



Sprachstandserhebungsverfahren – Handbuch zum Kennenlernen ausgewählter Verfahren (Teil 2)

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

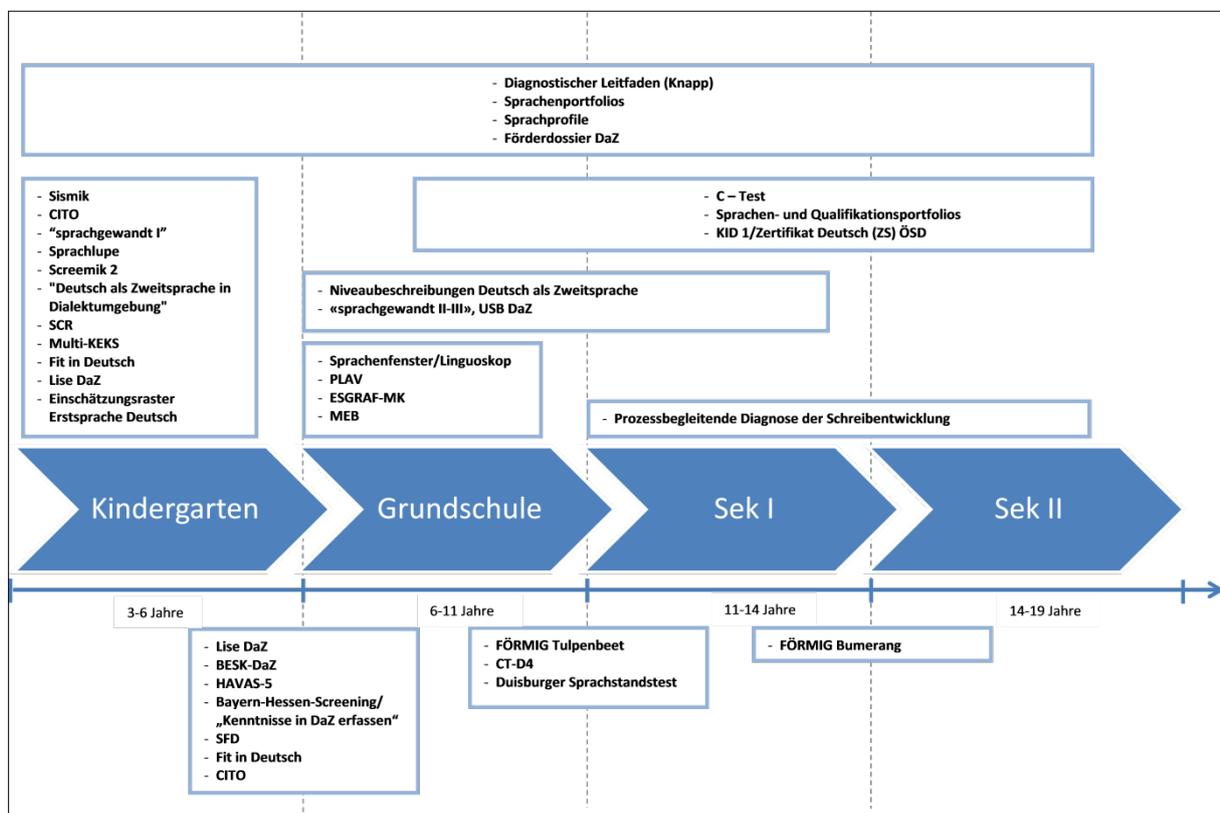
1.	Einleitung.....	2
2.	Übersicht über bereits bestehende Verfahren	2
3.	Vorstellung ausgewählter Verfahren für die Mittel- und Oberstufe.....	3
4.	„Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sek 1“	4
5.	„Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache“	8
6.	„Diagnostischer Leitfaden“	11
7.	„Förderdossier DaZ“	12
8.	Profilanalyse nach Grießhaber	17
9.	FörMig Profilanalyse: „Fast Catch Bumerang“	20
10.	FörMig Profilanalyse: „Tulpenbeet“	23
11.	C-Test.....	25
12.	Aktueller Forschungsstand und Desiderata	29
13.	Literatur.....	31
14.	Annex: Tabellarische Übersicht über Sprachstandsverfahren	32

1. Einleitung

In diesem Handbuch soll ein Überblick über bestehende Sprachstandserhebungsinstrumente geschaffen und daraufhin einzelne ausgewählte Verfahren detaillierter vorgestellt werden. Das Handbuch ist thematisch an die Einführung in Sprachstandserhebungsverfahren (siehe Teil 1) gekoppelt, in dem Grundlagen der Sprachstandsdiagnostik aufgeführt und eine erste Kategorisierung der Erhebungsverfahren erläutert wird.

Einige der ausgewählten Verfahren können auch im Zusammenhang mit den Online-Materialien zur Sprachförderdiagnostik oder im Zuge einer selbst durchgeführten Fortbildung (siehe dazu PPT – Fortbildung sowie Fortbildungsskript) praktisch erprobt werden.

2. Übersicht über bereits bestehende Verfahren



Grafik: Antje Aulbert, erstellt durch Recherchen im Internet und in der aktuellen Literatur;

Die oben stehende Grafik zeigt die Kategorisierung bestehender Verfahren zur Sprachstandserhebung für mehrsprachige Schülerinnen. Diese Grafik erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, da auch hier bereits eine Vorauswahl an Verfahren getroffen wurde. Eine Darstellung aller Verfahren ist in Anbetracht der Fülle an Angeboten kaum möglich.

Die Grafik zeigt eine Aufteilung der Erhebungsverfahren in Bezug auf die unterschiedlichen Schulstufen und Altersgruppen. Diese orientiert sich zunächst an dem Bildungssystem in Deutschland, kann jedoch auch auf andere Länder übertragen werden.

Bei Betrachtung der Grafik wird deutlich, dass die meisten Erhebungsverfahren für Kindergarten- und Grundschulkindern entwickelt wurden. Deutlich weniger, insbesondere standardisierte Verfahren, richten sich an ältere SchülerInnen in der Sekundarstufe I und II¹. Auch die Übergänge zwischen den Schulstufen werden abgesehen von der Einschulung in die Grundschule bisher wenig berücksichtigt. Ein dritter Aspekt, der bei der Betrachtung der Grafik deutlich wird, ist, dass die meisten Erhebungsverfahren für eine relativ kleine Altersspanne ausgelegt sind und es nur wenige Verfahren gibt, die begleitend über die gesamte Schulzeit eingesetzt werden können. Bei diesen Verfahren handelt es sich vor allem um Sprachenportfolios und Beobachtungsinstrumente.

Kany und Schöler (2010) halten es für durchaus sinnvoll, die Erhebung des Sprachstands der SchülerInnen so früh wie möglich anzusiedeln, um eventuelle Sprachentwicklungsstörungen frühzeitig zu diagnostizieren und eine Grundlage für die weitere Förderung des Kindes bereits in der Grundschule zu schaffen². Die Gefahr dabei besteht jedoch darin, dass Sprachstandserhebungen zur Feststellung der Schulfähigkeit eines Kindes und weniger der gezielten Förderung als vielmehr der Selektion dienen. In Hinblick auf die sprachlichen Anforderungen in den verschiedenen Schulstufen zeigen sich zudem große Unterschiede zwischen den verschiedenen Erhebungszeitpunkten. Der Schwerpunkt der Erhebungen im Kindergarten liegt vor allem im alltagspraktischen Bereich und berücksichtigt aufgrund der noch fehlenden Alphabetisierung ausschließlich die mündlichen Sprachkompetenzen. Durch die Einschulung und den Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen in der Grundschule und insbesondere in den höheren Klassenstufen nehmen neben den mündlichen Sprachkompetenzen auch schriftliche und fachsprachliche Kompetenzen eine zunehmend bedeutende Rolle ein. Dies verdeutlicht, dass Sprachstandserhebungsverfahren, die für eine spezifische Schulstufe entwickelt wurden, nicht unreflektiert auf SchülerInnen anderer Schulstufen übertragen werden können, was das Fehlen weiterer Verfahren insbesondere im Bereich der Bildungssprache für ältere SchülerInnen umso schwerwiegender macht.

3. Vorstellung ausgewählter Verfahren für die Mittel- und Oberstufe

Nachdem in der oben stehenden Grafik ein Überblick über Sprachstandserhebungsverfahren gegeben und kritisch beleuchtet wurde, sollen im Folgenden einige der Verfahren näher dargestellt werden. Der Fokus liegt dabei insbesondere auf Verfahren für die Mittel- und Oberstufe. Bei der Auswahl der Verfahren wurde darauf geachtet, Beispiele aus den gängigen Verfahrenstypen auszuwählen, um die verschiedenen Arten der Erhebungsverfahren zu veranschaulichen. Alle hier vorgestellten Verfahren richten sich explizit, jedoch nicht unbedingt ausschließlich, an SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die Deutsch als zweite (oder dritte) Sprache erwerben. Eine kurze Übersicht über die vorgestellten Verfahren liefert zudem die [„tabellarische Übersicht über Sprachstandsverfahren“](#), auf der neben einer Auflistung einiger Vor- und Nachteile der Verfahren auch weiterführende und vertiefende Literatur angegeben ist.

¹ BMBF=Bundesministerium für Bildung und Forschung (ed.) (2005): Bildungsreform Band 11. Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn, Berlin.

² Kany, Werner/ Schöler, Hermann (2010): Fokus: Sprachförderung. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten; 2. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Als Beispiel für ein *Beobachtungsverfahren* werden hier die „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I“, die „Unterrichtsbegleitende Sprachstandserhebung Deutsch als Zweitsprache – USB DaZ“ und der „Diagnostische Leitfaden“ nach Knapp vorgestellt. Das „Förderdossier Deutsch als Zweitsprache“ stellt ein *kombiniertes Verfahren* dar, welches *Beobachtungsbögen* sowie *Schätz- und Testverfahren* miteinander verbindet und somit eine Anleitung für eine detaillierte Untersuchung eines Sprachstandes schafft. Dieses Verfahren wurde an dieser Stelle ausgewählt, da es ein Beispiel für ein Förderinstrument darstellt, welches während der gesamten Schulzeit eingesetzt werden kann und sowohl im Querschnitt als auch im Längsschnitt die Kommunikation zwischen den verschiedenen Personen ermöglicht, die sich mit der Sprachförderung der SchülerInnen auseinandersetzen.

Als Beispiele für *Profilanalysen* werden hier sowohl die Profilanalyse nach Grießhaber als auch die FörMig Instrumente „Fast Catch Bumerang“ und „Tulpenbeet“ vorgestellt, die ihre Schwerpunkte insbesondere auf textpragmatische und bildungssprachliche Kompetenzen legen.

Der C-Test, der anschließend vorgestellt wird, ist ein Beispiel für ein *Screening-Verfahren*, das zwar sehr ökonomisch in der Umsetzung ist, jedoch ausschließlich einen allgemeinen Förderbedarf erhebt und keine Aussagen über konkrete weiterführende Förderschwerpunkte erlaubt.

4. „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sek 1“³

Hintergrund

Die „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache“ wurden durch das Sächsische Staatsministerium für Kultus im Rahmen der FörMig Sachsen-Programmarbeit in Anlehnung an die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz und den Sächsischen Lehrplan erstellt. Im Jahr 2009 wurde zunächst eine Transferfassung für die Sekundarstufe I entwickelt, die 2010 ebenfalls für die Primarstufe adaptiert wurde.

Die Niveaubeschreibungen stellen ein Instrument zur strukturierten Beobachtung und Beschreibung von Sprachkompetenzen dar, die insbesondere die Kommunikation und Verständigung der Förderlehrkräfte über den Sprachstand der SchülerInnen erleichtern soll. Die Niveaubeschreibungen stellen also kein klassisches Instrument der Sprachstandsdiagnostik dar, sondern unterstützen vielmehr die differenzierte Kenntnis über die Sprachentwicklung.

Die Beschreibung der Sprachkompetenzen orientiert sich dabei an den sieben Basisqualifikationen der Sprache, die Ehlich 2005 formulierte. Diese gehen über eine Alltagsauffassung von Sprache hinaus und berücksichtigen neben lexikalischen, morphologischen und syntaktischen Teilqualifikationen auch phonetische und pragmatische Kompetenzen. Dabei werden nicht nur die Kompetenzen der Zweitsprache berücksichtigt, sondern der Sprachgebrauch der Erstsprache mit einbezogen. In den Niveaubeschreibungen für die Sekundarstufe I wird zudem der Fokus auf bildungs- und fachsprachliche Kompetenzen gelegt.

Ziel der Beobachtung auf Grundlage der Niveaubeschreibungen ist eine fundierte Gesamteinschätzung der Sprachkompetenzen (Erstellung eines DaZ-Sprachprofils) der Lernenden, die als Grundlage einer Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten dienen sollte. Die Beobachtung findet dabei kontinuierlich

³ Die Literatur, aus denen die Informationen zu den jeweiligen Verfahren stammen, wird am Ende jedes Kapitels angegeben.



und parallel zum Lernprozess statt und soll somit nicht nur die aktuellen Kompetenzen, sondern zusätzlich den Kompetenzzuwachs der SchülerInnen im Verlauf der Sprachförderung dokumentieren.

Aufbau der Niveaustufen

Die „Niveaustufen Deutsch als Zweitsprache“ bestehen aus den Kompetenzrastern (Niveaustufen) und einem Dokumentationsformular, in dem die Beobachtungen festgehalten werden können. Weitere Impuls- oder Testmaterialien sind nicht notwendig. Am Ende des Handbuchs zu den Niveaubeschreibungen befindet sich zudem ein Glossar, in dem wichtige Fachbegriffe aufgeführt und erläutert werden.

Die *Kompetenzraster* teilen sich in 23 Beobachtungsbereiche mit je vier Niveaustufen auf: von der 1. Stufe (Minimalqualifikation) bis zur 4. Stufe (Anforderungen der Bildungsstandards für die Altersgruppe). Folgende sieben Abschnitte werden durch die Kompetenzraster abgedeckt:

a) Sprachliche Handlungs- und Verstehensfertigkeit:

- Wahrgenommene pragmatische und diskursive Kompetenzen (mit anderen in Kommunikation treten, im Unterricht, in der Pause)
- Sprachstrategien bei Wortschatzlücken oder Verstehensproblemen

b) Wortschatz (Verstehenswortschatz, Mitteilungswortschatz, Fachwortschatz)

c) Aussprache (Deutlichkeit, Sprechflüssigkeit)

d) Lesen (Verstehen, Techniken/Strategien der Texterschließung, Vorlesen, Strategien zur Überwindung von Verstehensschwierigkeiten)

e) Schreiben (Textproduktion, Strategien bei der Suche nach passenden Wörtern, Orthographie, Interpunktion)

f) Grammatik (mündl./schriftl.): (Verbstellung, Satzverbindungen, Präpositionen, Formen des Verbs/Nomens, Freude und Interesse am Sprechen – Deutsch/Herkunftssprache)

g) Persönlichkeitsmerkmale (Freude und Interesse am Lesen – deutsche und herkunftssprachliche Texte)

Folgende Tabellen stellen ein Beispiel für die Kompetenzraster im Bereich „sprachliche Handlungs- und Verstehensfertigkeit“ dar und werden hier exemplarisch aufgeführt.

Private Gespräche

Private Gespräche sind Konversationen, die der Schüler im Bereich seiner Freizeit führt. Dazu zählen auch Pausengespräche mit Mitschülern und Lehrern.

I	II	III	IV
Der Schüler kann einfache Mitteilungen und Aufforderungen verstehen und aktiv elementare Sprechhandlungen vollziehen. Dazu zählt beispielsweise das Erteilen von Informationen zur eigenen Person. Die Äußerungen sind häufig auswendig gelernte Wendungen („Ich heiße Melanie. Ich komme aus Riga.“).	Der Schüler kann Informationen zu Themen, die sein unmittelbares Lebensumfeld berühren (beispielsweise Hobbys und Schule), aufnehmen und selbst darüber sprechen.	Der Schüler kann Informationen zu Themen, die über sein unmittelbares Lebensumfeld hinausgehen, aufnehmen und zum Gespräch eigene Mitteilungen, Begründungen, Erläuterungen und nähere Beschreibungen beitragen.	Der Schüler kann Informationen und Darstellungen zu bislang unvertrauten Themen verstehen. Er kann in (Streit-) Gesprächen seine Meinung vertreten und argumentieren. Weiterhin kann er Vermutungen und Rückfragen formulieren.

Unterrichtsgespräche

Unterrichtsgespräche sind institutionell geprägte Konversationen, die der Schüler in Unterrichtssituationen mit Lehrern und Mitschülern führt.

I	II	III	IV
Der Schüler kann einfache Anweisungen und organisatorische Mitteilungen verstehen und auf einfache Fragen antworten. Er kann kurze Bitten und Entschuldigungen sowie einfache unterrichtsbezogene Mitteilungen äußern.	Der Schüler kann Informationen zu Unterrichtsthemen, die an sein Vorwissen anknüpfen, aufnehmen und verarbeiten sowie sich zu bereits erarbeiteten Unterrichtsinhalten äußern.	Der Schüler kann sich sprachlich aktiv an der Erarbeitung der Unterrichtsthemen beteiligen. Er kann auch Informationen zu unbekanntem Themen aufnehmen, verarbeiten und sie mit früheren unterrichtlichen Informationen verknüpfen.	Der Schüler versteht Fachvorträge, kann Nachfragen dazu stellen und sich zusammenhängend zu Fachinhalten äußern. Er kann Meinungen begründen und Standpunkte vertreten.

in privaten Situationen, wie z. B. Pausen (Herkunftssprache)

I	II	III	IV
Der Schüler zeigt sehr wenig Sprechfreude; unaufgefordert spricht er nicht mit Freunden und Mitschülern.	Der Schüler zeigt wenig Sprechfreude und ist in privaten Settings häufig still, spricht aber hin und wieder unaufgefordert mit Freunden und Mitschülern.	Der Schüler zeigt solide Sprechfreude. Er spricht regelmäßig unaufgefordert mit Freunden und Mitschülern.	Der Schüler zeigt große Sprechfreude. Er spricht häufig und viel mit Freunden und Mitschülern.

Diese Kompetenzraster unterstützen eine detaillierte Beobachtung der mündlichen und schriftlichen Sprachproduktion der Lernenden, die jeweils in die vier beschriebenen Niveaustufen eingeteilt werden. Deutlich wird hier auch die Differenzierung nach unterschiedlichen Kommunikationssituationen (Unterrichtsgespräche, private Situation), die insbesondere den pragmatischen Fähigkeiten gerecht werden soll.

Die Ergebnisse der Beobachtung können schließlich in dem *Dokumentationsformular* festgehalten werden. Folgende Grafik zeigt einen Auszug aus diesem Formular. Durch Ankreuzen werden hier die beobachteten Kompetenzen der SchülerInnen eingetragen. Um dem Prozesscharakter des Sprachlernens gerecht zu werden, besteht hier die Möglichkeit festzuhalten, ob sich der/die SchülerIn zwischen zwei Niveaustufen befindet, also weder vollständig der einen oder anderen Stufe zugeordnet werden kann.

Beobachtungsbogen

beobachteter Schüler: _____

beobachtender Lehrer: _____

Beobachtungszeitpunkt: _____

A. WEITE DER SPRACHLICHEN HANDLUNGS- UND VERSTEHENSFÄHIGKEIT

	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV
Private Gespräche	<input type="checkbox"/>							
Unterrichtsgespräche	<input type="checkbox"/>							
Formelle Gespräche	<input type="checkbox"/>							
Strategien zur Überwindung von Ausdrucksnot und Verstehensproblemen	<input type="checkbox"/>							

B. WORTSCHATZ

	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV
Verstehenswortschatz	<input type="checkbox"/>							
Mitteilungswortschatz	<input type="checkbox"/>							
Fachwortschatz	<input type="checkbox"/>							

Abbildung: Dokumentationsformular (Döll, Reich 2013)

Evaluation

Die Umsetzung der „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache“ zeigte in der Praxis positive Ergebnisse. Dabei wurde insbesondere hervorgehoben, dass durch die Verwendung des Beobachtungsinstruments der Blick stärker auf die Kompetenzen der SchülerInnen gelenkt, die Sprache detaillierter wahrgenommen und der kollegiale Austausch verbessert wurde.

Kritisiert wurde, dass das Verfahren mit ca. 20 Minuten pro SchülerIn einen hohen zeitlichen Aufwand bedeutet. Zudem kritisierten vor allem fachfremd unterrichtende LehrerInnen den Gebrauch des spezifischen Fachwortschatzes bei der Beschreibungen der Sprachkompetenzen, was durch die Entwicklung eines Glossars erleichtert werden sollte.

Literatur:

- Marion Döll/ Hans H. Reich (2013): Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe 1. Tansferfassung 2009. <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/14477>
- Drorit Lengyel / Hans H. Reich / Hans-Joachim Roth / Marion Döll (Hrsg.) (2009): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. (= FÖRMIG Edition Band 5.) Münster: Waxmann.

5. „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache“

Hintergrund

Das Verfahren „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache“ wurde im Auftrag des BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen) unter der Leitung von Dr. Marion Döll und Univ.-Prof. Dr. Inci Dirim und der Mitarbeit von Mag. Lisanne Fröhlich erstellt (Laufzeit: Juni 2011 bis August 2013). Ziel des Verfahrens ist es Lehrkräften zu ermöglichen, die Aneignung des Deutschen als Zweitsprache von Kindern über mehrere Jahre (Primarstufe und Sekundarstufe) individualdiagnostisch zu begleiten. Dadurch sollen Bedarf und Angebot in der Deutschförderung und Sprachbildung besser aufeinander abgestimmt werden, wobei das Verfahren im Besonderen den Anforderungen des österreichischen Schulwesens Rechnung trägt.

Es handelt sich hierbei also nicht um einen punktuellen Test, bei dem zu einem bestimmten Zeitpunkt sprachliche Teilfertigkeiten überprüft werden, sondern um ein Instrument, mit dem Sprachkompetenzen und Sprachzuwächse von SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache kontinuierlich beobachtet und interpretiert werden können, um daraus Fördermaßnahmen abzuleiten. 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 (vgl. Auch Niveaubeschreibungen DaZ in diesem Handbuch).

Diese gehen über eine Alltagsauffassung von Sprache hinaus und berücksichtigen neben lexikalischen, morphologischen und syntaktischen Teilqualifikationen auch phonetische und pragmatische Kompetenzen. Für den mündlichen Sprachgebrauch wird dabei auch der Sprachgebrauch in der Erstsprache mit einbezogen und für die Sekundarstufe I wird zudem der Fokus auf bildungs- und fachsprachliche Kompetenzen gelegt.

Aufbau der Unterrichtsbegleiteten Sprachstandsbeobachtung DaZ

Die „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung DaZ“ besteht aus den Beschreibungen der Aneignungsstufen (Teil 1, Beobachtungsbogen) und aus dem dazugehörigen Ergebnisdokumentationsbogen (Teil 2), auf dem die Ergebnisse der Beobachtungen durch Ankreuzen festgehalten werden können. Weitere Impuls- oder Testmaterialien sind nicht notwendig. Am Ende des Handbuches zur Unterrichtsbegleitenden Sprachstandsbeobachtung DaZ befindet sich zudem ein Glossar, in dem wichtige Fachbegriffe aufgeführt und erläutert werden.

In den Beobachtungsbereichen finden sich folgende Basisqualifikationen nach Ehlich (Ehlich et al. 2008) wieder und werden mithilfe von Indikatoren erfasst:

- a) **Pragmatische Basisqualifikation** (Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit, Strategien)
- b) **Lexikalisch-semantische Basisqualifikation** (Wortschatz Primarstufe, Wortschatz Sekundarstufe 1)
- c) **Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation** (Verb: Verformen, Verb: Verbstellung in Aussagesätzen, Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten, Aussageverbindungen)
- d) **Literale Basisqualifikation** (Textkompetenz schriftlich, Orthographie)

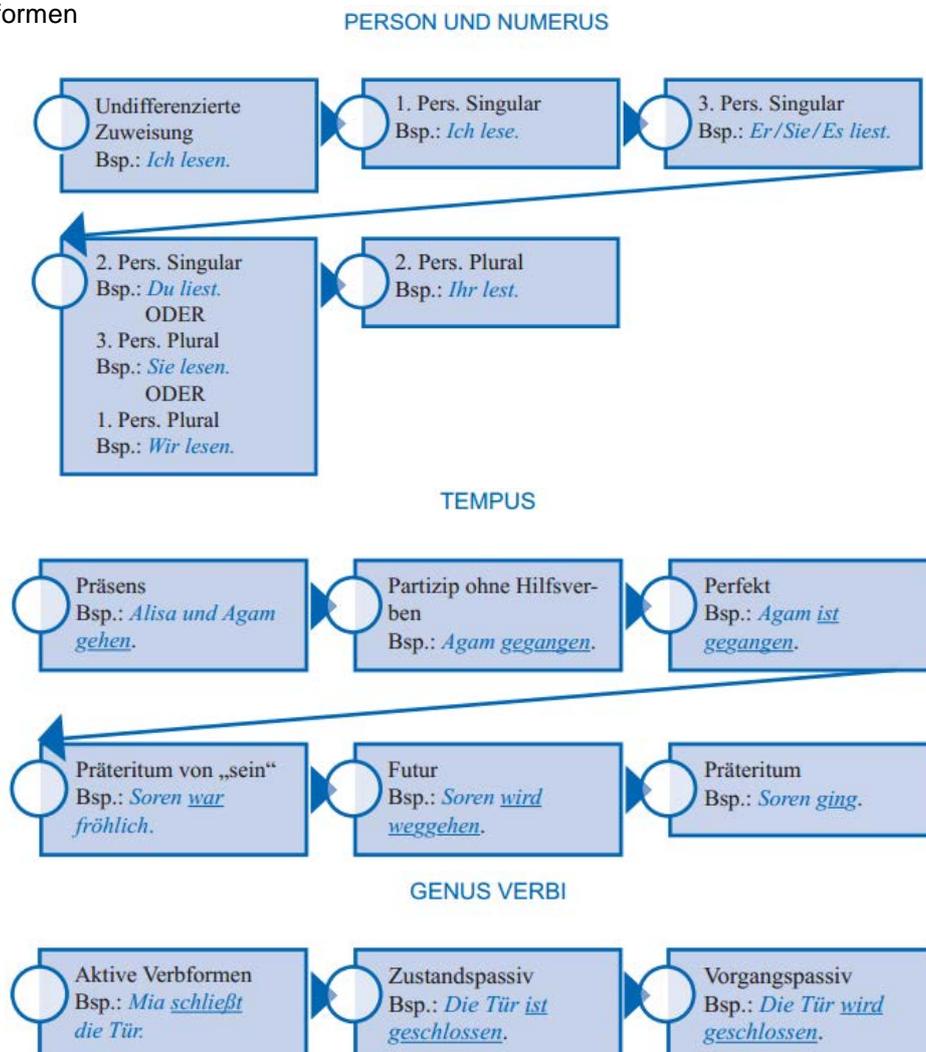
Die pragmatisch und lexikalisch-semantischen Basisqualifikationen werden sowohl produktiv als auch rezeptiv erfasst, wohingegen die morphologisch-syntaktischen und die literalen Basisqualifikationen nur produktiv erfasst werden.

Auf die Erfassung rezeptiver wie produktiver phonischer sowie rezeptiver literaler und morphologisch-syntaktischer Fähigkeiten wurde bewusst verzichtet, da für diese Bereiche geeignete Verfahren verfügbar sind. In USB DaZ wird auf diese Verfahren jeweils an den entsprechenden Stellen verwiesen. Im Zentrum der Beobachtung steht dabei immer das sprachliche Können der beobachteten Kinder und Jugendlichen, d.h. es wird versucht festzustellen, welche sprachlichen Phänomene beim freien Sprechen und Schreiben aktiv verwendet werden.

Das (Meta-)Wissen über sprachliche Phänomene wird ebenso wie im Unterricht auswendig gelernte feste Wendungen (z.B. „Ich heiße Clara“, „Ich weiß nicht“, „Was ist das?“) nicht im Beobachtungsbogen festgehalten.

Folgende Abbildungen stellen ein Beispiel für die Kompetenzraster im Bereich „*morphologisch-syntaktische Basisqualifikationen*“ dar und werden hier exemplarisch aufgeführt:

VERB: Verbformen



Die Skalen der einzelnen Beobachtungsbereiche sind hier als Implikationsskalen zu verstehen, d.h. 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 Kindern und Jugendlichen im Beobachtungszeitraum nicht aktiv verwendet werden.

Die Ergebnisse der Beobachtung können schließlich in dem *Ergebnisdokumentationsbogen* festgehalten werden. Folgende Grafik zeigt einen Auszug aus diesem Bogen. Durch Ankreuzen werden hier die beobachteten Kompetenzen der SchülerInnen eingetragen:

PERSON & NUMERUS

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

TEMPUS

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

GENUS VERBI

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

Abbildung: Ergebnisdokumentationsbogen (Döll, Dirim, Fröhlich 2014)

Evaluation

Die empirische Prüfung hat ergeben, dass es sich bei dem Verfahren um ein valides und konsistentes Diagnoseinstrument handelt. Von der 1. bis zur 7. Schulstufe gelten die Ergebnisse als gesichert (USB DaZ misst das, was es messen soll). Für die 8. Schulstufe fallen die Ergebnisse etwas schlechter aus – USB DaZ kann eingesetzt werden, allerdings mit etwas Vorsicht. Die interne Konsistenz (Messen alle Items dasselbe Merkmal?) wurde als hinreichend bewertet und das Instrument gilt als objektives Sprachstandsverfahren, wobei ein Aus- und Fortbildungsbedarf in Bezug auf USB DaZ festgestellt wurde.

Literatur:

- Lisanne Fröhlich, Marion Döll, İnci Dirim (2014): Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache. Teil 1: Beobachtungsbogen. BMBF www.bmbf.gv.at/schulen/recht/erlaesse/usb_daz.html
- Lisanne Fröhlich, Marion Döll, İnci Dirim (2014): Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache. Teil 2: Ergebnisdokumentationsbogen. BMBF www.bmbf.gv.at/schulen/recht/erlaesse/usb_daz.html

6. „Diagnostischer Leitfaden“

Der „Diagnostische Leitfaden“ stellt einen Fragenkatalog dar, der eine Reihe von Fragen zur Sprachbiographie, dem sprachlichen Verhalten und den sprachlichen Fähigkeiten des Kindes beinhaltet und der strukturellen Beobachtung und Einschätzung des Sprachstandes dient. Dies bietet eine hilfreiche Übersicht und Orientierung zum Beispiel für ErzieherInnen. Ziel des „Diagnostischen Leitfadens“ ist es, Sprachschwierigkeiten der Kinder im Anfangsunterricht zu erkennen.

Das Verfahren kann auch ohne Rückgriff auf schriftliche Äußerungen der Kinder durchgeführt werden.

Beobachtet werden vor allem die Sprachbiografie, das sprachliche Verhalten im Unterricht und das kommunikative Verhalten des Kindes gegenüber MitschülerInnen. Zudem sollen sprachliche Äußerungen der SchülerInnen im Hinblick auf linguistische Kategorien untersucht werden.

Ein wichtiger Indikator des Leitfadens zur Erhebung des Sprachstandes stellt die Konjugation des finiten Verbs und die Stellung des Verbs im Satz dar.

Für die Durchführung des Verfahrens empfiehlt Knapp, die SchülerInnen jeweils einen Tag lang zu beobachten. Dabei sollten aus dem Fragenkatalog die Fragen ausgewählt werden, die für die jeweilige Lebenssituation der SchülerInnen und das Erhebungsziel sinnvoll erscheinen. Die Beobachtungsergebnisse können dann entweder mit früheren Beobachtungen desselben Kindes (individuelle Sozialnorm) oder mit den Leistungen anderer SchülerInnen verglichen werden (gruppenbezogene Sozialnorm).

Fragekategorien

- Sprachbiografie
- Erfahrungen, die den Schriftspracherwerb erleichtern
- Sprachliches Verhalten im Unterricht: Verstehen, Sprechen
- Kommunikatives Verhalten gegenüber MitschülerInnen
- Sprachliche Merkmale der Äußerungen:
 - **Sprechweise:** deutlich, Tempo, Hochsprache - Dialekt, Verschleifungen
 - **Verbkomplex:** geläufige Verben, Präteritum
 - **Nominalphrasen:** Nomen, bestimmter Artikel, andere flekt. Wörter, Genitiv
 - **Reflexivpronomen**
 - **Präpositionen und Fall:** semantisch korrekt, richtiger Kasus
 - **Morphologie:** Pluralformen, Adjektivsteigerung, trennbare Verben, Komposita
 - **Syntax:** Satzstellung, Inversion im Fragesatz, Satzklammer, Negation
 - **Lexik:** Umfang des aktiven Wortschatzes, Fachbegriffe, Universalverben, -nomen
 - **Semantik:** Falschgebrauch, Umschreibungs- &, Ersetzungsstrategien,

- Schriftspracherfahrung/metasprachliche Kompetenzen: Embleme, Silbenzerlegung, Auszählverse, Reimpaare

Literatur:

- Knapp, Werner (2001): Diagnostische Leitfragen. Sprachschwierigkeiten bei Kindern aus sprachlichen Minderheiten. In: Praxis Grundschule, 3/2001. S. 4-6

7. „Förderdossier DaZ“

Grundlagen

Das „Förderdossier DaZ“ wurde durch die Pädagogische Hochschule Thurgau und das Amt für Volksschule in der Schweiz entwickelt und dient der differenzierten Analyse der Sprachleistungen, welche wiederum Grundlage für weitere Förderentscheidungen ist.

Das „Förderdossier DaZ“ unterstützt dabei Förderlehrpersonen, Klassenlehrpersonen und andere schulische Fachpersonen (schulische Heilpädagogik, Logopädie) bei der Analyse der sprachlichen Fähigkeiten und bei der Dokumentation der Sprachförderung. Gleichzeitig bietet es Hilfestellungen für die Kommunikation mit Eltern und Behörden.

Besitzer des Förderdossiers ist der/die SchülerIn, jede beteiligte Lehrkraft erhält jedoch Zugang zu den Informationen. Ziel dabei ist es, das Förderdossier über die komplette Schulzeit hinweg weiterzuentwickeln und somit den Austausch und die Zusammenarbeit der verschiedenen Lehrpersonen sowie der Schulstufen zu ermöglichen.

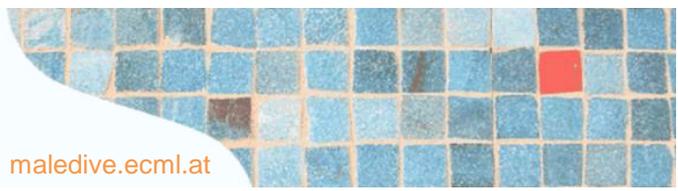
Bei der Analyse der Sprachkompetenzen orientiert sich das Förderdossier stark an den folgenden vier Fertigkeiten:

- Analyse mündliche Produktion (M)
- Analyse schriftliche Produktion (S)
- Analyse Leseverstehen (L)
- Analyse Erwerbstand Grammatik (G)

Die Instrumente M, S, L sind nach demselben Prinzip aufgebaut und basieren auf dem „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“, es findet also eine Einordnung der beobachteten Kompetenzen in ein detailliertes Kompetenzraster statt. Für die Analyse des Erwerbstands der Grammatik steht ein Instrument zur Verfügung, das auf der DiGS-Studie basiert. Dort werden die sprachlichen Äußerungen des/der SchülerIn in die Erwerbsstufen nach Diehl eingeteilt, die sich auf die Verb- und Satzform beziehen.

Die Ergebnisse der Beobachtung und Erhebung sollen daraufhin als Grundlage für eine angemessene Förderung und als Entscheidungshilfe für den Einstieg in den regulären Unterricht genutzt werden. Das „Förderdossier DaZ“ kann für alle SchülerInnen unabhängig von der Schulstufe oder dem Sprachniveau eingesetzt werden und bezieht die Eltern durch Elterngespräch und mehrsprachige Fragebögen mit ein. Beobachtungen und Einschätzungen unterschiedlicher Bezugspersonen können somit in dem Dossier zu einem einheitlichen Bild zusammengetragen werden.

Aufbau des Förderdossiers



Das Förderdossier enthält folgende Kopiervorlagen:

a. Dokumentation der Frühförderung

- Beobachtungsbogen Frühförderung
- Bilanz Frühförderung

b. Analyse Instrumente

- Protokollblätter Analyse (schriftliche/mündliche Produktion, Leseverstehen, Grammatik)
- Globale Einschätzungsraster
- Detaillierte Kriterienraster

c. Semesterbilanzen

- Lernbericht DaZ
- Semesterbilanz
- Gesprächsnotizen
- Thematische Absprachen
- Planung Lernschwerpunkte

d. Elternzusammenarbeit

- Notizen zu Elterngesprächen
- Sprachliche Aktivitäten der Familie (in diversen Übersetzungen)
- Übersicht Elternkontakte
- Interview mit Eltern zur Sprachbiografie

Im Folgenden werden beispielhaft Auszüge aus einigen der oben aufgeführten Inhalte präsentiert. Diese werden ebenfalls in der Power Point Präsentation aufgeführt:



a. Auszug „Protokollblatt Analyse mündliche Produktion“:

Protokollblatt Analyse mündliche Produktion

M1

Name des Kindes:

Vorname:

Klasse:

Schulort:

Schuljahr:

Klassenlehrperson:

DaZ- Lehrperson:

Datum:

1. Globale Einstufung

2. Beurteilung mit Raster

Spektrum	Korrektheit (Genauigkeit)	Flüssigkeit	Interaktion	Kohärenz

3. Abschliessende Einstufung

b. Auszug „Globaler Einschätzungsraster mündliche Produktion“

Globaler Einschätzungsraster mündliche Produktion

M2

C2	<p>Kann auf natürliche Weise auch feinere Bedeutungsnuancen zum Ausdruck bringen</p> <ul style="list-style-type: none"> · Kann sich spontan und sehr fließend ausdrücken; kann sich mühelos und gewandt verständigen und auch feinere Bedeutungsnuancen differenziert zum Ausdruck bringen. · Kann klar, sehr fließend und gut strukturiert sprechen.
C1	<p>Kann spontan und fließend, klar und gut strukturiert sprechen</p> <ul style="list-style-type: none"> · Kann sich beinahe mühelos fließend und spontan mit natürlichem Sprachfluss ausdrücken. · Kann komplexe Sachverhalte klar und detailliert darstellen. Hohes Mass an Korrektheit (Genauigkeit); Fehler sind selten.
B2	<p>Kann seinen/ihren Standpunkt ohne merkliche Anstrengung ausdrücken</p> <ul style="list-style-type: none"> · Kann Gespräche über viele Themenbereiche führen und in recht gleichmässigem Tempo sprechen. · Kann im Rahmen des eigenen Interessengebiets klare und detaillierte Beschreibungen und Berichte zu einem breiten Themenspektrum geben. Macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen.



Einschätzung Erwerbsstand Grammatik

G1

Name des Kindes:

Vorname:

Klasse:

Schulort:

Schuljahr:

Datum:

Klassenlehrperson:

DaZ- Lehrperson:

Für jeden Satz in der entsprechenden Rubrik ein Strich setzen: richtige Form/Struktur -> ✓ / abweichende Form/Struktur ->*		Anzahl	
		✓	*
Stufe 5	Subjekt nach konjugiertem Verb (Inversion) <ul style="list-style-type: none"> nach vorangestellten Deiktika: <i>Da ist der Papa.</i> nach vorangestellten Adverbialausdrücken: <i>Gestern hatte meine Cousine Geburtstag.</i> 		
Stufe 4	Nebensätze mit konjugiertem Verb in Endstellung nach unterordnenden Konjunktionen (dass, wenn, weil, als, ...) <ul style="list-style-type: none"> ..., <i>wenn ich mehr Geld hätte.</i> <i>Als es Morgen wurde, ...</i> 		
Stufe 3	Distanzstellung der verbalen Teile (Verbalklammer) <ul style="list-style-type: none"> Perfekt mit Hilfsverb hat/sein und Vollverb: <i>Und ich habe die Jacke geholt.</i> Modalverb und Vollverb: <i>Ich wollte nicht gehen.</i> trennbare Vorsilbe am Satzende: <i>Amir bringt noch Legos mit.</i> 		
Stufe 2	Koodinierte Hauptsätze <ul style="list-style-type: none"> <i>Ich hole ein Buch und lese.</i> <i>Auf der Strasse spielen Kinder, ein Hund bellt, die Sonne scheint.</i> 		
Stufe 1	Konjugiertes Verb in einfachen Äusserungen <ul style="list-style-type: none"> <i>Der Glanz war so schön.</i> <i>Maya wohnt dort.</i> 		
Stufe 0	Bruchstückhafte Äusserungen, ohne konjugiertes Verb <ul style="list-style-type: none"> nicht verstehbare Äusserung grammatisch unvollständige Äusserung: <i>Mein Bruder. - Sieben.</i> Floskel- oder formelhafte Äusserung: <i>Danke - Bisschen - Ich auch.</i> 		

Abschliessende Einstufung gemäss Entscheidungsbaum (Dokument A2.4)

Nach: Diehl, E.; Christen, H.; Leuenberger, S.; Pelvat, I.; Studer, T. (2000). Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Tübingen: Niemeyer



d. Auszug „Thematische Absprachen“:

Thematische Absprachen

SB4

Name des Kindes:

Vorname:

Geburtsdatum:

Klasse:

Schulort:

Schuljahr:

Klassenlehrperson:

DaZ- Lehrperson:

Priorität	Geplante Sachthemen im Regelklassenunterricht	Vorbereiten im DaZ-Unterricht	Vertiefen im DaZ-Unterricht
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Priorität	Geplante Sprachthemen im Regelklassenunterricht	Vorbereiten im DaZ-Unterricht	Vertiefen im DaZ-Unterricht
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Priorität	Spezifische Lernschwerpunkte im DaZ- Unterricht Mündlichkeit, Lesen, Schreiben, Grammatik / Rechtschreibung

Literatur:

- Departement für Erziehung und Kultur (2010): Förderdossier DaZ. Pädagogische Hochschule Thurgau. Lehre Weiterbildung Forschung
- Diehl, E.; Christen, H.; Leuenberger, S.; Pelvat, I.; Studer, T. (2000). Grammatikunterricht: Alles für der Katz?. Tübingen: Niemeyer.
- Glaboniat, M.; Müller, M.; Rusch, P.; Schmitz, H.; Wertenschlag, L. (2005). Profile deutsch. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
- Trim, J.; North, B.; Coste, D. (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt. www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Manual%20Revision%20-%20proofread%20-%20FINAL.pdf



8. Profilanalyse nach Griebhaber

Grundlagen

Das Verfahren der Profilanalyse nach Griebhaber basiert auf den von Meisel, Clahsen und Pienemann 1979 im Wuppertaler ZISA-Projekt erarbeiteten Erwerbsreihenfolgen syntaktischer Strukturen. Die Analyse der im Rahmen dieses Projekts gewonnenen Lernerdaten ergab, dass beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache eine vom einzelnen Lerner unabhängige Reihenfolge syntaktischer Strukturen im Bereich der Wortstellungsregeln zum Tragen kommt. Die Häufigkeit der Anwendung bestimmter Wortstellungsmuster geben demnach Aufschluss auf den Sprachstand von Lernenden.

Ablauf

Grundlage für die Erstellung eines Lernerprofils nach Griebhaber sind mündliche oder schriftliche Lerneräußerungen. Mündliche Äußerungen sollen dabei in möglichst alltagsnahen Gesprächen erhoben werden. Für schriftliche Äußerungen bieten sich vor allem Impulse an, welche zum narrativen Schreiben auffordern. Es sollte eine aussagekräftige Sprachprobe zur Verfügung stehen (bei schriftlichen Äußerungen z. B. Textproduktionen einer Unterrichtsstunde, bei mündlichen Äußerungen z. B. mehrere kurze zusammenhängende Erzählungen – mit einem Minimum von 7 satzwertigen Einheiten).

Nach der Erhebung des Sprachmaterials erfolgt die Profilanalyse in drei Schritten:

- Die Äußerungen werden in minimale Einheiten zerlegt.
- Für jede minimale Einheit wird die Satzstruktur bestimmt. → Die Verteilung der Strukturen bildet das syntaktische Profil.
- Aus dem Profil wird der erreichte Sprachstand ermittelt und davon wird die Erwerbsstufe abgeleitet.

Das Profil und die Erwerbsstufe sind eng mit dem Wortschatz und der Literalität verbunden. Beide können somit über die Profilanalyse indirekt eingeschätzt werden.

Die linguistische Grundlage der Profilanalyse

Grundlage der Profilanalyse bilden einige grundlegende Wortstellungsmuster (je nach Stellung der verbalen Elemente im Satz) der deutschen Sprache.

- 1) **Finitum (Muster 1):** In einfachen Sätzen stehen einteilige finite Verben in der Regel an zweiter Stelle.

Maria geht ins Kino.

- 2) **Separation (Muster 2):** Bei zusammengesetzten Zeiten, z. B. im Perfekt steht das finite Verb weiterhin an zweiter Stelle, das infinite Verb rückt jedoch in das Nachfeld.

Maria ist ins Kino gegangen.

Diese Klammerstruktur betrifft auch Verben mit trennbaren Präfixen und zu-Infinitivkonstruktionen.

Maria kommt um 8 Uhr an. Maria hat Angst, die Tür aufzumachen.



- 3) **Inversion (Muster 3):** Wenn das Vorfeld z. B. von einem Demonstrativum besetzt ist, muss das Subjekt hinter das finite Verb rücken.

Danach geht Maria nach Hause.

Die Nachstellung betrifft auch Fragen mit Fragepronomen oder Fragen mit Verbspitzenstellung. Außerdem werden auch Imperative als Inversionsstruktur betrachtet.

Wen will Maria treffen? Kommt Maria morgen? Komm!

- 4) **Verbendstellung (Muster 4):** In untergeordneten Nebensätzen steht das finite Verb an letzter Stelle

Maria möchte, dass er kommt.

Neben diesen vier Stellungsmustern sind für die Profilanalyse zwei weitere Strukturmuster relevant.

- 5) Bei der **Insertion (Muster 5)** wird ein Nebensatz in einen Satz eingeschoben und nicht an einen Satz angeschlossen.

Marias Freund, den sie lange nicht gesehen hat, kommt zu besuch.

- 6) Bei der **Integration (Muster 6)** wird eine satzwertige Konstruktion mit finitem Verb in eine infinite Konstruktion überführt und als Attribut in eine Nominalgruppe eingebaut.

Maria erwartet ihn am Bahnhof mit einem über das ganze Gesicht strahlenden Augen.

In mündlichen Äußerungen werden zudem auch **bruchstückhafte Einheiten (Muster 0)** verwendet. Dabei handelt es sich um grammatisch unvollständige, bruchstückhafte Äußerungen.

z.B. Danke!

Die folgende Abbildung „Grundlegende Wortbildungsmuster“ zeigt, wie Aussagen, den verschiedenen Mustern zugeordnet werden können.

Stellungsmuster	(I) Vorfeld	(II) Finitum / Konj.	(III) Mittelfeld	(IV) Nachfeld
4 Verbendstellung	...,	dass	sie* ins Theater	geht.
3 Inversion	Danach	geht	Maria* nach Hause.	
	Wen	will	Maria*	treffen?
		Kommst	du* morgen?	
		Komm!		
2 Separation	Maria	kommt	um 8 Uhr	an.
	Maria*	ist	ins Theater	gegangen.
	Er	hat	Angst, die Tür	aufzumachen.
1 Finitum	Maria*	geht	ins Kino.	
0 Bruchstücke	Danke!			

Abbildung: Grundlegende Wortstellungsmuster, * Subjekt (Grießhaber 2013)

Die nachstehende Abbildung „Analyse der Wortstellungsmuster“ stellt ein Beispiel für das Vorgehen bei der Bestimmung der syntaktischen Muster dar. Es handelt sich hierbei um einen Text, der am Ende der 1. Klasse zu dem Bildimpuls NEUGIER (auf dem Bild sind zwei kleine Kinder zu sehen, die auf dem Bauch liegen und durch einen Mauerspalt nach unten schauen – die LernerInnen sollen schreiben, was die Kinder sehen) produziert wurde.

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

Abbildung: Analyse der Wortstellungsmuster (Grießhaber 2013)

Erstellung des Profils und Ermittlung der Erwerbsstufe

Die Ermittlung des syntaktischen Profils erfolgt durch Aufsummierung der Anzahl der Strukturmuster. In der Abbildung „Analyse der Wortstellungsmuster“ kommen je eine bruchstückhafte Einheit und eine Separation sowie vier einfache Äußerungen mit einem Finitum vor.

Die syntaktische Komplexität wird durch das Verhältnis von einfachen Einheiten (Muster 0-2) zu komplexen Einheiten (Muster 3-6) bestimmt. Nach diesem Kriterium enthält der Beispieltext ausschließlich einfache Einheiten.

Für die Bestimmung des erreichten Sprachniveaus wird das aus der Erstspracherwerbsforschung bekannte Prinzip der Mindestvorkommen angewandt. Dieses besagt, dass ein Muster, welches in einer Erhebung mindestens dreimal enthalten ist, auch in folgenden Erhebungszeitpunkten verwendet wird und somit als erworben gelten kann. Gleichzeitig umfasst der Erwerb einer höheren Stufe auch den Erwerb der niedrigeren Stufen.

Da die Wortstellungsmuster die Grundlage für die Verwendung sprachlicher Mittel bilden und in der Regel mit weiteren Bereichen korrespondieren, geben sie nach Grießhaber auch Rückschluss auf den Wortschatz und andere sprachliche Mittel (siehe Abbildung Erwerbsstufen und sprachliche Mittel für DaZ), wodurch die Profilanalyse an das Modell der Basisqualifikationen anschlussfähig wird.



Stufe	Wortschatz	Verben	Verkettung	sonst
4-6	differenziert		dichtes Netz mit Anaphern	Partikeln zur Hörersteuerung
3	ausreichend, Wortbildung	Präfixverben	Anaphern, Deiktika im Vorfeld: <i>Und dann ...</i>	selbständig
2	ausreichend, Lücken, Genus unsicher	Perfekt, Modalverben	Anaphern gering: <i>sie, er, ...</i>	Hörerhilfe
1	eingeschränkt, Lücken, Genus unsicher	wenige, Finitum	kaum Anaphern	Hörerhilfe erforderlich
0	sehr große Lücken	sehr wenige, oft fehlend, einige irgendwie flektiert	keine Anaphern	Hörerhilfe essentiell, Mimik, Gestik

Abbildung: Erwerbsstufen und sprachliche Mittel für Deutsch als Zweitsprache (Grießhaber 2013)

Literatur:

- Grießhaber, Wilhelm (2013): Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung; Stiftung Merkator, Universität Essen.
https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf

9. FörMig Profilanalyse: „Fast Catch Bumerang“

Hintergrund

Das Instrument „Fast Catch Bumerang“ ist eines der Diagnoseinstrumente, die im Rahmen des FörMig-Projekts entwickelt wurden. Ziel des Instruments ist die Erfassung der berufsspezifischen fach- und bildungssprachlichen Kompetenzen Jugendlicher im Übergang von der Oberstufe in den Beruf. Die Profilanalyse dient dabei der Förderdiagnostik und ist mehrsprachig ausgelegt.

Schreibaufgaben

Bei der Durchführung der Sprachstandserhebung erhalten die SchülerInnen zwei getrennte Arbeitsaufträge:

a. **Bewerbung zu einem Praktikumsplatz in einer Redaktion**

Die erste Schreibaufgabe besteht darin, auf die unten stehende fiktive Anzeige hin ein Bewerbungsschreiben zu formulieren, um sich auf das beschriebene Praktikum zu bewerben. Ziel dieses Arbeitsauftrags ist die Erhebung allgemesprachlicher Fähigkeiten sowie textsortenspezifischer formaler und inhaltlicher Gestaltungsmittel (Textsorte: Bewerbungsschreiben). Beachtet werden dabei insbesondere Aspekte wie die Nennung des Absenders, Datum und abschließende Grußformel.

**fast catch Bumerang sucht dich als Praktikant/in
in der Redaktion!**

Du kannst gut schreiben? Du kennst dich mit Bumerangs aus? Ein Praktikum in der Redaktion unseres Jugendmagazins **fast catch Bumerang** kann dein Einstieg in eine journalistische Karriere sein! Bitte sende uns ein *aussagekräftiges Bewerbungsschreiben* und als Arbeitsprobe einen *Artikel*, in dem erklärt wird, wie der Bumerang *Triton IV* gebaut wird. Der Artikel muss ohne Abbildungen verständlich sein.

fast catch Bumerang
Marcus Elbe
Rotteroder Straße 72
30171 Hannover

Abbildung: Fiktive Anzeige (Reich, Roth, Döll 2009)

b. Beschreibung des Baus eines Bumerangs anhand einer Bilderreihfolge

Die zweite Aufgabe besteht darin, den Bau des Bumerangs auf Grundlage der Bilderfolge zu beschreiben und somit für die Bewerbung eine Arbeitsprobe als JournalistIn zu präsentieren. Bei der Beschreibung der Bauanleitung wird insbesondere auf die Verwendung des Fachwortschatzes geachtet.

Abbildungen - Bau des Bumerangs Triton IV



Abbildung: Bilderreihenfolge für Bauanleitung (Reich, Roth, Döll 2009)

Sowohl der Arbeitsauftrag als auch die Auswertung der Texte wurden bisher für die Sprachen Deutsch, Russisch und Türkisch entwickelt. Die beiden o.g. Schreibaufgaben werden getrennt voneinander ausgewertet.

Bei dem Verfahren handelt es sich nicht um einen Test, sondern vielmehr um ein Analyseverfahren, dessen Ergebnisse zu einem individuellen schriftsprachlichen Kompetenzprofil führen sollen.

Indikatoren

Mittelpunkt der Erhebung stellen insbesondere textbezogene Kompetenzen dar. Mündliche Sprachproduktionen werden dabei nicht erhoben.



Folgende Indikatoren werden bei der Auswertung der Schreibproben berücksichtigt:

- a) **Textpragmatik**
 - a. **Aufgabenbewältigung:** schriftliche Lösung der gestellten Aufgabe
 - b. **Textkompetenzen:** formale Gestaltung, inhaltliche Gestaltung, Textstrukturierung (formal und textlinguistisch), Adressierung, Bildungssprache
- b) **Wortschatz** (Verben, Nominaler Wortschatz, Adjektive)
- c) **Grammatik** (wird wenig beachtet): Satzverbindungen (Textkohäsion)
- d) **Quantitative Auswertung**

Auszug aus dem Auswertungsbogen:

Text 2: Bauanleitung Bumerang

1) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeutet	einfach	Differenziert, ausführlich
1	Nennen der Materialien				
2	Ausschneiden der Schablone				
3	Übertragen der Schablone auf die Holzplatte mit einem Edding				
4	Festklammern der Holzplatte (am Arbeitstisch) mittels einer Schraubzwinge				
5	Aussägen des Bumerangs mit einer (Stich-)Säge				
6	Abschrägen der Kanten mit einer Feile				
7	Bohren der Flügelenden mit einem (Akku-) Bohrer				
8	Schleifen der Oberfläche des Bumerangs (mit Schmirgelschwamm)				
9	Lackieren des Bumerangs mit Sprühfarbe				
Punkte					

Hinweise zur Bewertung:

nicht:	Der Arbeitsschritt der entsprechenden Abbildung wird nicht thematisiert: 0 Punkte
angedeutet:	Der Arbeitsschritt wird angesprochen, es wird jedoch nicht deutlich, was genau getan werden soll: 1 Punkt
einfach/vollständig:	Der Arbeitsschritt wird mit Hilfe einfacher sprachlicher Mittel zum Verständnis einfach, aber hinreichend beschrieben: 2 Punkte
differenziert/ ausführlich	Der Arbeitsschritt wird ausführlich erläutert, indem beispielsweise Vorgänge detailliert beschrieben oder Arbeitsschritte begründet werden: 3 Punkte → Abbildung 1 ist nur dann als differenziert / ausführlich zu bewerten, wenn ausnahmslos alle Werkzeuge fachsprachlich korrekt benannt werden.

Wie bereits oben erwähnt kann sowohl die Erhebung als auch die Auswertung mithilfe des Instruments in verschiedenen Sprachen erfolgen. Ziel dabei ist es, das Verhältnis der Sprachen zu beobachten, Ressourcen in der Erstsprache für das Lernen der Zielsprache zu erkennen und mögliche Interferenzen sichtbar zu machen. Dabei kann beispielsweise erkannt werden, ob überhaupt eine Alphabetisierung in der Erstsprache stattgefunden hat oder ob eine allgemeine Schreibschwäche sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache vorliegt.

Der Vergleich der beiden Sprachen muss jedoch differenziert betrachtet werden, da insbesondere bildungssprachliche Kompetenzen erhoben werden und auf Grund unterschiedlicher Sprachdomänen diese ggf. in der Erstsprache nicht ausgebaut wurden, was jedoch nicht auf eine Sprachentwicklungsstörung schließen muss. So kann nicht erwartet werden, dass die spezifischen sprachlichen Mittel sowie der entsprechende Wortschatz in beiden Sprachen vorhanden ist.

Literatur:

- Drorit Lengyel / Hans H. Reich / Hans-Joachim Roth / Marion Döll (Hrsg.) (2009): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. (= FÖRMIG Edition Band 5.) Münster: Waxmann, S. 139 – 147; 209-241
- Reich, Hans / Roth, Hans-Joachim / Döll, Marion (2009): Auswertungshinweise „Fast Catch Bumerang“. Programmträger FörMig, Universität Hamburg.
https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reich_roth_d__II_fastcatchbumerang.pdf

10. FörMig Profilanalyse: „Tulpenbeet“

Wie bei dem Verfahren „Bumerang“ handelt es sich auch hier um ein Instrument der Profilanalyse, welches ebenfalls im Rahmen des FörMig-Projekts entwickelt wurde.

Die beiden Verfahren sind sehr ähnlich aufgebaut, unterscheiden sich jedoch insbesondere durch die Zielgruppe und den Sprachimpuls. Beide Verfahren haben jedoch das Ziel, ein differenziertes und umfassendes Sprachprofil der SchülerInnen zu erfassen, welches als Grundlage für die weitere Förderung genutzt werden kann.

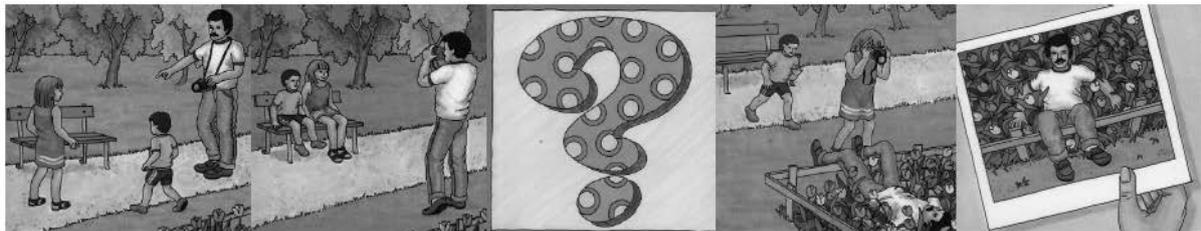
Das Erhebungsinstrument „FörMig Tulpenbeet“ richtet sich an SchülerInnen im Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule und erhebt insbesondere die Kompetenzen im schriftsprachlichen Bereich. Dabei wird neben der Textbewältigung vor allem auf den Wortschatz und auf

Satzverbindungen geachtet. Im Fokus steht dabei die Erhebung pragmatischer Qualifikationen (Text- und Aufgabenbewältigung) und weniger syntaktischer Qualifikationen (z. B. Verbformen). Da es sich hierbei um ein Instrument handelt, welches im Vergleich zu anderen Erhebungen bereits ältere SchülerInnen betrifft, werden auch hier bildungssprachliche Aspekte berücksichtigt.

Schreibaufgabe:

Die Schreibaufgabe bei diesem Verfahren besteht in der Verschriftlichung der Bildsequenz „Der Sturz ins Tulpenbeet“, die im Folgenden aufgeführt wird:

Abbildung 1: Die Bildsequenz ‚Der Sturz ins Tulpenbeet‘



© SCHUBI. Bilderbox 1, Und dann ...? SCHUBI Lernmedien AG, Schaffhausen 1990.

Das Besondere an dieser Bildergeschichte ist, dass ein Bild durch ein Fragezeichen ersetzt wurde (Bild 3) und die SchülerInnen bei der Verschriftlichung der Geschichte vor die Aufgabe gestellt werden, dieses Bild durch ihre eigene Kreativität zu füllen, sich also auszudenken, wie es zu dem Sturz des Mannes in das Tulpenbeet kam.

Ausgewertet wird das Verfahren ebenfalls mit Hilfe eines detaillierten Auswertungsbogens, der vom Layout dem des „Bumerang“-Instruments gleicht und der abgesehen von der Erhebung der Aufgabenbewältigung dieselben sprachlichen Kompetenzen überprüft.

Ein Fallbeispiel anhand eines Schülertextes sowie die Analyse des Schülertextes mithilfe des Auswertungsbogens kann in dem Materialpaket der Fortbildung eingesehen werden. Dieses bietet sich für eine exemplarische Auswertung für die TeilnehmerInnen der Fortbildung an.

Literatur:

- Christoph Gantefort / Hans-Joachim Roth (2008): Ein Sturz und seine Folgen. In: Thorsten Klinger / Knut Schwippert / Birgit Leiblein (Hrsg.): Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG. (= FÖRMIG Edition Band 4.) Münster: Waxmann

11. C-Test

Hintergrund:

Bei dem C-Test handelt es sich um ein Screening-Verfahren, das in den 80er Jahren ursprünglich für erwachsene FremdsprachenlernerInnen entwickelt und als Einstufungstest an Universitäten, Studienkollegs oder Sprachschulen eingesetzt wurde. Seit einiger Zeit wird dieses Verfahren jedoch auch für SchülerInnen eingesetzt.

Das Verfahren ist bekannt als ein ökonomisches und reliables Verfahren zur Feststellung allgemeiner Kompetenzen in Fremd-, Zweit- und Erstsprachen. Ziel dabei ist es nicht, ein detailliertes und umfassendes Bild über die Sprachkompetenzen der SchülerInnen zu erhalten, sondern lediglich einen allgemeinen Förderbedarf festzustellen. Erhoben werden dabei insbesondere das Textverständnis und orthografisch-morphologische Fähigkeiten, also rezeptive und produktive schriftsprachliche Kompetenzen.

Eine detaillierte Erhebung der Sprachkompetenzen kann im Anschluss an das Screening durch umfassendere und aufwändigere Verfahren durchgeführt werden.

Aufbau:

C-Tests bestehen in der Regel aus mehreren authentischen Texten, welche dem Alter und der Lerngeschichte der Zielgruppe angemessen sind. Nach dem klassischen Tilgungsprinzip wird jeweils ab dem zweiten Wort des zweiten Satzes die Hälfte jedes zweiten Wortes gelöscht. Der letzte Satz bleibt unverändert. Der C-Test folgt dem Prinzip der „reduzierten Redundanz“, was bedeutet, dass die Rezeption des Textes bewusst durch die Entnahme von Informationen erschwert wird und die Lernenden darin geprüft werden, ob sie trotz der fehlenden Information in der Lage sind, den Text sowohl rezeptiv zu erfassen als auch produktiv die Lücken zu füllen.

Die folgende Abbildung zeigt ein Beispiel eines C-Tests:



1. Die Popkomm – die größte Party der Welt

Im Sommer 1992 feierten die Menschen in Köln eine große Musikveranstaltung. Sie w_____ sehr erfolg_____. Deshalb wol_____ man e_____ solches Fe_____ jedes Ja_____ im Som_____ machen. M_____ nannte e_____ Popkomm. B_____ zum Ja_____ 2003 si_____ jährlich zw_____ Millionen Besu_____ zur Popkomm geko_____. Sehr schn_____ wurde s_____ die grö_____ Musikveranstaltung d_____ Welt. Se_____ 2004 findet die Popkomm in Berlin statt: mit noch mehr Bands, Bühnen und Besuchern.

/20

Abbildung: C- Test für den Förderunterricht. Kooperationsprojekt Sprachförderung, Universität zu Köln. Mercator Stiftung (Kniffka, Linnemann, Thesen 2007)

Durchführung des C-Tests:

Um eine Vergleichbarkeit der Testergebnisse zu erreichen, ist es notwendig, dass alle SchülerInnen denselben strukturierten Ablauf des Screenings vom Anfang bis zum Ende mitmachen.

**C-Test für den Förderunterricht
Testbogen Form A**

Name:

Schule:

Schulform: Haupt-
schule Real-
schule Gesamt-
schule Gym-
nasium andere
Schulform

Alter:

Geschlecht: weiblich männlich

Welche Sprache ist deine Muttersprache?

Wie lange lernst du schon Deutsch?

Wenn es ein Deckblatt zum Test gibt, sollte also dieses entweder vor oder nach dem Test ausgefüllt werden, um sicher zu gehen, dass alle SchülerInnen gleichzeitig mit dem Ausfüllen des eigentlichen Tests beginnen können.

Pro Testabschnitt haben die SchülerInnen schließlich 5 Minuten Zeit. Die Dauer des gesamten Screenings hängt also von der Anzahl der Testabschnitte ab, wobei die meisten C-Tests aus 5 Textabschnitten mit jeweils 20 bis 25 Lücken bestehen. Sie können jedoch auch mehr oder weniger Textabschnitte enthalten und es gibt auch C-Tests, bei denen die einzelnen Textabschnitte

kürzer sind und somit weniger als 20 Lücken enthalten.

Auswertung:

Die Auswertung des Screenings findet über das Auszählen der Lücken statt. Dabei können sowohl die Punkte in den einzelnen Textabschnitten als auch die Gesamtpunktzahl berücksichtigt werden.

Bei der Auszählung der Punkte ergeben sich pro Testperson drei Ergebnisse. Die Ergebnisse können entweder in Punkten oder in Prozenten angegeben werden:

- Richtig/Falsch Wert (R/F-Wert):** Der R/F-Wert ergibt sich durch die Anzahl der korrekt ausgefüllten Lücken. Felder, die orthografische oder grammatikalische Fehler beinhalten, werden dabei nicht mitgezählt. Dieser Wert lässt zunächst auf eine allgemeinsprachliche Kompetenz schließen.
- Worterkennungswert (WE-Wert):** Der WE-Wert ergibt sich durch die Anzahl der semantisch korrekt ausgefüllten Lücken. Das heißt Lücken, die zwar orthographische oder grammatikalische Fehler aufweisen, jedoch von der inhaltlichen Wortbedeutung her korrekt ausgefüllt wurden, werden in diesem Wert mit berücksichtigt. Der WE-Wert lässt somit Rückschlüsse über die rezeptiven sprachlichen Fähigkeiten (Textverständnis) der Lernenden zu.
- Differenzwert:** Der Differenzwert ergibt sich schließlich aus dem Unterschied zwischen dem R/F-Wert und WE-Wert und spiegelt das Verhältnis zwischen den produktiv und rezeptiv schriftsprachlichen Fähigkeiten der SchülerInnen wider.

Bei der Auswertung eines C-Tests wird häufig lediglich der R/F-Wert berücksichtigt. Das folgende Beispiel demonstriert jedoch, dass die Berechnung des WE-Werts und des Differenzwerts zu einer deutlich differenzierteren Analyse der Sprachkompetenzen führt. Die Ergebnisse der ProbandInnen können zunächst einmal in Form von Punktzahlen oder in Prozentwerten ausgedrückt werden. Die Testergebnisse eines Kurses können dann beispielsweise tabellarisch in Form eines Rankings dargestellt werden und können somit den Lehrpersonen helfen, den Kurs in kleinere Fördergruppen zu unterteilen. Eine zweite Möglichkeit ist es, die Ergebnisse der einzelnen Lernenden mit Norm-Referenztabellen zu vergleichen und somit zu untersuchen, ob ein besonderer Förderbedarf im



Normvergleich einer größeren Stichprobe besteht. Fehlende Transparenz der Normtabellen birgt jedoch die Gefahr, dass Leistungen von DaZ-Lernenden mit denen von MuttersprachlerInnen verglichen werden und somit der spezifischen Lernsituation der Lernenden nicht gerecht wird. Bei der Aufstellung eines Kursrankings sowie bei dem Vergleich mit Normtabellen sollte also jeweils berücksichtigt werden, ob es sich um monolingual deutsche LernerInnen (ML) oder um bilinguale LernerInnen (BL) handelt.

Die folgenden Abbildungen zeigen nun drei exemplarische Schülertexte und deren Auswertung:

<p>Schüler 1: D <u>ie</u> Zeit heißt Steinze<u>it</u>. Die Steinzeitmenschen jag <u>ten</u> oft kleine <u>Ti</u>ere. Außerdem sammelten s <u>ie</u> Kräuter, Wurzeln u <u>nd</u> Pilze. Deshalb ne <u>nt</u> man sie au <u>ch</u> Jäger und Sam <u>mler</u>.</p> <p>Schüler 2: D <u>er</u> Zeit heißt Steinze<u>it</u>. Die Steinzeitmenschen jag <u>te</u> oft kleine <u>Ti</u>ren. Außerdem sammelten s <u>ie</u> Kräuter, Wurzeln u <u>nd</u> Pilze. Deshalb ne <u>nt</u> man sie au <u>ch</u> Jäger und Sam <u>ler</u>.</p> <p>Schüler 3: D <u>icke</u> Zeit heißt Steinze<u>bra</u>. Die Steinzeitmenschen jag <u>urt</u> oft kleine <u>Ti</u>sche. Außerdem sammelten s <u>ind</u> Kräuter, Wurzeln u <u>nt</u> Pilze. Deshalb ne <u>ben</u> man sie au <u>f</u> Jäger und Sam <u>sung</u>.</p>
--

Abbildung: Beispiele für mögliche Lückenergänzungen (Baur, Goggin, Wrede-Jackes 2013)

Schüler 1			Schüler 2			Schüler 3		
Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE
Die	1	1	Der	0	1	Dicke	0	0
Steinzeit	1	1	Steinzeiht	0	1	Steinzebra	0	0
jagten	1	1	jagte	0	1	jagurt	0	0
Tiere	1	1	Tiren	0	1	Tische	0	0
sie	1	1	sie	1	1	sie	1	1
und	1	1	und	1	1	unt	0	1
nennt	1	1	nent	0	1	neben	0	0
auch	1	1	auh	0	1	auf	0	0
Sammler	1	1	Samler	0	1	Samsung	0	0
Ergebnis:	9	9		2	9		1	2

Abbildung: Vereinfachtes Beispiel zur Testauswertung (Baur, Goggin, Wrede-Jackes 2013)

Interpretation der Ergebnisse:

Bei der Interpretation der Ergebnisse werden nun die drei Werte untersucht. Dies soll an dieser Stelle exemplarisch anhand der drei oben aufgeführten Schülerbeispiele erfolgen.

Bei **SchülerIn 1** kann man nun anhand des R/F-Wertes und des WE-Wertes erkennen, dass alle Lücken sowohl semantisch und orthographisch als auch grammatikalisch korrekt ausgefüllt wurden, der Differenzwert beträgt also 0. Dies bedeutet, dass der/die SchülerIn zunächst keinen weiteren Förderbedarf hat, also zu diesem Zeitpunkt keine weiteren und detaillierten Analysen notwendig erscheinen.

Betrachtet man bei **SchülerIn 2** zunächst nur den R/F-Wert, zeigt sich, dass diese® in einem sehr niedrigen Bereich liegt, also die allgemeine Sprachkompetenz sehr schwach erscheint. Interessant sind



an dieser Stelle der WE-Wert sowie der Differenzwert. Sowohl der WE-Wert (9 Punkte) als auch der Differenzwert (7 Punkte) sind bei diesem/r SchülerIn sehr hoch. Dies bedeutet, dass der/die SchülerIn zwar deutliche Schwächen im produktiv schriftsprachlichen Bereich aufzeigt, jedoch alle Lücken semantisch korrekt ausgefüllt hat, das heißt sehr wohl in der Lage war, die Textinhalte rezeptiv zu erfassen. Er/sie verfügt also über ein gutes Textverständnis, weist jedoch Schwierigkeiten bei der formalsprachlichen Umsetzung auf. Weitere und detaillierte Sprachuntersuchungen im Bereich der Orthografie und Grammatik würden sich in diesem Fall anbieten.

Ähnlich wie bei SchülerIn 2 weist **SchülerIn 3** eine sehr geringe Punktzahl in Bezug auf den WE-Wert auf. Er/sie zeigt also wie SchülerIn 2 Schwächen im allgemein sprachlichen Bereich, die in jedem Fall durch weitere Analyse untersucht werden sollten. Im Gegensatz zu SchülerIn 2 hat diese(r)SchülerIn jedoch ebenfalls einen niedrigen WE-Wert und Differenzwert. Dies bedeutet, dass er/sie die Lücken nicht semantisch Korrekt ausgefüllt hat, also höchst wahrscheinlich den Inhalt des Textes nicht verstehen konnte. Eine Förderung bei diesem/r SchülerIn sollte also sowohl im rezeptiven als auch im produktiven schriftsprachlichen Bereich ansetzen.

Bei der Interpretation der Ergebnisse sollte jedoch stets berücksichtigt werden, dass sie jeweils nur einen Momentausschnitt einzelner Sprachkompetenzen ausdrücken, die nicht zwangsläufig Aussagen über die tatsächlichen komplexen Sprachkompetenzen zulassen. Bei dem C-Test handelt es sich zudem um ein Verfahren, welches in dem Format des Lückentextes für einige SchülerInnen wenig motivierend sein kann bzw. die SchülerInnen in der Testsituation unter Druck setzt, was die Leistungen beeinflussen kann.

Einsatzbereich und Grenzen des Tests:

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass der C-Test durch die schnelle Durchführung und objektive Auswertung durchaus ein sinnvolles Instrument sein kann, um sich einen groben Überblick über die Sprachkompetenzen der SchülerInnen zu verschaffen. Berücksichtigt werden muss dabei jedoch, dass das Verfahren nicht einer qualitativen Auswertung der Lücken und Fehler für die Entwicklung einer detaillierten Fördermaßnahme dienen kann.

Literatur:

- Baur, Rupprecht S./ Goggin, Melanie/ Wrede-Jackes, Jennifer (2013): Der C-Test: Einsatzmöglichkeiten im Bereich DaZ. proDaz. Universität Duisburg-Essen, Stiftung Mercator
- Drorit Lengyel / Hans H. Reich / Hans-Joachim Roth / Marion Döll (Hrsg.) (2009): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. (= FÖRMIG Edition Band 5.) Münster: Waxmann.
- Kniffka, Gabriele/ Linnemann, Markus/ Thesen, Sara (2007): C- Test für den Förderunterricht. Kooperationsprojekt Sprachförderung, Universität zu Köln. Mercator Stiftung.



12. Aktueller Forschungsstand und Desiderata

Nachdem nun eine Reihe von Verfahren näher erläutert wurden, wendet sich das letzte Kapitel dem aktuellen Forschungsstand und Desiderata zu.

Wie zu Beginn dieses Handbuches deutlich wurde, existieren sehr viele unterschiedliche Verfahren zur Sprachstandserhebung, von denen nicht wenige unterschiedliche Arten von Kritik erfahren. Reich kritisiert dabei insbesondere, dass die meisten Verfahren ihren Schwerpunkt auf die Erhebung morpho-syntaktischer Kompetenzen legen und dabei häufig ebenso wichtige Fähigkeiten wie diskursive und pragmatische Kompetenzen vernachlässigen⁴. Deutlich wird zudem, dass sich die meisten Verfahren an SchülerInnen zwischen 5-6 Jahren wenden, also in der Regel für den Primarbereich oder den Übergang in die Grundschule entwickelt wurden.

In Bezug auf mehrsprachige SchülerInnen zeigt sich, dass zwar immer mehr Verfahren versuchen, entweder die Herkunftssprachen der SchülerInnen mit einzubeziehen oder auf die mehrsprachige Sprachbiographie einzugehen, jedoch noch keines der Verfahren explizit auf das Verhältnis der Sprachen Rücksicht nimmt und Kompetenzen der Quersprachigkeit mehrsprachiger SchülerInnen (beispielsweise Sprachmittlung und Wechsel zwischen den Sprachen) erhebt.

Reich kritisiert zudem die oft fehlende Transparenz in Bezug auf die Funktion der Erhebungsverfahren (Diagnose oder Selektion) und den Vergleich mit der sprachlichen Norm (monolinguale oder mehrsprachige SchülerInnen)⁵.

Betrachtet man die verschiedenen Forschungsbereiche in diesem Feld, zeigt sich zudem eine meist getrennte Entwicklung von Sprachstandserhebungen und Fördermaterialien⁶. Dies führt dazu, dass viele Sprachstandserhebungen zwar eine Auswertung einer Sprachprobe ermöglichen, jedoch wenig Aussagen über weiterführende Fördermaßnahmen vornehmen, die (Sprach-)LehrerInnen mit dieser Aufgabe also weitestgehend allein gelassen werden. Die Erhebung bzw. Beschreibung der Sprachstände, die sachgerechte Interpretation der Ergebnisse sowie die Anpassung der Fördermaßnahmen an den individuellen Lernstand der SchülerInnen verlangt jedoch eine sehr gute Ausbildung der Lehrpersonen und eine funktionsgerechte Arbeitsorganisation (materielle, personelle und finanzielle Ressourcen und Unterstützung der Lehrkräfte)⁷.

Gefordert wird also eine spracherwerbtheoretisch fundierte und methodisch abgesicherte Erfassung des Sprachentwicklungsstandes von Lernenden. Berücksichtigt werden muss dabei jedoch, dass es sich bei dem Spracherwerb und bei Sprache um einen komplexen und umfassenden Gegenstand handelt, der kaum erfasst werden kann. Der Anspruch an Verfahren, den Sprachstand der Lernenden in seiner Komplexität zu erfassen, führt also immer zu einer Reduktion dessen, was wiederum der sprachlichen Entwicklung der Lernenden nicht gerecht wird und insbesondere schwächeren SchülerInnen, wie beispielsweise Seiteneinsteigern, die erst seit kurzer Zeit Deutsch lernen, durch ein vorschnelles Urteil eher schadet als im Sprachlernprozess unterstützt.

Sowohl bei der Auswahl der Verfahren als auch bei der Interpretation der Ergebnisse sollten also stets die Grenzen der Sprachstandserhebung mit bedacht und berücksichtigt werden.

⁴ BMBF=Bundesministerium für Bildung und Forschung (ed.) (2005): Bildungsreform Band 11. Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn, Berlin. S. 150ff., 162 ff.

⁵ Siehe 7

⁶ Drorit Lengyel / Hans H. Reich / Hans-Joachim Roth / Marion Döll (Hrsg.) (2009): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. (= FÖRMIG Edition Band 5.) Münster: Waxmann. S. 25.

⁷ Siehe 9



Trotz alledem ermöglichen einige der bereits jetzt entwickelten Verfahren eine umfassende Beobachtung und Analyse des Sprachstandes und können somit zu einer Sensibilisierung von Lehrkräften für die vielseitigen Kompetenzen der SchülerInnen und zu einer angepassten und individuellen Förderung der Lernenden führen.

13. Literatur

- Baur, Rupprecht S./ Goggin, Melanie/ Wrede-Jackes, Jennifer (2013):** Der C-Test: Einsatzmöglichkeiten im Bereich DaZ. proDaz. Universität Duisburg-Essen, Stiftung Mercator.
- BMBF=Bundesministerium für Bildung und Forschung (ed.) (2005):** Bildungsreform Band 11. Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn, Berlin.
- Christoph Gantefort / Hans-Joachim Roth (2008):** Ein Sturz und seine Folgen. In: Thorsten Klinger / Knut Schwippert / Birgit Leiblein (Hrsg.): Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG. (= FÖRMIG Edition Band 4.) Münster: Waxmann.
- Departement für Erziehung und Kultur (2010):** Förderdossier DaZ. Pädagogische Hochschule Thurgau. Lehre Weiterbildung Forschung.
- Diehl, E.; Christen, H.; Leuenberger, S.; Pelvat, I.; Studer, T. (2000):** Grammatikunterricht: Alles für der Katz?. Tübingen: Niemeyer.
- Drorit Lengyel / Hans H. Reich / Hans-Joachim Roth / Marion Döll (Hrsg.) (2009):** Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. (= FÖRMIG Edition Band 5.) Münster: Waxmann.
- Glaboniat, M. / Müller, M. / Rusch, P. / Schmitz, H. / Wertenschlag, L. (2005):** Profile deutsch. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
- Kany, Werner/ Schöler, Hermann (2010):** Fokus: Sprachförderung. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten; 2.Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Knapp, Werner (2001):** Diagnostische Leitfragen. Sprachschwierigkeiten bei Kindern aus sprachlichen Minderheiten. In: Praxis Grundschule, 3/2001. S. 4-6.
- Kniffka, Gabriele / Linnemann, Markus / Thesen, Sara (2007):** C- Test für den Förderunterricht. Kooperationsprojekt Sprachförderung, Universität zu Köln. Mercator Stiftung
- Sächsisches Bildungsinstitut (2009):** Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe 1. Tansferfassung 2009. Auswertungshinweise© Programmträger FörMig, Universität Hamburg.
- Trim, J./ North, B./ Coste, D. (2001):** Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Manual%20Revision%20-%20proofread%20-%20FINAL.pdf

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

14. Annex: Tabellarische Übersicht über Sprachstandsverfahren

Name	Bezug zu Mehrsprachigkeit	Beschreibung des Verfahrens	Zielgruppe/ Sprachen	Testdauer	Quellen
Bayern-Hessen-Screening (ISB 2002)	Daten über Migration und Mehrsprachigkeit werden erhoben; Handlungsfähigkeit in Herkunftssprache äußerlich beobachtet	„Kenntnisse in DaZ erfassen“/ Screening: <u>Ziel:</u> Schulfähigkeit des Kindes feststellen (keine differenzierte Analyse der Sprachkompetenzen) --> verschiedene Stufen <u>Erhebung:</u> mündliche Produktions- und Rezeptionsfähigkeit (pragmatische Qualifikation)	Alter: 6 (Schulanfänger); Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache	3-75 min (verschiedene Stufen)	Ehlich, Konrad et al. (2007), S. 262-265
Sismik (Ulich & Mayr 2006)	Erfassen des Familien- und Migrationshintergrunds und äußerliche Beobachtung der familiensprachlichen Kompetenz durch deutschsprachige Erzieher	Beobachtung mit Hilfe eines Beobachtungsbogens: <u>Vier Beobachtungsteile:</u> Sprachverhalten in verschiedenen Situationen; sprachliche Kompetenz im engeren Sinne; die Familiensprache des Kindes; Das Kind in seiner Familie <u>Ziel:</u> Ermittlung des Sprachverhaltens und Interesses, Sprachlernmotivation, Sprachentwicklung, in Ansätzen die narrativen Fähigkeiten	Alter: 3-6, Kinder mit Migrationshintergrund	Keine zeitliche Eingrenzung (wiederholte Beobachtung über mehrere Stunden)	Ehlich, Konrad et al. (2007), S. 265 - 267
HAVAS-5 (Reich/Roth 2004)	Verfahren misst parallel die kommunikativen	(HAVAS - Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger)	HAVAS-5: Übergang KiGa – GS	Erhebung. 10-15 min	Ehlich, Konrad et al. (2007), S. 270 – 272;

<p>FÖRMIG Tulpenbeet (Reich/Roth/Gantfort 2008)</p> <p>FÖRMIG Bumerang (Reich/Roth/Döll 2009, Dirim/Doll 2009)</p>	<p>Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder in Deutsch und der jeweiligen Herkunftssprache --> multilinguales Qualifikationsprofil</p>	<p>Profilanalyse: Nacherzählung einer Bildergeschichte anhand eines Bildimpulses, Aufnahme und Transkription des Gesprächs <u>Erhebung:</u> Aufgabenbewältigung, sprachliches Handeln im Gespräch, verbaler Wortschatz, Stellung des Verbs im Satz; Formen des Verbs, Verbindungen von Sätzen, Präpositionen (Text- und Erzählkompetenz</p>	<p>Tulpenbeet: Übergang GS-SEK 1 Bumerang: Übergang SEK 1 – Sek 2; Für einsprachig deutsche Kinder und Kinder mit Migrationshintergrund ; In 8 verschiedenen Sprachen</p>	<p>Auswertung: 45 min</p>	<p>www.blk-foermig.uni- hamburg.de (Stand: 11.07.2014)</p>
<p>Profilanalyse Deutsch als Zweitsprache (Grießhaber Wilhelm 2013)</p>		<p>Profilanalyse: <u>Ziel:</u> Sprachkompetenzen von SchülerInnen anhand mündlicher und schriftlicher Erzählungen von SchülerInnen ermitteln und Ermöglichung einer auf den aktuellen Sprachstand abgestimmten Förderung</p>	<p>Kindergartenkinder mit Deutsch als Zweitsprache, SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache, Primarstufe und Sek I</p>	<p>Je nach Menge der mündlichen und schriftlichen Äußerungen</p>	<p>Grießhaber, Wilhelm (2013): Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung; Stiftung Merkator, Universität Essen. (https://www.uni- due.de/imperia/md/conte nt/prodaz/griesshaber_pr ofilanalyse_deutsch.pdf)</p>
<p>SFD (Hobusch/ Lutz/Wiest 2002)</p>	<p>Erfasst Nationalität und Herkunftssprache, prüft passiven Wortschatz in Herkunftssprache, Normwert für Kinder mit nichtdeutscher</p>	<p>Sprachtest/Schuleingangstest: (SFD – Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder) Kinder müssen die passenden Bilder mit Wörtern verbinden, Hörverständnis</p>	<p>Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache</p>	<p>Für 1. Schuljahr: 30- 40 min Einzeltest</p>	<p>Ehlich, Konrad et al. (2007), S. 273 - 275</p>

	Erstsprache; Bezug auf Mehrsprachigkeit nur für 1. Schuljahr	(Fragen zu einem gelesenen Text beantworten), Präpositionen zuordnen, Artikel, freies Sprechen (Bildergeschichte) <u>Ziel:</u> Unterstützung der Lehrkräfte bei der Arbeit mit Kindern mit Migrationshintergrund. <u>Erhebung:</u> tatsächliche Sprachbeherrschung, objektiver Vergleich mit Anforderungen, die auch deutschen Kindern gestellt werden			
Fit in Deutsch (Niedersächsisches Kultusministerium 2004)	Erfassung der Familiensprache und Einschätzung der Sprachentwicklung durch Eltern; sonst kein Bezug	Schuleignungstest/Screening <u>Erhebung:</u> aktiver und passiver Wortschatz, Sprachverständnis, aktive Sprachstrukturierung; Einschätzung der bisherigen Sprachentwicklung durch die Eltern <u>Ziel:</u> Untersuchen, ob weitere sprachfördernde Untersuchungen notwendig sind.	Keine Differenzierung (alle Kinder); vor Schulanmeldung (Alter ca. 6 Jahren)	gestuftes Verfahren, je nach Zahl der realisierten Stufen min 5, meist 25- 40min	Ehlich, Konrad et al. (2007), S. 278 - 280
CT-D 4 (Raatz/Klein Braley 1992)	Die Nationalität wird erfasst und einbezogen, indem nach der undifferenzierten Anwendung des Tests bei der Auswertung nationalitätsspezifische Normtabellen	Schulleistungstest Deutsch (standardisierter C-Test) Der CT-D 4 ist ein Gruppentest zur Untersuchung der globalen schriftlichen Beherrschung der deutschen Sprache. Er dient der Kurseinstufung, zur Kontrolle der Abschlussnote im Sprachunterricht, als Hilfsmittel bei der Entscheidung für eine	Alle SchülerInnen, explizit auch mehrsprachige Kinder, 4. Klasse	30 min zzgl. 15 min Vorbereitungszeit	Ehlich, Konrad et al. (2007) www.testzentrale.de (Stand: 11.07.2014)

	herangezogen werden	weiterführende Schule oder zur globalen Beurteilung der Deutschkenntnisse von ausländischen SchülerInnen.			
LiSe DaZ® (Schulz, Tracy 2011)	Trägt der multikulturellen Realität der getesteten Kinder Rechnung.	Sprachtest/Screening: kindgerechte Bilder und Bildergeschichte Einsatz einer Handpuppe, <u>Drei Untertests Sprachverständnis:</u> Verstehen der Verbbedeutung, Verstehen von w-Fragen, Verstehen von Negation <u>Vier Untertests Sprachproduktion:</u> Satzklammer, Subjekt-Verb- Kongruenz, Wortklassen, Kasus (morphologische, syntaktische und semantische Bereiche des Deutschen)	Kinder mit und ohne Migrationshintergrund; Alter: 3-7 (DaZ), 3-6 (DaM)	20-30 min Durchführung; ca. 30 min Auswertung Spezifische Ausbildungsmodule für pädagogische Fachkräfte	Schulz, Petra/ Tracy, Rosemarie/ Wenzel, Ramona (2008)
C-Test	Untersuchung des Verhältnisses von Muttersprache und Zweitsprache bei mehrsprachigen SchülerInnen; Erfasst Sprachstand in der Muttersprache oder Fremdsprache	Sprachtest/Screening Förderung der sprachlichen Fähigkeiten; Aussage über den Grad der allgemeinen Sprachfähigkeit (Schwerpunkt auf Textverständnis und Schreibfähigkeit) <u>Erhebung:</u> Lesekompetenz, Fachkenntnisse und Fachwortschatz, grammatische Fähigkeiten <u>Auswertung:</u> Bewertung der Summe (Punktzahl) des Einzeltests und Gesamttests (Zahl der richtig rekonstruierten Lücken) <u>Verfahren:</u>	Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund , 5.-10. Jahrgang	Ca. 20-25 min (pro Testteil 5 min); Auswertung: 3-5 min	Baur, Rupprecht / Goggin, Melanie/ Wrede-Jackes, Jennifer (2013) www.c-test.de (Stand: 11.07.2014)

		Lückentext (vier bis fünf kurze Texten/Teilttests mit jeweils 20 Lücken)			
Diagnostischer Leitfaden (Knapp 1999)	Starker Bezug auf die Sprachbiografie und die Sprachlernerfahrungen	Fragebogen/Beobachtungsbogen: <u>Erhebung:</u> Sprachbiografie , Sprachlernerfahrungen, sprachliches Verhalten im Unterricht (verstehen, sprechen), kommunikatives Verhalten gegenüber MitschülerInnen, sprachliche Merkmale (Sprechweise, Morphologie, Syntax, Semantik, Lexik)	v.a. Kinder mit Migrationshintergrund	min. 1 Tag Beobachtung	Knapp, Werner (2001): Diagnostischer Leitfaden. Sprachschwierigkeiten bei Kindern aus sprachlichen Minderheiten. In: Praxis Grundschule Heft 3/2001, S.4-6.
Prozess-begleitende Diagnose der Schreibentwicklung (FÖRMIG-Arbeitsgruppe "Sek I")		standardisiertes Verfahren <u>Ziel:</u> Beobachtung bildungssprachlicher Entwicklungen im Unterricht der Sekundarstufe I (schriftliche Handlungen in sozial- und naturwissenschaftlichen Fächern) <u>Auswertung:</u> Kompetenzraster zur Einordnung der Fähigkeiten: Texte der SuS werden anhand von Auswertungsrastern in lexikalischer, syntaktischer und textueller Hinsicht eingestuft	SchülerInnen der Klassenstufen 5 bis 10		www.blk-foermig.uni-hamburg.de (Stand: 11.07.2014)
Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache (FÖRMIG Sachsen)		Beobachtungsinstrument: <u>Ziel:</u> Kompetenz und der Kompetenzzuwachs der SchülerInnen strukturiert beobachten und beschreiben (Material kann unter Publikationen heruntergeladen werden)	SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache, Primarstufe und Sek I	Je nach Beobachtungszeitraum	Sächsisches Bildungsinstitut (2009): Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe 1. Transferfassung 2009.



					Sächsisches Bildungsinstitut (2010): Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe.
Unterrichtsbegleitende Sprachstands- beobachtung DaZ (Döll/Dirim/Fröhlich 2014)		Beobachtungsinstrument: <u>Ziel:</u> Kompetenz und Kompetenzzuwachs der SchülerInnen unterrichts- und schullaufbanbegleitend beobachten und beschreiben und darauf aufbauend Sprachförderung durchführen	SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache, Primarstufe und Sek I	Je nach Beobachtungs- zeitraum	Lisanne Fröhlich, Marion Döll, İnci Dirim (2014): Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache. Teil 1: Beobachtungsbogen. / Teil 2: Ergebnisdokumentations- bogen. BMBF
Duisburger Sprach- standstest (Pietsch/ Theunissen 2007/2008)		Informeller Sprachtest/Schulleistungstest: <u>Ziel:</u> Sprachstand der neu aufgenommenen Kinder vor Eintritt in die Regelklasse prüfen, Förderbedarf feststellen → Einteilung der SchülerInnen in Fördergruppen <u>Erhebung:</u> Hörverstehen, Leseverstehen, Grammatik, Satzbau, Rechtschreibung <u>Auswertung:</u> automatisch über Excel-	5. Klasse	Durchführung: 90 min, Auswertung: ca. 25 min	http://www.duisburg.de (Stand: 11.07.2014)

		Tabelle			
CITO-Sprachtest (Konak Ö.A., Duindam T., Kamphuis F. 2006)		<p>Computer basiert/Einstufungstest: Ihre Aufgabe ist es, das Bild auszuwählen, das die gehörte Wortbedeutung widerspiegelt (Multiple-Choice-Test) <u>Ziel:</u> Zuteilung von Fördermaßnahmen (nicht entscheidend für Einschulung) <u>Erhebung:</u> passiver Wortschatz (Bild-Wort- Zuordnung), kognitive Begriffe, phonologisches Bewusstsein (Reimwörter erkennen/finden) <u>Auswertung:</u> Die Ergebnisse können direkt verglichen und ausgedruckt werden</p>	Für alle Kinder, <u>Alter:</u> 4-7- Jahre; Sprachstandsfeststell ung in deutscher und türkischer Sprache (zweisprachig)	20-30 min	http://www.de.cito.com (Stand: 11.07.2014)
Multi-KEKS	multilingualen Sprachstandsdiagnose	<p>Screening KEKS - „Kompetenz-Erfassung in Kita und Schule“ <u>Erhebung:</u> Kompetenzen und zur Beschreibung von Lernentwicklungen in den Bereichen Deutsch, Mathematik und Englisch als Fremdsprache sowie in verschiedenen Herkunftssprachen. <u>Aufgaben:</u> Reimwörter und Laute erkennen, Laute vergleichen (phonologisch), Sätze</p>	Test für die Sprachen Türkisch, Russisch, Polnisch, Spanisch, Italienisch <u>Alter:</u> Kindern (ab 4 bzw. 6 Jahre) und Jugendlichen (bis 12 bzw. 16 Jahre)	Individuell, können auf verschiedene Tage eingeteilt werden, ca. 45 min Durchführung der Test durch herkunftssprachlich e Pädagogen vor Ort; Auswertung und Ergebnisrückmeldu	http://li.hamburg.de/conte ntblob/3860010/data/kek s-multi.pdf (Stand: 11.07.2014)

		ergänzen (Grammatik) Wörter finden/ergänzen/schreiben (Wortschatz/Rechtschreibung), Dialoge verstehen (Hörverstehen), C-Test (Leseverstehen), Was sagst du wenn...? (Sprachproduktion)		ng extern	
BESK-DaZ (Bifie 2009, Simone Breit, Petra Schneider, Rebekka Wanka, Barbara Rössl)	erstsprachliche Voraussetzungen werden berücksichtigt	Systematische Beobachtung (Verlaufsbeobachtung)+ Leitfaden für Elterngespräch Dokumentation der Beobachtungen durch verschiedene Beobachtungsraster, Auswertung durch Auswertungsprofile <u>Erhebung:</u> Schwerpunktsetzung auf die syntaktisch- morphologische, kognitivsprachlichen und diskursiven Qualifikationen <u>Ziel.</u> Einblick in den Sprachentwicklungsstand; Ansatzpunkte für die weiterführende begleitende Sprachbildung	Kinder mit Deutsch als Zweitsprache ab 4;6 bis zum Schuleintritt, Kinder, die Deutsch als sukzessive Zweitsprache erwerben (Erwerbsbeginn ab ca. 3;0 Jahren)	Ca. 4 Wochen	Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Österreichischen Schulwesens http://www.sprich-mit-mir.at/ (Stand: 11.07.2014)
«sprach-gewandt II-III» (1.-9.Klasse) Entwickelt im Rahmen des Projektes „SSI DaZ“	Erfassung der außerschulischen Sprachaktivitäten in Erst- und Zweitsprache	Sprachtest <u>Ziel:</u> Feststellung eines Förderbedarfs von DaZ SchülerInnen; Grundlage für die Planung von Fördermaßnahmen (gemeinsam mit der Einschätzung von Lehrpersonen und Eltern) <u>Erhebung:</u> Sprachverständnis, phonologisches	alle Schulstufen; Testdurchführung in drei Schwierigkeits- grade Erhebung zu verschiedenen Zeitpunkten:	Individuelle Einzeltests (1.Klasse), Einzel oder Gruppentests (2.-9. Klasse), 40 Min. Weiterbildung	Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt http://www.volksschulamt .zh.ch/ (Stand: 11.07.2014)

		<p>Sprachbewusstsein (1.Klasse); Aufgaben auf allen Sprachebenen (2.-9.Klasse)</p> <p><u>Aufgaben:</u></p> <p>Wort-Bild Zusammenführung (Nomen, Verben, Adjektive) durch Illustrationen und Audio-CDs; gleiche Wörter erkennen, Präpositionen, Nachsprechübungen, Sätze verstehen, Verstehen einer Geschichte, Laute segmentieren</p> <p><u>Auswertung:</u></p> <p>durch Auswertungsbogen angeleitet; Ermittlung der Anzahl richtiger Lösungen: Summer ergibt Niveau (im Handbuch beschrieben); Niveaubeschreibungen</p>	<p>Verdeutlichen der Sprachentwicklung</p>	<p>(halbtägig) für Lehrpersonen (mit Anleitung durch Kurzfilm)</p> <p>Obligatorischer Einsatz des Instrumentes für alle Lehrkräfte</p>	
<p>"sprach-gewandt I"</p> <p>Beobachtungsbogen «KiDiT» (KiGa)</p> <p>Entwicklung im Rahmen des Projekts: „Guter Start in die Schulzeit“</p>		<p>Instruments zur Feststellung sprachlicher Kompetenzen im Kindergarten + Beobachtungsbogen (adaptiver Test)</p> <p>Weiterentwicklung des Testinstruments «wort-gewandt & zahlenstark» (Institut für Bildungsevaluation)</p> <p><u>Ziel:</u></p> <p>(1) sprachlichen Entwicklungsstand eines Kindes bestimmen, (2) spezifische Hinweise zum Förderbedarf aufzeigen (3) hinreichend präzise Aussagen darüber möglich werden, ob ein Kind in DaZ sein</p>		<p>30 min/Kind</p>	<p>Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt</p> <p>http://www.ibe.uzh.ch/projekte/projektealt/entwicklungalt/guterstart.html (Stand: 11.07.2014)</p>

		Potenzial im Bereich der Schulsprache ausschöpft oder ob es spezifische Fördermaßnahmen nötig hat			
Förderdossier DaZ (PH Thurgau, 2010)		<p>Förderdossier, Analyseinstrumente</p> <p><u>Ziel:</u> Analyse der sprachlichen Fähigkeiten und bei der Dokumentation der Sprachförderung. Gleichzeitig bietet es Hilfestellungen für die Kommunikation mit Eltern und Behörden (regelmäßige, Dokumentation der Entwicklung), entscheidet über möglichen Förderbedarf</p> <p><u>Bereiche:</u> Dokumentensammlung, Semesterbilanz, Elternzusammenarbeit</p> <p><u>Erhebung:</u> alle sprachlichen Fertigkeiten</p> <p><u>Inhalt:</u> Vorlagen für die Analyse Dokumentation (Beobachtungsbogen), Formulare zur Unterstützung der Zusammenarbeit der Lehrer; Materialien zur Unterstützung der Eltern; Erhebung der Sprachbiografie</p>	Alle Alters-gruppen, jedes Sprachniveau; DaZ-Kinder (mündlich/schriftlich)		<p>Amt für Volksschule Kanton Thurgau</p> <p>www.av.tg.ch/ Schulentwicklung (Stand: 11.07.2014)</p>
Sprachlupe	Eher für Kinder mit Deutsch als Erstsprache; nur bedingt einsetzbar für DaZ Kinder	<p>Beobachtungsbogen</p> <p><u>Ziel:</u> Der Beobachtungsbogen unterstützt Lehrpersonen dabei, Hinweisen auf eine</p>	Vorschule		PH Thurgau, Hochschule für Heilpädagogik Zürich

		ungünstige sprachliche Entwicklung nachzugehen und sie mit der Logopädin oder dem Logopäden vor Ort gemeinsam zu besprechen.			
<p>Sprachenfenster (2002) (Linguoskop) (1.-4. Klasse)</p> <p>Sprachenland (5.-6. Klasse)</p> <p>Sprachenwelt (7.-9. Klasse)</p>	<p>Sprachstandserhebung nimmt Bezug auf die Aktivitäten des Schulbuchs, Umsetzung eines Mehrsprachigen Unterrichts (Sprachen der Kinder werden im Unterricht sichtbar gemacht, gezielte Aufgaben, die in der Muttersprache durchgeführt werden können), separater Beobachtungsbogen für DaZ-Kinder</p>	<p>(Reihe von Schulbüchern in Basel) Didaktische Werkzeugkiste Mit dem Linguoskop kann der Trainingsbedarf der Kinder ermittelt werden. Trainingsaufgaben aus der Klassenkartei ermöglichen individuelles Eingehen auf einzelne Kinder oder Lerngruppen. Zum Lehrmittel gehört auch eine einfache Planungssoftware zur Erstellung und Verwaltung der Förderprogramme. <u>Aufbau Linguoskop.</u> Detaillierte Beobachtungsfragen zu Lesen, Schreiben, Reden, Zuhören; Einteilung in: Sprachgebrauch (Eigenständigkeit, Situationsangemessenheit, sprachliche Ästhetik) Sprachform (Satzgrammatik, Wortgrammatik) Sprachbedeutung (Text- und Satzbedeutung, Wortbedeutung) Sprachumsetzung (Laute, Buchstaben, Wahrnehmung, Lesetechnik)</p>	Grundschule		Lehrmittelverlag Zürich



		<p>Separate Beobachtungsfragen für DaZ: Einteilung nach 3 Erwerbsphasen</p> <p>DaZ-Materialien im Sprachbuch:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Themenheft zu Sprachen, Dialekten in der Klasse/in der Welt - Geschichten in der Muttersprache erzählen/hören - Geschichten in der Muttersprache schreiben/lesen <p>DaZ-Arbeitstechniken:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Arbeit mit dem Deutsch-Wörterbuch - deutsche Texte planen und schreiben - muttersprachliche Texte deutsch nacherzählen - Deutsche Gespräche im Rollenspiel üben 			
<p>SCREEMIK 2 (Wagner & Wagner 2008)</p>	<p>Einschätzung des Entwicklungsstandes in der L1</p>	<p>(Screening der Erstsprachefähigkeit bei Migrantenkindern)/computerunterstütztes Screening (sprachheilpädagogisch): Aussprache, Grammatik, Wortschatz <u>Ziel:</u> differenzialdiagnostisch eventuelle Sprachentwicklungsstörungen feststellen</p>	<p>Russisch und Türkisch, für Vorschulkinder, die noch geringe DaZ Kenntnisse haben</p>	<p>Ca. 15-20 min Fortbildungen für Lehrer Möglich</p>	<p>Reich, Hans H./ Roth, Hans-Joachim (2007a), S. 100 www.screemik.de (Stand: 11.07.2014)</p>