



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Über die Möglichkeit einer Übernahme der deutschen
Niveaubeschreibungen DaZ für Österreich“

Verfasserin

Lisanne Heller

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, Mai 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 477 333

Studienrichtung lt. Studienblatt:

UF Haushaltsökonomie und Ernährung, UF Deutsch

Betreuerin:

Univ.-Prof. Mag. Dr. İnci Dirim

Danksagung

Ich danke meiner Betreuerin, UNIV.-PROF. MAG. DR. İNCİ DIRİM, für die von ihr gehaltene Vorlesung SPRACHE, MIGRATION UND BILDUNG, die für mich den ersten Anstoß zur Beschäftigung mit diesem Thema gegeben und mich zur vorliegenden Diplomarbeit inspiriert hat. Außerdem möchte ich ihr für die Anregungen und Hilfestellungen, aber auch für die stets ermutigenden Worte danken.

Mein Dank gilt meiner Familie. Danke MAMA, dass du mir mein Studium ermöglicht hast, mich, wo immer es ging, unterstützt hast und immer an mich geglaubt hast. Danke CLEMENS, dass du immer ein offenes Ohr für mich hattest. Danke AMA, OPA und OMA, für euer Verständnis und eure Unterstützung. Danke BABSI, dass du immer für mich da warst, wenn ich dich gebraucht habe.

Bei DANIELA möchte ich mich für das Korrekturlesen, ihr stets offenes Ohr und ihre Unterstützung danken. Ich möchte CHRISSI danken, für die vielen Stunden, die wir beide parallel an unseren Diplomarbeiten gesessen sind und uns stets Hilfestellungen gegeben und Mut zugesprochen haben. Danke, dass du immer positive und motivierende Worte gefunden hast.

Ich möchte meinem Freund DOMINIK danken, der mich mein ganzes Studium hindurch begleitet hat, mir stets viel Kraft gegeben hat, viel Verständnis hatte und mir immer mit Rat und Tat zur Seite gestanden ist.

Zu guter Letzt möchte ich mich bei all jenen Menschen bedanken, die mich in den Jahren meines Studiums begleitet und unterstützt haben.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Einführung in die Thematik	1
1.2	Forschungsfrage	2
1.3	Aufbau der Arbeit	3
2	Forschungsstand	5
2.1	Verfahren zur Sprachstandserhebung	5
2.1.1	Schätzverfahren	5
2.1.2	Beobachtungsverfahren	6
2.1.3	Profilanalysen	8
2.1.4	Tests	9
2.2	Verfahren in Österreich	11
2.2.1	BESK-DaZ	11
2.2.1.1	Aufbau	11
2.2.1.2	Auswertung und Interpretation	12
2.2.2	Sprachkompetenz-Screening	13
2.2.2.1	Aufbau	14
2.2.2.2	Auswertung und Interpretation	14
2.2.3	Fazit	14
2.3	Entwicklung von Verfahren im Bereich DaZ	15
3	Niveaubeschreibungen DaZ	19
3.1	FÖRMIG	19
3.2	Bildungssprache	21
3.2.1	Was ist Bildungssprache?	21
3.2.2	Merkmale deutscher Bildungssprache	23
3.3	Das Instrument	24
3.3.1	Aufbau	24
4	Modellierung von Sprache	27

4.1	Sprachaneignung	27
4.2	Sprachliche Basisqualifikationen	30
4.3	Qualitätsmerkmale für Verfahren der Sprachstandsfeststellung	33
4.4	Bildungsstandards.....	34
4.4.1	Kompetenzen.....	36
4.4.2	Begriffsbestimmung Bildungsstandards.....	37
4.4.3	Aufgaben der Bildungsstandards	38
4.4.4	Merkmale guter Bildungsstandards.....	39
4.4.5	Deutschland	40
4.4.5.1	Wer entwickelt Bildungsstandards und wo werden sie eingesetzt?.....	40
4.4.5.2	Ziele und Merkmale	41
4.4.5.3	Aufbau Bildungsstandards.....	42
4.4.6	Österreich	42
4.4.6.1	Wer entwickelt Bildungsstandards und wo werden sie eingesetzt?.....	42
4.4.6.2	Ziele und Merkmale	42
4.4.6.3	Aufbau Bildungsstandards.....	43
4.4.7	DaZ, Mehrsprachigkeit und Bildungsstandards.....	43
5	Methodisches Design der empirischen Untersuchung	45
5.1	Textbegriff	45
5.2	Quantitative vs. qualitative Methode.....	47
5.3	Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	49
5.3.1	Ablaufmodell	50
5.4	Qualitative Inhaltsanalyse der Bildungsstandards	52
5.4.1	Auswahl und Beschaffung des Materials	52
5.4.2	Voranalyse – Basisdatentabelle.....	52
5.4.2.1	Österreich.....	53

5.4.2.2	Deutschland	53
5.4.3	Analyse	54
6	Vergleich der Bildungsstandards	59
6.1	Österreichische und deutsche Bildungsstandards	59
6.1.1	Kompetenzbereiche	59
6.1.1.1	Sprechen und Zuhören	59
6.1.1.1.1	Ähnlich (bis gleich)	62
6.1.1.1.2	Lücke	64
6.1.1.1.3	Überschießend	64
6.1.1.1.4	Keine Entsprechung	64
6.1.1.2	Schreiben	67
6.1.1.2.1	Ähnlich (bis gleich)	69
6.1.1.2.2	Lücke	71
6.1.1.2.3	Überschießend	71
6.1.1.2.4	Keine Entsprechung	72
6.1.1.3	Lesen – mit Texten und Medien umgehen	74
6.1.1.3.1	Ähnlich (bis gleich)	77
6.1.1.3.2	Lücke	78
6.1.1.3.3	Überschießend	78
6.1.1.3.4	Keine Entsprechung	79
6.1.1.4	Sprache und Sprachgebrauch untersuchen	82
6.1.1.4.1	Ähnlich (bis gleich)	84
6.1.1.4.2	Lücke	86
6.1.1.4.3	Überschießend	86
6.1.1.4.4	Keine Entsprechung	86
6.2	Zwischenfazit	89
6.3	Österreichische Bildungsstandards und Niveaubeschreibungen DaZ	90
6.3.1	Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfertigkeit	91

6.3.2	Wortschatz.....	93
6.3.3	Aussprache.....	95
6.3.4	Lesen.....	95
6.3.5	Schreiben.....	97
6.3.6	Grammatik – mündlich und schriftlich	98
6.3.7	Persönlichkeitsmerkmale des Schülers	100
7	Diskussion und Ausblick.....	101
8	Anhang.....	103
8.1	Abstract (Deutsch).....	103
8.2	Abstract (Englisch)	104
8.3	Tabelle: Vergleich der Bildungsstandards (Deutschland und Österreich).....	105
8.4	Tabelle: Gegenüberstellung <i>Niveaubeschreibungen DaZ</i> und Bildungsstandards Österreich	122
8.5	Curriculum Vitae.....	129
9	Literaturverzeichnis	131

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schema des Beobachtungsprozesses (vgl. Kany & Schöler, 2010, S. 107).....	8
Abbildung 2: Aufbau <i>BESK-DaZ</i> (vgl. Schneider et al., 2009).....	12
Abbildung 3: Merkmale guter Bildungsstandards (vgl. Klieme et al., 2007a).....	40
Abbildung 4: Kategorien und Kriterien linguistischer Textanalyse (vgl. Brinker, 1992, S. 138).....	46
Abbildung 5: Phasenmodell zum Verhältnis qualitativer und quantitativer Analyse (vgl. Mayring, 2003, S. 20)	50

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Qualitative vs. quantitative Analyse (nach Mayring, 2003)	49
Tabelle 2: Basisdatentabelle Österreich	53
Tabelle 3: Basisdatentabelle Deutschland	53
Tabelle 4: Ähnlich (bis gleich): Ankerbeispiele	55
Tabelle 5: Lücke: Ankerbeispiele	56
Tabelle 6: Überschießend: Ankerbeispiele	56
Tabelle 7: Keine Entsprechung: Ankerbeispiele	57
Tabelle 8: Kategorie-Zuordnung: Kompetenz Sprechen und Zuhören	60
Tabelle 9: Grad der Übereinstimmung: Kompetenz Sprechen und Zuhören	60
Tabelle 10: Kategorie und Grad der Übereinstimmung: Kompetenz Sprechen und Zuhören	61
Tabelle 11: Ähnlich (bis gleich): Kompetenz Sprechen und Zuhören	62
Tabelle 12: „Grenzfälle“ Ähnlich (bis gleich): Kompetenz Sprechen und Zuhören	63
Tabelle 13: Lücke: Kompetenz Sprechen und Zuhören	64
Tabelle 14: Keine Entsprechung: Kompetenz Sprechen und Zuhören	65
Tabelle 15: Kategorie-Zuordnung: Kompetenz Schreiben	67
Tabelle 16: Grad der Übereinstimmung: Kompetenz Schreiben	68
Tabelle 17: Kategorie und Grad der Übereinstimmung: Kompetenz Schreiben	68
Tabelle 18: Ähnlich (bis gleich): Kompetenz Schreiben	70
Tabelle 19: „Grenzfall“ Ähnlich (bis gleich): Kompetenz Schreiben	70
Tabelle 20: Lücke: Kompetenz Schreiben	71
Tabelle 21: Keine Entsprechung: Kompetenz Schreiben	73
Tabelle 22: Kategorie-Zuordnung: Kompetenz Lesen – mit Texten und Medien umgehen	74
Tabelle 23: Grad der Übereinstimmung: Kompetenz Lesen – mit Texten und Medien umgehen	75
Tabelle 24: Kategorie und Grad der Übereinstimmung: Kompetenz Lesen – mit Texten und Medien umgehen	76
Tabelle 25: Ähnlich (bis gleich): Kompetenz Lesen – mit Texten und Medien umgehen	77
Tabelle 26: „Grenzfälle“ Ähnlich (bis gleich): Kompetenz Lesen – mit Texten und Medien umgehen	77

Tabelle 27: Lücke: Kompetenz Lesen – mit Texten und Medien umgehen	78
Tabelle 28: Überschießend: Kompetenz Lesen – mit Texten und Medien umgehen	78
Tabelle 29: Keine Entsprechung: Kompetenz Lesen – mit Texten und Medien umgehen	81
Tabelle 30: Kategorie-Zuordnung: Kompetenz Sprache und Sprachgebrauch untersuchen.....	82
Tabelle 31: Grad der Übereinstimmung: Kompetenz Sprache und Sprachgebrauch untersuchen	83
Tabelle 32: Kategorie und Grad der Übereinstimmung: Kompetenz Sprache und Sprachgebrauch untersuchen	83
Tabelle 33: Ähnlich (bis gleich): Kompetenz Sprache und Sprachgebrauch untersuchen.....	85
Tabelle 34: „Grenzfälle“ Ähnlich (bis gleich): Kompetenz Sprache und Sprachgebrauch untersuchen	85
Tabelle 35: Überschießend: Kompetenz Sprache und Sprachgebrauch untersuchen.....	86
Tabelle 36: Keine Entsprechung: Kompetenz Sprache und Sprachgebrauch untersuchen.....	88
Tabelle 37: Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfertigkeit.....	92
Tabelle 38: Wortschatz.....	94
Tabelle 39: Aussprache.....	95
Tabelle 40: Lesen	96
Tabelle 41: Lesen (kein zugeordneter Bildungsstandard)	97
Tabelle 42: Schreiben.....	97
Tabelle 43: Schreiben (kein zugeordneter Bildungsstandard)	98
Tabelle 44: Grammatik – mündlich und schriftlich	99
Tabelle 45: Grammatik – mündlich und schriftlich (kein zugeordneter Bildungsstandard)	100

Abkürzungsverzeichnis

BESK-DaZ	Bogen zur Erfassung der Sprachkompetenz von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache
BISC	Basic Interpersonal Communication Skills
CALP	Cognitive Academic Language Proficiency
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
ELFRA	Elternfragebogen für die Früherkennung von Risikokindern
HAVAS 5	Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes Fünfjähriger
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
PISA	Programme For International Student Assessment

1 Einleitung

1.1 Einführung in die Thematik

In Österreich haben 201.275 aller Schüler¹ – das entspricht 17,7% aller Schüler – eine andere Erstsprache als Deutsch (Referat für Migration und Schule, 2011). Schulvergleichsstudien wie PISA – *Programme For International Student Assessment* (PISA-Konsortium Deutschland, 2007) und IGLU (Bos et al., 2007) zeigten, dass Schüler mit Migrationshintergrund in der Schule schlechtere Leistungen erbringen als Schüler ohne Migrationshintergrund. Unter anderem deswegen gerät das Thema *Deutsch als Zweitsprache* immer mehr in den Fokus und mögliche Ursachen der schlechteren Leistungen sowie Möglichkeiten der Förderung bzw. frühen Feststellung sprachlicher Defizite werden gesucht.

Das Gebiet *Deutsch als Zweitsprache* an sich sowie die Erhebung des Sprachstandes im Deutschen als Zweitsprache stellen in Österreich noch sehr junge Forschungsgebiete dar. Bis dato gibt es in Österreich z.B. lediglich zwei Verfahren, mit denen der Sprachstand bei Schülern mit Deutsch als Zweitsprache festgestellt werden kann und auch wird: *BESK-DaZ* und das *Sprachkompetenz Screening*. Aufgrund dieser Tatsache widmet sich diese Diplomarbeit einem Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes im Deutschen als Zweitsprache – den *Niveaubeschreibungen DaZ für die Sekundarstufe I*. Diese wurden gewählt, da sie ein Instrument für die 9. Schulstufe sind und die zukünftigen Schüler der Autorin in der Sekundarstufe I und II zu finden sein werden und dies somit auch von persönlichem Interesse ist. Auch scheint ein Instrument für die 9. Schulstufe auf den ersten Blick etwas ungewöhnlich, da, wie auch Ehlich (2008) anmerkt, die Sprachaneignung nur zwischen dem 1. und 3. Lebensjahr von der Umgebung bewusst wahrgenommen wird und dies später als etwas Selbstverständliches angenommen wird und kaum mehr Beachtung findet. Nach Gogolin und Lange (2011) ist jedoch eine *Durchgängige Sprachbildung* für den gesamten Unterricht erforderlich – ein Gesamtkonzept, das über die Jahre, die Institutionen und die Fächergrenzen angelegt ist. Ehlich (2009) weist außerdem darauf hin, dass die Sprachaneignung ein individueller Vorgang ist und somit dies auch nicht auf ein

¹ Aus Gründen der Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung von weiblicher und männlicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichwohl für beiderlei Geschlecht.

bestimmtes Alter oder eine Schulstufe fixiert werden kann. Deswegen ist ein Instrument für die 9. Schulstufe von großer Wichtigkeit. Und gerade die *Niveaubeschreibung DaZ* als Beobachtungsinstrument ermöglichen es, dass Lehrer aller Fächer dieses einsetzen können und so ein guter Austausch unter Lehrerkollegen als auch mit den Eltern oder den Schülern gewährleistet werden kann. Ein weiterer Grund für die Wahl dieses Verfahrens für die vorliegende Diplomarbeit ist die Tatsache, dass es sich um ein Beobachtungsverfahren handelt. Dieser Verfahrenstyp bietet nach Ehlich (2005) Vorteile, wie die Möglichkeit das sprachliche Handeln der Kinder in alltäglichen Situationen zu beobachten, aber auch die Möglichkeit einer isolierten Betrachtung der *Basisqualifikationen*.

1.2 Forschungsfrage

Auf Grund der Tatsache, dass die *Niveaubeschreibungen DaZ für die Sekundarstufe I* in Deutschland eines von vielen Verfahren zur Sprachstandsfeststellung sind, es aber noch kaum Verfahren zur Sprachstandsfeststellung in DaZ in Österreich gibt, stellt sich die Forschungsfrage dieser Arbeit wie folgt:

Kann das in Sachsen und Schleswig-Holstein entwickelte Beobachtungsinstrument Niveaubeschreibungen DaZ für die Sekundarstufe I für Österreich übernommen werden?

Daraus lassen sich zwei weitere Fragestellungen ableiten:

Sind die Niveaubeschreibungen DaZ mit den österreichischen Bildungsstandards für Deutsch kompatibel?

Ist eine Adaption der deutschen Niveaubeschreibungen DaZ für Österreich notwendig?

Die *Niveaubeschreibungen DaZ für die Sekundarstufe I* sind ein Beobachtungsverfahren (siehe Kapitel 2.1.2), das der Beobachtung und Beschreibung von Kompetenzen im Deutschen als Zweitsprache dient. Eine genauere Erläuterung und Beschreibung dieses Instruments erfolgt in Kapitel 3.

Bildungsstandards geben an, welche Kompetenzen die Schüler bis zu einer bestimmten Schulstufe erworben haben sollen. Sie spielen im Rahmen der Frage

der Adaptierbarkeit der deutschen *Niveaubeschreibungen DaZ* für Österreich insofern eine Rolle, als die *Niveaubeschreibungen DaZ* sich u.a. an den deutschen Bildungsstandards für Deutsch orientieren. Eine genaue Definition erfolgt in Kapitel 4.4.

1.3 Aufbau der Arbeit

Nach der Einführung in die Thematik sowie der Präsentation der oben genannten Forschungsfrage in Kapitel 1, erfolgt in Kapitel 2 eine Darstellung des aktuellen Forschungsstandes. Dafür werden zunächst Verfahren zur Sprachstandserhebung aufgezeigt sowie österreichische Verfahren, die zurzeit im Einsatz sind, erläutert. Auch werden Hinweise gegeben, welche für die Neuentwicklung von Verfahren in diesem Bereich von Bedeutung sind.

Kapitel 3 behandelt die *Niveaubeschreibungen DaZ* – es wird auf die Entwicklung sowie den Aufbau dieses Instrumentes eingegangen. Da die *Niveaubeschreibungen DaZ* unter anderem auf den sprachlichen Basisqualifikationen (nach Ehlich) sowie auf den Bildungsstandards Deutsch der 9. Schulstufe basieren, widmet sich das Kapitel 4 ebendiesen sowie der Sprachaneignung.

In Kapitel 5 erfolgt die Darstellung und Erläuterung des methodischen Designs der empirischen Untersuchung. In Kapitel 6 findet schließlich der Vergleich der deutschen und österreichischen Bildungsstandards statt. Abgerundet wird dieses Kapitel durch den Vergleich der österreichischen Bildungsstandards und der *Niveaubeschreibungen DaZ*.

Die Arbeit schließt mit einer Diskussion des theoretischen Teils und der empirischen Untersuchung sowie einem Ausblick auf eine mögliche Anknüpfung an die vorliegende Arbeit in Kapitel 7 ab.

2 Forschungsstand

In den achtziger und neunziger Jahren gab es eine große Frustration in Bezug auf Verfahren zur Sprachstandsfeststellung. Dies liegt hauptsächlich daran, dass es ab 1970 eine scharfe Testkritik gab, insbesondere in der akademischen Literatur, was schließlich zum Rückgang der Anwendung von Tests und zu einer Stockung in der methodischen Weiterentwicklung von Diagnoseinstrumenten führte (vgl. Ingenkamp, 1989, S. 12f.). Einige Entwicklungen griffen deshalb auf Verfahren zurück, die in den siebziger Jahren entstanden sind und manche dieser Verfahren wurden sogar als Neuauflage wieder veröffentlicht und eingesetzt (vgl. Ehlich, 2005, S. 42). Wie Ehlich (2005) feststellt, wäre es bei der Verfahrensentwicklung notwendig, verschiedene Disziplinen (z.B. Linguistik, Psychologie) mit einzubeziehen. Bredel (2005) zeigt jedoch auf, dass dies im Moment nicht der Fall ist. Obwohl die einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen zu ähnlichen Ergebnissen und Schlussfolgerungen kommen, ist in der Praxis noch keine gemeinsame Forschung und in weiterer Folge Theorie in Sicht.

In diesem Kapitel werden nun die verschiedenen Verfahrenstypen der Sprachstandfeststellung angeführt sowie die Verfahren, die derzeit in Österreich im Einsatz sind, vorgestellt. Da eine Entwicklung von neuen Verfahren im Bereich DaZ unabdingbar ist, weil es in Österreich noch kaum Verfahren gibt und eine Feststellung des Sprachstandes nötig ist, um die Schüler gut fördern zu können, werden abschließend Kriterien angeführt, die dabei beachtet werden sollten.

2.1 Verfahren zur Sprachstandserhebung

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, wie man den Sprachstand – die sprachlichen Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten – von Kindern erheben. An dieser Stelle wird ein Überblick über die folgenden Verfahren, geordnet nach ihrer Methodik, gegeben: Schätzverfahren, Beobachtungsverfahren, Profilanalysen.

2.1.1 Schätzverfahren

Bei *Schätzverfahren* handelt es sich um eine indirekte Methode zur Erhebung von Daten, da das Prinzip der Befragung angewandt wird. Eltern, Bezugspersonen und Pädagogen sollen retrospektiv Informationen über die Sprachaneignung des Kindes liefern (vgl. Kany & Schöler, 2010, S. 104f.). Mittels standardisierten Befragungen werden die Fremd- oder Selbsteinschätzungen über den Sprachstand des Kindes erhoben (vgl. Ehlich, 2005, S. 43). Diese Verfahren

werden häufig in sozialwissenschaftlich angelegten Untersuchungen eingesetzt. Gründe für dieses Vorgehen sind vor allem forschungsökonomische (vgl. Roth, 2008, S. 154f.).

Besonders interessant sind diese Verfahren bei kleinen Kindern, da es für diese Altersgruppe nur sehr wenige systematische Testverfahren gibt (vgl. Ehlich, 2005, S. 43). Bei Kindern, die älter als drei Jahre alt sind, ist die Anwendung dieser Verfahren kaum mehr möglich und sinnvoll, da der Wortschatz und die Sprachkompetenz steigen und man so keine objektive, zuverlässige und valide Informationen über den Sprachentwicklungsstand mehr gewinnen kann (vgl. Weinert, 2007, S. 18). Selbsteinschätzungen etwas älterer Kinder können jedoch aufzeigen, welches Metawissen das Kind über die eigenen sprachlichen Fähigkeiten hat (vgl. Ehlich, 2005, S. 43). Das Verfahren hat allerdings (auch bei jüngeren Kindern) Nachteile, da die Ereignisse meist weit zurück liegen, sich die Eltern nicht mehr ganz genau erinnern können und sich so eine Rekonstruktion als äußerst schwierig erweist. Außerdem werden manche Ereignisse vielleicht nur genannt, weil danach gefragt wird – die Ereignisse haben so oft gar nicht stattgefunden (vgl. Kany & Schöler, 2010, S. 105). Schätzverfahren spielen heute deshalb kaum mehr eine Rolle, da sowohl die Fremd- als auch Eigeneinschätzungen sehr ungenau sein können (vgl. Döll & Dirim, 2011).

Als Beispiele im Bereich DaZ sind *ELFRA-1* und *ELFRA-2* (Grimm & Doil, 2000) zu nennen. Bei diesen Verfahren dient die Fremdeinschätzung von Eltern dazu, Daten von ein- und zweijährigen Kindern zu gewinnen.

2.1.2 Beobachtungsverfahren

Wenn man von *Beobachtungen* spricht, ist es essenziell, zwischen alltäglichen und wissenschaftlichen Beobachtungen zu unterscheiden. Unter professioneller Beobachtung ist „absichtsvolles, zielgerichtetes und aufmerksames Wahrnehmen von Merkmalen und Verhaltensweisen“ zu verstehen (Kany & Schöler, 2010, S. 106). Vor dem Beobachten muss schon festgelegt werden, was und auf welche Weise beobachtet werden soll (vgl. Kany & Schöler, 2010, S. 106).

Beobachtungen dienen dazu, das sprachliche Handeln der Kinder in alltäglichen Handlungssituationen – in Kindergärten bzw. gestellten Handlungssituationen – zu beobachten und zu beschreiben (vgl. Ehlich, 2005, S. 43). Beobachtungsverfahren

stellen sich allerdings als eine fehleranfällige, schwierige diagnostische Methode heraus. Es gibt Beobachtungshilfen, die eine Erleichterung und auch eine Standardisierung ermöglichen sollen (vgl. Kany & Schöler, 2010, S. 109). Als sehr wichtig ist die Beschreibungskompetenz des pädagogischen Personals anzusehen (vgl. Ehlich, 2005, S. 43), da eine ungenaue oder schlecht ausgedrückte Beschreibung in weiterer Folge zu einem verfälschten Beobachtungsergebnis führen kann.

Ein Vorteil gegenüber den Schätzverfahren ist, dass reales Verhalten erfasst werden kann. So kann das Bild nicht durch z.B. verzerrte Erinnerungen verfälscht werden (vgl. Kubinger, 2006, S. 170). Außerdem ist von Vorteil, dass die *Basisqualifikationen* (siehe Kapitel 4.2) dabei nicht zum Zweck der Erhebung voneinander isoliert werden. So können auch pragmatische und diskursive Qualifikationen beurteilt werden. Bei Erhebungsverfahren, die ein kontrollierteres sprachliches Handeln der Kinder voraussetzen, ist dies oft nicht möglich (vgl. Ehlich, 2005, S. 43f.).

Wie Abbildung 1 zeigt, sind einige Faktoren bei der Beobachtung beteiligt. Der Beobachter läuft immer Gefahr, Beobachtungsfehler zu begehen. Die Beobachtung kann durch Erwartungen, implizite Persönlichkeitskonzepte, Bedürfnisse, Vorurteile und Einstellungen seitens der beobachtenden Person gegenüber der beobachteten Person beeinflusst werden. Es gibt viele Fehler, die durch ungenügende Reflexion und fehlendes Bewusstsein des Vorhandenseins der „Gefahrenquellen“ entstehen können. Diesbezüglich wäre z.B. der Halo-Effekt zu nennen: Menschen neigen dazu, ein Urteil über eine beobachtete Person aufgrund eines besonders hervorstechenden Merkmals dieser Person zu fällen. Beobachtungsfehler können besonders dann auftreten, wenn keine ausreichende Schulung des Beobachters erfolgt ist (vgl. Kany & Schöler, 2010, S. 107f.).

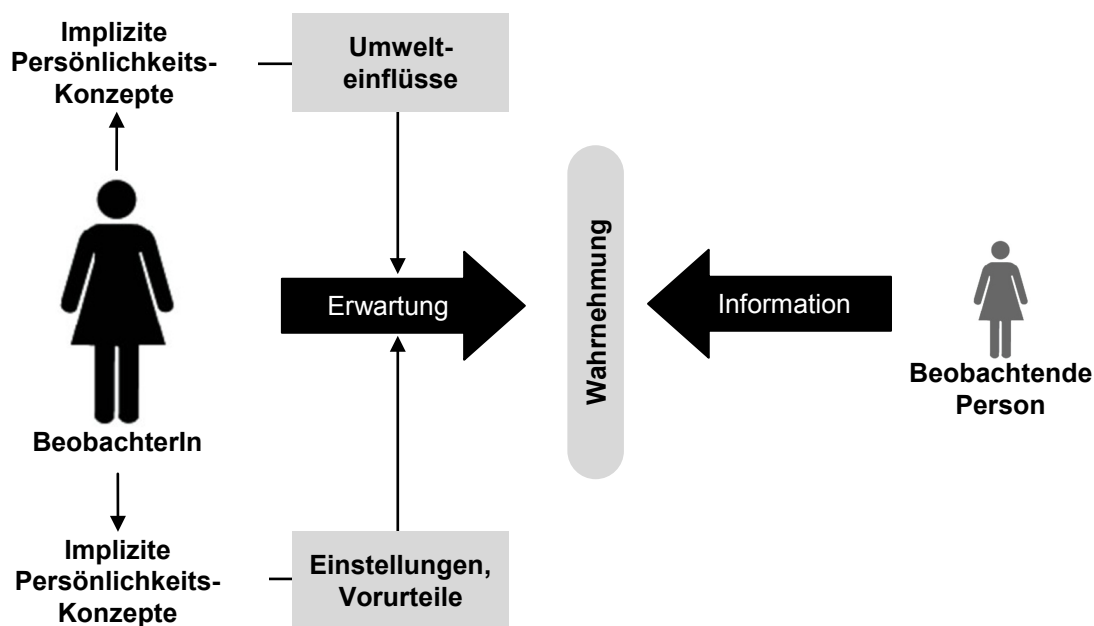


Abbildung 1: Schema des Beobachtungsprozesses (vgl. Kany & Schöler, 2010, S. 107)

Als Beispiele für Beobachtungsverfahren im Bereich DaZ sind *sismik* (Mayr & Ulrich, 2003), *BEK* (Mayr, 1998) – diese „zielen auch auf die Erfassung herkunftssprachlicher Qualifikationen von mehrsprachigen Kindern ab“ (Ehlich, 2005, S. 44) – und die *Niveaubeschreibungen DaZ* (siehe Kapitel 3) zu nennen.

2.1.3 Profilanalysen

Profilanalysen bieten durch ein breites Verständnis von Sprache und die Erhebung einer Sprech- und Schreibprobe einen detaillierten Einblick in die Sprachkompetenz (vgl. Döll & Dirim, 2011). Bei den Profilanalysen werden „freie Sprachproben“ (= quasi-natürliche Sprachaufnahmen) erhoben und analysiert, um Erkenntnisse über den Sprachstand zu gewinnen (vgl. Reich, 2005, S. 157). Die spontansprachlichen Daten sollen in möglichst alltagsnahen Gesprächen erhoben werden (vgl. Grieshaber, 2006, S. 7).

Profilanalysen bestehen aus vier Arbeitsschritten. Zunächst werden die freien Sprachproben erhoben und mittels Audio/Video-Aufzeichnung dokumentiert. Anschließend werden die aufgezeichneten Daten transkribiert. Dann werden die transkribierten Daten mittels Bestimmung der einzelnen Strukturen und Auszählung und Eintragung in Profilbögen ausgewertet. Zum Schluss werden die Daten analysiert sowie interpretiert (vgl. Heidtmann, 1990, S. 57).

Ein Vorteil der Profilanalyse ist, wie dies auch bei den Beobachtungen der Fall ist, dass diskursive und pragmatische Qualifikationen in natürlichem oder quasi-natürlichem Kontext erhoben werden können. Außerdem müssen die *Basisqualifikationen* (siehe Kapitel 4.2) nicht voneinander isoliert erhoben werden. Bei der Profilanalyse findet – im Gegensatz zu den Beobachtungsverfahren – die Analyse erst im Nachhinein statt. Dies macht sie genauer, aber auch zeitaufwändiger (vgl. Ehlich, 2005, S. 44).

Den großen Vorteil in den Profilanalysen sieht Heidtmann (1990) darin, dass ein Überblick über den Entwicklungsstand eines Kindes im Sinne einer genauen Phasenzuordnung geschaffen werden kann.

Einen Nachteil sieht Heidtmann (1990) hingegen darin, dass das Festlegen der Vergleichsnormen bei diesen Verfahren schwierig sei. Einen weiteren Nachteil stellt der hohe Zeitaufwand dar – mindestens 15 Minuten lang sollte ein Spontansprachdatensample sein. Außerdem müssen die Anwender der Profilanalyse fundierte linguistische Kenntnisse besitzen, um die Kodierung durchzuführen (vgl. Grieshaber, 2006, S. 7).

Es ist zu beachten, dass nur die Sprachproduktion untersucht werden kann, die rezeptive Komponente (das Sprachverstehen) wird ausgeklammert (vgl. Roos & Schöler, 2007, S. 532). Als Beispiel im Bereich DaZ ist *HAVAS-5* (Reich & Roth, 2007) zu nennen.

2.1.4 Tests

Tests zeichnen sich dadurch aus, dass sie „typischerweise einzelne sprachliche Teilqualifikationen auf standardisierte Weise in zumeist stark kontrollierten Handlungssituationen“ (Ehlich, 2005, S. 44) erfassen. Sie unterscheiden sich von den bisher genannten Verfahren dadurch, dass die Leistung, die beurteilt werden soll, in der Testsituation elizitiert (hervorgehoben) (Ehlich, 2005) wird – bei den anderen Verfahren stellen natürlich vorkommende Situationen die Basis für die Datengrundlage dar. So können Merkmale oder Eigenschaften, die nicht direkt beobachtet werden können, erfasst werden. Die Kinder bekommen Aufgaben zu lösen, die ein Merkmal indirekt erfassen. Die Bearbeitung dieser Aufgaben lässt Rückschlüsse auf den Ausprägungsgrad dieses Merkmals bei der getesteten Person zu (vgl. Kany & Schöler, 2010, S. 110).

Tests können sich dadurch unterscheiden, inwieweit sie Gütekriterien und die Normierung berücksichtigen: Bei standardisierten Tests ist es sehr wichtig, dass sie die Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität erfüllen. Informelle Tests lassen diese Gütekriterien eher außer Acht. Sie nehmen meist nur auf eine kriteriale Norm Bezug (vgl. Kany & Schöler, 2010, S. 110f.).

Als weitere Testform sind *Screenings* zu nennen. Diese sind wie auch Testverfahren standardisiert, jedoch werden keine Vergleiche zu anderen Kindern gezogen. Es wird ein kritischer Leistungswert festgelegt, welcher die Grenze dafür darstellt, ob ein Risiko in Bezug auf einen gestörten Sprach- oder Schriftsprachenerwerb besteht oder nicht (vgl. Kany & Schöler, 2010, S. 115). Screenings dienen dazu, relativ schnell „Risikokinder“ herauszufiltern. Dies kann dadurch gewährleistet werden, da Screening-Verfahren um einiges zeitökonomischer sind als standardisierte Tests (vgl. Kany & Schöler, 2010, S. 152).

Tests zur Sprachstandserfassung können auch inhaltlich unterschieden werden. Fried (2004) unterscheidet zwischen allgemeinen Sprachentwicklungstests und speziellen Sprachleistungstests. Allgemeine Sprachentwicklungstests dienen dazu, die generelle Sprachfähigkeit eines Kindes einzuschätzen. Diese Tests bestehen im eigentlichen Sinne aus mehreren Subtests, mit denen unterschiedliche Sprachebenen (nach Ehlich (2005) wären dies *Basisqualifikationen* – siehe Kapitel 4.2) untersucht werden können, die dann repräsentativ für die Sprache als Ganzes gelten. Welche Sprachebenen untersucht werden, hängt von der Theorie, auf der der Test basiert, ab. Auch messmethodische Überlegungen können dafür ausschlaggebend sein. Damit ist zu erklären, warum sich allgemeine Sprachentwicklungstests sehr stark voneinander unterscheiden – sowohl in der Art als auch in der Anzahl der Subtests (vgl. Fried, 2004, S. 50). Spezielle Sprachleistungstests hingegen erheben einzelne Sprech(teil)leistungen (vgl. Fried, 2004, S. 61).

Vorteile von Tests gegenüber Beobachtungsverfahren und auch Einschätzungen sind, dass man nicht nur Sprachäußerungen zur Verfügung hat, sondern dass auch das Sprachverständnis untersucht werden kann (vgl. Kany & Schöler, 2010, S. 122). Weiters können bestimmte Verhaltensweisen hervorgerufen (eliziert) werden, die spontan eher selten auftreten und so in natürlichen Situationen nicht

oder nur schwer beobachtbar wären (vgl. Kany & Schöler, 2010, S. 110). Ein großer Nachteil von Testsituationen ist somit aber die wenig authentische Situation. Bredel (2005) weist auf die Wichtigkeit der Unterscheidung von Spontansprache und Testsprache hin. Der sinnvolle Einsatz von Tests hängt auch vom Alter des Kindes ab sowie von der Verfügbarkeit von Verfahren, denn bei Kindern bis zwei Jahren gibt es keine Tests, die direkt auf die sprachliche Leistung des Kindes abzielen. In diesem Fall sind Beobachtungsverfahren Tests vorzuziehen (vgl. Kany & Schöler, 2010, S. 150).

Nachdem nun auf die verschiedenen Arten von Verfahren eingegangen wurde, sollen nun die Verfahren dargestellt werden, die zurzeit in Österreich angewendet werden.

2.2 Verfahren in Österreich

Zurzeit gibt es in Österreich zwei Verfahren, mit denen der Sprachstand bei Schülern mit Deutsch als Zweitsprache festgestellt werden kann: *BESK-DaZ* und das *Sprachkompetenz Screening*. An dieser Stelle werden die beiden Verfahren kurz vorgestellt.

2.2.1 BESK-DaZ

Bei *BESK-DaZ* handelt es sich um die Methode der systematischen Beobachtung. Das Ziel von *BESK-DaZ* ist es, „bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache die Kompetenzen in der deutschen Sprache zu erheben“ (Schneider et al., 2009, S. 9). Die Zielgruppe sind Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, die einen Kindergarten oder eine ähnliche Einrichtung besuchen. *BESK-DaZ* ist nicht an ein bestimmtes Lebensalter gebunden und kann deshalb auch für die Sprachstandsfeststellung 15 Monate vor der Einschulung eingesetzt werden (vgl. Schneider et al., 2009, S. 9).

2.2.1.1 Aufbau

BESK-DaZ besteht aus drei Teilen (A, B, C). Die folgende Abbildung 2 gibt darüber einen Überblick:

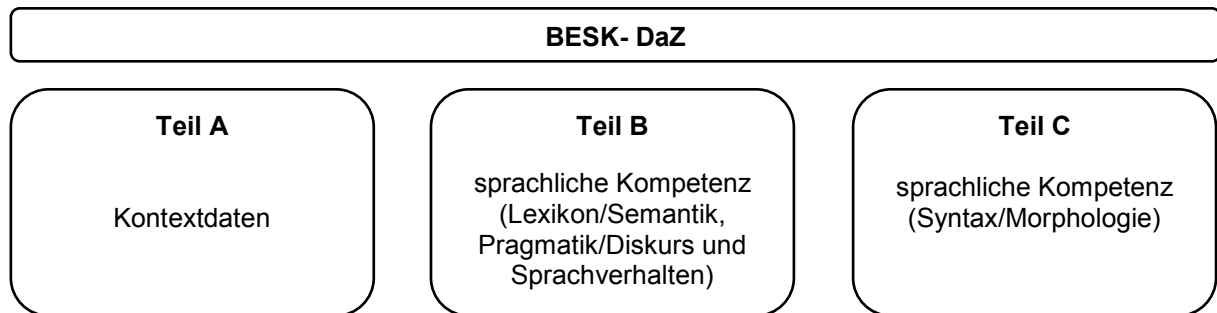


Abbildung 2: Aufbau *BESK-DaZ* (vgl. Schneider et al., 2009)

Das Instrument besteht aus einem Bogen zur Erfassung der Sprachkompetenz und einem Fragebogen zur Erfassung der familiären Kontextdaten. Teil A des Bogens dient dazu, die Kontextdaten zu Beobachtungsbeginn festzuhalten. Mit Hilfe des Fragebogens wird das familiäre und (erst)sprachliche Umfeld des Kindes erhoben. Dieser Bogen bietet eine Grundlage für ein Gespräch mit den Bezugspersonen/der Bezugsperson des Kindes. Ein solches Gespräch wird empfohlen, um sich Hintergrundwissen für die pädagogische Arbeit mit dem Kind anzueignen. Die Teile B und C stellen die systematische Beobachtung dar, wobei Teil B die sprachliche Kompetenz in den Bereichen Lexikon/Semantik, Pragmatik/Diskurs und Sprachverhalten und Teil C im Bereich Syntax/Morphologie erhebt (vgl. Schneider et al., 2009, S. 9).

2.2.1.2 Auswertung und Interpretation

In Teil B erfolgt die Auswertung mittels Punktesystem. Es gibt eine vierstufige Kategorisierung – *immer, oft, selten und nie* –, die eine Zuweisung von Punkten in der Abstufung 3-2-1-0 ermöglicht. Nach der systematischen Beobachtung werden zunächst die Punkte der einzelnen Kategorien zusammengezählt und daraus Summenwerte gebildet. Anschließend werden die Summen der Bereiche Lexikon/Semantik und Pragmatik/Diskurs auf der letzten Seite des Bogens in ein dafür vorgesehenes Kästchen eingetragen. Außerdem werden die Werte auf die entsprechenden Zahlenstrahlen aufgetragen. Bei der Verlaufsbeobachtung nach etwa 10 Monaten sollten die Punkte mit einer anderen Farbe auf den Zahlenstrahlen markiert werden – so kann der Entwicklungsverlauf grafisch sichtbar gemacht werden. In den Bereichen Lexikon/Semantik und Pragmatik/Diskurs können maximal 24 Punkte erreicht werden – ein Kind, das 16 Punkte oder weniger erreicht, gilt als förderbedürftig und benötigt nach dem

Konzept des Instruments Unterstützung im Erwerb der deutschen Sprachkompetenz (vgl. Schneider et al., 2009, S. 17).

In Teil C werden zu jedem Kriterium die Antwortkategorien *(fast) immer*, *manchmal* und *(fast) nie* vorgegeben sowie mögliche Abweichungen, falls das Kind ein Kriterium nicht *(fast) immer* erfüllt. Der Kategorie *(fast) immer* sowie einigen der Abweichungen sind Phasen in Form von römischen Ziffern zugeordnet, die angeben, auf welcher Entwicklungsstufe sich das Kind im Spracherwerb des Deutschen befindet. Zwei römische Ziffern bedeuten, dass sich das Kind derzeit in einer Zwischenstufe befindet. Die Stufen, die das Kind erreicht hat, werden in der „Entwicklungsleiter“ mittels Kreuz eingetragen – so wird deutlich, wo sich das Kind im Bereich Syntax/Morphologie in seiner deutschsprachigen Entwicklung gerade befindet. Auch hier kann eine Verlaufsbeobachtung nach ca. sechs bis acht Monaten erfolgen (vgl. Schneider et al., 2009, S. 21).

Um festzustellen, ob ein Kind eine besondere Förderung benötigt, gelten folgende Richtwerte:

- „Alle Kinder, die in Teil B 16 Punkte oder weniger erreicht und/oder in Teil C noch nicht Phase IV (Kriterien 4, 5 und 6) vollständig erworben haben (d. h. weniger als drei Kreuze auf Phase IV), benötigen eine spezifische Förderung in Deutsch.“ (Schneider et al., 2009, S. 22)
- Nur die Kinder, die in Teil B 17 Punkte oder mehr erhalten und im Bereich Syntax/Morphologie mit drei Kreuzen Phase IV erreicht haben, brauchen keine spezifische Unterstützung im Erwerb der deutschen Sprache.“ (Schneider et al., 2009, S. 22)

2.2.2 Sprachkompetenz-Screening

Das *Sprachkompetenz-Screening* (entwickelt vom Sprachförderzentrum Wien) lehnt sich an die allgemeinen Standardstufen des *Europäischen Sprachenportfolios* an. Es dient dazu Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch in Kompetenzstufen einzuteilen.

Ein Screening ist nicht das gleiche wie ein Test, denn „ein Screening versucht, die persönliche Kompetenz einer Schülerin/eines Schülers in einem Feld einzelner Lernziele (Lehrplan-Zusatz Deutsch) abzustecken, wobei der Vergleich mit

anderen Lernenden keine Rolle spielt. Die Aussagen eines Screenings sind „Kann ...“ oder „Kann noch nicht ...“ (Sprachförderzentrum Wien, 2010, S. 22).

2.2.2.1 Aufbau

Das Screening besteht aus einer dreistufigen Kompetenzskala. Sie dient dazu festzustellen, wie weit ein Kind mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Grundschulalter dem deutschsprachigen Unterricht folgen kann (vgl. Sprachförderzentrum Wien, 2010, S. 23).

Kinder, die dem Unterricht nicht oder nur kaum folgen können, werden als außerordentliche Schüler bezeichnet. In der Kompetenzskala dieses Screenings entspricht dies der Stufe A und in manchen Bereichen auch der Stufe B (vgl. Sprachförderzentrum Wien, 2010, S. 23).

Die Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben werden bei dem Screening berücksichtigt. Es wird auch deutlich, dass die Fertigkeiten unterschiedlich zu gewichten sind – die gesprochene Sprache kommt vor der schriftlichen Sprache und die rezeptiven Fertigkeiten (Hören und Lesen) kommen vor den produktiven (Sprechen und Schreiben) (vgl. Sprachförderzentrum Wien, 2010, S. 23).

2.2.2.2 Auswertung und Interpretation

Auf dem Screeningbogen ist Zutreffendes anzukreuzen. Weiters sollen darüber hinaus gehende zusätzliche Beobachtungen festgehalten werden (vgl. Sprachförderzentrum Wien, 2010, S. 29).

Kinder, bei deren Beobachtung die Kompetenzstufe A festgestellt wird, benötigen Sprachförderung. Kinder der Kompetenzstufen B und C sind nicht Zielgruppe von Sprachförderkursen (vgl. Sprachförderzentrum Wien, 2010, S. 29).

2.2.3 Fazit

Diese beiden Verfahren weisen noch Lücken auf, wie dies z.B. bei dem *Sprachkompetenzscreening* daran ersichtlich ist, dass nicht klar nachvollziehbar ist, warum das Sprachniveau B (welches in Anlehnung an das *Europäische Sprachenportfolio* für Fremdsprachen festgelegt wurde) für das Folgen eines deutschsprachigen Unterrichts ausreichend ist. Außerdem ist der Einsatz des *Europäischen Sprachenportfolios* im DaZ-Bereich an sich problematisch, da es für

das Fremdsprachenlernen konzipiert ist. Auch wird z.B. die Sprachkompetenz der Schüler in der Erstsprache in beiden Verfahren nicht berücksichtigt, was nach Ehlich et al. (2007) und Reich (2005) allerdings unerlässlich ist. Unter anderem zeigen diese Lücken auf, dass eine Entwicklung von neuen Verfahren bzw. eine Übernahme oder Adaption von bereits existierenden Verfahren unbedingt notwendig ist. Eine Möglichkeit dafür stellen die deutschen *Niveaubeschreibungen DaZ für die Sekundarstufe I* dar.

2.3 Entwicklung von Verfahren im Bereich DaZ

Wie Kapitel 2.2 zeigt, besteht in Österreich ein Bedarf an neuen Verfahren im Bereich DaZ, wobei die Möglichkeit einer Adaption bestehender Verfahren oder die einer Neuentwicklung besteht. Reich (2005) führt einige Punkte an, die für die Entwicklung regelmäßiger Sprachstandsfeststellungen von Bedeutung sind. Diese werden hier in einer für Österreich adaptierten Weise angeführt, um auf die Besonderheiten für die Verfahren im Bereich DaZ hinzuweisen:

Einfügung in die allgemeine Bildungspolitik. Dies soll unter anderem bei regelmäßigen Erhebungen und Analysen des Sprachstandes dahingehend Einzug finden, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund gesondert betrachtet werden und ihre Bedürfnisse berücksichtigt werden.

Pädagogisch relevante Definition der Zielgruppe. Oft führt eine Herkunftssprache mit einem niedrigen Ansehen oder niedrigem sozio-ökonomischen Status der Sprecher zu Bildungsbenachteiligung. Unter anderem sollte deswegen eine Definition lebensweltlicher Zweisprachigkeit gewählt werden, wobei dabei nach Grundtypen der familiären Mehrsprachigkeit und nach Graden des Deutschgebrauchs in der Familie unterschieden werden soll.

Pädagogische Inklusion. Sonderförderungen wie auch Sonderprüfungen sind zu vermeiden, da diese mit hoher Wahrscheinlichkeit eine Irritation sowohl bei den Schülern als auch bei den Eltern auslösen. Es muss stets ein Bezug zu den Bildungszielen hergestellt werden, wobei dies in den Sprachkenntnissen sowohl die Voraussetzung des allgemeinen Schulerfolgs als auch die allgemeine angestrebte Dreisprachigkeit (europäisches Bildungsziel) mit einschließt.

Gleichheit und Verschiedenheit. Im Sinne der Inklusion könnte zu Beginn eines Bildungsabschnittes ein Screening der Deutschkenntnisse aller Schüler

erfolgen. Bei Schülern mit niedrigen Screening-Werten könnten Sprachprofile angefertigt werden, welche bei einsprachig deutschen Schülern in Deutsch, bei zwei- oder mehrsprachigen Schülern in Deutsch und der bzw. den Herkunftssprache(n) erstellt werden sollten.

Zweisprachigkeitsprofile. Eine Differenziertheit der Sprachprofile für die Förderung ist unabdingbar. Sprachprofile sollten Grundkategorien umfassen, die den Sprachgebrauch und das Sprachsystem beschreiben. Diese sind sprachübergreifend. Bei zweisprachigen Schülern sollen die einzelsprachlichen Profile gleichermaßen in das Sprachprofil einfließen. Außerdem sollten Aussagen über das Verhältnis der Sprachen zueinander und der Umgang mit beiden Sprachen enthalten sein.

Longitudinaler Aufbau. Damit ist eine Orientierung an den Etappenzielen der alterstypischen Sprachaneignung, welche sprachübergreifend ist, sowie der Einbezug von ein-, zwei- und mehrsprachigen Schülern gemeint.

Nachholende Arbeit zu den Sprachprofilen der Herkunftssprachen. Zunächst sollten Sprachprofile der am häufigsten gesprochenen Migrantensprachen erstellt werden. Die entstehenden Instrumente sollten mündliche und schriftliche Kompetenzen mit einbeziehen sowie Vergleiche zwischen Deutsch und der Herkunftssprache möglich machen.

Normen für deutsche Sprachprofile. Es wird eine Orientierung an Durchschnittswerten und Normalverteilungen empfohlen, wobei der prozentuale Anteil von einsprachig-deutschen und zwei- oder mehrsprachigen Schülern sowie der Gesamtgruppe auszuweisen ist.

Funktion und Normen für Profile der Herkunftssprachen. Diese Sprachprofile haben eine gewisse Kontrollfunktion gegenüber den deutschen Sprachprofilen, da nur ein Blick auf das deutsche Sprachprofil eines zweisprachigen Schülers zu Fehlurteilen führen würde. Außerdem haben die herkunftssprachlichen Sprachprofile eine orientierende Funktion im Bereich Planung zweisprachiger Bildungsaktivitäten und differenzierender Herkunftssprachenunterricht. Es wird eine Orientierung an den Durchschnittswerten und Normalverteilungen der Schüler empfohlen, die die Herkunftssprache in Österreich sprechen.

Verbindung von Sprachdiagnose und Sprachförderung. Diese Verbindung ist essentiell und deswegen sind im Bereich Sprachpsychologie und Sprachdidaktik Entwicklungsarbeiten in Gang zu setzen, deren Ergebnisse im Bereich der Förderung Rückwirkungen auf die Diagnostik ausüben sollen.

Entwicklung von Qualitätsbewusstsein. Im Bereich der Mehrsprachigkeitsdiagnostik gibt es noch keine akzeptierten Qualitätsstandards. Für die Entwicklung eines Qualitätsbewusstseins kann das Sammeln und Sichten der Verfahren als die erste Stufe angesehen werden. Eine nächste Stufe könnte die Reflexion der Maßstäbe dieser Verfahren sein, die Hinweise für eine Neuentwicklung von Verfahren liefern kann.

Qualifizierung der pädagogischen Kräfte. Die Erhebung und Analyse des Sprachstandes sollte von Lehrern und Erziehern durchgeführt werden, da diese auch für die sprachliche Förderung verantwortlich sind. Die Qualifikation jener Personen kann jedoch nicht vorausgesetzt werden, wodurch eine gute Ausbildung in dem Bereich unabdingbar wird.

All diese Aspekte sollten bei einer Neuentwicklung von Verfahren mit einbezogen werden. Es ist ersichtlich, dass noch viel Forschung und Entwicklung notwendig ist, um Verfahren zu entwickeln, die sowohl Deutsch als auch die Herkunftssprache mit einschließen, die an die Sprachdiagnose eine Sprachförderung anschließen und die von qualifizierten pädagogischen Kräften durchgeführt werden. Wenn keine Neuentwicklung das Ziel ist, dann können auch bereits bestehende Verfahren für Österreich übernommen werden, wie dies z.B. mit dem deutschen *Verfahren Niveaubeschreibungen DaZ* möglich wäre. Im folgenden Kapitel 3 soll dieses Instrument nun vorgestellt werden.

3 Niveaubeschreibungen DaZ

Die *Niveaubeschreibungen DaZ* sind ein Beobachtungsinstrument „zur strukturierten Beobachtung und Beschreibung von Kompetenzen im Deutschen als Zweitsprache“ (Döll, 2009, S. 109) und sind nicht mit Instrumenten der Sprachstandsdiagnostik wie Tests oder Profilanalysen (siehe Kapitel 2.1) zu verwechseln. Mithilfe der *Niveaubeschreibungen DaZ* können die Kompetenzen im Deutschen als Zweitsprache der Schüler besser beschrieben werden – dies erleichtert den Austausch über den Sprachstand in Gesprächen unter Lehrerkollegen als auch mit den Eltern oder den Schülern (vgl. Döll, 2009, S. 110). Die *Niveaubeschreibungen DaZ* basieren auf den *Basisqualifikationen* von Ehlich (2005) (siehe Kapitel 4.2), den *KMK-Bildungsstandards* für das Fach Deutsch (KMK, 2005a) und dem *sächsischen Lehrplan Deutsch als Zweitsprache* (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2009). Auf letzteren wird in dieser Arbeit nicht näher eingegangen – die Bildungsstandards stehen im Fokus. Die *Niveaubeschreibungen DaZ* bestehen aus 23 Beobachtungsbereichen, für die es jeweils vier Niveaustufen gibt. Entwickelt wurde dieses Instrument von FÖRMIG Sachsen in Kooperation mit FÖRMIG Schleswig-Holstein (siehe Kapitel 3.1). Es existiert sowohl eine Fassung für die Primarstufe als auch eine für die Sekundarstufe I – die Basis für diese Arbeit bildet die Fassung für die Sekundarstufe I.

3.1 FÖRMIG

Im Jahr 2004 startete das Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FÖRMIG“ mit einer Laufzeit von fünf Jahren. An FÖRMIG beteiligen sich die Länder Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen und Schleswig-Holstein. Die Bundesländer werden durch FÖRMIG bei der Entwicklung und Evaluierung neuer Ansätze zur sprachlichen Bildung und zur Verbesserung von Förderkonzepten begleitet bzw. unterstützt (vgl. Klinger et al., 2008, S. 7).

Der Fokus dieses Programms liegt auf der sprachlichen Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Im Zuge des Projekts werden Ansätze entwickelt, die sich für die Bildung der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern und

Jugendlichen, die zwei- oder mehrsprachig sind, am besten eignen. Die Ansätze werden außerdem erprobt und überprüft (vgl. Klinger et al., 2008, S. 7).

Der Aufbau von schul- und bildungssprachlichen Fähigkeiten stellt eine Voraussetzung für den Umgang mit Themen und Inhalten dar, die im Laufe der Schullaufbahn angeeignet werden sollen. Voraussetzungen für den gleichzeitigen Aufbau der Fähigkeiten sind Förderungen, die systematisch und über längere Dauer kontinuierlich sind und die sprachliche Fähigkeiten und Ressourcen möglichst umfassend berücksichtigen. Bei mehrsprachigen Kindern zählen auch die Fähigkeiten und Ressourcen in der Familiensprache dazu. Diese Kompetenzen sollten auch in der Sprachdiagnostik einbezogen werden. Sprachliche Bildung geht über allgemeinsprachliche Aspekte hinaus; Kommunikationsfähigkeit und Literarität spielen eine wichtige Rolle. Unter anderem wurden aus diesen Erkenntnissen Prinzipien entwickelt, die bei allen FÖRMIG-Projekten beachtet werden (vgl. Gogolin, 2010):

- *kooperative Sprachbildung*: Um den gleichzeitigen Aufbau von schul- und bildungsrelevanten sprachlichen Fähigkeiten zu gewährleisten, müssen alle Beteiligten zusammenwirken – Schule, Eltern und außerschulische Einrichtungen. In der Schule arbeiten die Lehrer der verschiedenen Fächer zusammen.
- *Sprachförderung an bildungsbiographischen Schnittstellen*: Eine enge Zusammenarbeit an den Übergängen im Bildungssystem ist erforderlich, um die bereits erreichten sprachlichen Fähigkeiten weiterzuentwickeln. Eine derartige Zusammenarbeit ist nicht selbstverständlich und ein Teil des Projektes ist es, Lösungen für die Übergänge anzubieten.
- *auf Diagnoseergebnissen aufbauende Förderung*: Eine Förderung der schul- und bildungssprachlichen Fähigkeiten unter Berücksichtigung der vorhandenen Ressourcen und Fähigkeiten der Lernenden erfordert den vorherigen Einsatz von förderdiagnostischen Verfahren. In den FÖRMIG-Projekten werden solche Verfahren entwickelt und erprobt und es werden auch Konzepte für die Förderung erarbeitet, die an die Diagnoseergebnisse gut anschließen können.

Am besten eignet sich die Analyse der sprachlichen Kompetenzen dafür, die sprachliche Förderung zwei- oder mehrsprachiger Kinder und Jugendlichen im

Unterricht zu ermöglichen. Im Zuge der FÖRMIG-Länderprojekte wurden Verfahren zu Sprachstandsanalyse und -feststellung und auch prozessbegleitende Diagnosen entwickelt und erprobt. Folgende Verfahren wurden entwickelt: *HAVAS 5*, *Tulpenbeet*, *Bumerang*, *Schreibentwicklung* sowie *Niveaubeschreibungen DaZ* (vgl. Gogolin, 2010).

Auf Initiative von FÖRMIG Sachsen und in Kooperation mit FÖRMIG Schleswig-Holstein wurden für die Primarstufe (Klassen 1- 4) und für die Sekundarstufe (Klasse 5-10) das kompetenzorientierte Beobachtungsinstrument *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache* entwickelt.

3.2 Bildungssprache

Im Zuge des Modellprogramms FÖRMIG wurde außerdem der Begriff *Bildungssprache* neu definiert. Anlass dafür war, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in deutschen Schulen schlechtere Leistungen erbringen als einsprachige Kinder ohne Migrationshintergrund. Schulvergleichsstudien wie PISA und IGLU zeigten nämlich auf, dass sich eine unzureichende Lesekompetenz in Deutsch negativ auf die Leistungen der Schüler in den naturwissenschaftlichen Fächern und Mathematik auswirkt (Bos et al., 2007) (PISA-Konsortium Deutschland, 2007).

3.2.1 Was ist Bildungssprache?

Der Begriff *Bildungssprache* ist nicht neu, denn schon in einem Pädagogischen Lexikon Ende der 1920er Jahre (Drach, 1928, Sp. 665) ist eine Definition zu finden:

In jedem Kulturgebiet schwebt den Gebildeten ein überörtliches Muster der Lautgestalt ihrer Muttersprache vor, nach dem sie bewußt oder unbewußt ihre Aussprache regeln, im Gegensatz zur örtlichen Mundart, die von den gesellschaftlichen Unterschicht gesprochen wird. In zentralistisch aufgebauten Ländern (am einseitigsten in Frankreich), gilt als Musterlautung der Bildungsschichten gemeinhin die Sprechweise des politischen und geistigen Mittelpunktes (reines Französisch: die Sprache des gebildeten Parisers). In dem von alters her durchaus dezentralisierten deutschen Sprachgebiet hat die Vorstellung, wie „reines Deutsch“ klingen müsse, sich nicht so sehr politisch, als vielmehr soziologisch bedingt entwickelt. [sic!]

Dieses doch alltägliche Verständnis von *Bildungssprache* unterscheidet sich von der wissenschaftlichen Gebrauchsweise, wobei zu beachten ist, dass es unterschiedliche Auffassungen von *Bildungssprache* gibt. Habermas (1978) sieht

Bildungssprache als das sprachliche Register an, mit dem man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein „Orientierungswissen“ aneignen kann.

Ein neues Verständnis von *Bildungssprache* wurde im Zuge des Modellprojekts FÖRMIG geprägt [siehe Homepage² (Modellprogramm FöRMig)]. Schulische Leistung ist weniger eine Frage der allgemeinen Kommunikationsfähigkeit als der Verfügung über spezifische Redemittel, die man als *Bildungssprache* bezeichnen kann (vgl. Gogolin, 2006, S. 5). Die Grundlage für die Neuprägung des Begriffes bildete hauptsächlich die englischsprachige Forschung. Die Begriffe für Bildungssprache im Englischen lauten *academic language* und *academic discourse* – dabei ist zu beachten, dass „academic“ eine viel umfassendere Bedeutung hat als der Begriff „akademisch“ (vgl. Gogolin & Lange, 2011, S. 110). Zu den englischen Vorreitern zählen Halliday (1994), Bernstein (1971) und Cummins (2006).

Die Theorie der „Functional Grammar“ bietet die Grundlage für die Unterscheidung zwischen Bildungssprache und Alltagssprache (vgl. Halliday, 1994). Die Untersuchungen von Bernstein (vgl. Bernstein, 1971, S. 28f.) bringen Erkenntnisse über schichtspezifische sprachliche Sozialisation und Schulerfolgchancen.

Cummins (2006) prägt den Begriff *Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)* – übersetzen kann man dies mit *Bildungssprachfähigkeit* (vgl. Reich, 2008)³. Er beschäftigte sich mit dem Sprachgebrauch in der Schule im Kontext von Migration. Um bildungssprachliche Kompetenzen in der Zweitsprache zu erwerben, brauchen Kinder und Jugendliche in etwa fünf bis acht Jahre. Der Erwerb der alltagssprachlichen Kompetenzen (Cummins nennt diese *Basic Interpersonal Communication Skills (BISC)*) in der Zweitsprache dauert ca. sechs Monate bis zwei Jahre. Damit lässt sich erklären, warum Kinder sich in Alltagssituationen ohne Probleme verständigen können, aber die Anforderungen in z.B. Schulen nicht bzw. noch nicht erfüllen können (vgl. Gogolin & Lange, 2011, S. 110f.).

² Abgerufen am 20.05.2011: <http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/home/index.html>

³ Zitiert nach: GOGOLIN, I. ; LANGE, I.: *Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung*. In: FÜRSTENAU, S. und GOMOLLA, M. (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden, 2011, S. 107-127.

Der Erwerb der *Bildungssprache* erstreckt sich über die gesamte Bildungsbiografie eines Schülers. Im Laufe der Bildungsbiografie steigen die sprachlichen Anforderungen an die Kinder und Jugendlichen und die *Bildungssprache* wird mit neuen Lernbereichen und Fächern auch immer komplexer (vgl. Gogolin & Lange, 2011, S. 118f.)

Unter *Bildungssprache* ist also ein bestimmter Ausschnitt sprachlicher Kompetenz zu verstehen. Charakteristisch ist, dass auch wenn sie im Mündlichen vorkommt, sie sich doch an den Regeln der Schriftsprache orientiert.

3.2.2 Merkmale deutscher Bildungssprache

Von anderen Sprachregistern unterscheidet sich das Register *Bildungssprache* auf lexikalischer, morphologischer und textlicher Ebene (vgl. Leseman et al., 2007). Die empirische Absicherung des Registers *Bildungssprache* steckt im deutschsprachigen Raum noch in den Kinderschuhen (vgl. Müller & Dittmann-Domenichini, 2007). Müller & Diettmann-Domenichini (2007) entwickelten ein Modell, welches fünf Sprachhandlungen unterscheidet – diesen sind spezielle Redemitteln zugeordnet: Sprache planen, Sprache situieren, Sprache reparieren, Sprache realisieren und Sprache evaluieren. Dies orientiert sich an der Unterscheidung zwischen konzeptuell mündlicher und konzeptuell schriftlicher Sprache.

Reich (2008)⁴ bietet eine erste Systematisierung der Merkmale der *Bildungssprache* an. Er unterscheidet folgende Merkmale:

- *diskursive Merkmale*: Diese betreffen den Rahmen und die Form, die die *Bildungssprache* kennzeichnen (klare Festlegung von Sprechrollen/Sprecherwechsel, hoher Anteil monologischer Formen, fachgruppentypische Textsorten, stilistische Konventionen).
- *lexikalisch-semantische Merkmale*: Diese beziehen sich auf Besonderheiten des Wortschatzes und einzelne Bedeutungen (differenzierende/abstrahierende Ausdrücke, Präfixverben, nominale Zusammensetzungen, normierte Fachbegriffe).

⁴ Zitiert nach: GOGOLIN, I. ; LANGE, I.: *Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung*. In: FÜRSTENAU, S. und GOMOLLA, M. (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden, 2011, S. 107-127.

- *syntaktische Merkmale*: Diese beziehen sich auf Besonderheiten im Satzbau der *Bildungssprache* (explizite Markierungen der Kohäsion, Satzgefüge, unpersönliche Konstruktionen, Funktionsverbgefüge, umfängliche Attribute).

Das Bildungssystem muss es als Aufgabe ansehen, die Entwicklung der bildungssprachlichen Kompetenzen der Schüler zu fördern. Die *Niveaubeschreibungen DaZ* ermöglichen dies.

3.3 Das Instrument

Bei den *Niveaubeschreibungen DaZ* als Beobachtungsinstrument handelt es sich um ein Beobachtungsverfahren, das dazu dient, die Kompetenzen der Schüler in Gesprächen mit Kollegen, Eltern oder den Schülern selbst zu beschreiben.

Die *Niveaubeschreibungen DaZ* sollen den Lehrern dazu dienen, ihre Beobachtungen knapp und doch detailliert zu beschreiben und so ihren ersten Eindruck von den sprachlichen Fähigkeiten der Schüler zu prüfen (vgl. Beck & Scholz, 1995).

3.3.1 Aufbau

Die *Niveaubeschreibungen DaZ* sind in folgende sieben Abschnitte gegliedert:

- sprachliche Handlungs- und Verstehensfähigkeit
- Wortschatz
- Aussprache
- Lesen
- Schreiben
- Grammatik
- Persönlichkeitsmerkmale

Die einzelnen Abschnitte werden im Folgenden kurz vorgestellt (vgl. Döll, 2009, S. 111f.):

Der Abschnitt *sprachliche Handlungs- und Verstehensfähigkeit* dient dazu, die wahrgenommenen pragmatischen und diskursiven Kompetenzen zu beschreiben. Sie wird in verschiedene Gesprächssituationen, die im Schulalltag

vorkommen können, unterteilt. Diese Unterteilung erfolgt deshalb, weil besonders zu Beginn des DaZ-Erwerbs die Fähigkeit, mit anderen in kommunikativen Austausch zu treten, stark an persönliche und situative Faktoren gebunden ist. Außerdem werden auch Strategien, die die Schüler dazu verwenden, ihre Ausdrucksnot und Verstehensprobleme zu überwinden, dokumentiert. Dabei handelt es sich eigentlich um einen Beobachtungspunkt, der auf die strategische Kompetenz abzielt und nicht auf die Sprachkompetenz. Jedoch bietet dieser Punkt eine wichtige Anknüpfungsstelle für die Förderung. Die eben genannten Strategien sind auch wichtig für das Schreiben und Lesen und werden deshalb auch dafür verwendet.

Der *Wortschatz* der Kinder und Jugendlichen ist eng mit der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit verknüpft. In dem Abschnitt Wortschatz wird der Umfang des Wortschatzes, den die Schüler verstehen und aktiv verwenden können, beschrieben. Dabei ist anzumerken, dass der Schul- und Bildungswortschatz dabei explizit berücksichtigt sind.

Die *Aussprache* ist wichtig, um mit anderen Menschen zu kommunizieren und stellt deswegen den dritten Abschnitt dar. Es werden Deutlichkeit und Flüssigkeit des Sprechens berücksichtigt.

Die nächste Stufe – *Lesen* – stellt genau wie das Schreiben eine grundlegende schriftbasierte Basisqualifikation dar. Diese Stufe ist in vier Beobachtungsbereiche gegliedert. Bei der Vorlesefähigkeit geht es darum, ob die Schüler geschriebene Texte sowohl auf Wort- als auch auf Satzebene lautlich dekodieren können. Bei der Lesefähigkeit hingegen stehen die Fähigkeit des inhaltlichen Erschließens von Texten und die Informationsentnahme im Fokus. Mit welchen Strategien die Schüler arbeiten, um Texte zu erschließen (z.B. Schlüsselwortmethode) und Verstehensprobleme zu überwinden (z.B. Verwendung von Nachschlagewerken), stellt auch einen Bereich dar.

In der Schule spielen die schriftliche Wiedergabe von Faktenwissen, die Darlegung von Erklärungen und Zusammenhängen in Schriftform und die schriftförmige Diskussion von Argumenten in standardsprachlich-normgerechter Form eine wichtige Rolle. Deshalb befasst sich der Abschnitt *Schreiben* neben der Überprüfung der von den Schülern produzierten Texten mit den gültigen Regeln

der Rechtschreibung und Zeichensetzung auch mit der Beobachtung der schriftsprachlich-textpragmatischen Kompetenz. Wie beim Abschnitt Lesen werden auch beim Abschnitt Schreiben die Strategien der Schüler erfasst, die sie nutzen, um die Ausdrucksnot beim Schreiben zu überwinden.

Die *grammatische Kompetenz* ist die Fähigkeit, eigene Äußerungen regelgeleitet und zielsprachlich akzeptabel zu produzieren sowie die „strukturellen Botschaften“ in den Äußerungen anderer entschlüsseln zu können. Da die pragmatischen, diskursiven und literalen Fähigkeiten in ihrer Entwicklung eng mit der Entwicklung der grammatischen Kompetenz verknüpft sind, werden diese beobachtet. Die Beobachtung der grammatikalischen Fähigkeiten zeigt einen eventuellen Förderbedarf auf, aber nicht nur das. So kann auch festgestellt werden, was von den Schülern im Unterricht sprachlich erwartet werden kann.

Der letzte Abschnitt – *Persönlichkeitsmerkmale* – soll einen Überblick über die Persönlichkeitsmerkmale der Schüler geben, die Einflüsse auf den DaZ-Erwerb haben. Mit Hilfe dieses Abschnittes wird aufgezeigt, ob die Schüler am Sprechen und Lesen in der Erst- und Zweitsprache interessiert sind. So kann auf den Schüler besser eingegangen werden – individuelle Anknüpfungspunkte können gefunden werden. Wenn Unterschiede in der sprachlichen Beteiligung in verschiedenen Unterrichtsfächern vorliegen, können hier Gründe aufgedeckt werden bzw. es kann dem nachgegangen werden.

4 Modellierung von Sprache

4.1 Sprachaneignung

Wenn von Sprachaneignung die Rede ist, schließt dies die aktive Rolle des Kindes und der Partner, mit denen das Kind agiert, mit ein. Auch die wichtige Rolle, die Sprache als Handlungsressource für das interagierende Kind spielt, welche sich das Kind im Zuge des Sprachaneignungsprozesses zu eigen macht, ist damit gemeint. Bei jedem Kind verläuft die Sprachaneignung in einem gewissen Rahmen anders und ist somit ein individueller Vorgang. Bei einer großen Anzahl von Kindern kann man jedoch „charakteristische Verläufe“ feststellen, was dazu führt von „normaler Sprachaneignung“ zu sprechen. Dahinter verbirgt sich jedoch die Gefahr, dies als Norm anzusehen, was nicht zutrifft. Deshalb ist es wichtig festzuhalten, dass es bei „normaler Sprachaneignung“ nicht um Normfestsetzung geht, sondern um das Festhalten während des Aneignungsprozesses üblicherweise auftretenden Phänomenen – dies kann unter dem Begriff „Normalitätserwartung“ zusammengefasst werden (vgl. Ehlich, 2009, S. 15f.). Ein großes Problem dabei stellt das Festlegen bestimmter Etappen auf kurze Zeitabschnitte dar, da der Prozess individuell verläuft. Jenen Kinder, die sich tatsächlich die Sprache bzw. bestimmte sprachliche Strukturen erst weit nach der eigentlichen Phase aneignen, gilt es Hilfestellung zu geben, damit sie gegenüber Gleichaltrigen nicht zu weit zurückfallen und es dadurch auch nicht zu einer Behinderung der Aneignung weiterer wichtiger Wissens- und Kenntnisbeständen kommt (vgl. Ehlich et al., 2008, S. 10).

Die Sprachaneignung ist ein lang anhaltender Prozess, von dem besonders zwischen dem 1. und 3. Lebensjahr (in der ersten Phase) Notiz von der Umgebung genommen wird. Da die Sprachaneignung als etwas Selbstverständliches angenommen wird, findet sie später kaum mehr Beachtung (vgl. Ehlich et al., 2008, S. 9). Ehlich (2008) weist auch darauf hin, dass noch viele Bereiche der Sprachaneignung nicht oder nur unzureichend erforscht sind, was dazu führt, dass nicht mit Sicherheit gesagt werden kann, ob ein Kind Sprachschwierigkeiten hat oder nicht.

In den ersten Lebensjahren eines Kindes eignet sich jenes die Grundstrukturen seiner Umgebungssprache an, was die Grundlage für einen lebenslangen Prozess bietet. Interessant dabei ist, dass z.B. ein erfolgreicher Grammatikerwerb aufgrund

neuronaler Reifungsprozesse nur in einem bestimmten Zeitraum optimal gelingt – für den grammatikalischen Bereich wird ein Zeitfenster angenommen, das sich (spätestens) mit 6 Jahren schließt (vgl. Meisel, 2007). Die Entwicklung der allgemeinen kognitiven Fähigkeiten steht in Zusammenhang mit dem Spracherwerb und ermöglicht es dem Kind, Bedeutungen von Wörtern, Sätzen und Texten zu erschließen. Der kognitive Entwicklungsstand des Kindes und die Fähigkeiten des Kindes in den verschiedenen Altersstufen haben Einfluss auf den Erwerb der Sprache (vgl. Piaget, 1972). Je älter das Kind ist, desto enger ist die Entwicklung der sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten miteinander verknüpft. Die Sprache wird immer mehr zum Werkzeug, um die Welt denkend zu strukturieren. Besonders wichtig sind die Kompetenzen im kognitiven-sprachlichen Bereich in der Schule, da diese tonangebend für den schulischen Erfolg sind (vgl. Rössl, 2009, S. 5).

In einer Sprache gibt es stets verschiedene Varietäten, wie z.B. Regionalsprachen oder Sozialsprachen, die dem Kind auch begegnen. Auch treten sie schon in frühem Alter in der multikulturellen Gesellschaft in Kontakt mit anderen Sprachen – sei es in der eigenen Familie oder am Spielplatz. Als so eine oben genannte Varietät ist auch die Schriftsprache zu verstehen – das Können der Standardsprache ist für das ganze Leben des Kindes von zentraler Bedeutung, da diese in enger Beziehung zu allen Bildungsprozessen steht. In der Schule wird eine erfolgreiche Sprachaneignung schon vorausgesetzt, was allerdings dazu führen kann, dass Kinder, deren Familiensprachen relativ weit von der Standardsprache entfernt sind, in der Schule einen „Sprachschock“ erfahren. In dieser Situation brauchen die Kinder viel sprachliche Zuwendung. Kinder eignen sich die sprachlichen Mittel an, um mit ihrer Umwelt kommunizieren zu können und sehen, sobald ihnen das möglich ist, ihr Ziel der Sprachaneignung erreicht. In der Schule sind die Kommunikationserfordernisse jedoch sehr komplex und können nicht erst dann, wenn sie benötigt werden, erlernt werden. Dies muss schon im Vorhinein geschehen sein. Hierin liegt eine wichtige Aufgabe der Schule (vgl. Ehlich et al., 2008, S. 15f.).

Viele Kinder wachsen schon mit zwei oder mehreren Sprachen auf und durchlaufen somit einen sogenannten bilingualen Spracherwerb. Wie Studien (Müller, 2006, Tracy & Gawlitzek-Maiwald, 2000) zeigen, können Kinder, die bis zu

einem Alter von 3 Jahren mit zwei Sprachen aufwachsen, diese im Rahmen einer natürlichen Alltagskommunikation ohne Probleme erwerben. Sowohl in Bezug auf die Quantität als auch auf die Qualität sollte das Sprachangebot ausgewogen sein. Dann ist der Erwerb durchaus mit einem monolingualen Erwerb vergleichbar. Beim bilingualen Erwerb können die Sprachen in manchen Bereichen mit Wechselwirkungen und in anderen völlig unabhängig voneinander erworben werden. Begriffe der beiden Sprachen werden z.B. immer wieder neu in Bezug gebracht, spezifische grammatische Formen und Strukturen werden unabhängig voneinander angeeignet (vgl. Rössl, 2009, S. 6). Interessant ist, dass Kinder, die schon einzelne Wörter zu Sätzen zusammenfügen, sich darüber bewusst sind, dass sie es mit zwei Sprachen zu tun haben. *Code Switching* (Phasen der intensiven Sprachmischung) treten (besonders im dritten Lebensjahr) auf, allerdings nicht willkürlich, denn so können temporäre Lücken geschlossen werden und es werden früh stilistische Ressourcen eröffnet (vgl. Tracy, 2002, S. 15).

Kinder, die eine zweite Sprache erst in einem Alter ab drei Jahren lernen, durchlaufen den sogenannten *sukzessiven Zweitsprachenerwerb*. Folgende Bedingungen beeinflussen die Möglichkeiten und Ausprägungsformen des Zweitsprachenerwerbs (vgl. Rössl, 2009, S. 6):

- *Lernbedingungen*: ungesteuert (durch Alltagskommunikation), gesteuert (durch Eingriff)
- *Lernumfeld*: Anteil von mehrsprachigen Kindern im Umfeld der Kinder (Schule, Umfeld)
- *soziales Milieu*: soziale Schicht, Bildungshintergrund
- *persönliche Faktoren*: Lernmotivation, Einstellung zur Lernsprache, Einstellung der Eltern zur Sprache, ...
- *Facetten der Erstsprache*: Status, Struktur, Gebrauch, Kompetenzen

Diese Bedingungen sind auch ein Grund, warum der Spracherwerb bei den Kindern so unterschiedlich verläuft und dies einen Vergleich erschwert. Diverse Untersuchungen (Meisel, 2007) (Kaltenbacher & Klages, 2007) zeigen, dass das Alter, in dem das Kind das erste Mal intensiv in Kontakt mit Deutsch (als Zweitsprache) kommt, Einfluss auf Bereiche des Zweitsprachenerwerbs hat.

4.2 Sprachliche Basisqualifikationen

Sprachaneignung ist viel mehr als nur die Aneignung von Grammatik und Lexikon. Es handelt sich dabei um die Aneignung einer umfassenden Ressource für die Kommunikation. Nach dem Konzept von Ehlich (2009) eignet sich ein Kind, wenn es Sprechen und Verstehen lernt, sieben unterschiedliche *Basisqualifikationen* an:

- phonische Basisqualifikation
- pragmatische Basisqualifikation I
- semantische Basisqualifikation
- morphologisch-syntaktische Basisqualifikation
- diskursive Basisqualifikation
- pragmatische Basisqualifikation II
- literale Basisqualifikation
- literale Basisqualifikation II

Man kann diese Qualifikationen nur in der Theorie voneinander trennen, denn in der Realität der Sprachaneignung sind sie eng miteinander verknüpft. Die einzelnen *Basisqualifikationen* sind bisher in sehr unterschiedlichem Maße untersucht worden. Im Folgenden seien die einzelnen *Basisqualifikationen* (Ehlich et al., 2008, S. 18f.) hier kurz vorgestellt:

Die *phonische Basisqualifikation* stellt die Basis im Bereich des Mündlichen dar. Sie umfasst die Wahrnehmung von Lauten und Silben, den Sprachrhythmus, die Unterscheidung und Produktion von Lauten, Silben und Wörtern sowie die Erfassung und zielsprachliche Produktion von übergreifenden intonatorischen Strukturen.

Die kommunikative Grundlage für die Aneignung von Sprache bildet die *pragmatische Basisqualifikation I*. Die engsten Bezugspersonen des Kindes spielen dabei eine wichtige Rolle, da sie zunächst in der Interaktion zwischen ihnen und dem Kind ausgebildet wird. Das Kind lernt dabei aus dem Einsatz von Sprache der Bezugspersonen, die Handlungsziele zu erkennen. Außerdem lernt es die Sprache so einzusetzen, dass es selbst die eigenen Handlungsziele erreichen kann. Ein wichtiger Bereich der pragmatischen Basisqualifikation I ist die Ausbildung einer „Theorie des Geistes“ (theory of mind) und deren sprachliche Umsetzung: das Kind lernt mit zunehmendem Alter zwischen der eigenen

Perspektive und der des Interaktionspartners zu unterscheiden und es passt sein sprachliches Handeln daran an.

Die *semantische Basisqualifikation* betrifft den großen Teilbereich der Wörteraneignung, darüber hinaus aber auch die Begriffsbildung und die Übertragung von Bedeutungen (bei Metaphern und Redewendungen) sowie die Ermittlung von Satzbedeutungen, die durch das Zusammenspiel von Wortbedeutungen und der Kombination von Wörtern im Satz entstehen.

Mit der *morphologisch-syntaktischen Basisqualifikation* wird der traditionelle Bereich der Grammatik – untergliedert nach Morphologie (Wortformenbildung) und Syntax (Satzbau) – erfasst.

Die *diskursive Basisqualifikation* umfasst die grundlegenden Strukturen der formalen sprachlichen Kooperation (Verfahren des Sprachwechsels) – ohne diese kann Kommunikation (zwischen zwei Personen) nicht gelingen. Schon in den ersten Lebensjahren werden diese Verfahren vorsprachlich eingeübt und bis ins Schulalter hinein ausdifferenziert. Darüber hinaus erfasst sie die Befähigung zum komplexen sprachlichen Handeln mit anderen (z.B. kommunikativer Aufbau von Spielwelten). Die Aneignung von Erzählfähigkeiten stellt einen wichtigen Teilbereich dar – die Aneignung beginnt mit etwa 3 Jahren und reicht bis ins Schulalter hinein.

Bei der *pragmatischen Basisqualifikation II* handelt es sich um die pragmatischen Kompetenzen des Kindes, die wichtig werden, wenn das Kind in eine Bildungsinstitution (Kindergarten, Schule) kommt. Der Unterschied zwischen der pragmatischen Basisqualifikation I & II ist, dass die pragmatische Basisqualifikation I in Bezug auf die Kommunikation auf den familiären Rahmen gerichtet ist. In der pragmatischen Basisqualifikation II ist z.B. enthalten, dass das Kind zwischen dem Zweck einer Frage an den Lehrer, die Eltern oder andere Kinder unterscheiden kann. Das Lernen von sprachlichen Mitteln für die verschiedenen Situationen stellt für das Kind einen wichtigen Schritt in der sprachlichen Entwicklung dar. Es muss allerdings in dieser Phase auch mit erheblichen Schwierigkeiten gerechnet werden, wenn diese Aneignung nicht gelingt.

Die *literale Basisqualifikation I* umfasst die präliteralen Vorläuferfähigkeiten und den Eintritt des Kindes in die Schriftlichkeit. Dabei geht es zunächst um das Erkennen und Produzieren von Schriftzeichen und im Weiteren um die Umsetzung mündlicher Sprachprodukte in schriftliche Sprachprodukte und auch umgekehrt. Sie schließt auch erste Erfahrungen mit Texten mit ein.

Unter *literale Basisqualifikation II* fällt schließlich das Erkennen und Nutzen orthographischer Strukturen beim Lesen und Schreiben, der Aufbau schriftlicher Textualität sowie die Entwicklung von Sprachbewusstheit. Letztere wird durch die Beschäftigung mit der Schrift befördert.

Nach Ehlich et al. (2008) eignen sich Kinder bereits im jungen Alter phonologische, morphologische und syntaktische (für die mündliche Sprache) Qualifikationen an. Die literalen Qualifikationen sind stark curricular gesteuert. Die Schüler brauchen bis in das Jugendalter Zeit, um ihre diskursiven, pragmatischen und semantischen Fähigkeiten auszubauen. Bei letztgenannten spielen besonders die Eintritte in den Kindergarten und die Schule eine tragende Rolle, da sich die Kinder dort institutionsspezifische Handlungsmuster aneignen – Fachwissen und Fachbegriffe führen dazu, dass neue Aneignungsphasen ausgelöst werden. Die Entfaltung erfolgt kontinuierlich und steht in enger Beziehung mit der Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten und dem Alter der Kinder. Der Aneignungsverlauf der phonischen und morphologisch-syntaktischen Basisqualifikationen ist diskontinuierlich und somit u-kurvenförmig, was bei punktueller Betrachtung zu einem Eindruck des Rückschritts führen kann.

Bei der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache mittels *sukzessivem Spracherwerbs* stellten Ehlich et al. (2008) fest, dass die diskursive und pragmatische Qualifikation einzelsprachenunabhängig ist und dass hier ein „Mustertransfer“ von einer auf die andere Sprache erfolgt, was bei einer kommunikativen Teilhabe in der Erstsprache auch die Kompetenzen in der Zweitsprache stützt und auch umgekehrt. Bei der phonischen und/oder morphologisch-syntaktischen Basisqualifikation ist das nur in manchen Bereichen möglich, denn die Kinder müssen zum Teil ganz unterschiedliche Systeme aufbauen. Bei der literalen Basisqualifikation ist im Bereich der textuellen Kompetenzen ein Transfer möglich, wenn in der Erstsprache die Schriftsprache schon erlernt wurde, hingegen ist dies bei literalen Wort-/Satzstrukturen kaum

möglich. Aus diesen Erkenntnissen kann man schließen, dass der Einbezug des Transfers bei Verfahren zur Sprachstandsfeststellung unbedingt notwendig ist sowie auch für die Förderung genutzt werden kann.

4.3 Qualitätsmerkmale für Verfahren der Sprachstandsfeststellung

Ehlich (2007) hat in *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund* 32 Qualitätsmerkmale für Verfahren der Sprachstandserfassung herausgearbeitet. Im Folgenden wird ein Überblick über die Kernmerkmale anhand der Kategorien *Modelle/Aneignungsprozesse*, *Sprachstandserhebung/Verfahren*, *Mehrsprachigkeit*, *Individuell-biographische Förderkonzepte (IBFK)*, *Lehrerbildung/Förderung*, *Forschung/Basisqualifikationen* gegeben:

Modelle. Aneignungsprozesse. Ein synthetisches Modell der Sprachaneignung ist zu erstellen, welches die *Basisqualifikationen* in vollem Umfang berücksichtigt. Die idealtypische „Normalitäts-Annahme“ für die kindliche Sprachaneignung ist auch zu integrieren. Aus dieser ergeben sich unterschiedliche Zeitfenster, welche für die verschiedenen Altersstufen typische Aneignungsverläufe mit sich ziehen. Diese Zeitfenster sind in die „Normalitäts-Annahme“ zu integrieren. Bei einem Modell des Aneignungsprozesses ist mindestens das 11./12. Lebensjahr zu berücksichtigen. Sprachaneignungsstörungen sind zu integrieren sowie so früh wie möglich zu dokumentieren. Um eine umfassende Modellierung der Aneignungsbereiche zu erreichen, sind funktional-pragmatische Kategorien (*Basisqualifikationen*) einzusetzen.

Sprachstandserhebung. Verfahren. Eine Differenzierung nach Qualitätsbereichen ist für die Sprachstandserhebung sinnvoll. Es sind multiple und differenzierte Verfahren zu entwickeln – Tests, Beobachtungen, Selbstevaluationen. Die Reichweite, der Stellenwert und die Verankerung im Erhebungsspektrum der Verfahren sind zu bestimmen. Neue Testtheorien und Teststrukturen sind bei der Neuentwicklung von Tests zu entwickeln. Sprachdaten aus realen Kommunikationssituationen sind zu verwenden.

Mehrsprachigkeit. Für mehrsprachige Kinder sind spezielle Verfahren zu erstellen, die Kriterien aus der Migrationslinguistik und Migrationspädagogik zu berücksichtigen. Beide Sprachen sind in die Sprachstandsfeststellung einzubeziehen, wobei die Verfahren in beiden Sprachen ähnlich angelegt sein sollen, um einen Vergleich der Kompetenzniveaus zu ermöglichen.

Individuell-biographische Förderkonzepte (IBFK). Die Sprachstandsfeststellung ist als „Momentaufnahme“ eines umfangreichen Aneignungsprozesses zu sehen und ist notwendig und sinnvoll. In jedem Alter sind andere Qualifikationen der Aneignungsbereiche typisch, welche bei der Sprachstandsfeststellung integrativ zu erheben sind. Eine individuelle Dokumentation der Ergebnisse der Diagnostik ist in einer Kooperation von Eltern, Lehrern und den Kindern selbst zu erstellen.

Lehrerbildung. Förderung. Eine Qualifikation des Lehrpersonals durch eine Ausbildung im Bereich der Diagnostik und Förderung ist notwendig. Ein Sprachberater sollte an jeder Schule sein, um unter anderem eine gute Förderung zu gewährleisten und die Lehrer auszubilden. Zeit sowie Material muss verfügbar sein, um eine Förderung zu ermöglichen. Ein Austausch an Erfahrungen in Bezug auf die Förderung ist landesweit anzustreben.

Forschung. Basisqualifikationen. In den Bereichen der Verlaufscharakteristik und alterstypischer Aneignungsbereiche besteht Forschungsbedarf. Die sprachliche Pragmatik muss mehr Einzug in die Forschung, Diagnose und Förderung nehmen. In der Analyse der kindlichen Sprachaneignung müssen die diskursiven Fähigkeiten auch in Diagnose und Förderung berücksichtigt werden – dies gilt auch für die textuellen Fähigkeiten. Bei der Wortschatzentwicklung und dem Aufbau des semantischen Wissens ist eine systematischere Erforschung notwendig.

4.4 Bildungsstandards

In den letzten Jahren wurden europa- und auch weltweit zahlreiche Vergleichsstudien von Schülerleistungen durchgeführt, wie z.B. *PISA* und *TIMMS*. Aufgrund der Ergebnisse dieser Studien brachen im deutschsprachigen Raum bildungspolitische Diskussionen aus, sowohl das deutsche als auch das österreichische Schulsystem wurden kritisch betrachtet. Schließlich war ein

Handeln von bildungspolitischer Sicht erforderlich (vgl. Klieme et al., 2007a, S. 11). Neben dem schlechten Abschneiden der Schüler bei den Vergleichsstudien haben Freudenthaler und Sprecht (2004) Probleme im österreichischen Schulsystem erkannt, welche durch die Hilfe von Bildungsstandards gelöst werden könnten (vgl. Freudenthaler & Specht, 2004, S. 619):

- Viele Schüler werden durch das Schulsystem zu wenig auf das lebenslange Lernen vorbereitet – besonders Schüler aus niedrigen sozialen Schichten und jene mit Migrationshintergrund sind davon betroffen.
- Es gibt eine große Differenz zwischen Schulen, aber auch Klassen einer Schule, jene Fähigkeiten zu vermitteln, welche für das lebenslange Lernen vonnöten sind. Dadurch entsteht eine Ungleichheit der Bildungschancen und es entstehen „gute“ und „schlechte“ Schulen.
- Gleiche Leistungen werden in unterschiedlichen Schulen ganz unterschiedlich bewertet. Hier wird ein Fehlen von externen Bezugsmaßstäben deutlich.

In Deutschland konnte Klieme (2007a) ähnliche Probleme feststellen. „Als Antwort auf diese Erkenntnisse haben Bildungspolitiker aller Parteien wiederholt vorgeschlagen, zukünftig verbindlich festzulegen, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler in Deutschland erreichen sollen, und darüber hinaus die Erfüllung dieser „Standards“ regelmäßig zu prüfen“ (Klieme et al., 2007a, S. 14).

Aus den oben genannten Erkenntnissen wurden Konsequenzen gezogen, sodass konkrete Zielvorgaben im Schulsystem eine Verankerung finden sollten und diese eine nationale Verbindlichkeit darstellen sollten. Nur so kann sich das Bildungssystem von einer Inputsteuerung zu einer Orientierung am Output wandeln. Unter Input sind Lehrpläne, Curricula, Prüfungsrichtlinien und Vergabe von Ressourcen an Schulen zu verstehen, wohingegen man mit Output eine Orientierung an den Schülerleistungen meint (vgl. Pammer, 2005, S. 9).

Bildungsstandards sollen also dazu beitragen, die Situation an deutschen und österreichischen Schulen zu verbessern und die Schüler auf ein lebenslanges Lernen vorzubereiten. Bildungsstandards stehen in einem engen Verhältnis mit Kompetenzen, weshalb dieser Begriff zunächst erläutert werden soll.

4.4.1 Kompetenzen

Ein wichtiger Begriff im Rahmen der Bildungsstandardsdiskussion ist der Kompetenzbegriff. Ausgangspunkt stellt die Definition von Weinert (2002) dar, der Kompetenzen als „die bei einem Individuum verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2002, S. 27f.) versteht. Laut dieser Definition befähigen Kompetenzen also Personen, Probleme zu lösen und ganz konkrete Anforderungssituationen zu meistern. Nach Weinert (2002) wird der Ausprägungsgrad der Kompetenz bei der einzelnen Person durch Fähigkeit, Wissen, Können, Verstehen, Handeln, Erfahrung und Motivation bestimmt.

Im schulischen Kontext und im Unterricht kann nach Weinert (2002) zwischen folgenden Kompetenzen unterschieden werden (vgl. Weinert, 2002, S. 28):

- *fachliche Kompetenz*, z.B. physikalische, fremdsprachliche, musikalische Kompetenz
- *fachübergreifende Kompetenz*, z.B. Teamfähigkeit, Problemlösen
- *Handlungskompetenz*: Die Kompetenz, erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in unterschiedlichsten Lebenssituationen mit Erfolg und Verantwortungsbewusstsein anzuwenden, beinhaltet neben kognitiven auch soziale, motivationale und moralische Kompetenzen.

Das Beherrschen der oben genannten Kompetenz-Klassen ist unbedingt vonnöten, um ein erfolgreiches Leben inner- und außerhalb der Schule führen zu können. Aufgabe der Schule ist es, dafür zu sorgen, dass kein Kompetenzbereich vernachlässigt und alle gefördert werden (vgl. Weinert, 2002, S. 28).

4.4.2 Begriffsbestimmung Bildungsstandards

Bildungsstandards formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren Standards den Bildungsauftrag, den allgemein bildende Schulen zu erfüllen haben.

Bildungsstandards [...] greifen allgemeine Bildungsziele auf. Sie benennen die Kompetenzen, welche die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln muss, damit bestimmte zentrale Bildungsziele erreicht werden (Klieme et al., 2007b, S. 19).

Bildungsstandards geben also an, welche Kompetenzen die Schüler bis zu einer bestimmten Schulstufe erworben haben sollen. Dabei wird zwischen Regelstandards und Mindeststandards unterschieden, wobei Regelstandards das durchschnittliche Erwartungsniveau und Mindeststandards die Kompetenzen, die von allen Schülern bis zum Ende der jeweiligen Schulstufe zu erreichen sind, beschreiben (vgl. KMK, 2005b, S. 9).

Da sowohl die deutschen Bildungsstandards für das Fach Deutsch der 8. Schulstufe sowie die österreichischen Bildungsstandards für das Fach Deutsch der 9. Schulstufe Regelstandards sind, werden die Merkmale, die Regelstandards folgen sollen, angeführt:

Regelstandards

- „greifen allgemeine Bildungsziele auf;
- benennen Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe an zentralen Inhalten erworben haben sollen;
- konzentrieren sich auf Kernbereiche eines Faches;
- formulieren fachliche und fachübergreifende Qualifikationen, die für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung sind und die anschlussfähiges Lernen ermöglichen;
- stehen im Einklang mit dem Lehrplan;
- zielen auf Persönlichkeitsentwicklung und Weltorientierung, die sich aus der Begegnung mit zentralen Gegenständen unserer Kultur ergeben.“ (KMK, 2005b, S. 14)

Außerdem ist es wichtig festzuhalten, was Bildungsstandards nicht sind. „Guter Unterricht“ wird nicht durch die Bildungsstandards definiert. Der Unterricht wird von ihnen nur indirekt beeinflusst, nämlich durch einen pädagogischen

Orientierungsrahmen und die Lernergebnisse (vgl. Klieme et al., 2007a). Die Lehrer sind weder in ihrer Methodenwahl noch in ihrer Unterrichtsplanung durch die Bildungsstandards eingeschränkt. Auch jede Schule kann sich weiterhin individuell entwickeln und Schwerpunkte setzen (vgl. bm:bwk, 2006, S. 7). Bildungsstandards stehen in einem engen Zusammenhang mit der Schulentwicklung und sind außerdem ein Instrument zur Qualitätssicherung (vgl. Klieme et al., 2007a, S. 52f.). Bildungsstandards dienen keinem Qualitätsranking - sie dienen der Selbstbewertung und Orientierung der Schulen und Lehrer (vgl. bm:bwk, 2006, S. 7). Außerdem ist anzumerken, dass Bildungsstandards nicht zur Leistungsbeurteilung von Schülern herangezogen werden dürfen. Sie dürfen auch nicht zur Leistungsfeststellung der Lehrer herangezogen werden. Die Bildungsstandards dienen ausschließlich der Weiterentwicklung des Schulwesens (vgl. Lucyshyn, 2007, S. 250).

4.4.3 Aufgaben der Bildungsstandards

Bildungsstandards dienen dazu, Lehrern eine bessere Orientierung und mehr Sicherheit in ihrer Arbeit im Unterricht zu geben. Außerdem wollen sie einen wichtigen Beitrag zur Schul- und Unterrichtsentwicklung leisten. Lehrpersonen müssen Informationen und Schulungen erhalten, sodass sie ihren Unterricht stärker reflektieren und ihn auch in Eigenverantwortung weiter entwickeln können. Die Bildungsstandards wollen der Autonomie einen Rahmen geben und durch das Setzen von Maßstäben die Verantwortlichkeit stärken. Außerdem werden die Standards den Lehrpersonen helfen können, mit dem immer mehr auftretenden Rechtfertigungsdruck professionell umzugehen zu können (vgl. bm:bwk, 2004).

Schulen sollen vermehrt Unterrichtsentwicklung betreiben. Dies impliziert, sich regelmäßig des Erfolgs der Arbeit zu vergewissern (interne Evaluation) und sich einer „standardisierten“ Rückmeldung des Unterrichtserfolgs zu stellen (externe Evaluation). Die Bildungsstandards können hier als Vergleichsmaßstäbe dienen, da sie, im Gegensatz zu den Lehrplänen, die in Lernziele und Lerninhalte aufgeteilt und zeitlich angeordnet sind, die zentralen Kompetenzbereiche herausarbeiten, die die Schüler im Laufe ihrer Schullaufbahn aufbauen sollen. Die derzeitigen Bildungsstandards beschreiben die erwarteten Lernergebnisse auf der 4. oder 8. Schulstufe. Die Lehrpläne geben die Inhalte und Ziele vor. Hier ist

deutlich zu sehen, dass die Bildungsstandards und die Lehrpläne in einem inhaltlichen Zusammenhang stehen (vgl. bm:bwk, 2004).

4.4.4 Merkmale guter Bildungsstandards

Bildungsstandards müssen bestimmte Merkmale erfüllen (siehe Abbildung 3), um die verbindlichen Ziele und Kompetenzanforderungen an die Lehrer, Schüler und Eltern eindeutig zu vermitteln (vgl. Klieme et al., 2007b, S. 24f.):

1. *Fachlichkeit*: Bildungsstandards beziehen sich immer auf einen bestimmten Lernbereich. Die Grundprinzipien der Disziplin bzw. des Unterrichtsfaches werden klar herausgearbeitet.
2. *Fokussierung*: Die Standards decken den Lernbereich nicht in vollem Umfang ab, sondern konzentrieren sich auf das Wesentliche – den Fachbereich. Damit werden individuelle Freiheiten für Lehrpersonen gewährleistet.
3. *Kumulativität*: Bildungsstandards nehmen Bezug auf Kompetenzen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt der Lernentwicklung aufgebaut worden sind. Somit zielen Bildungsstandards auf kumulatives, systematisch vernetztes Lernen.
4. *Verbindlichkeit*: Die Mindestvoraussetzungen werden definiert, die von allen Lernern aller Schulformen erwartet werden.
5. *Differenzierung*: Lernergruppen sind stets heterogen, weshalb eine Differenzierung vonnöten ist. Es wird zwischen den einzelnen Kompetenzstufen, die über oder unter den Mindestniveaus sind, differenziert. Dies ermöglicht das Verstehen von Lernentwicklungen und macht Schulprofile durch ergänzende Anforderungen unterscheidbar.
6. *Verständlichkeit*: Die Bildungsstandards sind klar, knapp und nachvollziehbar formuliert.
7. *Realisierbarkeit*: Bildungsstandards sind mit realistischem Aufwand zu erreichen, stellen jedoch eine Herausforderung für Lehrende und Lernende dar.

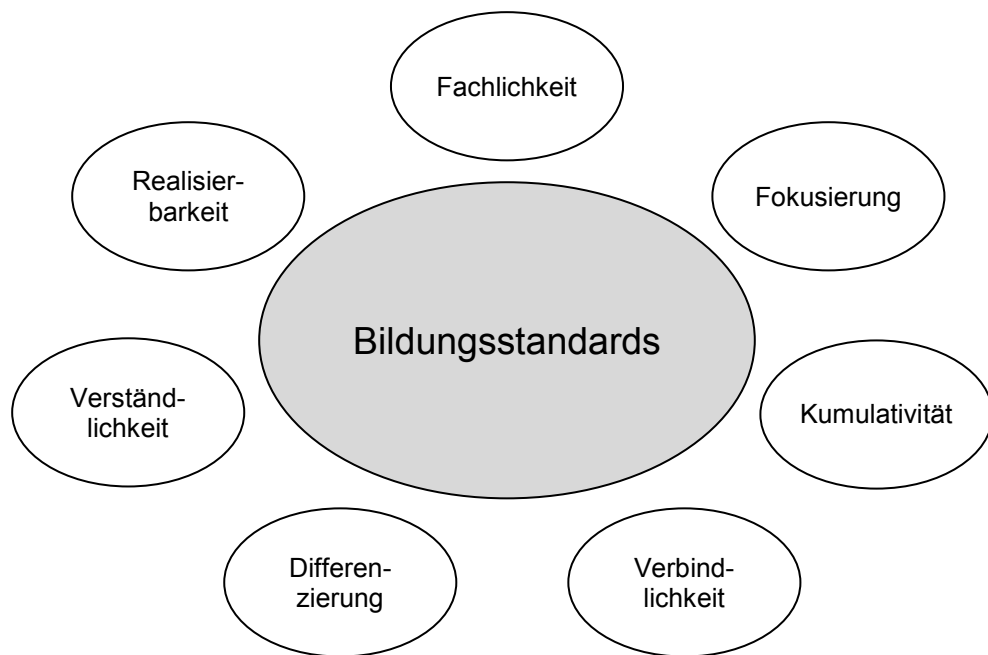


Abbildung 3: Merkmale guter Bildungsstandards (vgl. Klieme et al., 2007a)

4.4.5 Deutschland

4.4.5.1 Wer entwickelt Bildungsstandards und wo werden sie eingesetzt?

In der Pressemitteilung der *Kultusministerkonferenz* (KMK) vom 04.07.2003 erklärte deren Präsidentin Staatsministerin Karin Wolff: „Mit der Vorlage konkreter Entwürfe nationaler Bildungsstandards für Deutschland hat die Kultusministerkonferenz einen ersten Meilenstein gesetzt, um einen Rahmen für eine dauerhafte Qualitätsentwicklung und -absicherung zu schaffen“ und „[d]as Entscheidende am Gelingen der Bildungsstandards ist die Kombination allgemeiner Bildungsziele mit Kompetenzmodellen und Aufgabenstellungen zur Überprüfung“ (KMK, 2003a).

Am 04.07.2003 hat die *Kultusministerkonferenz* die „Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss“ (KMK, 2003b) beschlossen. Da die *Kultusministerkonferenz* es als zentrale Aufgabe ansieht, „die Qualität schulischer Bildung, die Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse sowie die Durchlässigkeit des Bildungssystems zu sichern“ (KMK, 2003b, S. 3), spielen die Bildungsstandards eine ganz wichtige Rolle, denn diese sind Teile eines sehr umfassenden Systems der Qualitätssicherung. Dies umfasst außerdem auch

Schulentwicklung und die interne und externe Evaluation. Da Bildungsstandards erwartete Lernergebnisse beschreiben, bietet ihre Anwendung Hinweise für notwendige Förderungs- und Unterstützungsmaßnahmen (vgl. KMK, 2003b, S. 3).

Bildungsstandards gibt es zurzeit für die 4. Schulstufe (Deutsch, Mathematik), die 9. Schulstufe (Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache – Englisch/Französisch) und die 10. Schulstufe (Deutsch, Mathematik, Erste Fremdsprache – Englisch/Französisch, Biologie, Chemie und Physik).

4.4.5.2 Ziele und Merkmale

Laut der KMK (vgl. KMK, 2003b, S. 3) sollen Bildungsstandards folgenden zentralen Zielen dienen:

- Qualität schulischer Bildung
- Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse
- Durchlässigkeit des Bildungssystems sichern

Die von der KMK beschlossenen Bildungsstandards sind sogenannte Regelstandards. Warum nicht z.B. Minimalstandards gewählt wurden, wurde damit begründet, dass diese eine empirische Validierung voraussetzen. Gleich Minimalstandards einzuführen könne dazu führen, dass sich die Schüler unter- bzw. überfordert fühlen. Die Regelstandards definieren ein mittleres Anforderungsniveau, welches auf der Einschätzung von Praktikern aus Schule und Unterricht beruht – also auf praktischen Erfahrungen. Im Laufe der Zeit und der Erprobung wird weiter in Kompetenzstufen gegliedert werden, was ein Schritt näher in Richtung Formulierung von Minimalstandards sein wird (vgl. KMK, 2005b, S. 14).

Die Bildungsstandards

- „greifen die Grundprinzipien des jeweiligen Unterrichtsfaches auf;
- beschreiben die fachbezogenen Kompetenzen einschließlich zugrunde liegender Wissensbestände, die Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsganges erreicht haben sollen;
- zielen auf systematisches und vernetztes Lernen und folgen so dem Prinzip des kumulativen Kompetenzerwerbs;
- beschreiben erwartete Leistungen im Rahmen von Anforderungsbereichen;

- beziehen sich auf den Kernbereich des jeweiligen Faches und geben den Schulen Gestaltungsräume für ihre pädagogische Arbeit;
- weisen ein mittleres Anforderungsniveau aus;
- werden durch Aufgabenbeispiele veranschaulicht." (KMK, 2003b, S. 3f.)

Fachspezifisch definierte Kompetenzmodelle, welche aus der Praxis heraus entwickelt wurden, bilden die Grundlage für die Standards (vgl. KMK, 2003b, S. 4).

4.4.5.3 Aufbau Bildungsstandards

Die Bildungsstandards sind folgendermaßen aufgebaut (vgl. KMK, 2005b, S. 15f.):

- In der Präambel wird der Beitrag des Faches zur Bildung definiert.
- Eine Ausweisung und Beschreibung der Kompetenzbereiche des Faches folgt.
- Anschließend werden die einzelnen Standards für die Kompetenzbereiche definiert.
- Schlussendlich erfolgt die Veranschaulichung der Standards durch Aufgabenbeispiele.

4.4.6 Österreich

4.4.6.1 Wer entwickelt Bildungsstandards und wo werden sie eingesetzt?

In Österreich werden die Bildungsstandards von Arbeitsgruppen, die vom Bildungsministerium einberufen wurden, eingesetzt. Die Arbeitsgruppen bestehen aus Fachdidaktikern und Schulpraktikern. Die einzelnen Arbeitsgruppen werden durch eine Steuergruppe unter wissenschaftlicher Beteiligung koordiniert. Bildungsstandards werden für die Nahtstellen der Bildungslaufbahn erarbeitet, und zwar für die 4. Schulstufe (Deutsch, Mathematik) und die 8. Schulstufe (AHS bzw. Hauptschule in Deutsch, Mathematik und Englisch) (vgl. bm:bwk, 2004).

4.4.6.2 Ziele und Merkmale

In Österreich sind Bildungsstandards Regelstandards, die festlegen, welche bestimmten Kompetenzen ein Schüler bis zu einer bestimmten Schulstufe erworben haben soll (vgl. bm:bwk, 2004). Bei den Bildungsstandards liegt dabei der Fokus auf den Kernbereichen eines Unterrichtsfaches. Außerdem werden die erwarteten Lernergebnisse beschrieben, wobei fachliche Basisqualifikationen

definiert werden, die für die weitere schulische Bildung bzw. berufliche Ausbildung von Bedeutung sind. Bildungsstandards konkretisieren eine normative Erwartung, auf die die Schule hinarbeiten soll. Zu beachten ist, dass Bildungsstandards nicht das Lehren und Lernen und damit auch nicht den Prozess der schulischen Bildung standardisieren. So bleiben z.B. Erweiterungsbereiche in den Lehrplänen der Sekundarstufe I von den Bildungsstandards ausgenommen (vgl. bm:bwk, 2004).

4.4.6.3 Aufbau Bildungsstandards

Die österreichischen Bildungsstandards werden in Broschüren generell wie folgt festgelegt (vgl. bm:bwk, 2004):

- Eine Präambel definiert den Beitrag des jeweiligen Faches zur Bildung;
- Die Kompetenzbereiche des jeweiligen Faches sind beschrieben, die Standards formuliert;
- Aufgabenbeispiele in unterschiedlichen Komplexitätsstufen illustrieren die Standards.

4.4.7 DaZ, Mehrsprachigkeit und Bildungsstandards

Auf Kinder mit Deutsch als Zweitsprache wird in der Einführung der deutschen Fassung der Bildungsstandards der 9. Schulstufe folgendermaßen eingegangen:

Für viele Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ist Deutsch nicht Familiensprache, sondern Zweitsprache. Dieser Gegebenheit wird im Deutschunterricht durch sprachdiagnostische Erkenntnisse und daraus abgeleitete methodische und fachdidaktische Entscheidungen entsprochen: Erweiterung von Wortschatz und Sprachstruktur in Anwendungssituationen und ein sicheres Umgehen mit Begriffen. Kulturelle und sprachliche Vielfalt können zur Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz genutzt werden. Lesestoffe aus anderen und über andere Kulturen schaffen Brücken in einer immer enger werdenden Welt, auch zu ausländischen Mitschülern, und fördern Fremdverstehen und Toleranz. (KMK, 2005a, S. 7)

In Österreich wird im Kompetenzbereich Sprachbewusstsein folgendermaßen auf Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch eingegangen:

Einsicht gewinnen in Struktur, Normen und Funktion der Sprache als Voraussetzung für Textverstehen, wirkungsvollen Sprachgebrauch und gelungene mündliche und schriftliche Kommunikation unter Berücksichtigung des Sprachstandes von Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch. (Schmied, 2009, S. 9)

Es wird deutlich, dass sowohl in Deutschland als auch in Österreich mit einbezogen wird, dass nicht alle Kinder Deutsch als Erstsprache haben. Wie schon Dirim und Döll (2010) feststellten, wird nur recht wenig Bezug auf Kinder mit

einer anderen Erstsprache als Deutsch genommen, obwohl diese sowohl in Deutschland als auch Österreich eine große Gruppe darstellen. Trotzdem wird das Bewusstsein deutlich, dass nicht alle Schüler, die den Deutschunterricht besuchen, Deutsch als ihre Erstsprache haben. Auch kulturelle und sprachliche Vielfalt sollen als Ressourcen genutzt werden. Optimal wäre ein Deutschunterricht, der sowohl Erwerbssequenzen des DaZ berücksichtigt als auch Übertragungen aus den Familiensprachen auf den Bildungssprachenerwerb mit einbezieht. Dirm und Döll (2010) stellen außerdem fest, dass Mehrsprachigkeit nur in Bezug auf Sprachbewusstsein vorkommt und nicht in den anderen Kompetenzbereichen, wie es wünschenswert wäre. Fazit ist, dass in beiden Ländern keine Kompatibilität zwischen den Bildungsstandards und der mehrsprachigen Zielgruppe vorhanden ist.

5 Methodisches Design der empirischen Untersuchung

Für die vorliegende Arbeit wurde eine Methode entwickelt, die sich an der *qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring (2003) und an Schlegels Arbeit *Europäische Musiklehrpläne im Primarbereich. Eine vergleichende Inhaltsanalyse* (Schlegel, 2001) orientiert. Zunächst soll allerdings der Textbegriff, der der qualitativen Inhaltsanalyse zu Grund liegt, erläutert sowie die Unterschiede zwischen qualitativen und quantitativen Verfahren aufgezeigt werden. Schließlich soll das Modell von Mayring dargestellt werden.

5.1 Textbegriff

Bei der *qualitativen Inhaltsanalyse* werden Texte analysiert, weshalb zunächst zu klären ist, ob es sich bei Bildungsstandards um Texte im engeren Sinn handelt. Im allgemeinen Sprachgebrauch würden diese durchaus als Texte bezeichnet werden, da es sich um schriftlich fixierte Sprache – und somit um Texte – handelt. Ein Vergleich zwischen Bildungsstandards verschiedener Länder oder verschiedener Schulstufen ist in der Literatur nicht zu finden, weshalb aufgrund der Ähnlichkeit zwischen Bildungsstandards und Lehrplänen – beide kommen im Kontext Schule vor und ähneln sich im Aufbau – von Literatur über Lehrpläne bzw. Lehrplanvergleich, Rückschlüsse auf Bildungsstandards gezogen werden.

Bei Lehrplänen handelt es sich insofern um Texte, da es sich um schriftlich fixierte sprachliche Einheiten handelt, die mehr als einen Satz umfassen und die in inhaltlich-thematischer Hinsicht als kohärent interpretiert werden können (vgl. Brinker, 2010, S. 11f.). Da Lehrpläne und Bildungsstandards aus dem Kontext Schule kommen und sich auch vom Aufbau ähneln, kann man daraus schließen, dass dies auch für Bildungsstandards in derselben Weise angenommen werden kann.

Wirft man nun einen Blick auf das Begriffsverständnis der linguistischen Textanalyse, so handelt es sich bei kommunikativ-funktionaler Betrachtung bei Lehrplänen um direkt signalisierte, appellative Sachtexte, die sich in deskriptiv-sachbetonter Themenfaltung auf die Rezipienten beziehen (vgl. Schlegel, 2001, S. 69) (siehe Abbildung 4). Titscher (vgl. Titscher, 1998, S. 40f.) sieht neben der Textsemantik (Kohäsion) auch die syntaktische Verbundenheit (Kohärenz) als zentrales Merkmal eines Textes an. Damit könnte argumentiert werden, dass sowohl Lehrpläne als auch Bildungsstandards keine Texte im engeren Sinn

wären. Im Zuge der Literaturrecherche wurden keine Lehrpläne oder Bildungsstandards gefunden, die eine reine Aufzählung darstellen. Außerdem zählt Titscher (1998) zu instruktiven Textsorten sowohl argumentative (z.B. Lehrbücher) als auch enumerative Texte (Aufzählungen, Listen), weshalb von dieser Auffassung darauf geschlossen werden kann, dass Lehrpläne und Bildungsstandards auch unabhängig davon dazu zählen würden.

Abbildung 4 zeigt die Kriterien und Kategorien der linguistischen Textanalyse auf. Besonders an den Kategorien „kommunikativ-funktionaler Aspekt“ und „thematische Ebene“ wird klar, dass es sich bei Lehrplänen und Bildungsstandards um Texte handelt, weshalb nun auf das Schema der Textanalyse eingegangen wird.

Beschreibungsaspekte		Analysekategorien		Analysekriterien
kommunikativ-funktionaler Aspekt		Textfunktion		informativ appellativ obligatorisch kontaktspezifisch deklarativ direkt signalisiert indirekt signalisiert
struktureller Aspekt	thematische Ebene	Thema	Art	Ereignis, Gegenstand, These usw.
			lokale Orientierung	auf Emittenten / Rezipienten bezogen / außerhalb von Emittent und Rezipient
			temporale Orientierung	vorzeitig, gleichzeitig, nachzeitig, zeitlos
		Themenentfaltung	Grundform	deskriptiv narrativ explikativ argumentativ
			Realisationsform	deskriptiv-sachbetont / -meinungsbetont rational-überzeugend / persuasiv-überredend usw.
	grammatische Ebene	grammatische Kohärenz		Wiederaufnahme Tempuskontinuität konjunktionale Verknüpfung semantische Vertextungstypen usw. explizit implizit

Abbildung 4: Kategorien und Kriterien linguistischer Textanalyse (vgl. Brinker, 1992, S. 138)

5.2 Quantitative vs. qualitative Methode

Die beiden Konzepte sind nicht als klar abgegrenzte wissenschaftstheoretische Programme, sondern als Sammelbezeichnungen für die methodologische Richtung anzusehen. Bis in die ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts setzten sich die quantitativen, positivistischen Ansätze (vgl. Wolf & Priebe, 2000, S. 44), wie etwa die Frequenzanalyse oder die Kontingenzanalyse (vgl. Titscher, 1998, S. 82f.) durch. Einige Jahrzehnte später kam es zum *Positivismusstreit* (Kritische Theorie – Frankfurter Schule), wodurch verstärkt qualitative Methoden zum Einsatz kamen (vgl. Wolf & Priebe, 2000, S. 44). Im Zuge der Debatte wurde dem qualitativen inhaltsanalytischen Vorgehen unter anderem vorgeworfen, „[...] es öffne interpretativer Beliebigkeit Tür und Tor, und liefere keinerlei Handhabe, die intersubjektive Überprüfbarkeit der Interpretationsbefunde zu sichern. Diese Beliebigkeit der Deutung komme auch im quasi-literarischen Charakter der Ergebnispräsentationen vieler qualitativer Projekte [...] zum Ausdruck“ (Lamnek, 1989, S. 199). Vertreter der qualitativen Methode waren der Ansicht, „[...] dass auch im quantitativen Paradigma nicht darauf verzichtet werden kann, hinter das zu schauen, was als manifeste Aussage vorliegt. Insoweit ist die Reduktion auf manifeste Inhalte eine obsoleete Position“ (Lamnek, 1989, S. 192). Letztendlich ist man zur Erkenntnis gekommen, dass sich beide Methoden gut ergänzen können.

Zunächst sollen die Unterschiede zwischen *quantitativen* und *qualitativen* Methoden der Textanalyse aufgezeigt werden. Einen Überblick dazu bietet Tabelle 1.

Wenn quantitative Analysen gegen qualitative abgegrenzt werden sollen, können verschiedene Kriterien angewendet werden (vgl. Mayring, 2003, S. 16f.):

Unterscheidung von der Begriffsform her. Wenn Zahlenbegriffe und deren In-Beziehung-setzen durch mathematische Operationen bei der Erhebung oder Auswertung verwendet werden, so handelt es sich um eine quantitative Analyse. Wenn dies nicht der Fall ist, spricht man von einer qualitativen Analyse.

Unterscheidung vom Skalenniveau der zugrundeliegenden Messung her. Qualitative Analysen basieren auf nominal-skalierten Messungen und quantitative Analysen auf ordinal-, Intervall- oder ratio-skalierten Messungen. Dabei ist zu

beachten, dass in qualitativen Analysen auch quantitative Begrifflichkeiten vorkommen können. Nach Friedrichs (1990) werden die Skalen wie folgt definiert:

- „*Nominalskala*: Die Ausprägungen schließen sich nur logisch aus. Das Kriterium in Gleichheit – Verschiedenheit. Beispiel: Ja – Nein, männlich – weiblich.
- *Ordinalskala*: Das Vorhergehende und: Die Ausprägung lassen sich in eine Rangordnung bringen. Das Kriterium ist: größer – kleiner. Beispiel: häufig – selten – nie.
- *Intervallskala*: Alles Vorhergehende und: Die Unterschiede zwischen den Ausprägungen sind gleich groß. Das Kriterium ist die Gleichheit der Intervalle (Äquidistanz). Beispiel: Intelligenzquotient.
- *Ratio-Skalen*: Alles Vorhergehende und: Die Verhältnisse der Werte sind gleich, zudem hat der Wert Null einen empirischen Sinn. Beispiel: Alter, Gewicht, Zeit.“ (Friedrichs, 1990, S. 98)

Unterscheidung nach dem impliziten Wissenschaftsverständnis. Hier seien die Unterschiede der Vertreter der beiden Richtungen anhand von drei Gegensatzpaaren dargestellt:

- *Verstehen oder Erklären?* Der qualitative Ansatz sieht sich als „verstehend“ – hineinversetzen, nacherleben von Gegenständen und Prozessen – wohingegen sich der quantitative Ansatz als „erklärend“ sieht (Erklärung von Inhalten). Qualitative Analysen sind eher induktiv (orientieren sich am Besonderen), quantitative eher deduktiv (orientieren sich am Allgemeinen).
- *Komplexität oder Variablenisolation?* Qualitative Forschung möchte die volle Komplexität der Untersuchungsgegenstände erfassen, quantitative zerstückelt, atomisiert und zerteilt ihre Gegenstände in Variablen. Dieses „Denken in Variablen“ ist ein großer Kritikpunkt an der quantitativen Analyse, da dies eine Entfernung vom eigentlichen Gegenstand bewirkt.
- *Einzelfall oder repräsentative Stichprobe?* Die qualitative Analyse ist eher einzelfallorientiert und führt eine kontrollierte Stichprobenziehung durch. Kritik wird an dem qualitativen Ansatz dahingehen ausgeübt, dass Verallgemeinerbarkeit kaum möglich ist, da Einzelfälle nur zufälliges Material liefern.

„Bei der Inhaltsanalyse handelt es sich um eine Form wissenschaftlich kontrollierten Fremdverstehens“ (Lamnek, 1989, S. 197). Wesentlich ist dabei eine detaillierte Beschreibung des inhaltsanalytischen Prozesses unter Einhaltung klarer terminologischer Regelungen.

Qualitative Inhaltsanalyse	Quantitative Inhaltsanalyse
Nominalskala	Ordinal-, Intervallskala
„Verstehend“ – hineinversetzen, nacherleben von Gegenständen, Zusammenhängen und Prozessen	„Erklärend“ – Erklärung von Inhalten
Orientierung am Besonderen, am Individuellen	Orientierung am Allgemeinen, an allgemeinen Prinzipien
Erfassung der vollen Komplexität der Untersuchungsgegenstände	Zerstückelung, Atomisierung, Zerteilung – „Denken in Variablen“
eher induktiv	eher deduktiv
einzelfallorientiert	kontrollierte Stichprobenziehung
<i>Kritik/Vorwurf:</i> mangelnde Verallgemeinerbarkeit – „Einzelfälle liefern nur zufälliges Material“	<i>Kritik/Vorwurf:</i> „Denken in Variablen“ – eigentliche Bedeutung wird genommen

Tabelle 1: Qualitative vs. quantitative Analyse (nach Mayring, 2003)

Für die vorliegende Arbeit wurde nun die *qualitative Inhaltsanalyse* nach Mayring gewählt, da sich dieses Verfahren bei einem Lehrplanvergleich (Schlegel, 2001) – die Ähnlichkeiten zwischen Lehrplänen und Bildungsstandards wurden bereits in Kapitel 5.1 erläutert – bewährt hat und das Verfahren die Möglichkeit gibt, in die Tiefe der Texte zu gehen und nicht nur an der Oberfläche zu bleiben. Das Verfahren wurde von der Autorin in manchen Aspekten adaptiert, wobei auch Elemente quantitativer Verfahren aufgegriffen wurden.

5.3 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Im Wesentlichen basiert das Verfahren auf der *Content Analysis*, die sich ursprünglich auf direkt quantifizierbare Aspekte von Textinhalten konzentrierte. Später verstand man darunter auch Verfahren, die „mit (syntaktischen, semantischen oder pragmatischen) Kategorien arbeiten, zumindest aber die Quantifizierung dieser Kategorien über die Erfassung der Häufigkeit von Zuordnungen anstreben“ (Titscher, 1998, S. 74). „Der Begriff ‚qualitative Inhaltsanalyse‘ mag also für diesen Ansatz nur zum Teil zustimmen, soll aber trotzdem beibehalten werden, um den Schwerpunkt klar zum Ausdruck zu

bringen“ (Mayring, 2003, S. 42). Mayring stellt das Verhältnis der beiden Analysetypen als Phasenmodell dar (siehe Abbildung 5):

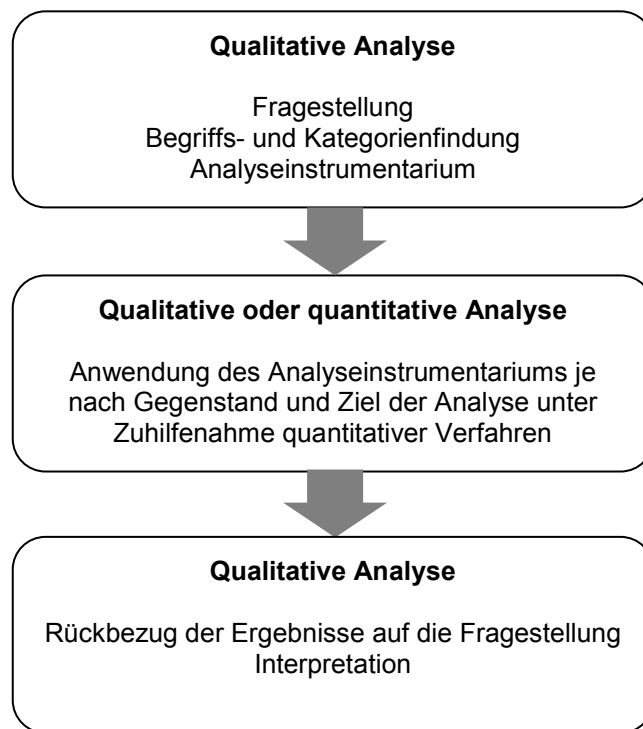


Abbildung 5: Phasenmodell zum Verhältnis qualitativer und quantitativer Analyse (vgl. Mayring, 2003, S. 20)

5.3.1 Ablaufmodell

Das Verfahren dient in erster Linie der Auswertung schriftlich fixierter kommunikativer Akte (Gesprächsprotokolle, Interviews), kann aber auch auf andere Textsorten angewandt werden. Dabei wird nach einem neunstufigen Ablaufmodell verfahren (vgl. Mayring, 2003, S. 46f.):

1. *Festlegung des Materials*: Begründete Materialauswahl für die Analyse.
2. *Analyse der Entstehungssituation*: Bedingungen, unter denen das Material produziert wurde. Dies betrifft hauptsächlich Interviewprotokolle, deren Entstehungssituation dokumentiert werden soll. Z.B. werden anwesende Personen, emotionaler bzw. kognitiver Hintergrund etc. erfasst.
3. *Formale Charakterisierung des Materials*: In welcher Form liegt das Material vor?
4. *Richtung der Analyse*: Nachdem das Material in den ersten drei Schritten beschrieben wurde, besteht der nächste Schritt darin, zu fragen, was anhand des Materials herausgefunden werden soll. Das Interesse kann

sich dabei auf den Gegenstand des Textes, auf den Verfasser, auf die Wirkung des Textes, auf die Ausdrucksmittel etc. beziehen.

5. *Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung*: Die Fragestellung muss vor der Analyse genau geklärt werden, theoretisch an die bisherige Forschung über den Gegenstand angebunden und in Unterfragestellungen differenziert sein.
6. *Bestimmung der Analysetechnik*: Auf dieser Stufe wird eine Entscheidung über das zu verwendende Verfahren getroffen. Es werden drei grundlegende Verfahren unterschieden (Zusammenfassung, Explikation, Strukturierung – siehe Punkt 8).
7. *Definition der Analyseeinheit*: Die Textteile, die ausgewertet werden sollen, werden bestimmt.
8. Analyse des Materials
 - a. Zusammenfassung

„Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.“ (Mayring, 2003, S. 58)
 - b. Explikation

„Ziel der Analyse ist es, zu einzelnen fraglichen Textteilen (Begriffen, Sätzen, ...) zusätzliches Material heranzutragen, das das Verständnis erweitert, das die Textstelle erläutert, erklärt, ausdeutet.“ (Mayring, 2003, S. 58)
 - c. Strukturierung

„Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen. (Mayring, 2003, S. 58)
9. *Interpretation*: Auf dieser letzten Stufe des allgemeinen Ablaufmodells der qualitativen Inhaltsanalyse werden die Ergebnisse in Orientierung an den Hauptfragen interpretiert. Dabei sollen die individuellen Darstellungen der Einzelfälle generalisiert werden, so dass eine Gesamtdarstellung typischer Fälle den Abschluss der Analyse bildet.

5.4 Qualitative Inhaltsanalyse der Bildungsstandards

5.4.1 Auswahl und Beschaffung des Materials

Die Vorgehensweise dieser Analyse orientiert sich am Ablaufmodell der *qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring (Mayring, 2003). Die Stufe 2 des Ablaufmodells (siehe Kapitel 5.3.1) ist speziell für die Auswertung von Interviewprotokollen gedacht und entfällt deshalb in dieser Analyse.

Die deutschen Bildungsstandards des Faches Deutsch (9. Schulstufe) wurden herangezogen, weil die *Niveaubeschreibungen DaZ für die Sekundarstufe I* unter anderem auf ebendiesen beruhen. Da ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich stattfinden soll, wurden auf der anderen Seite die österreichischen Bildungsstandards (8. Schulstufe) herangezogen. Da sich das Schulsystem in Deutschland von dem in Österreich unterscheidet, wurden die jeweils einander entsprechenden Schulstufen gesucht – die 9. Schulstufe in Deutschland entspricht der 8. Schulstufe in Österreich, da die Sekundarstufe I in Österreich nach der 8. Schulstufe endet (vgl. Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung im bm:ukk, 2010/2011) und in Deutschland nach der 9. Schulstufe (Hauptschulabschluss). Dabei ist zu beachten, dass in Haupt- und Gesamtschulen nach der 10. Schulstufe ein Realabschluss gemacht werden kann und diese 10. Schulstufe in diesem Fall auch noch zur Sekundarstufe I zählt (vgl. KMK, 2009).

Die Bildungsstandards wurden auf den jeweiligen Homepages abgerufen ((KMK)⁵, (bm:ukk)⁶).

Nachdem das Material für die Analyse vorbereitet wurde, wurde nach Mayrings dritter Stufe des Ablaufmodells (siehe Kapitel 5.3.1) eine Basistabelle erstellt, welche im folgenden Kapitel vorgestellt wird.

5.4.2 Voranalyse – Basisdatentabelle

Im Sinne der dritten Stufe – formale Charakterisierung des Materials – von Mayring (2003) wurde eine Basisdatentabelle erstellt, die eine Arbeitshilfe darstellen soll und zugleich offenlegt, in welcher Form das Material vorliegt. Zunächst wurden die Fakten über die deutschen und österreichischen Bildungsstandards zusammengestellt, die ohne *qualitative Inhaltsanalyse*

⁵ <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/ueberblick.html> (Abgerufen am: 20.05.2011)

⁶ <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/bildungsstandards.xml> (Abgerufen am: 20.05.2011)

dargestellt werden können. Die Tabelle zeigt Herausgeber, Gültigkeit, Gesamtaufbau usw.

5.4.2.1 Österreich

Herausgeber	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
Adresse	Minoritenplatz 5, A 1014 Wien
Titel	Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. 8. Schulstufe der Volksschuloberstufe, der Hauptschule und der allgemein bildenden höheren Schule. 1. Abschnitt. Deutsch.
gültig seit	1. Jänner 2009
Verbindlichkeit	Der Lehrer hat bei der Planung und Gestaltung seiner Unterrichtsarbeit die Kompetenzen und die darauf bezogenen Bildungsstandards zu berücksichtigen sowie die Leistungen der Schüler in diesen Bereichen zu beobachten, zu fördern und bestmöglich zu sichern.
Aufbau (Bildungsstandards und Kompetenzmodelle)	– Kompetenzbereich: Zuhören und Sprechen – Kompetenzbereich: Lesen – Kompetenzbereich: Schreiben – Kompetenzbereich: Sprachbewusstsein

Tabelle 2: Basisdatentabelle Österreich

5.4.2.2 Deutschland

Herausgeber	Kultusministerkonferenz
Adresse	Taubenstraße 10, D 10117 Berlin Graurheindorfer Str. 157, D 53117 Bonn
Titel	Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004.
gültig seit	Beginn Schuljahr 2005/2006
Verbindlichkeit	Die Länder verpflichten sich, die Standards zu implementieren und anzuwenden.
Aufbau gesamt	– Der Beitrag des Faches Deutsch zur Bildung – Kompetenzbereiche im Fach Deutsch – Standards für die Kompetenzbereiche im Fach Deutsch ○ Sprechen und Zuhören ○ Schreiben ○ Lesen – mit Texten und Medien umgehen ○ Sprache und Sprachgebrauch untersuchen – Aufgabenbeispiele – Anforderungsbereiche – Kommentierte Aufgabenbeispiele (schriftlich) – Kommentierte Aufgabenbeispiele (mündlich)

Tabelle 3: Basisdatentabelle Deutschland

Nachdem das Kernmaterial ausgewählt wurde, kann die Richtung der Analyse (siehe Kapitel 5.3.1) festgelegt und die Fragestellung theoriegeleitet differenziert werden (siehe Kapitel 5.3.1). Die Ziele der Arbeit, wie sie in der Einleitung

dargestellt wurden, sowie die Darstellung des Forschungsstandes, dokumentieren diese beiden Schritte.

5.4.3 Analyse

Das Verfahren der *Strukturierung* wurde gewählt, um einen übersichtlichen und nachvollziehbaren Vergleich zu gewährleisten. Die gesamten Bildungsstandards werden im Zuge der Analyse untersucht. Dabei werden die Kategorien aus dem Material herangezogen – genauer gesagt aus den deutschen Bildungsstandards.

Folgenden Kategorien werden die Bildungsstandards zugeordnet:

Sprechen und Hören

- zu anderen sprechen
- vor anderen sprechen
- mit anderen sprechen
- verstehend zuhören
- szenisch spielen
- Methoden und Arbeitstechniken

Schreiben

- über Schreibfertigkeiten verfügen
- richtig schreiben
- einen Schreibprozess eigenverantwortlich gestalten
 - Texte planen und entwerfen
 - Texte schreiben
 - Texte überarbeiten
- Methoden und Arbeitstechniken

Lesen – mit Texten und Medien umgehen

- Texte verstehen und nutzen
 - literarische Texte verstehen und nutzen
 - Sach- und Gebrauchstexte verstehen und nutzen
 - Medien verstehen und nutzen
- Methoden und Arbeitstechniken

Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

- Äußerungen/Texte in Verwendungszusammenhängen reflektieren und bewusst gestalten
- Textbeschaffenheit analysieren und reflektieren
- Methoden und Arbeitstechniken

Die österreichischen Bildungsstandards werden den einzelnen Kategorien zugeordnet. Bildungsstandards, die nicht zugeordnet werden können, kommen in die Kategorie *nicht zuordenbar*. Im nächsten Schritt erfolgt der Vergleich zwischen den deutschen und österreichischen Bildungsstandards. Dabei wird auch gezeigt, ob es zu jedem deutschen Bildungsstandard einen entsprechenden österreichischen gibt, einen ähnlichen oder ob es keinen gibt. Dabei ist Folgendes zu beachten:

Die Bildungsstandards ähneln (bis entsprechen) einander. Die deutschen und österreichischen Bildungsstandards ähneln bzw. entsprechen einander auf semantischer Ebene. Zwei Ankerbeispiele sollen zur Veranschaulichung dienen:

Nr.	Kategorie	Deutschland	Österreich
11	mit anderen sprechen	Gesprächsregeln einhalten	grundlegende Gesprächsregeln einhalten
38	Texte planen und entwerfen	Stoffsammlung erstellen, Informationen ordnen: z.B. Mindmap	Methoden der Stoffsammlung (z.B. Mindmap, Cluster) anwenden

Tabelle 4: Ähnlich (bis gleich): Ankerbeispiele

Lücke: Die deutschen und österreichischen Bildungsstandards ähneln einander auf semantischer Ebene, jedoch weisen die deutschen Bildungsstandards etwas auf, das die österreichischen Bildungsstandards nicht aufweisen. Zwei Ankerbeispiele sollen zur Veranschaulichung dienen:

Nr.	Kategorie	Deutschland	Österreich
57	Texte überarbeiten	Verfahren zur Überprüfung der sprachlichen Richtigkeit kennen und nutzen	fremde und eigene Texte nach vorgegebenen Kriterien sprachlich und orthografisch optimieren
98	Medien verstehen und nutzen	Informationen zu einem Thema/Problem in unterschiedlichen Medien suchen, vergleichen, auswählen und bewerten	Informationen aus unterschiedlichen Texten und Medien vergleichen

Tabelle 5: Lücke: Ankerbeispiele

Überschießend: Die deutschen und österreichischen Bildungsstandards ähneln einander auf semantischer Ebene, jedoch weisen die österreichischen Bildungsstandards etwas auf, das die deutschen Bildungsstandards nicht aufweisen. Zwei Ankerbeispiele sollen zur Veranschaulichung dienen:

Nr.	Kategorie	Deutschland	Österreich
83	Literarische Texte verstehen und nutzen	Handlung und Verhaltensweisen beschreiben und werten	Eigenschaften, Verhaltensweisen und Handlungsmotive von Figuren in altersgemäßen literarischen Texten reflektieren
121	Leistungen von Sätzen und Wortarten kennen und für Sprechen und Schreiben nutzen	Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z.B. Verb: Zeitlichkeit; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität	Wortarten und ihre wesentlichen Funktionen erkennen und benennen erkennen Verbformen und können sie funktional anwenden

Tabelle 6: Überschießend: Ankerbeispiele

Es gibt keinen entsprechenden Bildungsstandard. Es gibt keinen österreichischen Bildungsstandard, der dem deutschen Bildungsstandard auf semantischer Ebene entspricht. Zwei Ankerbeispiele sollen zur Veranschaulichung dienen:

Nr.	Kategorie	Deutschland	Österreich
108	Äußerungen/ Texte in Verwendungs- zusammen- hängen reflektieren und bewusst gestalten	beim Sprachhandeln die Inhalts- und Beziehungsebene unterscheiden	-
77	Lesen - allgemein	-	durch das Herstellen von Bezügen zwischen Textstellen die Bedeutung von Wörtern und Phrasen aus dem Kontext ableiten

Tabelle 7: Keine Entsprechung: Ankerbeispiele

6 Vergleich der Bildungsstandards

6.1 Österreichische und deutsche Bildungsstandards

In den deutschen Bildungsstandards ist bei jeder Kompetenz die Kategorie *Methoden und Arbeitstechniken* enthalten, die es bei den österreichischen Bildungsstandards so nicht gibt. Deswegen werden diese im Folgenden nicht beachtet bzw. in Einzelfällen hinzugezogen, wenn es doch eine Übereinstimmung mit einem österreichischen Bildungsstandard gibt. Der Vollständigkeit halber steht diese Kategorie dennoch in den Tabellen und ist in Klammer gesetzt, um deutlich zu machen, dass diese nicht in die Wertung einfließt. Wenn alle diese hinzugezogen werden würden, würde das Gesamtbild verfälscht werden. Manche österreichischen Bildungsstandards lassen sich mehreren deutschen zuordnen bzw. Teilen davon. Deswegen kann es zu Doppelnennungen und auch zu Doppelzählungen bei z.B. der Kategoriezuordnung kommen. Die deutschen Bildungsstandards sind umfangreicher als die österreichischen – dies ist bei der Gegenüberstellung der Anzahl der Bildungsstandards in den jeweiligen Kompetenzbereichen zu beachten und stets im Kopf zu behalten. Es wird im Folgenden immer auf Bildungsstandard-Gruppen verwiesen, welche alle im Anhang in einer Tabelle aufgelistet sind.

6.1.1 Kompetenzbereiche

In den einzelnen Kompetenzbereichen *Sprechen und Zuhören*, *Schreiben*, *Lesen – mit Texten und Medien umgehen* sowie *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* werden im Folgenden die Bildungsstandards den entsprechenden Kategorien der Kompetenzbereiche zugeordnet und im Anschluss daran die Bildungsstandard-Gruppen dem Grad der Übereinstimmung [*ähnlich (bis gleich)*, *Lücke*, *überschießend*, *keine Entsprechung*] zugeordnet. Um einen besseren Überblick über den Übereinstimmungsgrad in den einzelnen Kategorien zu gewährleisten, erfolgt eine Darstellung und Erläuterungen. Anschließend werden die einzelnen Übereinstimmungsgrade anhand von Beispielen deutlich gemacht sowie „Grenzfälle“ näher erläutert.

6.1.1.1 Sprechen und Zuhören

Zunächst soll die folgende Tabelle 8 einen Überblick über die Zuordnung der Bildungsstandards im Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören* der Länder Deutschland und Österreich geben:

	Deutschland	Österreich
zu anderen sprechen	5	5
vor anderen sprechen	4	3
mit anderen sprechen	6	2
verstehend zuhören	3	6
szenisch spielen	2	0
(Methoden und Arbeitstechniken)	(6)	(0)
Summe	20 (26)	16

Tabelle 8: Kategorie-Zuordnung: Kompetenz Sprechen und Zuhören

Wie in Tabelle 8 ersichtlich ist, sind dieser Kategorie 20 (ohne *Methoden und Arbeitstechniken*) bzw. 26 (mit *Methoden und Arbeitstechniken*) deutsche und 16 österreichische Bildungsstandards zugeordnet. In der Kategorie *verstehend zuhören* sind mehr österreichische als deutsche Bildungsstandards zu finden, in den anderen Kategorien sind gleich viele deutsche wie österreichische (*zu anderen sprechen*) oder mehr deutsche als österreichische (*vor anderen sprechen*, *mit anderen sprechen*, *szenisch spielen*) Bildungsstandards zu finden. Der Kategorie *szenisch spielen* sind keine österreichischen Bildungsstandards zugeordnet. *Methoden und Arbeitstechniken* werden in diesem Kompetenzbereich nicht weiter untersucht, da kein österreichischer Bildungsstandard dieser Kategorie zugeordnet ist. Als erster Schluss kann gezogen werden, dass im Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören* vier von fünf Kategorien von beiden Ländern abgedeckt werden.

In einem nächsten Schritt soll der Grad der Übereinstimmung der österreichischen Bildungsstandards im Vergleich zu den deutschen aufgezeigt werden. Die folgende Tabelle 9 gibt darüber einen ersten Überblick:

Grad der Übereinstimmung	Zugeordnete Bildungsstandard-Gruppen
ähnlich (bis gleich)	9 (D-Bst.: 10; Ö-Bst.: 10)
Lücke	3 (D-Bst.: 3; Ö-Bst.: 4)
überschießend	0 (D-Bst.: 0; Ö-Bst.: 0)
keine Entsprechung	insgesamt: 9 Bst. (D-Bst.: 7; Ö-Bst.: 2)

Tabelle 9: Grad der Übereinstimmung: Kompetenz Sprechen und Zuhören

Die Bildungsstandards sind nach dem Grad der Übereinstimmung in Gruppen eingeteilt, welche in Tabelle 9 ersichtlich sind. Die meisten Bildungsstandards fallen in die Bereiche *ähnlich (bis gleich)* (9 Gruppen) bzw. *keine Entsprechung* (9 Gruppen). Die Bereiche *ähnlich (bis gleich)* und *Lücke* haben ein ausgewogenes

Verhältnis zwischen den österreichischen und deutschen Bildungsstandards (10 zu 10 bzw. 3 zu 4). Bei *keine Entsprechung* sind deutlich mehr deutsche (7) als österreichische (2) Bildungsstandards, *überschießend* wurden keine Bildungsstandards zugeordnet. Folgendes Zwischenfazit kann gezogen werden: Fast alle Bildungsstandards fallen in die Bereiche *ähnlich (bis gleich)* bzw. *keine Entsprechung* – die Grundidee der deutschen und österreichischen Bildungsstandards stimmt also überwiegend überein; bei *keine Entsprechung* sind lediglich so viele deutsche Bildungsstandards zu finden, da es mehr deutsche (20) als österreichische (16) gibt.

Nun soll dies noch genauer aufgeschlüsselt werden. Die folgende Tabelle 10 gibt einen Überblick darüber, welcher Grad der Übereinstimmung in welchen Bereichen gegeben ist:

	ähnlich (bis gleich)	Lücke	über- schießend	keine Entsprechung
zu anderen sprechen	3	1	0	1
vor anderen sprechen	2	1	0	0
mit anderen sprechen	2	0	0	4
verstehend zuhören	2	1	0	2
szenisch spielen	0	0	0	2
(Methoden und Arbeitstechniken)	(0)	(0)	(0)	(6)

Tabelle 10: Kategorie und Grad der Übereinstimmung: Kompetenz Sprechen und Zuhören

Der Kategorie *zu anderen sprechen* sind jeweils fünf deutsche und österreichische Bildungsstandards zugeordnet – ein ausgewogenes Verhältnis. Die Bildungsstandard-Gruppen 3, 4 und 5 sind dem Bereich *ähnlich (bis gleich)* zugeordnet. Bildungsstandard 2 (D) hat *keine Entsprechung*. Der Bildungsstandard (Ö) der Gruppe 1 weist eine *Lücke* auf.

Vor anderen sprechen umfasst vier deutsche und drei österreichische Bildungsstandards. Die Bildungsstandard-Gruppen 7 und 8 sind *ähnlich (bis gleich)*, Gruppe Nr. 6 hat eine *Lücke*.

In der Kategorie *mit anderen sprechen* ist ein Überschuss an deutschen Bildungsstandards zu vermerken – sechs deutsche und zwei österreichische. Die Bildungsstandard-Gruppen 11 und 13 fallen in die Kategorie *ähnlich (bis gleich)*; 9, 10, 12 und 14 aus Deutschland haben *keine Entsprechung*.

Bei *verstehend zuhören* verhält es sich genau umgekehrt – es fallen drei deutsche und sechs österreichische Bildungsstandards in diese Kategorie. Die Bildungsstandard-Gruppen 15 und 17 fallen in den Bereich *ähnlich (bis gleich)*. In der Gruppe 16 weist der österreichische Bildungsstandard eine *Lücke* auf. Die österreichischen Bildungsstandards 18 und 19 haben *keine Entsprechung* bei den deutschen.

Szenisch spielen kommt in den österreichischen Bildungsstandards nicht vor, weshalb hier lediglich die deutschen (20, 21) zu finden sind, die *keine Entsprechung* haben.

Nach dieser in Tabelle 10 dargestellten Aufschlüsselung über den Grad der Übereinstimmung in den jeweiligen Kategorien, erfolgt in einem weiteren Schritt die genauere Betrachtung des Grads der Übereinstimmung.

6.1.1.1.1 Ähnlich (bis gleich)

Die Bildungsstandards dieses Übereinstimmungsgrads sind in allen Kategorien, aber überwiegend in den Kategorien *zu anderen sprechen* und *vor anderen sprechen* zu finden. Zwei Beispiele in Tabelle 11 dienen der Veranschaulichung:

Nr.	Kategorie	Deutschland	Österreich
11	mit anderen sprechen	Gesprächsregeln einhalten	grundlegende Gesprächsregeln einhalten
17	verstehend zuhören	Aufmerksamkeit für verbale und nonverbale Äußerungen (z.B. Stimmführung, Körpersprache) entwickeln	stimmliche (Lautstärke, Betonung, Pause, Sprechtempo, Stimmführung) und körpersprachliche (Mimik, Gestik) Mittel der Kommunikation erkennen

Tabelle 11: Ähnlich (bis gleich): Kompetenz Sprechen und Zuhören

Folgende *ähnlich (bis gleiche)* in Tabelle 12 aufgeführten Bildungsstandards bedürfen einer etwas näheren Betrachtung, da diese in irgendeiner Form – welche noch genauer erläutert wird –, „Grenzfälle“ darstellen:

Nr.	Kategorie	Deutschland	Österreich
3	zu anderen sprechen	sich in unterschiedlichen Sprechsituationen sach- und situationsgerecht verhalten: Vorstellungsgespräch/ Bewerbungsgespräch, Antragstellung, Bitte, Aufforderung, Beschwerde, Entschuldigung, Dank	in standardisierten Kommunikationssituationen (Bitte, Beschwerde, Entschuldigung, Vorstellungsgespräch, Diskussion) zielorientiert sprechen
4	zu anderen sprechen	verschiedene Formen mündlicher Darstellung unterscheiden und anwenden: erzählen, berichten, informieren, beschreiben, appellieren, argumentieren	die Sprechhaltungen Erzählen, Informieren, Argumentieren und Appellieren einsetzen
5	zu anderen sprechen	Wirkungen der Redeweise kennen und beachten: Lautstärke, Betonung, Sprechtempo, Stimmführung, Körpersprache (Gestik/Mimik)	stimmliche (Lautstärke, Betonung, Pause, Sprechtempo, Stimmführung) und körpersprachliche (Mimik, Gestik) Mittel der Kommunikation erkennen stimmliche (Lautstärke, Betonung, Pause, Sprechtempo, Stimmführung) und körpersprachliche (Mimik, Gestik) Mittel der Kommunikation in Gesprächen und Präsentationen angemessen anwenden

Tabelle 12: „Grenzfälle“ Ähnlich (bis gleich): Kompetenz Sprechen und Zuhören

Die Bildungsstandards der Gruppe 3 unterscheiden sich durch die Formulierungen *sach- und situationsgerecht verhalten* (D) und *zielorientiert sprechen* (Ö). Diese Gruppe wurde trotzdem der Kategorie *ähnlich (bis gleich)* zugeordnet, da zielorientiertes Sprechen ein sach- und situationsgerechtes Verhalten mit einschließt.

Bei Gruppe 4 verhält es sich ähnlich, da, wenn Schüler fähig sind, die verschiedenen Formen mündlicher Darstellung einsetzen zu können, sie diese auch unterscheiden können müssen, da sonst ein einsetzen nicht möglich wäre.

Erkennen (Ö) ist bei Gruppe 5 zwar ein Unterschied, jedoch betrifft dies nicht die Kategorie *zu anderen sprechen*, weshalb dies hier als *ähnlich (bis gleich)* gewertet wird.

6.1.1.1.2 Lücke

Die Bildungsstandards dieses Übereinstimmungsgrads sind nur in den Kategorien *zu anderen sprechen*, *vor anderen sprechen* und *verstehend zuhören* zu finden. In Tabelle 13 sind die Bildungsstandard-Gruppen angeführt:

Nr.	Kategorie	Deutschland	Österreich
1	zu anderen sprechen	sich artikuliert und verständlich in der Standardsprache äußern	artikuliert sprechen und die Standardsprache benutzen
16	verstehend zuhören	wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen	die grundlegenden Informationen gesprochener Texte mündlich und schriftlich wiedergeben die wesentlichen Informationen gesprochener Texte verstehen
6	vor anderen sprechen	Texte sinngesetzt und gestaltend vorlesen und (frei) vortragen	in freier Rede und gestützt auf Notizen Ergebnisse und Inhalte sach- und adressatengerecht vortragen

Tabelle 13: Lücke: Kompetenz Sprechen und Zuhören

Bei der Bildungsstandard-Gruppe 1 ist die Lücke *verständlich* (D). Der Rest des Satzes würde in die Kategorie *ähnlich (bis gleich)* fallen. Die Lücke *kritisch hinterfragen* (D) in Gruppe 16 hingegen erweist sich als wesentlicher, da für das Hinterfragen schon mehr Kompetenzen vonnöten sind.

Das *Vorlesen* (Gruppe 6) findet in den österreichischen Bildungsstandards keine Nennung. Dieses ist in Österreich wohl nicht so stark gewichtet wie in Deutschland bzw. findet aufgrund des geringeren Umfangs der österreichischen Bildungsstandards keine Verankerung in den Bildungsstandards. Vorträge und Präsentation hingegen sind sehr wohl verankert.

6.1.1.1.3 Überschießend

Für diese Kategorie gibt es im Kompetenzbereich *Sprechen und Hören* keine Zuordnung.

6.1.1.1.4 Keine Entsprechung

Die Bildungsstandard-Gruppen dieses Übereinstimmungsgrades sind in allen Kategorien zu finden und sind alle in Tabelle 14 angeführt:

Nr.	Kategorie	Deutschland	Österreich
2	zu anderen sprechen	über einen für die Bewältigung schulischer, beruflicher und gesellschaftlicher Sprechsituationen angemessenen Wortschatz verfügen	-
9	mit anderen sprechen	sich konstruktiv an einem Gespräch beteiligen	-
10	mit anderen sprechen	durch gezieltes Fragen notwendige Informationen beschaffen	-
12	mit anderen sprechen	die eigene Meinung begründet vertreten	-
14	mit anderen sprechen	das eigene Gesprächsverhalten und das anderer kriterienorientiert beobachten und bewerten	-
18	verstehend zuhören	-	das Hauptthema gesprochener Texte erkennen
19	verstehend zuhören	-	die Redeabsicht gesprochener Texte erkennen.
20	szenisch spielen	eigene Erlebnisse, Haltungen, Situationen szenisch darstellen	-
21	szenisch spielen	Texte (medial unterschiedlich vermittelt) szenisch gestalten	-

Tabelle 14: Keine Entsprechung: Kompetenz Sprechen und Zuhören

Sieben deutsche und zwei österreichische Bildungsstandards fallen in diesen Bereich. Zu finden sind diese in den Kategorien *zu anderen sprechen* (Nummer 2), *mit anderen sprechen* (Nummer 9, 10, 12, 14), *verstehend zuhören* (Nummer 18, 19) sowie *szenisch spielen* (Nummer 20, 21).

Die in Tabelle 14 angeführten Bildungsstandards haben keine wörtliche Entsprechung in den Bildungsstandards des jeweils anderen Landes, doch vieles ist für bestimmte Bildungsstandards als Voraussetzung zu sehen und deswegen wohl auch implizit enthalten. Dies kann man gut im Bereich Wortschatz (Bildungsstandard Nr. 2) sehen, denn dieser kommt im Kompetenzbereich

Sprechen und Zuhören in den österreichischen Bildungsstandards gar nicht vor. Ein angemessener Wortschatz für die verschiedenen Sprechsituationen ist jedoch in jedem Fall vonnöten. Dieser wird in den österreichischen Bildungsstandards nicht als eigener Punkt angeführt, ist jedoch für die Erfüllung der Bildungsstandards Voraussetzung und deswegen wohl implizit enthalten.

Die Themen konstruktive Gesprächsbeteiligung, Erfragen von Informationen, begründete Meinungsvertretung und Bewertung von Gesprächsverhalten der Kategorie *mit anderen sprechen* kommen in den österreichischen Bildungsstandards nicht vor. Die eben genannten Themen stehen in keinem Widerspruch mit den österreichischen Bildungsstandards. Wie in Kapitel 6.1.1.1.1 in der Kategorie *mit anderen sprechen* aufgezeigt ist, spielen Themen wie Gesprächsregeln (Bildungsstandard-Gruppe 11) und an Partner und Situationen angepasste Gesprächsäußerungen sehr wohl eine Rolle. Diese sind wiederum mit den oben genannten Themen verknüpft und stehen in Wechselwirkung miteinander.

In der Kategorie *verstehend zuhören* des Übereinstimmungs-Grades *keine Übereinstimmung*, kommen nur österreichische Bildungsstandards vor (Nummer 18, 19). Dabei ist zu beachten, dass das Hauptthema bzw. die Redeabsicht gesprochener Texte wiederum eine Verknüpfung zu Bildungsstandards der Zuordnung *ähnlich (bis gleich)* bzw. *Lücke* hat, nämlich wesentliche Informationen zu verstehen und kritisch zu hinterfragen (Nummer 16) und wesentliche Informationen Gesprächsbeiträgen zu entnehmen. Also widersprechen sich die Bildungsstandards der Länder Deutschland und Österreich in diesem Fall auch nicht.

Die Kategorie *szenisch spielen* kommt in den österreichischen Bildungsstandards nicht vor, doch hat dies keine Relevanz für das Lernen von Deutsch als Zweitsprache und ist deswegen für diese Analyse zu vernachlässigen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass diese Bildungsstandards *keine Entsprechung* im jeweilig anderen Land haben, jedoch diese auch keine widersprüchlichen Ziele setzen und somit kein Hindernis in Bezug auf eine mögliche Übernahme der *Niveaubeschreibungen DaZ* für Österreich darstellen.

6.1.1.2 Schreiben

Zunächst soll die folgende Tabelle 15 einen Überblick über die Zuordnung der Bildungsstandards im Kompetenzbereich *Schreiben* der Länder Deutschland und Österreich geben:

	Deutschland	Österreich
über Schreibfertigkeiten verfügen	4	1
richtig schreiben	3	0
Texte planen und entwerfen	4	3
Texte schreiben	13	6
Texte überarbeiten	2	4
(Methoden und Arbeitstechniken)	(10)	(0)
Summe	26 (36)	14

Tabelle 15: Kategorie-Zuordnung: Kompetenz Schreiben

Wie aus Tabelle 15 ersichtlich ist, sind dieser Kategorie 26 (ohne *Methoden und Arbeitstechniken*) bzw. 36 (mit *Methoden und Arbeitstechniken*) deutsche und 14 österreichische Bildungsstandards zugeordnet. Nur in den Kategorien *Texte planen und entwerfen* sowie *Texte überarbeiten* gibt es einen geringen Unterschied zwischen der Anzahl der Bildungsstandards der beiden Länder. In den restlichen Kategorien sind es immer deutlich mehr deutsche als österreichische Bildungsstandards. Der Kategorie *richtig schreiben* sind keine österreichischen Bildungsstandards zugeordnet. *Methoden und Arbeitstechniken* werden in diesem Kompetenzbereich nicht weiter untersucht, da kein österreichischer Bildungsstandard dieser Kategorie zugeordnet ist. Eine erste Folgerung daraus ist, dass vier von fünf Kategorien im Kompetenzbereich *Schreiben* von beiden Ländern abgedeckt werden – lediglich der Kategorie *richtig schreiben* sind nur deutsche Bildungsstandards und keine österreichischen zugeordnet.

In einem nächsten Schritt soll der Grad der Übereinstimmung der österreichischen Bildungsstandards im Vergleich zu den deutschen aufgezeigt werden. Die folgende Tabelle 16 gibt darüber einen ersten Überblick:

Grad der Übereinstimmung	Zugeordnete Bildungsstandard-Gruppen
ähnlich (bis gleich)	6 (D-Bst.: 6; Ö-Bst.: 8)
Lücke	2 (D-Bst.: 2; Ö-Bst.: 2)
überschießend	0 (D-Bst.: 0; Ö-Bst.: 0)
keine Entsprechung	insgesamt: 22 Bst. (D-Bst.: 18; Ö-Bst.: 4)

Tabelle 16: Grad der Übereinstimmung: Kompetenz Schreiben

Die Bildungsstandards sind nach dem Grad der Übereinstimmung in Gruppen eingeteilt, welche in Tabelle 16 ersichtlich sind. Mit Abstand die meisten Bildungsstandards fallen in den Bereich *keine Entsprechung* – 22 Bildungsstandards, wobei 18 davon deutsche und 4 österreichische sind. Lediglich 6 Bildungsstandard-Gruppen haben den Übereinstimmungs-Grad *ähnlich (bis gleich)* und 2 Gruppen *Lücke*. *Überschießend* wurden keine Bildungsstandards zugeordnet. Folgendes Zwischenfazit kann daraus gezogen werden: Der Großteil der Bildungsstandards ist *keine Entsprechung* zugeordnet, was auf den ersten Blick auf einen anders gelegten Schwerpunkt der Bildungsstandards in den Ländern schließen lässt, wobei zu beachten ist, dass es bei den deutschen Bildungsstandards zwölf mehr gibt als bei den österreichischen und somit in dieser Phase der Analyse der Grund für dieses Ungleichgewicht noch nicht festgelegt werden kann.

Im nächsten Schritt erfolgt eine genauere Aufschlüsselung. Die folgende Tabelle 17 gibt einen Überblick darüber, welcher Grad der Übereinstimmung in welchen Bereichen gegeben ist:

	ähnlich (bis gleich)	Lücke	über-schießend	keine Entsprechung
über Schreibfertigkeiten verfügen	1	0	0	3
richtig schreiben	0	0	0	3
Texte planen und entwerfen	1	0	0	5
Texte schreiben	3	1	0	11
Texte überarbeiten	1	1	0	0
(Methoden und Arbeitstechniken)	(0)	(0)	(0)	(10)

Tabelle 17: Kategorie und Grad der Übereinstimmung: Kompetenz Schreiben

Der Kategorie *über Schreibfertigkeiten verfügen* werden vier deutsche Bildungsstandards und ein österreichischer Bildungsstandard zugeordnet. Die Bildungsstandard-Gruppe 29 ist dem Bereich *ähnlich (bis gleich)* und die Bildungsstandard-Gruppen 28, 30, 31 dem Bereich *keine Entsprechung* zugeordnet.

Richtig schreiben umfasst drei deutsche Bildungsstandards, die alle dem Bereich *keine Entsprechung* zugewiesen sind.

Im Bereich *Texte planen und entwerfen* sind vier deutsche und drei österreichische Bildungsstandards zu finden, wobei eine Bildungsstandard-Gruppe (Nummer 38) *ähnlich (bis gleich)* und die restlichen Bildungsstandards *keine Entsprechung* zugeordnet sind.

Mehr als doppelt so viele deutsche (13) wie österreichische (6) Bildungsstandards sind der Kategorie *Texte schreiben* zugeordnet. Die meisten zugeordneten Bildungsstandard-Gruppen haben *keine Entsprechung* (Nummer 41, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 53, 54, 55) – drei Gruppen sind *ähnlich (bis gleich)* zuzuordnen (Nummer 42, 49, 52) und eine Gruppe *Lücke* (Nummer 43).

In der Kategorie *Texte überarbeiten* sind zwei deutsche und vier österreichische Bildungsstandards zu finden. Die sich daraus ergebenden Bildungsstandard-Gruppen sind *ähnlich (bis gleich)* (Nr. 56) und *Lücke* (Nr. 57) zuzuordnen.

Nach dieser in Tabelle 17 dargestellten Aufschlüsselung über den Grad der Übereinstimmung in den jeweiligen Kategorien, erfolgt in einem weiteren Schritt die genauere Betrachtung des Grads der Übereinstimmung.

6.1.1.2.1 Ähnlich (bis gleich)

Die Bildungsstandards dieses Übereinstimmungsgrads sind in allen Kategorien außer der Kategorie *richtig schreiben* zu finden. Zwei Beispiele sind dazu in Tabelle 18 angeführt:

Nr.	Kategorie	Deutschland	Österreich
38	Texte planen und entwerfen	Stoffsammlung erstellen, Informationen ordnen: z.B. Mindmap	Methoden der Stoffsammlung (z.B. Mindmap, Cluster) anwenden
42	Texte schreiben	formalisierte lineare Texte/nichtlineare Texte verfassen: z.B. sachlicher Brief, Lebenslauf, Bewerbungsschreiben, Ausfüllen von Formularen, Schaubild, Diagramm, Tabelle	formalisierte lineare Texte/nicht-lineare Texte verfassen (z.B. Lebenslauf, Bewerbungsschreiben, Formulare ausfüllen)

Tabelle 18: Ähnlich (bis gleich): Kompetenz Schreiben

Folgende *ähnlich (bis gleiche)* in Tabelle 19 angeführte Bildungsstandards bedürfen einer etwas näheren Betrachtung, da diese, in irgendeiner Form – welche noch genauer erläutert wird –, „Grenzfall“ darstellen:

Nr.	Kategorie	Deutschland	Österreich
49	Texte schreiben	Argumente finden und formulieren	altersgemäße und für ein Thema relevante Argumente und Gegenargumente formulieren und sie sprachlich verknüpfen bzw. gegenüberstellen
29	über Schreibfertigkeiten verfügen	Texte dem Zweck entsprechend und adressatengerecht gestalten, sinnvoll aufbauen und strukturieren: z.B. Blattaufteilung, Rand, Absätze	berücksichtigen Textadressaten und Schreibsituation

Tabelle 19: „Grenzfall“ Ähnlich (bis gleich): Kompetenz Schreiben

Die Bildungsstandards der Gruppe 49 unterscheiden sich durch die Formulierungen *altersgemäß, für ein Thema relevant, Gegenargumente* sowie *sprachlich verknüpfen bzw. gegenüberstellen*. In den deutschen Bildungsstandards ist dies viel knapper ausgedrückt, doch kann angenommen werden, dass dies impliziert ist. Die Argumente sollten in jedem Fall dem Alter der Schüler dieser Schulstufe entsprechen und die Argumente müssen eine Relevanz für das Thema haben, da sie sonst „ungültig“ sind. Unter *Argumente* können sowohl Argumente dafür wie auch dagegen verstanden werden. *Formulieren* enthält *sprachlich verknüpfen* sowie *gegenüberstellen*.

Bei Gruppe Nr. 29 liegt der Unterschied in *aufbauen und strukturieren* (D) sowie *berücksichtigen ... Schreibsituation*. Die Zuordnung erfolgte dennoch *ähnlich (bis gleich)*, da, wenn man die Schreibsituation berücksichtigt, man dabei auch Aufbau und Struktur beachtet und umgekehrt beim Aufbauen und Strukturieren dies auch an die Schreibsituation anpasst.

6.1.1.2.2 Lücke

Die Bildungsstandards dieses Übereinstimmungsgrads sind nur in den Kategorien *Texte schreiben* und *Texte überarbeiten* zu finden. Als Beispiele sind in der nachfolgenden Tabelle 20 alle Bildungsstandard-Gruppen dieser Kategorie zu nennen:

Nr.	Kategorie	Deutschland	Österreich
43	Texte schreiben	grundlegende Schreibfunktionen umsetzen: erzählen, berichten, informieren, beschreiben, appellieren, argumentieren	beim Schreiben eigener Texte die grundlegenden Mittel des Erzählens (Orientierung, Konfliktaufbau, Konfliktlösung) anwenden
57	Texte überarbeiten	Verfahren zur Überprüfung der sprachlichen Richtigkeit kennen und nutzen	fremde und eigene Texte nach vorgegebenen Kriterien sprachlich und orthografisch optimieren

Tabelle 20: Lücke: Kompetenz Schreiben

Berichten, informieren, beschreiben, appellieren und argumentieren – das sind die *Lücken* in der Bildungsstandard-Gruppe 43. Diese werden in den österreichischen Bildungsstandards nicht erwähnt und sind auch nicht implizit enthalten, da die Formulierung in diesem Fall zu allgemein ist. Die Ziele jedoch gehen in eine ähnliche Richtung – Texte mit einer bestimmten Funktion schreiben.

Da *Verfahren* nicht mit *Kriterien* gleichgesetzt werden können, bildet *Verfahren* die *Lücke* in der Gruppe 57. Die Herangehensweise ist eine andere, aber das Ziel ist in diesem Fall das gleiche: der Text soll sprachlich optimiert werden.

6.1.1.2.3 Überschießend

Für diese Kategorie gibt es im Kompetenzbereich *Sprechen und Hören* keine Zuordnung.

6.1.1.2.4 Keine Entsprechung

Die Bildungsstandard-Gruppen dieses Übereinstimmungsgrades sind in allen Kategorien zu finden und sind alle in Tabelle 21 angeführt:

Nr.	Kategorie	Deutschland	Österreich
28	über Schreibfertigkeiten verfügen	Texte in gut lesbarer handschriftlicher Form und in einem der Situation entsprechenden Tempo schreiben	-
30	über Schreibfertigkeiten verfügen	Textverarbeitungsprogramme und ihre Möglichkeiten nutzen: z.B. Formatierung, Präsentation	-
31	über Schreibfertigkeiten verfügen	Formulare ausfüllen	-
32	richtig schreiben	Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung kennen und anwenden	-
33	richtig schreiben	häufig vorkommende Wörter – auch wichtige Fachbegriffe und Fremdwörter - richtig schreiben	-
34	richtig schreiben	individuelle Fehlerschwerpunkte erkennen und Fehler durch Anwendung von Rechtschreibstrategien vermeiden: z.B. Ableiten, Wortverwandtschaften suchen, grammatisches Wissen nutzen	-
35	Texte planen und entwerfen	den Schreibauftrag verstehen	-
36	Texte planen und entwerfen	einen Schreibplan entwickeln	-
37	Texte planen und entwerfen	Informationsquellen nutzen: z.B. Bibliotheken, Nachschlagewerke, Zeitungen, Internet	-

39	Texte planen und entwerfen	-	die Textstruktur in Hinblick auf Textsorte und Schreibhaltung festlegen
40	Texte planen und entwerfen	-	ihren sprachlichen Ausdruck an Schreibhaltung und Textsorte anpassen
41	Texte schreiben	gedanklich geordnet schreiben	-
44	Texte schreiben	produktive Schreibformen nutzen: z.B. umschreiben, weiterschreiben, ausgestalten	-
45	Texte schreiben	kreative Schreibformen nutzen: z.B. Figurengeschichten, Verwandlungsgeschichten, Schreiben zu Bildern	-
46	Texte schreiben	Inhalte verkürzt wiedergeben	-
47	Texte schreiben	wesentliche Informationen aus linearen und nichtlinearen Texten zusammenfassen	-
48	Texte schreiben	wesentliche Gestaltungsmittel untersuchen und darstellen	-
50	Texte schreiben	Argumente gewichten und Schlüsse ziehen	-
51	Texte schreiben	begründet Stellung beziehen	-
53	Texte schreiben	Texte mit Hilfe von neuen Medien verfassen: z. B. Textverarbeitungs- und Mailprogramme	-
54	Texte schreiben	-	unter Einhaltung wesentlicher Kommunikationsregeln an eine altersgemäßen medialen Kommunikation teilnehmen (z. B. E-Mail, Leserbrief, ...)
55	Texte schreiben	-	das Schreiben als Hilfsmittel für ihr eigenes Lernen einsetzen (Zusammenfassung, Stichwortzettel, ...)

Tabelle 21: Keine Entsprechung: Kompetenz Schreiben

Aufgrund der großen Anzahl von Bildungsstandards – 18 deutsche und 4 österreichische – werden hier exemplarisch ein paar betrachtet. Ein Querschnitt über die Bandbreite der Bildungsstandards dieser Zuordnung wird gegeben.

Bis auf die Berücksichtigung von Textadressat und Schreibsituation finden Schreibfertigkeiten, wie lesbare Schrift (Gruppe Nr. 28) oder Formulare ausfüllen, in den österreichischen Bildungsstandards keine Erwähnung. Auch das richtige Schreiben findet keine Erwähnung im Bereich *Schreiben* – im Bereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* jedoch schon, wie z.B. die Bildungsstandard-Gruppe 123 zeigt. Ähnlich verhält es sich auch beim Nutzen von Informationsquellen, was bei den österreichischen Bildungsstandards dem Bereich *Lesen – mit Texten und Medien umgehen* (Gruppe Nr. 100) zugeordnet ist. In der großen Gruppe *Texte schreiben* gibt es einige Unterschiede – spielt bei den österreichischen Bildungsstandards z.B. das Schreiben als Hilfsmittel eine Rolle (Nr. 55), ist in den deutschen Bildungsstandards das Verfassen von Texten mit neuen Medien (Nr. 53) erwähnt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass diese Bildungsstandards *keine Entsprechung* im jeweilig anderen Land haben, da der Fokus zum Teil ein anderer ist und deutlich mehr deutsche als österreichische Bildungsstandards dem Kompetenzbereich zugeordnet sind. Jedoch setzen diese auch keine widersprüchlichen Ziele und stellen somit kein Hindernis in Bezug auf eine mögliche Übernahme der *Niveaubeschreibungen DaZ* für Österreich dar.

6.1.1.3 Lesen – mit Texten und Medien umgehen

Zunächst gibt die folgende Tabelle 22 einen Überblick über die Zuordnung der Bildungsstandards im Kompetenzbereich *Lesen – mit Texten und Medien umgehen* der Länder Deutschland und Österreich:

	Deutschland	Österreich
Lesen – allgemein	8	4
Literarische Texte verstehen und nutzen	10	3
Sach- und Gebrauchstexte verstehen und nutzen	6	5
Medien verstehen und nutzen	6	3
(Methoden und Arbeitstechniken)	(8)	(2)
Summe	30 (38)	15 (17)

Tabelle 22: Kategorie-Zuordnung: Kompetenz Lesen – mit Texten und Medien umgehen

Wie in Tabelle 22 ersichtlich ist, sind dieser Kategorie doppelt so viele deutsche wie österreichische Bildungsstandards zugeordnet – 30 deutsche (ohne *Methoden und Arbeitstechniken*) bzw. 38 (mit *Methoden und Arbeitstechniken*) und 15 österreichische (ohne *Methoden und Arbeitstechniken*) bzw. 17 (mit *Methoden und Arbeitstechniken*). In allen Kategorien sind sowohl deutsche als auch österreichische Bildungsstandards zu finden. Bei der Kompetenz *Lesen – mit Texten und Medien umgehen* gibt es auch in der Kategorie *Methoden und Arbeitstechniken* eine Zuordnung österreichischer Bildungsstandards, weshalb diese Kategorie auch in der Analyse weiter untersucht wird. Als erster Schluss kann gezogen werden, dass alle Kategorien von beiden Ländern abgedeckt werden.

In einem nächsten Schritt soll der Grad der Übereinstimmung der österreichischen Bildungsstandards im Vergleich zu den deutschen aufgezeigt werden. Die folgende Tabelle 23 gibt darüber einen ersten Überblick:

Grad der Übereinstimmung	Zugeordnete Bildungsstandard-Gruppen
ähnlich (bis gleich)	11 (D-Bst.: 11; Ö-Bst.: 11)
Lücke	2 (D-Bst.: 2; Ö-Bst.: 2)
überschießend	1 (D-Bst.: 1; Ö-Bst.: 1)
keine Entsprechung	insgesamt: 19 Bst. (D-Bst.: 17; Ö-Bst.: 2)

Tabelle 23: Grad der Übereinstimmung: Kompetenz Lesen – mit Texten und Medien umgehen

Die Bildungsstandards sind nach dem Grad der Übereinstimmung in Gruppen eingeteilt, welche in Tabelle 23 ersichtlich sind. Die meisten Bildungsstandard-Gruppen fallen in den Bereich *keine Entsprechung* (19 Gruppen), gefolgt von *ähnlich (bis gleich)* mit 11 Gruppen. Anzumerken ist, dass bei *keine Entsprechung* lediglich 2 von den 19 Bildungsstandards dieser Zuordnung aus Österreich sind. Folgendes Zwischenfazit kann gezogen werden: Fast alle Bildungsstandards fallen in die Bereiche *keine Entsprechung* oder *ähnlich (bis gleich)*. Daraus ist zu schließen, dass entweder die Grundidee der deutschen und österreichischen Bildungsstandards überein stimmt oder es wird ein völlig anderes Ziel mit den Bildungsstandards verfolgt. Dabei ist stets zu beachten, dass deutlich mehr deutsche als österreichische Bildungsstandards dieser Kompetenz zugeordnet sind und es deswegen einen deutlichen Überschuss deutscher Bildungsstandards gibt.

Nun soll diese erste Einteilung noch genauer aufgeschlüsselt werden. Die folgende Tabelle 24 gibt einen Überblick darüber, welcher Grad der Übereinstimmung in welchen Bereichen gegeben ist:

	ähnlich (bis gleich)	Lücke	über- schießend	keine Entsprechung
Lesen – allgemein	2	0	0	8
Literarische Texte verstehen und nutzen	2	0	1	7
Sach- und Gebrauchstexte verstehen und nutzen	4	1	0	1
Medien verstehen und nutzen	3	1	0	3
(Methoden und Arbeitstechniken)	(1)	(0)	(0)	(7)

Tabelle 24: Kategorie und Grad der Übereinstimmung: Kompetenz Lesen – mit Texten und Medien umgehen

Der Kategorie *Lesen – allgemein* sind acht deutsche und vier österreichische Bildungsstandards zugeordnet. Die Gruppen 72 und 73 sind *ähnlich (bis gleich)* zugeordnet – die restlichen finden sich in *keine Entsprechung* wieder (die Nummern 68, 69, 70, 71, 74, 75, 76, 77). In der Kategorie *Literarische Texte verstehen und nutzen* verhält es sich ähnlich – 7 Gruppen (Nummer 78, 80, 82, 84, 85, 86, 87) sind *keine Entsprechung*, zwei (Nummer 79, 81) *ähnlich (bis gleich)* und Nummer 83 *überschießend* zugeordnet. Die sechs Gruppen der Kategorie *Sach- und Gebrauchstexte verstehen und nutzen* teilen sich folgendermaßen auf: vier *ähnlich (bis gleich)* (Nummer 88, 90, 91, 93), eine *Lücke* (Nummer 89) und eine *keine Entsprechung* (Nummer 93). Bei *Medien verstehen und nutzen* sind zwei Gruppen *ähnlich (bis gleich)* (Nummer 94, 96) und eine Gruppe *Lücke* (Nummer 98) zugeordnet. Drei Gruppen (Nummer 95, 97, 99) sind als *keine Entsprechung* klassifiziert. In *Methoden und Arbeitstechniken* ist eine Gruppe (Nummer 100) *ähnlich (bis gleich)* zugeteilt.

Nach dieser in Tabelle 24 dargestellten Aufschlüsselung über den Grad der Übereinstimmung in den jeweiligen Kategorien, erfolgt in einem weiteren Schritt die genauere Betrachtung des Grads der Übereinstimmung.

6.1.1.3.1 Ähnlich (bis gleich)

Die Bildungsstandards dieses Übereinstimmungsgrads sind in allen Kategorien zu finden. Zwei Beispiele in Tabelle 25 dienen der Veranschaulichung:

Nr.	Kategorie	Deutschland	Österreich
79	Literarische Texte verstehen und nutzen	epische, lyrische, dramatische Texte unterscheiden und wesentliche Merkmale kennen, insbesondere epische Kleinformen, Erzählung, Kurzgeschichte, Gedichte	epische, lyrische und dramatische Texte unterscheiden und grundlegende epische Kleinformen (Märchen, Sage, Fabel, Kurzgeschichte) und ihre wesentlichen Merkmale erkennen
96	Medien verstehen und nutzen	Intentionen und Wirkungen ausgewählter Medieninhalte erkennen und bewerten: z.B. Fernsehserie	Intentionen und vermutliche Wirkungen von Texten und Medienangebote reflektieren

Tabelle 25: Ähnlich (bis gleich): Kompetenz Lesen – mit Texten und Medien umgehen

Folgender *ähnlich (bis gleicher)* in Tabelle 26 angeführter Bildungsstandard bedarf einer etwas näheren Betrachtung, da dieser in irgendeiner Form – welche noch genauer erläutert wird –, einen „Grenzfall“ darstellt:

Nr.	Kategorie	Deutschland	Österreich
100	Methoden und Arbeitstechniken	mit Nachschlagewerken umgehen können	gezielt Informationen in unterschiedlichen Medien aufsuchen und beherrschen insbesondere die Internetrecherche und Benützung von Nachschlagewerken Wortbedeutungen mit Hilfe von (elektronischen) Nachschlagewerken klären

Tabelle 26: „Grenzfälle“ Ähnlich (bis gleich): Kompetenz Lesen – mit Texten und Medien umgehen

Bei der Bildungsstandard-Gruppe 100 ist der österreichische Teil viel ausführlicher und um das Internet erweitert. Jedoch kann man sagen, die knappe deutsche Formulierung enthält auch all diese Informationen. Da die österreichischen Bildungsstandards in *Methoden und Arbeitstechniken* sonst *keine Entsprechung* finden, ist diese hier vorliegende auf jeden Fall hervorzuheben.

6.1.1.3.2 Lücke

Die Bildungsstandards dieses Übereinstimmungsgrads sind nur in den Kategorien *Sach- und Gebrauchstexte verstehen und nutzen* und *Medien verstehen und nutzen* zu finden. Je eine Bildungsstandard-Gruppe der jeweiligen Kategorie ist in Tabelle 27 zu nennen:

Nr.	Kategorie	Deutschland	Österreich
89	Sach- und Gebrauchstexte verstehen und nutzen	Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, prüfen und ergänzen	zentrale und detaillierte Informationen in unterschiedlichen Texten und Textabschnitten finden
98	Medien verstehen und nutzen	Informationen zu einem Thema/Problem in unterschiedlichen Medien suchen, vergleichen, auswählen und bewerten	Informationen aus unterschiedlichen Texten und Medien vergleichen

Tabelle 27: Lücke: Kompetenz Lesen – mit Texten und Medien umgehen

In der Gruppe 89 aus Tabelle 27 stellt *ordnen, prüfen und ergänzen* die *Lücke* dar. Diese Formulierung geht ein paar Schritte weiter als die österreichische. Die Intention ist jedoch die gleiche – Informationen aus einem Text nehmen.

Bei Gruppe 98 verhält es sich ähnlich, denn auch hier geht der deutsche Bildungsstandard etwas weiter. Die Texte werden nicht nur verglichen sondern müssen auch *gesucht, ausgewählt und bewertet* werden. Dies könnte auch in Österreich folgen, ist auf dieser Schulstufe aber in den Bildungsstandards nicht verankert.

6.1.1.3.3 Überschießend

Dieser Kategorie ist, wie in Tabelle 28 ersichtlich, eine Bildungsstandard-Gruppe zugeordnet:

Nr.	Kategorie	Deutschland	Österreich
83	Literarische Texte verstehen und nutzen	Handlung und Verhaltensweisen beschreiben und werten	Eigenschaften, Verhaltensweisen und Handlungsmotive von Figuren in altersgemäßen literarischen Texten reflektieren

Tabelle 28: Überschießend: Kompetenz Lesen – mit Texten und Medien umgehen

Lediglich *Eigenschaften* bietet Anlass dazu, die Gruppe 83 in *überschießend* einzuordnen. Der Rest des Satzes könnte als *ähnlich (bis gleich)* gewertet werden.

6.1.1.3.4 Keine Entsprechung

Die Bildungsstandard-Gruppen dieses Übereinstimmungsgrades sind in allen Kategorien zu finden und sind alle in Tabelle 29 angeführt:

Nr.	Kategorie	Deutschland	Österreich
68	Lesen – allgemein	Lesetechniken und Strategien zum Leseverstehen kennen und anwenden	-
69	Lesen – allgemein	über grundlegende Lesefertigkeiten verfügen: flüssig, sinnbezogen, überfliegend, selektiv	-
70	Lesen – allgemein	die eigenen Leseziele kennen	-
71	Lesen – allgemein	Vorwissen und neue Informationen unterscheiden	-
74	Lesen – allgemein	Verfahren zur Textstrukturierung kennen und nutzen: Inhalte zusammenfassen, Zwischenüberschriften formulieren, wesentliche Textstellen kennzeichnen, Bezüge zwischen Textstellen herstellen, Fragen aus dem Text ableiten und beantworten	-
75	Lesen – allgemein	Verfahren zur Textaufnahme kennen und nutzen: Aussagen erklären, Stichwörter formulieren, Texte und Textabschnitte zusammenfassen	-
76	Lesen – allgemein	-	die Gliederung eines Textes erkennen
77	Lesen – allgemein	-	durch das Herstellen von Bezügen zwischen Textstellen die Bedeutung von Wörtern und Phrasen aus dem Kontext ableiten

78	Literarische Texte verstehen und nutzen	aktuelle und klassische Werke der Jugendliteratur und altersangemessene Texte bedeutender Autorinnen und Autoren kennen	-
80	Literarische Texte verstehen und nutzen	an einem repräsentativen Beispiel Zusammenhänge zwischen Text, Entstehungszeit und Leben des Autors/der Autorin herstellen	-
82	Literarische Texte verstehen und nutzen	wesentliche Elemente eines Textes erfassen: Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf	-
84	Literarische Texte verstehen und nutzen	wesentliche Fachbegriffe zur Erschließung von Literatur kennen und anwenden: Autor, Erzähler, Monolog, Dialog, Reim	-
85	Literarische Texte verstehen und nutzen	grundlegende Gestaltungsmittel erkennen und ihre Wirkungen einschätzen: z.B. Wortwahl, Wiederholung, sprachliche Bilder	-
86	Literarische Texte verstehen und nutzen	untersuchende und produktive Methoden kennen und anwenden: z.B. Texte vergleichen, weitschreiben, Paralleltext verfassen, szenische Umsetzung	-
87	Literarische Texte verstehen und nutzen	eigene Deutungen des Textes entwickeln, mit anderen darüber sprechen und am Text belegen	-

92	Sach- und Gebrauchs- texte verstehen und nutzen	aus Sach- und Gebrauchstexten begründete Schlussfolgerungen ziehen	-
95	Medien verstehen und nutzen	wesentliche Darstellungsmittel eines Mediums und deren Wirkungen kennen und einschätzen	-
97	Medien verstehen und nutzen	Lebenswirklichkeit von Realitätsdarstellungen und der Darstellung fiktionaler Welten in Medien unterscheiden	-
99	Medien verstehen und nutzen	Medien für die eigene Produktion kreativ nutzen	-

Tabelle 29: Keine Entsprechung: Kompetenz Lesen – mit Texten und Medien umgehen

Aufgrund der großen Anzahl von Bildungsstandards – 17 deutsche und 2 österreichische – werden hier exemplarisch ein paar betrachtet. Ein Querschnitt über die Bandbreite der Bildungsstandards dieser Zuordnung wird dadurch gegeben.

Der Kompetenzbereich *Lesen* ist bei den deutschen Bildungsstandards viel umfangreicher als bei den österreichischen, weshalb diese auch mehr Bereiche abdecken und anführen. Was auffällt, ist, dass bei den deutschen Bildungsstandards das Schreiben hier auch eine Rolle spielt – z.B. Texte zusammenfassen und Zwischenüberschriften erstellen (Nr. 74), weiterschreiben von Texten und Paralleltexen verfassen (Nr. 86). Bei den österreichischen Bildungsstandards werden die Kompetenzbereiche jedoch voneinander getrennt betrachtet und angeführt. Auch sind die deutschen Bildungsstandards viel konkreter, da es z.B. heißt: *an einem repräsentativen Beispiel Zusammenhänge zwischen Text, Entstehungszeit und Leben des Autors/der Autorin herstellen* (Nr. 80). Was nur bei den österreichischen Bildungsstandards angeführt wird, ist das Erschließen von Bedeutungen aus dem Kontext. Dies ist auch besonders für Lerner des Deutschen als Zweitsprache von Bedeutung, da nicht immer alle Wörter verstanden werden, dies aber kein Problem darstellt, wenn sie aus dem Kontext erschlossen werden können.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass diese Bildungsstandards zwar *keine Entsprechung* im jeweilig anderen Land haben, da der Fokus zum Teil ein anderer ist. Jedoch setzen diese auch keine widersprüchlichen Ziele und stellen somit kein Hindernis in Bezug auf eine mögliche Übernahme der *Niveaubeschreibungen DaZ* für Österreich dar.

6.1.1.4 Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Zunächst soll die folgende Tabelle 30 einen Überblick über die Zuordnung der Bildungsstandards im Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* der Länder Deutschland und Österreich geben:

	Deutschland	Österreich
Äußerungen/Texte in Verwendungszusammenhängen reflektieren und bewusst gestalten	7	1
sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs kennen und anwenden	3	4
Leistungen von Sätzen und Wortarten kennen und für Sprechen und Schreiben nutzen	4	7
(Methoden und Arbeitstechniken)	(2)	(1)
Summe	14 (16)	12 (13)

Tabelle 30: Kategorie-Zuordnung: Kompetenz Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Wie in Tabelle 30 ersichtlich, sind dieser Kategorie 14 (ohne *Methoden und Arbeitstechniken*) deutsche bzw. 16 (mit *Methoden und Arbeitstechniken*) und 12 österreichische (mit *Methoden und Arbeitstechniken*) bzw. 13 (mit *Methoden und Arbeitstechniken*) zugeordnet. In der Kategorie *Äußerungen/Texte in Verwendungszusammenhängen reflektieren und bewusst gestalten* sind deutlich mehr deutsche (7) als österreichische (1) Bildungsstandards zu finden. Bei den restlichen Kategorien ist es sehr ausgewogen. In der Kategorie *Methoden und Arbeitstechniken* findet sich ein österreichischer Bildungsstandard, weshalb diese Kategorie in diesem Fall in die weiteren Untersuchungen mit eingeschlossen wird. Als erster Schluss kann gezogen werden, dass in dem Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* alle Kategorien von beiden Ländern abgedeckt werden.

In einem nächsten Schritt soll der Grad der Übereinstimmung der österreichischen Bildungsstandards im Vergleich zu den deutschen aufgezeigt werden. Die folgende Tabelle 31 gibt darüber einen ersten Überblick:

Grad der Übereinstimmung	Zugeordnete Bildungsstandard-Gruppen
ähnlich (bis gleich)	6 (D-Bst.: 6; Ö-Bst.: 8)
Lücke	0 (D-Bst.: 0; Ö-Bst.: 0)
überschießend	1 (D-Bst.: 1; Ö-Bst.: 2)
keine Entsprechung	insgesamt: 11 Bst. (D-Bst.: 8; Ö-Bst.: 3)

Tabelle 31: Grad der Übereinstimmung: Kompetenz Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Die Bildungsstandards sind nach dem Grad der Übereinstimmung in Gruppen eingeteilt, welche in Tabelle 31 ersichtlich sind. Die meisten Bildungsstandards fallen in die Bereiche *keine Entsprechung* (11 Gruppen – 8 deutsche und 3 österreichische Bildungsstandards) und *ähnlich (bis gleich)* (6 Gruppen – 6 deutsche und 8 österreichische Bildungsstandards). Daraus kann geschlossen werden, dass ein Großteil der Bildungsstandards in diesem Kompetenzbereich die gleichen Ziele verfolgt bzw. in eine andere Richtung steuert.

Nun soll dies noch genauer aufgezeigt werden. Die folgende Tabelle 32 gibt einen Überblick darüber, welcher Grad der Übereinstimmung in welchen Bereichen gegeben ist:

	ähnlich (bis gleich)	Lücke	über-schießend	keine Entsprechung
Äußerungen/Texte in Verwendungszusammenhängen reflektieren und bewusst gestalten	1	0	0	6
sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhanges kennen und anwenden	2	0	0	3
Leistungen von Sätzen und Wortarten kennen und für Sprechen und Schreiben nutzen	2	0	1	2
(Methoden und Arbeitstechniken)	(1)	(0)	(0)	(1)

Tabelle 32: Kategorie und Grad der Übereinstimmung: Kompetenz Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Der Kategorie *Äußerungen/Texte in Verwendungszusammenhängen reflektieren und bewusst gestalten* sind sieben deutsche Bildungsstandards und ein österreichischer zugeordnet – Nummer 111 ist *ähnlich (bis gleich)*, die restlichen

(108, 109, 110, 112, 113, 114) sind *keine Entsprechung* zugeordnet. Es sind hier also mehr deutsche als österreichische Bildungsstandards zugeordnet. In der Kategorie *sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhanges kennen und anwenden* verhält es sich anders, denn hier sind drei deutsche und vier österreichische Bildungsstandards zu finden, welche Gruppen bilden, wovon zwei *ähnlich (bis gleich)* (Nummer 116, 117) und drei (Nummer 115, 118, 119) *keine Entsprechung* zugeordnet sind. Jedem Grad der Übereinstimmung sind in der Kategorie *Leistungen von Sätzen und Wortarten kennen und für Sprechen und Schreiben nutzen* Bildungsstandard-Gruppen, die sich aus vier deutschen und sieben österreichischen Bildungsstandards bilden, folgendermaßen zugeordnet: *ähnlich (bis gleich)* – 2 Gruppen (Nummer 120, 123), *überschießend* – eine Gruppe (Nummer 121), *keine Entsprechung* – 2 Gruppen (Nummer 122, 124).

Nach dieser in Tabelle 32 dargestellten Aufschlüsselung über den Grad der Übereinstimmung in den jeweiligen Kategorien, erfolgt in einem weiteren Schritt die genauere Betrachtung des Grads der Übereinstimmung.

6.1.1.4.1 Ähnlich (bis gleich)

Die Bildungsstandards dieses Übereinstimmungsgrads sind in allen Kategorien zu finden. Zwei Beispiele in Tabelle 33 dienen der Veranschaulichung:

Nr.	Kategorie	Deutschland	Österreich
116	sprachliche Mittel zur Sicherung des Text-zusammenhanges kennen und anwenden	Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge	erkennen und variieren Satzbau und Satzbauelemente: Hauptsatz, Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil
123	Leistungen von Sätzen und Wortarten kennen und für Sprechen und Schreiben nutzen	grundlegende Regeln der Orthografie und Zeichensetzung kennen und beim Sprachhandeln anwenden	Sätze durch Satzzeichen strukturieren beherrschen grundlegende Regeln der Dehnung, der Schärfung, des Stammprinzips, der Groß- und Kleinschreibung und können diese beim Schreiben anwenden beherrschen die Rechtschreibung des Gebrauchswortschatzes einschließlich gängiger Fremdwörter

Tabelle 33: Ähnlich (bis gleich): Kompetenz Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Folgende *ähnlich (bis gleiche)* in Tabelle 34 aufgeführten Bildungsstandards bedürfen einer etwas näheren Betrachtung, da diese in irgendeiner Form – welche noch genauer erläutert wird –, „Grenzfälle“ darstellen:

Nr.	Kategorie	Deutschland	Österreich
111	Äußerungen/ Texte in Verwendung-zusammenhängen reflektieren und bewusst gestalten	„Sprachen in der Sprache“ kennen und in ihrer Funktion unterscheiden: Standardsprache, Umgangssprache; Dialekt; Gruppensprachen, Fachsprachen; gesprochene und geschriebene Sprache.	Sprachebenen unterscheiden (z. B. gesprochene und geschriebene Sprache, Dialekt, Umgangssprache, Standardsprache) und an die kommunikative Situation anpassen
117	Text-beschaffenheit analysieren und reflektieren	Bedeutungsebene (semantische Mittel): Synonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff	kennen Bedeutungsunterschiede von Wörtern: Wortfelder, Wortfamilien, Synonyme, Antonyme, Ober- und Unterbegriffe

Tabelle 34: „Grenzfälle“ Ähnlich (bis gleich): Kompetenz Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Die Bildungsstandards der Gruppe 111 unterscheiden sich durch die Formulierungen *ihre Funktion unterscheiden* (D) und *an die kommunikative Situation anpassen* (Ö). Wenn man die Funktion unterscheiden kann, sollte man auch in der Lage sein sie situationsgerecht anzupassen. Da hier ein enger Zusammenhang besteht, erfolgte die Zuordnung in *ähnlich (bis gleich)*. Der deutsche Bildungsstandard der Gruppe 117 weist eine Lücke auf: *Wortfelder, Wortfamilien, Synonyme, Antonyme*. Die Zuordnung erfolgte trotzdem zu *ähnlich (bis gleich)*, da diese Lücke nur eine „kleine“ darstellt, in Bezug auf eine Übernahme der *Niveaubeschreibungen DaZ* zu vernachlässigen ist und die beiden Bildungsstandards eindeutig in dieselbe Richtung abzielen.

6.1.1.4.2 Lücke

Für diese Kategorie gibt es im Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* keine Zuordnung.

6.1.1.4.3 Überschießend

Die Bildungsstandardgruppe dieses Übereinstimmungsgrads ist in der Kategorie *Textbeschaffenheit analysieren und reflektieren* zu finden und ist in Tabelle 35 zu nennen:

Nr.	Kategorie	Deutschland	Österreich
121	Text- beschaffen- heit analysieren und reflektieren	Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z.B. Verb: Zeitlichkeit; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität	Wortarten und ihre wesentlichen Funktionen erkennen und benennen erkennen Verbformen und können sie funktional anwenden

Tabelle 35: Überschießend: Kompetenz Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

In Österreich steht das *Erkennen und Benennen* im Vordergrund. *Benennen* ist in diesem Fall der *Überschuss*. Dieser stellt keinen Widerspruch zu den deutschen Bildungsstandards dar, sondern kann als Ergänzung bzw. Verfeinerung angesehen werden.

6.1.1.4.4 Keine Entsprechung

Die Bildungsstandard-Gruppen dieses Übereinstimmungsgrades sind in allen Kategorien zu finden und jede *keine Entsprechung* zugeordnete Gruppe ist in Tabelle 36 angeführt:

Nr.	Kategorie	Deutschland	Österreich
108	Äußerungen/ Texte in Verwendungs- zusammen- hängen reflektieren und bewusst gestalten	beim Sprachhandeln die Inhalts- und Beziehungsebene unterscheiden	-
109	Äußerungen/ Texte in Verwendungs- zusammen- hängen reflektieren und bewusst gestalten	Bedingungen und Regeln für kommunikative Situationen im Alltag kennen	-
110	Äußerungen/ Texte in Verwendungs- zusammen- hängen reflektieren und bewusst gestalten	grundlegende Textfunktionen erfassen: Information (z.B. Zeitungsmeldung), Appell (z.B. Werbeanzeige), Kontakt (z.B. Bewerbung, Beschwerde); ästhetische Funktion (z.B. Gedicht)	-
112	Äußerungen/ Texte in Verwendungs- zusammen- hängen reflektieren und bewusst gestalten	Sprechweisen unterscheiden und ihre Wirkung einschätzen: z.B. abwertend, gehoben	-
113	Äußerungen/ Texte in Verwendungs- zusammen- hängen reflektieren und bewusst gestalten	ausgewählte Beispiele fremdsprachlicher Einflüsse kennen und bewerten	-
114	Äußerungen/ Texte in Verwendungs-	Unterschiede und Gemeinsamkeiten verschiedener Sprachen	-

	zusammen- hängen reflektieren und bewusst gestalten	wahrnehmen		
115	sprachliche Mittel zur Sicherung des Text- zusammen- hanges kennen und anwenden	Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z.B. Konjunktion, Adverb, Pronomen)	-	
118	sprachliche Mittel zur Sicherung des Text- zusammen- hanges kennen und anwenden	-		kennen die Bedeutung von grundlegenden idiomatischen Wendungen (insbesondere von verbalen Phrasen)
119	sprachliche Mittel zur Sicherung des Text- zusammen- hanges kennen und anwenden	-		erkennen die sprachlichen Mittel für den Textzusammenhang (Binde-, Ersatz- und Verweiswörter) und ihre Funktion
122	Leistungen von Sätzen und Wortarten kennen und für Sprechen und Schreiben nutzen	grammatische Kategorien in situativen und funktionalen Zusammenhängen verwenden: z.B. Tempus, Aktiv/Passiv; Genus, Numerus, Kasus; Steigerung	-	
124	Leistungen von Sätzen und Wortarten kennen und für Sprechen und Schreiben nutzen	-		Grundregeln der Wortbildung (Ableitung und Zusammensetzung) anwenden

Tabelle 36: Keine Entsprechung: Kompetenz Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Aufgrund der großen Anzahl von Bildungsstandards – 8 deutsche und 3 österreichische – werden hier exemplarisch ein paar betrachtet. Ein Querschnitt über die Bandbreite der Bildungsstandards dieser Zuordnung wird gegeben.

Die österreichischen Bildungsstandards dieser Zuordnung sind nur in der Kategorie *Textbeschaffenheit analysieren und reflektieren* zu finden. Diese behandeln das Kennen der Bedeutung idiomatischer Wendungen (Nr. 118) sowie die grundlegende Wortbildung (Nr. 124). Dies kommt in den deutschen Bildungsstandards nicht vor, wird aber auch nicht ausgeschlossen. In den deutschen Bildungsstandards sind hier Regeln für kommunikative Alltagssituationen (Nr. 109) zu finden, welche bei den österreichischen Bildungsstandards im Kompetenzbereich *Schreiben* (Nr. 54) zu finden sind. Dies zeigt, dass die beiden Länder unterschiedliche Zuordnungen machen. Auch bei Bildungsstandard Nr. 110, wo es um das Erfassen von Textfunktionen geht, findet sich etwas ähnliches in den österreichischen Bildungsstandards allerdings in der Kategorie *Lesen – mit Texten und Medien umgehen* (Nr. 93). Der deutsche Bildungsstandard Nr. 114 beschäftigt sich mit dem Wahrnehmen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten verschiedener Sprachen, was beim Lernen von Deutsch als Zweitsprache eine wichtige Rolle spielt. Bei den österreichischen Bildungsstandards wird in der Erklärung des Kompetenzbereiches angemerkt, dass der Sprachstand von Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch berücksichtigt werden soll.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass diese Bildungsstandards *keine Entsprechung* im jeweilig anderen Land haben, da der Fokus zum Teil ein anderer ist. Jedoch setzen diese auch keine widersprüchlichen Ziele und stellen somit kein Hindernis in Bezug auf eine mögliche Übernahme der *Niveaubeschreibungen DaZ* für Österreich dar.

6.2 Zwischenfazit

Wie der Vergleich der Bildungsstandards zeigt, entsprechen sich die Bildungsstandards der Länder Deutschland und Österreich nicht in allen Punkten. Es gibt jedoch viele Gemeinsamkeiten, welche z.B. in den Bildungsstandard-Gruppen 3, 42, 79 und 120 ersichtlich ist. Nicht nur aufgrund der Tatsache, dass die deutschen Bildungsstandards einen größeren Umfang haben, gibt es auch *Lücken* (z.B. Bildungsstandard Gruppen 6, 43 und 89) oder *Überschießendes*

(z.B. Bildungsstandard-Gruppen 83 und 121). Manche Bildungsstandards, wie z.B. Nr. 12, 34, 74 und 110, haben *keine Entsprechung*. Es konnte in der Analyse jedoch gezeigt werden, dass es trotz dieser Unterschiede zu keinen Widersprüchen zwischen den Ländern kommt. So kommt das gezielte Fragen um Informationen zu beschaffen (Nr. 10) des Bereichs *Sprechen und Zuhören* in den österreichischen Bildungsstandards nicht vor, aber dieser steht nicht im Widerspruch mit den österreichischen Bildungsstandards – der Schwerpunkt ist nur wo anders gesetzt. In manchen Fällen ist ein und dasselbe in dem einen Land in einem Bildungsstandard verpackt und in dem anderen Land auf mehrere Bildungsstandards aufgeteilt – in einem Land liegt eine allgemeinere Formulierung vor und in dem anderen Land sind einzelne konkrete Aspekte in Bildungsstandards verpackt (als Beispiel ist Bildungsstandard-Gruppe 56 zu nennen).

Das Ergebnis dieser Analyse ist, dass sich die Bildungsstandards in vielen Punkten gleichen und sich in keinen Punkten widersprechen, welche einer Übernahme der *Niveaubeschreibungen DaZ* für Österreich im Wege stehen würden. Aufgrund dieses Ergebnisses werden in einem nächsten Schritt die österreichischen Bildungsstandards mit den *Niveaubeschreibungen DaZ* verglichen, um aufzuzeigen, welche Punkte sich in letztgenannten wiederfinden, da dies auch entscheidend für eine mögliche Übernahme bzw. Adaption ist.

6.3 Österreichische Bildungsstandards und Niveaubeschreibungen DaZ

Zunächst muss darauf hingewiesen werden, dass sich der Vergleich der österreichischen Bildungsstandards der 8. Schulstufe mit den *Niveaubeschreibungen DaZ* etwas anders gestaltet als der Vergleich der Bildungsstandards der Länder Deutschland und Österreich. Die *Niveaubeschreibungen DaZ* sind anders aufgebaut und haben einen anderen Zweck als die Bildungsstandards. Auch basieren die *Niveaubeschreibungen DaZ*, wie in Kapitel 3 erwähnt, nicht nur auf den Bildungsstandards sondern auch auf dem *Sächsischen Lehrplan für Deutsch als Zweitsprache*. Deshalb ist anzunehmen, dass sich nicht zu jeder *Niveaubeschreibung* ein Bildungsstandard findet. Auch wurden neue Aspekte im Laufe der Entwicklung der *Niveaubeschreibungen DaZ* mit einbezogen.

Es werden nun den Niveaubeschreibungen der einzelnen Kategorien Bildungsstandards zugeordnet. Bildungsstandards, die sich in den Niveaubeschreibungen wiederfinden, werden angeführt und die Gemeinsamkeiten erläutert. Niveaubeschreibungen, die keine Gemeinsamkeiten mit Bildungsstandards aufweisen, werden angeführt sowie eine mögliche Erklärung für das Nichtvorhandensein eines entsprechenden Bildungsstandards gegeben. Ob die Bildungsstandards und die Niveaubeschreibungen sich widersprechen, wird angemerkt.

6.3.1 Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfertigkeit

Die Bildungsstandards, welche den Niveaubeschreibungen dieser Kategorie zugeordnet werden konnten, stammen aus der Kategorie *Sprechen und Zuhören*.

In der folgenden Tabelle 37 sind die Niveaubeschreibungen mit den sich darin wiedergefundenen Bildungsstandards für einen besseren Überblick aufgelistet. Die kursiv geschriebenen Wörter stellen die Gemeinsamkeiten dar. Die Lücken werden noch genauer erläutert.

Nr.	Niveaubeschreibungen DaZ	Bildungsstandards Österreich
I	Der Schüler kann <i>Informationen</i> und Darstellungen zu bislang <i>unvertrauten Themen verstehen</i> . Er kann in (Streit-) Gesprächen seine Meinung vertreten und <i>argumentieren</i> . Weiterhin kann er Vermutungen und Rückfragen formulieren.	Schüler/innen können die <i>wesentlichen Informationen gesprochener Texte verstehen</i> .
		Schüler/innen können die Sprechhaltungen Erzählen, Informieren, <i>Argumentieren</i> und Appellieren einsetzen.
II	Der Schüler <i>versteht Fachvorträge</i> , kann Nachfragen dazu stellen und sich zusammenhängend zu Fachinhalten äußern. Er kann <i>Meinungen begründen und Standpunkte vertreten</i> .	Schüler/innen können die <i>wesentlichen Informationen gesprochener Texte verstehen</i> .
		Schüler/innen können die Sprechhaltungen Erzählen, Informieren, <i>Argumentieren</i> und Appellieren einsetzen.
III	Der Schüler kann in Gesprächen mit eingeschränkt <i>absehbarer Verlaufsstruktur</i> (z. B. Vorstellungsgespräche, Gerichtsverhandlungen) Mitteilungen, Aufforderungen und Fragen zu komplexen Vorgängen,	Schüler/innen können in <i>standardisierten Kommunikationssituationen</i> (Bitte, Beschwerde, Entschuldigung, Vorstellungsgespräch, Diskussion) zielorientiert sprechen.

Zusammenhängen und Kausalitäten verstehen und sich ausführlich dazu äußern. Er kann Hergänge schildern, zu etwas Stellung nehmen, Begründungen formulieren und eigene Interessen darlegen.

Tabelle 37: Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfertigkeit

Die Niveaubeschreibungen der Kategorie *Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfertigkeit* sind in die Unterkategorien *Private Gespräche*, *Unterrichtsgespräche*, *Formelle Gespräche* und *Strategien zur Überwindung von Ausdrucksnot und Verstehensproblemen* gegliedert. Eine Gliederung nach diesen Aspekten findet sich in den Bildungsstandards nicht, da diese sich hauptsächlich auf die Schule und Gespräche in der Schule beschränken. Deswegen kann es zu Doppelnennungen der Bildungsstandards kommen.

Gruppe I gehört zur Unterkategorie *Private Gespräche* und behandelt gemeinsam das Verstehen von mündlichen Informationen/Themen sowie das Argumentieren. Die Niveaubeschreibung geht noch weiter und schließt auch das Vertreten der eigenen Meinung sowie das Anstellen von Vermutungen und Rückfragen mit ein. Besonders Rückfragen stellen beim Sprachenlernen einen wichtigen Aspekt dar, weshalb diese hier wohl Erwähnung fanden. Die der Unterkategorie *Unterrichtsgespräche* angehörige Gruppe II umfasst dieselben Bildungsstandards wie Gruppe I. Bei der Niveaubeschreibung liegt der Fokus jedoch auf Fachvorträgen – die Bildungsstandards sind allgemein formuliert. Das Nachfragen findet hier auch in der Niveaubeschreibung Nennung. Gruppe III ist der Unterkategorie *Formelle Gespräche* zugehörig und hat standardisierte Kommunikationssituationen gemeinsam. Bei der Niveaubeschreibung erfolgt eine genauere Erläuterung solcher Gespräche – in dem Bildungsstandard ist dies knapp unter *zielorientiert sprechen* zusammengefasst. Hier wird der Unterschied zwischen einem Beobachtungsverfahren und den Bildungsstandards deutlich, da die Formulierungen einen unterschiedlichen Zweck erfüllen und deshalb auch mehr oder weniger umfangreich sind.

Folgender der Unterkategorie *Strategien zur Überwindung von Ausdrucksnot und Verstehensproblemen* zugeordnete Niveaubeschreibung (Nr. IV) wurde kein Bildungsstandard zugewiesen:

Der Schüler überwindet Ausdrucksnot, indem er einen im Gespräch benötigten Begriff umschreibt (z. B. „elektrische Maschine mit Batterie, mit der man bohren kann“ für Akkubohrer, „das Meer im Nordwesten Deutschlands“ für Nordsee).

Dies ist besonders im Bereich Deutsch als Zweitsprache von großer Bedeutung und weniger in der Erstsprache.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich die österreichischen Bildungsstandards im Bereich *Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfertigkeit* der Niveaubeschreibungen DaZ wiederfinden und es auch keine widersprüchlichen Aussagen gibt.

6.3.2 Wortschatz

Die Bildungsstandards, welche den Niveaubeschreibungen dieser Kategorie zugeordnet werden konnten, stammen aus den Kategorien *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* sowie *Lesen*.

In der folgenden Tabelle 38 sind die Niveaubeschreibungen mit den sich darin wiedergefundenen Bildungsstandards für einen besseren Überblick aufgelistet. Die kursiv geschriebenen Wörter stellen die Gemeinsamkeiten dar. Die Lücken werden noch genauer erläutert.

Nr.	Niveaubeschreibungen DaZ	Bildungsstandards Österreich
V	Der Schüler versteht die <i>Begriffe des altersgemäßen gehobenen Aufbauwortschatzes</i> . Dieser Wortschatz umfasst über den Grundwortschatz hinaus Begriffe des Bildungswortschatzes („Schädling“, „emsig“, „erschließen“) und eine Reihe spezieller Fachbegriffe aus schulisch oder außerschulisch relevanten Themenbereichen (z. B. „Halbleiter“, „Isolatoren“, „Fotosynthese“).	Über einen <i>differenzierten Wortschatz</i> verfügen und sprachliche Ausdrucksmittel situationsgerecht anwenden.
VI	Der Schüler verwendet beim Sprechen und Schreiben <i>Begriffe des altersgemäßen gehobenen Aufbauwortschatzes</i> . Dieser Wortschatz umfasst über den Grundwortschatz hinaus Begriffe des Bildungswortschatzes und eine Reihe	Über einen <i>differenzierten Wortschatz</i> verfügen und sprachliche Ausdrucksmittel situationsgerecht anwenden.

	spezieller Fachbegriffe aus schulisch oder außerschulisch relevanten Themenbereichen (Beispiele siehe „Verstehenswortschatz“).
	Der Schüler ist in der Lage, ihm
VII	bislang unbekannte <i>Fachbegriffe und Wortbedeutungen klären</i> <i>fachliche Wendungen zu erschließen.</i>

Tabelle 38: Wortschatz

Die Niveaubeschreibungen der Kategorie *Wortschatz* sind in die Unterkategorien Verstehenswortschatz, Mitteilungswortschatz und Fachwortschatz gegliedert. Eine Gliederung nach diesen Aspekten findet sich in den Bildungsstandards nicht, da *Wortschatz* keine eigene Kategorie darstellt und wie oben genannt auch auf mehrere Kategorien aufgeteilt ist und deshalb kann es auch zu Doppelzuordnungen der Bildungsstandards kommen.

Die Gruppe V ist der Unterkategorie *Verstehenswortschatz* zugeordnet, wobei die Gemeinsamkeit ein altersgemäß differenzierter Wortschatz ist. In der Niveaubeschreibung erfolgt dabei eine genauere Differenzierung des Wortschatzes, da dies bei einem Beobachtungsinstrument vonnöten ist. Gruppe VI ist derselbe Bildungsstandard zugeordnet, da in den Bildungsstandards nur eine allgemeine Formulierung vorhanden ist, die auch der Unterkategorie *Mitteilungswortschatz* zugeordnet werden kann. Die Gemeinsamkeit ist wie auch in Gruppe V ein altersgemäß differenzierter Wortschatz. Die Differenzierung dieses Wortschatzes findet sich nur in den Niveaubeschreibungen. Bei der Unterkategorie Fachwortschatz, welcher Gruppe VII angehört, geht es um das Klären von Wortbedeutungen. Der Fokus bei der Niveaubeschreibung liegt auf den Fachbegriffen, wohingegen der Bildungsstandard allgemein formuliert ist.

Allen Niveaubeschreibungen dieser Kategorie konnten Bildungsstandards zugeordnet werden. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich die österreichischen Bildungsstandards im Bereich *Wortschatz* der *Niveaubeschreibungen DaZ* wiederfinden und es auch keine widersprüchlichen Aussagen gibt.

6.3.3 Aussprache

Die Bildungsstandards, welche den Niveaubeschreibungen dieser Kategorie zugeordnet werden konnten, stammen aus der Kategorie *Sprechen und Zuhören*.

In der folgenden Tabelle 39 sind die Niveaubeschreibungen mit den sich darin wiedergefundenen Bildungsstandards für einen besseren Überblick aufgelistet. Die kursiv geschriebenen Wörter stellen die Gemeinsamkeiten dar. Die Lücken werden noch genauer erläutert.

Nr.	Niveaubeschreibungen DaZ	Bildungsstandards Österreich
VIII	Die Aussprache des Schülers ist <i>deutlich</i> . Es kommt nur selten zu Verstehensproblemen.	Schüler/innen können <i>artikulierte sprechen und die Standardsprache</i> benutzen.
IX	Der Schüler spricht <i>flüssig</i> . Satzfolgen und Texte werden zusammenhängend <i>artikulierte</i> , Abbrüche und Pausen kommen nur selten vor.	Schüler/innen können <i>artikulierte sprechen und die Standardsprache</i> benutzen.

Tabelle 39: Aussprache

Die Niveaubeschreibungen der Kategorie *Aussprache* sind in die Unterkategorien Deutlichkeit und Sprachflüssigkeit gegliedert. In diesem Bereich wurde ein Bildungsstandard den beiden Niveaubeschreibungen zugeordnet. Die Aussprache hat in Deutsch als Zweitsprache einen höheren Stellenwert und wird in der Erstsprache eher schon vorausgesetzt, wie dies von den Niveaubeschreibungen und den Bildungsstandards abzuleiten ist. Der Fokus liegt hier auch woanders. Liegt er bei den Bildungsstandards auf dem *artikulierte Sprechen und der Standardsprache*, liegt er bei den Niveaubeschreibungen bei der Sprachdeutlichkeit und –flüssigkeit.

Auch in dieser Kategorie kommt es zu keinen widersprüchlichen Aussagen bzw. gesetzten Zielen. Der Fokus liegt nur wo anders, wobei auch Zweck und Zielgruppe andere sind.

6.3.4 Lesen

Die Bildungsstandards, welche den Niveaubeschreibungen dieser Kategorie zugeordnet werden konnten, stammen aus der Kategorie *Lesen*.

In der folgenden Tabelle 40 sind die Niveaubeschreibungen mit den sich darin wiedergefundenen Bildungsstandards für einen besseren Überblick aufgelistet.

Die kursiv geschriebenen Wörter stellen die Gemeinsamkeiten dar. Die Lücken werden noch genauer erläutert.

Nr.	Niveaubeschreibungen DaZ	Bildungsstandards Österreich
X	Der Schüler kann den <i>Inhalt</i> anspruchsvollerer Texte <i>erfassen</i> . Er kann Schlussfolgerungen ziehen und ist in der Lage, Texte zu bewerten. Weiterhin kann er im Text verwendete Wortspiele (z. B. Metaphern, Ironie, Sprichwörter) erkennen und verstehen.	Schüler/innen können das <i>Hauptthema eines Textes/eines Textabschnittes erkennen</i> .
XIII	Der Schüler <i>verwendet</i> bereits erwähnte <i>Nachschlagewerke und Medien</i> kompetent, um Verstehenslücken zu schließen. Er kommt dabei in der Regel ohne Unterstützung zum Ziel.	Schüler/innen können Wortbedeutungen mit Hilfe von <i>(elektronischen) Nachschlagewerken</i> klären. Schüler/innen können gezielt Informationen in unterschiedlichen Medien aufsuchen und beherrschen insbesondere die Internetrecherche und <i>Benützung von Nachschlagewerken</i> .

Tabelle 40: Lesen

Die Niveaubeschreibungen der Kategorie *Lesen* sind in die Unterkategorien Verstehen, Techniken der Strategie und Texterschließung, Vorlesen sowie Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen gegliedert.

Die Gruppe X ist der Unterkategorie *Verstehen* zugeordnet. Die Ausführungen der Niveaubeschreibungen sind ausführlicher. Gruppe XIII ist *Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen* zugeordnet, wobei das selbständige Nachschlagen in Nachschlagewerke und Medien in beiden Fällen im Fokus stehen.

In der folgenden Tabelle 41 sind jene Bildungsstandards angeführt, welche keinen zugeordneten Bildungsstandards haben.

Nr.	Niveaubeschreibungen DaZ	Bildungsstandards Österreich
XI	Der Schüler kennt verschiedene Lesestrategien und wendet diese auf den zu erschließenden Text angemessen an.	-
XII	Der Schüler liest Texte sinngestaltend und ausdrucksstark vor.	-

Tabelle 41: Lesen (kein zugeordneter Bildungsstandard)

Sowohl die Lesestrategien als auch das ausdrucksstarke, sinngestaltende Lesen kommt in den österreichischen Bildungsstandards nicht vor, wie schon in Kapitel 6.1.1.3 festgestellt wurde – in den deutschen ist jedoch beides vertreten.

6.3.5 Schreiben

Die Bildungsstandards, welche den Niveaubeschreibungen dieser Kategorie zugeordnet werden konnten, stammen aus der Kategorie *Schreiben* und *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen*.

In der folgenden Tabelle 42 sind die Niveaubeschreibungen mit den sich darin wiedergefundenen Bildungsstandards für einen besseren Überblick aufgelistet. Die kursiv geschriebenen Wörter stellen die Gemeinsamkeiten dar. Die Lücken werden noch genauer erläutert.

Nr.	Niveaubeschreibungen DaZ	Bildungsstandards Österreich
XIV	Der Schüler kann verständliche schwierige Texte verfassen, die die Darlegung komplexer Zusammenhänge verlangen. Er kann z. B. Instruktionen schreiben, in Schriftform Stellung nehmen oder Schlüsse ziehen.	Schüler/innen können Sachverhalte und Inhalte nachvollziehbar, logisch richtig und zusammenhängend formulieren.
XVI	Der Schüler schreibt geübte wie ungeübte Texte weitgehend <i>fehlerfrei</i> .	Schüler/innen <i>beherrschen die Rechtschreibung</i> des Gebrauchswortschatzes einschließlich gängiger Fremdwörter.

Tabelle 42: Schreiben

Die Niveaubeschreibungen der Kategorie *Schreiben* sind in die Unterkategorien Textproduktion, Strategien bei der Suche nach passenden Wörtern, Orthographie und Interpunktion gegliedert.

Die Gruppe XIV ist der Unterkategorie *Textproduktion* zugeordnet. Die Inhalte gleichen sich. So ist es auch in Gruppe XVI, welche der Unterkategorie *Orthographie* zugeordnet.

In der folgenden Tabelle 43 sind jene Bildungsstandards angeführt, welche keinen zugeordneten Bildungsstandards haben.

Nr.	Niveaubeschreibungen DaZ	Bildungsstandards Österreich
XV	Der Schüler kennt verschiedene Nachschlagewerke und Medien (Wörterbücher, Internet usw.). Mithilfe dieser Nachschlagewerke findet er passende Wörter in der Regel erfolgreich und ist darüber hinaus in der Lage, einen benötigten Begriff verständlich zu umschreiben.	-
XVII	Der Schüler setzt Gedankenstriche, Semikola und schließende Kommata.	-

Tabelle 43: Schreiben (kein zugeordneter Bildungsstandard)

Nachschlagewerke kommen im Bereich *Schreiben* nicht vor, jedoch wie in Kapitel 6.3.4 erwähnt beim *Lesen*. Die Zeichensetzung findet in den österreichischen Bildungsstandards keine Erwähnung.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich die österreichischen Bildungsstandards im Bereich *Schreiben* der *Niveaubeschreibungen DaZ* wiederfinden und es auch keine widersprüchlichen Aussagen gibt.

6.3.6 Grammatik – mündlich und schriftlich

Die Bildungsstandards, welche den Niveaubeschreibungen dieser Kategorie zugeordnet werden konnten, stammen aus der Kategorie *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen*.

In der folgenden Tabelle 44 sind die Niveaubeschreibungen mit den sich darin wiedergefundenen Bildungsstandards für einen besseren Überblick aufgelistet. Die kursiv geschriebenen Wörter stellen die Gemeinsamkeiten dar. Die Lücken werden noch genauer erläutert.

Nr.	Niveaubeschreibungen DaZ	Bildungsstandards Österreich
XVIII	Der Schüler produziert <i>Nebensätze</i> , in denen das Verb am Ende steht („Ich sehe, dass der Vater Essen kocht.“).	Schüler/innen erkennen und variieren Satzbau und Satzbauelemente: Hauptsatz, <i>Gliedsatz</i> , Satzglied, Satzgliedteil.
XIX	Der Schüler verwendet seltener vorkommende unterordnende <i>Konjunktionen</i> wie „wenn“, „ob“, „damit“ usw., um Haupt- und Nebensätze zu verbinden. Er bildet zudem Relativsätze („Der Vater, der gerne kocht, steht in der Küche.“).	Schüler/innen erkennen die sprachlichen Mittel für den Textzusammenhang (<i>Binde-</i> , Ersatz- und Verweiswörter) und ihre Funktion.
XXI	Der Schüler produziert Äußerungen mit Vollverben im Präteritum („Der Vater kochte Essen.“) und unterrichtlich angemessene Passiv-Formen. Darüber hinaus werden Formen wie Plusquamperfekt („Der Vater hatte Essen gekocht.“), Futur I („Der Vater wird Essen kochen.“) und Konjunktiv („Er sagte, er käme um 12 Uhr am Kieler Bahnhof an.“) verwendet.	Schüler/innen erkennen Verbformen und können sie funktional anwenden.

Tabelle 44: Grammatik – mündlich und schriftlich

Die Niveaubeschreibungen der Kategorie *Grammatik – mündlich und schriftlich* sind in die Unterkategorien Verbstellung, Satzverbindungen, Präpositionen, Formen des Verbs (Tempus, Konjunktiv, Passiv) und Formen des Nomens (Genus, Numerus, Kasus) gegliedert.

Gruppe XVIII gehört zur Unterkategorie *Verbstellung* und behandelt Nebensätze, welche sowohl in der Niveaubeschreibung als auch im Bildungsstandard gleichermaßen vorkommt – lediglich das Beispiel ist nur bei den Niveaubeschreibungen angeführt. Die der Unterkategorie *Satzverbindungen* angehörige Gruppe XIX haben als Gemeinsamkeit die Bindewörter, welche Haupt- und Nebensätze miteinander verbinden und wichtig für den Textzusammenhang sind. Gruppe XXI ist *Formen des Verbs (Tempus, Konjunktiv, Passiv)* zugeordnet. In diesem Fall ist der Bildungsstandard viel allgemeiner formuliert als die Niveaubeschreibung. Geht es beim Bildungsstandard um das Erkennen und Anwenden von Verbformen, geht es bei der Niveaubeschreibung um das Anwenden der konkret und mit Beispielen angeführten Zeitformen.

In der folgenden Tabelle 45 sind jene Bildungsstandards angeführt, welche keinen zugeordneten Bildungsstandards haben.

Nr.	Niveaubeschreibungen DaZ	Bildungsstandards Österreich
XX	Der Schüler beherrscht die korrekte Bildung von Präpositionalobjekten („Frau Meier bezieht sich auf Angaben der Schulbehörde.“; „Das hängt von den Umständen ab.“).	-
XXII	Der Schüler verwendet den Genitiv („Die Blätter des Baumes sind dunkelgrün.“) und beherrscht die Adjektivflexion.	-

Tabelle 45: Grammatik – mündlich und schriftlich (kein zugeordneter Bildungsstandard)

Präpositionen (Gruppe XX), der Genitiv und die Adjektivreflexion (Gruppe XXII) werden in den Bildungsstandards nicht erwähnt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich die österreichischen Bildungsstandards im Bereich *Grammatik – mündlich und schriftlich* der *Niveaubeschreibungen DaZ* wiederfinden und es auch keine widersprüchlichen Aussagen gibt.

6.3.7 Persönlichkeitsmerkmale des Schülers

Diese Kategorie enthält folgende Unterkategorien: Freude und Interesse am Lesen – deutsche und herkunftssprachliche Texte sowie Freude und Interesse am Sprechen – Deutsch und Herkunftssprache. Zu den Persönlichkeitsmerkmalen ist in den Bildungsstandards nichts zu finden. Dies würde nicht in die Bildungsstandards passen, da diese „erwünschte Lernergebnisse“ festlegen und „allgemeine Bildungsziele“ aufgreifen. Für das Beobachtungsverfahren im Bereich DaZ sind sie jedoch von Bedeutung, da die Persönlichkeitsmerkmale auch Einfluss auf den DaZ-Erwerb haben und hierbei auch individuelle Anknüpfungspunkte für die Förderung gefunden werden können.

7 Diskussion und Ausblick

Ziel dieser Arbeit war es, zu zeigen, ob das in Sachsen und Schleswig-Holstein entwickelte Beobachtungsinstrument *Niveaubeschreibungen DaZ für die Sekundarstufe I* für Österreich übernommen werden kann. Zu diesem Zweck wurde zunächst das Beobachtungsverfahren von anderen Verfahren, wie Schätzverfahren, Profilanalysen und Tests abgegrenzt, wodurch deutlich wurde, dass Beobachtungen Vorteile bieten, wie die Möglichkeit die Schüler in alltäglichen Situationen agieren zu sehen sowie dass die Basisqualifikationen zum Zweck der Erhebung nicht voneinander getrennt werden müssen. Dies spricht für die Übernahme eines Beobachtungsverfahrens. Was die derzeit in Österreich existierenden Verfahren zur Erhebung des Sprachstandes betrifft, so konnte gezeigt werden, dass diese nicht dem aktuellen Forschungsstand entsprechen und somit neue Verfahren benötigt werden.

Die Tatsache, dass 17,7% aller Schüler in Österreich eine andere Erstsprache als Deutsch haben und diese Schüler schlechtere Ergebnisse bei Studien wie PISA lieferten, warf die Frage auf, warum dies so ist. Dabei ergab sich, dass die Bildungssprache eine zentrale Rolle spielt, die über allgemeine Kommunikationsfähigkeiten hinaus geht und auch der Erwerb der bildungssprachlichen Kompetenz deutlich länger dauert. Die *Niveaubeschreibungen DaZ* berücksichtigen die Bildungssprache, was, aufgrund dieser neuen Erkenntnisse, eine Voraussetzung für eine Übernahme eines Verfahrens darstellt.

Was die Sprachaneignung betrifft, so konnte anhand des sukzessiven Zweitsprachenerwerbs gezeigt werden, dass Bedingungen wie Lernumfeld, soziales Niveau und persönliche Faktoren den Zweitsprachenerwerb beeinflussen und somit der Erwerb sehr individuell verläuft. Dies und die Notwendigkeit einer durchgängigen Sprachförderung sprechen für die Anwendung eines Verfahrens am Ende der Sekundarstufe I, so wie es bei den *Niveaubeschreibungen DaZ* der Fall ist.

Was die Berücksichtigung von Schülern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in den Bildungsstandards betrifft, so konnte anhand der Bildungsstandard-Dokumente gezeigt werden, dass zwar das Bewusstsein da ist, dass nicht alle Kinder, die den Deutschunterricht besuchen, Deutsch als

Erstsprache haben, eine Kompatibilität zwischen mehrsprachigen Zielgruppe und den Bildungsstandards jedoch nicht vorhanden ist. Da die *Niveaubeschreibungen DaZ* unter anderem auf den Bildungsstandards basieren wurde ein Vergleich der deutschen (9. Schulstufe) und österreichischen (8. Schulstufe) Bildungsstandards im Fach Deutsch durchgeführt, da die Bildungsstandards angeben, welche Kompetenzen die Schüler bis zu dieser Schulstufe erworben haben sollen. Dabei ergab sich, dass eine Übernahme aufgrund dieser Analyse möglich wäre. Zwar kann anhand dieser Ergebnisse darauf geschlossen werden, dass einer Übernahme der *Niveaubeschreibungen DaZ* nichts im Wege steht, doch müssen auch Überschneidungen zwischen den österreichischen Bildungsstandards und den *Niveaubeschreibungen DaZ* vorhanden sein, um dies ohne Einschränkung zu bestätigen. Die Bildungsstandards der beiden Länder ähneln sich in vielen Punkten und haben vor allem keine Widersprüche und auch die österreichischen Bildungsstandards finden sich in den *Niveaubeschreibungen DaZ* wieder und es gibt keine Widersprüche.

Abschließend kann festgestellt werden, dass die Frage, ob die *Niveaubeschreibungen DaZ für die Sekundarstufe I* für Österreich übernommen werden können, sowohl aufgrund der Theorie als auch der Analyse positiv beantwortet werden kann.

An diese Diplomarbeit könnte dahingehend angeknüpft werden, dass auch bei anderen Verfahren geprüft wird, ob eine Übernahme möglich wäre. Eine Erprobung des Einsatzes in österreichischen Schulen wäre denkbar. Auch eine Adaption oder Weiterentwicklung der *Niveaubeschreibungen DaZ* wäre erdenklich, wo ein noch stärkerer Bezug zur Erstsprache der Schüler besteht und sich das Instrument durch die ganze Schullaufbahn hindurch streckt.

8 Anhang

8.1 Abstract (Deutsch)

In Österreich haben 17,7% aller Schüler eine andere Erstsprache als Deutsch und trotzdem existieren zurzeit in Österreich lediglich zwei Verfahren, mit denen der Sprachstand bei Schülern mit Deutsch als Zweitsprache festgestellt werden kann. In Deutschland hingegen gibt es schon einige Verfahren, wodurch sich die Frage nach einer möglichen Übernahme eines deutschen Verfahrens für Österreich stellt – in diesem Fall der *Niveaubeschreibungen DaZ für die Sekundarstufe I*.

Die *Niveaubeschreibungen DaZ* sind ein Beobachtungsinstrument zur strukturierten Beobachtung und Beschreibung von Kompetenzen im Deutschen als Zweitsprache. Da diese unter anderem auf den Bildungsstandards basieren, wurde ein Vergleich der deutschen und österreichischen Bildungsstandards mittels qualitativer Inhaltsanalyse durchgeführt sowie ein anschließendes Suchen von Gemeinsamkeiten zwischen den *Niveaubeschreibungen DaZ* und den österreichischen Bildungsstandards. So konnte festgestellt werden, dass die deutschen und österreichischen Bildungsstandards sowie die *Niveaubeschreibungen DaZ* und die österreichischen Bildungsstandards viele Gemeinsamkeiten und keine Widersprüche aufweisen. Eine Übernahme der *Niveaubeschreibungen DaZ* für Österreich wäre möglich.

8.2 Abstract (Englisch)

17,7 % of all students in Austria do not have German as their first language. And although this is a fact, there exist only two methods to establish the standard of language within the group of students who acquired German as a second language. Whereas in Germany there are already various methods. Therefore the question arises whether one of these German methods may be transferred to Austria – in this particular case the „Niveaubeschreibungen DaZ für die Sekundarstufe I“.

The „Standard descriptions German as second language“ are an instrument of observation in order to monitor and describe the competence within German as a second language. These descriptions are based on the educational standards and therefore the German and the Austrian educational standards have been compared by means of qualitative content analysis. Subsequently all similarities between the „Standard descriptions German as second language“ and the Austrian educational standards have been scanned. Thus the result is that the German and the Austrian educational standards as well as the „Standard descriptions German as second language“ and the Austrian educational standards show a lot of similarities and no discrepancies. Transferring the „Standard descriptions German as second language“ to Austria would therefore be possible.

8.3 Tabelle: Vergleich der Bildungsstandards (Deutschland und Österreich)

Auf den nächsten Seiten ist die Tabelle mit dem Vergleich der Bildungsstandards zu finden. Die Basis für diesen Vergleich bilden die deutschen (KMK)⁷ und österreichischen (bm:ukk)⁸ Bildungsstandards. Die Bildungsstandard-Gruppen sind nummeriert. Auf diese wird in der Arbeit immer wieder Bezug genommen.

⁷ <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/ueberblick.html> (Abgerufen am: 20.05.2011)

⁸ <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/bildungsstandards.xml> (Abgerufen am: 20.05.2011)

Kompetenzbereich: Sprechen und Zuhören

Nr.	Kategorie	Deutschland	Österreich	Anmerkungen
1	zu anderen sprechen	sich artikuliert und verständlich in der Standardsprache äußern	artikuliert sprechen und die Standardsprache benutzen	Lücke: verständlich
2	zu anderen sprechen	über einen für die Bewältigung schulischer, beruflicher und gesellschaftlicher Sprechsituationen angemessenen Wortschatz verfügen	---	keine Entsprechung
3	zu anderen sprechen	sich in unterschiedlichen Sprechsituationen sach- und situationsgerecht verhalten: Vorstellungsgespräch/Bewerbungsgespräch, Antragstellung, Bitte, Aufforderung, Beschwerde, Entschuldigung, Dank	in standardisierten Kommunikationssituationen (Bitte, Beschwerde, Entschuldigung, Vorstellungsgespräch, Diskussion) zielorientiert sprechen	ähnlich (bis gleich)
4	zu anderen sprechen	verschiedene Formen mündlicher Darstellung unterscheiden und anwenden: erzählen, berichten, informieren, beschreiben, appellieren, argumentieren	die Sprechhaltungen Erzählen, Informieren, Argumentieren und Appellieren einsetzen	ähnlich (bis gleich)
5	zu anderen sprechen	Wirkungen der Redeweise kennen und beachten: Lautstärke, Betonung, Sprechtempo, Stimmführung, Körpersprache (Gestik/Mimik)	stimmliche (Lautstärke, Betonung, Pause, Sprechtempo, Stimmführung) und körpersprachliche (Mimik, Gestik) Mittel der Kommunikation erkennen	ähnlich (bis gleich)
			stimmliche (Lautstärke, Betonung, Pause, Sprechtempo, Stimmführung) und körpersprachliche (Mimik, Gestik) Mittel der Kommunikation in Gesprächen und Präsentationen angemessen anwenden	
6	vor anderen sprechen	Texte sinngebend und gestaltend vorlesen und (frei) vortragen	<i>in freier Rede</i> und gestützt auf Notizen Ergebnisse und Inhalte <i>sach- und adressatengerecht</i> vortragen	Lücke: Vorlesen

7	vor anderen sprechen	freie Redebeiträge leisten	in freier Rede und gestützt auf Notizen Ergebnisse und Inhalte sach- und adressatengerecht vortragen	ähnlich (bis gleich)
		Kurzvorträge/Referate mit Hilfe eines Stichwortzettels/einer Gliederung halten: z.B. von einem Praktikum berichten, über einen Arbeitsplatz informieren, ein Buch/einen Film vorstellen		
8	vor anderen sprechen	verschiedene Medien für die Darstellung von Sachverhalten nutzen (Präsentationstechniken)	Medien zur Unterstützung für mündliche Präsentationen nutzen	ähnlich (bis gleich)
9	mit anderen sprechen	sich konstruktiv an einem Gespräch beteiligen	---	keine Entsprechung
10	mit anderen sprechen	durch gezieltes Fragen notwendige Informationen beschaffen	---	keine Entsprechung
11	mit anderen sprechen	Gesprächsregeln einhalten	grundlegende Gesprächsregeln einhalten	ähnlich (bis gleich)
12	mit anderen sprechen	die eigene Meinung begründet vertreten	---	keine Entsprechung
13	mit anderen sprechen	auf Gesprächsbeiträge sachlich und argumentierend eingehen	in Gesprächen auf Äußerungen inhaltlich und partnergerecht eingehen	ähnlich (bis gleich)
14	mit anderen sprechen	das eigene Gesprächsverhalten und das anderer kriterienorientiert beobachten und bewerten	---	keine Entsprechung
15	verstehend zuhören	Gesprächsbeiträge anderer verfolgen und aufnehmen	die wesentlichen Informationen gesprochener Texte verstehen	ähnlich (bis gleich)
16	verstehend zuhören	wesentliche Informationen verstehen, wiedergeben und kritisch hinterfragen	die grundlegenden Informationen gesprochener Texte mündlich und schriftlich wiedergeben	Lücke: kritisch hinterfragen
			die wesentlichen Informationen gesprochener Texte verstehen	

17	verstehend zuhören	Aufmerksamkeit für verbale und nonverbale Äußerungen (z.B. Stimmführung, Körpersprache) entwickeln	stimmliche (Lautstärke, Betonung, Pause, Sprechtempo, Stimmführung) und körpersprachliche (Mimik, Gestik) Mittel der Kommunikation erkennen	ähnlich (bis gleich)
18	verstehend zuhören	---	das Hauptthema gesprochener Texte erkennen	keine Entsprechung
19	verstehend zuhören	---	die Redeabsicht gesprochener Texte erkennen	keine Entsprechung
20	szenisch spielen	eigene Erlebnisse, Haltungen, Situationen szenisch darstellen	---	keine Entsprechung
21	szenisch spielen	Texte (medial unterschiedlich vermittelt) szenisch gestalten	---	keine Entsprechung
22	Methoden und Arbeitstechniken	verschiedene Gesprächsformen praktizieren: z.B. Diskussion, Streitgespräch, Arbeitsgespräch	---	keine Entsprechung
23	Methoden und Arbeitstechniken	Redestrategien einsetzen: z.B. Anknüpfungen formulieren	---	keine Entsprechung
24	Methoden und Arbeitstechniken	Wesentliches notieren	---	keine Entsprechung
25	Methoden und Arbeitstechniken	Präsentationstechniken kennen und nutzen: z.B. Tafel, Plakat, Folie	---	keine Entsprechung
26	Methoden und Arbeitstechniken	Video-Feedback nutzen	---	keine Entsprechung
27	Methoden und Arbeitstechniken	Portfolio (Sammlung und Vereinbarungen über Gesprächsregeln, Kriterienlisten, Stichwortkonzepte, Selbsteinschätzungen, Beobachtungsbögen von anderen, vereinbarte Lernziele etc.) nutzen	---	keine Entsprechung

Kompetenzbereich: Schreiben

Nr.	Kategorie	Deutschland	Österreich	Anmerkungen
28	über Schreibfertigkeiten verfügen	Texte in gut lesbarer handschriftlicher Form und in einem der Situation entsprechenden Tempo schreiben	---	keine Entsprechung
29	über Schreibfertigkeiten verfügen	Texte dem Zweck entsprechend und adressatengerecht gestalten, sinnvoll aufbauen und strukturieren: z.B. Blattaufteilung, Rand, Absätze	berücksichtigen Textadressaten und Schreibsituation	ähnlich (bis gleich)
30	über Schreibfertigkeiten verfügen	Textverarbeitungsprogramme und ihre Möglichkeiten nutzen: z.B. Formatierung, Präsentation	---	keine Entsprechung
31	über Schreibfertigkeiten verfügen	Formulare ausfüllen	---	keine Entsprechung
32	richtig schreiben	Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung kennen und anwenden	---	keine Entsprechung
33	richtig schreiben	häufig vorkommende Wörter – auch wichtige Fachbegriffe und Fremdwörter – richtig schreiben	---	keine Entsprechung
34	richtig schreiben	individuelle Fehlerschwerpunkte erkennen und Fehler durch Anwendung von Rechtschreibstrategien vermeiden: z.B. Ableiten, Wortverwandtschaften suchen, grammatisches Wissen nutzen	---	keine Entsprechung
<i>einen Schreibprozess eigenverantwortlich gestalten</i>				
35	Texte planen und entwerfen	den Schreibauftrag verstehen	---	keine Entsprechung

36	Texte planen und entwerfen	einen Schreibplan entwickeln	---	keine Entsprechung
37	Texte planen und entwerfen	Informationsquellen nutzen: z.B. Bibliotheken, Nachschlagewerke, Zeitungen, Internet	---	keine Entsprechung
38	Texte planen und entwerfen	Stoffsammlung erstellen, Informationen ordnen: z.B. Mindmap	Methoden der Stoffsammlung (z.B. Mindmap, Cluster) anwenden	ähnlich (bis gleich)
39	Texte planen und entwerfen	---	die Textstruktur in Hinblick auf Textsorte und Schreibhaltung festlegen	keine Entsprechung
40	Texte planen und entwerfen	---	ihren sprachlichen Ausdruck an Schreibhaltung und Textsorte anpassen	keine Entsprechung
41	Texte schreiben	gedanklich geordnet schreiben	---	keine Entsprechung
42	Texte schreiben	formalisierte lineare Texte/nichtlineare Texte verfassen: z.B. sachlicher Brief, Lebenslauf, Bewerbungsschreiben, Ausfüllen von Formularen, Schaubild, Diagramm, Tabelle	formalisierte lineare Texte/nicht-lineare Texte verfassen (z.B. Lebenslauf, Bewerbungsschreiben, Formulare ausfüllen)	ähnlich (bis gleich)
43	Texte schreiben	grundlegende Schreibfunktionen umsetzen: erzählen, berichten, informieren, beschreiben, appellieren, argumentieren	beim Schreiben eigener Texte die grundlegenden Mittel des Erzählens (Orientierung, Konfliktaufbau, Konfliktlösung) anwenden	Lücke: berichten, informieren, beschreiben, appellieren, argumentieren
44	Texte schreiben	produktive Schreibformen nutzen: z.B. umschreiben, weiterschreiben, ausgestalten	---	keine Entsprechung
45	Texte schreiben	kreative Schreibformen nutzen: z.B. Figurengeschichten, Verwandlungsgeschichten, Schreiben zu Bildern	---	keine Entsprechung
46	Texte schreiben	Inhalte verkürzt wiedergeben	---	keine Entsprechung
47	Texte schreiben	wesentliche Informationen aus linearen und nichtlinearen Texten zusammenfassen	---	keine Entsprechung

48	Texte schreiben	wesentliche Gestaltungsmittel untersuchen und darstellen	---	keine Entsprechung
49	Texte schreiben	Argumente finden und formulieren	altersgemäße und für ein Thema relevante Argumente und Gegenargumente formulieren und sie sprachlich verknüpfen bzw. gegenüberstellen	ähnlich (bis gleich)
50	Texte schreiben	Argumente gewichten und Schlüsse ziehen	---	keine Entsprechung
51	Texte schreiben	begründet Stellung beziehen	---	keine Entsprechung
52	Texte schreiben	Texte sprachlich gestalten: strukturiert, verständlich und zusammenhängend schreiben	Sachverhalte und Inhalte nachvollziehbar, logisch richtig und zusammenhängend formulieren	ähnlich (bis gleich)
53	Texte schreiben	Texte mit Hilfe von neuen Medien verfassen: z.B. Textverarbeitungs- und Mailprogramme	---	keine Entsprechung
54	Texte schreiben	---	unter Einhaltung wesentlicher Kommunikationsregeln an eine altersgemäßen medialen Kommunikation teilnehmen (z.B. E-Mail, Leserbrief, ...)	keine Entsprechung
55	Texte schreiben	---	das Schreiben als Hilfsmittel für ihr eigenes Lernen einsetzen (Zusammenfassung, Stichwortzettel, ...)	keine Entsprechung
56	Texte überarbeiten	eigene und fremde Texte hinsichtlich Aufbau, Inhalt und Formulierungen revidieren	fremde und eigene Texte nach vorgegebenen Kriterien inhaltlich optimieren	ähnlich (bis gleich)
			fremde und eigene Texte im Hinblick auf Erfordernisse der Textsorte optimieren	
			fremde und eigene Texte nach vorgegebenen Kriterien sprachlich und orthografisch optimieren	

57	Texte überarbeiten	Verfahren zur Überprüfung der sprachlichen Richtigkeit kennen und nutzen	fremde und eigene Texte nach vorgegebenen Kriterien sprachlich und orthografisch optimieren	Lücke: Verfahren kennen
58	Methoden und Arbeitstechniken	Notizen machen, Stichpunkte sammeln und ordnen	---	keine Entsprechung
59	Methoden und Arbeitstechniken	Arbeitsschritte festlegen	---	keine Entsprechung
60	Methoden und Arbeitstechniken	Texte formal gestalten/überarbeiten: z.B. Blattaufteilung, Rand, Absätze, Schriftbild	---	keine Entsprechung
61	Methoden und Arbeitstechniken	Texte optisch gestalten	---	keine Entsprechung
62	Methoden und Arbeitstechniken	unterschiedliche Informationsquellen nutzen	---	keine Entsprechung
63	Methoden und Arbeitstechniken	mit Textverarbeitungs- und Mailprogrammen umgehen	---	keine Entsprechung
64	Methoden und Arbeitstechniken	Schreibkonferenzen durchführen	---	keine Entsprechung
65	Methoden und Arbeitstechniken	Wörterbücher und Nachschlagewerke nutzen	---	keine Entsprechung
66	Methoden und Arbeitstechniken	zentrale Arbeitstechniken kennen und selbstständig anwenden: Abschreiben (von Texten), Aufschreiben, Nachschlagen	---	keine Entsprechung
67	Methoden und Arbeitstechniken	Portfolio (selbst verfasste und für gut befundene Texte, KriterienPortfolio (selbst verfasste und für gut befundene Texte, Kriterien von anderen, vereinbarte Lernziele etc.) anlegen und nutzen	---	keine Entsprechung

Lesen – mit Texten und Medien umgehen

Nr.	Kategorie	Deutschland	Österreich	Anmerkungen
68	Lesen – allgemein	Lesetechniken und Strategien zum Leseverstehen kennen und anwenden	---	keine Entsprechung
69	Lesen – allgemein	über grundlegende Lesefertigkeiten verfügen: flüssig, sinnbezogen, überfliegend, selektiv	---	keine Entsprechung
70	Lesen – allgemein	die eigenen Leseziele kennen	---	keine Entsprechung
71	Lesen – allgemein	Vorwissen und neue Informationen unterscheiden	---	keine Entsprechung
72	Lesen – allgemein	Wortbedeutungen klären	Wortbedeutungen mit Hilfe von (elektronischen) Nachschlagewerken klären	ähnlich (bis gleich)
73	Lesen – allgemein	Lesehilfen nutzen: z.B. Textsorte, Aufbau, Überschrift, Illustration, Layout	Textsignale (Überschrift, Zwischenüberschriften, Fettdruck, Hervorhebungen, Absätze, Einrückungen, Gliederungszeichen) zum Textverständnis nutzen	ähnlich (bis gleich)
74	Lesen – allgemein	Verfahren zur Textstrukturierung kennen und nutzen: Inhalte zusammenfassen, Zwischenüberschriften formulieren, wesentliche Textstellen kennzeichnen, Bezüge zwischen Textstellen herstellen, Fragen aus dem Text ableiten und beantworten	---	keine Entsprechung
75	Lesen – allgemein	Verfahren zur Textaufnahme kennen und nutzen: Aussagen erklären, Stichwörter formulieren, Texte und Textabschnitte zusammenfassen	---	keine Entsprechung

76	Lesen – allgemein	---	die Gliederung eines Textes erkennen	keine Entsprechung
77	Lesen – allgemein	---	durch das Herstellen von Bezügen zwischen Textstellen die Bedeutung von Wörtern und Phrasen aus dem Kontext ableiten	keine Entsprechung
<i>Texte verstehen und nutzen</i>				
78	Literarische Texte verstehen und nutzen	aktuelle und klassische Werke der Jugendliteratur und altersangemessene Texte bedeutender Autorinnen und Autoren kennen	---	keine Entsprechung
79	Literarische Texte verstehen und nutzen	epische, lyrische, dramatische Texte unterscheiden und wesentliche Merkmale kennen, insbesondere epische Kleinformen, Erzählung, Kurzgeschichte, Gedichte	epische, lyrische und dramatische Texte unterscheiden und grundlegende epische Kleinformen (Märchen, Sage, Fabel, Kurzgeschichte) und ihre wesentlichen Merkmale erkennen	ähnlich (bis gleich)
80	Literarische Texte verstehen und nutzen	an einem repräsentativen Beispiel Zusammenhänge zwischen Text, Entstehungszeit und Leben des Autors/der Autorin herstellen	---	keine Entsprechung
81	Literarische Texte verstehen und nutzen	zentrale Aussagen erschließen	das Hauptthema eines Textes/eines Textabschnittes erkennen	ähnlich (bis gleich)
82	Literarische Texte verstehen und nutzen	wesentliche Elemente eines Textes erfassen: Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf	---	keine Entsprechung
83	Literarische Texte verstehen und nutzen	Handlung und Verhaltensweisen beschreiben und werten	Eigenschaften, Verhaltensweisen und Handlungsmotive von Figuren in altersgemäßen literarischen Texten reflektieren	überschießend: Eigenschaften

84	Literarische Texte verstehen und nutzen	wesentliche Fachbegriffe zur Erschließung von Literatur kennen und anwenden: Autor, Erzähler, Monolog, Dialog, Reim	---	keine Entsprechung
85	Literarische Texte verstehen und nutzen	grundlegende Gestaltungsmittel erkennen und ihre Wirkungen einschätzen: z.B. Wortwahl, Wiederholung, sprachliche Bilder	---	keine Entsprechung
86	Literarische Texte verstehen und nutzen	untersuchende und produktive Methoden kennen und anwenden: z.B. Texte vergleichen, weiterschreiben, Paralleltext verfassen, szenische Umsetzung	---	keine Entsprechung
87	Literarische Texte verstehen und nutzen	eigene Deutungen des Textes entwickeln, mit anderen darüber sprechen und am Text belegen	---	keine Entsprechung
88	Sach- und Gebrauchstexte verstehen und nutzen	verschiedene Textfunktionen und Textsorten unterscheiden: informieren (z.B. Lexikontext), appellieren (z.B. Werbetext), regulieren (z.B. Jugendschutzgesetz, Arbeitsvertrag), instruieren (z.B. Bedienungsanleitung)	grundlegende nicht-fiktionale Textsorten in unterschiedlicher medialer Form erkennen und ihre Textfunktion (Information, Nachricht, Meinung, Anleitung, Vorschrift, Appell, Unterhaltung) erfassen	ähnlich (bis gleich)
89	Sach- und Gebrauchstexte verstehen und nutzen	Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, prüfen und ergänzen	zentrale und detaillierte Informationen in unterschiedlichen Texten und Textabschnitten finden	Lücke: ordnen, prüfen, ergänzen
90	Sach- und Gebrauchstexte verstehen und nutzen	nichtlineare Texte (auch im Zusammenhang mit linearen Texten) auswerten: z.B. Schaubilder	Informationen aus Grafiken, Tabellen, Schaubildern und Bild-Text-Kombinationen ermitteln	ähnlich (bis gleich)
91	Sach- und Gebrauchstexte verstehen und nutzen	Intention(en) eines Textes erkennen	das Hauptthema eines Textes/eines Textabschnittes erkennen	ähnlich (bis gleich)

92	Sach- und Gebrauchstexte verstehen und nutzen	aus Sach- und Gebrauchstexten begründete Schlussfolgerungen ziehen	---	keine Entsprechung
93	Sach- und Gebrauchstexte verstehen und nutzen	Information und Wertung in Texten unterscheiden: z.B. in Zeitungen	zwischen Information, Unterhaltung und Wertung in Printtexten und anderen Medien unterscheiden	ähnlich (bis gleich)
94	Medien verstehen und nutzen	Informations- und Unterhaltungsfunktion unterscheiden: z.B. im Internet		ähnlich (bis gleich)
95	Medien verstehen und nutzen	wesentliche Darstellungsmittel eines Mediums und deren Wirkungen kennen und einschätzen	---	keine Entsprechung
96	Medien verstehen und nutzen	Intentionen und Wirkungen ausgewählter Medieninhalte erkennen und bewerten: z. B. Fernsehserie	Intentionen und vermutliche Wirkungen von Texten und Medienangebote reflektieren	ähnlich (bis gleich)
97	Medien verstehen und nutzen	Lebenswirklichkeit von Realitätsdarstellungen und der Darstellung fiktionaler Welten in Medien unterscheiden	---	keine Entsprechung
98	Medien verstehen und nutzen	Informationen zu einem Thema/Problem in unterschiedlichen Medien suchen, vergleichen, auswählen und bewerten	Informationen aus unterschiedlichen Texten und Medien vergleichen	Lücke: suchen, auswählen und bewerten
99	Medien verstehen und nutzen	Medien für die eigene Produktion kreativ nutzen	---	keine Entsprechung
100	Methoden und Arbeitstechniken	mit Nachschlagewerken umgehen können	gezielt Informationen in unterschiedlichen Medien aufsuchen und beherrschen insbesondere die Internetrecherche und Benützung von Nachschlagewerken	ähnlich (bis gleich)
			Wortbedeutungen mit Hilfe von (elektronischen) Nachschlagewerken klären	

101	Methoden und Arbeitstechniken	recherchieren	---	keine Entsprechung
102	Methoden und Arbeitstechniken	zitieren, Quellen angeben	---	keine Entsprechung
103	Methoden und Arbeitstechniken	Wesentliches markieren	---	keine Entsprechung
104	Methoden und Arbeitstechniken	Stichwörter formulieren	---	keine Entsprechung
105	Methoden und Arbeitstechniken	Texte gliedern und Teilüberschriften finden	---	keine Entsprechung
106	Methoden und Arbeitstechniken	Inhalte mit eigenen Worten zusammenfassend wiedergeben	---	keine Entsprechung
107	Methoden und Arbeitstechniken	Arbeitsergebnisse zielgerichtet und sachbezogen präsentieren z.B. mit Folie, Plakat, PC.	---	keine Entsprechung

Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Nr.	Kategorie	Deutschland	Österreich	Anmerkungen
108	Äußerungen/Texte in Verwendungszusammenhängen reflektieren und bewusst gestalten	beim Sprachhandeln die Inhalts- und Beziehungsebene unterscheiden	---	keine Entsprechung
109	Äußerungen/Texte in Verwendungszusammenhängen reflektieren und bewusst gestalten	Bedingungen und Regeln für kommunikative Situationen im Alltag kennen	---	keine Entsprechung
110	Äußerungen/Texte in Verwendungszusammenhängen reflektieren und bewusst gestalten	grundlegende Textfunktionen erfassen: Information (z.B. Zeitungsmeldung), Appell (z.B. Werbeanzeige), Kontakt (z.B. Bewerbung, Beschwerde); ästhetische Funktion (z.B. Gedicht)	---	keine Entsprechung
111	Äußerungen/Texte in Verwendungszusammenhängen reflektieren und bewusst gestalten	„Sprachen in der Sprache“ kennen und in ihrer Funktion unterscheiden: Standardsprache, Umgangssprache; Dialekt; Gruppensprachen, Fachsprachen; gesprochene und geschriebene Sprache.	Sprachebenen unterscheiden (z. B. gesprochene und geschriebene Sprache, Dialekt, Umgangssprache, Standardsprache) und an die kommunikative Situation anpassen	ähnlich (bis gleich)

112	Äußerungen/Texte in Verwendungszusammenhängen reflektieren und bewusst gestalten	Sprechweisen unterscheiden und ihre Wirkung einschätzen: z.B. abwertend, gehoben	---	keine Entsprechung
113	Äußerungen/Texte in Verwendungszusammenhängen reflektieren und bewusst gestalten	ausgewählte Beispiele fremdsprachlicher Einflüsse kennen und bewerten	---	keine Entsprechung
114	Äußerungen/Texte in Verwendungszusammenhängen reflektieren und bewusst gestalten	Unterschiede und Gemeinsamkeiten verschiedener Sprachen wahrnehmen	---	keine Entsprechung
115	sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhanges kennen und anwenden	Wortebene (morphologische Mittel): Beziehungswörter (z.B. Konjunktion, Adverb, Pronomen)	---	keine Entsprechung
116	sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhanges kennen und anwenden	Satzebene (syntaktische Mittel): Satzarten; Satzreihe, Satzgefüge	erkennen und variieren Satzbau und Satzbauelemente: Hauptsatz, Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil	ähnlich (bis gleich)

117	sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhanges kennen und anwenden	Bedeutungsebene (semantische Mittel): Synonyme; Schlüsselwörter; Oberbegriff/Unterbegriff	kennen Bedeutungsunterschiede von Wörtern: Wortfelder, Wortfamilien, Synonyme, Antonyme, Ober- und Unterbegriffe	ähnlich (bis gleich)
118	sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhanges kennen und anwenden	---	kennen die Bedeutung von grundlegenden idiomatischen Wendungen (insbesondere von verbalen Phrasen)	keine Entsprechung
119	sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhanges kennen und anwenden	---	erkennen die sprachlichen Mittel für den Textzusammenhang (Binde-, Ersatz- und Verweiswörter) und ihre Funktion	keine Entsprechung
120	Leistungen von Sätzen und Wortarten kennen und für Sprechen und Schreiben nutzen	Satzstrukturen kennen und funktional verwenden: Hauptsatz, Nebensatz/Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil	erkennen und variieren Satzbau und Satzbauelemente: Hauptsatz, Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil	ähnlich (bis gleich)
121	Leistungen von Sätzen und Wortarten kennen und für Sprechen und Schreiben nutzen	Wortarten kennen und funktional gebrauchen: z.B. Verb: Zeitlichkeit; Substantiv/Nomen: Benennung; Adjektiv: Qualität	erkennen Verbformen und können sie funktional anwenden	überschießend: erkennen
			Wortarten und ihre wesentlichen Funktionen erkennen und benennen	
122	Leistungen von Sätzen und Wortarten kennen und für Sprechen und Schreiben nutzen	grammatische Kategorien in situativen und funktionalen Zusammenhängen verwenden: z.B. Tempus, Aktiv/Passiv; Genus, Numerus, Kasus; Steigerung	---	keine Entsprechung

123	Leistungen von Sätzen und Wortarten kennen und für Sprechen und Schreiben nutzen	grundlegende Regeln der Orthografie und Zeichensetzung kennen und beim Sprachhandeln anwenden	Sätze durch Satzzeichen strukturieren	ähnlich (bis gleich)
			beherrschen grundlegende Regeln der Dehnung, der Schärfung, des Stammprinzips, der Groß- und Kleinschreibung und können diese beim Schreiben anwenden	
			beherrschen die Rechtschreibung des Gebrauchswortschatzes einschließlich gängiger Fremdwörter	
124	Leistungen von Sätzen und Wortarten kennen und für Sprechen und Schreiben nutzen	---	Grundregeln der Wortbildung (Ableitung und Zusammensetzung) anwenden	keine Entsprechung
125	Methoden und Arbeitstechniken	die Klang-, Weglass-, Umstell-, Ersatzprobe anwenden	---	keine Entsprechung
126	Methoden und Arbeitstechniken	Verfahren der Fehlerkontrolle: z.B. Nachschlagetechniken, gliederndes Mitsprechen	Arbeitshilfen zur Rechtschreibung (z.B. Wörterbuch) einsetzen	ähnlich (bis gleich)

8.4 Tabelle: Gegenüberstellung *Niveaubeschreibungen DaZ* und Bildungsstandards Österreich

Auf den nächsten Seiten ist die Tabelle mit der Gegenüberstellung der Niveaubeschreibungen DaZ (FÖRMIG)⁹ und der Bildungsstandards Österreich (bmu:kk)¹⁰ zu finden. Die Niveaubeschreibungen-Bildungsstandard-Gruppen sind nummeriert. Auf diese wird in der Arbeit immer wieder Bezug genommen.

⁹SÄCHSISCHES BILDUNGSINSTITUT: *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I. Zur Beobachtung von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache*. Radebeul Sächsisches Bildungsinstitut, 2009.

¹⁰ <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/bildungsstandards.xml> (Abgerufen am: 20.05.2011)

Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfertigkeit

Nr.	Unterkategorie	Inhalte Niveaubeschreibungen DaZ	Inhalte Bildungsstandards Österreich
I	Private Gespräche	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.	Schüler/innen können die wesentlichen Informationen gesprochener Texte verstehen.
			Schüler/innen können die Sprechhaltungen Erzählen, Informieren, Argumentieren und Appellieren einsetzen.
II	Unterrichtsgespräche	Der Schüler versteht Fachvorträge, kann Nachfragen dazu stellen und sich zusammenhängend zu Fachinhalten äußern. Er kann Meinungen begründen und Standpunkte vertreten.	Schüler/innen können die wesentlichen Informationen gesprochener Texte verstehen.
			Schüler/innen können die Sprechhaltungen Erzählen, Informieren, Argumentieren und Appellieren einsetzen.
III	Formelle Gespräche	Der Schüler kann in Gesprächen mit eingeschränkt absehbarer Verlaufsstruktur (z. B. Vorstellungsgespräche, Gerichtsverhandlungen) Mitteilungen, Aufforderungen und Fragen zu komplexen Vorgängen, Zusammenhängen und Kausalitäten verstehen und sich ausführlich dazu äußern. Er kann Hergänge schildern, zu etwas Stellung nehmen, Begründungen formulieren und eigene Interessen darlegen.	Schüler/innen können in standardisierten Kommunikationssituationen (Bitte, Beschwerde, Entschuldigung, Vorstellungsgespräch, Diskussion) zielorientiert sprechen.

IV	Strategien zur Überwindung von Ausdrucksnot und Verstehensproblemen	Der Schüler überwindet Ausdrucksnot, indem er einen im Gespräch benötigten Begriff umschreibt (z.B. „elektrische Maschine mit Batterie, mit der man bohren kann“ für Akkubohrer, „das Meer im Nordwesten Deutschlands“ für Nordsee).	---
----	---	--	-----

Wortschatz

Nr.	Unterkategorie	Inhalte Niveaubeschreibungen DaZ	Inhalte Bildungsstandards Österreich
V	Verstehenswortschatz	Der Schüler versteht die Begriffe des altersgemäßen gehobenen Aufbauwortschatzes. Dieser Wortschatz umfasst über den Grundwortschatz hinaus Begriffe des Bildungswortschatzes („Schädling“, „emsig“, „erschließen“) und eine Reihe spezieller Fachbegriffe aus schulisch oder außerschulisch relevanten Themenbereichen (z. B. „Halbleiter“, „Isolatoren“, „Fotosynthese“).	Über einen differenzierten Wortschatz verfügen und sprachliche Ausdrucksmittel situationsgerecht anwenden.
VI	Mittelungswortschatz	Der Schüler verwendet beim Sprechen und Schreiben Begriffe des altersgemäßen gehobenen Aufbauwortschatzes. Dieser Wortschatz umfasst über den Grundwortschatz hinaus Begriffe des Bildungswortschatzes und eine Reihe spezieller Fachbegriffe aus schulisch oder außerschulisch relevanten Themenbereichen (Beispiele siehe „Verstehenswortschatz“).	Über einen differenzierten Wortschatz verfügen und sprachliche Ausdrucksmittel situationsgerecht anwenden.
VII	Fachwortschatz	Der Schüler ist in der Lage, ihm bislang unbekannte Fachbegriffe und fachliche Wendungen zu erschließen.	Wortbedeutungen klären.

Aussprache

Nr.	Unterkategorie	Inhalte Niveaubeschreibungen DaZ	Inhalte Bildungsstandards Österreich
VIII	Deutlichkeit	Die Aussprache des Schülers ist deutlich. Es kommt nur selten zu Verstehensproblemen.	Schüler/innen können artikuliert sprechen und die Standardsprache benutzen.
IX	Sprachflüssigkeit	Der Schüler spricht flüssig. Satzfolgen und Texte werden zusammenhängend artikuliert, Abbrüche und Pausen kommen nur selten vor.	Schüler/innen können artikuliert sprechen und die Standardsprache benutzen.

Lesen

Nr.	Unterkategorie	Inhalte Niveaubeschreibungen DaZ	Inhalte Bildungsstandards Österreich
X	Verstehen	Der Schüler kann den Inhalt anspruchsvollerer Texte erfassen. Er kann Schlussfolgerungen ziehen und ist in der Lage, Texte zu bewerten. Weiterhin kann er im Text verwendete Wortspiele (z. B. Metaphern, Ironie, Sprichwörter) erkennen und verstehen.	Schüler/innen können das Hauptthema eines Textes/eines Textabschnittes erkennen.
XI	Techniken und Strategien der Texterschließung	Der Schüler kennt verschiedene Lesestrategien und wendet diese auf den zu erschließenden Text angemessen an.	---
XII	Vorlesen	Der Schüler liest Texte sinngestaltend und ausdrucksstark vor.	---

XIII	Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen	Der Schüler verwendet bereits erwähnte Nachschlagewerke und Medien kompetent, um Verstehenslücken zu schließen. Er kommt dabei in der Regel ohne Unterstützung zum Ziel.	Schüler/innen können Wortbedeutungen mit Hilfe von (elektronischen) Nachschlagewerken klären.
			Schüler/innen können gezielt Informationen in unterschiedlichen Medien aufsuchen und beherrschen insbesondere die Internetrecherche und Benützung von Nachschlagewerken.

Schreiben

Nr.	Unterkategorie	Inhalte Niveaubeschreibungen DaZ	Inhalte Bildungsstandards Österreich
XIV	Textproduktion	Der Schüler kann verständliche schwierige Texte verfassen, die die Darlegung komplexer Zusammenhänge verlangen. Er kann z.B. Instruktionen schreiben, in Schriftform Stellung nehmen oder Schlüsse ziehen.	Schüler/innen können Sachverhalte und Inhalte nachvollziehbar, logisch richtig und zusammenhängend formulieren
XV	Strategien bei der Suche nach passenden Wörtern	Der Schüler kennt verschiedene Nachschlagewerke und Medien (Wörterbücher, Internet usw.). Mithilfe dieser Nachschlagewerke findet er passende Wörter in der Regel erfolgreich und ist darüber hinaus in der Lage, einen benötigten Begriff verständlich zu umschreiben.	---
XVI	Orthographie	Der Schüler schreibt geübte wie ungeübte Texte weitgehend fehlerfrei.	Schüler/innen beherrschen die Rechtschreibung des Gebrauchswortschatzes einschließlich gängiger Fremdwörter
XVII	Interpunktion	Der Schüler setzt Gedankenstriche, Semikola und schließende Kommata.	---

Grammatik – mündlich und schriftlich

Nr.	Unterkategorie	Inhalte Niveaubeschreibungen DaZ	Inhalte Bildungsstandards Österreich
XVIII	Verbstellung	Der Schüler produziert Nebensätze, in denen das Verb am Ende steht („Ich sehe, dass der Vater Essen kocht.“).	Schüler/innen erkennen und variieren Satzbau und Satzbauelemente: Hauptsatz, Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil
XIX	Satzverbindungen	Der Schüler verwendet seltener vorkommende unterordnende Konjunktionen wie „wenn“, „ob“, „damit“ usw., um Haupt- und Nebensätze zu verbinden. Er bildet zudem Relativsätze („Der Vater, der gerne kocht, steht in der Küche.“).	Schüler/innen erkennen die sprachlichen Mittel für den Textzusammenhang (Binde-, Ersatz- und Verweiswörter) und ihre Funktion
XX	Präpositionen	Der Schüler beherrscht die korrekte Bildung von Präpositionalobjekten („Frau Meier bezieht sich auf Angaben der Schulbehörde.“; „Das hängt von den Umständen ab.“).	---
XXI	Formen des Verbs (Tempus, Konjunktiv, Passiv)	Der Schüler produziert Äußerungen mit Vollverben im Präteritum („Der Vater kochte Essen.“) und unterrichtlich angemessene Passiv-Formen. Darüber hinaus werden Formen wie Plusquamperfekt („Der Vater hatte Essen gekocht.“), Futur I („Der Vater wird Essen ko-chen.“) und Konjunktiv („Er sagte, er käme um 12 Uhr am Kieler Bahnhof an.“) verwendet.	Schüler/innen erkennen Verbformen und können sie funktional anwenden
XXII	Formen des Nomens (Genus, Numerus, Kasus)	Der Schüler verwendet den Genitiv („Die Blätter des Baumes sind dunkelgrün.“) und beherrscht die Adjektivflexion.	---

Persönlichkeitsmerkmale des Schülers

Nr.	Unterkategorie	Inhalte Niveaubeschreibungen DaZ	Inhalte Bildungsstandards Österreich
XXIII	Freude und Interesse am Lesen – deutsche und herkunftssprachliche Texte	Der Schüler zeigt großes Interesse und große Freude am Lesen deutschsprachiger Texte. In seiner Freizeit liest er sehr häufig unterschiedlichste Literatur bzw. Texte.	---
XIX	Freude und Interesse am Lesen – deutsche und herkunftssprachliche Texte	Der Schüler zeigt großes Interesse und große Freude am Lesen von Texten in der Herkunftssprache. In seiner Freizeit liest er sehr häufig unterschiedlichste Literatur bzw. Texte.	---
XXV	Freude und Interesse am Sprechen – Deutsch und Herkunftssprache	im Unterricht (Deutsch): Der Schüler zeigt große Sprechfreude. Seine freiwillige Beteiligung an Unterrichtsgesprächen ist kontinuierlich und rege.	---
XXVI	Freude und Interesse am Sprechen – Deutsch und Herkunftssprache	in privaten Situationen, wie z. B. Pausen (Deutsch): Der Schüler zeigt große Sprechfreude. Er spricht häufig und viel mit Freunden und Mitschülern.	---
XXVII	Freude und Interesse am Sprechen – Deutsch und Herkunftssprache	in privaten Situationen, wie z. B. Pausen (Herkunftssprache): Der Schüler zeigt große Sprechfreude. Er spricht häufig und viel mit Freunden und Mitschülern.	---

8.5 Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Name: Lisanne Heller
Geburtsdatum: 14. Oktober 1986
E-Mail: lisanne.heller@gmail.com

Ausbildung

2005-heute: Studium UF Deutsch und UF Haushaltsökonomie und Ernährung, Universität Wien; Studienschwerpunkt DaF/DaZ
1997-2005: Gymnasium in Wien 23, Anton Baumgartner Str. 123

Projekte & Vorträge

14. Mai 2011: Vortrag *Niveaubeschreibungen DaZ für Österreich?* bei der 6. Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Sprachendidaktik: *Der wissenschaftliche Nachwuchs im Dialog* (3)
April-Mai 2011: Teilnahme am Kooperationsprojekt *Lesekompetenzförderung in Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Fremdsprache* der Universitäten Wien und Brno
April 2010: Projekt *Gesunde Ernährung* (VS Brioschiweg)

Arbeit

Arbeitserfahrung bei Unilever (seit Juni 2010), Flughafen Wien AG (Praktikum: 2007, 2008, 2009, 2010) und Wirtschaftskammer Österreich (Praktikum: 2006; Messen; 2006-2010).

9 Literaturverzeichnis

- ABTEILUNG SCHULPSYCHOLOGIE-BILDUNGSBERATUNG IM BM:UKK:
Bildungswege in Österreich 2010/2011. Wien: bm:ukk, 2010/2011.
- BECK, G. ; SCHOLZ, G.: *Beobachten im Schulalltag. Ein Studien- und Praxisbuch*. Frankfurt, Main: Cornelsen Scriptor, 1995.
- BERNSTEIN, B.: *Class, Codes and Control. Volume 1: Theoretical Studies Towards a Social of Language*. London: Routledge & Kegan Paul, 1971.
- BM:BWK: *building new standards*. Wien: bm:bwk, 2004.
- BM:BWK: *Bildungsstandards für Deutsch. 4. Schulstufe. Version 2.2., mit Aufgabenbeispielen. Stand: Februar 2006*. Wien: bm:bwk, 2006.
- BM:UKK: *Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur*.
<http://www.bmukk.gv.at/>. Abgerufen am 20.05.2011.
- BOS, W.; HORNBERG, S.; ARNOLD, K., et al.: *IGLU 2006. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, 2007.
- BREDEL, U.: *Sprachstandsmessung – Eine verlassene Landschaft*. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn: BMBF, 2005, S. 77-119.
- BRINKER, K.: *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Schmidt, 2010.
- CUMMINS, J.: *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters, 2006.
- DIRIM, I. ; DÖLL, M.: *Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache in den Bildungsstandards für das Fach Deutsch*. In: *Didaktik Deutsch*, 29/2010 (2010), S. 5-14.
- DÖLL, M.: *Beobachtung und Dokumentation von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache mit den Niveaubeschreibungen DaZ*. In: LENGYEL, D., REICH, H. H., ROTH, H.-J., et al. (Hrsg.): *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Münster [u.a.]: Waxmann, 2009, S. 109-114.
- DÖLL, M. ; DIRIM, I.: *Sprachstandsdiagnose*. In: *Erziehung und Unterricht 1+2*, Jänner/Februar (2011).
- DRACH, E.: *Bildungssprache*. In: SCHWARTZ, H. (Hrsg.): *Pädagogisches Lexikon. Band XII*. Bielefeld, 1928, S. p. 665-673.
- EHLICH, K.: *Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann*. In: EHLICH, K., BREDEL, U., GARME, B., et al. (Hrsg.): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2005, S. 11-75.
- EHLICH, K.: *Sprachaneignung – Was man weiß, und was man wissen müsste*. In: LENGYEL, D., REICH, H. H., ROTH, H.-J., et al. (Hrsg.): *Von der*

- Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FörMig Edition Band 5.* Münster: Waxmann Verlag, 2009, S. 15-24.
- EHLICH, K.; BREDEL, U.; GARME, B., et al.: *Bildungsforschung Band 11. Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund.* Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007.
- EHLICH, K.; BREDEL, U. ; REICH, H. H.: *Sprachaneignung - Prozesse und Modelle.* In: *Bildungsforschung Band 29/I. Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung.* Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008, S. 9-34.
- FREUDENTHALER, H. H. ; SPECHT, W.: *Bildungsstandards - Bedingungen ihrer Wirksamkeit.* In: *Erziehung und Unterricht* 154, 7/8 (2004), S. 618-629.
- FRIED, L.: *Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger – Eine kritische Betrachtung.* (erstellt im Rahmen des Projektes "Schlüsselkompetenz Sprache – Bundesweite Recherche zu Maßnahmen und Aktivitäten im Bereich der sprachlichen Bildung und Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder"). http://www.dji.de/bibs/271_2232_ExpertiseFried.pdf. Abgerufen am: 20.5.2011.
- FRIEDRICHS, J. S.: *Methoden empirischer Sozialforschung.* Opladen: Westdt. Verl., 1990.
- GOGOLIN, I.: *Wem nützt oder schadet Zweisprachigkeit?* http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Gogolin/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/wBSITE_gogolin/dokumente/publikationen/Bildungssprache.pdf. Abgerufen am 20.05.2011.
- GOGOLIN, I.: *BLK - FörMig - Programm.* <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/prog/index.html>. Abgerufen am 20.05.2011.
- GOGOLIN, I. ; LANGE, I.: *Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung.* In: FÜRSTENAU, S. und GOMOLLA, M. (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden, 2011, S. 107-127.
- GRIEßHABER, W.: *Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse.* <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf>. Abgerufen am: 20.05.2011.
- GRIMM, H. P. ; DOIL, H.: *Elternfragebögen für die Früherkennung von Risikokindern (ELFRA).* Göttingen [u.a.]: Hogrefe, 2000.
- HABERMAS, J.: *Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache.* In: *Merkur* 32, (1978), S. 327-342.
- HALLIDAY, M. A. K.: *An introduction to functional grammar.* London [u.a.]: Arnold, 1994.
- HEIDTMANN, H.: *Neue Wege der Sprachdiagnostik. Analyse freier Sprachproben.* Berlin: Wiss.-Verl. Spiess, 1990.

- INGENKAMP, K.: *Diagnostik in der Schule. Beiträge zu Schlüsselfragen der Schülerbeurteilung*. Weinheim [u.a.]: Beltz, 1989.
- KALTENBACHER, E. ; KLAGES, H.: *Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund*. In: AHRENHOLZ, B. (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 2007, S. 80-97.
- KANY, W. ; SCHÖLER, H.: *Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2010.
- KLIEME, E.; AVENARIUS, H.; BLUM, W., et al.: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn, Berlin: BMBF, 2007a.
- KLIEME, E.; AVENARIUS, H.; BLUM, W., et al.: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*.
http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf.
 Abgerufen am: 20.05.2011.
- KLINGER, T.; SCHWIPPERT, K. ; LEIBLEIN, B.: *Evaluation im Modellprogramm FörMig*. In: *Evaluation im Modellprogramm FörMig. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts*. Münster [u.a.]: Waxmann, 2008, S. 7-10.
- KMK: *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK)*. <http://www.kmk.org/>. Abgerufen am 20.05.2011.
- KMK: *Pressemitteilungen 2003: Internationale Vergleichsstudie ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten - Kultusministerkonferenz mit Vorlage konkreter Entwürfe nationaler Bildungsstandards auf dem richtigen Weg*.
<http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2003/internationale-vergleichsstudie.html>. Abgerufen am: 20.05.2011.
- KMK: *Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003)*.
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-Bildungsstandards-Mittleren-SA.pdf. Abgerufen am 20.05.2011.
- KMK: *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004*. Bonn: KMK, 2005a.
- KMK: *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. Luchterhand, 2005b.
- KMK: *Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland - Diagramm*. Bonn, 2009.
- KUBINGER, K. D.: *Psychologische Diagnostik. Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens*. Göttingen, Wien [u.a.]: Hogrefe, 2006.
- LAMNEK, S.: *Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken*. München: Psychologie Verlags Union, 1989.
- LESEMAN, P. P. M.; SCHEELE, A. F.; MAYO, A. Y., et al.: *Home Literacy as a Special Language Environment to Prepare Children for School*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10, 3 (2007), S. 334-355.

- LUCYSHYN, J.: *Bildungsstandards in Österreich. Entwicklung und Implementierung. Pilotphase II (2004-2007)*. Salzburg: bifie, 2007.
- MAYR, T.: *Beobachtungsbogen zur Erfassung von Entwicklungsrückständen und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindergartenkindern (BEK)*. http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/beobachtungsbogen_bek.pdf. Abgerufen am: 20.05.2011.
- MAYR, T. ; ULRICH, M.: *SISMIK. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindergarteneinrichtungen*. Freiburg: Herder, 2003.
- MAYRING, P. P.: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim [u.a.]: Beltz, 2003.
- MEISEL, J. M.: *Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn*. In: ANSTATT, T. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Attempo-Verl., 2007, S. 93-114.
- MODELLPROGRAMM FÖRMIG: *Homepage FörMig*. <http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/home/index.html>. Abgerufen am: 20.05.2011.
- MÜLLER, N.: *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung: Deutsch - Französisch - Italienisch*. Tübingen: Narr, 2006.
- MÜLLER, R. ; DITTMANN-DOMENICHINI, N.: *Die Entwicklung schulisch-standardsprachlicher Kompetenzen in der Volksschule. Eine Quasi-Längsschnittstudie*. In: *Linguistik online* 32, (2007), S. 71-93.
- PAMMER, J.: *Standards und Lernziele - Entwicklungen, Diskussionen, Methoden*. Wien: Handreichung des Bezirksschulinspektors, 2005.
- PIAGET, J.: *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Wien [u.a.]: Molden, 1972.
- PISA-KONSORTIUM DEUTSCHLAND: *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster u.a., 2007.
- REFERAT FÜR MIGRATION UND SCHULE: *SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht. Schuljahre 2002/03 bis 2009/10*. Wien: bm:ukk, 2011.
- REICH, H. H.: *Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des „Anforderungsrahmens“*. In: FORSCHUNG, B. F. B. U. (Hrsg.): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn: BMBF, 2005, S. 121-169.
- REICH, H. H.: *Materialien zum Workshop "Bildungssprache". Unveröffentlichtes Schulungsmaterial für die FörMig-Weiterqualifizierung "Berater(in) für sprachliche Bildung, Deutsch als Zweisprache"*. 2008.
- REICH, H. H. ; ROTH, H.-J.: *HAVAS 5 - das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünffährigen*. In: REICH, H. H., ROTH, H.-J. und NEUMANN, U. (Hrsg.): *Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit*. Münster: Waxmann, 2007, S. 71-94.

- ROOS, J. ; SCHÖLER, H.: *Diagnostische Verfahren zur Bestimmung des Sprachentwicklungsstands*. In: SCHÖLER, H. und WELLING, A. (Hrsg.): *Sonderpädagogik der Sprache*. Göttingen ; Wien [u.a.]: Hogrefe, 2007, S. 531-550.
- RÖSSL, B.: *Spracherwerb im Kindesalter*. In: SCHNEIDER, P., WANKA, R. und RÖSSL, B. (Hrsg.): *Sprachstandsfeststellung mit dem BESK-DaZ*. Salzburg: BIFIE, 2009, S. 4-8.
- ROTH, H.-J.: *Verfahren zur Sprachstandsfeststellung - ein kritischer Überblick*. In: BAINSKI, C. und KRÜGER-POTRATZ, M. (Hrsg.): *Handbuch Sprachförderung*. Essen: Neue-Dt.-Schule-Verl.-Ges. , 2008, S. 22-41.
- SÄCHSISCHES BILDUNGSINSTITUT: *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I. Zur Beobachtung von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache*. Radebeul Sächsisches Bildungsinstitut, 2009.
- SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: *Lehrplan für Vorbereitungsgruppen, Vorbereitungsklassen, Vorbereitungsklassen mit berufspraktischen Aspekten. Deutsch als Zweitsprache*. http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/deutsch_als_zweitsprache_2009.pdf. Abgerufen am: 20.05.2011.
- SCHLEGEL, C. M.: *Europäische Musiklehrpläne im Primarbereich. Eine vergleichende Inhaltsanalyse*. Augsburg: Wißner-Verlag, 2001.
- SCHMIED, C.: *Anlage zur Verordnung der Bildungsministerin zu den Bildungsstandards*. http://www.bifie.at/sites/default/files/VO_BiSt_Anlage_2009-01-01.pdf. Abgerufen am 20.05.2011.
- SCHNEIDER, P.; WANKA, R. ; RÖSSL, B.: *Sprachstandsfeststellung mit dem BESK-DaZ*. In: BREIT, S. (Hrsg.): *Handbuch zum BESK-DaZ*. Salzburg: BIFIE, 2009, S. 9-22.
- SPRACHFÖRDERZENTRUM WIEN: *Sprachkompetenz-Screening*. http://www.sfz-wien.at/download/gs/Verlaufsdokudoku_Kopiervorlagen.pdf. Abgerufen am: 20.05.2011.
- SPRACHFÖRDERZENTRUM WIEN: *Sprachförderkurse. Nachhaltige Sprachförderung. Grundschule*. http://www.sfz-wien.at/download/gs/GS_handout_2010.pdf. Abgerufen am: 20.05.2011.
- TITSCHER, S.: *Methoden der Textanalyse. Leitfaden und Überblick*. Opladen: Westdt. Verl., 1998.
- TRACY, R.: *Themenschwerpunkt "Spracherwerb". Deutsch als Erstsprache: Was wissen wir über die wichtigsten Meilensteine des Erwerbs?* <http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/sprachfoerderung/wissenschaft/unimannheim.pdf>. Abgerufen am: 20.05.2011.
- TRACY, R. ; GAWLITZEK-MAIWALD, I.: *Bilingualismus in der frühen Kindheit*. In: GRIMM, H. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Band 3*. Göttingen: Hogrefe, 2000, S. 495–535.

- WEINERT, F. E.: *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. 2. ed. Weinheim und Basel: Beltz, 2002, S. 17-31.
- WEINERT, S.: *Expertise zur Erfassung von psychologischen Personenmerkmalen bei Kindern im Alter von fünf Jahren im Rahmen des SOEP*. http://www.diw.de/documents/publikationen/73/60002/diw_datadoc_2007-020.pdf. Abgerufen am: 20.05.2011.
- WOLF, B. ; PRIEBE, M.: *Wissenschaftstheoretische Richtungen*. Landau: Empirische Pädagogik, 2000.