welches verlangt, Unterricht mit Blick auf sprachliche Register zu planen, können LehrerInnen somit ihren Unterricht und ihre Stunden nur dann sinnvoll gestalten, wenn sie ein Bewusstsein haben, auf welchem

Niveau sich ihre SchülerInnen überhaupt befinden. Besonders, wenn es darum geht die Forderung des ersten Qualitätsmerkmals, SchülerInnen hinsichtlich ihrer Bildungssprache zu fördern, zu erfüllen, ist eine Diagnose des Sprachstandes eine gute, oft die einzige Möglichkeit, um weitere Ziele für das Lernen formulieren zu können. Förderung ist dann erfolgreich, wenn das Lernen ein Prozess ist. Daher ist es sinnvoll das Lernen der Zweitsprache und den Prozess in der Entwicklung immer wieder zu beobachten und zu dokumentieren. Im ersten Kapitel dieser Arbeit werden Instrumente, die für eine derartige Erhebung verwendet werden können, vorgestellt. Im Zuge der Qualitätsmerkmale erlangen sie jedoch noch eine größere Bedeutung, da die LehrerInnen aller Fächer mit den Ergebnissen arbeiten können und die Förderung somit noch intensiver stattfinden kann.

Laut *Konkretisierung* dieses Qualitätsmerkmals (vgl. Gogolin et al., 2011, S. 16) sollte der Sprachstand bzw. der „individuelle Entwicklungsbedarf ausgewählter Schülerinnen und Schüler“ (Gogolin et al., 2011, S. 16) zu Schuljahresbeginn festgestellt werden. Anhand bestimmter Kriterien oder auch mithilfe bestimmter Verfahren, wird der Sprachstand diagnostiziert und dokumentiert. Diese Daten sollen helfen, den Lernprozess der SchülerInnen zu begleiten. Die Resultate der einzelnen Erhebungen sollen LehrerInnen helfen ihren Unterricht bzw. gewisse Fördermaßnahmen zu planen. Der Sprachstand soll auch schriftsprachlich erfasst werden, beim Erstellen einer Diagnose, sowie Förderung, sollen die LehrerInnen besonders auf das schon vorhandene Können und Wissen der SchülerInnen eingehen. Einige der möglichen Verfahren, mit denen Sprachstand erhoben werden kann, wurden im ersten Kapitel dargelegt. Laut Gogolin et al. (2011, S. 16) sind Verfahren für unterschiedlichste Zwecke geeignet, die jeweilige Intention soll bei der Wahl des Verfahrens beachtet werden:

- **Ziel:** Möchte man allgemeine Aussagen über die Sprachfähigkeit erhalten oder Aussagen über ganz konkrete Aspekte der Sprachverwendung erhalten, z.B. die Beherrschung des Tempus?

- **Alter:** Das Verfahren muss dem Alter der SchülerInnen entsprechen, um auch wirklich Ergebnisse zu bringen.
- **Qualität:** Es ist stets vernünftig ein Verfahren zu wählen, welches bereits geprüft wurde, um den Ergebnissen Glauben schenken zu können.
- **Kontext:** LehrerInnen müssen ein Verfahren wählen, welches zum Kontext passt, das heißt, dass bei einer individuellen Diagnose ein anderes Verfahren zu wählen ist, als bei einer Diagnose, die den Lehrkräften einer Klasse als Grundlage für einen Austausch dienen soll.

Die Bedeutung des zweiten Qualitätsmerkmals ist eine große. Folgendes darf und soll dabei nicht vergessen werden:

Die sprachliche Bildung von Kindern und Jugendlichen ist ein Kontinuum, das vom einfachen mündlichen Austausch über das Verstehen von Sach- und Erzähltexten und das Hervorbringen zusammenhängender mündlicher Darstellungen bis zur Aneignung von Textfähigkeiten im Schriftlichen und zu fachlicher Vortrags- und Argumentationsfähigkeit, d.h. Bis zu ausgebildeter bildungssprachlicher Kompetenz reicht. Gogolin et al. 2011, S. 55

Ausgehend von diesem Zitat wird somit klar, dass gezielte Förderung nur dort stattfinden kann, wo ich auch weiß, wie weit ein Schüler, eine Schülerin in dieser Entwicklung bereits ist. Wichtig sind individuelle Bildungsbiografien der Kinder und Jugendlichen. Es ist kein Geheimnis, dass manche SchülerInnen gewisse Lernprozesse schneller, manche SchülerInnen diese langsamer aneignen. Natürlich hängt dies von vielen Faktoren ab, zum Beispiel von der „kognitiven und soziale Entwicklung, vom Verhältnis der Sprachen in Elternhaus und Bildungseinrichtungen und von der Dauer und Intensität des Kontakts zu der Sprache, mit der die Bildungseinrichtungen hauptsächlich arbeiten“ (Gogolin et al. 2011, S. 55). Dass SchülerInnen und ihre Sprachstände kontinuierlich weitergebildet werden, ist nicht selbstverständlich, sondern muss „als bewusst zu bearbeitende professionelle Aufgabe gesehen werden“ (Gogolin et al. 2011, S. 56). Die bedeutet auch, dass gerade in den Übergangsphasen von einer Schulstufe zur nächsten verstärkt auf die bildungssprachlichen Anforderungen geachtet

werden muss, in der Vermittlung der Sprache selbst die Ansprüche abhängig von der Schulstufe stets andere sind.

Aus all diesen Annahmen ergeben sich hohe Ansprüche an die Arbeit in Kindergärten, Vorschulen und Schulen, da diese verantwortlich sind, ihre Bildungsarbeit zu differenzieren. In Folge gilt somit als theoretische Grundlage:

Gefordert ist eine durchgehende Orientierung am individuellen Sprachstand, jeweils bezogen auf die sprachlichen Anforderungen an einem bestimmten Punkt der Bildungslaufbahn. Dies begründet die (als „vertikal“ zu denkende) bildungsbiographische Dimension der durchgängigen Sprachbildung. Gogolin et al. 2011, S. 56

Somit wird klar, warum es eine entscheidende Voraussetzung für gelungene Förderung ist, die individuellen Sprachstände der SchülerInnen mit geeigneten Instrumenten festzustellen.

### **4.3.3 Qualitätsmerkmal III**

„Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese.“ (Gogolin et al. 2011, 13)

Das dritte Qualitätsmerkmal stellt LehrerInnen und ihre Arbeit stark in den Vordergrund. Ihnen muss es eins der wichtigsten Prinzipien sein, SchülerInnen mit all ihrem Wissen und Können zu unterstützen. Die erfolgreiche Umsetzung hängt aber nicht nur vom Unterricht der Lehrkräfte ab, sie ist auch stark von den SchülerInnen abhängig. Daher ist eine Modellierung des Unterrichts entsprechend dem Können der SchülerInnen durch die LehrerInnen notwendig ist. Was im Unterricht gelehrt wird, muss dem Sprach- und Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen angepasst sein. Zusätzlich sollen diese Mittel umfangreich bereit gestellt werden und die Bereiche Lesen und Schreiben, sowie Hören und Sprechen abdecken.

Wenn es um die *Konkretisierung* dieses Qualitätsmerkmals geht, so wird hier in sieben verschiedenen Bereiche unterschieden, die im Folgenden dargestellt werden (vgl. Gogolin et al., 2011, S. 18-21):

### ***Aufgabenstellung/Operatoren***

Der Grundgedanke, der hinter diesem Konzept steht, ist einfach: Um SchülerInnen Hilfestellungen zu bieten, sollen LehrerInnen im Unterricht gewisse sogenannte *Operatoren* verwenden. Dieses Konzept möchte SchülerInnen helfen, Aufgabenstellungen besser zu verstehen. Ziel ist es, dass diese immer möglichst genau wissen, welche Handlungen sie im Unterricht ausführen sollen. Die *Operatoren*, von denen die Rede ist, sind Signalwörter, die eine bestimmte Handlung einleiten sollen. Mögliche Operatoren könnten Verben wie „zusammenfassen, beschreiben, analysieren [oder] vergleichen“ (Gogolin et al., 2011, S. 28) sein<sup>16</sup>. Diese Operatoren können von Fach zu Fach verschieden sein. Durch eine ständige Verwendung dieser Begrifflichkeiten können Aufgabenstellungen schneller verstanden werden. Wichtig ist es, Aufgabenstellungen, wenn möglich, auch immer schriftlich zu formulieren.

### ***Systemische Wortschatzarbeit***

Um den Wortschatz bei SchülerInnen zu festigen, muss dieser oft benutzt und wiederholt werden. So soll zum Beispiel die Wortfeldarbeit ein fixer Bestandteil sein, um den „Wortschatz der Schülerinnen und Schüler systematisch [zu entwickeln]“ (Gogolin et al., 2011, 18). Bei der Wortschatzarbeit müssen die Methoden vielfältig sein, ebenso wie der Wortschatz, der zu erlernen ist. Dazu muss auch berücksichtigt werden, einen Fokus darauf zu lenken den SchülerInnen zu lernen, in welchem Kontext die einzelnen Wörter zu verwenden sind. Um dies zu fördern, ist es gut, wenn Wortschatzarbeit themenbezogen stattfindet, da SchülerInnen so im Kontext lernen. Besonders achten sollen Lehrkräfte auf die 'kleinen' Wörter, das heißt besonders die Partikel, die oft erheblich zur Aussage beitragen, sollen gut geübt werden. Weiters

---

<sup>16</sup> Eine Liste möglicher Operatoren gibt es auch online zum Downloaden:  
<http://www.bildung.sachsen.de/13487.htm>



wäre es wünschenswert, dass LehrerInnen den neuen Wortschatz bzw. eingeführte Fachbegriffe auch immer noch durch Verschriftlichen des neuen Wissens absichern. Neben der Unterrichtssprache Deutsch ist es zielführend auch in der Muttersprache den Wortschatz stetig zu erweitern.

Folgende Vorschläge können konkret im Unterricht beachtet werden (vgl. Gogolin et al., 2011, 18): Verwendung von mehrsprachigen Wörterbüchern, um die tatsächliche Bedeutung von Wörtern zu klären; den SchülerInnen werden spezielle DaZ-Bücher zur Verfügung gestellt; Wortschatz, vor allem Fachwortschatz, wird visualisiert; SchülerInnen wird Gehör geschenkt, mit ihrer Hilfe werden Fachbegriffe eingeführt; LehrerInnen verwenden Nomen, sowie Verben auch in ihrer flektierten Form oder regen SchülerInnen an, diese in flektierter Form zu verwenden, zum Beispiel durch Arbeitsblätter.

### ***Sprachrezeption Hören: Lehrersprache***

Da es die Lehrkräfte sind, die Allgemein- und Bildungssprache bereitstellen, so sind auch sie jene, an denen sich SchülerInnen sprachlich orientieren. Dieser Vorbildrolle müssen sich LehrerInnen im Unterricht bewusst sein. Daher soll natürlich auch der Sprachgebrauch der LehrerInnen bewusst stattfinden. Sie müssen ihren SchülerInnen zuliebe auf ihre Sprache und Sprechgeschwindigkeit aufpassen, um ihnen zum einen den richtigen, korrekten, teils bildungssprachlichen Gebrauch des Deutschen zu veranschaulichen, zum anderen, um zu gewährleisten, dass die SchülerInnen auch folgen können. Im Unterricht können Lehrkräfte konkret mit dieser Situation umgehen, indem sie selbst Aussagen unterschiedlich formulieren, um ein breites Spektrum an Sprache zu zeigen.

### ***Sprachrezeption Lesen***

Um sinnerfassend zu lesen, müssen SchülerInnen Lesestrategien besitzen. Das bedeutet, sie brauchen Wissen über gewisse Schritte und Handlungen, die beim Lesen

stattfinden. Diese entwickeln sich im Laufe ihrer Ausbildung. Die Lehrkräfte sind dabei wichtige Lehrmeister, die solche Lesestrategien gemeinsam mit den SchülerInnen üben und erlernen. Ausgehend vom Zweck des Lesens, können SchülerInnen so entscheiden, wie sie den Text lesen und was sie mit dem Text machen. Solche Strategien sind vor/während/nach dem Lesen wichtig. Lesestrategien wären zum Beispiel „Vorwissen aktivieren, Textart bestimmen, Texte in Sinnabschnitte teilen, Kernaussage formulieren, Inhalt zusammenfassen“ (Gogolin et al., 2011, S. 27). Um eigenständig einen Text erschließen zu können, müssen SchülerInnen im Unterricht verschiedene Strategien kennenlernen. Im Unterricht können LehrerInnen zum Beispiel SchülerInnen auffordern einen Text in Abschnitte zu teilen und diesen Abschnitten Überschriften/Schlüsselwörter zu geben oder sie zu einem Satz zusammenzufassen.

### ***Sprachproduktion (mündlich und schriftlich)***

Oft haben SchülerInnen nicht die notwendigen sprachlichen Mittel, um das ausdrücken zu können, was sie sagen oder schreiben wollen. In diesem Fall sollen LehrerInnen beim Formulieren helfen oder aber durch Leitfäden eine Richtung vorgeben, an der sich SchülerInnen orientieren können, vor allem „zur Gestaltung von Texten und mündliche[r] Beiträge“ (Gogolin et al., 2011, S. 20). Auch das Arbeiten an Textsorten und ihren ganz besonderen Merkmalen gehört in diesen Bereich. SchülerInnen sollen die Textsorte eines Textes erkennen, wissen welche Fachspezifika diese Textsorte aufweist. Dazu gehört auch die Arbeit mit Graphiken, sowie deren Verschriftlichung.

Wenn es um die Arbeit im Unterricht geht, so zeigen Gogolin et a. (2011, S. 20) unterschiedliche Möglichkeiten auf, die Sprachproduktion zu fördern. LehrerInnen können zur Erleichterung von Schreibaufträgen Satzanfänge oder Satzmuster vorgeben oder anhand von Mustertexten arbeiten lassen. Weiters kann man SchülerInnen beibringen, Fragen mithilfe der Schlüsselwörter, die bereits in der Frage beinhaltet sind, zu beantworten. Auch das generative Schreiben wird als Anregung gegeben, dabei werden SchülerInnen aufgefordert Modelltexte abzuwandeln, um zu ihrem eigenen Text zu gelangen.

### ***Sprechen: Unterrichtsgespräch***

Sprechen im Unterricht darf bei den SchülerInnen auf keinen Fall Angst auslösen, aus diesem Grund sollen SchülerInnen zum Sprechen immer ermutigt werden. Durch Umformulieren und Nachfragen, soll das Sprechen unterstützt werden. Wenn SchülerInnen sich im Unterricht äußern, so sollen ihre Aussagen auch geschätzt werden. LehrerInnen sollen mit den Aussagen weiterarbeiten und im Unterricht auch darauf eingehen. Sollten Formulierungen dennoch nicht ganz richtig sein, so soll das Korrekturverhalten nicht einschüchternd, sondern ermutigend sein: SchülerInnen sollen die Möglichkeit haben sich selbst zu korrigieren, Korrektur soll immer konstruktiv sein.

### ***Schreiben***

Im Bereich der Sprachproduktion wurde darauf zwar schon ein wenig eingegangen, dennoch wird das Schreiben bei den *Konkretisierung* des dritten Qualitätsmerkmals noch einmal gesondert betrachtet. Es wird erneut betont, dass SchülerInnen Schreiben systematisch üben sollen. Schreibprozesse müssen veranschaulicht werden, damit SchülerInnen die einzelnen Schritte beim Schreiben erkennen und bewusst schreiben. Aufgabe der LehrerInnen ist es „Transparenz über den Schreibprozess [zu schaffen] und Hilfestellungen und zielführende Strategien für die einzelnen Schritte des Schreibprozesses [zu bieten]“ (Gogolin et al., 2011, S. 20). Im Unterricht wird dies umgesetzt, indem man SchülerInnen Übungen gibt, bei denen sie beim Schreiben von Texten wahlweise die Textsorten, die Perspektive oder aber den Adressaten wechseln oder anhand von Modelltexten schreiben.

#### 4.3.4 Qualitätsmerkmal IV

„Die Schülerinnen und Schüler erhalten viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln.“  
(Gogolin et al. 2011, 13)

Im Gegensatz zum dritten, wird mit dem vierten Qualitätsmerkmal ein Fokus auf die SchülerInnen und ihre Tätigkeit im Unterricht, sowie die Förderung ihrer sprachlichen Fähigkeiten in beiden Bereichen, gelegt: bildungs-, wie auch allgemeinsprachlich. Nach Gogolin et al. (2011, S. 10) ist Allgemeinsprache nicht nur reine Mündlichkeit, es gibt durchaus auch Textsorten in denen sie ihre Anwendung findet, wie persönliche Briefe, in Chatrooms oder aber im Internet und beim SMS schreiben. Bildungssprache, wie oft angenommen, ist hingegen auch nicht rein schriftlich. Bei Präsentation und in anderen formellen Situationen braucht man sie auch mündlich. Aus diesem Grund müssen die sprachlichen Fähigkeiten nicht nur ganzheitlich in den Bereichen Lesen und Schreiben, sowie Sprechen und Hören, sondern auch hinsichtlich ihrer Anwendung entwickelt werden.

In der *Konkretisierung* des vierten Qualitätsmerkmals (Vgl. Gogolin et al., 2011, S. 22) wird zuerst auf den Unterricht im Allgemeinen, später auf die einzelnen Fertigkeiten eingegangen. Damit Unterricht, bei dem SchülerInnen möglichst viele Gelegenheiten erhalten sollen, ihre sprachlichen Fähigkeiten weiterzuentwickeln, funktioniert, muss zuerst darauf geachtet werden, dass das Klima im Klassenraum gut ist. SchülerInnen sollen sich wohl fühlen, LehrerInnen sollen eine Atmosphäre schaffen in der Sprachlernen in allen vier Fertigkeiten gefördert werden kann. Auch die Herkunftssprachen der SchülerInnen sollen dabei helfen, die bestmögliche Entwicklung zu garantieren, daher erhalten sie im Unterricht ihren Raum und werden nicht verleugnet. SchülerInnen sollen ermuntert werden ihre Erstsprachen dann im Unterricht zu verwenden, wenn zum Beispiel Sprachvergleiche mit dem Deutschen

gezogen werden. Im Unterricht könnte das folgendermaßen umgesetzt werden: Es gibt im Unterricht sowohl klare Zeiten, in denen Deutsch im Vordergrund steht, aber auch jene, wo es um Mehrsprachigkeit geht. SchülerInnen können in diesen Phasen auch gerne auf ihre Muttersprachen zurückgreifen. Gerade, wenn Mehrsprachigkeit im Klassenraum ein Thema ist, sollte man aber auch mit ExpertInnen arbeiten. Von Gogolin et al. (2011, 22) vorgeschlagen werden „Eltern, Migrantenvereine, Hochschulen oder andere Partner vor Ort“.

### **Hören**

Wenn es um die Fertigkeit Hören geht, soll SchülerInnen im Unterricht Raum gegeben werden, sich über das Gehörte zu unterhalten. Dies kann, um optimales Verstehen zu fördern, auch in der Herkunftssprache geschehen. Wichtig ist, dass die SchülerInnen auch lernen, wie man Betonung oder Sprachmelodie gezielt einsetzen kann und welche verschiedenen Wirkungen eine Äußerung je nach verwendeter Sprachmelodie bzw. Betonung haben kann. Neben dem Austausch in der Muttersprache und der Arbeit mit phonetischen und phonologischen Merkmalen, sollen SchülerInnen auch Strategien erlernen, die dabei helfen, etwaige Probleme, die beim Hören entstehen, zu lösen. Wenn man im Unterricht zum Beispiel die Wirkung von Sprachmelodie machen möchte, so kann man die SchülerInnen dazu anregen, verschieden Äußerungen in ihrer Herkunftssprache zu tätigen, um dann gemeinsam Merkmale der einzelnen Äußerungen herauszuarbeiten. So hören SchülerInnen wie wichtig es auch ist, *wie* etwas gesagt wird.

### **Sprechen**

Wenn es um das Sprechen im Unterricht geht, so sollen SchülerInnen natürlich so oft es geht zu Wort kommen und einen hohen Sprechanteil im Klassenraum haben. Dabei soll darauf geachtet werden, dass SchülerInnen auch komplexere mündliche Sprachhandlungen vollziehen können und müssen. Deshalb muss man SchülerInnen auch immer Zeit lassen ihre Äußerungen zu überlegen und eventuell sogar „bewusst zu

konstruieren“ (Gogolin et al., 2011, S. 22). Auch der Bereich der Sprachmelodie spielt hier wieder eine wichtige Rolle: SchülerInnen sollen sich bewusst werden, welche Wirkung Gesagtes haben kann, daher werden Betonung und Melodie geübt. Um dies im Unterricht zu fördern, muss der Unterricht sprechintensiv sein, die SchülerInnen sollen aber auch die Möglichkeit erhalten, ihr Herkunftssprachen benutzen zu dürfen. Wenn SchülerInnen etwas präsentieren müssen, so können die Äußerungen bereits im Vorfeld formuliert werden. Da sprachliche Äußerungen im Unterricht oft vorerst geplant werden müssen, so ist es ein praktischer Tipp für LehrerInnen den SchülerInnen unbedingt Zeit zum Antworten zu geben.

### **Lesen**

Lesen spielt auch schon im dritten Qualitätsmerkmal eine wichtige Rolle. Schon dort wird angemerkt, was hier ebenso gilt: SchülerInnen müssen über Lesestrategien verfügen, die ihnen dabei helfen Texte zu verstehen. Diese gilt es entsprechend zu aktivieren und zu üben. Leseaktivitäten müssen daher im Unterricht ihren festen Platz haben. Zusätzlich ist es zielführend auch die Lesemotivation der SchülerInnen immer wieder zu wecken. Mit der Zeit sollen die LehrerInnen dann die Lesemenge von literarischen bzw. Fachtexten erhöhen. Wenn gelesen wird, können SchülerInnen soweit wie möglich auch auf ihre Muttersprachen zugreifen, da es hilft bereits vorhandenes Wissen zu aktivieren. Um Lesen im Unterricht mehr zu fördern, werden folgende Tipps gegeben: „Bereitstellen vielfältiger Texte; Festgelegte 'Lesestunden' im Stundenplan; Lesewochen; Lesewettbewerbe; Lesetagebücher; Schulisches Lesekonzept“ (Gogolin et al., 2011, S. 23). Wie man sieht gibt es also viele Möglichkeiten allgemein- und bildungssprachliche Fähigkeiten im Leseunterricht zu erwerben.

### **Schreiben**

Um das Schreiben im Unterricht zu fördern, ist der erste Tipp konkret mit den SchülerInnen auszumachen, auch wirklich jede Stunde etwas zu schreiben. Den

SchülerInnen muss die Möglichkeit gegeben werden, an ihren Texten zu arbeiten. Dafür brauchen sie Zeit ihre „Texte zu planen, über schriftliche Formulierungen nachzudenken und ihre Texte zu überarbeiten“ (Gogolin et al., 2011, S. 23). Schreiben muss abwechslungsreich geschehen, sowohl die Schreibanlässe, wie auch die Textsorten sollen sehr verschieden sein. Auch bei der Textproduktion können SchülerInnen wieder ihre Herkunftssprache nutzen. Schreiben kann im Unterricht unterschiedlich gefördert werden, so werden Texte umgeschrieben, weitergeschrieben oder nach einem Muster eigenständig verfasst. Schreiben kann aber auch geübt werden, wenn SchülerInnen zum Beispiel Grammatikregeln oder Arbeitsaufträge selbst schreiben müssen.

#### **4.3.5 Qualitätsmerkmal V**

„Die Lehrkräfte unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen.“ (Gogolin et al. 2011, 13)

Anknüpfend an das zweite Qualitätsmerkmal, der Diagnose des individuellen sprachlichen Könnens von SchülerInnen, soll laut dem fünften Qualitätsmerkmal nun mit den Ergebnissen der Sprachdiagnose gearbeitet werden, auf sie eingegangen werden. Hier muss sehr individuell gearbeitet werden. LehrerInnen müssen gemäß der unterschiedlichen und individuellen sprachlichen Voraussetzungen, die SchülerInnen mitbringen, binnendifferenzierte Aufgaben formulieren, um die SchülerInnen in ihren unterschiedlichen, sehr individuellen Sprachbildungsprozessen zu unterstützen. Aufgaben, die in der Schule zu erfüllen sind, dürfen nicht aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse unlösbar sein. Zudem sollen den SchülerInnen sprachliche Hilfsmittel in die Hand gegeben werden, die sie beim Lernen unterstützen. SchülerInnen sollen jedoch selbst entscheiden, inwiefern sie die Hilfe in Anspruch nehmen und wann sie sie zu Hilfe nehmen wollen, um „sich die Inhalte anzueignen und angemessen schriftlich oder mündlich zu präsentieren“ (Gogolin et al., 2011, S. 10).

Wenn es um die *Konkretisierung* dieses Qualitätsmerkmals geht, so steht Individualität im Vordergrund. LehrerInnen sollen vor allem auf die unterschiedlichen Kompetenzen der SchülerInnen eingehen, durch „differenzierte Aufgabenstellungen, [...] ein Überangebot an sprachlichen Mitteln“ (Gogolin et al., 2011, S. 24). Die verschiedenen Aufgaben und Zusatzangebote sollen nach Können abgestuft sein, um SchülerInnen in ihren ganz eigenen Prozessen eine Hilfe zu sein. Wenn SchülerInnen im Schuljahr Quereinsteiger sind, so liegt der Fokus verstärkt auf der Ausbildung der Bildungssprache. Im Unterricht empfiehlt es sich daher Aufgabenstellungen möglichst frei zu formulieren, um individuelle Bearbeitung möglich zu machen. Das 'Überangebot an sprachlichen Mitteln', aus welchem gewählt werden kann, kann folgendermaßen aussehen: „Wortlisten, Überschriften als Textgliederung, Fragen zum Textverständnis, Schlüsselbegriffe markieren, Hinweise auf Bildmaterial und Grafiken“ (Gogolin et al., 2011, S. 24). Ebenso ist es eine Hilfe auch hier SchülerInnen Formulierungshilfen zur Verfügung zu stellen, damit sie sich an Modellen orientieren können.

#### **4.3.6 Qualitätsmerkmal VI**

„Die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung.“ (Gogolin et al. 2011, 13)

Das sechste Qualitätsmerkmal zeigt, dass sowohl die LehrerInnen, wie auch die SchülerInnen für den Erfolg der gemeinsamen Arbeit verantwortlich sind. Das sechste Merkmal regt dazu an, die sprachliche Bildung auch wirklich zu 'überwachen' und einer ständigen Prüfung zu unterziehen. LehrerInnen sollen den SchülerInnen durch „konstruktive, dialogische Rückmeldungen und Korrekturen ermöglichen [...] nicht nur aus Fehlern zu lernen, sondern auch, ein positives Selbstbild als erfolgreich Lernende zu entwickeln“ (Gogolin et al., 2011, S. 10). SchülerInnen sollen dazu angeregt werden,



ihr Lernen ihrem Können entsprechend in Schritten (selbst) zu fördern, ihre Lernprozesse selbst zu steuern.

Wenn es darum geht das sechste Qualitätsmerkmal im Unterricht zu *konkretisieren*, so könnte das Schlagwort *konstruktive Kritik* sein. SchülerInnen sollen keineswegs demotiviert, sondern gelobt und ihre Leistungen hervorgehoben werden. Fehler sind nichts Schlechtes, sie gehören zur sprachlichen Entwicklung dazu. Um aber aus ihnen zu lernen, müssen LehrerInnen „inhaltlich reiche, nachvollziehbare und für das weitere Lernen förderliche Rückmeldungen“ (Gogolin et al., 2011, S. 25) geben. Die Bewertungen sollen schriftlich und anhand von Kriterien erfolgen, um Fortschritte aufzuzeigen. Auch die SchülerInnen selbst sollen in der Lage sein, ihre eigenen Fortschritte einzuschätzen. Für den Unterricht bedeutet das konkret, dass man mit Selbstevaluationsbögen in Form von Portfolios arbeiten könnte. Zudem können LehrerInnen mit einem „kompetenzorientierten Korrekturverhalten“ (Gogolin et al., 2011, S. 27) helfen, Fehler in Zukunft zu vermeiden. Das Prinzip dahinter ist es, Fehler durch Umformulieren und Wiederholen der richtigen Antwort auszubessern ohne mit dem Zeigefinger Angst zu machen. Auch das Feedback der MitschülerInnen soll beim Lernen helfen, dafür müssen den SchülerInnen Hilfestellungen gegeben werden, wie man konstruktiv Kritik üben kann.

#### **4.3.7 Der Einsatz der Qualitätsmerkmale im Unterricht**

Nach einer Erklärung der *Qualitätsmerkmale* und den Vorschlägen zur *Konkretisierung* dieser Merkmale bleibt nun noch die Frage: Wie kommen diese *Qualitätsmerkmale* nun im Unterricht zum Einsatz? Schritt für Schritt oder doch nach „Lust und Laune“? Denn nach genauer Betrachtung der Ideen der *Durchgängigen Sprachbildung* entsteht rasch der Eindruck, dass der Einsatz dieser Merkmale offensichtlich bei den LehrerInnen selbst liegt, oder nicht?

Nach Gogolin et al. (2011) darf man diese Merkmale nicht als eine Abfolge von sechs Schritten sehen, die es der Reihe nach zu erfüllen gilt, damit am Ende das Produkt erfolgreiche Sprachbildung steht. Vielmehr verstehen sich die Merkmale als Richtlinien, die nur durch Beachtung *aller* Grundsätze dabei helfen können, den Weg zur Bildungssprache zu optimieren. Es gibt zwar einige Merkmale, die vermutlich größeren Aufwand verursachen als andere, nichtsdestotrotz ist es ein Zusammenspiel aller Merkmale, das helfen soll, den SchülerInnen eine bessere Zukunft zu ermöglichen, indem ihre Kompetenzen im Bereich der Bildungssprache weiter ausgebildet werden. Die wichtigste Anforderung wurde bereits zu Beginn erwähnt, darf aber nicht vergessen werden: Mehrsprachigkeit muss als essentieller Teil dieses Konzepts gesehen und bewusst gefördert werden. Die Anerkennung der Muttersprache spielt in diesem Förderprogramm eine zentrale Rolle.

Außerdem darf natürlich auch die Lernumgebung nicht unbeachtet gelassen werden: SchülerInnen müssen in einem positiven, motivierenden Umfeld lernen, um besonders gut lernen zu können und wollen. Zusätzlich geben Gogolin et al. (vgl. 2011, S. 10f) Anregungen, wie die Qualitätsmerkmale umgesetzt werden können:

- Wenn das Modell der Durchgängigen Sprachbildung in allen Fächern Relevanz haben soll, so müssen sich LehrerInnen zuvor konkret darüber austauschen, aus welchem Erfahrungsschatz sie dies angehen können. Die Schule muss in dem Fall wissen, welches ExpertInnenwissen in den eigenen Reihen vorhanden ist und wo es vielleicht notwendig ist, Hilfe von externen Personen einzuholen.
- Die hier genannten Qualitätsmerkmale sollen helfen, zu erkennen, welche Maßnahmen und Methoden im Unterricht vielleicht schon ein- und umgesetzt werden und welche es gilt noch zu verstärken. Mit den noch nicht so vertrauten Methoden und Handlungen, soll sich entsprechend auseinandergesetzt werden. Weiters muss überlegt werden, welche ExpertInnen besonders für welche Handlungen geeignet sind.
- Auch die Planung muss bedacht werden, es gilt zu überlegen, mit welchem Qualitätsmerkmal gestartet werden soll, welche Ziele sich die einzelnen Basiseinheiten

setzen, welche Ziele realistisch sind und wie diese im Team erreicht werden können.

Die Erfahrung zeigt (Gogolin et al. 2011), dass keine der sieben Modellschulen alle Merkmale zugleich in Angriff genommen hat. Oftmals ist es besser der Reihe nach einzelne Maßnahmen zu setzen. Das zweite Qualitätsmerkmal wird gerne zu Beginn umgesetzt, da eine Sprachstandsdiagnose eine idealer Weg ist das erste Qualitätsmerkmal, die Planung des Unterrichts, zu vollziehen.

Ausgehend davon kann dann ein fächerübergreifender Lehrplan erstellt werden, der den SchülerInnen dabei hilft, Unterschiede zwischen Allgemein- und Bildungssprache zu erkennen, ihre korrekte Anwendung zu fördern und gezielt mit beiden Registern umzugehen – dies ist gleichzeitig die Umsetzung von Qualitätsmerkmal drei und vier.

Auch wenn Gogolin et al. (2011) keine konkreten Hinweise geben, wie in dieser Folge mit Qualitätsmerkmal fünf und sechs zu verfahren ist, wird sich aber im Laufe der Sprachförderung automatisch der Einsatz dieser beiden Merkmale ergeben. Zum einen, da Lehrkräfte nun im Unterricht, nach der gemeinsamen Erarbeitung der sprachfördernden Maßnahmen, die individuellen Prozesse steuern und fördern können, zum anderen, da sich daraus hoffentlich auch immer wieder eine mögliche Bewertung beziehungsweise Überprüfung der SchülerInnen im Unterricht ergibt.

#### **4.3.8 Konkrete Übungsvorschläge für den Unterricht**

Auch wenn der theoretische Input zu vielen Themen gewaltig ist, so sehen sich viele LehrerInnen oft vor das Problem gestellt, nicht entscheiden zu können, welche konkrete Übung hilft, ein bestimmtes sprachliches Phänomen zu schulen. Die folgenden Übungsvorschläge geben eine interessante Übersicht über mögliche Übungen, die im Unterricht eingesetzt werden können, diese werden im Glossar des FÖRMIG Material 3 (vgl. Gogolin et al. 2011, 26-28) als Zusatz für LehrerInnen gegeben. Da sie für die Erhebung, auf die in Kapitel 5 und 6 eingegangen wird, noch relevant sein

werden, sollen sie nun zusammengefasst werden, um später Bezug auf diese Übungsvorschläge nehmen zu können.

Die vorgeschlagenen Übungen sind nur ein kleiner Ausschnitt aus einer großen Auswahl an möglichen Maßnahmen, die helfen können, individuelle Sprachbildungsprozesse zu unterstützen. Im FÖRMIG Material Band 3 (2011) wird eine Auswahl an Literatur zur Sprachförderung angegeben. Die folgenden Übungsvorschläge berufen sich hauptsächlich auf ein Werk von Josef Leisen (2003), indem er Methoden für den sprachfördernden Unterricht mit Beispielen vorstellt. Einige davon werden hier aufgezeigt, da diese Ansätze, wie bereits gesagt, später in der Arbeit noch aufgegriffen werden. Auch im Band 7 der FÖRMIG Edition (2011) werden im 8. Kapitel „Methoden bildungssprachförderlichen Unterrichts im Kontext von Mehrsprachigkeit“ vorgestellt. Es zeigt sich somit, dass die FÖRMIG-Programmträger auch großen Wert darauf gelegt haben, anschauliche Methoden bereitzustellen. Im Rahmen dieser Arbeit stütze ich mich aber doch vor allem auf die vorgeschlagenen Übungen des FÖRMIG Materials 3, da diese als Handreichung für LehrerInnen dienen kann, um an der *Durchgängigen Sprachbildung* zu arbeiten.

### ***Bildergeschichte/Bildsequenz***

Die Bildgeschichte im Unterricht zu verwenden hat mehrere Vorteile. Zum einen lernen die SchülerInnen Verknüpfungen zwischen Bild und Text zu erstellen, zum anderen können sie zeitliche Zusammenhänge in Geschichten erkennen. Da die Auswahl an Bildgeschichten groß ist, können LehrerInnen Geschichten wählen, die zum Thema passen. Die Bildgeschichte muss aber nicht immer von Bild zu Text führen, man kann auch Bilder zu einem Text gestalten lassen. So lernen SchülerInnen Inhalte zu verbildlichen, beziehungsweise Kernaussagen zusammenzufassen.

### ***Didaktisierte Leseaufträge***

Didaktisierte Leseaufträge sind SchülerInnen eine große Hilfe Lesen auf vielseitige Art

und Weise zu üben. Wenn LehrerInnen Lesetexte didaktisieren, so helfen sie SchülerInnen ihren eigenen Weg durch einen Text leichter zu finden, da sie beim Lesen mithilfe von Übungen begleitet werden. Wenn ein Text gut didaktisiert wird, werden Übungen gestaltet, die den Text vor, während und nach dem Lesen begleiten. Dabei können Lesestile, Lesestrategien, im Allgemeinen also Lesefertigkeiten geübt werden. Je öfter mit didaktisierten Lesetexten gearbeitet wird, desto mehr bildet sich die Lesekompetenz der Lernenden aus.

### ***Filmleiste***

Die Filmleiste ähnelt im Prinzip der Bildgeschichte, sie dient vor allem dazu „zeitliche Abläufe in einer Bildersequenz [zu] veranschaulich[en]“ (Gogolin et al., 2011, S. 26). Filmleisten helfen SchülerInnen nicht nur eine zeitliche, sondern auch eine logische Abfolge zu verstehen. Daher können sie zum Beispiel beim Veranschaulichen von Versuchen eine große Hilfe sein, besonders wenn die Bilder untertitelt sind.

### ***Ideennetz***

Das Ideennetz kennt man auch unter anderen Namen wie Cluster, Begriffsnetz oder Mind-Map. Das Grundprinzip dahinter ist, Gedanken und Ideen in Form eines Netzes aufzuschreiben. Meist steht die Hauptidee in der Mitte, von da ausgehend werden mithilfe von Linien und Pfeilen weitere Gedanken zu diesem Schlagwort notiert. Ideennetze müssen sich aber an keine konkreten Regeln halten, sie können aber auch mit einer inneren Hierarchie arbeiten. Es dient dazu „gedankliche Verbindungen“ (Gogolin et al., 2011, S. 26) aufzuschreiben.

### ***Kooperatives Lernen***

Diese Lernform soll SchülerInnen dabei unterstützen voneinander zu lernen. Beim Kooperativen Lernen arbeiten SchülerInnen in Pärchen oder in Gruppen, gemeinsam sollen Aufgaben gelöst werden. Man unterstützt sich nicht nur inhaltlich und fachlich, auch das soziale Lernen bekommt so seinen Raum im Unterricht. Dafür ist es wichtig,

ein ausgezeichnetes (Lern-)Klima in der Klasse zu schaffen, damit SchülerInnen vom Lernen in Gruppen auch wirklich profitieren. „Das Grundprinzip des Kooperativen Lernens ist 'Denken – Austauschen – Vorstellen' ('Think – Pair – Share')“ (Gogolin et al., 2011, S. 27).

### ***Lernplakate***

Das Lernplakat ist eine Methode, die sich im Unterricht bewährt hat. Die Plakate können entweder von den Lehrkräften, sowie von den SchülerInnen erstellt werden. LehrerInnen verwenden sie meist, um Lerninhalte zu veranschaulichen, sie zeigen einen guten Überblick über Informationen, die für den Unterricht relevant sind, so können Plakate zum Beispiel für Fachbegriffe oder ähnliches verwendet werden. Wenn SchülerInnen im Unterricht Lernplakate erstellen, so gehen viele Prozesse damit einher, die zur Förderung der SchülerInnen nutzen: Sie müssen das Thema diskutieren, wichtige Inhalte zusammenfassen, prägnant formulieren und sich über die Gestaltung des Plakates austauschen. All diese Dinge unterstützen fachliches, wie soziales Lernen.

### ***Murmelgruppen***

Um SchülerInnen auf Gespräche in der Klasse einzustellen, können Lehrkräfte als Einstieg in ein Thema zum Beispiel Murmelgruppen machen lassen. Diese sollen die SchülerInnen meist 'aufwärmen', bevor man zum Beispiel in der Klasse diskutiert. SchülerInnen sollen zuerst in Paar- oder Gruppenarbeit über das nächste Thema oder soeben Gesehenes/Gehörtes leise miteinander reden, also miteinander 'murmeln'. Murmelgruppen können, müssen aber nicht zu Leitfragen stattfinden, wichtig ist es, SchülerInnen zum Reden zu bringen und sie auf das Gespräch in der Klasse einzustimmen.

### ***Reformulierungsaufgaben***

Bei dieser Aufgabenstellungen geht es darum, dass SchülerInnen bereits formulierte Aufgaben noch einmal neu formulieren. Ziel ist es, einen Aufgabenstellung zu erhalten,

die so mit eigenen Worten formuliert wurde. Die Reformulierung muss nicht unbedingt in ganzen Sätzen stattfinden, eine weitere Möglichkeit ist, eine Anreicherung von Imperativen zu verfassen. Was durch diese Übung gezeigt werden kann, sind die „Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Alltags- und Bildungssprache“ (Gogolin et al., 2011, S. 28).

### ***Schreibkonferenz***

Um eine Schreibkonferenz machen zu können, müssen SchülerInnen bereits Texte verfasst haben. Bei dieser Methode wird mit den von den SchülerInnen geschriebenen Texten gearbeitet. Die SchülerInnen werden in Gruppen geteilt, jede Gruppe hat dann die Aufgabe gemeinsam mit den anderen an den Texten zu arbeiten. SchülerInnen beraten im Prinzip andere SchülerInnen beim Schreiben ihrer Texte, die Texte werden gemeinsam überarbeitet. Eine gute Hilfestellung ist es auch hier den Lernenden Richtlinien zu geben, Aspekte, die in der Diskussion beachtet werden sollen.

### ***Spiralcurriculum***

Im Gegensatz zu Unterrichtsvorschlägen handelt es sich hierbei um einen Vorschlag für einen längeren Zeitraum, zum Beispiel ein ganzes Schuljahr. Beim Spiralcurriculum wird der zu erlernende Stoff so eingeteilt, dass er sich im Laufe des Schuljahres noch einmal wiederholt. Er kann sich auch in mehreren Schuljahren wiederholen. So wird das Vokabular nach Thema und Fach gefestigt. Der Unterrichtsstoff wird also in Form einer Spirale angeordnet.

### ***Strukturdiagramm***

Diese Art des Diagramms dient dazu komplexere Sachverhalte mithilfe eines Diagramms darzustellen. „Wichtige Fachbegriffe werden in verzweigter Struktur so dargestellt, dass daraus die Logik und die innere Struktur eines Themas hervorgeht“ (Gogolin et al., 2011, S. 28). Diese Methode kann man im Unterricht besonders beim Analysieren, sowie beim Produzieren eines Textes einsetzen.

### **Wortgeländer**

Wortgeländer helfen den SchülerInnen beim Schreiben von Texten. Dafür werden einzelne Wörter oder Sätze bereitgestellt, aus denen die SchülerInnen ihren eigenen Text 'basteln'. Mithilfe von Wortgeländern können sich SchülerInnen typische Wendungen einlernen. Die Wortlisten umfassen die gängigsten Wörter, die man zum Beispiel für eine Bild- oder Versuchsbeschreibung braucht. Das Wortgeländer dient somit als „Sprachstütze“ (Gogolin et al., 2011, S. 28). Sie können auch in Kombination mit anderen „sprachstützenden Werkzeugen“ (Gogolin et al., 2011, S. 28) verwendet werden.

### **4.4 Organisatorische Prinzipien von FÖRMIG**

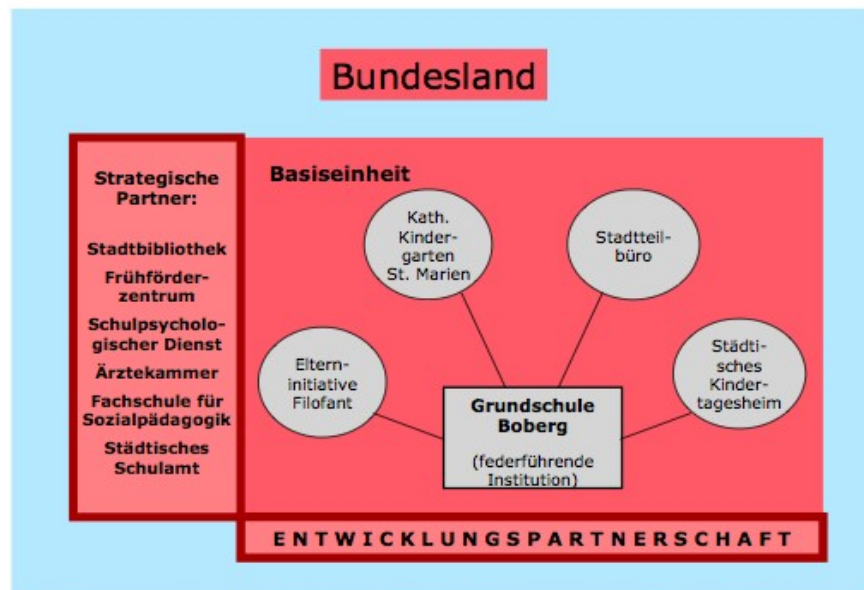
Das komplexe organisatorische Prinzip von FÖRMIG soll im folgenden Abschnitt erklärt werden, um aufzuzeigen, dass der Erfolg des Modellprogramms nicht nur von den LehrerInnen und ihren Leistungen in der Schule abhängt. Auch wenn sich die Qualitätsmerkmale auf den Unterricht in der Schule konzentrieren, so lernen die SchülerInnen gesamtheitlich. Dies sollte bedeuten, dass nicht nur die Schule als Ort der Wissensvermittlung und Sprachförderung zu sehen ist, auch andere Bereiche spielen eine Rolle. Diese sogenannten *Entwicklungspartnerschaften* sollen im folgenden genauer erklärt werden.

FÖRMIG unterliegt einer ganz bestimmten Struktur, die „Regionales Sprachbildungsnetzwerk“ (Gogolin et al. 2011, 19) genannt wird, dafür wurden die sogenannten „FÖRMIG-Basiseinheiten“ (Gogolin et al. 2011, 19) gegründet, welche eine Gruppierung von diversen Bildungseinrichtungen mit dem Ziel der Sprachbildung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund sind. Diese bilden gemeinsam ein starkes Geflecht, das versucht die *Durchgängige Sprachbildung* in vielen Bereichen zu stärken.



So ein Zusammenschluss kann folgendermaßen aussehen:

Abb. 1: Modell einer Entwicklungspartnerschaft



Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg

Abbildung 1: Exemplarisches „Regionales Sprachbildungsnetzwerk“ (Gogolin 2008, 71)

Vorbild für Netzwerke dieser Art sind Modellprogramme mit ähnlicher Form aus anderen Ländern, mit denen positive Erfahrungen gemacht wurden - daher sollen sie auch in Deutschland für eine erfolgreiche Umsetzung adaptiert werden (vgl. Gogolin 2008, 70; nach Gogolin/Neumann/Roth 2003). Ziel dessen soll es vor allem sein, viele Menschen in das System zu integrieren, um ein dauerhaftes Programm zu erstellen, das in dieser oder ähnlicher Form zu einer grundlegenden Reform führt. Nicht mehr einige wenige Idealisten sollen für eine bessere Sprachbildung kämpfen, es soll und muss sich ein System etablieren, welches attraktiv für viele MitarbeiterInnen ist, gemeinsam das Ziel der *Durchgängigen Sprachbildung* umzusetzen (vgl. Gogolin 2008, 71; nach Bourne 2007).

Prinzipiell zeigt sich, dass es eine „federführende Institution“ (Gogolin 2008, 71) braucht, dies sind meist Bildungseinrichtungen wie zum Beispiel Schulen. Von ihnen

ausgehend werden Verknüpfungen zu anderen Institutionen geschaffen, so gut es geht auf lokaler, sowie regionaler Ebene. Der gegenseitige Austausch von Erfahrungen, sowie eigenständige Schritte der Partner zur „Selbstvergewisserung und Qualitätsentwicklung“ sollen helfen, am Ende das Programm zu sichern (vgl. Gogolin 2008, 71). Im Rahmen des Programms nehmen die einzelnen Beteiligten dann ihre Rolle ein, um das Ziel *Durchgänge Sprachbildung* umzusetzen.

## **5 Erhebung und Auswertung des Sprachstandes mit dem Beobachtungsinstrument *USB DaZ***

Die folgenden Aufzeichnungen entspringen einer Beobachtung von drei SchülerInnen im Juni 2012, welche mit dem sprachdiagnostischen Beobachtungsverfahren *USB DaZ* in einer Wiener Schule durchgeführt wurde. Die drei SchülerInnen waren KlassenkollegInnen und gingen zu dieser Zeit in die 3. Klasse einer Neuen Mittelschule im 15. Wiener Gemeindebezirk, die großen Wert auf die Förderung der Mehrsprachigkeit ihrer SchülerInnen legt. Durch den Sprachenschwerpunkt wird auch Unterricht in den zahlreichen Muttersprachen der Kinder angeboten, so zum Beispiel Türkisch oder Bosnisch, Kroatisch, Serbisch. Die drei beobachteten SchülerInnen waren laut ihrer Klassenlehrerin für das Fach Deutsch in der Zweitsprache Deutsch auf sehr unterschiedlichem Niveau. Um in den späteren Förderkonzepten, die individuellen Unterschiede besser fassen zu können und um zu sehen, ob sich eine Übereinstimmung aus persönlicher Einschätzung der Lehrerin und den Ergebnissen der Diagnose ergibt, wurde sie daher gebeten, die drei DaZ-SchülerInnen auszusuchen, die ihrer Meinung nach, der/die beste SchülerIn, der/die schlechteste SchülerIn und eine SchülerIn im Mittelfeld seien. Diese drei SchülerInnen wurden dann einen Vormittag lang für drei Unterrichtseinheiten in den Fächern Deutsch, Geschichte und Informatik beobachtet. In der Deutschstunde war das Thema „Gruselgeschichten“. Die SchülerInnen haben gemeinsam Texte gelesen, welche sie danach mündlich bewertet haben. Anschließend mussten sich die SchülerInnen über die Merkmale der Gruselgeschichte einig werden, bevor sie selbst eine Gruselgeschichte vervollständigen mussten. Auch diese Texte liegen für die Beobachtung vor, sie werden aber im Rahmen dieser Arbeit keine Rolle spielen, da es nicht um die direkte Förderung der Textkompetenz gehen soll. Im Geschichtsunterricht wurden die Lieblingsgeschichtsthemen der SchülerInnen besprochen, da es am Ende des Semesters ein Portfolio mit Arbeitsaufträgen abzugeben gab. Im Informatikunterricht machten die SchülerInnen eine Formatierungsaufgabe, die in Verbindung mit dem

Biologieunterricht stand. Die SchülerInnen mussten Handouts beziehungsweise Referatstexte formatieren. Im Deutsch- und Geschichteunterricht kamen die SchülerInnen ausreichend zu Wort, so konnten erneut Aufzeichnungen für die Diagnose der SchülerInnen gemacht werden. Leider waren die SchülerInnen jedoch im Informatikunterricht ausschließlich mit ihrer Aufgabe beschäftigt, die drei SchülerInnen haben in dieser Stunde keine mündlichen Äußerungen getätigt.

Die Beobachtung selbst hat verdeckt stattgefunden, die drei SchülerInnen wussten nicht, dass sie in den Unterrichtseinheiten beobachtet werden. Ziel der Beobachtung war es, alle mündlichen Äußerungen der drei SchülerInnen in Form einer Mitschrift festzuhalten. Um diese Mitschrift zu erleichtern, waren die drei Beobachtungsblätter in den Farben rosa, gelb und violett. Jedem Kind wurde eine Farbe zugeteilt, darauf wurden alle Äußerungen notiert, die die SchülerInnen in den drei Unterrichtseinheiten, aber auch in den Pausen von sich gaben, wobei zu sagen gilt, dass die Aufzeichnungen in der Stunde vollständig sind, in der Pause aber auch Aussagen aufgrund des Hintergrundlärms verloren gingen. Alle Aufzeichnungen waren notwendig, damit ich später Aussagen über den Sprachstand der SchülerInnen treffen konnte. Mithilfe der getätigten Aussagen, können in den folgenden Unterkapiteln Aussagen über die individuellen Sprachstände gegeben werden.

Im Unterricht selbst wurde mir ein eigener Tisch zur Verfügung gestellt, auf dem ich meine Unterlagen ausbreiten konnte. Alle drei Lehrerinnen (Deutsch, Geschichte, Informatik) haben gewusst, welche drei SchülerInnen von mir verdeckt beobachtet werden, daher muss man zugeben, dass diese SchülerInnen in den Unterrichtseinheiten bewusst häufiger von den Lehrerinnen aufgerufen wurden. Die Lehrerinnen haben mir so ermöglicht, aussagekräftigere Beobachtungsprotokolle zu erstellen. Dennoch muss betont werden, dass die SchülerInnen sicherlich nicht bemerkt haben, dass sie beobachtet wurden. Ich habe zudem versucht, mich in der Pause und auch in Einzelgesprächen im Unterricht mit mehreren SchülerInnen zu unterhalten, um nicht zu verraten, welche SchülerInnen unter Beobachtung standen.

Die nun folgenden Auswertungen und auch verwendeten Termini entspringen dem Auswertungsbogen des Instruments *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung DaZ in Österreich* (Heller/Döll/Dirim 2013). Die aus dem Bogen übernommenen Termini werden kursiv markiert.

### **5.1 Auswertung der Ergebnisse von Schülerin A**

Von allen DaZ-SchülerInnen der Klasse ist ein Mädchen, welches in Rumänien geboren wurde, die Klassenbeste. Die Schülerin ist erst seit Beginn der Unterstufe in Österreich. Laut Angabe der Deutschlehrerin ist sie in Deutsch sehr gut, ihre Muttersprache ist Rumänisch. Die Schülerin äußert sich häufig im Unterricht. Laut Angaben der Lehrerin liest sie unheimlich viel und das stellt sie auch im Unterricht unter Beweis: sie hat zwei Bücher am Tisch liegen, während der Stunde holt sie sogar noch ein weiteres Buch aus der Schultasche.

Aufgrund ihrer großen Leidenschaft für das Lesen zeigt sich auch bei der Beobachtung der *Mündlichen Sprachhandlungsfähigkeit*, dass Schülerin A produktiv bereits auf der Stufe des *erzählenden und beschreibenden Charakters* ist. Sie kann zwar nur in zwei, drei Sätzen erzählen, wovon das Buch auf ihrem Tisch gehandelt hat, dennoch gehen ihre Äußerungen schon weit über die basale Verständigung hinaus. Als sie über das Buch spricht, sagt sie: „Da gibt’s so ein paar Kinder, die wollen Rockstar werden. Gitarre ist kaputt gegangen. Haben eine neue gekauft“. Da sie dem Unterricht ohne Probleme folgen kann und auch in Geschichte die Arbeitsaufträge sofort umsetzt, ist davon auszugehen, dass sie sich rezeptiv durchaus schon auf der nächsten Stufe befindet. Sie versteht, was die Lehrerin erklärt und was sie ihnen aufträgt. Es ist aufgrund ihrer im Unterricht getätigten Aussagen schwer zu sagen, ob sie sich denn gegebenenfalls nicht bereits auf einer höheren Stufe befindet, dies eventuell im Unterricht nicht zeigen

konnte. Die Gründe dafür können sehr unterschiedlich sein, besonders in dieser Schulstunde könnte es aber an ihrer geringen Sprechzeit oder aber auch am Thema der Unterrichtseinheit gelegen haben. Zudem haben auch die Lehrerinnen durch ihre an die SchülerInnen gestellten Fragen keine mündlichen Äußerungen komplexerer Art als Antworten verlangt.

Von den Äußerung im Unterricht ausgehend, ist es schwer zu sagen, ob sich Schülerin A produktiv wirklich schon auf der Ebene des *Grundwortschatzes* befindet. Sie benutzt zwar das Eigenschaftswort „gruselig“, sowie das Verb „kaputt gehen“, aber ich denke, dass das noch nicht klar von *Grundwortschatz* oder sogar *Schulwortschatz* zeugt. Rezeptiv hat sie vermutlich mit dem Grundwortschatz keine Probleme. Da die Lehrerinnen kaum Wörter darüber hinaus verwenden, sondern auch sehr einfache Sprache benutzen, muss man die Vermutung anstellen, dass Schülerin A rezeptiv mit dem *Schulwortschatz* eventuell noch Schwierigkeiten hat. Dies zeigt sich auch, als sie einen kurzen Abschnitt aus dem Schulbuch zusammenfassen muss. Sie reagiert mit: „Da steht, da steht... keine Ahnung“.

Bei der Verwendung der *Verbformen* in Bezug auf *Person & Numerus* ist Schülerin A bereits auf der dritten Stufe, sie verwendet die 3. Person Plural, indem sie sagt „Ein paar Kinder, die wollen Rockstar werden. [...] Haben eine neue gekauft“. Auch das *Tempus* beherrscht Schülerin A in allen Stufen, sie verwendet das Perfekt zum Beispiel im Satz „Ein Buch, das ich *bekommen hab*“, das Futur im Satz „Die *wollen* Rockstar werden“ und das Präteritum mit dem Satz „Ich habe ein Buch gelesen, das eine Gruselgeschichte *war*“. In Bezug auf *Genus verbi* verwendet sie bei der Beobachtung ausschließlich die *aktiven Verbformen*. Es darf aber nicht vergessen werden, dass die Verwendung von passiven Verbformen sehr themenabhängig ist. Es kann also durchaus sein, dass die Schülerin die *passiven Verbformen* schon beherrscht, diese aber aufgrund des Unterrichtsinhalts nicht verwendet werden konnten beziehungsweise mussten.

Der nächste zu beobachtende Punkt heißt *Verbstellung in Aussagesätzen*. Die *Verbendstellung im Nebensatz* beherrscht Schülerin A fehlerfrei, das heißt, sie ist schon auf Stufe vier. Zusätzlich realisiert sie einmalig das *Futur* mit der Äußerung „Die

wollen Rockstar werden“ - ob sie aber auch schon den *Konjunktiv*, sowie das *Passiv* beherrscht, kann nicht gesagt werden, da sich dies aufgrund der Datenlage nicht sagen lässt.

Bei der Analyse der *Realisierung von Subjekten und Objekten* zeigt sich, dass *Subjekt* und *Akkusativobjekt* immer richtig realisiert werden. Das *Dativobjekt* wird produktiv nur einmal formuliert, noch dazu in einer Form, die kaum Aussagekraft besitzt, ob die Schülerin A sich der Verwendung des Dativs wirklich bewusst ist – ich würde sie daher tendenziell noch in der Zwischenstufe zwischen Hauptstufe vier und fünf einstufen. Schülerin A sagt nämlich: „Das Buch, das was ich von DJ bekommen hab“. Da sie hier einen Namen verwendet, geht nicht hervor, ob es sich wirklich um die bewusste Verwendung eines Dativs handelt.

Schülerin A verwendet insgesamt zweimal eine *Aussageverbindung*. Die erste ist ein „und“ der Stufe zwei, die zweite ist ein „weil“, dieses aber schon als *einfache subordinierende Satzverbindung*, indem sie sagt: „Die Geschichte, was mir nicht gefallen hat? Die! Weil das nur eine ganz normale Geschichte ist.“ Dennoch lässt sich feststellen, dass sie sehr sparsam mit Aussagenverbindungen umgeht. Sie hätte im folgenden Fall durchaus weitere verwenden können: „Da gibt’s so ein paar Kinder, die wollen Rockstar werden. Gitarre ist kaputt gegangen. Haben eine neue gekauft.“ - durch die Verwendung des „weil“ ist sie aber auf Stufe fünf.

Zuletzt geht es darum zu sehen, ob Schülerin A bestimmte *Strategien* verwendet: Sie verwendet nur eine der vier Strategien, nämlich die *Selbstkorrektur*. Sie startet den Satz „Bekommen hab ich... äh... das, was ich von DJ bekommen hab“. Die anderen Strategien braucht Schülerin A aber vermutlich auch nicht mehr, denn sie hat ein selbstbewusstes sprachliches Auftreten. Als Beobachterin hat man das Gefühl, dass sie sehr genau weiß, was sie sagen möchte.

Schülerin A ist in vielen Bereichen des Deutschen fortgeschritten. Sie beherrscht Deutsch ausreichend, um sich im Alltag problemlos verständigen zu können. Bei den in Kapitel 6 herausgearbeiteten Fördermaßnahmen geht es vor allem darum, ihr

sprachliches Niveau zum Schul- und Bildungswortschatz hin zu unterstützen.

## **5.2 Auswertung der Ergebnisse von Schüler B**

Schüler B ist ein Schüler türkischer Abstammung, der seit zwei Jahren in Österreich lebt. Laut Angaben der Lehrerin befindet sich dieser Schüler sprachlich im guten Mittelfeld, er kann dem Unterricht folgen, hat jedoch Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung, sowie der Grammatik. Beim lauten Vorlesen stottert Schüler B stark, beim freien Sprechen ist davon aber nichts zu bemerken. Er spricht im Vergleich zu den beiden anderen viel im Unterricht, obwohl er eher für den Unterricht belanglose Sätze von sich gibt. Das soll heißen, dass seine Äußerungen häufig nichts mit dem Unterricht selbst zu tun haben, er redet zum Beispiel mit sich selbst, wenn er sein Heft sucht oder kommentiert Aussagen von MitschülerInnen. Was bei Schüler B auffällig ist, ist, dass er seine Sätze oft nicht beendet.

Die *Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit* von Schüler B ist sehr schwer zu fassen. Er macht noch viele Fehler, beendet seine Sätze oft nicht – beides beeinträchtigt des öfteren das Verständnis, man muss sich phasenweise schwer seine mündlichen Äußerungen nachzuvollziehen. Im Gespräch mit den Lehrerinnen hat er Schwierigkeiten über die *basale Verständigung* hinauszukommen, besonders, weil er gerne nur Ein-Wort-Antworten gibt, selten ganze Sätze formuliert. Dies liegt zwar eindeutig nicht immer an ihm, oft liegt es an einer reinen Sprachökonomie, vor allem dann, wenn die Lehrerfragen auf kurze Antworten abzielen. Dennoch fällt auch in Gesprächen auf, dass er sehr kurze Sätze formuliert. Es gibt nur im Geschichtsunterricht einen Moment, wo er schon eher ein Gespräch mit *erzählendem Charakter* führt:

Schüler B: „Ich habe alles ausgeschrieben“



Lehrerin: „Wo?“

Schüler B: „Also ich hab'...; das hab ich. Und das, das hab ich.“

Lehrerin: „Und diese Seite?“

Schüler B: „Ah, ich habe eine Seite vergessen zu machen... hab ich vergessen“

Lehrerin: „Machst du sie jetzt?“

Schüler B: „Nein, ich mag nicht“

Rezeptiv mag Schüler B aber schon weiter sein. Er versteht, was die Lehrerinnen ihm auftragen, auch hier ist aber anzumerken, dass die Arbeitsaufträge der Lehrerinnen sehr einfach formuliert sind. Ob er rezeptiv Anleitungen mit *instruktivem Charakter* wirklich versteht ist schwer zu sagen, da die Lehrerinnen die Formulierungen aus dem Schulbuch sofort umschreiben.

Der *Wortschatz* des Schülers B geht in den drei Stunden produktiv nicht über den *Alltagswortschatz* hinaus. Rezeptiv mag er sehr wohl schon *Grundwortschatz* verstehen, es kommt aber kaum zum Einsatz von *Schulwortschatz*. Ganz sicher hat er aber auch mit dem *Grundwortschatz* teilweise noch Schwierigkeiten, er stolpert beim Lesen über einfache Worte, vielleicht hat er aber auch eine generelle Leseschwäche. Somit spielt in der späteren Förderung das Lesen auf jeden Fall eine Rolle.

Bei der Verwendung der *Verbformen* ist er relativ konstant. Er verwendet bereits die 3. Person Plural, sonst aber nur 1. und 3. Person Singular. Schüler B verwendet fast durchgehend das Präsens, manchmal das Perfekt, einmal in einer sehr interessanten Form, nämlich „Der Mann ist auch getot“. Es ist nicht klar, ob er sagen möchte, dass er Mann auch tot sei oder aber (was von der Geschichte her logischer wäre), „Der Mann ist auch getötet worden“. Diese Form beherrscht er aber vermutlich noch nicht, daher wählt er diese unklare Zwischenform. Alle seine *Verbformen* sind *aktive Verbformen*. Das Beispiel zuvor zeigt, dass er eventuell noch kein *Passiv* bilden kann und somit zu dieser erfundenen Hilfsform greift.

Die *Verbstellung in Aussagesätzen* beherrscht Schüler B bereits auf Stufe vier. Wenn er einen Nebensatz mit „weil“ formuliert, so steht das finite Verb in Endstellung.

Bei der Realisierung von Subjekten und Objekten realisiert Schüler B das Subjekt und das Akkusativobjekt korrekt. Darüber hinaus verwendet er einmal das Dativobjekt,

sogar mit einem Adjektiv. Die Realisierung gelingt ihm aber nicht korrekt, er sagt: „von berühmte Gespenster“ auf die Frage der Lehrerin: „Wovon handelt die Geschichte?“. Es ist daher davon auszugehen, dass Dativ und Genitiv noch geübt werden müssen.

Schüler B verwendet folgende zwei *Aussageverbindungen*: „und“ und „weil“, zweiteres sogar mit Verbenstellung. Somit erreicht er die fünfte Stufe. Dennoch könnte er weit mehr Aussageverbindung verwenden. Das „weil“ benutzt er zweimal, jedoch am Satzanfang, da er mit „weil“ auf zwei Fragen antwortet. Hier hat Schüler B noch einiges aufzuholen.

Von den angeführten Strategien verwendet Schüler B nur die Selbstkorrektur. Wie bereits zu Beginn erwähnt, neigt der Schüler dazu Sätze nicht zuende zu bringen. Auch in diesem Beispiel findet er kein passendes Verb, daher vereinfacht er seinen Satz: „Ich hab alles aufge...? Also... ich hab's“.

Abseits von den Indikatoren, die man mit dem Instrument beobachten kann, fallen weiters noch folgende Dinge auf: Schüler B hat unter anderem Probleme mit dem Genus von Wörtern. Er sagt zum Beispiel: „Finde auch mein Buch nicht... oh... ich hab' ihn gefunden“ und als er über einen Schüler redet, sagt er: „Gst (?)... weil *die* dasselbe erlebt hat“. Das passiert ihm noch einmal: Als die Lehrerin fragt: „Welche Geschichte gefällt dir am wenigsten?“, antwortet er: „Der...“, weil es nur eine Sage ist“. Ihm fehlt mehrmals das Wissen über das richtige Geschlecht eines Wortes, hier besteht Aufholbedarf. Auch wenn es mit dem Instrument nicht festgehalten wird, so wird es in Kapitel 6 eine Rolle spielen.

### **5.3 Auswertung der Ergebnisse von Schülerin C**

Die Schülerin ist 12 Jahre alt und kommt aus Somalia. Sie lebt seit fast zwei Jahren in Österreich und spricht laut eigenen Angaben in der Familie Arabisch. Die Lehrerin stuft diese Schülerin als schlechteste DaZ-Schülerin der Klasse ein, im Unterricht verhält sie

sich unauffällig, schreibt aber eifrig mit. In der Klasse sitzt sie alleine in der letzten Reihe, hat also auch niemanden, den sie fragen könnte, wenn sie etwas eventuell einmal nicht versteht. In der Pause hält diese soziale Isolation aber nicht lange an. Sie unterhält sich angeregt mit ihren Mitschülerinnen über die Beziehung einer Klassenkollegin. Sie ist auch zu einem Gespräch mit mir bereit, anders als von der Lehrerin angenommen.

Bei einem Blick auf die *Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit* der Schülerin fällt schnell auf, dass sie zwar sehr gute rezeptive Fähigkeiten hat, produktiv aber mit Schwierigkeiten zu kämpfen hat. Sie versteht die Arbeitsaufträge der LehrerInnen und kann sich auch angeregt mit Klassenkolleginnen unterhalten. Sie bewältigt schon *Gespräche mit erzählendem, sowie beschreibendem Charakter*. Selbst gibt sie sehr kurze Antworten, bei längeren Antworten macht sie merkbare Fehler. Ihre Fähigkeiten reichen für eine *basale Verständigung*, bei allen Versuchen darüber hinaus, stolpert sie aber über ihre eigenen Sätze.

Grund dafür könnte der *Wortschatz* sein. Auch wenn sie rezeptiv eindeutig *Grundwortschatz* versteht, so bewegt sie sich produktiv noch in der zweiten Stufe, dem *Alltagsgrundwortschatz*. Ihr fällt es schwer die richtige Worte zu finden, vor allem im Gespräch mit den Lehrerinnen. Wenn sie sich mit Schulkolleginnen unterhält, fällt es ihr wesentlich leichter ganze Sätze zu formulieren.

Bei der korrekten Verwendung der *Verbformen* kommt sie im Beobachtungsfeld *Person & Numerus* nicht über den zweiten Punkt hinweg, sie kann nur 1. Person Singular, sowie die 3. Person Singular bilden. Die Schülerin verwendet vorwiegend das *Präsens*, nur einmal verwendet sie ein *Perfekt* und sagt: „Das hab ich verstanden nicht“. Auch wenn die Wortstellung im Satz fehlerhaft ist, es zeigt sich anhand diesen Beispiels die korrekte Verwendung der Vergangenheit. In der Geschichtestunde sagt sie ganz am Ende: „so schnell vergangen“, hier fehlt ein Teil der Verbform. Sie mag zwar mit den verschiedenen Zeiten bereits vertraut sein, dennoch muss sie diese noch üben. Alle Äußerungen sind *aktive Verbformen*.

Die *Verbstellung in Aussagesätzen* ist noch nicht besonders ausgereift, sie benutzt jedoch einmalig ein finites Verb im Nebensatz, mit der Aussage „Dass er (das Gespenst) der Mann frisst“. Es mag daher schon zu einer strukturellen Aneignung gekommen sein, dennoch ist es meiner Meinung nach entscheidend, dass Schülerin C die Verbstellung in Aussagesätzen noch übt.

Schülerin C realisiert die *Subjekte* schon korrekt. Das *Akkusativobjekt* verwendet sie nur zweimal, einmal richtig, einmal falsch. Als die Lehrerin fragt: „Wovor hast du Angst?“, sagt sie: „Dass er (das Gespenst) der Mann frisst“. Später jedoch antwortet sie der Lehrerin auf ihre Frage, ob es noch irgendwo einen Sessel gäbe: „Es gibt schon dort einen Sessel“. Dies mag aber eine Phrase sein, die sie kennt. Meiner Meinung nach, rechtfertigt dies noch nicht, dass sie das *Akkusativobjekt* realisieren kann.

Bei der Verwendung der *Aussageverbindungen* verwendet sie Verbindungen der Stufe vier und fünf. Ein Beispiel für Stufe vier ist: „Mir hat gefallen, weil das ist ein bisschen spannend und Fantasie“ - auch wenn der Satz grammatikalisch noch nicht korrekt realisiert wird, so verwendet sie zumindest Aussageverbindungen. Einmal sogar ein „dass“ mit dem Satz: „Dass er der Mann frisst“ - das Verb steht sogar an letzter Stelle. Es zeigt sich, dass sie, auch wenn noch Übungsbedarf besteht, schon eine Ahnung von der Verwendung von Konjunktionen hat.

Schülerin C täte sicher gut daran manche der *Strategien* zu verwenden, um ihre Äußerungen flüssiger zu gestalten. Die einzige Strategie, die sie anwendet ist die *Selbstkorrektur*, auch wenn ihre Äußerung falsch bleibt, so sieht man ihren Willen selbstkritisch zu handeln. Schülerin C zeigt zumindest ihre Fähigkeit zur Selbstkorrektur. Sie denkt über ihr mündliches Sprachhandeln nach und revidiert ihre Aussage. Die Lehrerin fragt sie nämlich, was sie denke, dass dem Mann in der Geschichte passieren werde. Sie antwortet: „Sterbt. Nein. Sterben.“. Durch ihre Unfähigkeit das auszudrücken, was sie gerne sagen würde, beschränken sich ihre Sätze oft nur auf Wörter, hier wäre es sinnvoll selbst Fragen zu stellen - eine der möglichen Strategien, auf die in Kapitel 6 noch eingegangen wird.

## **5.4 Reflexion der Erhebung**

Es zeigt sich nach einer Auswertung, dass die Lehrerin mit ihrer vorherigen Einschätzung der SchülerInnen Gespür bewiesen hat. Nach einer Analyse zeigt sich, dass Schülerin A sich in einigen Bereichen besser entwickelt hat, als die anderen beiden. Schüler B befindet sich auch in der Auswertung in diversen Übergangsphasen, Schülerin C hat noch viele Probleme, an denen es gilt zu arbeiten. Nach einer Arbeit mit *USB DaZ* zeigt sich auf jeden Fall, dass das Instrument zwar in einigen Bereichen ein bisschen Gespür der Person verlangt, so fällt es manchmal aufgrund der Stufen schon schwer, eine Entscheidung zu treffen, wie weit ein bestimmtes Phänomen, zum Beispiel die *Verbstellung in Aussagesätzen* schon angeeignet ist, meistens lassen sich die Stufen aber sehr klar bestimmen. Dies mag aber vor allem daran liegen, dass Unsicherheiten beim Auswerten entstehen, wenn bestimmte sprachliche Phänomene nur einmalig oder zum Beispiel teilweise grammatikalisch inkorrekt verwendet werden. Für mich hat sich gezeigt, dass es in manchen Fällen somit im Ermessen der Testperson liegt, ob eine Aneignung in manchen Bereichen schon stattgefunden hat oder nicht. Das Instrument ist zudem sehr genau und erlaubt relativ viele Phänomene der Sprache zu beobachten. Es zeigt gut, wo man bei einer Förderung der SchülerInnen ansetzen sollte. Dennoch muss man bestimmt einige Schulstunden beobachten, um zu brauchbaren Äußerungen zu kommen. SchülerInnen, die generell im Unterricht mitarbeiten, kann man mit diesem Instrument sicher leichter erfassen, als jene, die kaum sprechen. Gerade dann fällt es schwer eine Einschätzung zu gewinnen, meist liegt es aber ohnehin an der Tatsache, dass die Fähigkeiten dieser SchülerInnen noch nicht so gut ausgebildet sind. Ich denke, dass in solchen Fällen LehrerInnen methodisch geschickt vorgehen müssen, um auch eher stillere SchülerInnen zum Reden zu bringen. Es zeigt sich auf jeden Fall, dass die Erhebungen eine große Hilfe für das Kapitel 6 waren, in dem es jetzt darum geht, die Ergebnisse für gezielte, individuelle Maßnahmen einzusetzen.

## 6 Individuelle, exemplarische Fördervorschläge für drei SchülerInnen

### 6.1 Vorschläge von Fördermaßnahmen für die gesamte Klasse nach dem Modell der Durchgängigen Sprachbildung

Auch wenn in den Hauptfächern in dieser Schule bereits zwei Lehrkräfte im Unterricht anwesend sind, so wird dieser Vorteil, wenn es um die *Durchgängige Sprachbildung* geht, noch nicht ganz genutzt. Im Folgenden sollen Vorschläge gegeben werden, welche Dinge man verändern könnte, um das FÖRMIG Prinzip auch in dieser Klasse durchzusetzen.

Ein erster Schritt wäre es *Qualitätsmerkmal II* (vgl. Gogolin et al. 2011) umzusetzen. Erst wenn die Lehrkräfte Analysen der Sprachstände der SchülerInnen haben, können sie auch mit ihren Stärken und an ihren Schwächen arbeiten. Es zeigt sich zwar, dass die Einschätzungen der Deutschlehrerin mit sehr viel Gespür gemacht wurden, denn sie erkennt die unterschiedlichen Niveaustufen der drei getesteten SchülerInnen auch ohne Erhebung, doch erst eine genau Analyse würde Auskunft darüber geben, wo man als LehrerIn bei der Förderung ansetzen könnte. Da ohnehin zwei Lehrkräfte im Klassenraum sind, wäre es problemlos möglich, dass eine der beiden Lehrkräfte eine Woche lang beobachtet. Am besten wäre eine Erhebung selbstverständlich gleich zu Beginn des Schuljahres, dafür sprechen sich auch Gogolin et al. (2011) aus. Durch eine Beobachtung am Schulanfang können Lehrkräfte einen Lernprozess einleiten, „die Resultate ihrer Diagnose für die Unterrichts- und Förderplanungen“ (Gogolin et al. 2011, 16) nutzen. Idealzustand wäre es natürlich diese Erhebungen regelmäßig zu wiederholen (vgl. Döll/Heller 2013). Die Umsetzung des *Qualitätsmerkmals II* (vgl. Gogolin et al. 2011) halte ich für besonders wichtig, da so ein genaues Profil von SchülerInnen vorliegt. Mithilfe der Analysen lassen sich individuelle Fehler und

Aneignungsdefizite identifizieren, man kann professioneller mit ihnen arbeiten. Auch wenn der Markt an möglichen Verfahren für die Sekundarstufe I bis jetzt beschränkt war, so zeigt die Auswertung mit dem neuen Instrument *USB DaZ in Österreich*, dass die Indikatoren ideale Vorgaben geben, um SchülerInnen auf ihrem Weg, hin zu besseren Bildungschancen, zu begleiten. Das Instrument deckt viele Bereiche der Sprachverwendung ab und gibt schnell Auskunft darüber, wo bei einer Schülerin, einem Schüler Förderbedarf vorherrscht.

Wenn es um das *erste Qualitätsmerkmal* (vgl. Gogolin et al. 2011) geht, so denke ich, dass ich auch hier in meiner Beobachtung sehen konnte, dass es durchaus noch Potential gibt mehr zu tun. Zum einen war meine Beobachtung eine naturalistische, was bedeutet, dass die Beobachtung in gewohnter Umgebung stattgefunden hat und niemanden beeinflusst hat (vgl. Döll 2012, 86). Weiters habe ich verdeckt beobachtet, somit wussten die Beobachteten auch nicht, dass ich sie im Moment beobachte (vgl. Döll 2012, 86). Ich denke daher, dass ich einen relativ guten Eindruck der Lage im Unterricht gewinnen konnte, da zumindest die SchülerInnen in etwa so gehandelt haben, wie sie denn das immer tun würden. Man muss anmerken, dass die LehrerIn wusste, dass eine Beobachtung von drei SchülerInnen vorgenommen wird, natürlich könnte sie das ein wenig beeinflusst haben, dennoch hatte ich persönlich nicht das Gefühl, dass die KlassenlehrerInnen sich von meiner Anwesenheit irritieren ließen. Dass DeutschlehrerInnen „die Unterschiede zwischen verschiedenen sprachlichen Registern [kennen]“ (Gogolin et al. 2011, 14) ist klar, wichtig ist es, dass man seinen eigenen Unterricht so gestaltet, dass auch SchülerInnen von diesem Wissen profitieren. In meiner Beobachtung konnte ich feststellen, dass die Bildungssprache eher vermieden wird, um zu gewährleisten, dass auch alle SchülerInnen die Sprachhandlungen verstehen. LehrerInnen müssen bewusst „komplexe Sprachhandlungen herausfordern“ (Gogolin et al. 2011, 14). Das geschieht im beobachteten Unterricht dieser Klasse noch nicht ausreichend. Eher kommt es zu Sprachhandlungen und Dialogen dieser Art:

Lehrerin: „Und wer ist nun der Schatten, den du da auf dem Bild siehst?“  
Schülerin C: „Gespenst“  
Lehrerin: „Und welche der drei Geschichten hat dir am besten gefallen?“  
Schülerin C: „Die“ (zeigt auf die erste Geschichte)  
Lehrerin: „Und welche Geschichte hat dir so gar nicht gefallen?“  
Schülerin C: „Dritte“

Der Dialog zeigt, dass die gesamten Sprachhandlungen von der Lehrerin gemacht werden, mit der ersten Frage treibt sie Schülerin C praktisch zu dieser Ein-Wort-Antwort hin. Wenn die Lehrkraft die Aufgaben offener formulieren würde, die erste Frage zum Beispiel durch ein „Sag mir, was siehst du denn alles auf dem Bild?“ ersetzen würde, so müsste die Schülerin wesentlich komplexere Sprachhandlungen setzen. Gerade wenn zwei LehrerInnen in der Klasse sind, kann man Aufgaben tendenziell zweimal formulieren. Meiner Meinung nach, soll zum Beispiel eine Lehrkraft die bildungssprachliche Formulierung wagen, während die zweite diese dann für die Klasse 'ausdeutscht' – so entsteht zumindest ein Bewusstsein für unterschiedliche Register. Schließlich verlangt das *erste Qualitätsmerkmal* das Folgende: „[Lehrkräfte] planen den Unterricht daraufhin, die sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler in Richtung Bildungssprache zu erweitern“ (Gogolin et al. 2011, 14).

Da bereits auf das *erste Qualitätsmerkmal* kaum eingegangen wurde, so gilt auch für Qualitätsmerkmal III, dass eine Umsetzung im Unterricht für alle SchülerInnen hilfreich wäre. Die Vorschläge, die von Gogolin et al. (2011) gegeben werden, sind zahlreich und wurden auch schon im vierten Kapitel behandelt. Für diese Klasse wäre es auf jeden Fall sinnvoll, sich verstärkt mit den Aufgabenstellungen und ihren Operatoren auseinanderzusetzen (vgl. Gogolin et al. 2011, 18) – SchülerInnen hätte so die Chance zumindest Arbeitsaufträge verstehen zu lernen. Es fällt auf, dass oft die einfachen Redemittel fehlen, die SchülerInnen zum Beispiel Satzanfänge weggelassen oder aber die Zweitlehrerin im Fach Deutsch um Hilfe gebeten haben, den Arbeitsauftrag zu erklären. Ich habe zudem davor angemerkt, dass ich in dieser Klasse beobachtet habe, dass die Sprachhandlungen der Lehrpersonen so einfach wie möglich gestaltet sind.



Um erfolgreich an einer Bildungssprache zu arbeiten, empfehle ich auch für diese Klasse die von Gogolin vorgestellte *systematische Wortschatzarbeit* (Gogolin et al. 2011, 18). Es gibt schließlich sprachliche Ausdrücke, die alle SchülerInnen parat haben sollten, um Kommunikation mit anderen zu erleichtern. Somit plädiere ich auch stark für die Arbeit mit Glossaren, Lernplakaten oder Nachschlagewerken, wie auch Gogolin et al. (nach 2011, 18) es tun, um gemeinsam am Wortschatz zu arbeiten. Wenn SchülerInnen die Redemittel fehlen, muss, meiner Meinung nach, zuerst versucht werden, gemeinsam mit System am Aufbau des Wortschatzes zu arbeiten. Auch die Lehrerin dieser Klasse weiß, dass es Niveauunterschiede in den Leistungen in der Zweitsprache Deutsch gibt, es empfiehlt sich somit wichtige und grundlegende Wortschatz arbeit zu leisten, um auch den schwächeren SchülerInnen Werkzeuge in die Hand zu geben, die helfen, sich adäquat mitzuteilen. Man könnte zum Beispiele gängige Phrasen, die man verwenden kann, um seine Meinung zu etwas mitzuteilen, auf ein Lernplakat schreiben, so dass SchülerInnen sich eher trauen aufzuzeigen und ihre Meinung zu sagen. Das sollte nur ein Beispiel sein, es gibt natürlich unzählige Möglichkeiten für Wortschatzarbeit, je nach Inhalt beziehungsweise Thema der Stunde. Wie bereits beim *Qualitätsmerkmal I* erwähnt, so gelten LehrerInnen immer auch als „sprachliche Vorbilder. Die Lehrkräfte setzen ihre Sprache bewusst ein und achten auf angemessene Sprechweise und -geschwindigkeit“ (Gogolin et al. 2011, 19). Diese Maßnahme wäre ganz sicher für die gesamte Klasse hilfreich und wertvoll. Gerade wenn man den SchülerInnen dieser Klasse aber auch beim Lesen zuhört, so merkt man, dass einige SchülerInnen nicht nur große Schwierigkeiten mit dem Verstehen des Textes, sondern vor allem mit der Aussprache der Wörter haben und das obwohl sie in der 6. Schulstufe sind. Es ist somit an den Lehrkräften „systematisch wichtige Lesefertigkeiten ein[züben]; [und] Lesestrategien, die es ihnen ermöglichen, selbständig Texte zu erschließen“ (Gogolin et al. 2011, 19). Davon kann nur die ganze Klasse profitieren. Indem LehrerInnen über die Texte reden und gemeinsam Wissen rund um die Texte entstehen lassen, nehmen sie den SchülerInnen schon viel Arbeit ab. SchülerInnen müssen im Unterricht lernen, so zu lesen, dass sie Hauptaussagen

erkennen und benennen können (vgl. Gogolin et al. 2011, 19). Das muss durch verschiedenste Leseübungen geschult werden. Das Herausarbeiten von Kernaussagen muss nicht nur im Deutschunterricht geübt werden. Gerade in Fächern wie zum Beispiel Biologie oder Geografie kann man diese Fertigkeit schulen. Wenn man zu Beginn noch Angst hat, die SchülerInnen zu überfordern, so würde ich Maßnahmen vorschlagen, die es den SchülerInnen erleichtern Kernaussagen zu finden. Kreuzworträtsel oder andere „Suchspiele“ in denen zum Beispiel die Schlüsselwörter einzutragen sind, helfen den SchülerInnen Information spielerisch herauszufiltern. Manche SchülerInnen brauchen Zwischenschritte, bevor sie sich die *große* Aufgabe zutrauen. In diesem Fall muss man, meiner Erfahrung nach, SchülerInnen entgegenkommen, indem man sich auf ihr Lerntempo einstellt und kreative Wege findet, die Angst des Versagens beziehungsweise die Überforderung zu umgehen.

Die Umsetzung des *vierten Qualitätsmerkmals* ist in der beobachteten Schule bereits geschafft, das Prinzip der Förderung der Mehrsprachigkeit angekommen. Gogolin et al. (2011) schlagen vor, verstärkt auch die Herkunftssprachen zu thematisieren und sie im Unterricht zuzulassen. Durch Vergleiche der Sprachen bilden SchülerInnen so nicht nur ihr Allgemein- und Weltwissen aus, sie arbeiten auch aktiv an ihren „allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten“ (Gogolin et al. 2011, 22). Dadurch, dass die SchülerInnen der NMS Selzergasse auch ihre Muttersprachen als Arbeitssprachen verwenden, ist ein wichtiger Schritt getan, die SchülerInnen in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Um das *Qualitätsmerkmal IV* auch wirklich in den Unterricht zu integrieren, dürfen LehrerInnen nur nicht vergessen, den SchülerInnen-Sprechanteil in der Klasse hochzuhalten, sie müssen lernen sich selbst mehr zurückzunehmen. Auch Lesen und Schreiben müssen fixe Bestandteile des Unterrichts sein (vgl. Gogolin et al. 2011, 23). So erhalten SchülerInnen noch mehr Gelegenheit ihre sprachlichen Fähigkeiten auszubauen. Zu diesem Bereich wird es in den individuellen Fördermaßnahmen jedoch konkrete Übungsanregungen geben.

Dass Förderung dann am besten fruchtet, wenn sie individuell vonstatten geht, zeigt das *fünfte Qualitätsmerkmal* (vgl. Gogolin et al. 2011). Es ist wichtig, dass SchülerInnen da abgeholt werden, wo sie stehen. Indem man SchülerInnen je nach Sprachniveau unterschiedliche Aufgaben gibt, unterstützt man sie „in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen“ (Gogolin et al. 2011, 24). Für die ganze Klasse gilt somit, dass es hilfreich ist, Übungen und Aufgaben auf unterschiedlichen Niveaus anzubieten. Damit SchülerInnen aus dem „Überangebot an sprachlichen Mitteln [...] auswählen können“ (Gogolin et al. 2011, 24), ist es vorzuziehen, lieber zu viel als zu wenig anzubieten. Im Prinzip hat die Geschichtelehrerin in der NMS Selzergasse diese Idee umgesetzt. Durch das Erstellen von Portfolios hat sie die SchülerInnen von ihrem eigenen Wissensstand ausgehend arbeiten lassen. Vielleicht war es nicht das Ziel damit auf die unterschiedlichen Sprachkompetenzen einzugehen, sondern auf die unterschiedlichen Niveaus in dem Fach Geschichte, dennoch holt sie mit den unterschiedlichen Aufgabenstellungen die SchülerInnen da ab, wo sie stehen. Diese Methode war auf jeden Fall, das kann nach der Beobachtung gesagt werden, sehr anspruchsvoll für die SchülerInnen. Sie haben großes Engagement bei der Portfolioarbeit gezeigt.

Zum *sechsten Qualitätsmerkmal* kann ich mich in Bezug auf die beobachtete Schule nur allgemein äußern, da ich keinen Einblick in die Korrekturarbeit der LehrerInnen gewinnen konnte. Es kann jedoch gesagt werden, dass es wichtig ist, SchülerInnen ihre Fehler vor Augen zu führen, um ihnen die Möglichkeit zu geben, sich zu bessern. Nach Gogolin et al. (2011, 25) soll das Korrekturverhalten „kriterienorientiert sowie aufbauend und konstruktiv“ sein. Wenn SchülerInnen verstehen, dass es sogenannte „Fehler“ gibt, ist auch ihre Motivation höher, diese nicht zu machen. Daher sind alle LehrerInnen, nicht nur die Klassenlehrerinnen dieser speziellen Klasse der NMS Selzergasse, meiner Meinung nach, angehalten, einen bewussten Umgang mit dem Thema Korrektur zu pflegen. Meiner Erfahrung nach können SchülerInnen durch Negativkritik leichter geknickt werden, als man denkt. Wichtig ist es, SchülerInnen

immer vor Augen zu halten, dass Fehler für ihr Lernen nur dienlich sind. Schon das einfache Sprichwort „Aus Fehlern lernt man“ macht das klar.

Zusammenfassend zeigt sich, dass man nicht nur in der bewussten Arbeit mit einzelnen SchülerInnen, sondern auch mit der ganzen Klasse einiges erreichen kann. Nichtsdestotrotz sind die Beobachtungen wertvolle Daten, um in einem nächsten Schritt ganz persönlich auf die Stärken und Schwächen der SchülerInnen einzugehen. Klar wird auch, dass die Methoden, Übungen und Aktivitäten sehr zahlreich und vielseitig sind und gar nicht auf alles eingegangen werden kann. Es soll somit gleich vorweggenommen, dass die exemplarischen Förderungen beliebig erweiterbar sind, es soll einzig versucht werden, auf die konkret vorliegenden Ergebnisse auch konkrete Maßnahmen zu benennen. Ob diese oder andere durchgeführt werden, liegt allein im Ermessen der Lehrkraft.

## **6.2 Vorschläge für individuelle Fördermaßnahmen der Schülerin A**

Nach genauer Beobachtung und Auswertung der Ergebnisse von Schülerin A zeigt sich, dass der Förderbedarf im Gegensatz zu den anderen beiden bei ihr auf einer anderen Ebene liegt. Da das *fünfte Qualitätsmerkmal* die Prämisse stellt, SchülerInnen von ihrem aktuellen Sprachstand aus zu begleiten, dort zu fördern, wo ein Schüler oder eine Schülerin steht, muss das auch bei Schülerin A oberstes Prinzip sein. Denn auch wenn sie bereits besser abschneidet, so gibt es Maßnahmen, die ihr helfen könnten, noch schneller Fortschritte in der Zweitsprache Deutsch zu machen, um ihre Bildungschancen zu erhöhen.

Der große Fokus in der Arbeit mit Schülerin A sind die produktiven Fertigkeiten. Schon Faistauer (2005) merkt an, dass alle Fertigkeiten im Unterricht eine Rolle spielen müssen, oft wird aber gerade zu Beginn auf die rezeptiven Fertigkeiten mehr geachtet.

Bei Schülerin A müssen die produktiven Fertigkeiten geschult werden, da sie so ihre Handlungsfähigkeit in der Sprache erhöht. Das Problem, das für Schülerin A gilt, ist, dass sie mit dem Unterricht nicht ganz ausgelastet ist.

Buttaroni und Knapp (1988) betonen, dass es entscheidend ist, ausreichend Input zu liefern, nicht nur durch Texte, sondern auch durch den Austausch mit anderen. Auf diese Forderung könnten die LehrerInnen reagieren, indem sie Arbeitsaufträge sprachlich unterschiedlich gestalten, sowie mehr Austausch unter den KlassenkollegInnen fördern. Des Weiteren gilt, dass Lernende „produzieren müssen. [...] Dies bedeutet nicht, dass [Lehrkräfte] Lernende zwingen sollen zu produzieren, sondern, dass [sie] Gelegenheiten schaffen sollen, in denen die Lernenden Sprache in einem möglichst stressfreien Umfeld 'ausprobieren' können“ (Fritz/Faistauer 2008, 131). Genau das wäre für Schülerin A ideal, da sich vor allem in der Produktion noch Ängste hat. Wenn ihr jedoch die Möglichkeit gegeben werden könnte, Dinge zu probieren, könnte sie gewiss diese Scheu schneller ablegen.

Für ihre *Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit* bedeutet das, dass ihr mehr Raum gegeben werden muss, längere Gespräche zu führen. Intensive Gespräche helfen vom *Wortschatz* einer anderen Person zu profitieren. Auch wenn sie durchaus sprachlich schon versierter ist als die beiden anderen, so wäre es sicher hilfreich sich öfter mit jemandem zu unterhalten, der sprachlich ihr Niveau weit überschreitet. Für die konkrete Situation im Unterricht bedeutet das, dass die SchülerInnen intensiveren Austausch mit anderen SchülerInnen pflegen sollten. In den Vorschlägen von FÖRMIG wäre dies das Prinzip des *Kooperativen Arbeitens* (Gogolin et al. 2011). Wie bereits in Kapitel 4 erklärt, so wäre diese Form des Arbeitens für Schülerin A sehr hilfreich, da man durch den Austausch mit anderen lernt und nicht nur die eigenen sprachliche Handlungsfähigkeit steigert, sondern auch Wortschatz aufbaut. *Kooperatives Arbeiten* gäbe ihr mehr Sprechzeit, mehr Raum ihr produktiven Fähigkeiten zu schulen. Durch das Prinzip Arbeitsaufträge im Team zu lösen, geschieht aber noch mehr. Gerade beim Grammatiklernen, nur als Beispiel, könnte dies eine Motivation sein, nicht alleine den

trockenen Stoff abzuarbeiten. Da Schülerin A noch Nachholbedarf bei den Fällen, dem Konjunktiv sowie dem Passiv hat, könnte man durch *Kooperatives Arbeiten* die Arbeit an Grammatikübungen etwas auflockern, indem man sich zumindest mit den Übungen nicht alleingelassen fühlt.

Da diese Klasse sehr viele SchülerInnen hat, wären weiters die von Gogolin et al. (2011) vorgeschlagenen *Murmelgruppen* eine Möglichkeit zumindest die Fähigkeit Sprechen zu trainieren. Oft schrecken Lehrkräfte vor Gruppenarbeiten oder ähnlichem zurück, da so der Lärmpegel in einer Klasse rasant ansteigt und das Arbeiten erschwert wird. Da eines der obersten Prinzipien von Murmelgruppen ist, ruhig zu diskutieren, könnte das jedoch in dieser Klasse funktionieren. Davon profitiert somit nicht nur Schülerin A, sondern gleich die gesamte Klasse.

Dass diese Klasse im Fach Deutsch von zwei Lehrerinnen unterrichtet wird, muss genutzt werden. Gerade, wenn manche SchülerInnen Gespräche bereits auf höherem Niveau führen können, soll die Zusatzlehrerin auch ihnen die Möglichkeit geben, sich zu unterhalten. Der Beobachtung zufolge hilft die Lehrerin gerne den schwächeren SchülerInnen. Schülerin A hat die Lehrerin kein einziges Mal zu sich gerufen. Doch auch die guten SchülerInnen sollen die Chance haben, vom Wissen der Zusatzkraft zu profitieren. Meiner Meinung nach würden einige Minuten Gespräch in der Woche reichen, Schülerin As *Mündlichen Sprachhandlungsfähigkeit* zu erhöhen. Dafür könnte man, beispielsweise, die SchülerInnen der Klasse auch manchmal in zwei Gruppen mit jeweils einer Lehrerin arbeiten lassen. Durch die dadurch erreichte kleinere Klasse, fühlt man sich der Lehrkraft schon näher. Man traut sich vielleicht eher die Lehrerin oder den Lehrer anzusprechen, da man in der kleinen Gruppe, meiner Ansicht nach, eher das Gefühl hat, etwas sagen zu können, ohne zu stören oder anderen Redezeit zu wegzunehmen.

Bei der Förderung von Schülerin A kann zusätzlich sehr viel über das Lesen und Schreiben gemacht werden. Da Schülerin A ihren Wortschatz erweitern soll, empfiehlt sich laut Ehlers (2004):

[Es] sollte systematische Wortschatzarbeit geleistet werden, wobei es nicht nur um den Umfang des Wortschatzes geht, sondern vor allem auch um die Differenzierung von Bedeutungsaspekten eines Wortes und die Tiefe der Verarbeitung, die z.B. durch wiederholte Verwendung eines Wortes in unterschiedlichen Kontexten gefördert werden kann. (Ehlers 2004, 7)

Für mich bedeutet das hinsichtlich Schülerin A, dass man ihr zum Beispiel auftragen könnte, beim Lesen jene Wörter zu markieren, die sie noch nicht kennt. Mit diesen soll sie eine Liste erstellen. Diese Liste soll herangezogen werden, um Sätze mit den neuen Wörtern zu formulieren. Wenn diese zusätzliche Arbeit auch noch eine Auswirkung auf ihre Note in der Schule hat, zum Beispiel in Form einer Eintragung bei ihrer Mitarbeit, wäre sie angespornt, aktiv an ihrem Wortschatz, wie auch ihrer Lesefähigkeit zu arbeiten.

Ihre Begeisterungsfähigkeit für das Lesen gehört ebenfalls genutzt. Auch sie könnte sich, wie bereits von Consani et al. (2012) aufgezeigt, auf einzelne sprachliche Phänomene konzentrieren, welche sie beim Lesen herausarbeiten soll. Durch Leitfragen könnte man während dem Lesen beispielsweise herausfinden lassen: Wann verwenden die AutorInnen das Passiv? Wo verwenden sie den Konjunktiv? Kannst du Dative finden? Streiche alle Satzverbindungen an, die du finden kannst!

So würde Schülerin A lesen, aber auch gleichzeitig ihren Fokus auf die Grammatik oder aber auch Satzverbindungen lenken, beides Aspekte, wo ein bisschen Übung in ihrem Fall nicht schaden kann. Da Schülerin A sehr gerne liest, darf man ihr aber natürlich den Spaß daran durch ein zu viel an diesen Übungen nicht verderben. Auch kreativen Übungen (vgl. Ehlers 2003), in denen es darum geht, sich in Charaktere zu versetzen, Assoziationen zum eigenen Leben herzustellen oder mögliche Voraussagen über die Geschichte zu treffen, sollen nicht zu kurz kommen. Auch diese helfen das Sprachvermögen, wie auch die Handlungsfähigkeit in einer Sprache auszubauen, da die eigenen Gedanken in Worte gefasst werden müssen. Beim Lesen gilt es Vielfalt walten zu lassen, damit man Schülerin A nicht die Lust daran nimmt.

Nach Gogolin et al. (2011) sind sicherlich auch *Schreibkonferenzen* eine Hilfe, den produktiven Wortschatz von Schülerin A zu üben. Ihre Hörfähigkeit ist bereits gut, ihre Sprech- und Lesefähigkeiten sollten mit den vorherigen Übungen unterstützt werden, nun gilt es noch das Schreiben als Übungsfeld für die Schülerin zu nutzen. Da es bei Schülerin A um die Produktion geht, so würde es ihr vielleicht helfen, in Form von Schreibkonferenzen mit jemand anderem ihre Texte zu überarbeiten. Durch vorgegebene Richtlinien können so bessere SchülerInnen ihren Fachwortschatz gemeinsam erweitern. Zusammen lösen sie Aufgaben und arbeiten an ihren Texten weiter. Dies kann auch Geschehen, während schwächeren SchülerInnen von den Lehrerinnen geholfen wird. So sind gute SchülerInnen herausgefordert, gemeinsam Lösungen zu entwickeln.

Das Arbeiten am Text spielt auch bei Schmölder-Eibingers *3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz* (2008) eine wichtige Rolle. Gerade bessere SchülerInnen, wie Schülerin A, könnte man gemeinsam mit jemand anderem arbeiten lassen, um so zusammen „Texte aus unterschiedlichen Perspektiven wahrzunehmen und in verschiedenen Kontexten zu reflektieren, zu rekonstruieren, zu überarbeiten oder neu zu konstituieren“ (Schmölder-Eibinger 2008, 30). Das hilft sicher, unbewusst die Sprache zu lernen, da die SchülerInnen auf diese Art und Weise ihre intensive Spracharbeit gar nicht wahrnehmen, abgelenkt von ihrer stark inhaltlichen Arbeit. Ich denke, dass dies die ideale Methode ist, gute SchülerInnen zu fördern. Man muss ihnen zeigen, dass man ihr vorhandenes Wissen anerkennt und bemerkt und ihnen das Lösen von Aufgaben zutraut. Zudem gibt man den LehrerInnen so mehr Zeit, sich auf jene SchülerInnen zu konzentrieren, die Arbeitsaufträge dieser Art noch nicht alleine bewerkstelligen können.

Zusammenfassend zeigt sich, dass Schülerin A mehr zugetraut werden muss. Das Hauptaugenmerk muss auf der Ausbildung ihres Wortschatzes und ihrer Sprachhandlungsfähigkeit liegen. So würde sie erreichen, dass sie keine Scheu mehr



davor hat, Gespräche zu führen oder zusammenhängend zu sprechen. Durch intensive Arbeit an ihren produktiven Fähigkeiten könnte man ihr helfen, noch bessere schulische Leistungen zu erzielen. Selbstverständlich sind die genannten Übungen und Ideen nur als Anregungen zu verstehen, die zudem beliebig erweitert werden können.

### **6.3 Vorschläge für individuelle Fördermaßnahmen des Schülers B**

Die oben genannten Maßnahmen sind natürlich für alle SchülerInnen eine Möglichkeit ihre Fähigkeiten auszubauen, Schüler B wäre damit aber sicherlich teilweise überfordert. Auch dieser Schüler muss, gemäß dem *fünften Qualitätsmerkmal*, die Chance haben, von seinem aktuellen Stand aus weiterzulernen. Schüler B beendet tendenziell seine Sätze nicht, daher muss er unbedingt zum Reden angeleitet werden. Außerdem hat er große Probleme bei der Grammatik, sowie beim Vorlesen. Dies ist noch kein eindeutiges Indiz dafür, dass Schüler C nicht trotzdem sinnerfassend lesen kann, dennoch bin ich zu dem persönlichen Eindruck gelangt, dass das Lesen ihn sprachlich und inhaltlich überfordert. Beim Beobachten ist das Gefühl entstanden, dass er in diesem Bereich eindeutig eine Wissenslücke aufweist. Auch wenn ich keinen Lesetest durchgeführt habe, um meine Annahme zu bestätigen, so wird versucht in seinem Förderkonzept dennoch Lesestrategien aufzubauen, da ich annehme, dass er sich aufgrund mangelnder Fähigkeiten in diesem Bereich, besonders schwerer tut, andere Aufgaben zu bewerkstelligen oder prinzipiell überhaupt einmal zu verstehen.

Die einfachste Methode ist es, die LehrerInnen aufmerksam zu machen, dass sie Schüler B nicht zu längeren sprachlichen Äußerungen verleiten. Wie in der Auswertung gezeigt, so wird er mehr als einmal (unbewusst) dazu gebracht, Ein-Wort-Antworten zu geben. Zuvor wurde schon angemerkt, dass das *erste Qualitätsmerkmal* (Gogolin et al. 2011) darauf abzielt, verschieden sprachliche Register verwenden zu können. Dazu gehört für mich der bewusste Umgang mit Sprache, ein Umgang, den LehrerInnen

vorleben müssen. Man könnte somit schon durch das Umformulieren von Fragen helfen, dass Schüler B anders antworten muss. Bei meiner Beobachtung zeigt sich, dass SchülerInnen denen weniger zugetraut wird, gerne zu solchen Antworten verleitet werden, schlichtweg weil die LehrerInnen, um die Antwort zu erleichtern, diese praktisch schon vorgeben. Es ist natürlich, dass man in mündlichen Äußerungen oft kurze, einfache und knappe Antworten formuliert, das Sprechen in ganzen Sätzen ist sprachökonomisch oft gar nicht notwendig. Auch die Art die Frage zu formulieren entscheidet welche Antwort man gibt. Dennoch muss der Lehrerin dieser Klasse bewusst sein, dass es SchülerInnen gibt, die man zu längeren sprachlichen Äußerungen verleiten muss, um ihnen mehr Sicherheit und Sprachhandlungsfähigkeit im mündlichen Sprechen zu geben. SchülerInnen, die das Gefühl haben Fehler zu machen, müssen zu selbstbewussten SprecherInnen werden, dies geschieht vor allem dann, wenn sie sich auch äußern dürfen. Auch Schüler B sollte bestärkt werden, Sätze zu formulieren, die ihm helfen, seine Ansichten und Meinungen mündliche zu präsentieren.

Seine Leseschwäche ist ebenfalls ein Punkt, der von den Lehrkräften gezielt gefördert werden muss. Dazu empfiehlt sich nach Ehlers (2004) mit ihm folgende Lesestrategien auszubauen:

- Selektion von wichtig/nebensächlich
- Antizipieren; Nutzen von Bild-/Titelinformationen
- Inferenzen ziehen (lokal und global)
- Verstreute Informationen in ein gemeinsames Konzept integrieren
- Vorwissen aktivieren und einbringen
- Gliedern eines Textes in funktionale Sinnzusammenhänge, Gliederungssignale erkennen und nutzen
- textsortenspezifische Merkmale bzw. Gattungsmerkmale wahrnehmen und für die Interpretation nutzen
- kognitive Flexibilität: Anpassung des Leseverhaltens an die Erfordernisse der Situation, der Aufgabe, des Textes und die eigenen Leseziele
- metakognitive Strategien der Planung, Kontrolle und Steuerung des eigenen Leseprozesses

(Ehlers 2004, 8)

Auch wenn die Lesefähigkeiten keinen großen Stellenwert bei der Erhebung hat, so zeigt sich bei der Beobachtung dieses Schülers, dass sein Mangel an Leseverständnis ihm große Hindernisse verschafft, nach dem Lesen handlungsfähig zu sein. In diesem Fall ist es also ratsam mit Schüler B die oben genannten Lesestrategien unbedingt zu festigen. Er kann weder Sinnzusammenhänge herausfinden, Textsortenwissen anwenden, noch sein Leseverhalten so steuern, dass er danach über die Gruselgeschichten wirklich sprechen kann. Da er beim Lesen auch stark stottert, ist davon auszugehen, dass hier tatsächlich sein größtes Manko liegt. Da ihn eingeschränkte Lesefähigkeiten aber auch in allen anderen Bereichen der Sprache einschränken, müssen diese gemeinsam mit ihm geübt werden. Ihm fehlen entlastende Hilfsmittel, die es ihm ermöglichen, beim Lesen auch Inhalt aus den Texten zu filtern. Das Lesen würde Schüler B natürlich auch helfen viele weitere Dinge zu schulen, die ebenso noch geübt werden müssen: die Verbformen, das Passiv, die Aussageverbindungen, sowie die Fälle werden immer wieder ins Gedächtnis von SchülerInnen gerufen, wenn sie viel lesen. Ehlers (2004) fasst die Wichtigkeit von Lesen folgendermaßen zusammen:

Lesekompetenz in der Zweitsprache ist eine Voraussetzung für Lernerfolg nicht nur im Deutschunterricht, sondern auch in den anderen Fächern. Ihr systematischer Aufbau kann dazu beitragen, die schulischen Leistungen von Schülern ndH zu verbessern und eine erfolgreiche Bildungskarriere zu sichern“ (Ehlers 2004, 9).

Da es auch zum FÖRMIG-Prinzip gehört, SchülerInnen durch die *Durchgängige Sprachbildung* zu mehr schulischem Erfolg zu verhelfen, spricht noch mehr dafür sich mit Schüler B vor allem hinsichtlich des Lesens auseinanderzusetzen. Wenn Schüler B bereits in Deutsch solche Leseschwierigkeiten hat, bedeutet das für mich gleichzeitig, dass er auch beim Lernen in anderen Schulfächern eingeschränkt ist, mehr noch als andere SchülerInnen. Ihm fällt es, meiner Beobachtung nach, besonders schwer, Inhalt aus Texten zu filtern. Genau das wird aber in allen Schulfächern verlangt, um gute Leistungen erbringen zu können. Das Fördern der Lesekompetenz hilft des Weiteren den Wortschatz des Schülers zu stärken. Nach Gogolin et al. (2011) braucht Schüler B

vor allem *Didaktisierte Leseaufträge*, um nicht mit Texten alleine gelassen zu werden. Durch gezielte Übungen, die sowohl vor, während, wie nach dem Lesen gemacht werden müssen, bilden sich viele Fähigkeiten aus, die ein Schüler im Schulalltag braucht.

Neben einem starken Lesetraining, gilt es natürlich auch Grammatik zu trainieren. Ich denke, dass dies aber nur sehr individuell sinnvoll ist. Auch wenn die Ansätze von Consani et al. (2012) viel Aufmerksamkeit verlangen, so empfehle ich das *Führen eines Wochenhefts* wie von ihnen vorgeschlagen. Schüler B braucht konstruktive Korrektur, er muss an seinen Fehlern arbeiten. Erst wenn er eigenständig an seinen Fehlern arbeitet und Leistungen bringen muss, ist Schüler B vermutlich bereit an der Sprache zu arbeiten. Dadurch, dass es für die LehrerInnen in Ordnung ist, wenn er Sätze nicht beendet oder belanglose Sätze von sich gibt, geben sie ihm zu sehr das Gefühl, seine Fähigkeiten würden reichen und toleriert werden. Ich vermute, dass Schüler B mehr Führung braucht, wenn er wirklich besser werden möchte. Durch die Arbeit mit einem Wochenheft, welches natürlich auch benotet wird, muss er lernen, an Fehlern zu arbeiten.

Als weitere Maßnahme empfehle ich für die ganze Klasse mehr Rechtschreibspiele, sowie Grammatikspiele (vgl. Consani et al. 2012). Von dieser Maßnahme profitiert Schüler B gewiss. Er bekommt keine Außenseiterrolle, wenn alle SchülerInnen mitmachen, kann aber gleichzeitig spielerisch und mit weniger Druck an seiner Sprache arbeiten.

Generell gilt es, die Aufmerksamkeit des Schülers mehr auf seine Sprache zu lenken. Seine Probleme das Geschlecht eines Wortes nicht zu erfassen, könnte man durch Lesen, sowie das Wochenheft trainieren. Weiters wäre es gut, ihn Wortlisten von Hauptwörtern und ihrem dazugehörigen Artikel erstellen zu lassen und ihn diese regelmäßig abzu prüfen. Dies wird sehr schwierig im normalen Unterricht. Da zwei Lehrkräfte im Raum sind, wäre es aber durchaus möglich Schüler B für wenige Minuten aus der Klasse zu holen, um ihn zum Beispiel 15 bis 20 Wörter mit ihrem Artikel zu

prüfen, die er von seiner Wortliste lernen musste. Man könnte diese zusätzlichen Leistungen mit *Mitarbeitsplus* benoten.

Zusammenfassend zeigt sich für mich bei Schüler B, dass er das, was er noch nicht beherrscht, sehr wahrscheinlich deswegen nicht so gut kann, weil er große Schwierigkeiten mit dem Lesen hat. Durch das Ausbilden von Lesestrategien und Lesefähigkeiten kann Schüler B nicht nur im Fach Deutsch bessere Noten erlangen, er wird seine gesamte *Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit* ausbilden. Diese bringt ihm nicht nur mehr Selbstbewusstsein im Umgang mit der deutschen Sprache, er eignet sich auch viele Dinge im Bereich der Grammatik sowie des Wortschatzes an. Aus der Beobachtung geht hervor, dass keine Scheu besteht, sprachliche Äußerungen zu produzieren, ihm mangelt es einfach an Strategien, Sätze zu vervollständigen, sowie Inhalte so zu verstehen, dass er davon in einem weiteren Gespräch profitieren kann. Ich spreche mich daher für eine Förderung der Lesefähigkeiten aus, erst dann kann man sehen, ob der Verdacht stimmt, dass diese an seine anderen Schwierigkeiten geknüpft sind. Sollte dem nicht so sein, muss verstärkt Wortschatzarbeit geleistet, sowie Hilfestellung für die richtige Verwendung von Verbformen gegeben werden, um Schüler B zu ermöglichen, mit jemandem in vollständigen Sätzen zu sprechen. Aus der Beobachtung geht für mich nicht hervor, dass er Probleme mit dem Verstehen von sprachlichen Äußerungen hat. Sollten seine Schwierigkeiten daher rühren, muss ein neues Förderkonzept erstellt werden, das sein Hörverstehen schult, dazu empfehlen sich vor allem Texte und Ansätze von Solmecke (2003), Buttaroni/Knapp (1988) und Segermann (2003). Da ich aber die Schwierigkeiten nicht beim Hörverstehen sehe, sollen diese Erwähnungen nur als Zusatzanmerkung dienen.

## **6.4 Vorschläge für individuelle Fördermaßnahmen der Schülerin C**

Schülerin C wird meiner Vermutung nach von der Lehrerin teilweise unterfordert. Auch wenn ihr Deutsch vielleicht nicht auf dem Niveau der anderen beiden SchülerInnen ist, so wird ihr auch wenig zugetraut – das hat das Gespräch mit der Lehrerin eindeutig gezeigt. Ich bin mir nicht sicher, ob es daher nicht auch hilfreich wäre, die Schülerin generell mehr zu bestärken. Da ich selbst zur Einschätzung der Lage ein Gespräch mit der Schülerin geführt hab, welches ich auch aufgezeichnet habe, könnte ich nicht sagen, ob sie tatsächlich die Schlechteste ist. Im Unterricht meldet sie sich kaum zu Wort, daher schneidet sie der Beobachtung zufolge auch schlecht ab. Die Dinge, die sie sagt, sind sprachlich nicht herausragend, dennoch gehe ich davon aus, dass es sich bei Schülerin C nicht - wie von der Lehrerin angenommen – um einen hoffnungslosen Fall handelt.

Was auf jeden Fall klar wird, ist, dass sie die größten Schwierigkeiten hat, alle sprachlichen Phänomene gleichzeitig in Verbindung zu bringen. Sie ist überfordert damit an den Artikel, den Fall, das Wort, die richtige Verbform und die richtige Wortreihenfolge im Satz zu denken. Aufgrund dieser Überforderung zeigt sich nicht wirklich, ob sie überhaupt versteht, was von ihr verlangt wird, oder ob es ihr einfach an der Fähigkeit fehlt, ihr Wissen unter Zeitdruck zu verbinden. Da sie aber durchaus logische, wenn auch falsche, Antworten gibt, ist anzunehmen, dass ihr Förderbedarf vor allem im grammatikalischen Bereich liegt. Damit kann Schülerin C Werkzeug erlangen, das es ihr ermöglicht, Sätze zu formulieren. Es fehlt ihr auch Wortschatz, ich empfehle aber in diesem Fall, die Schülerin nicht damit zu überfordern, alles gleichzeitig zu fordern.

Das Bild, das die eigene Lehrerin von Schülerin C hat, erinnert stark an die Beschreibung der sogenannten *hoffnungslosen* SchülerInnen, die in dem Text von

Consani et al. (2012) beschrieben wird. Ähnlich wie bei Schüler B gilt es auch hier, der Schülerin hinsichtlich ihres Grammatikwissen zu helfen. Ebenso geht es darum systematische Wortschatzarbeit zu leisten. Nach Consani et al. (2012) bedeutet das für Schülerin C:

- In ihrem Text schlagen Consani et al. (2012) vor die Aufmerksamkeit verstärkt auf die Rechtschreibung zu lenken. Natürlich soll der Förderansatz sich auch im Falle von Schülerin C mehr auf das mündliche Sprachhandeln konzentrieren, dennoch halte ich es für vernünftig, diesen Ansatz in einer Förderung zu inkludieren, um sie nicht nur mündliche, sondern auch schriftlich zu begleiten.
- Da sich zeigt, wie schnell sie überfordert ist, wenn es gilt, alles gleichzeitig zu bewerkstelligen, könnte es ihr helfen, ihren Fokus auch immer nur auf ein sprachliches Phänomen zu lenken, und das so lange, bis dieses ausreichend beherrscht wird. Dies geschieht nach Consani et al. (2012) mithilfe von Wörterlisten, Diktaten, Rechtschreibspielen oder dem Wochenheft. All dies sind Möglichkeiten Schülerin C zusätzlich aus der Reserve zu locken. Dies muss bei Schülerin C auch in der Mündlichkeit gelten. Durch zu viel Druck könnte man sie gänzlich zum Verstummen bringen, es ist daher wichtig, ihr zu erlauben, das mündliche sprachliche Handeln in ihrem Tempo zu bewerkstelligen. Daher wären die oben vorgeschlagenen Wiederholungen auch eine Möglichkeit ihr genügend Möglichkeit zu geben, sich mündlich von Phänomen zu Phänomen weiterzuentwickeln. Man könnte Schülerin C dazu anleiten, jede Woche gewisse Bereiche der Mündlichkeit zu üben, die gemeinsam mit der Zweitlehrerin montags durchgesprochen beziehungsweise besprochen werden.
- Eine von Consani et al. (2012) angeführte Möglichkeit ist das Üben durch Abschreiben. Durch das gezielte Abschreiben eines Textes mit der Vorgabe keine Fehler zu machen, übt Schülerin C nicht nur die Grammatik, sie prägt sich ebenso ein, wie Sätze im Deutschen geordnet sind. Außerdem arbeitet sie aktiv an ihrem Wortschatz. Des Weiteren prägt sie sich so unbewusst erste

textsortenspezifische Merkmale ein. Die Übung kann noch gesteigert werden, indem man der Schülerin im Unterricht auch die Zeit gibt, den Text vorzulesen. Gerade wenn zwei Lehrerinnen in der Klasse sind, muss sich manchmal die Zeit finden, kurze Textpassagen vorlesen zu lassen.

- Auch für Schülerin C gilt, was für alle gilt: Sie muss generell mehr lesen. Die Lehrerin muss hier eine große Hilfe sein, indem sie der Schülerin Bücher empfiehlt, die auf ihren sprachlichen Niveau sind. Dadurch kann die Schülerin erste Leseerfolge erzielen. Weiters empfehle ich in diesem Fall das Lernen mithilfe von Filmen oder Filmausschnitten, wie von Consani et al. (2012) vorgeschlagen. Diese müssen aber meiner Meinung nach nicht (nur) im Unterricht angesehen werden, es ist auch eine gute Möglichkeit der Schülerin Filme nachhause mitzugeben, die sie dort ansehen kann. Das gibt ihr auch die Möglichkeit an den Stellen zurückzuspielen, wo sie nicht verstanden hat, worum es geht oder was gesagt wurde. Dieses Filmschauen sollte aber auf jeden Fall geleitet geschehen, das heißt für mich, dass die Lehrerin jeden Film auch mit einem konkreten Arbeitsauftrag versieht. Auch Kinderserien sind dafür geeignet.
- Nach Gogolin et al. (2011) sind auch für Schülerin C *Didaktisierte Leseaufträge* eine Möglichkeit sich dem Lesen zu nähern. Wenn sie mit dem Text nicht alleine gelassen wird und auch versteht, was zu tun ist, bin ich überzeugt, dass sie es schaffen kann, einige der Arbeitsaufträge zu erfüllen. Ich halte es für äußerst sinnvoll, Arbeitsaufträge mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden zu geben, um schwächeren SchülerInnen auch die Möglichkeit zu geben, kleine Ziele zu erreichen.
- Wie auch sehr gute SchülerInnen, so profitieren natürlich auch schwache SchülerInnen vom *Kooperativen Lernen*. Das bedeutet, dass es sehr sinnvoll ist, das Redepensum von Schülerin C zu erhöhen, indem man sie mit MitschülerInnen reden lässt. Es zeigt sich ja auch in der Pause, dass sie keine Scheu hat mit ihren Freundinnen zu reden. Vielleicht hilft ihr das gemeinsame



Lernen, ein bisschen mehr aus sich rauszukommen. Ich denke zusätzlich, dass sie auch sprachlich davon nur profitieren kann.

- Für SchülerInnen, die Schwierigkeiten haben, Dinge gleichzeitig zu bewerkstelligen, sehe ich auch in den von Gogolin et al. (2011) genannten *Lernplakaten* eine gute Möglichkeit Struktur in eine Thematik zu bringen. Durch das Visualisieren haben schwächere SchülerInnen immer wieder die Möglichkeit Dinge nachzusehen, bei denen sie sich nicht so sicher sind. Dadurch, dass bei Bedarf immer wieder ein Blick auf das Plakat geworfen werden kann, entsteht eine stetige Wiederholung, die nur dienlich sein kann, für ein langfristiges Lernen. Zusätzlich fühlt sich Schülerin C nicht so verloren, sie hat etwas, an dem sie festhalten kann.
- Ein letzter Tipp, der sich gut für Schülerin C eignen würde ihr Strukturprobleme ein bisschen in den Griff zu kriegen, beschränkt sich zwar auf schriftliche Arbeiten, dennoch kann die Schülerin davon profitieren. Gogolin et al. (2011) schlagen sogenannte *Wortgeländer* vor, mit deren Hilfe SchülerInnen leichter Texte schreiben, da ihnen schon bestimmte Wendungen oder Wörter vorgegeben sind. Dies kann für Schülerin C äußerst hilfreich sein, mehr Struktur in ihre Gedanken zu bringen. Man kann für sie beispielsweise auch Formulierungshilfen für mündliche Äußerungen bereitstellen, damit die Hürde vorm Sprechen genommen wird. Diese können auf Lernplakaten festgehalten sein oder in Form eines Handouts immer vor der Schülerin liegen, damit sie sich in Sicherheit wiegen kann.

Für SchülerInnen, bei denen großer Förderbedarf besteht, gibt es natürlich unzählige Möglichkeiten, die hier gar nicht alle zu erfassen und zu benennen sind. Die genannten Punkte sollen einzig als Hinweise dienen, wie man Schülerin C helfen könnte, Fortschritte in der Zweitsprache Deutsch zu machen. Im Falle dieser Schülerin sollte man schon mit kleinen Erfolgen zufrieden sein, da sie helfen, ihr Selbstbewusstsein zu stärken. Daher gilt für alle Lehrkräfte die Maßstäbe und Ziele kleiner zu setzen, um ein

Erfolgserlebnis zu garantieren. Dann bin ich zuversichtlich, dass bei dieser Schülerin genug Eigenmotivation vorhanden ist, voranzukommen. Natürlich muss aber auch immer eine Lehrerin ihre Ergebnisse und Arbeiten kontrollieren, um zu zeigen, wie wichtig es ist, sich auch beim Lernen einer Sprache an Regeln zu halten und regelmäßig daran zu arbeiten. Korrektur ist bei dieser Schülerin äußerst wichtig und darf nicht vernachlässigt werden, da sie nur so die Möglichkeit hat, zu erkennen, was sie falsch macht.

## **7 Sprachstandsdiagnose – und dann? Ein Resümee.**

Immer mehr Schulklassen in österreichische Schulen sind mehrsprachig. Dies bedeutet aber leider nicht, dass eifrig viele verschiedene Sprachen gelernt und gesprochen werden, damit meine ich vielmehr, dass Deutsch schon lange nicht mehr die Muttersprache aller SchülerInnen einer Klasse ist. In österreichischen Klassenräumen werden viele verschiedene Muttersprachen gesprochen – zumindest in der Theorie. Laut Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur liegt die Anzahl all jener SchülerInnen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch im Schuljahr 2011/12 an den Volksschulen österreichweit bei 24,8 Prozent, in Wien sind es sogar 53,9 Prozent aller VolksschülerInnen (bm:ukk 2013). Die Konsequenzen dieser Zahlen wurden aber lange Zeit unzureichend ernstgenommen. Immer noch ist Deutsch die Sprache, die beherrscht werden muss, um dem Unterricht folgen und folglich verstehen und lernen zu können. Dass dies aber besonders (sprach-)sensible LehrerInnen verlangt, die wissen, wie man mit den verschobenen sprachlichen Anforderungen zurecht kommt, wird scheinbar vergessen.

In einem 2009 erschienen Artikel von Herzog-Punzenberger wird deutlich, woran es dem Schulsystem tatsächlich mangelt: „in Österreich [werden Lehrkräfte] nicht dafür ausgebildet, um mit einer mobilen SchülerInnenschaft umzugehen“ (Herzog-Punzenberger 2009, 31). SchülerInnen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch brauchen anderen Unterricht, nämlich einen, der auf ihre besondere Situation als Lernende eingeht und Rücksicht nimmt. In Österreich sind aber besonders „die Themen Migration, Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache [...] bislang nur vereinzelt verpflichtender Bestandteil der Lehramtsstudien an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten“ (Döll/Hägi 2013, 2), auch wenn die Situationen in den Schulklassen anderes verlangen würden.

Eine Konsequenz, die auch in meiner Masterarbeit erläutert wird, ist somit, dass es unvermeidlich ist, LehrerInnen dahingehend auszubilden, mit dieser Mehrsprachigkeit

entsprechend umzugehen. Die Schwierigkeiten, die bei SchülerInnen mit anderer Muttersprache als Deutsch beim Erlernen, beziehungsweise Festigen der deutschen Sprache entstehen, müssen erkannt und als Ausgangspunkt für Förderung gesehen werden. Unterricht kann nicht länger so stattfinden, wie er immer stattgefunden hat, vielmehr muss ausgehend vom bereits erworbenen Wissen eines Schülers, einer Schülerin individuell gelernt und gefördert werden.

Wie bereits in den Kapiteln zuvor deutlich gemacht, so braucht die Schule neue Maßnahmen, um allen SchülerInnen die gleichen Bildungschancen zu ermöglichen. Im Moment sind diese Maßnahmen in österreichischen Schulen noch als instabil zu beschreiben, wie Döll/Hägi betonen (vgl. 2013, 4). Laut ihnen wird oft nur in geringem Maß gefördert, das Leisten von Förderstunden hängt teilweise von den Personalressourcen ab. Darüber hinaus, wird Förderunterricht oft von Lehrkräften gehalten, die keine Ausbildung im Bereich des Deutsch-als-Zweitsprache-Unterrichts haben. Dass sich in dieser Beziehung etwas ändern muss, steht meines Erachtens außer Diskussion. Selbst wenn die Sprachstandsdiagnose der SchülerInnen tendenziell richtig erfolgt, so geht es doch vor allem darum - das soll auch der Titel der Masterarbeit nahelegen - was mit diesen Informationen nach einer erfolgten Erhebung geschieht. Diese Arbeit soll aufzeigen, dass Sprachstandsdiagnose nur dann einen Sinn macht, wenn SchülerInnen nach erfolgter Diagnose, ausgehend von ihrem Können, gefördert werden. Man muss SchülerInnen somit im Prozess des Deutschlernens begleiten, unterstützen, oftmals lenken und bewusst fördern.

In dieser Arbeit findet sich die Beschreibung eines Modells, welches diesen Ansprüchen gerecht werden könnte: das Modell der *Durchgängige Sprachbildung*.

Es sollte im Zuge dieser Masterarbeit verdeutlicht werden, dass sich dieses Modell verstärkt damit beschäftigt, die sogenannte *Bildungssprache*, also jene Sprache, die sich von der Alltagssprache abhebt und differenziert, zu fördern. Es zeigt sich, dass Schulen und Bildung im Allgemeinen immer gewisse „sprachliche Anforderungen“ (Döll/Hägi 2013, 6) stellen, die es auch dann zu meistern gilt, wenn Deutsch nicht die Muttersprache ist. Besonders die *Schulsprache* ist eine, die stark schriftlich geprägt ist,

ihre Beherrschung ist aber auch gleichzeitig entscheidend, um am Bildungsweg Chancen zu haben.

Es war mir somit wichtig in meiner Arbeit, durch gezieltes Üben, Vorschläge zu unterbreiten, wie SchülerInnen an gewissen noch vorhandenen Mängel in ihrer persönlichen *Bildungssprache* arbeiten können, um, zum Beispiel im Klassenverband, sprachlich zu bestehen.

Die drei SchülerInnen, deren Sprachstand ich erhoben habe, waren, und das kann man nach erfolgter Auswertung sagen, alle auf unterschiedlichen sprachlichen Niveaus. Dass dies Arbeit für den Lehrer, die Lehrerin bedeutet, kann nicht abgestritten werden. Auch wenn ich persönlich zu individuellen Fördermaßnahmen gelangen konnte, muss ich zugeben, dass dies aber vor allem der Fall war, da ich wesentliche Vorteile hatte, die LehrerInnen oft nicht haben: eine Ausbildung und Zeit. Auch wenn sich das Problem mit der Zeit vielleicht schwer lösen lässt, so bin ich überzeugt, dass man am anderen Vorteil arbeiten kann.

Als ich mir die Frage stellte „*Sprachstandsdiagnose – und dann?*“, hatte ich selbstverständlich eine Antwort parat: gezielte, individuelle Fördermaßnahmen, ausgehend vom Können der SchülerInnen. Dass mir dies gelungen ist, habe ich der Tatsache zu verdanken, dass ich in diesem Bereich ausgebildet bin. Viele LehrerInnen sind das aber nicht.

Eine erste entscheidende Maßnahme, die auch in diesem Resümee bereits genannt wurde, ist meines Erachtens daher die Ausbildung der Lehrkräfte. Für mich stellt sich in diesem Fall nicht die Frage der Sinnhaftigkeit, sondern der Durchführbarkeit, da mir bewusst ist, dass dies zum Beispiel große Veränderungen in der Ausbildung der LehrerInnen bedeutet.

Ich halte es nichtsdestotrotz für entscheidend, dass alle LehrerInnen, nicht nur jene, die sich für das Unterrichtsfach Deutsch entschieden haben, während ihrer Ausbildung ein Bewusstsein dafür entwickeln müssen, wie mit Mehrsprachigkeit in der Schule umzugehen ist. Schließlich ist es auch ein Prinzip der *Durchgängigen Sprachbildung* Sprache abseits des Deutschunterrichts zu fördern. Die Arbeit an der Zweitsprache ist

für SchülerInnen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch eine, die nicht nur im Deutschunterricht, sondern allumfassend in der Schule, ja sogar abseits der Schule stattfinden sollte. Künftige LehrerInnen müssen meines Erachtens demnach zuerst das Konzept der Mehrsprachigkeit verstehen lernen, was für mich auch ein gewisses Wissen rund um die deutsche Sprache und ihrer Aneignung, aber auch der Muttersprachen der SchülerInnen, bedeutet. Zudem ist es entscheidend, dass (vor allem Deutsch-)LehrerInnen mit gängigen sprachstandsdiagnostischen Verfahren arbeiten können, um drittens gezielte Förderung zu ermöglichen, welche von ihnen erfolgreich erstellt werden sollte. LehrerInnen müssen, meines Erachtens, eine Sensibilität dafür entwickeln, wie sie ihren Unterricht so gestalten, dass alle SchülerInnen die gleichen Chancen haben, diesem folgen zu können. Auch Döll/Hägi (2013) verfolgen in ihrem Text „Sprachkompetenzdiagnose und Sprachbildung: Anforderungen an Lehrkräfte“ eine ähnliche Ansicht. In einem Workshop, der im Februar 2013 in Wien stattgefunden hat, erwähnen TeilnehmerInnen vor allem „Fortbildungsbedarf zu linguistischen Grundbegriffen sowie zu den Themen Migration, Mehrsprachigkeit, Sprach(en)aneignung, interkulturellen Kompetenz, Othering und den Umgang mit Vorurteilen und Rassismus, d.h. auch hier dominiert der Wunsch nach Vermittlung von (Professions-)Wissen“ (Döll/Hägi 2013, 14). Darüber hinaus merkt Schmörlzer-Eibinger et al. (2013, 15) in einem Artikel an: „Die Ergebnisse zeigen einen deutlichen Handlungsbedarf im Hinblick auf eine Qualifizierung und Professionalisierung von Lehrkräften im Umgang mit Sprache im Fachunterricht auf“. Es zeigt sich somit, dass auch LehrerInnen unzufrieden sind, da sie bemerken, dass ihnen oft das Wissen oder aber das Handwerkszeug fehlt, um den Anforderungen des Bildungssystems selbst gerecht zu werden.

Ich stelle somit abschließend fest, dass es noch ein langer Weg ist, all jenen Anforderungen gerecht zu werden, um die Frage „*Sprachstandsdiagnose – und dann?*“ beantworten zu können. Zusammenfassend könnte man sagen, dass es gilt, die LehrerInnenaus- und Fortbildung zu stärken, das Konzept *Bildungssprache* und

*Durchgängige Sprachbildung* auch in Österreich vermehrt zu berücksichtigen und daran zu arbeiten und vor allem LehrerInnen zu motivieren, sich die Zeit zu nehmen, ihren Unterricht anhand der individuellen Stärken, aber auch Schwächen von SchülerInnen zu gestalten. Ich bin mir darüber im Klaren, dass diese Ziele hochgesteckt sind, doch meines Erachtens sind sie entscheidend, um allen SchülerInnen in Österreich jene Bildungschancen zu ermöglichen, die sie verdienen: die gleichen.

## Literaturverzeichnis

AGUADO, Karin (2002): Formelhafte Sequenzen und ihre Funktion für den L2-Erwerb. In: Gesellschaft für Angewandte Linguistik (Hrsg.): Zeitschrift für angewandte Linguistik. Ausgabe 37. De Gruyter Mouton, 27 – 49.

APELTAUER, Ernst (2003): Literalität und Spracherwerb. In: Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht. Heft 32 (33 Seiten).

APELTAUER, Ernst (2004): Sprachliche Frühförderung von zweisprachig aufwachsenden türkischen Kindern im Vorschulbereich. Flensburg (=Sonderheft 1 der Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht).

APELTAUER, Ernst (2012): Das Kieler Modell sprachlicher Frühförderung. In: Die Gaste, Ausgabe 23, September-Oktober 2012.

Online: <http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi2303almanca.html> [Stand 13.10.2013]

APELTAUER, Ernst (2012): Das Kieler Modell: Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. In: AHRENHOLZ, Bernt (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 111 – 133.

APELTAUER, Ernst/SENYILDIZ, Anastasia (2011): Lernen in mehrsprachigen Klassen – Sprachlernbiografien nutzen. Grundlagen, Perspektiven, Anregungen. Für alle Jahrgangsstufen. 1. Auflage. Berlin.



BARZEL, Doreen/SALEK, Agnieszka (2012): Bessere Bildungschancen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Das Projekt „Förderunterricht“ der Stiftung Mercator. In: AHRENHOLZ, Bernt (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 209 – 218.

BERNSTEIN, Basil (1990): The Structuring of Pedagogic Discourse. Class, Codes and Control. Band 4. London.

BIFIE (2011): BESK-DAZ. Version 2.0. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. [Http://www.salzburg.gv.at/eb\\_besk-daz\\_2-0.pdf](http://www.salzburg.gv.at/eb_besk-daz_2-0.pdf) (27.12.2012)

BOURDIEU, Pierre (1991): Language and Symbolic Power. Cambridge.

BOURNE, Jill (2007): Making the Difference: teaching and learning strategies in multi-ethnic schools. In: Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (Hrsg.): Bildungssprachliche Kompetenzen. Durchgängige Sprachförderung im Modellprogramm FÖRMIG. Münster u.a.: Waxmann, FÖRMIG edition, im Erscheinen.

BREDEL, Ursula (2005): Sprachstandmessung – Eine verlassene Landschaft. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Autoren: Ehlich, K. Unter Mitarbeit von U. Bredel, B. Garne u.a. (= Bildungsreform Band 11). Bonn, Berlin, 77-119.

BUTTARONI, Susanna/KNAPP, Alfred (1988): Fremdsprachenwachstum. Anleitungen und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende. Fernkurse der Wiener Volkshochschulen. Wien: Hueber.

CONSANI, Claudio/MIODRAGOVIC, Nina/NODARI, Claudio (2012): Sprachförderung mit „hoffnungslosen Fällen“. In: AHRENHOLZ, Bernt (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 269 – 282.

CUMMINS, Jim (2000): Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon: Multilingual Matters.

DÖLL, Marion (2009): Beobachtung und Dokumentation von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache mit den Niveaubeschreibungen DaZ. In: LENGYEL, Drorit/REICH, Hans H./ROTH, Hans-Joachim/DÖLL, Marion (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FÖRMIG Edition Band 5. Münster: Waxmann, S. 109-114.

DÖLL, Marion (2011): Beobachtung und Aneignung des Deutschen durch lebensweltlich mehrsprachige Kinder und Jugendliche. Universität Hamburg. Dissertation.

DÖLL, Marion (2012): Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines sprachdiagnostischen Beobachtungsverfahrens. FÖRMIG Edition Band 8. Münster: Waxmann.

DÖLL, Marion/HELLER, Lianne (2013): Unterrichtsbegleitende Beobachtung der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache (nicht nur) in Österreich. Im Erscheinen.

DÖLL, Marion/HÄGI, Sara (2013): Sprachkompetenzdiagnose und Sprachbildung: Anforderungen an Lehrkräfte. Im Erscheinen.

EHLERS, Swantje (2003): Übungen zum Leseverstehen. In: BAUSCH, Richard/CHRIST, Herbert/KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Tübingen/Basel: Francke-Verlag, S. 287-292.

EHLERS, Swantje (2004): Lesen in der Zweitsprache und Förderungsmöglichkeiten. In: Deutschunterricht 4, S. 4-10.

EHLICH, Konrad (2005): Eine Expertise zu „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund“. In: GOGOLIN, Ingrid/NEUMANN, Ursula/ROTH, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. FÖRMIG Edition Band 1. Münster: Waxmann, S. 33-50.

EHLICH, Konrad/BREDEL, Ursula/REICH, Hans H. (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Bildungsreform Band 29/II. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

EHLICH, Konrad (2009): Sprachaneignung – Was man weiß, und was man wissen müsste. In: LENGYEL, Drorit/REICH, Hans H./ROTH, Hans-Joachim/DÖLL, Marion (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FÖRMIG Edition Band 5. Münster: Waxmann, S. 15-24.

ELLEY, Warwick B. (1989): Vocabulary Akquisition from listening to stories. In: Reading Research Quaterly (RRQ). Newark/Del., Vol. 24, No.2, 174 – 187.

FAISTAUER, Renate (2005): Methoden, Prinzipien, Trends? - Anmerkungen zu einigen methodischen Grundsätzen für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. In: ÖdaF-Mitteilungen, Sonderheft Perspektiven, S. 8-17.

FISSENI, H.-J. (1997): Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. Göttingen: Hogrefe.

FIVA (2012): Die Stadt gehört wieder mir. Audio CD. Kopfhörer Recordings.

FRIED, Lilian (2005): Spracherfassungsverfahren für Kindergartenkinder und Schulanfänger. In: GOGOLIN, Ingrid/NEUMANN, Ursula/ROTH, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. FÖRMIG Edition Band 1. Münster: Waxmann, S. 19 – 32.

FRITZ, Thomas/FAISTAUER, Renate (2008): Prinzipien eines Sprachunterrichts. In: BOGENREITER-FEIGL, Elisabeth (Hrsg.): Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert. VÖV Edition Sprachen 2, Wien.

FLIEGNER, J./GOGOLIN, I. (1980) (Neufassung 1982 unter Mitarbeit von R. URBANEK): Sprachstandsmessung bei Schulanfängern. Düsseldorf.

FRIED, L. (2004): Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung. München: DJI. Download unter: [http://cgi.dji.de/bibs/271\\_2232\\_ExpertiseFried.pdf](http://cgi.dji.de/bibs/271_2232_ExpertiseFried.pdf).

GANTEFORT, C./ROTH, H.-J. (2008): Ein Sturz und seine Folgen. Zur Evaluation von Textkompetenz im narrativen Schreiben mit dem FÖRMIG-Instrument ‚Tulpenbeet‘. In: Klinger, T./Schwippert, K./Leiblein, B. (Hrsg.): Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts. FÖRMIG Edition Band 4. Münster: Waxmann, S. 29-50.

GOGOLIN, Ingrid (2008): „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG“ - ein länderübergreifendes Programm zur Optimierung der Sprachbildung. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), Heft 1/2008, S. 65-75.

GOGOLIN, Ingrid/LANGE, Imke (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. FÖRMIG Material Band 2. Münster: Waxmann.

GOGOLIN, Ingrid/DIRIM, Inci/KLINGER, Thorsten/LANGE, Imke/LENGYEL, Drorit/MICHEL, Ute/NEUMANN, Ursula/REICH, Hans H./ROTH, Hans-Joachim/SCHWIPPERT, Knut (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modelprogramms. FÖRMIG Edition Band 7. Münster: Waxmann.

GOGOLIN, Ingrid/LANGE, Imke/HAWIGHORTS, Britta/BAINSKI, Christiane/HEINTZE, Andreas/RUTTEN, Sabine/SAALMANN, Wiebke in Zusammenarbeit mit der FÖRMIG AG Durchgängige Sprachbildung (2011): Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht. FÖRMIG-Material Bd. 3. Münster: Waxmann.

GOGOLIN, Ingrid/NEUMANN, Ursula/ROTH, Hans-Joachim (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten im Auftrag der Bund-Länder-Kommission. Bonn: Bund-Länder-Kommission, Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 107.

GOGOLIN, Ingrid/SAALMANN, Wiebke (2012): Das Modellprogramm FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund): Konzept und Beispiel aus der Praxis im Länderprojekt Sachsen. In: AHRENHOLZ, Bernt (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S.

191-208.

GREVE, Werner/WENTURA, Dirk (1996): Wissenschaftliche Beobachtung. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.

HABERMAS, Jürgen (1977): Umgangssprach, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften, S. 36-51.

HALLIDAY, M. A. K. (1994): Introduction to Functional Grammar. 2<sup>nd</sup> Edition. London: Edward Arnold.

HELLER, Lisanne/DÖLL, Marion/DIRIM, Inci (2012): Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache in Österreich. Entwurf 11/2012. Universität Wien.

HERZOG-PUNZENBERGER, Barbara (2009): Die zweifache Chancengerechtigkeit. SchülerInnen mit Migrationshintergrund im österreichischen Schulsystem. In: Plutzar, V./Kerschhofer-Puhalo, N. (Hrsg.): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahme. S. 29-42.

INSTITUT für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) (Hrsg.) (2009): Niveubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe I. Zur Beobachtung von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache. Erprobungsfassung 2009. Kronshagen: Hugo Hamann.

JEUK, Stefan (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Freiburg: Fillibach.

KMK (2005): Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik

Deutschland (Hrsg.) (2005a): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. - Bonn.

KMK (2005): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2005b): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004. - Bonn.

KUPFER-SCHREINER, Claudia (1994): Sprachdidaktik und Sprachentwicklung im Rahmen interkultureller Erziehung. Das Nürnberger Modell. Weinheim.

LANGENOHL-WEYER, A./SCHLOTMANN, B. (1983): Beobachtungswoche für türkische Schulanfänger. - Essen.

LANDESINSTITUT FÜR LEHRERBILDUNG UND SCHULENTWICKLUNG (Hrsg.) (2005): Frühkindliche Sprachförderung. - Hamburg.

LEISEN, Josef (Hrsg.) (2003): Methodenhandbuch des Deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU). 2. erweiterte Auflage. Bonn: Varus.

LENGYEL, Drorit (2001): Kindliche Zweisprachigkeit und Sprachbehindertenpädagogik. In: Homburg, G./Iven, C./Maihack, V. (Hrsg.): Sprachtherapieforschung 2000 – Ein Spektrum der (Nachwuchs-)Wissenschaft. Köln: Prolog, S. 70-93.

LENGYEL, Drorit (2001): Kindliche Zweisprachigkeit und Sprachbehindertenpädagogik. Eine empirische Untersuchung des Aufgabenfeldes innerhalb der sprachheiltherapeutischen Praxis. Düsseldorf: LAGA-NRW.

LENGYEL, Drorit/HEINTZE, Andreas/REICH, Hans H./ROTH, Hans-Joachim/SCHNEIDER, Heidi (2009): Prozessbegleitende Diagnose zur Schreibentwicklung. Beobachtung schriftlicher Sprachhandlungen in der Sekundarstufe I. In: LENGYEL, Drorit/REICH, Hans H./ROTH, Hans-Joachim/DÖLL, Marion (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FÖRMIG Edition Band 5. Münster: Waxmann, S. 131-138.

LENGYEL, Drorit (2007): Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern – Zur Leistungsfähigkeit sprachheilpädagogischer Instrumente und Verfahren. In: REICH, Hans H./ROTH, Hans-Joachim/NEUMANN, Ursula (Hrsg.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. Münster: Waxmann, S. 95-113.

LÜDTKE, U./KALLMEYER, K. (2007): Kritische Analyse ausgewählter Sprachstandserhebungsverfahren für Kinder vor Schuleintritt aus Sicht von Linguistik, Testtheorie, Mehrsprachigkeitsforschung und Sprachdidaktik. Die Sprachheilarbeit 25, 6, 261-278.

MEES, Ulrich (1977): Einführung in die systematische Verhaltensbeobachtung. In: MEES, Ulrich/SELG, Herbert (Hrsg.): Verhaltensbeobachtung und Verhaltensmodifikation. Stuttgart: Klett, S. 14-32.

MOOSBRUGGER, Helfried/KELAVA, Augustin (2007): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Berlin: Springer.

NEUMANN, U./SCHLOTTMANN, B. (1983): Beobachtungswoche in der Berufsbildung. Konzept – Material – Beobachtungsbögen für türkische Jugendliche. Essen/Soest.



PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. (2005): Was ist Textkompetenz? Online Publikation: [http://www.iagcovi.edu.gt/Homepagiag/paed/koord/deutsch/daf\\_2010/bewertung\\_dfu/textkompetenz\\_aufbau/PortmannTextkompetenz.pdf](http://www.iagcovi.edu.gt/Homepagiag/paed/koord/deutsch/daf_2010/bewertung_dfu/textkompetenz_aufbau/PortmannTextkompetenz.pdf) [Stand 12.4.2013]

PORTZ, R./PFAFF, C.W. (1981): Soziolinguistisches Erhebungsinstrument zur Sprachentwicklung. Ein Instrument zur Beschreibung der Sprach- und Kommunikationsfähigkeit ausländischer Schüler in deutschen Schulen. - Berlin.

REICH, Hans H. (2002): Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder im Elementarbereich. Bericht über die Bestandsaufnahme zur Praxis der Sprachförderung in den beteiligten Einrichtungen („Ausgangslage“). Landau: Universität Koblenz-Landau, Institut für Interkulturelle Bildung (mimeo).

REICH, Hans H. (2009): Aufbauende Sprachförderung unter Nutzung der FÖRMIG-Instrumente. In: LENGYEL, Drorit/REICH, Hans H./ROTH, Hans-Joachim/DÖLL, Marion (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FÖRMIG Edition Band 5. Münster: Waxmann, S. 25-33.

REICH, Hans H./ROTH, Hans-Joachim (2004): Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger - HAVAS 5. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg.

REICH, Hans H. (2005): Auch die „Verfahren zur Sprachstandsanalyse bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ haben ihre Geschichte. In: GOGOLIN, Ingrid/NEUMAN, Ursula/ROTH, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. FÖRMIG Edition Band 1. Münster: Waxmann, S. 87-95.

REICH, Hans H./ROTH, Hans-Joachim (2007): HAVAS 5 – das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei Fünffjährigen. In: Reich, Hans/Roth, Hans-Joachim/Neumann, Ursula (Hrsg.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. FÖRMIG Edition Band 3. Münster: Waxmann, S. 71 – 94.

REICH, Hans H./ROTH, Hans-Joachim/GANTEFORT, Christoph (2008): Der Sturz ins Tulpenbeet. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. In: KLINGER, Thorsten/SCHWIPPERT, Knut/LEIBLEIN, Birgit (Hrsg.): Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG. FÖRMIG Edition Band 4. Münster: Waxmann, S. 209-237.

REICH, Hans H./ROTH, Hans-Joachim/DÖLL, Marion (2009): Fast Catch Bumerang – Auswertungshinweise, Schreibimpuls und Auswertungsbogen. In: LENGYEL, Drorit/REICH, Hans H./ROTH, Hans-Joachim/DÖLL, Marion (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FÖRMIG Edition Band 5. Münster: Waxmann, S. 207-241.

ROTH, Hans-Joachim/DIRIM, Inci (2007): Erfassung der sprachlichen Performanzen zweisprachig aufwachsender Kinder in Deutschland – Verfahren zur Sprachstansfeststellung vor und bei Schulbeginn. In: Schöler, H./Welling, A. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik und Psychologie bei Behinderungen. Band 3: Förderschwerpunkt Sprache. Göttingen: Hogrefe, S. 647-665.

RUF, Urs/GALLIN, Peter (1999): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 2. Spuren legen – Spuren lesen. Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern. Seelze: Kammleyersche Verlagsbuchhandlung.

SCHMIDLIN, Regula/FEILKE, Helmuth (2005): Forschung zu literaler Textkompetenz – Theorie und Methodenentwicklung. In: FEILKE, Helmuth/SCHMIDLIN, Regula (Hrsg.):

Literale Textentwicklung. Frankfurt/Main: Lang, 7-19.

SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine (2008): Ein 3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 39, S. 28-33.

SCHMÖLZER-EIBINGER et. al. (2013): Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

SHOHAMY, E. (2001): The power of tests. A critical perspective on the use of language tests. Harlow.

SEGERMANN, Krista (2003): Übungen zum Hörverstehen. In: BAUSCH, R./CHRIST, H./KRUMM, H.J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Ausgabe. Tübingen/Basel: Francke-Verlag, S. 295-299.

SKUTNABB-KANGAS, Tove (1981): Bilingualism or not: The Education of Minorities. Clevedon: Avon.

SOLMECKE, Gerd (2010): Vermittlung der Hörfertigkeit. In: KRUMM, Hans-Jürgen/FANDRYCH, Christian/HUFEISEN, Britta/RIEMER, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1. Berlin/New York: De Gruyter, S. 969-975.

WERKSTATT DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE (2003): 4 Hefte. - Hannover.

ZUSE (Hrsg.) (2011): ZUSE Bericht. Bilanz und Konzeptualisierung von struktureller Forschung zu „Sprachdiagnose und Sprachförderung“. Hamburg.

## Internetquellen

### ONLINE 1:

Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger (Havas 5). Ein profilanalytisches Instrument am Übergang von Elementar- in den Primarbereich:

<http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/diag/havas/index.html>

(Stand 24.7.2012)

### ONLINE 2:

Das Tulpenbeet. Ein profilanalytisches Instrument am Übergang von Primar- in den Sekundarbereich:

<http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/diag/tulp/index.html>

(Stand 24.7.2012)

### ONLINE 3:

Der Bumerang. Ein profilanalytisches Instrument am Übergang vom Sekundarbereich in den Beruf: <http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/diag/bum/index.html>

(Stand 24.7.2012)

### ONLINE 4:

Prozessbegleitende Diagnose der Schreibentwicklung. Ein Instrument zur Beobachtung bildungssprachlicher Entwicklungen in der Sekundarstufe I:

<http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/diag/schr/index.html>

(Stand 24.7.2012)

### ONLINE 5:

Nivaubeschreibung Deutsch als Zweitsprache. Ein kompetenzorientiertes Beobachtungsinstrument:

<http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/diag/niv/index.html>  
(Stand 24.7.2012)

ONLINE 6:

Mittelschule. Verwendung ausgewählter Operatoren in Aufgabenstellungen:

<http://www.bildung.sachsen.de/13487.htm>

(Stand 13.4.2013)

ONLINE 7:

PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. (2005): Was ist Textkompetenz? Online Publikation:

[http://www.iagcovi.edu.gt/Homepagiag/paed/koord/deutsch/daf\\_2010/bewertung\\_dfu/textkompetenz\\_aufbau/PortmannTextkompetenz.pdf](http://www.iagcovi.edu.gt/Homepagiag/paed/koord/deutsch/daf_2010/bewertung_dfu/textkompetenz_aufbau/PortmannTextkompetenz.pdf) (Stand 12.4.2013)

ONLINE 8:

Förderung von Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt in Österreich. Online:

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/sprachenpolitik.xml> (Stand 11.10.2013)



## Anhang

### Kurzfassung Deutsch

SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch brauchen meist verstärkt Förderung in ihrer Zweitsprache Deutsch, um den Anforderungen des österreichischen Schulsystems entsprechen zu können und diesen gerecht zu werden. Im Rahmen dieser Masterarbeit sollen exemplarisch Fördermaßnahmen in der Zweitsprache Deutsch für drei SchülerInnen der 6. Schulstufe der NMS Selzergasse entwickelt werden. Nach einer Erhebung des Sprachstandes dieser drei SchülerInnen mithilfe des Erhebungsinstruments *USB DaZ*, sollen Fördermaßnahme für sie entwickelt werden, die speziell auf ihre Bedürfnisse abgestimmt sind. Dafür ist es wichtig, Wissen von Seite der Sprachdiagnostik, als auch der Sprachförderung zu verknüpfen, um den idealen Transfer von Diagnose zur Förderung zu gewährleisten.

In einem theoretischen Teil wird daher ein Überblick über die möglichen sprachstandsdiagnostischen Verfahren gegeben, mit besonderem Schwerpunkt auf dem für die Erhebung verwendeten Diagnoseverfahren *USB DaZ*, welches speziell für Österreich entwickelt wurde. Es handelt sich hierbei um eine unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung, die in allen Schulfächern durchgeführt werden kann. Die vorliegende Erhebung wurde in der 6. Schulstufe in den Fächern Deutsch, Geschichte und Informatik vorgenommen. Neben dem theoretischen Hintergrund zur Sprachdiagnostik wird auch ein Einblick in verschiedene sprachfördernde Maßnahmen, die der Entwicklung der Zweitsprache Deutsch zugute kommen, gegeben. Besonderer Schwerpunkt liegt hier auf dem Fördermodell *FÖRMIG*, einem Modell mit besonderem Fokus hinsichtlich der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, welches in Deutschland über fünf Jahre hinweg lief und auch evaluiert wurde. Im Zuge dieses Modells wurde die Idee der *Durchgängigen Sprachbildung* geprägt, welche auch für die Entwicklung der Fördermaßnahmen der drei SchülerInnen eine Rolle spielt.





### **Eidesstattliche Erklärung**

Ich, Nicole Sylvia Huber, erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig verfasst habe und dass ich ausschließlich die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

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

Wien, Jänner 2014

Unterschrift



## **Lebenslauf**

### **Persönliche Daten**

---

Name: Nicole Sylvia Huber, bakk. phil.  
Geburtsdatum: 22.02.1988  
Geburtsort: Amstetten, Niederösterreich

### **Schulbildung**

---

1994 – 1998 Volksschule Stadt Haag  
1998 – 2006 ÖStG der Benediktiner in Seitenstetten

### **Universitäre Ausbildung**

---

2006 – 2009 Bakkalaureatstudium Germanistik  
an der Universität Graz  
2006 – 2013 Lehramtsstudium Englisch/Deutsch  
an der Universität Graz  
2010 – 2011 Teilnahme am Mentoring-Programm  
„Nightingale Vienna“  
2011-2013 Masterstudium DaF/DaZ  
an der Universität Wien

### **Berufserfahrung**

---

Juli 2004 Kaun – die Tischlerin  
Büro  
Seit September 2005 Spar Supermarkt Stadt Haag  
Kassa  
Seit 2005 Private Nachhilfe und Lernbetreuung  
u.a. Deutsch, Englisch, Französisch  
September 2011 – Juni 2012 Nightingale Vienna  
Mentoring von SchülerInnen mit  
Migrationshintergrund  
Jänner 2011- Juni 2011 Deutschkurse für die Diakonie St. Pölten  
Juli – September 2011 Interface Wien  
Kinder-Deutschkurse  
Seit September 2011 Maturaschule Dr. Rampitsch  
Deutsch- und Englischlehrerin