

Leitfragen zur Sprachstandserhebung

Leitfragen zur Sprachstandserhebung

1. Mit welchem Ziel möchte ich eine Sprachstandserhebung durchführen?

Es kann sehr unterschiedliche Gründe für den Einsatz von sprachdiagnostischen Verfahren geben.

K. Ehlich betont, dass Sprachstandserhebungen ausschließlich als Grundlage für Sprachfördermaßnahmen dienen sollten (vgl. Ehlich 2007). Dies widerspricht häufig der Realität, da viele Erhebungen nicht der Förderung, sondern der Selektion dienen, die Schülerinnen und Schüler also anhand der Ergebnisse in unterschiedlichen Niveaugruppen eingeteilt werden, was häufig weitreichende Folgen für die schulische Laufbahn der SchülerInnen hat.

Sprachstandserhebungen sollen frühzeitig angesetzt werden, damit eventuell bestehende Schwierigkeiten früh behoben werden können. Im Schulverlauf des 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 Bildungssprache/Schulsprache benötigen.

2. Was ist meine Zielgruppe?

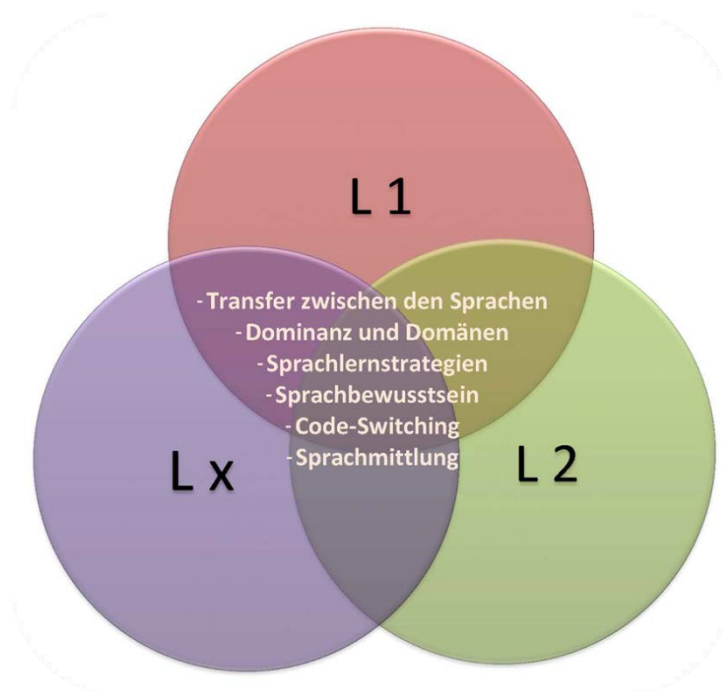
Hierbei muss unterschieden werden, ob es sich bei den SchülerInnen um einsprachige oder um mehrsprachige SchülerInnen handelt.

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

Um also feststellen zu können, wie der Spracherwerb mehrsprachiger SchülerInnen verläuft, ist es notwendig, sowohl die Herkunftssprachen als auch die Kontaktdauer und Qualität des sprachlichen Inputs mit in den Prozess der Spracherhebung einzubeziehen (vgl. Reich 2007). Nur so kann festgestellt werden, ob Probleme auf Störungen oder mangelnde sprachliche Fähigkeiten zurückzuführen sind. Für die Entwicklung solcher Erhebungsverfahren fehlt es jedoch häufig an Grunduntersuchungen über die Entwicklung des Deutschen als Zweitsprache (vgl. Ehlich 2007). Werden also trotz alledem einsprachige Verfahren eingesetzt, muss transparent gemacht werden, dass nur der deutschsprachige Teil der Sprachkompetenzen der SchülerInnen diagnostiziert wird und keine Aussagen über die sprachliche Entwicklung der Muttersprache gemacht werden kann (vgl. Reich 2007).

Die folgende Abbildung bringt Faktoren zum Ausdruck, welche den Spracherwerb mehrsprachiger SchülerInnen beeinflussen.

sprachliche Faktoren:



außersprachliche Faktoren:

- Alter
- Kontaktdauer und Intensität
- Geschlecht
- Bildung
- Sozioökonomischer Status
- Gelegenheit für einen natürlichen
- L2-Erwerb
- Biographischer Hintergrund

Literatur: Ehlich (2005); Gogolin/ Roth/ Neumann (2005), **Grafik:** Antje Aulbert

3. Welche sprachlichen Fähigkeiten sollen erhoben werden?

Die Frage, welche sprachlichen Fähigkeiten erhoben werden sollen, hängt davon ab, welche Fähigkeiten und Qualifikationen erworben werden müssen, damit eine Sprache in ihrer Komplexität beherrscht wird. Gemeint ist damit nicht nur die Beherrschung der Sprache in ihrer Form, sondern es geht darum ein sogenanntes *sprachliches Handeln* zu entwickeln. Dies beinhaltet z.B. die Fähigkeit, zwischen verschiedenen Sprachsituationen zu unterscheiden, zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache zu differenzieren und beide zu beherrschen. Unter Sprache wird hier ein gesellschaftliches Handlungsmittel verstanden, welches Kommunikation ermöglicht (vgl. Ehlich/ Bredel/ Reich 2008).

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). Trotz der separaten Darstellung der einzelnen Qualifikationen dürfen diese nicht als getrennt voneinander betrachtet werden. Ein Sprachenlerner erwirbt diese also nicht nacheinander. Vielmehr sind die verschiedenen Bereiche verknüpft und interagieren miteinander (vgl. Ehlich/ Bredel/ Reich 2008).

4. Mit welchen sprachlichen Anforderungen sind meine SchülerInnen konfrontiert?

Durch den Schuleintritt ergeben sich für viele zweisprachig aufwachsende SchülerInnen besondere Schwierigkeiten, derer sich Lehrkräfte häufig nicht bewusst sind.

Statistiken zeigen auf, dass Kinder mit Migrationshintergrund im Vergleich zu monolingualen deutschen Kindern bei Eintritt in die Schule über ein deutlich kleineres Vokabular verfügen und ihnen häufig wichtige Grundlangen des Basiswortschatzes fehlen (vgl. Ahrenholz 2010). Dies bedeutet für viele



mehrsprachige SchülerInnen, dass neben dem Erwerb des neuen Wortschatzes in der Schule zusätzlich der Grundwortschatz aufgeholt werden muss. Dieser fehlende Wortschatz wird jedoch ohne eine ausreichende Unterstützung nur schwer nachgeholt und führt zu Problemen beim Lesen und Schreiben (vg. Esterl/ Struger 2011).

Wie verschiedene Statistiken zeigen, sind jedoch nicht die Probleme in der Alltagskommunikation der Grund für das Scheitern vieler SchülerInnen. Eine weitaus wichtigere Rolle spielt der Erwerb der schriftnahen Standardsprache, da diese zunehmend Bestandteil der Unterrichtssprache ist (vgl. Siebert-Ott 2006).

In den ersten Jahren der Grundschule ist die Unterrichtssprache noch stärker an der Umgangssprache orientiert, weswegen Sprachschwierigkeiten der Kinder meist noch unentdeckt bleiben (vgl. Cummins 1984). In höheren Klassen findet jedoch zunehmend ein Wechsel von der Alltagssprache zur Fachsprache statt. Ziel ist es somit, 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). Wird dieser Fachwortschatz nicht erworben, ist eine Beteiligung am Unterricht nur bedingt möglich (vgl. Ahrenholz 2010).

5. Welche Ressourcen stehen zur Verfügung?

Bei dieser Frage geht es darum, sich Gedanken über Ressourcen zu machen, welche die Sprachstandserhebung begünstigen können.

Zu bedenken sind hierbei **zeitliche** (Wie viel Zeit steht für die Durchführung und Auswertung der Sprachstandserhebungen zur Verfügung?) **personelle** (Gibt es Unterstützung außerhalb des Klassenverbandes, z.B. Sprachberater? Wie verläuft die Kooperation zwischen LehrerInnen und SprachlehrerInnen? Gibt es die Möglichkeit der Zusammenarbeit mit ExpertInnen?) **materielle** (Welche Erhebungsverfahren stehen zur Verfügung) **räumliche** und **finanzielle** Ressourcen. Zudem sollen auch Ressourcen in Zusammenhang mit **Aus- und Fortbildungen** berücksichtigt werden (Welche Aus- und Fortbildungen werden zu diesem Bereich angeboten? Welche Informationen und Materialien aus Aus- und Fortbildungen können für den eigenen Unterricht genutzt werden?).

Literatur:

- **Ahrenholz**, Bernt (ed.) (2010): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. 2. Auflage
Tübingen: Narr. S. 17 ff.
- **Cummins**, Jim (1984): Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Zum Zusammenwirken von
linguistischen, soziokulturellen und schulischen Faktoren auf das zweisprachige Kind. In: DDS 3/
1948. S. 194 f.
- **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.50 ff.
- **Ehlich, Konrad** (ed.) (2005a): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen
Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit
und ohne Migrationshintergrund. Bildungsforschung 11, herausgegeben vom Bundesministerium
für Bildung und Forschung. S. 98, 131 ff. , 143 ff.
http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_elf.pdf
- **Ehlich**, Konrad; **Bredel**, Ursula; **H. Reich**, Hans (2008): Sprachaneignungs-Prozess und Modelle.
In: BMBF 2008. S. 19 f.
- **Esterl**, Ursula/ **Struger**, Jürgen (2011): Wort. Schatz-Wörter. Schätzen. Die: Heft 1/2011. S. 31.
- **Gogolin**, Ingrid; **Neumann**, Ursula; **Roth**, Hans-Joachim (2005): Sprachdiagnostik bei Kindern
und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004
in Hamburg. Waxmann, Münster. S. 53 ff.
- **Omen- Welke**, Ingelore (2011): Deutsch als Zweitsprache: Vom Grundwortschatz zum
Fachwortschatz. In: die 1-2011. S. 32 ff.
- **Reich**, Hans (2007): Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und
Migrationspädagogik für die Zwecke des "Anforderungsrahmens". In: BMBF 2007: S.154 ff.
- **Siebert-Ott**, Gesa (2006): Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg. In: Auernheimer (Hsg.):
Schieflagen im Bildungssystem. Springer, Wiesbaden. 148 f.