



Sprachstandserhebungsverfahren – eine Einführung (Teil 1)

*(zusammengestellt von Antje Aulbert und redigiert von
Susanne Reif und Andrea Abel)*

1. Einleitung	2
2. Was sind Sprachstandserhebungsverfahren?	2
3. Kategorisierung der Verfahren	4
4. Sprachliche Basisqualifikationen nach Ehlich	6
5. Sprachliche Anforderungen in der Schule	8
6. Welche nichtsprachlichen Faktoren beeinflussen den Spracherwerb?	10
7. Literatur	12



1. Einleitung

Die folgende Einführung beschäftigt sich mit der Frage, wie sowohl der Sprachstand als auch die individuelle Lernvoraussetzung der SchülerInnen in angemessener Weise erfasst werden können. Diese Analysen stellen die Grundlage einer individuellen Förderung dar. Nur wenn die Förderung auf die jeweilige Lern- und Lebenssituation der SchülerInnen angepasst ist und sowohl sprachliche als auch nichtsprachliche Einflussfaktoren integriert werden, kann diese erfolgreich sein und den mehrsprachig aufwachsenden LernerInnen eine annähernd gleiche Bildungschance ermöglichen.

Die Einführung lässt sich gut in Kombination mit dem Handbuch zum Kennenlernen ausgewählter Sprachstandserhebungsverfahren (siehe Teil 2) verwenden. Außerdem kann sie im Zusammenhang mit den Online-Materialien zur Sprachförderdiagnostik oder im Zuge einer selbst durchgeführten Fortbildung (siehe dazu PPT – Fortbildung sowie Fortbildungsskript) eingesetzt werden.

2. Was sind Sprachstandserhebungsverfahren?

In den letzten Jahren wurde immer wieder durch neue Studien aufgezeigt, dass Sprachkompetenz wesentlich ist, um schulischen Bildungserfolg zu erlangen (vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008:11).

Wenn die Sprachkompetenzen nicht ausreichend sind, bedeutet dies, dass die SchülerInnen in ihrer Sprachentwicklung gefördert werden müssen. Eine gelungene Sprachförderung setzt jedoch Wissen über die bereits vorhanden sprachlichen Kompetenzen der SchülerInnen und über den Förderbedarf voraus.

Solches Wissen über die Sprachkompetenz von Kindern, sowohl mit Deutsch als Erst- als auch als Zweitsprache, wird versucht, über Sprachstandserhebungen zu gewinnen (vgl. Walter 2003: 31).

Um also festzuhalten ob und wo Förderbedarf besteht, ist es nötig, gezielte Sprachstandserhebungen anzuwenden.

Grundlagen und Erfordernisse der Diagnostik

Bevor einzelne ausgewählte Verfahren zur Sprachstandserhebung näher dargestellt werden, ist es zunächst wichtig, sich mit den Grundlagen und Erfordernissen der Diagnostik auseinanderzusetzen.

Dabei orientieren sich Kany und Schöler (2010: 103) an den drei diagnostischen Leitfragen: Was wird diagnostiziert? Wozu wird diagnostiziert? Und wie wird diagnostiziert?

Bei der ersten Frage geht es darum festzulegen, welche sprachlichen Fähigkeiten bei einer Diagnose ermittelt werden sollen.

Dadurch wird entschieden, welche Erhebungsverfahren angemessen sind, da es Verfahren für die unterschiedlichen sprachlichen Ebenen wie Phonetik, Semantik, Grammatik und Pragmatik gibt (vgl. Kany/ Schöler 2010: 103). Kany und Schöler betonen dabei, dass es insbesondere bei mehrsprachigen SchülerInnen wichtig ist, sich bei der Ermittlung des Sprachstands nicht nur auf sprachliche Aspekte zu beschränken, sondern außersprachliche Aspekte wie Sprachdominanz, Kontaktdauer und nonverbale Kommunikationsmittel mit in die Interpretation einzubeziehen (vgl. Kany/ Schöler 2010: 103).

Die Ziele, die durch den Einsatz diagnostischer Verfahren, verfolgt werden, können sehr unterschiedlich sein. Im Allgemeinen kann jedoch eine Differenzierung zwischen Selektionsdiagnostik und Förderdiagnostik vorgenommen werden.



Selektionsdiagnostische Verfahren werden meist bei Übergangssituationen (z.B. bei der Einschulung oder beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I) eingesetzt, um zu ermitteln, ob die jeweiligen Kinder in sprachlicher Hinsicht für die nächste Stufe bereit sind. Sie können jedoch auch generell der Zuweisung von SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf zu Sprachförderkursen oder als Legitimation für die Zuteilung von finanziellen oder personellen Ressourcen und Fördermitteln dienen (vgl. Fried 2004: 17).

Die Förderdiagnostik verfolgt hingegen das Ziel, durch die Erstellung eines umfassenden Einzelprofils, individuelle Bedürfnisse zu ermitteln und darauf aufbauende Fördermaßnahmen angemessen zu planen und umzusetzen (vgl. Bredel 2007: 100)

In Zusammenhang mit der dritten diagnostischen Leitfrage spielt der Zeitpunkt des Einsatzes von Sprachstandserhebungen eine wichtige Rolle. Sprachstandserhebungen sollten frühzeitig angesetzt werden, damit eventuell bestehende Schwierigkeiten früh behoben werden können. Im Schulverlauf eines Kindes sollten Sprachstandserhebungen zudem immer wieder eingesetzt werden, um zu überprüfen, ob Fördermaßnahmen erfolgreich sind und um neue Ziele für die Förderung zu formulieren. Nur durch regelmäßige Erhebungen können tatsächlich Entwicklungsfortschritte festgestellt werden. In höheren Klassenstufen wird dann eine Erhebung der Sprachkompetenzen insbesondere im Bereich der Bildungssprache notwendig, um zu untersuchen, ob die SchülerInnen in der Lage sind, dem fachsprachlichen Unterricht zu folgen oder weitere Unterstützung im Übergang von der Allgemein- zur Unterrichts- und Bildungssprache benötigen.

Außerdem ist es wichtig zu unterscheiden, ob es sich bei den SchülerInnen um einsprachige oder um mehrsprachige SchülerInnen handelt.

Werden nämlich die Leistungen mehrsprachiger SchülerInnen undifferenziert an der Norm gleichaltriger Kinder mit Deutsch als Muttersprache gemessen, birgt dies die Gefahr, dass Abweichungen, die bei einem Zweitspracherwerb natürlicherweise auftreten, als unvollkommener Erstspracherwerb interpretiert werden (vgl. Reich 2007: 152). Abweichungen von den Normalitätserwartungen werden somit als defizitär interpretiert und das Kind als gestört in seiner Sprachentwicklung verstanden (vgl. Ehlich 2007: 22). Diese Fehlschlüsse sind vor allem dann fatal, wenn Ergebnisse solcher Tests als Grundlage für wichtige Übergangsentscheidungen, wie zum Beispiel der Versetzung der SchülerInnen nach Beendigung der Grundschule, dienen.

Um feststellen zu können, wie der Spracherwerb mehrsprachiger SchülerInnen verläuft, ist es demnach notwendig, sowohl die Herkunftssprachen als auch die Kontaktdauer und Qualität des sprachlichen Inputs mit in den Prozess der Sprachstandserhebung einzubeziehen (vgl. Reich 2007: 152). Nur so kann festgestellt werden, ob Probleme auf Störungen oder mangelnde sprachliche Fähigkeiten zurückzuführen sind.

Werden durch Mangel an geeigneten Testverfahren, welche die Erstsprache mitberücksichtigen, dennoch einsprachige Verfahren eingesetzt, muss also zumindest transparent gemacht werden, dass nur der deutschsprachige Teil der Sprachkompetenzen der SchülerInnen diagnostiziert wird und keine Aussagen über die sprachliche Entwicklung der Erstsprache gemacht werden können (vgl. Reich 2007: 154).



3. Kategorisierung der Verfahren

Sprachstandserhebungsverfahren lassen sich nach Reich in vier verschiedene Kategorien unterteilen: Schätzverfahren, Beobachtungen, Profilanalysen und Tests (vgl. Reich 2007: 154). Diese vier Verfahren werden im Folgenden kurz vorgestellt. Es gibt eine Reihe weitere Beispiele für formelle und informelle Verfahren, die jedoch nicht alle im Rahmen dieser Einführung vorgestellt werden können.

a. Schätzverfahren

Unter *Schätzverfahren* wird die standardisierte Befragung zur Selbst- und Fremdeinschätzung des Sprachstands von SchülerInnen verstanden. Befragt werden häufig Personen aus dem näheren Umfeld der LernerInnen. Diese Verfahren können insbesondere bei jüngeren Kindern interessant sein, da es für diesen Altersbereich nur wenige Testverfahren gibt (vgl. Ehlich 2007: 43).

Ein Problem solcher Verfahren ist jedoch die mangelnde Standardisierung. Insbesondere die Einschätzung nahe stehender Personen kann sehr subjektiv sein (vgl. Reich 2007: 154). Zudem können die Erinnerungen der befragten Personen mit der Zeit verblassen (vgl. Kany/ Schöler 2010: 105).

Ein Beispiel für ein Schätzverfahren stellt der **Diagnostische Leitfaden** dar, der eine Reihe von Fragen zur Sprachbiographie, dem sprachlichen Verhalten und den sprachlichen Fähigkeiten der SchülerInnen beinhaltet. Dies bietet eine hilfreiche Übersicht und Orientierung für ErzieherInnen. Ziel des Diagnostischen Leitfadens ist es, Sprachschwierigkeiten der Kinder im Anfangsunterricht zu erkennen (vgl. Knapp 2001: 4).

b. Beobachtung

Auch das Verfahren der *Beobachtung* kann ohne einen Leitfaden oder einen Beobachtungsbogen sehr subjektiv sein. Bei Beobachtungsverfahren geht es darum, das sprachliche Handeln der SchülerInnen in alltäglichen Kommunikationssituationen zu beobachten und systematisch und differenziert zu beschreiben, ohne das beobachtbare Verhalten bereits zu interpretieren (vgl. Ehlich 2007: 43). Es handelt sich dabei also, wie bei Schätzverfahren, um eine indirekte Methode der Spracherhebung, da der Sprachstand nicht unmittelbar, sondern durch Beobachtung erfasst wird (vgl. Kany/ Schöler 2010: 104).

Ein Beispiel für diese Verfahren stellen die **„Niveaubeschreibungen in Deutsch als Zweitsprache (DaZ)“** dar, die sowohl für die Primar- als auch für die Sekundarstufe entwickelt wurden (Sächsisches Bildungsinstitut (2009): Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe 1).

Bei den „Niveaubeschreibungen DaZ“ handelt es sich um detaillierte Kompetenzbeschreibungen verschiedener Teilbereiche der Sprache. Diese Kompetenzbeschreibungen dienen zum einen als Unterstützung der Beobachtung und zum anderen als Grundlage für den Austausch der LehrerInnen über die Sprachkompetenzen der SchülerInnen. Dabei werden die beobachteten Kompetenzen der SchülerInnen in Niveaustufen eingeteilt und diese auf einem Dokumentationsformular festgehalten. Somit kann ein umfassendes Profil der LernerInnen erstellt und Lernfortschritte aufgezeigt werden. Das Verfahren **„Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung DaZ – USB DaZ“** ist ebenfalls dieser Kategorie zuzuordnen. Dieses Verfahren trägt insbesondere den Anforderungen des österreichischen Schulwesens Rechnung (vgl. BMBF (2014): Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache. Teil 1: Beobachtungsbogen), hat jedoch dasselbe Ziel wie die **„Niveaubeschreibungen DaZ“**, nämlich die Sprachkompetenzen und Sprachzuwächse von SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache kontinuierlich zu beobachten und zu interpretieren, um daraus Fördermaßnahmen abzuleiten. Auch im Aufbau ist das Verfahren ähnlich konzipiert, wie die



„**Niveaubeschreibungen DaZ**“. Der Sprachaneignungsstand der beobachteten Kinder und Jugendlichen wird in Form eines Kompetenzprofils dargestellt, welches sich an die Basisqualifikationen von Ehlich (Ehlich et al. 2008) anlehnt.

c. Profilanalyse

Bei Verfahren der *Profilanalyse* geht es ebenfalls darum, die sprachlichen Fähigkeiten der LernerInnen in mehr oder weniger natürlichen Kommunikationssituationen zu betrachten. Für die Profilanalysen werden den SchülerInnen häufig Redeimpulse, wie zum Beispiel einzelne Bilder oder Bildergeschichten, präsentiert und die freien Sprachproduktionen durch Audioaufnahmen festgehalten. Diese Aufnahmen werden transkribiert und in Hinsicht auf verschiedene sprachliche Aspekte analysiert (vgl. Ehlich 2007: 44). Dies kann sehr zeitaufwändig sein, ist aber ausgesprochen sinnvoll, da neben sprachlichen Aspekten auch pragmatische und diskursive Fähigkeiten der SchülerInnen erhoben und analysiert werden können (vgl. Ehlich 2007: 44) und es objektiver ist.

Beispiele für die Profilanalyse sind die **Förmig Instrumente „Tulpenbeet“** (Reich/ Roth/ Gantefort 2008) und **„Bumerang“** (Reich/ Roth/ Döll 2009), die ebenfalls verschiedene Herkunftssprachen und Deutsch als Zweitsprache integrieren. Die beiden Verfahren richten sich an SchülerInnen im Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe („Tulpenbeet“) und von der Sekundarstufe in die Berufsbildung („Bumerang“). Bei der Auswertung der Sprachkompetenzen steht dabei weniger die Analyse morpho-syntaktischer Qualifikationen im Vordergrund, sondern vielmehr die Untersuchung bildungssprachlicher und textpragmatischer Kompetenzen.

Ein weiteres Beispiel für diese Kategorie ist die Profilanalyse nach Grießhaber, bei der auf der Grundlage von schriftlichen und mündlichen Lerneräußerungen in mehreren Schritten ein Lernerprofil erstellt wird. Die mündlichen und schriftlichen Äußerungen werden dabei zunächst in minimale Einheiten zerlegt. Für jede minimale Einheit wird dann die Satzstruktur bestimmt, wobei die Verteilung der Satzstrukturen das syntaktische Profil bildet, aus dem der erreichte Sprachstand ermittelt werden kann (vgl. Grießhaber 2013). Das Verfahren kann sowohl im Primar, als auch im Sekundarbereich angewandt werden.

d. Tests

Sprachtests sind in der Regel sehr differenzierte und komplexe Verfahren, die sich häufig auf einzelne sprachliche Teilaspekte beschränken. Da zumindest formelle Tests den Anspruch erheben, standardisiert zu sein, findet die Testsituation in der Regel sehr kontrolliert und gesteuert statt. Ein Vorteil der Tests ist, dass sie ein hohes Maß an Vergleichbarkeit aufweisen und einzelne sprachliche Fähigkeiten genauer untersucht werden können. Dies erschwert es jedoch mitunter, von den Testergebnissen auf die allgemeine Kommunikationsfähigkeit der SchülerInnen zu schließen (vgl. Ehlich 2007: 44).

Bei den Tests unterscheidet Reich (2007) weiter zwischen differenziellen und kompakten Tests. Unter *differenziellen Tests* versteht er solche, die zu einer Entscheidung für eine bestimmte Fördermaßnahme führen sollen. Ein Beispiel dafür sind Tests, die bei SchuleinsteigerInnen zu einer Zuordnung in Sprachförderkurse führen, wie z. B. das Verfahren **„LiSe DaZ“** (Schulz/ Tracy 2011), welches durch verschiedene Subtests die Sprachkompetenzen mehrsprachiger SchülerInnen im Kindergarten erhebt, oder der Berliner Test **„Bärenstark“** für einsprachige und mehrsprachige SchuleinsteigerInnen (vgl. Reich 2007: 158).



Kompakte Tests dagegen dienen lediglich dazu, einen pauschalen Förderbedarf festzustellen. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von sogenannten Screening-Verfahren.

Screenings werden in der Regel vor einer detaillierten Sprachanalyse durchgeführt und dienen dem schnellen Erfassen eines allgemeinen Förderbedarfs (Kany/Schöler 2010: 146). Auch diese Verfahren sind in der Regel auf einzelne sprachliche Teilkompetenzen beschränkt und können aus diesem Grund zu keinen umfassenden Aussagen führen. In jedem Falle dienen sie nicht der Ableitung expliziter Fördermaßnahmen.

Ein Beispiel für ein solches Screeningverfahren sind **C-Tests**, die in der Regel aus mehreren authentischen Texten bestehen, bei denen nach dem klassischen Tilgungsprinzip jeweils ab dem zweiten Wort des zweiten Satzes die Hälfte jedes zweiten Wortes gelöscht worden ist. Diese Lücken müssen von den SchülerInnen ausgefüllt werden. Durch die mehrstufige Analyse der ausgefüllten Lücken können daraufhin Aussagen über die rezeptiven und produktiven schriftsprachlichen Kompetenzen der SchülerInnen getroffen werden.

Ziel ist es dabei nicht, ein detailliertes und umfassendes Bild über die Sprachkompetenzen der SchülerInnen zu erhalten, sondern lediglich einen allgemeinen Förderbedarf festzustellen (vgl. Baur 2013).

4. Sprachliche Basisqualifikationen nach Ehlich

Dieser Abschnitt beschäftigt sich mit der Frage, welche Fähigkeiten und Qualifikationen erworben werden müssen, damit eine Sprache in ihrer Komplexität beherrscht wird. In der Literatur stehen häufig die Bereiche Grammatik und Wortschatz im Vordergrund. Ehlich kritisiert dies und ist der Meinung, dass die Sprachaneignung deutlich komplexer ist und ebenso Aspekte z. B. der Phonetik und Pragmatik beinhaltet.

Dabei geht es nicht nur darum, die Sprache in ihrer Form zu erwerben, sondern ein sogenanntes *sprachliches Handeln* zu entwickeln. Unter sprachlichem Handeln versteht Ehlich zum Beispiel die Fähigkeit, zwischen verschiedenen Sprachsituationen zu unterscheiden, zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache zu differenzieren und beide zu beherrschen (vgl. Ehlich/ Bredel/ Reich 2008a: 18). Unter Sprache wird hier ein gesellschaftliches Handlungsmittel verstanden, welches Kommunikation ermöglicht (vgl. Ehlich/ Bredel/ Reich 2008a: 19).

In einer Expertise entwickelten Ehlich und Reich einen Qualifikationsfächer, in welchem sie die verschiedenen, für die Sprachaneignung notwendigen Basisqualifikationen näher erläuterten. Der Qualifikationsfächer enthält acht Basisqualifikationen, die angeeignet werden müssen, um in der jeweiligen Sprache handeln und kommunizieren zu können (vgl. Ehlich 2007: 12). Die einzelnen Basisqualifikationen sind dabei trotz der separaten Darstellung nicht getrennt voneinander zu betrachten, denn SprachenlernerInnen erwerben diese nicht nacheinander, vielmehr sind die verschiedenen Bereiche verknüpft und interagieren miteinander (vgl. Ehlich/ Bredel/ Reich 2008a: 19).

Die folgende Tabelle bietet einen Überblick über die Basisqualifikationen nach Ehlich 2012:

Basisqualifikation	Fähigkeiten	Aneignungsalter
Phonische Basisqualifikation	<ul style="list-style-type: none"> Wahrnehmung, Unterscheidung und Produktion von Lauten, Silben und Wörtern Erfassen und Produzieren von prosodischen Strukturen (Wort- und 	Wird in der pränatalen Phase vorbereitet; ist in der Regel innerhalb der ersten Lebensjahre weitgehend abgeschlossen.

	<p>Satzintonation)</p> <ul style="list-style-type: none"> Paralinguistische Diskriminierung und Produktion (Betonung, Schreien, Flüstern) 	
Pragmatische Basisqualifikation I	<ul style="list-style-type: none"> Erkennen von Handlungszielen anderer Personen aus gesprochener Sprache Eigene Ideen und Handlungsziele ausdrücken 	Wird zunächst in der frühen Interaktion des Kindes mit seinen engsten Bezugspersonen ausgebildet.
Semantische Basisqualifikation	<ul style="list-style-type: none"> Aneignung von Wörtern Erkennen von Wortbedeutungen und Kombinationen von Wörtern in einem Satz 	In der Erstsprache beginnen Kinder ungefähr im Alter von einem Jahr erste Wörter zu produzieren; die Entwicklung erstreckt sich bis in das Schul- und Erwachsenenalter .
Morphologisch-syntaktische	<ul style="list-style-type: none"> Verwendung grammatikalischer Strukturen (der Verlauf des Grammatikerwerbs hängt von der Struktur der jeweiligen Sprache ab) Form- und Wortkombinationen, Kombination von Sätzen 	Für die deutsche Sprache gilt eine Aneignung in den ersten sechs Jahren ; komplexe Strukturen werden in der Schulzeit erworben.
Diskursive Basisqualifikation	<ul style="list-style-type: none"> Aneignung formaler Strukturen der Kommunikation (z. B. Sprecherwechsel) Befähigung zum zweckgerichteten sprachlichen Handeln mit anderen, zur Narration, zum kommunikativen Aufbau von Spiel- und Phantasiewelten 	Eine Grundlage wird durch spielerisches Handeln in den ersten Lebensjahren erworben; bis ins Schulalter hinein ausdifferenziert.
Pragmatische Basisqualifikation II	<ul style="list-style-type: none"> Entwicklung angemessener sprachlicher Mittel für unterschiedliche soziale Kontexte (z. B. angemessene Unterscheidung zwischen formalen und informalen Sprachsituationen) 	Werden mit Eintritt in eine Bildungsinstitution relevant.
Literale Basisqualifikation I	<ul style="list-style-type: none"> Erkennen (Lesen) und Produzieren (Schreiben) von Schriftzeichen Umsetzung mündlicher in schriftlicher Sprachproduktion und umgekehrt 	Wird im Vorschul-/Grundschulalter erworben.
Literale Basisqualifikation II	<ul style="list-style-type: none"> Aneignung von Lese- und Schreibvermögen, von Orthografie und schriftlicher Textualität, Sprachbewusstsein 	Entwickeln sich im Laufe der Schulzeit immer weiter.



5. Sprachliche Anforderungen in der Schule

Da viele zweisprachig aufwachsende Kinder vor Schuleintritt oft nur geringen Kontakt zur deutschen Sprache hatten und herkunftssprachlicher Unterricht in Deutschland, aber auch in Österreich oder Südtirol, noch wenig verankert ist, stehen die mehrsprachigen Kinder oft vor großen Herausforderungen. Hinzu kommt, dass die Erstsprache zum Zeitpunkt der Einschulung meist noch nicht vollständig erworben ist (vgl. Günther/Günther 2007: 152).

Durch die einseitige Förderung in der Zweitsprache wird die Erstsprache zudem häufig nicht weiterentwickelt, wodurch ein großes sprachliches Potenzial bei den Lernenden verloren geht. Dies führt dazu, dass im Laufe der Schulzeit für viele Kinder mit Migrationshintergrund die Zweitsprache dominanter wird (vgl. Karasu 1995: 32).

Wenn die Kinder hingegen bereits über eine fließende Alltagskommunikation verfügen, kann dies dazu führen, dass Lehrkräfte die Sprachkompetenzen der SchülerInnen überschätzen und sprachliche Probleme nicht erkennen (vgl. Knapp 1999: 31). Viele Kinder haben scheinbar ausgeprägte sprachliche Fähigkeiten oder lenken durch Strategien (z. B. Verschlucken von Endungen) von ihren sprachlichen Schwierigkeiten ab und werden so mit derselben Normerwartung bewertet wie einsprachige MitschülerInnen (vgl. Ehlich 2007: 52).

Statistiken konnten jedoch aufzeigen, dass Kinder mit Migrationshintergrund im Vergleich zu monolingualen deutschen Kindern bei Eintritt in die Schule über ein deutlich kleineres Vokabular verfügen und ihnen zudem wichtige Grundlängen des Basiswortschatzes fehlen (vgl. Ahrenholz 2010: 17). Dies ist vor allem deswegen problematisch, weil die Wissensvermittlung an den Schulen primär über Sprache erfolgt (vgl. Kaltenbacher/ Klages 2007: 135). Die Kinder müssen also zusätzlich zum Stoff, den sie lernen müssen, auch den Grundwortschatz aufholen. Das grundlegende Problem stellt dabei nicht die mündliche Kommunikation, sondern der Erwerb der schriftnahen Standardsprache dar, da den Kindern dazu im Alltag der Bezug fehlt, diese aber zunehmend Bestandteil der Unterrichtssprache ist (vgl. Siebert-Ott 2006: 148).

Gerade in höheren Klassen ist der rezeptive und produktive Umgang mit der Fachsprache Voraussetzung. Ziel sollte es deshalb laut Oomen-Welke sein, dass die SchülerInnen im Verlauf der ersten Jahre in der Grundschule auf der Basis eines Grundwortschatzes den Erweiterungs- und Fachwortschatz erwerben (vgl. Oomen-Welke 2011: 32). Wird dieser Fachwortschatz nicht erworben, ist eine Beteiligung am Unterricht nur bedingt möglich (vgl. Ahrenholz 2010: 15).

Neben dem Einsatz des Fachwortschatzes können die zunehmend komplexer werdenden Strukturen der Schulsprache zu Problemen führen (vgl. Gogolin 2006: 40).

Um nachvollziehen zu können, worin die sprachlichen Herausforderungen in der Schule liegen, soll hier ansatzweise die Struktur der Bildungssprache mit der der Alltagssprache verglichen werden.

Die Alltagskommunikation, die von den meisten SchülerInnen, abgesehen von den SeiteneinsteigerInnen, meist gut beherrscht wird, ist vor allem kontextabhängig und enthält viele bedeutungstragende Elemente (vgl. Gogolin 2006: 40). Die Bildungssprache hingegen ist situationsungebunden, arbeitet mit symbolischen Mitteln und verwendet viele kohärenzbildende Redemittel wie Artikel und Pronomen, die von vielen ZweitsprachlernerInnen erst relativ spät und auf einem hohen sprachlichen Niveau erworben werden (vgl. Ahrenholz 2010: 16). Die Bildungssprache ist konzeptionell schriftlich, was bedeutet, dass sie Merkmale formaler Rede beinhaltet und an der Schriftsprache orientiert ist (vgl. Ahrenholz 2010: 16).

Cummins verwendete für die Einordnung der sprachlichen Fähigkeiten die zwei Kategorien BICS und CALP. Unter BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) versteht er die Fähigkeiten, sich mit Hilfe

eines begrenzten Wortschatzes sowie Gestik und Mimik im Alltag zu verständigen (vgl. Kany/ Schöler 2010: 98). Es handelt sich dabei um eine konzeptionell mündliche Kommunikation (vgl. Ahrenholz 2010: 16), die Merkmale der Alltagssprache hat und relativ schnell im Spracherwerb erworben wird (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2009: 21).

Unter CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) hingegen versteht er die Fähigkeiten, die Schulsprache als kognitives Werkzeug für die Aneignung von Wissen zu nutzen (vgl. Kany/ Schöler 2010: 98). Beispiele dafür sind Sprachhandlungen wie Beschreiben, Analysieren und Argumentieren (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2009: 35). Dies bedeutet, dass grundlegendes grammatikalisches Wissen und der Umgang mit Schriftlichkeit beherrscht werden müssen (vgl. Jeuk 2003: 26). Elemente von CALP sind vor allem in der Bildungssprache vorhanden. Dies zeichnet sich dadurch aus, dass sich die Sprache im Unterricht häufig nicht mehr auf konkrete Kontexte und Situationen bezieht, sondern nur verstanden werden kann, wenn die Bedeutungen der einzelnen Begriffe vollständig verstanden wurden (vgl. Knapp 1999: 33). Zudem nimmt der Anteil des Fremdwortschatzes zu (vgl. Oomen-Welke 2011: 75). Eine Herausforderung im Unterricht besteht also darin, die Elemente der Bildungssprache zu verstehen und in den eigenen Sprachgebrauch zu integrieren.

Neben der strukturellen Veränderung der Sprache durch den Schuleintritt kommt erschwerend hinzu, dass pro Schuljahr ca. 2 400 neue Wörter gelernt werden müssen (vgl. Apeltauer 2010: 10). Diese können jedoch nur schwer aufgenommen werden, wenn der allgemeinsprachliche Wortschatz nicht ausreichend vorhanden ist (vgl. Ahrenholz 2010: 17), da viele der neuen Begriffe durch die Vernetzung und Ableitung grundlegender Wörter gebildet werden. Zudem wird der Erwerb von neuem Wissen im Unterricht erschwert, wenn die SchülerInnen nicht alles, was im Unterricht gesprochen wird, verstehen und auf Grund der eingeschränkten Ausdrucksfähigkeit nur schwer nachfragen können (vgl. Ahrenholz 2010: 18).

Diese Schwierigkeiten beziehen sich nicht nur auf die mündliche Sprache, sondern ebenfalls auf das Verständnis von schriftlichen Texten. Auch Texte können meist nicht vollständig verstanden werden, wenn die SchülerInnen keine Funktionswörter verstehen (vgl. Apeltauer 2010: 9).

Dies zeigt die Wichtigkeit einer expliziten Wortschatzvermittlung im Unterricht auf. Doch leider wird im Unterricht noch heute häufig davon ausgegangen, dass der Wortschatz von alleine wächst (vgl. Ulrich 2011: 20). Ob ein(e) SchülerIn erfolgreich am Unterricht teilnehmen kann, hängt jedoch sowohl von den Kompetenzen in der Erst- und Zweitsprache, als auch von der jeweiligen Unterrichtskonzeption ab (vgl. Cummins 1984: 198).

Ist das Niveau im Unterricht zu hoch und werden die SchülerInnen nicht ausreichend unterstützt, führt dies dazu, dass das Lernen und Schreiben für die Kinder mit großen Frustrationen verbunden ist (vgl. Gießhaber 2006: 254), was ihnen die Lust am weiteren Lernen nimmt. Der Erweiterungswortschatz, der für den Erfolg in der Schule entscheidend ist, wird jedoch weder bei den mehrsprachigen SchülerInnen noch bei den SchülerInnen mit Deutsch als Muttersprache automatisch erworben, was bedeutet, dass die Wortschatzarbeit expliziter Bestandteil des Deutsch- und Fachunterrichts sein muss (vgl. Esterl/ Struger 2011: 5).



6. Welche nichtsprachlichen Faktoren beeinflussen den Spracherwerb?

Neben den in den vorherigen Abschnitten beschriebenen sprachlichen Einflussfaktoren gibt es noch eine Reihe nichtsprachlicher Faktoren (z.B. Alter, soziale Rahmenbedingungen, Motivation, Selbstkonzept), die den Erwerb der Zweitsprache beeinflussen können.

a. Bedeutung des Erwerbskontextes

Der Spracherwerbsprozess kann nur dann gelingen, wenn er positiv durch die Umwelt beeinflusst wird (vgl. Apeltauer 2001: 30). Dabei spielt zum Beispiel der sprachliche Input eine wichtige Rolle (vgl. Apeltauer 2001: 31). Es ist entscheidend wo, wie häufig und unter welchen Bedingungen (haben die Kinder in einer stressfreien Situation, z. B. beim Spielen, Zugang zur Zweitsprache, oder nur in formalen Situationen) die Kinder mit der Zweitsprache in Kontakt kommen.

Auch das kommunikative Verhalten der Eltern kann den Spracherwerb entscheidend beeinflussen. So ist es von großer Bedeutung, welche Rolle geschriebene Texte in der Familie spielen und ob dem Kind regelmäßig vorgelesen wird (vgl. Apeltauer 2001: 31).

b. Alter

Ob der Zweitspracherwerb in einem jüngeren Lebensalter schneller und unkomplizierter verläuft, wie lange angenommen wurde, ist heute in der Wissenschaft höchst umstritten.

Anstatt danach zu fragen, welches Alter besser für den Spracherwerb ist, wird der Schwerpunkt nun auf die unterschiedlichen Bedingungen für Kinder und Erwachsene gelegt (vgl. Oksaar 2003: 55).

Vorschulkinder, die auch in der Erstsprache nur die gesprochene Sprache beherrschen, lernen eine zweite Sprache unter anderen Voraussetzungen als ältere Kinder und Erwachsene, die in der Schule bereits die Fertigkeiten Lesen und Schreiben erworben haben. Entscheidend ist hier die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten, die den Spracherwerb beeinflussen (vgl. Appeltauer 1997: 12; Oksaar 2003: 60). Jugendliche und Erwachsene haben andere Lern- und Kommunikationsstrategien als kleine Kinder. Es stehen ihnen andere, ggf. effektivere Möglichkeiten beim Wahrnehmen und Verarbeiten zur Verfügung, so dass manche Lernprozesse schneller bewältigt werden können (vgl. Appeltauer 1997: 13).

Kleine Kinder besitzen hingegen bessere Fähigkeiten zur Imitation sowie eine größere kognitive Flexibilität als Schulkinder oder Erwachsene und sie haben weniger Hemmungen, was im Bereich der Aussprache von Vorteil sein kann (Oksaar 2003: 57).

Eine wichtige Rolle spielt zudem die Kontaktdauer mit der Zielsprache. Je mehr Zeit für das Lernen einer Sprache aufgebracht werden kann, desto höhere Sprachfertigkeiten können theoretisch entwickelt werden (vgl. Apeltauer 2001: 75). Doch auch hier sind die Bedingungen unter denen das Lernen erfolgt maßgeblich.



c. Motivation und Einstellungen

Unter Motivation wird der individuelle Wille verstanden, eine Sprache zu erlernen. Sie wird entscheidend von den kommunikativen Bedürfnissen der Person beeinflusst und damit eng verbunden ist der Wille, sich in eine soziale Gemeinschaft zu integrieren und demzufolge die Sprache sprechen zu können (vgl. Ahrenholz/Oomen-Welke 2008: 66).

In der Sprachlehr- und lernforschung wird zwischen integrativer und instrumenteller Motivation unterschieden. Das Bestreben, sich mit der zielsprachlichen Kultur zu identifizieren, entspricht dabei der integrativen Motivation. Wenn utilitaristische, also zweckgerichtete Beweggründe im Vordergrund stehen, etwa zum Erreichen von Bildungs- oder beruflichen Zielen, spricht man von instrumenteller Motivation (vgl. Boeckmann 2007: 38).

Auch die Einstellungen gegenüber der eigenen und der neuen Sprache, Kultur und Sprachgemeinschaft spielen eine Rolle beim Zweitspracherwerb, ebenso affektive Faktoren wie Selbstvertrauen, Angst oder Hemmungen (vgl. Oksaar 2003: 61).

Appeltauer unterscheidet dabei zwischen zwei „Arten“ von Angst. Angst, die LernerInnen für bewältigbar halten, kann anregend wirken und den Spracherwerb positiv beeinflussen. Große Ängste, welche Lernende hemmen, zerstören hingegen die Lernbereitschaft und können Flucht- oder Vermeidungsverhalten auslösen (vgl. Appeltauer 1997: 107).

d. Selbstkonzept

Das Selbstkonzept ist ein entscheidender Faktor für erbrachte Leistungen (vgl. Jeuk 2003: 53). So konnte festgestellt werden, dass ein negatives Selbstkonzept bei SchülerInnen häufig zu schlechteren Noten führt (vgl. Jeuk 2003: 53). Dies drückt sich vor allem darin aus, dass ein negatives Selbstkonzept mit einem geringen Vertrauen in die eigenen intellektuellen und sprachlichen Leistungen verbunden ist. Ein negatives Selbstkonzept kann unter anderem dann entwickelt werden, wenn die Erstsprache beim Erwerb der Zweitsprache im Unterricht ignoriert wird und somit die Fähigkeiten der SchülerInnen in ihren Erstsprachen nicht als Stärke, sondern als Problem empfunden werden (vgl. Jeuk 2003: 54). Dies ist deswegen problematisch, weil Sprache, insbesondere die Erstsprache, eng mit der eigenen Identität verbunden ist (vgl. Apeltauer 2001: 107).

Es ist also wichtig die Erstsprachen der SchülerInnen wertzuschätzen, damit diese ein positives Selbstkonzept entwickeln und ihre Fähigkeiten in allen Fächern entwickeln können.

7. Literatur

- Ahrenholz, Bernt (ed.) (2010):** Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. 2. Aufl. Tübingen: Narr.
- Appeltauer, Ernst (1997):** Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Fernstudieneinheit 15. Berlin: Langenscheidt.
- Apeltauer, Ernst (2001):** Grundlagen des Erst- und Zweitsprachenerwerbs. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 15. Aufl. 5. Berlin: Langenscheidt.
- Apeltauer, Ernst (2010):** Wortschatz- und Bedeutungsvermittlung durch Anbahnen von Literalität. Flensburg: Univ., Abt. Deutsch als Fremde Sprache.
- Baur, Rupprecht S./ Goggin, Melanie/ Wrede-Jackes, Jennifer (2013):** Der C-Test: Einsatzmöglichkeiten im Bereich DaZ. proDaZ. Universität Duisburg-Essen, Stiftung Mercator
- Boeckmann, Klaus-Börge (2007):** Motivation, Integration und Deutsch als Zweitsprache, in: ÖDaF-Mitteilungen 1/2007, 31-48.
- Bredel, Ursula (2007):** Sprachstandsmessung – Eine verlassene Landschaft. In: Ehlich, Konrad et al.: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Berlin: BMBF. S. 78-121.
- Cummins, Jim (1984):** Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Zum Zusammenwirken von linguistischen, soziokulturellen und schulischen Faktoren auf das zweisprachige Kind In: DDS 3/1984. S. 187-198.
- Ehlich, Konrad (2007):** Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: BMBF 2007. S. 11-77.
- Ehlich, Konrad (2012):** Sprach(an)eignung – mehr als Vokabeln und Sätze. proDaZ. Universität Duisburg-Essen, Stiftung Mercator.
- Ehlich, Konrad/ Bredel, Ursula, H.Reich, Hans (2008a):** Sprachaneignungs-Prozesse und Modelle. In: BMBF 2008a. S. 9-28.
- Esterl, Ursula/ Struger, Jürgen (2011):** Wort. Schatz-Wörter. Schätzen. ide: Heft 1/2011.
- Fried, Lilian (2004):** Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung. Erstellt im Rahmen des Projektes „Schlüsselkompetenz Sprache – Bundesweite Recherche zu Maßnahmen und Aktivitäten im Bereich der sprachlichen Bildung und Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder“. Hrg. Deutsches Jugendinstitut.
[http://www.ph-
karlsruhe.de/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/evaluation/02_Expertise_Sprachstand.pdf](http://www.ph-
karlsruhe.de/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/evaluation/02_Expertise_Sprachstand.pdf) (Stand 27.02.2015)
- Gogolin, Ingrid (2006):** Chancen und Risiken nach Pisa – über Bildungsbeteiligung von Migrant*innen und Reformvorschläge. In: Auernheimer 2006. S. 33-50.
- Grießhaber, Wilhelm (2006):** Die Entwicklung der Grammatik in Texten vom 1. bis zum 4. Schuljahr. In: Ahrenholz 2006b. S. 150-167.
- Günther, Britta/ Günther, Herbert (2007):** Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung. Aufl. 2. Weinheim und Basel: Beltz.
- Jeuk, Stefan (2003):** Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrant*innen in Kindertageseinrichtungen. Freiburg i. Br.: Fillibach.

- Kaltenbacher, Erika/Klages, Hana (2007):** Deutsch für den Schulstart. Zielsetzung und Aufbau eines Förderprogrammes. In: Ahrenholz 2007. S. 135-155.
- Kany, Werner/ Schöler, Hermann (2010):** Fokus: Sprachförderung. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten; 2.Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Karasu, Ibrahim (1995):** Bilinduale Wortschatzentwicklung türkischer Migrantenkinder vom Vor- bis ins Grundschulalter in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a.M.: Peter Lang 1995.
- Knapp, Werner (1999):** Verdeckte Sprachschwierigkeiten. In: Die Grundschule. Heft 5/1999. S. 30-33.
- Knapp, Werner (2001):** Diagnostischer Leitfaden. Sprachschwierigkeiten bei Kindern aus sprachlichen Minderheiten. In: Praxis Grundschule Heft 3/2001, S.4-6.
- Kniffka, Gabriele/ Siebert-Ott, Gesa (2009):** Deutsch als Zweitsprache Lehren und Lernen. UTB 2891. Aufl. 2 Paderborn: Schöningh.
- Kornmann, Reimer (2006):** Die Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. In: Auernheimer 2006. S. 71-87.
- Lisanne Fröhlich, Marion Döll, İnci Dirim (2014):** Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache. Teil 1: Beobachtungsbogen. BMBF
- Oksaar, Els (2003):** Zweitspracherwerb – Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Kohlhammer GmbH, Stuttgart.
- Oomen-Welke, Ingelore (2011):** Deutsch als Zweitsprache: Vom Grundwortschatz zum Fachwortschatz. In: ide 1-2011. S. 31-42.
- Reich, H. / Roth, H.J. / Döll, M. (2009):** Fast Catch Bumerang. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. In: Drorit Lengyel / Hans H. Reich / Hans-Joachim Roth / Marion Döll (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FÖRMIG Edition Band 5. Münster: Waxmann, S. 209-241
- Reich, H. / Roth, H.-J. / Gantefort, Ch. (2008):** Der Sturz ins Tulpenbeet. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. In: Thorsten Klinger / Knut Schwippert / Birgit Leiblein (Hrsg.): Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG. FÖRMIG Edition Band 4. Münster: Waxmann, S. 209-237.
- Reich, Hans H. (2007):** Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des „Anforderungsrahmens“. In: BMBF 2007. S. 121-169.
- Sächsisches Bildungsinstitut (2009):** Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe 1.
- Schnieders, Guido/ Komor, Anna (2007):** Eine Synopse aktueller Verfahren der Sprachstandsfeststellung. In: BMBF 2007. S. 261-316.
- Schulz, Petra/ Tracy, Rosmarie (2011):** LiSe-DaZ Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache. Hogrefe-Verlag, Göttingen.
- Siebert-Ott, Gesa (2006):** Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg. In: Auernheimer (Hsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Springer, Wiesbaden. 2006. S. 145-161.
- Ulrich, Winfried (2011):** Wortschatzarbeit im Deutschunterricht. In: ide 1-2011. S. 9-22.
- Walter, Sven (2003):** Sprachstandserhebung als Grundlage für gezielte Sprachförderung. In: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) Förderung von Migranten und Migrantinnen im Elementar- und Primarbereich. Universitätsdruckerei, Bonn.

Projekt „MALEDIVE: Die Bildungs- und Unterrichtssprache lehren im Kontext von Diversität“ –
Vertiefende Materialien: www.maledive.ecml.at; Version: 1.0; zuletzt geändert: Mai 2015