



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Eine theoriegeleitete Überprüfung
des Sprachstandsbeobachtungsverfahrens des
Sprachförderzentrums Wien“

Verfasserin

Julia Hofer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik 2002

Betreuerin / Betreuer:

Prof. Mag. Dr. İnci Dirim

Inhaltsverzeichnis

VORBEMERKUNG UND DANKSAGUNG	5
EINLEITUNG	6
1 EINFÜHRENDE ERLÄUTERUNGEN.....	9
1.1 BEGRIFFSERLÄUTERUNGEN	9
1.1.1 MIGRATION, MIGRATIONSHINTERGRUND UND MEHRSPRACHIGKEIT	9
1.1.2 MUTTERSPRACHE – ERSTSPRACHE	11
1.1.3 ERSTSPRACHE – ZWEITSPRACHE	11
1.1.4 ZWEITSPRACHE – FREMDSPRACHE	12
1.1.5 SPRACHDIAGNOSTIK UND SPRACHFÖRDERUNG	14
1.2 (HEIL-)PÄDAGOGISCHE RELEVANZ.....	16
1.3 GESETZLICHE BESTIMMUNGEN IM RAHMEN DER SCHÜLEREINSCHREIBUNG	20
1.3.1 GESETZLICHE GRUNDLAGE	20
1.3.2 PROBLEMAUFRISS.....	21
2 DAS VERFAHREN DES SPRACHFÖRDERZENTRUMS WIEN	23
2.1 SPRACHFÖRDERKURSE	23
2.2 DAS SPRACHKOMPETENZ-SCREENING	24
2.3 KOMPETENZSTUFEN.....	25
2.4 BEOBACHTUNGSSITUATIONEN	27
2.5 BEOBACHTUNGSSTRATEGIEN.....	28
2.6 REGELMÄßIGE LERNFORTSCHRITTSDOKUMENTATION	29
3 EINFÜHRUNG IN DIE EHLICH'SCHEN ANFORDERUNGEN	31
3.1 FORSCHUNGSSTAND	31
3.2 ANFORDERUNGEN FÜR VERFAHREN DER REGELMÄßIGEN SPRACHSTANDSFESTSTELLUNG (AVRS)	34
3.3 REFLEXION	41
4 METHODISCHE VORGEHENSWEISE.....	43
4.1 QUALITATIVE INHALTSANALYSE NACH MAYRING (2007).....	43
4.2 ADAPTION DES MODELLS AN DIE FORSCHUNGSFRAGE.....	45
4.3 EINTEILUNG DER ANFORDERUNGEN NACH EHLICH (2005) IN INHALTLICHE KATEGORIEN	46
5 ANALYSE DES VERFAHRENS DES SPRACHFÖRDERZENTRUMS WIEN ANHAND DER EHLICH'SCHEN KRITERIEN	48
5.1 ANFORDERUNGEN NACH EHLICH (2005) HINSICHTLICH FLANKIERENDER MAßNAHMEN.....	48
5.1.1 AVRS 2	48
5.1.2 AVRS 3	50
5.1.3 AVRS 16	53
5.1.4 AVRS 18	55

5.1.5	AVRS 19	56
5.1.6	AVRS 21	57
5.1.7	WEITERE AVRS HINSICHTLICH FLANKIERENDER MAßNAHMEN	57
5.2	ANFORDERUNGEN NACH EHLICH (2005) HINSICHTLICH FORSCHUNGSDESIDERATEN	58
5.2.1	AVRS 7	58
5.2.2	AVRS 9	60
5.2.3	ANFORDERUNGEN HINSICHTLICH FORSCHUNGSDESIDERATEN DES QUALIFIKATIONSFÄCHERS	63
5.2.4	WEITERE AVRS HINSICHTLICH FORSCHUNGSDESIDERATEN	66
5.3	ANFORDERUNGEN NACH EHLICH (2005) HINSICHTLICH DER GESTALTUNG DES VERFAHRENS IM ENGEREN SINNE	67
5.3.1	AVRS 5	67
5.3.2	AVRS 6	70
5.3.3	AVRS 8	72
5.3.4	AVRS 10	75
5.3.5	AVRS 12	77
5.3.6	AVRS 17	81
5.3.7	AVRS 25	84
5.3.8	WEITERE AVRS HINSICHTLICH DER GESTALTUNG DES VERFAHRENS IM ENGEREN SINNE	85
5.4	ERGEBNISDARSTELLUNG DER ANALYSE	86
6	ZUSAMMENFASSENDE DARSTELLUNG.....	91
	LITERATURVERZEICHNIS	93
	ANHANG	102
	SPRACHKOMPETENZ-SCREENING.....	102
	LERNFORTSCHRITTSDOKUMENTATION	103
	AUFNAHMEBOGEN	106
	KURZFASSUNG	107
	ABSTRACT	108
	CURRICULUM VITAE.....	109
	EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG	111

Vorbemerkung und Danksagung

Ich arbeite seit mehr als 3 Jahren in Wien als Lernhilfetrainerin für Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch und dabei stellt die Sprachförderung einen der wesentlichsten Teilbereiche dar. Dadurch wurde mein Interesse geweckt, mich auch wissenschaftlich und im Rahmen meines Studiums mit diesem Thema auseinanderzusetzen. Im Laufe meiner Recherche hat sich nach und nach herauskristallisiert, dass eine diagnosegestützte Förderung ein wichtiger Schritt ist, um Kindern eine optimale und gezielt individuelle pädagogische Stütze zu sein. In Vertiefung mit diesem Themenbereich, der sich an einer Schnittstelle mehrerer Disziplinen (Pädagogik, Psychologie, Sprachwissenschaft,...) befindet und auf der Suche nach einer dafür qualifizierten Diplomarbeitbetreuung, habe ich mit Prof. Mag. Dr. İnci Dirim, die am Institut für Germanistik im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache angestellt ist, aufgrund ihrer pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Ausbildung eine solche gewinnen können. An dieser Stelle möchte ich ihr für ihre fachkundige Unterstützung und Betreuung danken.

Mein besonderer Dank geht aber vor allem an meine Eltern, die mir durch ihren bedingungslosen mentalen, emotionalen, wie auch finanziellen Beistand mein Studium und vieles mehr ermöglicht haben.

Außerdem danke ich all jenen FreundInnen, die mir während des Schreibens geduldig mit Rat und Tat, sowie einem offenen und verständnisvollen Ohr zur Seite gestanden sind.

Einen weiteren Dank möchte ich noch an meine Studien- und Namenskollegin Julia für den gegenseitigen Austausch aussprechen, der mir von Anfang an Motivation und Unterstützung war.

Einleitung

„Sprache stellt einen zentralen Weg zur Erschließung der Welt und eine wesentliche Voraussetzung für soziale, ökonomische und politische Teilhabe dar“
(Dirim/Mecheril 2010, 100).

Diese Aussage macht deutlich, welcher hohe Stellenwert Sprache und Sprachkompetenzen in unserer Gesellschaft beigemessen wird, um Teil dieser sein zu können. Allerdings werden damit auch Probleme impliziert, die bei nicht ausreichenden Sprachkenntnissen zu Tage treten. Insbesondere gilt dies für Kinder, Jugendliche und Personen, die in einem mehrsprachigen Umfeld aufwachsen und nicht als Erstsprache die in der Gesellschaft verbreitete Sprache sprechen. Das Recht auf Bildung, das laut Artikel 26 der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen von 1948 allen Menschen, insbesondere Kindern (UNESCO¹), gleichermaßen zusteht und die Partizipation am gesellschaftlichen, wie auch politischen Leben ermöglichen soll, kann dabei maßgeblich eingeschränkt werden. (vgl. Günther 2010)

Dies soll nun an der derzeitigen Schulsituation von Kindern und Jugendlichen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in Österreich bzw. Wien anhand einer Statistik des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur verdeutlicht werden.

Dieser Statistik aus dem Schuljahr 2009/2010 zufolge besuchten etwas mehr als 200 000 Kinder und Jugendliche mit anderen Erstsprachen als Deutsch eine Schule in Österreich, davon waren ca. 90 000 in einer Schule in Wien. Betrachtet man die Situation dieser Wiener Schüler und Schülerinnen etwas genauer, so lässt sich erkennen, dass die überwiegende Mehrheit (53 733 SchülerInnen) in allgemein bildende Pflichtschulen geht. Dies entspricht in etwa der Hälfte aller SchülerInnen (55,3%) in Wien, wohingegen 29,3% höher bildende Schulen besuchen und 32,7% berufsbildende Schulen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2011, 14ff)². Bereits 2005 lässt sich bei Krumm, der sich auf dieselbe Quelle für das Schuljahr 2001/2002 bezieht, finden, dass der Anteil der SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch in Sonderschulen überproportional hoch ist. Dieser Trend hat sich bis jetzt durchgesetzt: Waren es im Schuljahr 2002/2003 österreichweit gesehen noch 22 %, die 7,6% deutschsprachigen SchülerInnen gegenüberstehen, so sind es nun 27,8% (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2011, 14ff). Schule scheint hier, wie von Wakounig schon Anfang der neunziger Jahre festgestellt

¹ <http://www.unesco.at/bildung/index.htm> [Zugriff am 10.9.2011]

² <http://pubshop.bmukk.gv.at/detail.aspx?id=285> [Zugriff am 28.8.2011]

wurde, nach wie vor einen „sozialen Filter“ (Wakounig 1992, 31) darzustellen, der nicht objektiv allen Kindern die gleiche Chance auf Bildung zukommen lässt.

Sprache stellt dabei ein wesentliches Kriterium dar, da schon die Einstellung zur Sprache Einfluss auf diese Situation, auch im Hinblick auf die Sprachförderung haben kann. Aber auch andere Faktoren, vor allem sozioökonomische Aspekte, wie beispielsweise Aufenthaltsdauer der Eltern, Zugang der Eltern zum Arbeitsmarkt, können die individuelle Einstellung zu Sprache bzw. die Möglichkeiten des Sprachkontakts oder die Motivation zum Erlernen einer Sprache beeinflussen und somit in weiterer Folge negative Auswirkungen auf Bildung haben (Krumm 2005, 203). Da schulischer, wie auch beruflicher Erfolg eng in Verbindung mit sprachlichen Kompetenzen steht, gilt laut dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009, 12f)³ eine angemessene Sprachförderung als wichtigste Maßnahme für einen erfolgreichen Bildungsweg.

Der Auftrag an Bildungseinrichtungen (insbesondere Kindergärten und Grundschulen) zur individuellen Unterstützung beim Spracherwerb, im Sinne einer „Anregung der sprachlichen Entwicklung“ (ebd., 13) bezieht prinzipiell alle Kinder mit ein, wobei vorwiegend Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch einen potentiellen Förderbedarf aufweisen. Um diesen aufzudecken, bedarf es meist bei Eintritt in eine institutionelle Einrichtung einer Sprachstandserhebung. Diese Bezeichnung, so stellt Ehlich (2009, 18) fest, wird dem Prozess der Aneignung und Entwicklung von Sprache allerdings nicht gerecht, da sie nur Momentaufnahmen liefern kann. Rösch (2011) erklärt dazu, dass sich hierbei in den letzten Jahrzehnten ein Wandel vollzogen hat, von der einfachen Erfassung des Sprachstandes hin zu dem heutigen Versuch „Sprachentwicklung zu erfassen und die Spracherwerbsdiagnose mit Förderung zu verbinden“ (ebd., 37).

Diesem Prinzip der diagnosegestützten Sprachförderung folgend, ist auch das Verfahren des Sprachförderzentrums Wien aufgebaut, welches im Zentrum dieser Arbeit stehen soll.

Es wurde in dem Schuljahr 2006/2007 das erste Mal eingesetzt und findet nach wie vor in Wiener Grundschulen, in der Sekundarstufe und in Polytechnischen Schulen seine Anwendung. (vgl. Englisch-Stölner 2010)

Allerdings wurde es unabhängig von den internationalen Entwicklungen hinsichtlich der Anforderungen, die ein solches Verfahren erfüllen sollte, um seiner Aufgabe gerecht zu werden, konzipiert. Es ist somit nicht empirisch untermauert, weshalb ich mir die Überprüfung anhand begründeter Kriterien als Aufgabe im Rahmen dieser

³ <http://www.plattform-educare.org/BMUKK%20-%20Bildungsplananteil%20sprachliche%20Foerderung.%206.2009.pdf> [Zugriff am 2.11.2011]

Diplomarbeit genommen habe. Zwar werde ich eine empirische Fundierung nicht vornehmen können, da sie den Umfang einer Diplomarbeit weit überschreiten würde, aber ich werde das Verfahren auf Grundlage der einschlägigen „Anforderungen für Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung“ von Ehlich (2005) theoretisch überprüfen.

Vor dem Hintergrund der theoretischen Überprüfung des Verfahrens anhand der von Ehlich beschriebenen Anforderungen, stellt sich für mich folgende zentrale Frage, die im Rahmen dieser Diplomarbeit behandelt werden sollen:

Inwieweit entspricht das vom Sprachförderzentrum Wien entwickelte und angewandte Verfahren zur Sprachstandserhebung von Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch den Anforderungen, die von Konrad Ehlich zusammengefasst wurden?

- *Wo kann Optimierungsbedarf festgestellt werden?*

Anhand des nun folgenden Überblicks über die Kapitel dieser Arbeit und deren Inhalt, soll gezeigt werden, wie die Forschungsfrage beantwortet werden soll.

Im ersten Kapitel soll kurz auf die terminologische Problematik von zentralen Begriffen der Arbeit eingegangen werden und eine Klärung versucht werden, um ein einheitliches Verständnis zu gewährleisten. Außerdem findet in den einführenden Erläuterungen auch noch die disziplinäre Anbindung, sowie ein grober Abriss der gesetzlichen Bestimmungen hinsichtlich der Schuleinschreibung statt, die notwendig sind, um die Kontexte dieser Arbeit nachvollziehen zu können.

Das zweite Kapitel widmet sich dem für die Forschungsfrage zentralen Verfahren des Sprachförderzentrums Wien, das in seinem Aufbau und seiner Anwendung dargestellt werden soll.

Eine kurze Einführung in die Anforderungen von Konrad Ehlich (2005) und eine Reflexion der selbigen folgen im dritten Kapitel, woraufhin das vierte Kapitel näher auf die methodische Vorgehensweise nach Mayring (2007) eingegangen wird.

Daran anknüpfend kann das Verfahren des Sprachförderzentrums Wien im fünften Kapitel anhand der kriteriengeleiteten und ausgewählten Anforderungen analysiert und in weiterer Folge soll dabei auch möglicher Optimierungsbedarf aufgedeckt werden.

Den Abschluss bildet eine zusammenfassende Darstellung, die die wesentlichen Erkenntnisse dieser Arbeit resümierend wiedergeben und auch einen Ausblick auf mögliche weitere Forschungsfragen in diesem Kontext geben soll.

1. Einführende Erläuterungen

1.1 Begriffserläuterungen

„Definitionen von Begriffen sind notwendig, damit wir uns in der Fachsprache verständigen und unnötige Missverständnisse vermeiden können“

(Günther 2010, 102).

Um in diesem Sinne ein einheitliches Verständnis über wesentliche Begriffe dieser Arbeit zu gewährleisten, muss ihre zugrunde liegende Bedeutung vorab erläutert und im Verhältnis zu verwandten Begriffen abgesteckt werden. Die Auflistung bzw. die Ausführungen sollen als Orientierung dienen und erheben somit keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

1.1.1 Migration, Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit

Im wissenschaftlichen Kontext von Sprachförderung und auch in bildungspolitischen Diskursen ist oftmals von Kindern, Jugendlichen und Personen mit *Migrationshintergrund* die Rede (so zum Beispiel auch in der PISA-Studie). Dieses Beschreibungskriterium ist meist über die ausländische Herkunft der Eltern oder Großeltern (oder zumindest eines Elternteiles) bestimmt, wobei der Migrationshintergrund in vielen Fällen schwer definierbar ist bzw. etwas Anderes erfasst, als in diesem Kontext gemeint wird. Wird der Herkunftshintergrund bis zu einer gewissen Generation zurückverfolgt, so kann in vielen Familien eine Migration festgestellt werden, womit nicht mehr ausreichend zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund differenziert werden kann (Diefenbach 2008, 19ff). Somit trifft die Bezeichnung *Kinder mit Migrationshintergrund* auch auf Kinder zu, die neben Deutsch keine zweite Sprache sprechen können. Umgekehrt gibt es ebenso Kinder, deren Eltern bereits in Österreich geboren wurden, die aber dennoch in der Familie eine andere Sprache als Deutsch sprechen (Chlosta & Ostermann 2010, 22).

Chlosta und Ostermann (2010), die sich dabei auf eine Untersuchung der Universität Duisburg-Essen namens SPREEG (Sprachenerhebung Essener Grundschulen) stützen, postulieren, dass sich verschiedene Untersuchungen zum Thema mehrsprachige Kinder und Jugendliche bzw. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund an unterschiedlichen Merkmalen orientieren. Solche Merkmale können beispielsweise Staatsangehörigkeit, Familiensprache oder Migration sein. Diese Kriterien zur Benennung der im Interesse der Forschung stehenden Population

können jedoch unterschiedliche Gruppen von Kindern und Jugendlichen beschreiben (ebd.).

Eine genauere Betrachtung von *Migration* liefert die Grundlage des Verständnisses zu dem Terminus *Migrationshintergrund*. Es findet sich keine einheitliche Definition dazu, der Wortursprung kommt jedoch aus dem Lateinischen und bedeutet „Wanderung“ (Diefenbach 2008, 20). Es wird dabei, der „Arbeits- oder Lebensmittelpunkt“ (Mecheril 2010, 7) für kurze oder längere Zeit über Grenzen hinweg verschoben und in ein anderes Land, eine andere Gesellschaft, eine andere Kultur hineingelegt. (vgl. Diefenbach 2008)

Mecheril (2010, 7f) führt dazu an, dass dieses Phänomen die Menschheitsgeschichte immer wieder begleitet hat, aber vor allem in der heutigen Zeit aufgrund von Kriegen, ökologischen Veränderungen, Globalisierung und technologischen Entwicklungen besonders stark ausgeprägt ist. Damit steht es bzw. stehen die Personen, die *wandern* auch vermehrt im Zentrum von (Bildungs-)Diskussionen (ebd.). Um diesen Personenkreis auch im Rahmen der Forschung näher betrachten zu können, bedarf es einer Einigung, wer dazu gezählt werden kann. Einige Beschreibungsmerkmale wurden oben bereits angeführt, um zu verdeutlichen, wie vielfältig diese sein können.

Dies zeigt sich vor allem auch in einer sehr breiten Begriffsdiskussion, die bisher noch keinen Konsens über einen passenden Begriff finden konnte.

Im Hinblick auf die hier vorliegende Arbeit ist *Migrationshintergrund*, wie vorhin bereits erwähnt wurde, deswegen problematisch und unpräzise, da der familiäre *Migrationshintergrund* eines Kindes nicht automatisch eine andere Familiensprache als Deutsch bedeutet. Daher ist es wichtig, insbesondere im Zusammenhang mit Sprachförderung, Sprache als ein wesentliches Kriterium zu bestimmen und zu versuchen dieses näher zu beschreiben. Chlosta und Ostermann (2010) betonen auch, dass der Terminus *Migrationshintergrund* der Population im Kontext der Mehrsprachigkeit nicht gerecht wird, da Mehrsprachigkeit vielfältiger ist, als bisher angenommen und in statistischen Daten dargestellt wurde. Deshalb sei es auch schwierig, *Mehrsprachigkeit* als Beschreibungskriterium heranzuziehen.

Ahrenholz (2010) meint dazu, dass der Begriff *Mehrsprachigkeit* „für alle Formen von multipler Sprachkompetenz verwendet wird“ (ebd., 5), individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit eingeschlossen.

Verschiedene Termini sollen dazu nun in Anlehnung an Ahrenholz differenziert und erläutert werden, um das komplexe Merkmal *Mehrsprachigkeit* etwas genauer betrachten zu können und die Sprachkompetenzen voneinander unterscheiden zu können.

1.1.2 Muttersprache – Erstsprache

Die Sprache, die zumeist in der Familie und somit von Geburt an erlernt wird, wird als *Muttersprache* oder auch als *Erstsprache* bezeichnet. Beide Begriffe implizieren, obwohl sie das gleiche meinen, aber auch unterschiedliche weitere Dimensionen.

Ahrenholz (2010) stellt fest, dass der Begriff *Muttersprache* den Spracherwerb etwas einseitig darstellt, da größtenteils auch Väter, andere Familienmitglieder, Tagesmütter oder Bekannte dabei eine wichtige Rolle spielen können. Ahrenholz zeigt auch den politischen Zusammenhang auf, in dem der Begriff *Muttersprache* verwendet wird, um von einem „staatlich verordnete[n] Sprachgebrauch“ (ebd., 3) abzugrenzen.

Dafür ist mit dieser Bezeichnung jedoch „eine emotionale Dimension verbunden [...], die in dem Ausdruck *Erstsprache* nicht miteingefasst ist“ (ebd., 4).

In wissenschaftlicher Literatur findet man die Bezeichnung *Erstsprache* häufiger, abgeleitet davon, dass man die Sprache meint, die man zeitlich als erste erlernt und mit der „ein besonderes Verhältnis von Sprachentwicklung, kognitiver Entwicklung, Emotion und Selbstbild impliziert“ (ebd.) wird. Es wird damit, so Ahrenholz weiter, auch indirekt die Möglichkeit aufgezeigt, weitere Sprachen erlernen zu können.

Haberzettl (2007, 69) führt auch die Möglichkeit eines doppelten oder bilingualen Erstspracherwerbs an, der vorliegt, wenn eine zweite Sprache gleichzeitig von Geburt an bzw. bis zum 3. Lebensjahr erworben wird.

1.1.3 Erstsprache – Zweitsprache

Unter *Zweitsprache* wird ausgehend, von der *Erstsprache*, eine zeitlich später erlernte und deshalb zweite Sprache verstanden.

Ahrenholz (2010) unterscheidet ein weiteres und ein engeres Verständnis von *Zweitsprache*. Ersteres meint *Zweitsprache* als Oberbegriff für jeglichen Spracherwerb zeitlich versetzt zum Erstspracherwerb. Um *Zweitsprache* im engeren Sinn zu verstehen, bedarf es verschiedener Bedingungen, die in der Sprachaneignung erfüllt werden müssen. Ahrenholz nennt hierbei als zentralen Punkt, dass

„die Aneignungsprozesse in Lebenssituationen stattfinden, in denen die *Zweitsprache* – meist in Bezug auf bestimmte Interaktionspartner bzw. sprachliche Domänen – zentrales Kommunikationsmittel ist und der Erwerb im Wesentlichen im Vollzug der Kommunikation erfolgt“ (ebd., 6).

Von *Deutsch als Zweitsprache* kann also, nach Ahrenholz, dann gesprochen werden, wenn Personen (mit Migrationshintergrund), in einem deutschsprachigen Land leben und Deutsch nicht als ihre *Erstsprache* in der Familie erworben haben.

Je nach dem, in welchem Alter sich die Personen die Zweitsprache aneignen, unterscheidet man frühen bzw. kindlichen Zweitsprachenerwerb (ab. 3./4. Lebensjahr) und Zweitsprachenerwerb Erwachsener (ebd.).

1.1.4 Zweitsprache – Fremdsprache

Die wesentliche Unterscheidung zwischen den Begriffen *Zweitsprache* und *Fremdsprache*, so Ahrenholz, besteht aus „unterschiedlichen Erwerbssituationen“ (ebd., 7) in denen eine Sprache erlernt wird.

Eine Zweitsprache wird vorwiegend durch alltägliche Kommunikation erworben, während Fremdsprachen im institutionalisierten Rahmen, vor allem in Unterrichtssituationen gelehrt bzw. gelernt werden. Somit kommt Fremdsprachen im Vergleich zur Zweitsprache „keine hohe Bedeutung für die Bewältigung der Alltagskommunikation“ (ebd.) zu. Obwohl die Aneignungsbedingungen klar abgrenzbar sind, können die Grenzen in der Praxis und im Leben der Individuen auch verwischen. Ahrenholz nennt hierbei als Beispiel Menschen, die aus einem fremdsprachigen Land neu zugewandert sind und einen Deutschkurs beginnen, um die neue *Fremdsprache* zu erlernen oder aber Kinder, die eine fremdsprachige Schule besuchen, die eine andere Unterrichtssprache als Deutsch verwendet. In diesen Beispielen mischen sich Elemente der unterschiedlichen Erwerbskontexte (ebd.).

In manchen Publikationen, so Ahrenholz weiter, werden die beiden definierbaren Aneignungsbedingungen auch noch durch Attribute unterstützt.

Ein Sprachlernprozess, welcher im Unterricht nach einer didaktischen Methode unterstützt wird, beispielsweise nach dem Prinzip „vom Einfachen zum Schwierigen“ (ebd., 8), wird als *gesteuerter* (Zweit - oder Fremd-)Sprachenerwerb bezeichnet.

Die Bezeichnung *ungesteuert* bezieht sich auf alltägliche Situationen, in denen eine Sprache erlernt wird, ohne systematische Intention, und für den Lernenden unter eher schwierigeren Bedingungen. Klein (1992) nennt hierbei das Analyseproblem, sowie das Syntheseproblem, denen Lernenden im ungesteuerten Zweitsprachenerwerb gegenüberstehen.

Das Analyseproblem tritt auf, da die Lernenden lexikalische und grammatische Einheiten aus längeren, komplexen Schallsequenzen (Sätze, Wörter, Fragen,...), die sie wahrnehmen, heraushören, analysieren und im Hinblick auf ihre semantische bzw. strukturelle Funktion verstehen müssen. Mit dem Syntheseproblem wird darauf

aufmerksam gemacht, dass Lernende oftmals nur wenige Sprachkenntnisse besitzen mit denen sie sich dennoch in alltäglichen Kommunikationssituationen ausdrücken müssen (Klein 1992, 70ff.).

Weiters formuliert Klein zwei Aufgaben, die der/die Lernende zu erfüllen hat. Einerseits muss dieser seine (geringen) Sprachkenntnisse bestmöglich einsetzen und nutzen können, um sowohl verstehen als auch kommunizieren zu können. Dies wird als *Kommunikationsproblem* bezeichnet. Andererseits gilt es, die *Lernaufgabe* zu erfüllen, indem man sich der Zielsprache der sozialen Umgebung anpasst (ebd., 29).

In diesem Kontext, so Ahrenholz (2010), kann man allerdings an Stelle von *lernen* auch vom *erwerben* einer Sprache sprechen. Dabei wird verwiesen auf die Prozesse der Aneignung, die nicht bewusst gesteuert werden, während *lernen* einen „absichtsvoller Aneignungsprozess“ (ebd., 10) meint. Dennoch besteht über die Verwendung bzw. die Bedeutung dieser Termini keine Einigkeit, weshalb im Sinne von Ahrenholz in dieser Arbeit vermehrt der eher neutrale Terminus *Sprachaneignung* verwendet werden wird. Die Aneignung einer Sprache ist somit, wie oben ausgeführt, mit verschiedenen Herausforderungen und Aufgaben verbunden. Fremdsprachen und Zweitsprachen werden allerdings, so kann mit Haberzettl (2007) festgestellt werden, nicht als gleichwertig angesehen, da „der doppelte Erstsprachenerwerb ebenso wie der Zweitspracherwerb dem Vorurteil ausgesetzt ist, eine potenzielle Gefährdung für eine normale kognitive Entwicklung zu sein“ (ebd., 71). Sie führt dazu weiter aus, dass nicht die Zweisprachigkeit an sich die Kinder oder Jugendlichen überfordert, sondern die hindernden Umstände, wie beispielsweise zu wenig sprachlicher Anreiz, Sprachaneignungsstörungen bedingen können. Dem gegenüber steht die Aneignung einer Fremdsprache, deren frühe Förderung immer selbstverständlicher wird und die vor allem durch schulischen Unterricht Forcierung findet. Darin werden wesentliche und wünschenswerte Kompetenzen erkannt, die jedoch „gerade auch im Vergleich zu den Leistungen von Zweitsprachlernern nach einem vergleichbaren Erwerbszeitraum – den hochgesteckten Erwartungen nicht entsprechen“ können (ebd.).

Mit dem Bewusstsein der oben angeführte Begriffsvielschichtigkeit und der damit verbundenen Problematik, soll in dieser Arbeit der Terminus *Personen mit anderen Erstsprachen als Deutsch* verwendet werden. Damit sind jene gemeint, die eine oder mehrere Erstsprachen sprechen und bei welchen Deutsch als Zweitsprache angesehen werden kann. Insbesondere im Kontext von Sprachförderung kann auch von Kindern mit potentiellm Förderbedarf gesprochen werden. Erläuterungen zu den Begriffen Sprachförderung und Sprachdiagnostik folgen nun.

1.1.5 Sprachdiagnostik und Sprachförderung

Der erste Schritt dazu muss sein, zu erklären, was mit *Sprachförderung* gemeint wird. Bei Günther (2010, 102) ist folgendes darüber zu finden:

„Sprachförderung zielt auf die Verringerung der Differenzen zwischen den praktizierten Formen des Sprachgebrauchs der Kinder und Schüler und den Anforderungen der Bildungseinrichtungen an die Sprachkompetenz im Sinne einer Bildungssprache und gleichzeitig an die Ausschöpfung aller vorhandenen sprachlichen Potenziale wie z.B. bei Hochbegabten.“

Als Zielgruppe lassen sich dabei jene Kinder identifizieren, die einerseits Sprachentwicklungsstörungen aufweisen und andererseits Kinder, die von einem weniger günstigen Umfeld für den Spracherwerb umgeben sind. Im deutschsprachigen Raum (u.a. Deutschland und Österreich) handelt es sich dabei um den Erwerb der deutschen Sprache, da diese „als Bildungssprache anerkannt [ist] und in allen Bildungseinrichtungen und Bildungsphasen gesprochen wird“ (ebd., 103).

Im Zusammenhang damit kommt der Sprachdiagnose eine wesentliche Rolle zu:

„Die Sprachdiagnostik will die persönliche Geschichte des Kindes und seines Erwerbs und/oder Gebrauchs von Sprache und Sprechen rekonstruieren, um die aktuellen Förderbedürfnisse zu erkennen und in einen Zusammenhang zur Prävention und Sprachförderung (Intervention) zu stellen“ (ebd., 170).

Günther geht davon aus, dass die Grundlage der Sprachförderung die Sprachdiagnostik ist und dieser enge Zusammenhang zeigt sich unter anderem in der synonymen Verwendung der Begriffe *Sprachdiagnostik* und *Förderdiagnostik*.

Auch bei Rösch (2011) findet man dazu eine Stellungnahme im Kontext der Diagnoseinstrumente, die dieses Begriffsverständnis in gewisser Weise unterstützt und noch weiter ausführt:

„Sprachdiagnoseinstrumente haben die Aufgabe, den erreichten Stand eines Lernenden in der Fremd- oder Zweitsprache zu ermitteln. Sie werden im Fremdsprachenbereich häufig eingesetzt, um Lernende am Beginn einer Maßnahme ihrem Lernstand entsprechend einzustufen, oder aber – ohne Bezug zu unterrichtlichen Maßnahmen –, um ihre erreichte Kompetenz zu messen“ (ebd., 37).

Bevor eine Maßnahme zur Sprachförderung also stattfinden kann, sollte der Lernende in seiner Kompetenz erkannt werden bzw. dahingehend eingeordnet werden, um aufbauend darauf, die Fähigkeiten weiter schulen zu können. Beispiele für eine Einstufung ohne eine darauffolgende Maßnahme sind beispielsweise die Aufnahme in eine Ausbildung, ein Studium, etc.; diese sind aber für die vorliegende Arbeit nicht relevant. Das Augenmerk wird auf die Zeit der Einschulung bzw. des Schuleintritts gelegt, bei der, wie einleitend bereits angeführt wurde, versucht wird, die Entwicklung der Sprachkompetenzen in den diagnostischen Blick zu nehmen und die anschließende Förderung daran anzubinden.

Die Erhebung des Sprachstandes anhand eines Verfahrens, sollte demnach zeitlich vor einer konkreten Förderung stehen, wobei Diagnose, wie auch Förderung eng verbunden sein sollten.

Es können mit Rösch drei Aufgaben festgestellt werden, die *Diagnose* dabei erfüllen muss. Die erste bezieht sich auf das Vergleichen der Leistung mit anderen, also mit einer Referenzgruppe oder die jeweilige Person selbst zu unterschiedlichen Zeitpunkten bzw. mit einem gesteckten Lernziel. Die zweite Funktion beinhaltet das Erklären von Entwicklungen oder von Problemen, wohingegen die Prognose über die weitere Entwicklung bzw. die positive Beeinflussung dieser Entwicklung durch Förderung die dritte Aufgabe darstellt (ebd.).

Die Diagnose durch Sprachstandserhebungsverfahren sollte somit, laut Rösch, einen Prozess darstellen und nicht einmalige Momentaufnahme sein.

Diagnose und Diagnostik können, Döll und Dirim (2011, 158) zufolge, in Förderdiagnostik und Auslese- bzw. Zuweisungsdiagnostik unterschieden werden. Erstere ist, wie bereits oben angeführt, an Ressourcen und Kompetenzen orientiert und möchte den Lernprozess optimal unterstützen.

Zuweisungsdiagnostik verfolgt das Ziel, konkreten Förderbedarf aufzudecken, um danach beispielsweise eine Zuteilung zu bestimmten Institutionen durchführen zu können.

Die Verfahren, die zur Feststellung des Sprachentwicklungsstandes eingesetzt werden, sind das Schätzverfahren, die systematische Beobachtung, eine Profilanalyse und

Tests. Was genau unter den einzelnen Verfahren verstanden werden kann und welche unterschiedlichen Ergebnisse sie hervorbringen können, wird in Kapitel 5.3.6 näher ausgeführt.

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass diagnosegestützte Sprachförderung als Präventivmaßnahme, um Förderbedarf aufzudecken, angesehen werden kann, und eng in Verbindung mit der darauffolgenden Sprachförderung steht. Diesem Begriffsverständnis soll in dieser Arbeit auch gefolgt werden.

Der Bezug zur Heil- und Integrativenpädagogik soll im folgenden Kapitel nun etwas genauer erläutert werden.

1.2 (Heil-)Pädagogische Relevanz

Wie in der Einleitung bereits anhand der Zahlen des Bundesministeriums angedeutet wurde, haben Studien gezeigt, dass Kinder und Jugendliche, die aus sogenannten Migrationsfamilien stammen und eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen, im selektiv ausgerichteten österreichischen Bildungssystem benachteiligt werden und somit insgesamt weniger erfolgreich sind.

Auf welche mögliche Gründe dies zurückzuführen ist, welche Bedeutung Sprache in diesem Kontext zukommt und wie Heil- und Integrative Pädagogik dem präventiv entgegen wirken können, soll in diesem Kapitel erläutert werden, um das pädagogische Spannungsfeld, in dem sich diese Arbeit verorten lässt, zu skizzieren.

Die Erziehungswissenschaft hat den Themenbereich Migration, und damit verbunden Zwei- und Mehrsprachigkeit, schon früh für sich entdeckt.

Weber (2008) führt an, dass zu Beginn der 1970er Jahre die soziale Integration der sogenannten *Gastarbeiter* und ihrer Familien bzw. die damit verbundenen Probleme im Interesse der Forschung standen. Durch Globalisierungs- und Migrationsprozesse, die unter anderem verschiedene Migrationsgruppen hervorbrachten, wird nunmehr der Fokus auf die gesellschaftlichen Entwicklungen, insbesondere auf Veränderungen im Bildungswesen, gelegt (ebd., 408f). Dirim und Mecheril (2010) bestätigen, dass PISA und ähnliche Studien, das Forschungsinteresse der Erziehungswissenschaft vor allem in Richtung „Erhöhung der Chancengleichheit“ (Dirim/Mecheril 2010, 99) im Bildungssystem gesteigert haben (ebd.).

Damit wird erneut deutlich, dass ein Ungleichgewicht im Bildungswesen vorhanden ist. Mögliche Erklärungen, warum Kinder und Jugendliche aus Migrationsfamilien Nachteile aufweisen, lassen sich unter anderem bei Diefenbach (2008) finden. Sie gliedert die von ihr zusammengefassten empirischen Befunde in zwei Kategorien: Merkmale der

Kinder oder ihrer Eltern und Merkmale der Schule als Institution. Da besonders die zweite Kategorie für diese Arbeit relevant ist, sollen zur ersten Kategorie nur einige Beispiele genannt werden. Merkmale der Kinder oder ihrer Eltern können unter anderem kulturspezifische Unterschiede in den Einstellungen im Bezug auf Lernen sein, sowie sozioökonomische Defizite in Ressourcen jeglicher Art, Minderheitenstatus und fehlendes spezifisches Wissen über das Bildungssystem.

Die zweite Kategorie beinhaltet Erklärungsmodelle, denen einerseits die Kontextbedingungen in der Schule, andererseits die institutionelle Diskriminierung zuzuordnen sind. Zu Kontextbedingungen rund um den Ort, an dem täglich Lernprozesse stattfinden, zählt Diefenbach beispielsweise die jeweilige Schulform und die damit verbundenen unterschiedlichen Umwelten, die aufgrund des hierarchisch strukturierten Bildungssystems Einfluss auf den Status der SchülerInnen haben oder auch die quantitative Zusammensetzung der Klassen durch unterschiedliche ethnische Gruppen. (für genauere Befunde vgl. Stanat 2003, u.a.)

Auch die ethnische Zugehörigkeit der LehrerInnen kann, Diefenbach (2008, 132ff) zufolge, einen Effekt haben.

Die institutionelle Diskriminierung zeigt sich bei Diefenbach darin, dass Leistungen von SchülerInnen nicht nur aufgrund ihrer persönlichen Kompetenzen erzielt werden, sondern, da dies in einem vorbestimmten schulischen Rahmen geschieht, auch „als Leistungen von Schulen bzw. des Schulsystems“ (ebd., 136) verstanden werden können. Prozesse einer solchen Diskriminierung können bei der Einschulung, wie auch in den Übergängen zu anderen Schulstufen zum Tragen kommen, sowie sich von einem Übergang zum nächsten gegenseitig legitimieren. (vgl. Gomolla/Radtke 2002) Von Diefenbach wird auch die überhäufige Überstellung in Sonderschulen mit Schwerpunkt Lernbehinderung als Teil der institutionellen Diskriminierung genannt, was man bei Krumm (2005, 206) bestätigt findet:

„Eine überproportionale Anwesenheit von Kindern mit Migrationshintergrund in der Sonderschule sowie ihre Unterrepräsentanz in der höheren Schule müssen trotz der rechtlichen Fortschritte als Indikatoren einer institutionellen Diskriminierung gewertet werden.“

In diesem Zusammenhang wird in der Literatur meist auch auf die wesentliche Bedeutung von Sprache hingewiesen und diese als „Schlüsselkompetenz für Bildung, Integration und damit Teilhabe an der Gesellschaft“ (Günther 2010, 61) angeführt,

wobei die ungenügende Beherrschung der deutschen Sprache mit der Bildungsbenachteiligung in Verbindung gebracht wird.

Denn Weber (2008, 415) schreibt hierzu:

„Sprache ist zentrales Medium schulischer Bildungsprozesse in allen Fächern, damit hat sie eine herausragende Bedeutung für schulische Lernerfolge.“

Wird Sprache also nicht ausreichend beherrscht, können Lernerfolge beeinträchtigt sein. Damit wird ein konkreter Zusammenhang zwischen Sprache und Bildungserfolg postuliert und somit auch ein wesentliches Forschungsfeld der Pädagogik in diesem Kontext aufgezeigt. Dirim und Mecheril (2010, 100) betonen aber, dass „die erziehungswissenschaftliche Beschäftigung mit Sprache und Mehrsprachigkeit nicht auf die Frage beschränkt werden [kann], wie Sprachen erworben werden, und erst recht nicht auf die Frage reduziert werden [kann], wie die Sprache der Mehrheit erworben wird.“

Spracherwerb, Aneignung und Entwicklung von Sprache sind also Teil des erziehungswissenschaftlichen Forschungsinteresses, allerdings haben „die gesellschaftliche und soziale Bedeutung von Sprache“ (ebd., 100) und das Wissen darüber die gleiche Wichtigkeit.

Vor dem Hintergrund dieses Bewusstseins, dass die pädagogische Aufgabe in diesem Bereich viel mehr ist als die kompensatorische Förderung der Sprachkenntnisse, soll angemerkt werden, dass diese Dimension in dieser Arbeit zwar mitgedacht wird, allerdings aus Platzgründen nicht ausführlich behandelt werden kann.

Insgesamt kann also festgestellt werden, dass ein Ungleichgewicht von SchülerInnen aus Migrationsfamilien und mit anderer Erstsprache als Deutsch im Bildungssystem anzutreffen ist, welches neben anderen, oben genannten Determinanten, auch wesentlich durch mangelnde Sprachkenntnisse der Unterrichtssprache hervorgerufen wird. Dieses Ungleichgewicht zeigt sich unter anderem auch daran, wie anhand von Statistiken des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur in der Einleitung bereits gezeigt wurde, dass diese SchülerInnengruppe überproportional oft Sonderschulen besucht.

Angesichts dieser Feststellungen stellt sich die Frage, was Pädagogik, in diesem speziellen Fall vor allem Heil- und Integrative Pädagogik, leisten kann, um die Situationen von Kindern, die noch nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen und damit potentiellen Förderbedarf aufweisen, zu verbessern und damit Integration besser gelingen kann.

Dazu muss zuerst kurz angeführt werden, was unter *Integration* verstanden werden kann.

Ott (2010) definiert Integration „als eine (Wieder-) Herstellung eines, systemischen’ Ganzen aus sich unterscheidenden Elementen. Dabei kann entweder von einer Eingliederung von einzelnen Elementen in ein größeres Ganzes oder aber von einer Verbindung einer Vielheit von Elementen zu einer Einheit ausgegangen werden“ (ebd., 200).

Günther (2010, 115) formuliert dies etwas handlungsorientierter und praxisnaher:

„Integration heißt, auf andere zugehen, sich öffnen, sich mit anderen unterhalten und die Teilhabe aller Menschen, gleich welcher Herkunft, Religion, Kultur oder Sprache in der Gesellschaft in allen Bereichen ermöglichen und Verantwortung übernehmen. Dabei ist Integration keine Einbahnstraße, sondern ein gegenseitiges Bemühen, ein Geben und Nehmen, ein Fördern und Fordern“.

Integration betrifft somit nicht nur Menschen mit Behinderung oder Risikogruppen oder „Menschen aus anderen Kulturen und Sprachgemeinschaften“ (ebd.). Auch Ott (2010) betont, dass nicht nur einseitig integriert werden kann, sondern dass dies als „dauerhafte Aufgabe aller Mitglieder“ (ebd., 201) wahrgenommen werden muss. Ein erster wichtiger Schritt zur gesellschaftlichen Integration wird mit der schulischen Integration gesetzt. Ott sieht die Verantwortung entsprechende Rahmenbedingungen dafür zu schaffen in der Politik und beim Staat.

Ausgehend von den momentan vorhandenen Rahmenbedingungen schlägt Günther (2010) vor, die Prävention zu forcieren, um Kindern und Jugendlichen, die potentiellen Sprachförderbedarf aufweisen und aufgrund dessen Benachteiligung in Bildungseinrichtungen erfahren, zu unterstützen. „Wir müssen daher von Anfang an die deutsche Sprache als Bildungs- und Verkehrssprache in den Kindergärten und in der Grundschule fördern“ (ebd., 115). Die Präventivmaßnahme ist für Günther klar: „Wir können nur durch gezielte und individuelle Sprachförderung die Lern- und Lebenschancen von Kindern in Risiko-Lebenslagen verbessern“ (ebd., 46). Dazu „können nur frühe Sprachfördermaßnahmen im vorschulischen Bereich und spätestens im Grundschulalter als geeignete Förderstrategien in Frage kommen“ (ebd., 73).

Zur theoretischen Verortung dieser Maßnahmen lässt sich mit Günther feststellen, dass „Sprachförderung und Sprachbildung in Theorie und Praxis [...] in den Kompetenzbereich der Pädagogik [gehören], auch wenn verschiedene andere Wissenschaften, wie Medizin, Psychologie und Soziologie zur Erfüllung ihrer Aufgaben immer wieder herangezogen werden“ (ebd., 105). Damit kann in der Forschung, wie auch in der Praxis nur interdisziplinär wirkungsvoll an das Aufgabengebiet der

Sprachförderung herangegangen werden, wenngleich auch die PädagogInnen im Alltag die Kinder auf ihrem Weg der Sprachentwicklung täglich begleiten und unterstützen (ebd.).

Entsprechende differenzierte Sprachdiagnostik und Sprachförderung können auch im Bereich Sprachstörungen/Sprachbehinderung eine wichtige Rolle spielen, vor allem wenn es darum geht, mehrsprachige Kinder hinsichtlich ihrer *gesunden* Sprachentwicklung einzuschätzen. Mit Kracht (2006) kann dabei auch festgestellt werden, dass dahingehend noch großer Forschungsbedarf besteht. (vgl. Kracht 2003)

Im Bezug auf die pädagogische Relevanz kann also festgehalten werden, dass Heil- und Integrative Pädagogik in Form von diagnosegestützter Sprachförderung als Präventivmaßnahmen der Benachteiligung von Kindern mit potentiellm Förderbedarf entgegenwirken kann, vorausgesetzt die Qualität der Fördermaßnahme wird wissenschaftlich gesichert (Diefenbach 2008, 147ff). Diese Sicherung müsste empirisch erfolgen, was die Durchführung eines umfangreichen Forschungsprojekts bedeuten würde. Dies gilt auch für das in der vorliegenden Arbeit thematisierte Verfahren des Sprachförderzentrums Wien, welches in Kapitel 2 vorgestellt wird. Da jedoch die Möglichkeit für eine empirische Sicherung nicht gegeben ist, wird das Verfahren (vorläufig) theoretisch einer Prüfung anhand von Kriterien nach Ehlich (2005) unterzogen

Davor findet noch eine Erläuterung der gesetzlichen Grundlagen hinsichtlich der Schülereinschreibung statt, um im Kontext dazu den Aufgabenbereich des Verfahrens aufzeigen zu können.

1.3 Gesetzliche Bestimmungen im Rahmen der Schülereinschreibung

1.3.1 gesetzliche Grundlage

Dem österreichischen Schulpflichtgesetz (SchPflG) folgend tritt die allgemeine Schulpflicht mit dem auf die Vollendung des sechsten Lebensjahres folgenden 1.September in Kraft, dauert neun Schuljahre und gilt für alle Kinder, unabhängig von ihrem aufenthaltsrechtlichen Status oder ihrer Staatsbürgerschaft (§ 1 Abs. 1 SchPflG) (Jusline Österreich⁴).

Die Zielgruppe, die das Sprachförderzentrum für ihr Verfahren und die Sprachförderkurse anführt sind, neben SeiteneinsteigerInnen und Schulneulingen, *außerordentliche SchülerInnen* (Handout Grundschule 2011/2012, 5). Der Status

⁴ http://www.jusline.at/Schulpflichtgesetz_%28SchPflG%29.html [Zugriff am 2.1.2012]

ordentlich oder *außerordentlich*, wird bei der Schuleinschreibung von dem jeweiligen Schulleiter/ der jeweiligen Schulleiterin im Rahmen der Überprüfung der Schulreife aufgrund der vorhandenen Kenntnisse der Unterrichtssprache bestimmt. Dazu wird laut Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2005) eine Sprachstandsfeststellung in Kooperation mit dem Kindergarten durchgeführt. Während die Schule alle Kinder in einem Screening erfassen soll, um Förderbedarf aufzudecken, soll im vertrauten Kindergarten die daraufhin empfohlene Förderung und differenziertere Abklärung des Sprachstandes bis zu Schuleintritt stattfinden. Das Screening selbst findet anhand seines Leitfadens statt und kann bzw. soll durch Gespräche mit den Eltern, den KindergartenpädagogInnen oder auch Gutachten von PsychologInnen, ÄrztInnen u. a. ergänzt werden. Die erstmalige Begutachtung hinsichtlich der Schulreife und den damit verbundenen sprachlichen Kenntnissen findet in dem Jahr vor Schuleintritt statt. Es wird somit die Möglichkeit gegeben, ein Kind in dieser Zeit in seinen sprachlichen Kompetenzen noch zu fördern. Erst mit dem Beginn des ersten Schuljahres wird das Kind, sofern die Deutschkenntnisse von dem Schulleiter/der Schulleiterin als für den Unterricht noch nicht ausreichend erkannt werden, als *außerordentlicher Schüler/außerordentliche Schülerin* aufgenommen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2005 5ff). In der Regel werden SchülerInnen, die quer in das Schulsystem einsteigen und auch als *außerordentlich* gelten, in die jeweilige, ihrem Alter entsprechende Schulstufe eingestuft. Der Status gilt für maximal 12 Monate und kann danach erneut für 12 Monate verlängert werden. Aufgrund ihrer besonderen sprachlichen Situation gilt für *außerordentliche SchülerInnen* nicht der Regellehrplan in Deutsch, sondern der Zusatzlehrplan *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache*, welche in den Sprachförderkursen vermittelt werden soll. Dadurch sollen sie jene Sprachkenntnisse erhalten, die sie befähigen, dem Unterricht folgen zu können. Am Beginn dieser Sprachförderkurse findet das Sprachstandsbeobachtungsverfahren des Sprachförderzentrums seinen Einsatz, welches in Kapitel 2 genauer dargestellt wird (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2010, 9ff)⁵.

1.3.2 Problemaufriss

Die Einordnung in *außerordentlich* und *ordentlich* ermöglicht SchülerInnen zwar ihrer Altersstufe entsprechend die Teilnahme am Unterricht bzw. Teil einer Klasse zu sein, allerdings findet mit dieser Deklaration auch eine gewisse Selektion statt. Ehlich (2005)

⁵ http://www.sfz-wien.at/download/ges_grund_2010.pdf [Zugriff am 2.1.2012]

stellt im Bezug auf den Lehrplan-Zusatz Deutsch fest, dass einerseits durch die gesetzliche Verankerung von Sprachförderung ihre Relevanz und auch die Chancen sprachlicher Vielfalt erkannt worden sind, jedoch andererseits noch nicht praktisch umgesetzt werden. Ehlich kritisiert, dass der Zusatzunterricht meist am Nachmittag stattfindet, wodurch weniger SchülerInnen dieses Angebot nutzen. Er fordert unter anderem eine integrative Gestaltung, um auch Kindern mit deutscher Muttersprache den Zugang zu diesen *anderen* Sprachen zu ermöglichen und hinterfragt dabei, die Sinnhaftigkeit von nur einer Unterrichtssprache in Schulen, die von einem mehrsprachigen Umfeld geprägt sind (ebd., 60f).

Mit der Vergabe des Status *außerordentlich* wird demnach zwar versucht, aufgrund mangelnder Deutschkompetenzen ein Kind nicht aus der Regelschule auszuschließen, Integration kann aber dennoch, ausgehend von der derzeitigen schulischen Situation, nicht oder nur bedingt stattfinden.

Zu beachten ist auch, dass die Vergabe dieses Status dem Schulleiter/der Schulleitern obliegt und nicht in allen Bundesländern gleichermaßen geregelt ist. Das in Kapitel 1.3.1 kurz erwähnte Screening im Zuge der Schülereinschreibung beinhaltet einen Leitfaden zur Sprachstandsfeststellung, der Spielraum lässt für erfahrungsgeleitete Einschätzungen und Interpretationen der SchulleiterInnen, wodurch österreichweit gesehen, die standardisierten, chancengleichen Bedingungen für Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch im Rahmen der Schülereinschreibung in Frage gestellt werden können.

Ausgehend von den gesetzlichen Bestimmungen und deren kurzen kritischen Betrachtung soll im folgenden Kapitel das Sprachstandsbeobachtungsverfahren des Sprachförderzentrum Wien beschrieben werden.

2 Das Verfahren des Sprachförderzentrums Wien

Das für die Forschungsfrage zentrale Verfahren des Sprachförderzentrums Wien soll im nun folgenden Kapitel anhand des Handouts „Sprachförderkurse – Grundschule 2011/12“⁶ vorgestellt werden.

Das Handout wird, laut Sprachförderzentrum Wien, als Anleitung für die Durchführung eines Sprachförderkurses angesehen und soll einen Überblick vom Screening-Verfahren, über die Sprachförderkurse bis hin zur regelmäßigen Verlaufsdokumentation im Rahmen des Sprachförderkurses bieten. Dies gilt gleichermaßen für die Grundschule, wie auch die Sekundarstufe, weshalb zur Einführung und kurzen Vorstellung des Verfahrens vor allem auf das Handout für die Grundschule eingegangen wird.

2.1 Sprachförderkurse

Laut dem österreichischen Schulorganisationsgesetz können seit 2006/2007 SchülerInnen, die nicht über ausreichende Kenntnisse der Unterrichtssprache Deutsch verfügen und somit als *außerordentliche SchülerInnen* in die Schule gehen, in Sprachförderkursen aufgenommen und geschult werden. Dabei sollen ihnen jene Sprachkenntnisse weitergegeben werden, „die sie befähigen, dem Unterricht der betreffenden Schulstufe zu folgen“ (Jusline Österreich)⁷. Dies gilt für Volksschulen, Hauptschulen, Polytechnische Schulen und die Unterstufe von allgemein bildenden höheren Schulen.

Die Sprachförderkurse können ab der Aufnahme in die Schule ein bis maximal zwei Unterrichtsjahre von den außerordentlichen SchülerInnen besucht werden und individuell für die einzelnen SchülerInnen, die das notwendige Sprachkompetenzniveau bereits früher erreicht haben, auch kürzer dauern. Der Bedarf eines Kindes an der Aufnahme in den Sprachförderkurs, so ist im Handout zu lesen, wird durch verschiedene Situationen in der Praxis schnell erkannt. Als Beispiele werden die Schuleinschreibung (siehe Kapitel 1.3) und Beobachtungen von Lehrkräften genannt.

Eine Mindestanzahl von 8 SchülerInnen muss gegeben sein und eine entsprechend ausgebildete und qualifizierte Lehrkraft dafür angestellt sein bzw. werden (ebd.).

Laut dem Sprachförderzentrum Wien stehen SchülerInnen in Wien für ein Unterrichtsjahr 11 Wochenstunden zur Verfügung, die anstelle der Pflichtgegenstände unterrichtsparallel oder in den Unterricht integriert abgehalten werden sollen, wobei der

⁶ http://www.sfz-wien.at/images/SFK-GS_handout_2011-12.pdf [Zugriff am 30.10.2011]

⁷ http://www.jusline.at/8e_Sprachförderkurse_SchOG.html [Zugriff am 8.11.2011]

Sprachförderkurs „schulstufen-, schul- oder schulartübergreifend“ aufgebaut sein kann. (Handout Grundschule 2011/2012, 4)

Weitere Stunden zur *nachhaltigen Sprachförderung* können in der Sekundarstufe vor allem für spezielle Leseförderung angehängt und verwendet werden, falls die Lesekompetenz eines Schülers/einer Schülerin diese benötigt (Handout Sekundarstufe 2011/2012, 28)⁸.

Ziel des Sprachförderkurses ist es, dass SchülerInnen „dem Unterricht mit professioneller Unterstützung der Begleitlehrer/innen [sic] und/oder differenzierter Unterrichtsplanung folgen können“ (Handout Grundschule 2011/2012, 24f).

Am Beginn eines Sprachförderkurses soll dazu der Sprachstand der SchülerInnen in der Unterrichtssprache Deutsch mithilfe des *Sprachkompetenz - Screenings* erhoben werden, welches nun etwas genauer vorgestellt werden soll.

2.2 Das Sprachkompetenz-Screening

Das Screening, welches am Beginn des Sprachförderkurses durchgeführt wird, dient einerseits dazu, das Niveau der Sprachkenntnisse eines Kindes zu ermitteln, sowie andererseits auch als Ausgangspunkt für den jeweils individuellen Förderplan und die Lernfortschrittsdokumentation während des Kurses (ebd., 6).

Zur Erklärung des Sprachkompetenz Screenings werden vorweg zwei wesentliche Punkte von den Verfassern angeführt. Die erste Vorbemerkung betrifft die bewusste Distanzierung des Screenings von standardisierten Sprachstandmessungen, da diese den AutorInnen zufolge, der „Zielgruppe nicht gerecht werden“ (ebd., 20). Als Ausgangspunkt für die Entwicklung des Verfahrens dienen vor allem „Erfahrungen im Umgang mit Kindern im DaZ-Unterricht“ (ebd.). Kinder mit noch nicht vorhandenen oder wenigen Sprachkenntnissen sollen „in ihren Stärken erkannt“ (ebd.) werden und nicht durch Einstufen in „(Noch)-Nichts-Könnern/innen [...] entmutigt werden“ (ebd.). Es sollen keine Situationen entstehen, in denen sich die Kinder unter Druck oder hilflos fühlen, sondern es wird vorgezogen, die Kinder über längere Zeit hinweg kennen zu lernen.

Der zweite Punkt betont noch einmal, dass das Handout formuliert worden sei, um einen Überblick über notwendige Punkte bei der Einschätzung der Sprachkompetenz zu geben, und keine konkrete Anleitung dafür darstelle.

Sie wollen durch die Methode des Screenings „belastende Testsituationen“ (ebd.), sowie den Vergleich mit anderen Kindern meiden und den Fokus auf die individuellen

⁸ http://www.sfz-wien.at/images/SFK-GS_handout_2011-12.pdf [Zugriff am 30.10.2011]

Fähigkeiten und Stärken der SchülerInnen „in einem Feld einzelner Lernziele“ (ebd.) legen. Dazu sollen die „kann“ bzw. „kann noch nicht“ Formulierungen dienen, auf die im folgenden Kapitel kurz eingegangen wird (ebd.).

2.3 Kompetenzstufen

Wie bereits angeführt wurde, sind laut österreichischem Schulgesetz Kinder, die dem Unterricht aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse nicht folgen können als *außerordentliche SchülerInnen* aufzunehmen und ihre Sprachkenntnisse in einem Sprachförderkurs zu schulen. Um die Sprachkenntnisse dementsprechend erfassen zu können, gibt das Sprachförderzentrum folgende Kompetenz-Skala von drei Stufen an, welche auf dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* basiert (ebd., 20f) (siehe Kapitel 5.1.2 Exkurs Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen).

- Kompetenzstufe A: Elementare Sprachverwendung
- Kompetenzstufe B: Selbstständige Sprachverwendung
- Kompetenzstufe C: Kompetente Sprachverwendung

Die Zielgruppe für den Sprachförderkurs (*außerordentliche SchülerInnen*) befindet sich auf der Kompetenzstufe A und soll durch die Maßnahme des Kurses (mindestens) auf Stufe B gebracht werden.

Als Beispiel zur Veranschaulichung für eine Bewältigung sprachlicher Aufgabenstellungen im Grundschulalter, entsprechend der jeweiligen Kompetenzstufe, wird folgendes gegeben:

„Eure Aufgabe ist im Deutschbuch auf der Seite 23 die Nummer 4“.

- Kompetenzstufe A: Ein Kind, dessen Kenntnisse sich auf dieser Stufe befindet, so ist in der Anleitung zu lesen, wird wiederholen, was es bei den anderen beobachtet, ohne zu wissen warum es gemacht wird oder was es nun weiter machen soll.
- Kompetenzstufe B: Mit Kenntnissen dieser Stufe, wisse das Kind, dass es das entsprechende Buch herausnehmen muss und finde, eventuell mit Hilfe seines Nachbarn, auch die richtige Seite. Allerdings seien ihm die weiteren Aufgabenschritte nicht klar.

- Kompetenzstufe C: Das Kind, welches sich auf dieser Stufe befindet, finde die Seite im Buch, sowie auch die Nummer, beginne diese seinem Sprachstand entsprechend zu bearbeiten oder hole sich bei Bedarf Unterstützung (ebd., 21).

Die Kinder werden hinsichtlich unterschiedlicher Fertigkeiten beobachtet und auf die oben genannten Stufen aufgeteilt. Zu den Fertigkeiten zählen die rezeptiven Fähigkeiten *Hören* und *Lesen*, sowie die produktiven Fertigkeiten *Sprechen* und *Schreiben* (ebd.).

Das ist deshalb wichtig zu erwähnen, da sich diese Fertigkeiten auch im Screening-Schema wieder finden lassen. Jede der Kompetenzstufen wird anhand der vier Fertigkeiten erfasst. (ebd., 8).

Um die Kompetenzstufen auch noch etwas genauer differenzieren und die SchülerInnen graduell besser einschätzen zu können, sind die Stufen jeweils noch in entsprechende Phasen unterteilt. Da die Kenntnisse der Zielgruppe der Kompetenzstufe A zugeordnet werden, liegt in der Anleitung des Sprachförderzentrums darauf auch das Augenmerk.

Die drei Substufen der Kompetenzstufe A sind:

- Die schweigsame Phase
- Die elementare Phase
- Geregelter Sprachaustausch

Diese werden nun etwas genauer erläutert und mit jeweils einem Beispiel aus dem Bogen des Screenings („Kann“-Beschreibungen) für die Grundschule veranschaulicht.

Befindet sich ein Kind in der *schweigsamen Phase* orientiere es sich noch stark an den anderen Kindern in ihrem Blickfeld und reagiere oftmals nicht auf direkte Fragen.

Beispiel aus dem Sprachkompetenz-Screening → Fertigkeit Hören: „Nimmt Wörter auf“ (ebd., 8).

Die *elementare Phase* meint, dass das Kind schon einzelne Fragmente aus der sprachlichen Kulisse herausfiltern und verstehen bzw. einordnen könne. Außerdem könne es in Situationen, die es schon kennt, eine angemessene Reaktion zeigen.

Beispiel aus dem Sprachkompetenz-Screening → Fertigkeit Sprechen: „Kann Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um vertraute Themen und notwendige Dinge handelt“ (ebd.).

Könne das Kind auf einfache Fragen bereits antworten, höre es einzelne „Schlüsselwörter“ (ebd., 29) heraus, habe aber eine eigenwillige Art Kontexte und

Zusammenhänge zu interpretieren, so befindet es sich vermutlich in der Phase des *geregelten Sprachaustausches*.

Beispiel aus dem Sprachkompetenz-Screening → Fertigkeit Schreiben: „Kann selbstständig Schrift entsprechend seiner /ihrer Sprachkompetenz als Mittel zur Mitteilung verwenden“ (ebd., 8).

Beinahe in jeder dieser Phasen finden sich die vorhin angeführten verschiedenen Fertigkeiten in ihrer Entwicklung wieder.

Wesentlich für die Beobachtung der verschiedenen Phasen und Fertigkeiten anhand des Rasters seien aber vielfältige Situationen, in denen diese stattfindet sollen, um einen möglichst umfassenden Einblick zu bekommen. Dabei sollen auch verschiedenen Strategien der Beobachtung zum Einsatz kommen, die im nun Folgenden angeführt werden.

2.4 Beobachtungssituationen

Die Einordnung der Sprachkenntnisse der Kinder anhand des Rasters geschieht durch Beobachtung der Kinder. Als Dauer der Beobachtung anhand des Screenings werden vom Sprachförderzentrum zwei bis drei Wochen empfohlen (Handout Grundschule 2011/2012, 25).

Es werden verschiedene Situationen angeführt und erläutert, in denen die Kinder in einer für sie stressfreien Umgebung beobachtet werden können. Dazu wird eine positive Erwartungshaltung betont, die besagt, dass nach den Kompetenzen der Kinder und nicht nach Mängeln und Fehlern gesucht werden soll. Die Stärken der Kinder sollen festgehalten und dokumentiert werden, um so Fortschritte besser erkennen zu können.

Folgende mögliche Beobachtungssituationen, sowie ihre Vor- und Nachteile werden vom Sprachförderzentrum Wien genannt:

- ✓ Beobachtung in der Klasse: Im Rahmen des Klassenunterrichtes könnten Situationen initiiert werden, in denen das beobachtete Kind aktiv agieren kann ohne sich dabei beobachtet zu fühlen oder dass sich das aufbauende Vertrauen zum/zur LehrerIn verliert.
- ✓ Beobachtung in der Gruppe: Da der Sprachförderkurs den Pflichtunterricht für die außerordentlichen SchülerInnen ersetzen soll, könne die Kursgruppe auch für diese Zeit aus der Klasse herausgenommen werden, allerdings ohne diesen SchülerInnen ein Gefühl der Exklusion zu vermitteln. Die Beobachtung in der

Gruppe bringe den Vorteil, dass spezielle Übungen im Hinblick auf den Zweitsprachenerwerb durchgeführt werden können und somit die Kinder durch die für sie noch fremde Sprache Deutsch nicht überfordert werden. In einer solchen Gruppensituation bestehe aber auch die Gefahr, dass die Kinder miteinander verglichen werden, da sie sich schnell in ihrem Können unterscheiden werden.

- ✓ Einzelbeobachtung: In der Einzelbeobachtung könne auf Kinder, die in Gruppensituationen eher wenig bis gar nichts sprechen, intensiver eingegangen werden und auch der nonverbalen Kommunikation im Dialog mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. Allerdings benötigt man dafür auch entsprechend mehr Zeit und einen passenden Platz.
- ✓ Fremdbeobachtung: Die SchülerInnen werden außerhalb des Sprachförderkurses auch von anderen Personen betreut, so zum Beispiel von den KlassenlehrerInnen, den Eltern oder den MuttersprachenlehrerInnen. Es wird vom Sprachförderzentrum empfohlen, sich mit diesen Personen auszutauschen, um mehr Informationen über die SchülerInnen sammeln zu können, allerdings immer vor dem Hintergrund, dass diese „nicht unbedingt professionelle Sprachstandfeststellungen sein müssen“ (ebd., 23).

Um in den soeben erläuterten Szenarien im Sinne des Screening-Kompetenzverfahren auch optimal beobachten zu können, werden vom Sprachförderzentrum Wien einige Strategien angegeben, auf die nun noch genauer eingegangen werden soll.

2.5 Beobachtungsstrategien

Es werden dem Handout zufolge vom Sprachförderzentrum „zwei Zugänge bei der Sprachstandsfeststellung“ (ebd.) empfohlen. Ersterer wurde in vorigen Abschnitten bereits angeführt und wird in diesem Kontext noch einmal explizit angeführt, nämlich dass der Fokus auf den Stärken und Kenntnissen des Kindes liegen soll. „Nichtkönnen ist nicht als Defizit zu betrachten“ (ebd., 24).

Der zweite Zugang besagt, dass auf den Vergleich mit gleichaltrigen einsprachigen oder mehrsprachigen Kindern vollständig verzichtet werden soll.

Das Sprachkompetenz-Raster soll herangezogen werden und das Können des beobachteten Kindes Kästchen um Kästchen der Rasterfelder angekreuzt werden, bis man am derzeitigen Stand angekommen ist (ebd., 23f) (siehe Anhang Sprachkompetenz-Screening).

Dazu können laut Sprachförderzentrum folgende Beobachtungsstrategien angewendet werden:

- ✓ Beobachtungsstrategie Zusehen: In einem ersten Schritt sollte das Verhalten im für das Kind neuen bzw. fremden Schulalltag im Zentrum des Beobachtungsinteresses stehen. Es sollte hinterfragt werden, ob es sich selbstsicher gibt, ob es Kontakt aufnimmt, ob es auf Sprache im Generellen reagiert usw.
- ✓ Beobachtungsstrategie Kontaktaufnahme: Hierbei sollten simple zwischenmenschliche, wie auch kommunikative Fertigkeiten am Kind erhoben werden, indem beobachtet wird auf welche Signale in diesem „sprachlichen Rauschen“ (ebd., 25) es wie reagiert, zum Beispiel wenn sein Name gerufen wird oder es begrüßt wird usw.
- ✓ Beobachtungsstrategie Spielen: Dabei wird Spielen als „Hantieren mit konkretem Material und Kommunizieren in konkreten Situationen“ (ebd.) angesehen. Dies ermögliche, viele verschiedene Seiten des Kindes beobachten zu können, beispielsweise Bewegung, (Fein-)Motorik, das Erkennen und Verstehen von Regeln, das Äußern von Freude und Enttäuschung usw.
- ✓ Beobachtungsstrategie Zuhören: Als wesentlich wird dabei angeführt, dass hiermit ein *bewusstes* Zuhören gemeint sei. Das bedeutet, dass „alles, was ein Kind äußert und wie erfolgreich seine Äußerungen sind“ (ebd., 26) in den Blick genommen werden soll. Damit könnten subtile Unterschiede der Sprachkenntnisse entdeckt werden. Ein Kind, das beispielsweise sehr viel spreche, müsse nicht zwangsläufig eine höhere Sprachkompetenz aufweisen als ein Kind, das mehr schweige. Es sei also eine „spezielle Weise des Zuhörens“ (ebd.) notwendig, die „über das Gesprochene hinaus“ (ebd.) hört.

2.6 Regelmäßige Lernfortschrittsdokumentation

Eine weitere Aufgabe des Sprachförderkurses bestehe, neben der Durchführung und Dokumentation des Screenings und der Planung und Organisation des Deutsch als Zweitsprachen-Unterrichts unter anderem darin, auf Grundlage des Lehrplan-Zusatzes Deutsch, den Spracherwerbsfortschritt der Kinder in einer regelmäßigen Verlaufsdokumentation festzuhalten. Dazu gehören der Aufnahmebogen, die konkrete, Lernfortschrittsdokumentation dreimal jährlich und ein Schlussbericht am Ende des Sprachförderkurses. Dieser Schlussbericht, wie auch die Aufnahmebögen, sind an das Sprachförderzentrum bzw. den Stadtschulrat Wien zu schicken (ebd., 4).

Die Lernfortschrittsdokumentation ist eine Aufzählung von Lernzielen, die in Form von „Kann“-Beschreibungen aus dem Lehr-Plan Zusatz Deutsch für die Kompetenzstufe A ausgeführt werden und mit Beispielen für die Unterrichtsplanung zur Erreichung der Lernziele versehen sind. Die Lernziele beziehen sich auf die Dimensionen

Hörverstehen, Sprechen, Alphabetisierung von Schulneulingen bzw. Alphabetisierung in Deutsch von Kindern, die schon in einer anderen Sprache alphabetisiert worden sind, sowie Lesen und Schreiben für alphabetisierte Kinder. Die Lernfortschrittsdokumentation ist für jedes Kind im Sprachförderkurs drei Mal im Schuljahr (November/Dezember, Februar und Juni) durchzuführen, in dem der Sprachstand der Kinder mit den „Kann“-Beschreibungen auf dem Bogen verglichen wird und dies in der entsprechenden Rubrik (*wurde erarbeitet / teilweise gefestigt / gefestigt*) vermerkt wird (siehe Anhang Lernfortschrittsdokumentation).

Diese Bögen werden in der Schule aufbewahrt und nicht an den Stadtschulrat gesendet, damit die Dokumentationen den LehrerInnen jederzeit zur Verfügung stehen und als Grundlage für die weitere pädagogische Arbeit dienen bzw. auch bei einem Schulwechsel weiter gegeben werden können (ebd., 6).

In seinen Grundzügen wurde das Verfahren des Sprachförderzentrums Wien, das im Rahmen der Sprachförderung an Wiener Schulen eingesetzt wird, nun dargestellt. In der Analyse (Kapitel 5) soll auf die entsprechenden Aspekte je nach Anforderung detaillierter eingegangen werden. Zuvor müssen diese Anforderungen nach Ehlich (2005) jedoch vorgestellt und angeführt werden.

3 Einführung in die Ehlich'schen Anforderungen

Die Kriterien, die in dieser Arbeit zur Analyse des Verfahrens des Sprachförderzentrums Wien herangezogen werden, stammen aus dem Werk von Konrad Ehlich, welches 2005 erschienen ist und im Auftrag des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung in Zusammenarbeit mit neun weiteren WissenschaftlerInnen verfasst wurde. Es trägt den Titel *„Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund“* und gilt als eines der Standardwerke in diesem Bereich.

Ehlich leitet seine postulierten Anforderungen aus dem aktuellen Erkenntnisstand der Forschung zum Erst-, Zweit- und Mehrsprachenerwerb ab, welcher nun anhand des Werks von Ehlich skizziert werden soll. Danach werden die Anforderungen im Überblick angeführt, woraufhin eine allgemeine Reflexion der Ehlich'schen Anforderungen folgt.

3.1 Forschungsstand

Ziel von Ehlich war es, eine Hilfestellung zu geben, um entsprechend zuverlässige Diagnoseinstrumente zu entwickeln, die eine optimale individuelle diagnosegestützte Förderung ermöglichen können (Ehlich 2005a, 11).

Er geht davon aus, dass sich Kinder viele verschiedene Einzelfähigkeiten aneignen, die zu einem „Qualifikationsfächer“ (ebd., 12) zusammengefasst werden können. Er führt sieben Basisqualifikationen an, die in der Literatur unterschieden werden:

- rezeptive und produktive Qualifikation
- pragmatische Qualifikation I
- semantische Qualifikation
- morphologisch-syntaktische Qualifikation
- diskursive Qualifikation
- pragmatische Qualifikation II
- literale Qualifikation

Um eine individuelle Sprachentwicklung einordnen zu können, wird eine gewisse Norm festgelegt, mit der der Prozess der Sprachaneignung eines Kindes dann in Relation gesetzt werden kann. Jede Basisqualifikation hat ein charakteristisches Zeitfenster innerhalb dessen sie sich beim Kind entwickelt, wobei die Überlagerung dieser

Zeitfenster noch nicht genügend erforscht wurde und somit auch noch nicht konkret erklärbar ist.

Ehlich weist darauf hin, dass viele verschiedene Voraussetzungen gegeben sind, aus denen sich Sprachstandsverfahren entwickeln können. Das ist darauf zurückzuführen, dass auch die Spracherwerbsforschung unterschiedliche Ergebnisse hervorbringt bzw. hervorgebracht hat, beispielsweise aufgrund einer nicht hinreichenden Methodik, die sich auch erst mitentwickeln und verbessern musste bzw. weiterhin muss oder der überwiegenden Spezialisierung auf die Erforschung eines bestimmten (Alters-) Abschnitts in der kindlichen Sprachaneignung. Ehlich fügt weiters hinzu, dass auch insbesondere die von klinischen Interessen angetriebene Fokussierung auf „pathologische Phänomene“ (ebd., 13) die Gefahr mit sich bringt, ungerechtfertigt auch auf andere Bereiche, wie beispielsweise Zweisprachigkeit, übertragen zu werden (ebd.).

Zweisprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeit ist im Bereich der Sprachstandsfeststellung ein generell problembehaftetes Thema. Ehlich erklärt in diesem Zusammenhang: „Große Teile der Forschung zur Sprachaneignung durch Kinder gehen stillschweigend von einer einsprachigen Grundannahme aus“ (ebd., 26). Er schreibt dies einer vorwiegend „westlichen Sprachauffassung“ (ebd.) zu, die den Menschen nur als einsprachig ansieht und nur schwer zu hinterfragen oder zu verändern ist.

Deshalb wurden Forschungen über Aneignung von Sprache, laut Ehlich, größtenteils nur aus der Sicht von einer Sprache heraus betrieben. Erst durch Länder wie die Vereinigten Staaten von Amerika oder Australien, die relativ hohe Einwanderungszahlen verzeichnen, oder bi- bzw. multilinguale Länder wie Kanada, wurden wissenschaftliche Untersuchungen zur Mehrsprachigkeit initiiert und forciert. Mittlerweile existieren jedoch bereits viel mehr Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb, da, so Ehlich weiter, die Wissenschaft aus linguistischer, sprachpsychologischer und pädagogischer Sicht zunehmend auf solche Forschungsfragen und Aspekte aufmerksam geworden ist.

In diesem Zusammenhang weist Ehlich auf die Begriffsproblematik hin, da man sich im Bereich der Mehrsprachigkeit noch auf keine einheitliche Terminologie einigen konnte (Zweitsprache vs. Fremdsprache, gesteuerter bzw. ungesteuerter Spracherwerb, selbstorganisierter bzw. fremdorganisierter Spracherwerb,...) (siehe Kapitel 1.1.2-1.1.4).

Projekte und Untersuchungen zum Zweit- und Mehrsprachenerwerb, so Ehlich weiter, konzentrieren sich vor allem auf erwachsene MigrantInnen und ihre Aneignung einer Zielsprache, insbesondere des Englischen. Aber auch sogenannte „Gastarbeiter“-Projekte (Heidelberger Projekt 1975; Wuppertaler Projekt 1983) sind aus dem

deutschsprachigen Raum bekannt, während bei Kindern größtenteils der Erstspracherwerb im Zentrum des wissenschaftlichen Interesses stand und steht (ebd., 27).

Eine weitere Herausforderung, die bisher noch wenig erforscht wurde, ist das Erlernen von zwei Schriften für mehrsprachige Kinder. Ehlich nennt hierzu nur eine bisher bekannte Studie von Berkemeier 1997.

Im Hinblick auf die Situation in Österreich stellt dieser fest, trotz sichtbarer Fortschritte im deutschsprachigen Raum, dennoch empirischer Bedarf an Untersuchungen gegeben ist, da es insbesondere an Langzeitstudien fehlt (ebd., 29f).

Grundsätzlich lässt sich mit Ehlich festhalten, dass empirische Untersuchungen und Ergebnisse zum Spracherwerb (der englischen Sprache) und der Entwicklung von Testverfahren in den Vereinigten Staaten von Amerika am meisten vorangetrieben und fokussiert wurden. Damit lässt sich auch eine zahlenmäßige Überlegenheit beispielsweise im Vergleich zu deutschsprachigen Untersuchungen feststellen bzw. auch eine teilweise Orientierung der Forschung im deutschsprachigen Raum an den amerikanischen Paradigmen, was auch zu einer Problematik der „Analogie-Übertragungen“ hinsichtlich der Fragestellungen und der Ergebnisse führen kann, die beachtet und reflektiert werden sollte (ebd., 33).

Im Rahmen der Entwicklung von Ehlichs Anforderungen wurden hingegen 21 aktuelle deutschsprachige Verfahren der Sprachstandsdiagnostik von Schnieders und Komor (2005) analysiert und zusammengefasst dargestellt. Prinzipiell lassen sich die Sprachstandserhebungsverfahren in vier Verfahrenstypen einteilen: Schätzverfahren, Beobachtungen, Profilanalysen und Tests. Schätzverfahren erheben den Sprachstand eines Kindes mithilfe von standardisierten Fremd- und Selbsteinschätzungen. Beobachtungen finden im Alltag statt bzw. in künstlich erzeugten Alltagssituationen, um das Kind beobachten und sein kommunikatives Handeln beschreiben zu können. Profilanalysen beziehen neben Beobachtungen auch Audioaufnahmen usw. in die Analyse mit ein und versuchen die Qualifikationen nicht isoliert voneinander zu erfassen, während Tests sich eher auf die systematische Erfassung von einzelnen Bereichen bzw. Teilkompetenzen meist unter künstlichen Bedingungen konzentrieren. Die Analyse der Sprachstandsfeststellungsverfahren ergab, dass der Schwerpunkt im Bereich der deutschsprachigen Forschung zur Sprachstandsdiagnostik vor allem auf die Zeit im Vorschulalter (3-6 Jahre) gelegt wird. Bis zum Zeitpunkt des Schuleintritts finden sich verschiedene Untersuchungen, wohingegen während der Schulzeit eher spezifische Lese- und Rechtschreibtests entwickelt werden bzw. wurden oder veraltete Verfahren zum Einsatz kommen. „Neuere Verfahren [...] widmen sich also nur wenig

den sprachbezogenen Aneignungsprozessen in den Altersstufen über sechs“ (Ehlich 2005a, 45).

Außerdem wird ein Zusammenhang zwischen dem Verfahrenstyp und den von diesem erfassten Qualifikationen postuliert. Insgesamt gesehen, werden die pragmatischen und diskursiven Kompetenzen am wenigsten erhoben, wie auch die literale Qualifikation eher unterrepräsentativ erfasst wird.

Ein weiteres Versäumnis, das Ehlich anführt, ist das Erfassen von Mehrsprachigkeit, da die Herkunfts- bzw. Muttersprache oftmals nur ganz oberflächlich von den Verfahren miteinbezogen und miterhoben wird. Besonders dort sieht Ehlich eine heikle Thematik, „denn wird die Zweisprachigkeit des Kindes nicht beachtet, besteht die Gefahr, daß [sic] sprachliche Auffälligkeiten des Kindes auf Spracheignungsstörungen zurückgeführt werden“ (ebd., 49). Diese Befürchtung zeigt sich auch in einer seiner Anforderungen und deckt sich in gewisser Weise mit den Problemabrisse des vorigen Kapitel (siehe Kapitel 1.2).

Die Anforderungen, die Ehlich an die Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung stellt, beinhalten für ihn vier Sichtweisen:

Eine linguistische, eine sprachdidaktische Perspektive, eine Sichtweise der Mehrsprachigkeitsforschung und eine testtheoretische Perspektive, die sich in den 32 Anforderungen wieder finden lassen (ebd.).

Eine etwas differenziertere Einteilung nimmt außerdem Ehlich (2005b) vor, nämlich in *allgemein linguistische Anforderungen*, Anforderungen in Bezug auf *Mehrsprachigkeit*, *diagnostische Anforderungen*, Anforderungen bezüglich der *alterstypischen und individuellen Dokumentationen*, *Institutionelle Anforderungen*, sowie *konkrete linguistische Anforderungen (sprachliches Handeln, diskursive und textuelle Fähigkeiten)* (ebd., 46ff).

Dieser Einteilung folgend sollen nun die Anforderungen angeführt werden, um einen ersten Überblick zu geben.

3.2 Anforderungen für Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung (AVRS)

Allgemeine linguistische Anforderungen

Die ersten sechs Anforderungen beziehen sich auf die zuvor schon erwähnten Basisqualifikationen aus der Literatur. Diese stehen in einer wechselseitigen Beziehung zueinander. Während ein Zuwachs an Kompetenz in einem der Bereiche stattfindet, kann in einem anderen Bereich dadurch ebenfalls eine Entwicklung ausgelöst werden. Umgekehrt können Störungen der Entwicklung in einem Bereich Störungen in einem anderen hervorrufen oder anzeigen.

AVRS 1

„Unter Einbeziehung des Forschungsstandes, seiner spezifischen Theorie- und Modellbildungen und seiner Empirie ist ein synthetisches Modell der Sprachaneignung zu erstellen, das den Qualifikationsfächer als ganzen berücksichtigt. Dabei ist nach tragfähigen Kombinationen von Erkenntnissen der unterschiedlichen linguistischen (insbesondere nativistischen, kognitivistischen und interaktionistischen) Herangehensweisen zu suchen. Ausgehend von den pragmatisch-funktionalen Anforderungen an das sprachliche Handeln des Kindes sind weithin gesicherte und hinreichend plausibilisierte Konzepte zu einer idealtypischen „Normalitäts“- Annahme für die kindliche Sprachaneignung zu integrieren“ (Ehlich 2005a, 22).

AVRS 2

„Die Modellierung der Aneignungsprozesse ist bis mindestens ins 11./12.Lebensjahr hinein vorzunehmen. Dabei ist den unterschiedlichen institutionellen Bedingungen, unter denen diese Aneignung stattfindet, gezielt Rechnung zu tragen“ (ebd.).

AVRS 3

„Aus der idealtypischen „Normalitäts“-Annahme ergeben sich unterschiedliche Zeitfenster, die für die verschiedenen Altersstufen charakteristische Aneignungsverläufe wiedergeben. Diese Zeitfenster sind, soweit gesicherte Kenntnisse vorliegen, in die idealtypische „Normalität“-Annahme aufzunehmen. Klar erkennbare Desiderate sind als solche auszuweisen. Dabei sind weniger vereinfachte lineare Progressionen umzusetzen als vielmehr differenziert dynamische Entwicklungen wie z.B. „u-förmige“ Modellierungen (siehe Karmiloff-Smith 1992, Bredel)“ (ebd.).

AVRS 4

„Für Bereiche, in denen der gegenwärtige Forschungsstand keine hinreichenden Verlaufsscharakteristika beschreibt, ist ein vernetztes Forschungsprogramm aufzustellen und mit Priorisierungen für einzelne zentrale Knoten zu versehen“ (ebd. 23).

AVRS 5

„Auf der Grundlage empirischer Aneignungsbefunde ist für die Sprachstandserhebung eine Differenzierung nach Qualifikationsbereichen sinnvoll“ (ebd.).

AVRS 6

„Frühkindliche Sprachaneignungsstörungen sind aufzunehmen und frühzeitig angemessen zu dokumentieren“ (ebd.).

Mehrsprachigkeit

Die Anforderungen 7 und 8 gehen auf die besondere Situation von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ein.

AVRS 7

„Für mehrsprachige Kinder sind neue, so bisher noch nicht vorhandene, differenzierte Verfahren der Sprachstandsfeststellung zu entwickeln. Kriterien dafür ergeben sich aus der Migrationslinguistik wie aus der Migrationspädagogik. Die Kriterienraster werden das Ergebnis komplexer Abwägungsprozesse sein, für die die unterschiedlichen individuellen, aneignungs-verlaufstypologischen (sprachtypologischen), institutionellen und weitere Bedingungen in ein praktikables Verhältnis zueinander zu setzen sind“ (ebd., 50).

AVRS 8

„Bei Kindern, die eine andere Familiensprache als Deutsch haben, sind beide Sprachen in die regelmäßigen Sprachstandsfeststellungen einzubeziehen. Durch parallele Anlage der Feststellungsverfahren sind Vergleiche zwischen den jeweiligen Kompetenzniveaus in jeder der beiden Sprachen anzuzielen“ (ebd.).

Diagnostische Anforderungen

Die nächsten vier Anforderungen (9-12) beziehen sich im weitesten Sinn auf die testtheoretischen Anforderungen, denen ein Verfahren gerecht werden sollte.

AVRS 9

„Für die Prognose zukünftiger Sprachqualifikationen sind multiple und differenzierte Verfahren zu entwickeln und einzusetzen. Neben Tests im engeren Sinn gehören auch Beobachtungen, Erfahrungsauswertungen von Bezugspersonen (Eltern, Lehrer) und mit zunehmendem Alter Selbstevaluierungen der Kinder dazu“ (ebd., 53)

AVRS 10

„Die Reichweite, der Stellenwert und die Verankerung im Erhebungsbereich sind für die einzelnen Verfahren zur Sprachstandsfeststellung detailliert und reflektiert zu bestimmen“ (ebd.).

AVRS 11

„Die Entwicklung von Sprachstandsfeststellungsverfahren bedarf einer sorgfältig-kritischen Umgangsweise in bezug [sic] auf die andernorts gemachten Erfahrungen. Eine systematische internationale Meta-Forschung kann hier zu wichtigen, unmittelbar praktischen Ergebnissen führen“ (ebd., 57).

AVRS 12

„Die auf der Basis von Mislevy und Messick (siehe McNamara in diesem Band) entwickelten Grundlagenreflexionen zur Testtheorie und Teststruktur sind bei der Entwicklung zukünftiger Test mit einzubeziehen“ (ebd.).

Alterstypische und individuelle Dokumentationen

AVRS 13 bis 17 beschäftigen sich mit der Individualität, die jedes Kind in seinem Prozess der Sprachaneignung aufweist und die von Sprachstandsverfahren berücksichtigt werden muss. Die Sprachstandfeststellung zu mehreren Zeitpunkten ist damit ein wesentlicher Teil des individuell-biographischen Förderkonzeptes.

AVRS 13

„Die Feststellung je spezifischer Sprachstände ist als jeweilige „Momentaufnahme“ aus einem vielphasigen Aneignungsprozeß [sic] aufzufassen. Sprachstandfeststellungen sind entsprechend an verschiedene biographische Stationen sinnvoll und notwendig. Diese sind auf charakteristische, längere Entwicklungsfenster bei der kindlichen Sprachaneignung zu beziehen“ (ebd.).

AVRS 14

„Die Bestimmung alterstypischer Aneignungsbereiche bedarf einer expansiven wissenschaftlichen Forschung. Besonders die Zeit von Vorschule und Schule ist bisher in dieser Hinsicht nur unzureichend untersucht“ (ebd.).

AVRS 15

„Für die Sprachstandsfeststellung ist eine integrative Erhebung der für die einzelnen alterstypischen Aneignungsbereiche charakteristischen Qualifikationen erwünscht. Aufgrund der Implikationsverhältnisse (früher bereits Angeeignete wird in die folgenden Aneignungsprozesse integriert) wird das sprachliche Material zunehmend reicher und vielfältiger analysierbar“ (ebd., 58).

AVRS 16

„Für die individuell-biographische Förderung ist eine sorgfältige individuelle Dokumentation der diagnostischen Einzelergebnisse in Zusammenarbeit von Eltern, ErzieherInnen und LehrerInnen, SprachberaterInnen und den Kindern selbst vorzusehen“ (ebd.).

AVRS 17

„Neben den Verfahren von Screening und Test verdient die Aufnahme und Systematisierung der Kommunikationserfahrungen der Bezugspersonen mit dem Kind Beachtung“ (ebd., 59).

Institutionelle Anforderungen

Die nächsten sieben formulierten Anforderungen (18-24) nehmen die institutionellen Konsequenzen in den Fokus.

AVRS 18

„Eine effektive gesellschaftliche Umsetzung eines IBFK verlangt, daß [sic] der Sprachförderung ein institutionell angemessener Raum eingerichtet und zugewiesen wird. Dies betrifft sowohl die Autochthonen- wie die Migrantenförderung“ (ebd., 61).

AVRS 19

„Für eine effektive Diagnostik und Förderung ist die Ausbildung des zukünftigen Lehrpersonals systematisch zu verändern“ (ebd.).

AVRS 20

„Die Einrichtung der Position eines Sprachberaters/einer Sprachberaterin an den Schulen (bzw. an Gruppen von Schulen) ist geeignet, Effizienz und Systematisierung von diagnostischen Resultaten und von Förderkonzepten zu gewährleisten. Sprachberater haben zugleich die Aufgabe der Weiterbildung anderer Teile des pädagogischen Personals“ (ebd.).

AVRS 21

„Für das Gelingen von Förderung ist eine Einbettung in den pädagogischen Kontext unabdingbar. Die Diagnosen werden um so nützlicher sein, je deutlicher ihre Ergebnisse mit anschließenden Förderentscheidungen vernetzt sind“ (ebd., 62).

AVRS 22

„Eine realistische Förderkultur bedarf sowohl räumlicher wie zeitlicher wie materieller Ressourcen“ (ebd.).

AVRS 23

„Für eine dauerhafte und nachhaltige Entwicklung dieser Förderkultur ist bildungspolitisch eine Koordination der ländereigenen Projekte und eine systematische Auswertung von deren Erfahrungen anzustreben“ (ebd.).

AVRS 24

„Zum Zweck einer Optimierung der gewonnenen Erkenntnisse und ihrer Umsetzung wird eine (anonymisierte) Datenverwaltung beim Institut für deutsche Sprache (IDS Mannheim) vorgeschlagen“ (ebd.).

Konkrete linguistische Anforderungen: Sprachliches Handeln, diskursive und textuelle Fähigkeiten

Die letzten acht (25-32) AVRS beziehen sich auf den bereits erwähnten Qualifikationsfächer bzw. insbesondere auf dahingehende Forschungsdesiderate.

AVRS 25

„Für Sprachstandsfeststellungen sind Sprachdaten aus realen kommunikativen Konstellationen unabdingbar. Diese bieten zugleich spontansprachliche Daten“ (ebd.).

AVRS 26

„Hinsichtlich der sprachlichen Pragmatik ist eine deutliche Erweiterung der in Forschung, Diagnose und Förderung einbezogenen sprachlichen Handlungen anzustreben“ (ebd.).

AVRS 27

„Diskursive Fähigkeiten müssen verstärkt ein wichtiger Gegenstand der Analyse kindlicher Sprachaneignung werden. Ihre diagnostische und Förder-Berücksichtigung fehlt fast ganz. Dies ist dringend zu ändern“ (ebd., 63).

AVRS 28

„Ähnliches gilt für die Entwicklung textueller Fähigkeiten, die mit Beginn der Schullaufbahn zunehmende Bedeutung gewinnen. Textuelle Fähigkeiten erlauben zugleich die Aneignung komplexerer Sprachstrukturen“ (ebd.).

AVRS 29

„Wortschatzentwicklung und der Aufbau semantischen Wissens sind systematischer als bisher zu erforschen und auf ihre Rolle in der kindlichen Sprachentwicklung hin zu befragen“ (ebd.).

AVRS 30

„Die sogenannten Funktionswörter bedürfen eigener Beachtung in Sprachdiagnose und Förderung“ (ebd.).

AVRS 31

„Für die Vorstellungen von Sprachaneignung ist über einfache Linearitätsvorstellungen hinwegzugehen. Die Restrukturierung bereits gewonnener Aneignungsbereiche (Karmiloff-Smith), die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij) und damit die Dynamik der Aneignungsprozesse selbst verlangen systematische Beachtung“ (ebd.).

AVRS 32

„Für eine diagnostisch nützliche und förderungsbezogen einsetzbare Sprach- und Sprachaneignungsanalyse sind funktional-pragmatische Kategorien systematisch einzusetzen, um eine möglichst umfassende Modellierung der Aneignungsprozesse zu erreichen“ (ebd.).

3.3 Reflexion

Die im vorigen Kapitel angeführten Anforderungen nach Ehlich (2005) gelten als Expertise im Bereich der Sprachstandsfeststellung. Dennoch ist es notwendig, sie zu reflektieren, um mögliche Herausforderungen oder Schwierigkeiten, die sie für Theorie und Praxis mit sich bringen, zu benennen.

Fried (2008) bezeichnet Ehlichs Anforderungen, als „gut begründet und hochgespannt“ (ebd.). Sie stellen jedoch einen „universalen Anspruch“ (ebd., 69) an Spracherhebungsverfahren, dem nur wenige bis gar keine Verfahren gerecht werden können. Damit, so Fried weiter, lassen sich „vor allem Defizite der gegenwärtigen pädagogischen Sprachdiagnostik“ (ebd.) aufzeigen, aus deren Konsequenz neue Verfahren anhand der „Soll-Forderungen“ (ebd.) von Ehlich entwickelt werden müssen. Basierend auf Ehlichs Expertise, merkt Fried dazu an, dass Lösungen für die aufgedeckten Defizite momentan schwer zu finden sind, da diese auf „Schwächen und Lücken der sprachentwicklungsbezogenen Forschung beruhen“ (ebd.). Als Beispiel nennt sie die starke Fixierung auf pathologische Phänomene oder die Vernachlässigung der Erforschung des Vor - bis zum Sekundärschulalters.

Aus diesem Grund lassen sich unter Ehlichs Anforderungen viele finden, die sich auf Forschungsdesiderate und hemmende Rahmenbedingungen beziehen. Diese sind

zwar in der Analyse (Kapitel 5) nicht überprüfbar, werden aber, wenn möglich, zumindest unter Deutsch-als-Zweitsprache-Aspekten beleuchtet und erläutert.

Fried führt außerdem an, dass Ehlich nicht darauf eingeht, „wie genau sich die Soll-Forderungen mit den gegenwärtigen testtheoretischen bzw. testkonstruktivistischen Mitteln bereits einlösen lassen“ (ebd., 69). Die von Ehlich aus der Theorie abgeleiteten Kriterien richten sich somit in gewisser Weise an ideale, aber (noch) fiktive Verfahren, weshalb die Fragen nach dem Wie der Anwendung in der Praxis auf bereits eingesetzte Verfahren, um Optimierungsbedarf aufzudecken, offen bleibt.

Ein weiterer Aspekt, der hinsichtlich der Anforderungen von Ehlich etwas genauer beleuchtet werden muss, ist die Sprachenvielfalt im Sinne von Ethnolekten, dem gemischten Gebrauch von Sprachen oder Dialekten.

Krehut und Dirim (2010) beschreiben dazu beispielsweise die Fähigkeit von Kindern, schon früh angemessenes Sprachverhalten je nach Situation und Kommunikationspartner wahrzunehmen und anzuwenden. Damit eignet sich jeder Mensch verschiedene „Sprachregister“ (ebd., 409) an, die passend zur kommunikativen Situation gebraucht oder auch gewechselt werden können. Dies gilt für monolinguale Kinder ebenso wie für Kinder und Jugendliche aus einem multilingualen Umfeld, bei denen sich dieser Effekt jedoch verstärkt auftritt.

Somit wird klar: „Die Sprachen eines Menschen sind keine klar voneinander abgrenzbaren Systeme. Vielmehr beeinflussen sie sich gegenseitig, bilden Querverbindungen und fließen ineinander“ (ebd.).

Dazu zählen auch Dialekte, die Günther (2010) zufolge zum Teil „eine eigene Artikulationsbasis, teilweise einen eigenen Wortschatz und teilweise eine eigene Syntax“ (ebd., 97) aufweisen. Dialektsprechende Kinder werden deshalb bei erstmaligem Eintritt in (Bildungs-)Institutionen hinsichtlich des Umstiegs auf die hochdeutsche Bildungssprache vor große Herausforderungen und Probleme gestellt (ebd., 72). Günther formuliert in diesem Kontext die Forderung nach Verfahren der Sprachstandsmessung, welche „dialekt- und umgangssprachlich gefärbte Sprache“ (ebd., 176) ebenso erfassen können und diese nicht als Störfaktoren oder defizitäre Sprache behandeln.

Auch Dirim (2007) zufolge wurden diese und weitere Überlegungen in der Konzeption von Sprachstandsfeststellungsverfahren bisher nur wenig bis gar nicht berücksichtigt. Die Anforderungen von Ehlich bilden hierbei auch keine Ausnahme.

4 Methodische Vorgehensweise

Zur Beantwortung meiner Forschungsfragen habe ich eine theoretische Überprüfung gewählt, um anhand von begründeten und dem aktuellen Forschungsstand entsprechenden Kriterien, die in der Literatur bei Ehlich (2005) zu finden sind, das Verfahren des Sprachförderzentrums zu analysieren.

Eine vergleichbare Herangehensweise kann beispielsweise bei Döll (2011) oder Lüdtke und Kallmeyer (2007) gefunden werden, die jedoch keine explizite Methode in ihren Arbeiten benennen. Das kann unter anderem daran liegen, dass eine solche methodische Vorgehensweise keiner der klassischen quantitativen oder qualitativen Methoden zugeordnet werden kann, weshalb es notwendig ist, eine geeignete und ausgewählte Methode dahingehend zu adaptieren.

Dazu soll die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) herangezogen und entsprechend dem vorliegenden Daten- bzw. Analysematerial angepasst werden.

4.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2007)

Die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) versucht kommunikatives Material systematisch zu analysieren. Dazu können unter anderem Bilder, Texte und Musik gezählt und somit auch Gegenstand einer solchen Analyse werden. Wesentliche Kriterien einer Inhaltsanalyse sind außerdem ein theoriegeleitetes und regelgeleitetes Vorgehen, die einerseits Nachvollziehbarkeit und andererseits eine, an der Fragestellung angepasste, Interpretation sicherstellen sollen (ebd., 11ff). Mayring führt spezielle qualitative Techniken an, die dafür eingesetzt werden können. Neben *Zusammenfassung* und *Explikation* nennt er als dritte qualitative Technik die *Strukturierung*. Die Zusammenfassung versucht durch Abstraktion das Material auf die grundlegenden Inhalte zu reduzieren, während die Explikation, oder auch Kontextanalyse, weiteres Material heranzieht, um zu erklären und zu verstehen. Ziel einer Strukturierung 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“ (ebd., 58). Es werden dabei vier Formen der Strukturierung unterschieden: Formale, typisierende, inhaltliche und skalierende Strukturierung.

Im Hinblick auf die Forschungsfrage dieser Arbeit weisen vor allem die beiden letztgenannten Arten der Strukturierung erhöhte Relevanz auf, weshalb noch kurz auf ihre Anwendung eingegangen wird.

Die inhaltliche Strukturierung zielt darauf ab, „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen“ (ebd., 89). Mayring führt an, dass dafür Kategorien notwendig sind, die sich aus der Theorie ableiten lassen und helfen das Material dahingehend zu paraphrasieren. Die Untersuchung des Textes anhand des Kategoriensystems soll durch eine skalierende Strukturierung unterstützt werden. Diese dient dazu „Material bzw. bestimmte Materialteile auf einer Skala (in der Regel Ordinalskala) einzuschätzen“ (ebd., 92). Mayring sieht dazu 8 Analyseschritte vor:

1. Bestimmung der Analyseeinheiten
2. Festlegung der Einschätzungsdimension
3. Bestimmung der Ausprägungen (Skalenpunkte); Zusammenstellung des Kategoriensystems
4. Formulierung von Definitionen, Ankerbeispiel und Kodierregeln zu den einzelnen Kategorien
5. Materialdurchlauf: Fundstellenbezeichnung
6. Materialdurchlauf: Bearbeitung der Fundstellen (Einschätzung)
7. Überarbeitung, gegebenenfalls Revision von Kategoriensystem und Kategoriedefinitionen
8. Analyse von Häufigkeiten, Kontingenzen und Konfigurationen der Einschätzung

(ebd., 93)

Diesen Schritten folgend, soll im nächsten Kapitel die Adaption dieser Methode an die Forschungsfrage und das vorliegende Material dieser Arbeit vorgenommen werden. Zunächst werden jedoch noch im Sinne einer Methodendiskussion, mögliche Grenzen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) aufgezeigt. Er weist darauf hin, dass sie „immer prinzipiell unabgeschlossen [ist]. Sie birgt immer die *Möglichkeit der Re-Interpretation* [Hervorhebung im Original]“ (ebd., 34).

Auch bei Riemer und Settinieri (2010) findet man dazu folgenden Anmerkung: „Interpretation setzt die gleichzeitige Fähigkeit zur Intuition, Empathie und Selbstkritik voraus [...], stellt jedoch keine exakten Instrumentarien zur Verfügung, die Objektivität gewährleisten können“ (ebd., 776). Mit dem Bewusstsein dieses wissenschaftlichen Paradoxon soll nun zur Adaption der Methode hinsichtlich der Forschungsfrage dieser Arbeit übergeleitet werden.

4.2 Adaption des Modells an die Forschungsfrage

Die soeben angeführte Methode nach Mayring (2007) kann in dieser Arbeit, die ein Verfahren zur Sprachstandserhebung untersucht, nur bedingt Anwendung finden. Neben dem Material, das analysiert werden soll, sind auch die Analyseeinheiten in gewisser Weise bereits durch die Anforderungen von Ehlich (2005) vorgegeben.

Daher wurden die oben angeführten Schritte nach Mayring (2007) abgewandelt und sollen nun entsprechend der zugrunde liegenden Forschungsfrage ausgeführt werden.

1. Bestimmung der Analyseeinheiten

Das Verfahren wird anhand der von Ehlich (2005) formulierten und dem Forschungsstand entsprechenden Anforderungen analysiert. Sie stellen somit die Analyseeinheit dar, mit der ein differenzierterer Blick auf das Verfahren geworfen wird. Dazu müssen sie allerdings in 3 Kategorien entsprechend ihrem Inhalt eingeteilt werden. Diese Einteilung folgt in Kapitel 4.3.

2. Festlegung der Einschätzungsdimension

Die Forschungsfrage richtet sich an die Erfüllung der Ehlich'schen Anforderungen. Dies kann somit als Einschätzungsdimension angeführt werden. Das Verfahren soll darauf hin analysiert werden, inwieweit es den Anforderungen entspricht bzw. in wie fern es mit den Anforderungen in Verbindung gebracht werden kann.

3. Zusammenstellung des Kategoriensystems

Die Skalierung, die dazu vorgenommen werden soll, weist vier Ausprägungen auf.

Kategorie 1: Anforderung erfüllt

Kategorie 2: Anforderung teilweise erfüllt,
Optimierungsbedarf kann festgestellt werden

Kategorie 3: Anforderung nicht erfüllt

Kategorie 4: nicht überprüfbar

Eine weitere Kategorie mit der Bezeichnung „kommentiert“ soll ebenfalls in die Analyse einfließen. Dies soll für alle jene Anforderungen gelten, die hinsichtlich des Verfahrens nicht überprüfbar sind, aber dennoch einen wesentlichen Stellenwert in dem Bereich der Sprachstandserhebung von Deutsch als Zweitsprache aufweisen.

4. Einschätzung

Dabei werden die Handouts des Sprachförderzentrums Wien, die ihr Verfahren beschreiben, anhand der Anforderungen begutachtet und nach eingehender Argumentation je Anforderung einer Kategorie zugeteilt.

5. Ergebnisaufbereitung

In einer Tabelle soll ein Überblick über die Analyse gegeben werden und darauf anknüpfend ein abschließendes Resümee über die Ergebnisse hinsichtlich der Forschungsfrage verfasst werden.

Zusammenfassend kann die methodische Vorgehensweise also als folgende beschrieben werden: Die Anforderungen von Ehlich (2005) werden hinsichtlich ihres Themenbereichs, an den sie sich richten, in 3 Kategorien eingeteilt. Danach wird jede Anforderung für sich, sofern spezifische Informationen vorliegen, unter Deutsch als Zweitsprache-Aspekten kommentiert und anhand dessen mit dem Verfahren des Sprachförderzentrums verglichen, um feststellen zu können, inwieweit das Verfahren die Anforderungen erfüllt.

4.3 Einteilung der Anforderungen nach Ehlich (2005) in inhaltliche Kategorien

Die Anforderungen nach Ehlich müssen für die folgende Analyse in drei Gruppen eingeteilt werden, da sie sich, wie bereits in Kapitel 3.3 erläutert, nicht nur auf Spracherhebungsverfahren im engeren Sinne, sondern auch auf den Kontext, in den sie eingebettet sind, beziehen. Einige Anforderungen richten sich an flankierende Maßnahmen, die die Erhebung und die darauf folgende Sprachförderung begleiten. Dazu zählen beispielsweise die Ausbildung des pädagogischen Personals, das das Sprachstanderhebungsverfahren anwendet oder das Förderkonzept, das dem Verfahren und vor allem der Sprachförderung zugrunde liegt. Manche Anforderungen betreffen auch den derzeitigen Forschungsstand, aus dem heraus sich die Verfahren entwickeln und zeigen dabei auch Desiderate auf, die es zu erforschen gilt.

Die Anforderungen, die den ersten beiden Gruppen zugeteilt werden, sind zwar beachtenswerte Prüfsteine im Zuge der Verbesserung der derzeitigen Sprachstanderhebungsverfahren bzw. wichtige Kriterien bei der Entwicklung künftiger Verfahren, können aber aufgrund ihres Umfangs in dieser Diplomarbeit nicht oder nur zum Teil berücksichtigt werden. Jene Anforderungen, die sich auf die Gestaltung des Instrumentes an sich beziehen, weisen aus diesem Grund auch für die Analyse des

Verfahrens des Sprachförderzentrums die höchste Relevanz auf und sollen deshalb im Zentrum der Analyse stehen. Dazu gehören etwa die Reflexion der Gütekriterien oder der Einbezug der Muttersprache bei Kindern mit anderen Erstsprachen. Damit ergeben sich folgende 3 Kategorien:

- Anforderungen hinsichtlich flankierender Maßnahmen
- Anforderungen hinsichtlich Forschungsdesideraten
- Anforderungen hinsichtlich der Gestaltung des Verfahrens im engeren Sinne

Dieser Struktur folgend sollen nun die einzelnen Anforderungen angeführt und wenn möglich sinnvoll in Bezug auf das Verfahren des Sprachförderzentrums geprüft werden.

5 Analyse des Verfahrens des Sprachförderzentrums Wien anhand der Ehlich'schen Kriterien

5.1 Anforderungen nach Ehlich (2005) hinsichtlich flankierender Maßnahmen

Nicht alle Anforderungen, die Ehlich formuliert hat, können im Zuge der Analyse überprüft werden, da sie einen sehr umfassenden Blick auf Verfahren werfen und somit weit über das Instrument der Erhebung an sich hinausgehen. (vgl. Ehlich 2005a, Ehlich 2005b, Fried 2004)

Das Screening-Verfahren des Sprachförderzentrums steht allerdings, wie in Kapitel 2 bereits dargelegt wurde, in engem Zusammenhang mit Sprachförderung und damit auch mit den ihr zugrunde liegenden Konzepten und Annahmen. Aus diesem Grund sind Anforderungen, die sich nicht direkt an das Instrument des Verfahrens selbst richten, sondern an den theoretischen wie auch praktischen Kontext, in dem dieses eingebettet ist, ebenso bedeutend für die Analyse, wenngleich ihre genaue Überprüfung in einer weiter angelegten Untersuchung durchgeführt werden müsste. Außerdem liegen nicht zu allen Anforderungen adäquate Informationen des Sprachförderzentrums vor, die zur Analyse herangezogen werden könnten.

In der folgenden Betrachtung stehen nun also Anforderungen im Zentrum, die sich an die sogenannten *flankierenden Maßnahmen* rund um das Erhebungsinstrument/Verfahren richten. Dabei werden solche, auf die im Handout des Screening-Verfahrens des Sprachförderzentrums Wien eingegangen wird, der Anforderung entsprechend kommentiert bzw. analysiert.

5.1.1 AVRS 2

„Die Modellierung der Aneignungsprozesse ist bis mindestens ins 11./12. Lebensjahr hinein vorzunehmen. Dabei ist den unterschiedlichen institutionellen Bedingungen, unter denen diese Aneignung stattfindet, gezielt Rechnung zu tragen“ (Ehlich 2005a, 22).

Ehlich bezieht sich in dieser Anforderung auf das Konzept von Sprachaneignung bzw. Sprachförderung, das im Rahmen der Sprachstandsfeststellung vertreten wird. Dabei soll Sprachförderung nicht nur in einer Lebensphase des Kindes stattfinden, sondern den unterschiedlichen Institutionen entsprechend mindestens bis ins 11. bzw. 12. Lebensjahr fortgeführt werden.

Frühe Förderung im Elementarbereich, also schon vor Schuleintritt, so Gogolin (2008), ist für mono, bi- und multilingual aufwachsende Kinder gleichermaßen von Bedeutung, um die schulischen Leistungen bzw. Bildungschancen zu verbessern. Allerdings „wird immer wieder darauf hingewiesen, dass frühe Förderung bei zweisprachig Aufwachsenden besonders relevant sei“ (ebd., 80). Gogolin bemerkt auch, dass durch diese Fokussierung auf die Sprachförderung im Elementarbereich, insbesondere im Kontext der Mehrsprachigkeit, die Förderung und „kontinuierliche Begleitung der Sprachentwicklung an der Bildungsbiographie entlang“ (ebd., 85) nicht mehr als nötig erachtet wird. Sie beschreibt dies als „Verkürzung“ hinsichtlich des eigentlichen Zieles von Sprachförderung, welche Kinder nicht nur dazu befähigen soll, dem Unterricht in der Zweitsprache folgen zu können, sondern ihnen vielmehr „systematisch höhere Chancen auf eine erfolgreiche Teilnahme an Bildung“ (ebd., 86) zu ermöglichen. Wie lange es dauert, bis dieses Ziel erreicht ist, wurde erst von wenigen, vorwiegend kanadischen und amerikanischen Studien im Hinblick auf die englische Sprache untersucht und brachte unterschiedlichste Ergebnisse. Als gemeinsames Resultat führt Gogolin aber an, dass, unabhängig von der Sprachförderung vor Schuleintritt, von einer mehrjährigen Förderung ausgegangen werden kann, um Kindern in der Zweitsprache „an jene spezifischen Sprachfähigkeiten heranzuführen, die einigermaßen verlässlich und anhaltend für Bildungserfolg ausreichen“ (ebd., 87). Sie verlangt eine Weiterführung der Sprachförderung in der Grundschule sowie, wenn nötig, auch darüber hinaus, um sich dem eigentlichen Ziel anzunähern (ebd.).

Die Sprachförderkurse des Sprachförderzentrums Wien beginnen ihrem Handout 2011/2012 zufolge ab Schuleintritt in die Grundschule, wie auch in die Sekundarstufe bzw. in Polytechnischen Schulen. Ihre Dauer ist gesetzlich geregelt und beschränkt auf ein bis maximal zwei Unterrichtsjahre, wobei keine Begründung für die Festlegung auf diesen Zeitraum angeführt wird.

Die Anforderung von Ehlich (2005) ist mit dieser Regelung somit nur bis zu einem geringen Grad erfüllt. Sprachförderung endet zwar nicht mit der Grundschule, sondern kann auch danach noch begonnen werden. Die Kurszeit ist jedoch auf zwei Jahre beschränkt, wodurch die Förderung nicht die gesamte Schullaufbahn begleitend geboten wird. Inwiefern die unterschiedlichen institutionellen Bedingungen berücksichtigt werden, kann, abgesehen von der Orientierung an den einzelnen Lehrplänen, nicht den Handouts entnommen werden.

5.1.2 AVRS 3

„Aus der idealtypischen „Normalitäts“-Annahme ergeben sich unterschiedliche Zeitfenster, die für die verschiedenen Altersstufen charakteristische Aneignungsverläufe wiedergeben. Diese Zeitfenster sind, soweit gesicherte Kenntnisse vorliegen, in die idealtypische „Normalität“-Annahme aufzunehmen. Klar erkennbare Desiderate sind als solche auszuweisen. Dabei sind weniger vereinfachte lineare Progressionen umzusetzen als vielmehr differenziert dynamische Entwicklungen wie z.B. „u-förmige“ Modellierungen (siehe Karmiloff-Smith 1992, Bredel)“ (Ehlich 2005a, 22).

Ehlich erklärt, dass sich die Aneignung von Sprache anhand eines Qualifikationsfächers vollzieht, der in Kapitel 3.1 bereits dargelegt wurde. Der Lernende kann dabei in den einzelnen Fertigkeiten „Stufen des jeweils optimalen Angeeignetseins“ (ebd., 12) erreichen. Befindet sich der Lernende auf einer solchen Stufe, kann bei einer *normalen* Entwicklung davon ausgegangen werden, dass diese Qualifikation stabil und jederzeit einsetzbar ist. Eine solche *normale* Entwicklung in der Sprachaneignung, durch die ein „Bezugsraster“ (ebd.) entsteht mit der die tatsächliche, individuelle Entwicklung verglichen werden kann und „Erstreckungen von Aneignungsphasen bestimmt werden können“ (ebd.), kann aber vielmehr als „idealtypisch“ (ebd.) angesehen werden. Ehlich geht weiter davon aus, wie auch in der Anforderung explizit formuliert ist, dass die einzelnen Qualifikationen charakteristische Entwicklungszeitfenster“ aufweisen, in denen sie beginnen sich auszubilden. Diese verlaufen allerdings nicht aufeinander folgend, sondern meist parallel bzw. überlappend (ebd.).

Die Frage, die sich nun im Hinblick auf das Verfahren des Sprachförderzentrums Wien stellt ist, welche *idealtypische Normalitätsannahme* diesem zugrunde liegt. Dazu findet man auch im Handout des Sprachförderzentrums eine konkrete Antwort: Das Sprachkompetenz-Screening ist „angelehnt an die allgemeinen Standardstufen des Europäischen Sprachenportfolios“ (Handout Grundschule 2011/2012, 8). Die Stufen des Portfolios wiederum sind dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (im Folgenden: GERS) entnommen und stehen somit mit diesem in engem Zusammenhang. Es kann also festgehalten werden, dass der GERS die Grundlage des Screening-Verfahrens darstellt, weshalb es, um das Verfahren und seinen Aufbau analysieren zu können, erforderlich ist, den Referenzrahmen mit den Kompetenzstufen genauer zu betrachten. Dazu folgt nun ein Exkurs.

Exkurs zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen wurde 2000 vom Europarat in Straßburg veröffentlicht und wurde 2001 ins Deutsche übersetzt. Er soll, nach eigenen Angaben, „eine gemeinsame Basis [...] für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa“ (GERS 2011, 14) im Hinblick auf Sprachunterricht sein.

Dazu soll der Referenzrahmen jene Fertigkeiten beinhalten und beschreiben, die erlernt werden müssen, um in einer Sprache „kommunikativ erfolgreich zu handeln“ (ebd.), wodurch auch der „kulturelle Kontext“ (ebd.) von Sprache berücksichtigt werden muss. Der GERS stellt außerdem den Anspruch hinsichtlich der unterschiedlichen europäischen Bildungssysteme „Barrieren zu überwinden“ (ebd.), um mehr Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen den Verantwortlichen entstehen zu lassen und damit auf die Anliegen der Lernenden, beispielsweise durch die Förderung der „Mobilität in Europa“ (ebd.) besser eingehen zu können. Wesentlich dafür ist die Herstellung von „Transparenz“ (ebd.) hinsichtlich der Lehrpläne, des Kursaufbaues, Ausstellung von Zeugnissen und Diplomen u.v.m., die durch Erklärung und Anführung von Zielen, Inhalten, Methoden, sowie „objektiven Kriterien für die Beschreibung von Sprachkompetenz“ (ebd.) erreicht werden soll. Dazu wurden ein Beschreibungssystem und die *Gemeinsamen Referenzniveaus A, B und C* entwickelt, die jeweils mindestens zwei Unterkategorien aufweisen. Dem jeweiligen Niveau entsprechend sind „Kann“-Beschreibungen formuliert, die sich auf verschiedene kommunikative Fertigkeiten beziehen (beispielsweise Verstehen Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben).

A beschreibt die *Elementare Sprachverwendung* und impliziert somit keine bis geringe Sprachkenntnisse. *B* wird bezeichnet als *Selbstständige Sprachverwendung*, bei der die Alltagskommunikation, sowie die grundlegendsten grammatischen Strukturen beherrscht werden und ein ausreichender Wortschatz zur Verfügung steht. *Kompetente Sprachverwendung* wird Stufe C genannt, und meint die Kompetenz, eine Sprache im Alltag und darüber hinaus auch in Wort und Schrift spontan einsetzen und verstehen zu können (ebd., 35). Der Stufenabfolge liegt ein pragmatisch-kommunikatives Konzept zugrunde, das den Sprecher bzw. Lernenden einer Sprache als „sozial Handelnden“ (ebd., 21) betrachtet, der in einer Gesellschaft lebt und agiert und dabei kommunikative Aufgaben im sozialen Kontext bewältigen muss.

Diesen Niveaus folgend wurde das *Europäische Sprachenportfolio* eingeführt, in welchem Sprachenlernende ihre Lernfortschritte und (kulturelle) Lernerfahrungen dokumentieren und reflektieren können. „Das Portfolio soll Lernende ermutigen,

regelmäßig eine auf den aktuellsten Stand gebrachte Aussage über die von ihnen selbst beurteilte Kompetenz in jeder ihrer Sprachen einzufügen“ (ebd., 31). Lernende sollen zum Spracherwerb und Einsatz motiviert werden, in dem sie ihre bisherigen Erfolge dokumentieren und auch Anerkennung dafür erhalten können, sowie ihre sprachlichen, wie auch kulturellen Fähigkeiten, beispielsweise bei einer Bewerbung, entsprechend präsentieren zu können (COE)⁹. Gemeint sind dabei Fertigkeiten in Fremdsprachen, die dazu führen sollten, so Krumm (2005), dass den verschiedensprachigen Bürgern Europas zu einer „mehrsprachigen Handlungsfähigkeit“ (ebd., S.193) verholfen wird. „Das Bewusstsein dazuzugehören und an der Entwicklung teilhaben zu können [hängt] ganz entscheidend von der Fähigkeit ab, in mehreren Sprachen kommunizieren zu können.“ (ebd.). Damit soll einerseits Integration in Europa besser gelingen und andererseits das Feingefühl und der Respekt für Sprachen, Sprachenrechte geschult werden. Dies gilt auch für Sprachen, die außerhalb des europäischen Raumes gesprochen werden. Krumm merkt hierbei aber an, dass man sich vor allem auf die „klassischen westeuropäischen Sprachen“ (ebd., S.195) bzw. Amtssprachen der Europäischen Union bezieht und somit weniger verbreitete Sprachen außen vor lässt (ebd.).

Der GERS steht seit seinem Erscheinen im Mittelpunkt vieler Diskussionen. (vgl. Bausch/Christ/Königs/Krumm 2003). Nicht zuletzt aufgrund seiner Ansprüche, die er zwar stellt, aber in seiner Ausführung nicht oder nur bedingt erfüllt. Rösch (2011) nennt dazu beispielsweise das interkulturelle Lernen, sowie die Berücksichtigung des kulturellen Kontextes, in dem sich Sprache befindet, welche der GERS zwar anstrebt, jedoch nicht erreicht. Sie kritisiert, dass „keine Vorschläge, wie individuelle Mehrsprachigkeit und eine mehrsprachige Zivilgesellschaft entwickelt und konsolidiert werden können oder wie sich interkulturelles Lernen unterstützen lässt“ (ebd., 41) gegeben werden. Außerdem würden die im GERS formulierten Ziele und Inhalte im Zusammenhang mit den Niveaustufen, so Rösch weiter, nur grob und allgemein umreißen, welche Fertigkeiten erworben werden müssen, um eine Fremdsprache zu erlernen. Angaben zu grammatischen Fähigkeiten oder meta-sprachlichen Fähigkeiten würden ebenso fehlen, wie „landeskundliche beziehungsweise interkulturelle Themen“ (ebd., 43).

Angesichts dieser Kritik wird die Übertragung des, für den Fremdsprachunterricht bzw. Fremdsprachenerwerb gedachten, Referenzrahmens auf die Sprachförderung in der Zweitsprache umso schwieriger und problembehafteter. Kriterien, die ein Referenzrahmen im Kontext von Deutsch als Zweitsprache Rösch zufolge erfüllen müsse und beim GERS nicht zu finden seien, sind unter anderem die Orientierung „an

⁹ http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/levels.html [Zugriff am 20.12.2011]

der bildungssprachlichen Kommunikation“, „eine Anbindung an den nicht-sprachlichen Fachunterricht“ und das Einbinden von „grammatischen Phänomenen“, die für „DaZ-Lernende eine besondere Herausforderung darstellen“ (ebd.). Außerdem, so Rösch weiter, ist es „sehr viel komplexer [...], die Kompetenzen von DaZ-Schülern in den bildungsrelevanten Sprachbereichen zu ermitteln als ‚nur‘ die Fähigkeiten in einer Fremdsprache zu beschreiben“ (ebd., 45). Sie verweist dabei auf den *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*, der sich auf den bisherigen Erkenntnissen im Bereich der Sprachaneignung im Erst- und Zweitsprachenerwerb und somit auch an den sieben Basisqualifikationen (siehe AVRS 5) orientiert. (vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008)

Exkurs ENDE

Im Hinblick auf die von Ehlich (2005) formulierte Anforderung kann nun festgehalten werden, dass eine idealtypische Normalitätstannahme beim GERS nur bedingt vorliegt, da er zwar von einer Phasenentwicklung für das Erlernen einer Fremdsprache ausgeht, aber keine charakteristischen Zeitfenster dafür vorgesehen sind. Damit ist die Anforderung nicht erfüllt. Darüber hinaus konnte mit dem Exkurs gezeigt werden, dass der GERS für den Fremdsprachenerwerb entwickelt wurde und nun dem Screening-Verfahren des Sprachförderzentrums Wien zugrunde liegt, welches die Intention verfolgt den Zweitsprachenerwerb zu fördern. Diese Übertragung sollte nicht unreflektiert vonstatten gehen, da sich daraus einige Probleme und Schwierigkeiten ableiten lassen, wie sie Rösch (2011) folgend angeführt wurden. Ob und inwiefern dies im Screening-Verfahren diskutiert und betrachtet wird, wird in Kapitel 5.3.4 (AVRS 10) genauer analysiert.

5.1.3 AVRS 16

„Für die individuell-biographische Förderung ist eine sorgfältige individuelle Dokumentation der diagnostischen Einzelergebnisse in Zusammenarbeit von Eltern, ErzieherInnen und LehrerInnen, SprachberaterInnen und den Kindern selbst vorzusehen“ (Ehlich 2005a, 58).

Um den Hintergrund dieser Anforderung zu verstehen, muss zuerst geklärt werden, was unter *individuell-biographischer Förderung* von Ehlich verstanden wird. Es wird davon ausgegangen, dass der Spracherwerb eines Kindes zwar in einen sozialen und institutionellen Kontext eingebettet ist, den Prozess selber allerdings das Kind aktiv und

damit individuell gestaltet. Individuell-biographische Förderungen sollen dies berücksichtigen und gelten als jenes Fördermodell, das angestrebt werden soll, um dem Kind optimale Förderung zukommen lassen zu können.

Dieses Konzept bezeichnet Ehlich als „Neuland für die Sprachförderung“ (ebd.), weshalb es in die Praxis erst Einzug finden muss. Dem Screening-Verfahren des Sprachförderzentrums liegt dieses Konzept nicht explizit zugrunde, dennoch können die Anforderungen als Anregung zur Verbesserung des Verfahrens hinsichtlich jener Aspekte, die in dem Verfahren schon integriert sind, aber auch solcher, die noch integriert werden könnten, dienen.

Diese Anforderung bezieht sich auf die Dokumentation der Ergebnisse im diagnostischen Prozess bzw. der Förderung. Um Sprachstand dabei möglichst dynamisch erfassen zu können und nicht als statischen Zustand zu deklarieren, sollte die Erfassung regelmäßig stattfinden. Ehlich fordert dazu den Einbezug von Eltern, anderen Bezugspersonen, PädagogInnen usw.

Das Sprachförderzentrum Wien setzt bei seinem Verfahren einen Schwerpunkt auf die regelmäßige (Verlaufs-) Dokumentation, weshalb es wesentlich ist, sich diese etwas genauer anzusehen. Die vom Sprachförderzentrum vorgeschriebene *Verlaufsdokumentation* besteht aus einem Aufnahmebogen, einer Lernfortschrittsdokumentation und einem Schlussbericht (Handout Grundschule 2011/2012, 4). Mit Hilfe der Lernfortschrittsdokumentation soll 3 Mal im Schuljahr (November/Dezember, Februar, Juni) der aktuelle Sprachstand eines Kindes mit den jeweiligen Lernzielen, die anhand des Lehrplan Zusatzes Deutsch für die Kompetenzstufe A in Form von „Kann“-Beschreibungen formuliert wurden, verglichen werden (*wurde erarbeitet / teilweise gefestigt / gefestigt*). Die Lernziele sind unterteilt in die Kompetenzen Hörverstehen, Sprechen, Alphabetisierung für Schulneulinge, Alphabetisierung in Deutsch (für Kinder, die bereits in einer anderen Sprache alphabetisiert wurden) und Lesen und Schreiben (für alphabetisierte Kinder) (ebd., 10ff). Damit soll einerseits der „Spracherwerbsfortschritt“ (ebd., 4) festgehalten werden und andererseits mit Anregungen zu jedem Lernziel die Gestaltung des Sprachförderunterrichts unterstützt werden.

Ein Beispiel für ein Lernziel im Bereich Hörverstehen lautet: „versteh Minimalsätze“ (ebd., 10). Illustrierende Angaben dazu sind „Mama kocht“ oder „Die Ente schwimmt“ (ebd.).

Damit ist die regelmäßige, individuelle Dokumentation eines jeden Kindes im Rahmen der Sprachförderung gemäß der Anforderung gegeben. Es fehlt jedoch die Bezugnahme auf Eltern, andere PädagogInnen und die Kinder selbst, weshalb die Anforderung als nur zum Teil erfüllt angesehen werden kann.

5.1.4 AVRS 18

„Eine effektive gesellschaftliche Umsetzung eines IBFK verlangt, daß [sic] der Sprachförderung ein institutionell angemessener Raum eingerichtet und zugewiesen wird. Dies betrifft sowohl die Autochthonen- wie die Migrantenförderung“ (Ehlich 2005a, 61).

Einführend dazu betont Ehlich (2005), dass Verfahren, denen das individuell-biographische Förderkonzept (kurz: IBFK) zugrunde liegt, „nicht einfach durch bloße Umschichtung bereits bestehender, möglicherweise aber nicht voll genutzter Lehr- und Beratungskapazitäten“ (ebd., 59). angewendet werden können. Als Beispiel bezieht er sich dabei auf die „bildungsrechtliche und curriculare Grundlage für den Deutsch-als-Zweitsprache- wie auch den sogenannten muttersprachlichen Unterricht“ (ebd., 60) in Österreich, die zwar in den gesetzlichen Bestimmungen sprachförderliche Maßnahmen für Kinder mit anderen Erstsprachen vorsehen, allerdings die Umsetzung von den jeweiligen Schulen und deren, meist nicht ausreichenden, Kapazitäten bzw. Ressourcen abhängt. Dadurch können keine zufrieden stellenden Maßnahmen stattfinden. Ehlich (2005, 60) schreibt dazu: „Eine überproportionale Anwesenheit von Kindern mit Migrationshintergrund in der Sonderschule sowie ihre Unterrepräsentanz in der höheren Schule müssen trotz der rechtlichen Fortschritte als Indikatoren einer *institutionellen* [Hervorhebung im Original] Diskriminierung gewertet werden.“

Den Lehrplan-Zusatz Deutsch als Zweitsprache sieht Ehlich als gute Voraussetzung an, diesem Umstand entgegenzuwirken, da er sich auf Ergebnisse der Sprachwissenschaft bzw. Sprachlehrforschung stützt und damit unter anderem den Einbezug der Erstsprache(n) in den Zweitsprachenerwerb als wesentlich erachtet. Außerdem erkennt Ehlich „das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen“ (ebd.) als Förderung der „Anerkennung der mehrsprachigen und multikulturellen Identität“ (ebd.) und zeichnet diese als wertvolle Ergänzung hinsichtlich des Sprachbewusstseins der Kinder aus. Kritik formuliert Ehlich jedoch an der Praxis, die etwa durch zu wenig Lehrpersonal, nicht qualifiziert ausgebildetem Lehrpersonal oder fehlenden zeitlichen Ressourcen für einen integrativ ausgerichteten Unterricht eine wirksame Umsetzung nicht ermöglicht (ebd., 60f).

Vor diesem Hintergrund wird die Wichtigkeit der oben angeführten Anforderung noch deutlicher. Möchte man allen Kindern gleiche Bildungschancen zukommen lassen, müssen die Ressourcen und Kapazitäten (wie auch in AVRS 22 gefordert wird) dahingehend aufgestockt werden. Eine gesetzliche Regelung ist zwar ein erster Schritt, jedoch ohne weitere Schritte in der Umsetzung nur wenig wirkungsvoll. Eine konkrete Untersuchung hinsichtlich der Umsetzung bzw. ihrer Optimierung auch im Bezug auf die praktische Umsetzung des Verfahrens und der Sprachförderung des Sprachförderzentrums Wien kann an dieser Stelle aufgrund der hiesigen Kapazitäten und Ressourcen nicht durchgeführt werden, weshalb dabei verblieben wird, auf die Dringlichkeit dieser Anforderung (und ihrer allmählichen Umsetzung) hinzuweisen.

5.1.5 AVRS 19

„Für eine effektive Diagnostik und Förderung ist die Ausbildung des zukünftigen Lehrpersonals systematisch zu verändern“ (Ehlich 2005a, 61).

Ehlich erkennt die Aus- und Weiterbildung als wesentlichen Faktor zur Qualitätssicherung von Sprachstandhebungsverfahren und der Förderdiagnostik im Allgemeinen (ebd.).

Bei Bredel (2005) findet man dazu Anforderungen an die Aus- und Weiterbildung von Förderkräften, die neben der stärkeren Einbindung (Implementierung) von Diagnostik und Förderpädagogik auch einen Aufbaustudiengang zur Sprachberatung, sowie Angebote in der Fort- und Weiterbildung für bereits berufstätige PädagogInnen fordern (ebd., 109ff).

Im Handout des Sprachförderzentrums Wien 2011/2012 für die Grundschule finden sich zur Aus- oder Weiterbildung von SprachförderkurslehrerInnen keine Angaben. Das Handout für die Sekundarstufe I und die Polytechnischen Schulen jedoch stellt eine Einschulung für LehrerInnen in die Arbeit als BetreuerInnen von Sprachförderkursen vor, die in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Wien angeboten wird. Außerdem gibt es berufsbegleitende Workshops, die zum Austausch und zur Vertiefung genutzt werden können. In wie weit die von Bredel (2005) formulierten Anforderungen hierbei umgesetzt werden, kann aufgrund der aufwändigen Überprüfung, die dafür nötig wäre, nicht festgestellt werden.

5.1.6 AVRS 21

„Für das Gelingen von Förderung ist eine Einbettung in den pädagogischen Kontext unabdingbar. Die Diagnosen werden um so nützlicher sein, je deutlicher ihre Ergebnisse mit anschließenden Förderentscheidungen vernetzt sind“ (Ehlich 2005a, 62).

Die enge Verknüpfung von Diagnose und Förderung wurde bereits in Kapitel 1.1.5 versucht darzustellen. Mit Fried (2008) und ihrem Verständnis von „pädagogischer Sprachdiagnostik“ (ebd., 64) lässt sich dieser Zusammenhang noch einmal aufzeigen. Es werden darunter „alle diagnostischen Tätigkeiten verstanden, durch die bei einzelnen Kindern oder Kindergruppen Voraussetzungen und Bedingungen von Sprachförder- und -aneignungsprozessen ermittelt, Sprachaneignungsprozesse analysiert und Sprachentwicklungsstände festgestellt werden, um individuellen Spracherwerb zu optimieren“ (ebd.). Diese Optimierung geschieht durch Sprachförderung in ihren unterschiedlichsten Ausprägungen und kann nur gelingen, wenn Diagnose und Förderung im Hinblick darauf kooperieren.

Das Sprachförderzentrum verfolgt, wie den Handouts 2011/2012 entnommen werden kann, mit seinem Verfahren den Anspruch der direkten Verknüpfung von Sprachstandserhebung und Förderung. Das Screening-Verfahren soll den Ist-Stand des Kindes erheben und als Grundlage für den jeweiligen Förderplan eines Kindes dienen. Der Fokus liegt auf der optimalen Förderung des Kindes, weshalb auch die Erhebung des Sprachstandes als wesentliche Informationsquelle für die weiteren Fördermaßnahmen herangezogen wird.

Damit kann festgestellt werden, dass die Einbettung des Verfahrens in den pädagogischen Kontext forciert und Diagnose mit Förderung stark vernetzt wird. Diese Anforderung kann aufgrund der vorliegenden Informationen des Sprachförderzentrums als erfüllt bestimmt werden.

5.1.7 Weitere AVRS hinsichtlich flankierender Maßnahmen

Diese AVRS richten sich ebenso an die flankierenden Maßnahmen, allerdings sind diese hinsichtlich des Sprachförderzentrums Wien nicht kommentierbar, da dahingehend keine Informationen vorliegen. Aus diesem Grund können die AVRS 1, 13, 20, 22, 23 und 24 nicht diskutiert und dem Verfahren des Sprachförderzentrums gegenübergestellt werden. Sie sind in der Übersicht in Kapitel 3.2 nachzulesen.

5.2 Anforderungen nach Ehlich (2005) hinsichtlich Forschungsdesideraten

Die folgenden Ehlich'schen Anforderungen wurden aufgrund ihrer Formulierung von Forschungsdesideraten zusammengefasst und aufgelistet. Ehlich (2005) bezieht sich dabei auf Lücken in der Forschung, die gefüllt werden müssen, um neue Verfahren gemäß der Anforderungen entwickeln zu können.

Einige der AVRS, die diesem Kapitel zugeordnet werden können, sind insbesondere für das Verfahren des Sprachförderzentrums und seiner möglichen Weiterentwicklung relevant, weshalb auf diese – so weit Informationen vorliegen – näher eingegangen wird.

5.2.1 AVRS 7

„Für mehrsprachige Kinder sind neue, so bisher noch nicht vorhandene, differenzierte Verfahren der Sprachstandsfeststellung zu entwickeln. Kriterien dafür ergeben sich aus der Migrationslinguistik wie aus der Migrationspädagogik. Die Kriterienraster werden das Ergebnis komplexer Abwägungsprozesse sein, für die die unterschiedlichen individuellen, aneignungs-verlaufstypologischen (sprachtypologischen), institutionellen und weitere Bedingungen in ein praktikables Verhältnis zueinander zu setzen sind“ (Ehlich 2005a, 50).

Ehlich zufolge ist es also wesentlich, Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch in ihren Fähigkeiten differenziert zu betrachten und „Zweisprachigkeit nicht nur als Addition zweier Einsprachigkeiten“ (ebd., 49) zu verstehen. Dazu sind Verfahren notwendig, die dieser Auffassung gerecht werden und entsprechende Kriterien erfüllen. Welche konkreten Kriterien Ehlich damit genau meint, bleibt offen. Deswegen sollen nun zwei aus der Literatur herausgearbeitete Beispiele zur Illustration kurz dargestellt werden, denen beide die Problematik der vorherrschenden Einsprachigkeit zugrunde liegt.

Das erste Beispiel beschreibt den Umgang mit Normierung bzw. der Bezugsnorm von ein-, zwei- oder mehrsprachigen Verfahren. Ehlich fordert hierzu, dass „keine blinde Orientierung an der Norm der Einsprachigen vorgenommen wird“ (ebd.), wie sie derzeit in den meisten Verfahren verwendet wird (siehe 5.3.3 AVRS 8).

Das zweite Beispiel betrifft die durch „monolingual-standardsprachliche Orientierung“ (Dirim 2007, 127) unbeabsichtigte Miterfassung von *Sprachkontaktphänomenen* bei

Sprachstandserhebungsverfahren. Deshalb werden sie oftmals als störend oder defizitär interpretiert, obwohl sie in alltäglichen Kommunikationen „üblich und funktional“ (ebd.) sind. Unter solchen Phänomenen werden spezielle sprachliche Kompetenzen verstanden, die multilinguale Kinder in ihrer mehrsprachigen Umgebung entwickeln. Dazu zählen der „monolinguale Gebrauch von Sprachen“, „der gemischte Gebrauch von Sprachen“ und „die Mittlung zwischen den Sprachen“ (ebd., 116), wie etwa Übersetzen und viele weitere Formen. (vgl. Dirim 2001, u. a.)

Dirim (2007) weist dabei darauf hin, dass insbesondere die Fähigkeit des Mischens von Sprachen nicht als Defizit angesehen werden darf, sondern sie meist funktional und der Kommunikation entsprechend eingesetzt werden und damit zur bi- oder multilingualen Entwicklung gehören. Darin sieht Dirim auch einen der möglichen Gründe, warum Sprachstandserhebungsverfahren solche Phänomene bisher nicht berücksichtigt haben, obwohl sie in der mündlichen Kommunikation alltägliche Phänomene sind. Weitere Gründe sind beispielsweise auch das bisherige Fehlen eines testtheoretisch fundierten Konzeptes bzw. einer „Bezugsnorm für gemischtsprachliche Äußerungen“ (ebd., 121). Obwohl all diese Gründe bisher noch zu keinem expliziten Einbinden in die Erhebung geführt haben, so sieht Dirim dies doch als wesentliche Herausforderung für die Zukunft an, um Kindern, für die Sprachkontaktphänomene Teil ihrer alltäglichen Sprache sind, eine möglichst optimale Unterstützung und Förderung in ihrer Sprachentwicklung zu kommen lassen zu können. Analysieren und Aufmerksam darauf machen können helfen, „Kinder und Jugendlichen im Hinblick auf die Art, die Möglichkeiten und die Grenzen des Gebrauchs von Sprachkontaktphänomenen zu sensibilisieren“ (ebd., 127f).

Diese beiden so eben angeführten Beispiele sind mögliche Kriterien, die sich aus Migrationslinguistik bzw. Migrationspädagogik ableiten lassen, und Teil eines Abwägungsprozesses sein können, im Hinblick auf die Entwicklung oder Optimierung differenzierter und spezieller Verfahren für Kinder mit anderen Erstsprachen.

Das Verfahren des Sprachförderzentrums Wien formuliert für sich bereits den Anspruch, ein Verfahren speziell für Kinder mit anderen Erstsprachen zu sein. Sie richten sich an Kinder, die aufgrund ihrer geringen Sprachkenntnisse in Deutsch einen Status als außerordentliche SchülerInnen zugewiesen bekommen haben und versuchen deren deutsche Sprachkenntnisse zu erheben. Inwieweit ein Abwägungsprozess von verschiedenen relevanten Kriterien hinsichtlich der Erfassung von Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit stattgefunden hat, kann anhand der Angaben des Sprachförderzentrums nicht festgestellt werden. Hinsichtlich der oben angeführten Beispiele, kann jedoch festgehalten werden, dass einerseits das Problem der

Normierung nicht gegeben ist, da auf Vergleiche mit Durchschnittsnormen bewusst verzichtet wird und deshalb eine Normierung im Sinne eines standardisierten Tests nicht vorgenommen wurde (Handout Grundschule 2011/2012, 20). Andererseits können Sprachkontaktphänomene und damit die speziellen sprachlichen Fähigkeiten im Sinne einer zwei- oder mehrsprachigen Umgebung und Sprachentwicklung gar nicht erhoben werden, da in dem zugrunde liegenden Konzept des GERS bzw. des Europäischen Sprachportfolios, der für Fremdsprachen konzipiert worden ist, solche Phänomene gar nicht berücksichtigt werden.

Diese Anforderung nach Ehlich (2005) kann also aufgrund fehlender Informationen nicht konkret überprüft werden, wobei eine reflektierte Überarbeitung hinsichtlich relevanter Kriterien aus der bi- und multilingualen Forschung und Literatur empfohlen werden kann, um als ein differenziertes Verfahren für mehrsprachige Kinder zu gelten.

5.2.2 AVRS 9

„Für die Prognose zukünftiger Sprachqualifikationen sind multiple und differenzierte Verfahren zu entwickeln und einzusetzen. Neben Tests im engeren Sinn gehören auch Beobachtungen, Erfahrungsauswertungen von Bezugspersonen (Eltern, Lehrer) und mit zunehmendem Alter Selbstevaluierungen der Kinder dazu“ (Ehlich 2005a, 53).

Es finden verschiedene Verfahrenstypen in der Sprachstandsfeststellung ihre Anwendung. Eingangs (siehe Kapitel 3.1) wurden diese bereits angeführt und sollen nun in ihren Vor- und Nachteilen kurz beschrieben werden, um das Verfahren des Sprachförderzentrums dahingehend einordnen zu können und in einem weiteren Schritt hinsichtlich dieser Anforderung überprüfen zu können.

Die nach Ehlich (2005) in Kapitel 3.1 bereits genannten Verfahrenstypen, Schätzverfahren, Beobachtungen, Profilanalysen und Tests unterscheiden sich laut Döll und Dirim (2011, 158) „darin, in welcher Form Informationen über den sprachlichen Entwicklungsstand eines Kindes erfasst werden“. Damit hat jede dieser Verfahrensarten Vorzüge gegenüber anderen, sowie auch Nachteile.

Das Schätzverfahren bringt, Ehlich (2005, 43) zufolge, den Vorteil mit sich, die Sichtweisen der unmittelbaren Bezugspersonen, sowie des Kindes oder des Jugendlichen selbst einzubeziehen. Die Fremdeinschätzung ist vor allem bei kleineren Kindern eine gute Möglichkeit, Einblick in die Sprachkompetenzen zu erhalten. Aber

auch bei größeren Kindern können durch Selbsteinschätzung weitere Informationen, beispielsweise hinsichtlich des Metawissens über die eigenen Sprachfähigkeiten, gewonnen werden. Döll und Dirim (2011, 158) geben dazu aber an, dass dadurch keine genauen und differenzierten Diagnosen möglich sind und somit die Gültigkeit, wie auch die Zuverlässigkeit nur eingeschränkt erfüllt werden.

Beobachtungen, so Dirim und Döll weiter, bieten einen guten Überblick über die Sprachkompetenzen in einer Alltagssituation, wodurch sie auch in den pädagogischen Alltag eingebaut werden können und keine künstlichen, möglicherweise auch stressinitiiierende Situationen für die Kinder entstehen. Damit ist es auch möglich, diskursive, sowie pragmatische Fähigkeiten zu beobachten und einen Gesamteindruck zu gewinnen. Ehlich (2005) merkt aber an, dass die Beschreibungen und Ergebnisse der Beobachtungen wesentlich vom pädagogischen Personal und seinen Kompetenzen abhängig sind.

Eine weitere Verfahrensart mit welcher, laut Ehlich, diskursive, wie auch pragmatische Fähigkeiten erfasst werden können, sind Profilanalysen. Diese basieren meist auf Audioaufnahmen von Sprachproben, die in möglichst natürlichen Situationen aufgenommen und danach einer Analyse unterzogen werden. Sie ermöglichen einen detaillierten Einblick, wobei die Auswertung mit einem erheblichen Aufwand verbunden ist.

In Bezug auf den Verfahrenstyp Test, welcher am meisten Anwendung findet, wird von Ehlich die hohe Standardisierung betont. Diese bringt einerseits mit sich, dass einzelne Sprachkompetenzen untersucht und erhoben werden können, andererseits muss dies in einem kontrollierten Rahmen geschehen, wodurch das sprachliche Handeln gelenkt und eingeschränkt wird. Ob der Rückschluss von solchen Ergebnissen einzelner Fertigkeiten auf die gesamte sprachliche Kompetenz zulässig ist, ist fraglich und von den zugrunde liegenden entsprechenden Theorien abhängig. Außerdem stellt die Testtheorie verschiedene Gütekriterien an Tests, damit gültige Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen gezogen werden können. Diese werden allerdings nur von wenigen Tests wirklich vollständig erfüllt, weshalb Ehlich zu einem vorsichtigen Umgang mit Entwicklung und Anwendung von Tests rät. Er macht dabei auf die allgemeine gesellschaftliche Erwartung an diese Verfahrensart aufmerksam, die „die völlige Verlässlichkeit [sic] der durch sie erzeugten Ergebnisse“ (ebd., 53) betrifft, aber bei genauerem Hinsehen nur in seltenen Fällen wirklich erfüllt werden kann.

Ausgehend von dieser Vielfalt an Verfahren mit ihren Vor- und Nachteilen, empfiehlt Ehlich, bei der Einschätzung von Sprachaneignung und Sprachstand auch davon Gebrauch zu machen und entsprechend einzusetzen, „wobei der spezifische Stellenwert von Tests eigens genauer zu bestimmen ist“ (ebd.).

Das Verfahren des Sprachförderzentrums Wien, beschreibt sich selbst als Screening-Verfahren. Döll und Dirim (2011, 158) beschreiben als Aufgabe von Screenings, einen Förderbedarf aufzudecken. Sie geben daher „in der Regel keinen detaillierten Einblick in die individuelle Kompetenz“ (ebd.), sind aber mit anderen Verfahren kombinierbar. Diesem Verständnis folgend geht das Verfahren des Sprachförderzentrums über ein *normales* Screening hinaus, da die Einschätzungen, die durch Beobachtungen gewonnen werden, neben der Feststellung der Sprachkompetenzstufe des Kindes, auch als Grundlage für die Lernfortschrittsdokumentation und somit für den Förderunterricht dienen sollen (siehe Kapitel 5.3.6 Exkurs Screening).

Von Tests und standardisierten Sprachstandsmessungen distanzieren sich die AutorInnen des Verfahrens, da sie ihrer Meinung nach ihrer Zielgruppe nicht entsprechen. Ihrem Ansatz zufolge wollen sie die Kinder in ihren Stärken und Kompetenzen erfassen, keine Vergleiche ziehen, um an Ergebnisse zu kommen und stressige Testsituationen vermeiden. Das Screening soll das individuelle Können der Kinder aufzeigen, um darauf aufbauend spezifische Lernziele für den Sprachförderkurs stecken zu können. Dazu wird die Methode der Beobachtung gewählt, sowie die Einschätzung durch Eltern und MuttersprachenlehrerInnen, die im Gespräch eingefordert werden sollen, um als Hintergrundinformationen zu dienen (Handout Grundschule 2011/2012, 20ff).

Die Beobachtung soll in verschiedenen Konstellationen (Beobachtung in der Klasse, Einzelbeobachtung, usw.) und über einen längeren Zeitraum von ein paar Wochen hinweg geschehen. Dazu werden auch verschiedene Strategien angeführt, die angewendet werden können (siehe Kapitel 2.4 / 2.5).

Die Anforderung von Ehlich (2005) richtet sich an die Entwicklung zukünftiger Verfahren. Im Hinblick auf schon bestehende Verfahren, kann es aber auch als Optimierungsvorschlag für Weiterentwicklung angesehen und verwendet werden. Das Verfahren des Sprachförderzentrums Wien folgt dem selbst erhobenen Anspruch kein standardisierter Test zu sein, weshalb auch von Vorteilen, die solche mitbringen würden, nicht profitiert werden kann. Um dennoch, der Anforderung entsprechend, einen differenzierten Einblick in den Sprachstand eines Kindes zu gewinnen, könnten beispielsweise Schätzverfahren, wie die von Ehlich angeführten Erfahrungen von Bezugspersonen oder Selbstevaluierungen, zusätzlich miteingebunden werden. In Ansätzen wird zwar der Einbezug von Fremdbeobachtungen bereits unterstützt, jedoch nur um Hintergrundinformationen zu gewinnen und ohne eine systematische Vorgehensweise. Angesichts dieser Ausgangslage kann bezüglich der Anforderung in

Bezug auf das Verfahren des Sprachförderzentrums Wien noch großer Optimierungsbedarf festgestellt werden.

5.2.3 Anforderungen hinsichtlich Forschungsdesideraten des Qualifikationsfächers

Die nun folgenden Anforderungen (26-30) beziehen sich auf den Qualifikationsfächer sprachlicher Fertigkeiten, der von Ehlich als Differenzierungsgrundlage zur Sprachstandserhebung empfohlen wird (siehe dazu AVRS 5) und dessen Forschungsdesiderate. Obwohl das Verfahren des Sprachförderzentrums Wien die spezifischen Basisqualifikationen in dieser Weise nicht erfasst und es somit dahingehend nicht analysiert werden kann, so beinhaltet der Qualifikationsfächer doch, dem derzeitigen Forschungsstand entsprechende, wesentliche Fertigkeiten für den Spracherwerb, die bei der Erhebung des Sprachstandes in Deutsch als Zweitsprache berücksichtigt werden sollten. Daher werden die Anforderungen unter diesem Aspekt nun etwas genauer beleuchtet und können damit weiters den Optimierungsbedarf des Verfahrens des Sprachförderzentrums Wien in diesem Bereich indirekt noch genauer ausweisen.

AVRS 26

„Hinsichtlich der sprachlichen Pragmatik ist eine deutliche Erweiterung der in Forschung, Diagnose und Förderung einbezogenen sprachlichen Handlungen anzustreben“ (Ehlich 2005a, 62).

Unter der pragmatischen Basisqualifikation wird, allgemein formuliert, die Fähigkeit verstanden „sprachliche Handlungsziele erkennen und verfolgen“ (Rösch 2011, 44) zu können.

Bei Landua, Maier-Lohmann und Reich (2007) wird angeführt, dass die Sprechhandlungen, die im Kontext von Deutsch als Zweitsprache genauer untersucht worden sind, das *Erklären*, wie auch das *Begründen* sind. Publikationen, in denen dahingehend Ergebnisse nachgelesen werden sind beispielsweise von Rehbein 1986, Antos 1988.

Rösch (2011) weist außerdem darauf hin, dass in der Einschätzung dieser Fähigkeit unterschieden werden muss, „ob eine insgesamt verlangsamte Sprachentwicklung vorliegt oder das Sprachhandeln Zweitspracherwerbsspezifische Phänomene aufweist“ (ebd., 44). Um dabei einem Fehlurteil vorzubeugen, soll ein Vergleich mit der Erstsprache durchgeführt werden. Ausgehend davon und Ahrenholz' (2010b, 182)

Urteil, dass pragmatische Fähigkeiten in diesem Zusammenhang bisher nur wenig untersucht wurden, wird die Notwendigkeit der genauen Analyse und Erhebung der sprachlichen Pragmatik unter Deutsch-als-Zweitsprache-Aspekten etwas deutlicher.

AVRS 27

„Diskursive Fähigkeiten müssen verstärkt ein wichtiger Gegenstand der Analyse kindlicher Sprachaneignung werden. Ihre diagnostische und Förder-Berücksichtigung fehlt fast ganz. Dies ist dringend zu ändern“

(Ehlich 2005a, 63).

Landua, Maier-Lohmann und Reich (2007) geben einen kurzen Überblick über den derzeitigen Forschungsstand bzw. Forschungsschwerpunkt hinsichtlich der Erforschung diskursiver Fähigkeiten im Kontext von Deutsch als Zweitsprache. Um die Wichtigkeit der Anforderung Ehlichs in diesem Bereich erkennbar zu machen, soll ihr Beitrag dazu nun skizziert werden.

Sie bezeichnen die diskursiven Fähigkeiten als „hochkomplexe Qualifikation [...] in die Prozesse der kognitiven Entwicklung, der Aneignung sprachlicher Mittel und der institutionellen Bildung einfließen“ (ebd., 330). Darin sei auch der Grund zu sehen, warum die Entwicklung dieser Fähigkeiten des „Verstehen komplexer Diskurse“ (ebd., 331) im Deutschen als Zweitsprache länger dauern kann. Sie führen dazu verschiedene Untersuchungen an, die bisher in diesem Bereich durchgeführt wurden. Fokus lag in diesem Bereich bisher vor allem auf der Fähigkeit der Diskursart *Erzählen*, wobei als wesentliche Merkmale Referenz, Erkennen und Wiedergeben Gesamtzusammenhang (Makrostruktur), Berücksichtigung der Hörerperspektive, u. a. dienten. (vgl. Ahrenholz 2005, Grießhaber 2005, Meng 2001)

Ihr Fazit vor dem Hintergrund dieses Forschungsstandes lautet: „Aus den Ergebnissen der anderen Diskursarten sind derzeit keine Indikatoren für förderdiagnostische Zwecke im Bereich des Deutsch als Zweitsprache zu gewinnen“ (ebd., 334). Damit kommt der Anforderung von Ehlich insbesondere in der Sprachstandserhebung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache eine erhebliche Bedeutung zu.

Im Zuge einer solchen Erhebung betont Rösch (2011, 44f) die Berücksichtigung der „Kulturspezifität“ (ebd.) von diskursiven Verhalten, sowie der Vorbereitungen mit dem Kind, die beide Einflussfaktoren auf die Qualität diskursiven Verhaltens und dessen Einschätzung darstellen können.

AVRS 28

„Ähnliches gilt für die Entwicklung textueller Fähigkeiten, die mit Beginn der Schullaufbahn zunehmende Bedeutung gewinnen. Textuelle Fähigkeiten erlauben zugleich die Aneignung komplexerer Sprachstrukturen“
(Ehlich 2005a, 63).

Rösch (2011) führt als wesentliche Fähigkeiten der literalen Basisqualifikation die Bereiche Lesen und Schreiben von Wörtern, Sätzen, Texten bzw. Orthografie an. Besondere Schwierigkeiten ergeben sich dabei unter anderem für Kinder mit anderen Erstsprachen, die noch keinen großen Wortschatz in der Zweitsprache Deutsch aufweisen, in der sie nun alphabetisiert werden sollen. Aber auch SeiteneinsteigerInnen, die zwar in ihrer Erstsprache, allerdings in einem anderen Schriftsystem bereits alphabetisiert wurden, stehen vor großen Herausforderungen im Schrifterwerb der neuen Sprache.

Dahingehend können noch mehrere Beispiele aufgezählt werden, die die Herausforderungen zeigen, vor denen sich Kinder mit anderen Erstsprachen beim Erlernen der literalen Kompetenzen finden. Jedoch, so Rösch weiter, können diese Schwierigkeiten und Defizite während der Schullaufbahn des Kindes gar nicht bis nur wenig kompensiert werden (ebd., 45).

AVRS 29

„Wortschatzentwicklung und der Aufbau semantischen Wissens sind systematischer als bisher zu erforschen und auf ihre Rolle in der kindlichen Sprachentwicklung hin zu befragen“ (Ehlich 2005a, 63).

Ehlich, Bredel und Reich (2007) führen in dem Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung eine Übersicht für den semantischen Erwerb der Zweitsprache, der allerdings aufgrund der geringen wissenschaftlichen Erkenntnissen in diesem Bereich, eher auf Vermutungen als auf konkreten Forschungsergebnissen beruht. Rösch (2011) bezeichnet dies als „dürftige Forschungslage“ (ebd., 44), die es der Anforderung von Ehlich (2005) entsprechend, auszuarbeiten gilt.

Ehlich, Bredel und Reich (2007) geben an, dass im ersten Jahr der Aneignung der Zweitsprache vor allem Verben gelernt werden, während im zweiten Jahr Adjektive

zunehmend erworben und danach Funktionswörter immer häufiger eingesetzt werden (ebd., 53ff).

Zu letzterem formulierte Ehlich (2005) folgende Anforderung.

AVRS 30

„Die sogenannten Funktionswörter bedürfen eigener Beachtung in Sprachdiagnose und Förderung“ (Ehlich 2005a, 63).

Ahrenholz (2010b, 177f) beschreibt das Erlernen und korrekte Anwenden von Funktionswörtern aufgrund ihrer „komplexen Verwendungsbedingungen“ (ebd.) als einer der schwierigsten Bereiche im Sprachaneignungsprozess. Dies gilt insbesondere für Kinder und Jugendlichen mit anderen Erstsprachen, da Ahrenholz zufolge, Untersuchungen ihr oftmals eingeschränktes Repertoire an Funktionswörtern (Präpositionen, Konjunktionen,...) aufzeigen konnten. Dies führt zu einer extensiven Verwendung der bekannten Wörter in der sprachlichen Produktion.

In der Sprachdiagnose und Sprachförderung von Deutsch als Zweitsprache sind Funktionswörter demnach, gemäß der Anforderung von Ehlich (2005) ebenfalls als wesentlich zu erachten.

5.2.4 Weitere AVRS hinsichtlich Forschungsdesideraten

Die weiteren Anforderungen, die der Kategorie der Forschungsdesideraten zugeordnet werden können, zeigen in erster Linie Forschungslücken auf, die erst gefüllt werden müssen, um in die Entwicklung eines Verfahrens eingebunden werden zu können. Sie weisen zwar ebenso eine hohe Relevanz auf, sind aber im Hinblick auf die Überprüfung des Verfahrens des Sprachförderzentrums nicht analysierbar oder unter dem besonderen Aspekt der Zwei- oder Mehrsprachigkeit kommentierbar. Dies betrifft die Anforderungen 4, 11, 14, 31 und 32, welche in Kapitel 3.2 in der Übersicht nachzulesen sind.

5.3 Anforderungen nach Ehlich (2005) hinsichtlich der Gestaltung des Verfahrens im engeren Sinne

Die beiden vorangegangenen Kategorien von Anforderungen bezogen sich einerseits auf den theoretische und praktischen Kontext, die ein Verfahren begleiten, sowie die wissenschaftliche Fundierung eines Verfahrens und ihre Lücken. Als dritte Kategorie wurden all jene Anforderungen zusammengefasst, die sich im Speziellen auf den Aufbau, die Anwendung und die Entwicklung eines Verfahrens beziehen.

Die nun folgenden AVRS bilden somit den eigentlichen Teil der Analyse des Instrumentes zur Sprachstandsfeststellung, welches vom Sprachförderzentrum Wien entwickelt wurde.

5.3.1 AVRS 5

„Auf der Grundlage empirischer Aneignungsbefunde ist für die Sprachstandserhebung eine Differenzierung nach Qualifikationsbereichen sinnvoll“ (Ehlich 2005a, 23).

Diese Anforderung nach Ehlich bezieht sich auf die Bereiche des Qualifikationsfächers, die bereits in Kapitel 3.1 im Überblick aufgezählt wurden.

Um ihre Bedeutung für die Sprachstandserhebung zu verdeutlichen, werden sie und ihre Charakteristika nun in Anlehnung an Ehlich kurz erläutert. „Verfahren, die den Sprachstand eines Kindes oder Jugendlichen, also die Gesamtheit seiner Fähigkeiten in einer oder mehreren Sprachen, erfassen sollen, müssen eine Reihe sprachlicher Teilqualifikationen berücksichtigen“ (Döll, Dirim 2011, 154).

Die erste Qualifikation, die notwendig ist, um Lautsprache erlernen zu können, ist die *phonische Qualifikation* im Produzieren, wie auch im Wahrnehmen. Beispiele dafür sind die Lautunterscheidung- und -produktion, Segmentierung von Wörtern und Silben usw. (Ehlich 2005a, 12).

.

„Die kommunikative Basis für die Aneignung von Sprache“ (Ehlich 2005a, 23) ist die *pragmatische Qualifikation I*, die darin besteht, dass man durch Sprache die Handlungen von anderen Personen und deren Ziele erfassen, verstehen und weiters adäquat darauf reagieren kann. Außerdem beinhaltet sie, die Fähigkeit Sprache auch selbst passend verwenden zu können, um Handlungsziele zu verfolgen.

Unter der *semantischen Qualifikation* wird „die Zuordnung sprachlicher Ausdrücke zu Wirklichkeitselementen und zu Vorstellungselementen sowie zu deren Kombinatorik rezeptiv und produktiv“ (ebd., 12) verstanden. Im Vordergrund dabei steht die Wortschatzaneignung, die mit kognitiven, wie auch emotionalen Strukturen eng verbunden ist.

Die *morphologisch-syntaktische Qualifikation* bezeichnet die Fähigkeit, immer mehr komplexe sprachliche Wort- und Satzkombinationen bilden, aber auch verstehen zu können (ebd.).

Die *diskursive Qualifikation* stellt die Basis für die formale sprachliche Kooperation zwischen Menschen dar. Es sind damit handlungsbegleitende sprachliche Aktivitäten gemeint, die in der Interaktion mit anderen, aber auch alleine durchgeführt werden können. Dazu zählen auch das Erzählen und der kommunikative Aufbau von Spiel- und Phantasiewelten, wodurch Probehandeln in den Spielwelten und Überschreiten von Wahrnehmungsgrenzen in Phantasiewelten ermöglicht werden können (ebd.).

Die weiterentwickelte Basisfertigkeit *pragmatische Qualifikation II* beschreibt die Fähigkeit, „die Einbettung von Handlungen und Handlungsfolgen in unterschiedlichen sozialen, insbesondere institutionellen Wirklichkeitsbereichen zu erkennen“ (Ehlich 2005a, 24). Darüber hinaus soll man, um Bestehen und „erfolgreiches Handeln in komplexen Gesellschaften“ (ebd.) zu ermöglichen, über die adäquaten sprachlichen Mittel verfügen und durch deren angemessenem Einsatz Einfluss auf die Wirklichkeitsbereiche ausüben können. Solche institutionellen Wirklichkeitsbereiche können Kindergarten, Vorschule und Schule sein, weshalb dieser Qualifikation vor allem unter dem Aspekt der Sprachstandserhebung im bi- und multilingualen Bereich eine wesentliche Bedeutung zukommt.

Die letzte Fähigkeit, die genannt wird, ist die *literale Qualifikation*, die mit dem Erlernen der Schrift einhergeht, allerdings davor bereits beginnt. Dabei müssen viele Fertigkeiten angeeignet werden, wie beispielsweise das Erkennen und Produzieren der Schriftzeichen und die Umsetzung von mündlicher in schriftlicher Sprache, sowie umgekehrt. Dies wirkt sich auch auf das Sprachbewusstsein aus, da die Sprache selbst „zum Gegenstand eines neuen Typs von Wissen“ (Ehlich 2005a, 24) wird.

Diese Qualifikationen stehen in engem Zusammenhang, da sie einander bedingen können, aber auch Fehlentwicklungen in einem Bereich, Hinweise auf

Fehlentwicklungen in anderen Bereichen sein können. Alle gemeinsam bilden sie „jene allgemeine kommunikative Befähigung, die als Grundausstattung für das Handeln in der Gesellschaft verlangt wird“ (Ehlich 2005a, 11f), weshalb die optimale Ausbildung jeder einzelnen Fähigkeit wichtig ist und mithilfe von Diagnose und Förderung auch unterstützt werden kann (ebd.).

Die zu erfassenden sprachlichen Fertigkeiten, die vom Sprachförderzentrum Wien im Handout 2011/2012, in Anlehnung an den Lehrplan-Zusatz Deutsch, angeführt werden, sind in rezeptive (Hören/Hörverstehen und Lesen/Textverständnis) und produktive Fertigkeiten (Sprechen und Schreiben) eingeteilt. Nach eigenen Angaben folgen sie dabei einer Gewichtung, die gesprochene Sprache vor Schriftsprache und rezeptive vor produktiven Fertigkeiten stellt. Dies beruht dem Handout zufolge darauf, dass jeder Mensch in seinem passiven Sprachgebrauch viel mehr versteht, als er ausdrücken kann bzw. etwas zu lesen, was nicht verstanden wird „bestenfalls zu technischem Entziffern“ (SFZ, S.24) oder schlimmstenfalls zu „sekundären Analphabetismus“ (ebd.) führt, nicht jedoch zu sinnerfassendem Verstehen.

Was genau unter den Fertigkeiten verstanden wird, kann nur anhand der verschiedenen „Kann“-Beschreibungen im Screening festgestellt werden, die sich an den Niveaustufenbeschreibungen des Europäischen Sprachportfolios orientieren. (siehe dazu Exkurs Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen)

Damit findet eine differenzierte Erfassung von verschiedenen Fertigkeiten statt, die sich im Groben auch den oben angeführten Qualifikationen zuordnen lassen. Für die Erhebung der Fertigkeiten den „Kann“-Beschreibungen entsprechend, ist es notwendig, dass sich die verschiedenen Basisqualifikationen ausbilden und entwickeln. (vgl. Ahrenholz 2010b) Die phonische, die semantische, die morphologisch-syntaktische, sowie die diskursive Qualifikation sind beispielsweise notwendig, damit die Fertigkeit *Sprechen* im Sinne des Verfahrens ausgebildet und mit Hilfe des Screenings erfasst werden kann. Die literale Qualifikation beschreibt die Fertigkeiten *Schreiben* und *Lesen*, wohingegen die pragmatischen Qualifikationen allen Fertigkeiten des Verfahrens in gewisser Weise zugeordnet werden können, da sie im schulischen Kontext eine der wesentlichsten Fähigkeiten, um nicht zu sagen die wesentlichste Fähigkeit, darstellen, die im Rahmen des Sprachförderkurses erworben werden soll. Sie werden jedoch nicht explizit angeführt, ebenso wie die diskursive Qualifikation, sind aber entsprechend dem pragmatisch-kommunikativen Konzepts des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens Grund gelegt. (vgl. Rösch 2011)

In Bezug auf AVRS 5 kann also festgestellt werden, dass zwar in Anlehnung an das Europäische Sprachenportfolio bzw. den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen in sprachliche Fertigkeiten differenziert wird, allerdings nicht in die von Ehlich (2005) angeführten Basisqualifikationen. Damit werden nur einige wenige Teilbereiche aus der Gesamtheit der sprachlichen Fähigkeiten herausgefiltert und zur Erfassung des Sprachstandes herangezogen.

Die sprachlichen Fertigkeiten sind auf den Sprachunterricht bezogen und somit eher von einem alltagssprachlichen Verständnis geprägt, wohingegen die angeführten Qualifikationen, der Komplexität der Sprachkompetenzen, die vor allem auch Kinder mit Deutsch als Zweitsprache erlernen müssen, eher gerecht werden.

Angesichts dieser Feststellungen kann Optimierungsbedarf abgeleitet werden und eine Überarbeitung bzw. Einarbeitung hinsichtlich des Qualifikationsfächers als empfehlenswert erachtet werden.

5.3.2 AVRS 6

„Frühkindliche Sprachaneignungsstörungen sind aufzunehmen und frühzeitig angemessen zu dokumentieren“ (Ehlich 2005a, 23).

Diese Anforderung gilt für jegliche Art der Sprachstanderhebungsverfahren, hat jedoch im Bereich der Zwei- und Mehrsprachigkeit einen besonderen Stellenwert.

Ehlich (2005, 49) weist darauf hin, dass es wesentlich ist die Bi- oder Multilingualität eines Kindes bei der Feststellung einer Sprachaneignungsstörung zu beachten, um Auffälligkeiten aufgrund der Zweisprachigkeit nicht fälschlicherweise auf Störungen zurückzuführen. Als Beispiel nennt er unter anderem Schwierigkeiten bei der Aussprache. Diese können an einem vorliegenden Sprachfehler liegen, aber ebenso daran, dass das Kind das Lautsystem der Zweitsprache noch nicht gänzlich beherrscht.

Bei Grimm (2003) findet man einen Überblick über alle Störungen der Sprachentwicklung, die sich ausbilden können. Sie benennt die sprachliche Entwicklung als jenen Bereich der kognitiven Entwicklung, in dem am häufigsten Störungen auftreten, wobei die Bandbreite einfache Fehler in der Aussprache bis zur Stummheit umfasst. Grimm unterteilt Störungen der Sprachentwicklung in der Muttersprache in die Kategorien sensorische Behinderung (Hörstörungen oder ähnliches), neurologische Schädigung, mentale Retardierung, pervasive Störungen (beispielsweise bei frühkindlicher Autismus) und nicht offenkundige Ursachen (ebd., 72). Mit letzterem sind spezifische Störungen der Sprachentwicklung gemeint, deren

Ursachen nicht an Schädigungen oder genereller kognitiver Retardierung festzumachen sind und sich beispielsweise in verspätetem Sprachbeginn oder verlangsamten Spracherwerb zeigen (ebd., 123f).

Einer der wesentlichen Aufgabe gemäß der oben angeführten Anforderung eines Verfahrens, das den Sprachstand eines Kindes regelmäßig erfassen möchte, ist es diese Sprachaneignungsstörungen, sofern sie tatsächlich vorhanden sind, zu erkennen und zu beobachten. Sprachförderung kann damit einen großen Beitrag in diesem von Störungen so häufig betroffenen Entwicklungsbereich leisten, insbesondere für Kinder mit bi- oder multilinguaalem Umfeld.

Reich et al. (2007, 300) merken an, dass ungefähr gleich viele mehrsprachige Kinder, wie monolinguale Kinder von Entwicklungsstörungen oder Verzögerungen im sprachlichen Bereich betroffen sind. Sie raten daher die Erstsprache mit zu erheben und zu vergleichen, um die sprachliche Entwicklung des Kindes oder Jugendlichen korrekt beurteilen zu können. (siehe dazu auch AVRS 8).

Kracht (2006, 363) gibt dazu folgenden Hinweis:

„Es ist oft die Regel, dass Störungen der Sprachentwicklung bei mehrsprachigen Kindern nicht früh genug erkannt werden. Allzu oft wird pauschal die Mehrsprachigkeit für die sprachlichen Probleme verantwortlich gemacht und es wird davon ausgegangen, dass sich die Beeinträchtigungen >von selbst geben<, wenn das Kind besser Deutsch sprechen kann“.

Sprachentwicklungsauffälligkeiten und ihre Erfassung bzw. Dokumentation bedürfen in diesem Bereich somit besonderer Beachtung und Differenzierung. Kracht führt dazu einen Überblick über „mögliche Störungen der Sprachentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit“ (ebd.) an, der (kommunikativ-)pragmatische, semantisch-lexikalische, morpho-syntaktische (grammatische) und phonologisch-phonetische Entwicklungsstörungen aufzählt.

Wesentliches Merkmal einer Sprachentwicklungsstörung, so erklärt Rothweiler (2007), ist aber ihre Ausprägung in der Erst- und auch in der Zweitsprache, weshalb dies in der Diagnostik berücksichtigt werden muss. Allerdings wurden dazu noch keine Studien publiziert oder durchgeführt (ebd., 256).

Auf die Erfassung von Sprachentwicklungsverzögerungen oder Störungen der Sprachaneignung in der Erst- oder Zweitsprache wird im Screening-Verfahren des Sprachförderzentrums Wien nicht abgezielt, weshalb sich dazu auch keine

Informationen im Handout 2011/2012 finden lassen. Angesichts der oben ausgeführten Bedeutsamkeit der Differenzierung von Sprachauffälligkeiten, insbesondere im mehrsprachigen Kontext, wäre die Erkennung und Dokumentation gemäß der Anforderung von Ehlich (2005) allerdings mehr als empfehlenswert. Es gibt keine Angaben, wie mit eventuellen Störungen in der Zweit- oder auch der Erstsprache, umgegangen werden soll, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass Sprachaneignungsstörungen im Screening-Verfahren keine Berücksichtigung zukommt. Diese Anforderung ist demnach nicht erfüllt.

5.3.3 AVRS 8

„Bei Kindern, die eine andere Familiensprache als Deutsch haben, sind beide Sprachen in die regelmäßigen Sprachstandsfeststellungen einzubeziehen. Durch parallele Anlage der Feststellungsverfahren sind Vergleiche zwischen den jeweiligen Kompetenzniveaus in jeder der beiden Sprachen anzuzielen“ (Ehlich 2005a, 50).

Diese Anforderung ist speziell an solche Verfahren gerichtet, die sich der Sprachstandserhebung bei Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch widmen. Die Sprachkompetenzen in der/den jeweiligen Familiensprache(n) sollen, laut Ehlich (2005), ebenfalls mit erhoben werden, um ein umfassendes Bild der „Gesamtsprachlichkeit“ (Schröder/Stöltinger 2005, 60) eines Kindes oder Jugendlichen zu erhalten.

Reich (2005, 167) schreibt dazu, dass damit „Fehlurteile“ (ebd.), die aufgrund einsprachiger Interpretationen von zwei- oder mehrsprachigen „Sprachprofilen“ (ebd.) gefällt werden, verhindert werden können. Mit den Erhebungen der Sprachkompetenz in der Familiensprache des Kindes oder des Jugendlichen geht somit auch eine gewisse „Kontrollfunktion“ (ebd.) gegenüber den Einschätzungen der deutschen Sprachkompetenzen einher. Weiters führt Reich an, dass eine Einsicht in die Sprachkompetenzen in der Familiensprache¹⁰ eine wesentliche Grundlage und Orientierung für „die Planung zweisprachiger Bildungsaktivitäten“ (ebd.), ressourcenorientierter Sprachförderung, sowie einem „Herkunftssprachenunterricht“ (ebd.) bieten kann.

Ehlich (2005) zufolge, besteht die Gefahr, wenn die Zwei- oder Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen in dem Prozess der Sprachstandserhebung nicht genug

¹⁰ *Herkunftssprache* bei Reich (2005)

berücksichtigt wird, „dass sprachliche Auffälligkeiten des Kindes auf Sprachaneignungsstörungen zurückgeführt werden“ (ebd., 49) können, obwohl die Ursache der Problematik „im kausalen Zusammenhang mit der besonderen bilingualen Spracherwerbssituation steht“ (Lüdtke/Kallmeyer 2007, 265) (siehe Kapitel 5.3.2 AVRS 6). Ehlich (2005) bezieht sich dabei auch auf eine weit verbreitete Norm der Einsprachigkeit, die sich in diesem Kontext immer wieder finden lässt und auch in dem Begriff *monolingualer Habitus* von Gogolin (1994) angeführt wird. Das zeigt sich auch unter anderem in dem bisherigen Forschungsschwerpunkt der „monolingualen Erstsprachenaneignung“ (Döll/Dirim 2011, 156), welcher dazu führte, dass im Bereich der „bi- oder multilingualen Sprachaneignung in migrationsgesellschaftlichen Kontexten“ (ebd.) Forschungsdesiderate vorhanden sind. (vgl. Reich 2005, Ehlich 2005a, Kracht 2006)

Ein Bereich, der ebenfalls große Forschungslücken aufweist, betrifft die Entwicklung von mehrsprachig orientierte Bezugsnorm für Verfahren. Schröder und Stölting (2005) postulieren, dass Verfahren, die den Sprachstand von bi- oder multilingualen Kinder erheben, „in der Regel unhinterfragt den *einsprachigen* Spracherwerb in den jeweiligen Sprachen als Bezugsgröße“ (ebd., 65) heranziehen und damit „Aussagen über den Sprachstand in der Erstsprache grundsätzlich fragwürdig“ (ebd., 66) einzustufen sind. Dennoch ist der Einbezug der Erstsprache eine wesentliche Herausforderung, der sich die Sprachstandsdiagnostik stellen muss. Schröder und Stölting führen als Begründung dafür unter anderem das erklärte Ziel *Mehrsprachigkeit* der europäischen Bildungspolitik an, die sich nicht nur auf die in der Schule erlernten Fremdsprachen, sondern auch auf Zweit- und Mehrsprachen bezieht und somit „eine gesellschaftliche Ressource“ (ebd., 62) darstellt, die es mit Hilfe von mehrsprachig orientierten Sprachstanderhebungsverfahren zu fördern gilt.

Weiters kann der individuelle Sprachstand eines Kindes mit einem bi- oder multilingualen Umfeld nur dann adäquat erhoben werden, wenn es in seiner „Gesamtsprachlichkeit“ (ebd.) erfasst wird. Dazu zählen die „gesamten sprachlichen Mittel, die dem Zweisprachigen zur Verfügung stehen“ (ebd.), wobei die Kenntnisse in der Zweitsprache Deutsch nur einen Teilbereich davon abdecken.

Vor diesem Hintergrund, wird die Bedeutung dieser Anforderung von Ehlich (2005) deutlich, der einfordert, die Wichtigkeit der anderen Sprachen neben Deutsch im Sprachdiagnoseprozess und der darauffolgenden Sprachförderung zu erkennen und, beispielsweise durch die Erstellung von Zweisprachigkeitsprofilen und der Ermittlung der Normen für Profile des Deutschen, wie auch der Herkunftssprachen dementsprechend einzubinden (ebd., 50).

Das Sprachförderzentrum Wien gibt vor, dass für jedes Kind im Zuge des Screenings am Beginn des Sprachförderkurses ein Aufnahmebogen (siehe Anhang) ausgefüllt werden muss. Eine Rubrik in dem Aufnahmebogen für die Grundschule ist den Sprachkompetenzen in der Erstsprache zugeteilt, wobei angekreuzt werden muss, ob diese *altersgemäß* oder *nicht altersgemäß* sind, oder ob diese *nicht erhoben* werden konnten. Festgestellt könne dies durch MuttersprachenlehrerInnen oder Eltern werden, wobei bei nicht altersgemäßem Sprachstand angeführt werden muss, wer diesen festgestellt hat. Bezüglich der Förderung der Erstsprache wird erfragt, wo diese stattfindet: bei den Eltern, in einem Unterricht am Schulstandort oder außerhalb der Schule. Außerdem soll noch der Alphabetisierungsstand des Kindes angeführt werden, wobei *Schulneuling*, *alphabetisiert in der Erstsprache* und *alphabetisiert in Deutsch* zur Auswahl stehen. Diese Rubrik ist als einzige auch im Aufnahmebogen für die Sekundarstufe enthalten, wobei nur der Alphabetisierungsstand in der Erstsprache erfragt wird.

Der Sprachkompetenz-Screeningbogen (siehe Anhang Sprachkompetenz-Screening) befasst sich nur mit der Erfassung der Fertigkeiten in der Zweitsprache Deutsch. Dennoch wird die Erstsprache beispielsweise durch Beobachtungsstrategien oder der Fremdbeobachtung berücksichtigt und als wesentlich erachtet, um Informationen über die Hintergründe des Kindes zu sammeln. In Bezug auf den Austausch mit Eltern, MuttersprachenlehrerInnen, usw. wird jedoch betont, dass sie „nicht unbedingt professionelle Sprachstandsfeststellungen sein müssen“ (Handout Grundschule 2011/2012, 23).

Uysal und Röhner (2005) konnten im Zuge ihrer vergleichenden Analyse des Beobachtungsverfahren SISMIK (mit dem Sprachtest CITO) hinsichtlich der Erhebung der Kenntnisse und der Sprachentwicklung in der Erstsprache durch die Befragung der Eltern folgendes feststellen: „Eine zuverlässige Information über den tatsächlichen Entwicklungsstand ist damit nur bedingt gewährleistet, da Eltern diese nicht nach objektivierbaren Gesichtspunkten erfassen und beurteilen können“ (ebd., 106). Sie raten daher, neben dem Gespräch mit den Eltern, noch weitere systematische Beobachtungen und Einschätzungen beispielsweise von MuttersprachenlehrerInnen heranzuziehen.

Hinsichtlich der Anforderung von Ehlich (2005) bedeutet dies, dass die Erstsprache in die Sprachstandsfeststellung des Sprachförderzentrums Wien zwar miteinbezogen wird, allerdings nicht in dem Ausmaß, wie von ihm eingefordert. Im Sprachförderkurs soll der Muttersprache zwar eine wesentliche Bedeutung zugeschrieben werden, vor

allem auch im Zusammenhang mit dem Muttersprachenunterricht, jedoch im Screening selbst findet sie nur wenig Platz. Es wurde erkannt, dass eine Einsicht in den Sprachstand der Erstsprache wichtige Informationen liefern kann, die auch für die weitere Förderung wertvoll sind. Daher wird die Empfehlung gegeben, diese Informationen zu sammeln und zu verwenden, wobei eine dezidierte Anleitung dazu nicht gegeben wird. Der von Uysal und Röhner (2005) formulierte Hinweis bezüglich der Objektivität der Einschätzung kann in diesem Zusammenhang auch im Handout 2011/2012 des Sprachförderzentrums gefunden werden, der Fremdbeobachtungen als informelle Informationsquellen charakterisiert. Somit werden einerseits als einzige Möglichkeit, um Kenntnisse in der Erstsprache der SchülerInnen einzuholen, die Auskünfte der Eltern und anderen (pädagogischen) Bezugspersonen angeführt, die aber andererseits nicht als diagnostisch-professionelle Informationen gehandhabt werden können. Im Bezug auf die Anforderung, kann nun festgestellt werden, dass der Kerngedanke vom Verfahren des Sprachförderzentrums bereits aufgenommen wurde, allerdings im Bereich der Umsetzung, der systematischen Einbindung und Erhebung der Erstsprache noch großer Optimierungsbedarf festgestellt werden kann.

5.3.4 AVRS 10

„Die Reichweite, der Stellenwert und die Verankerung im Erhebungsbereich sind für die einzelnen Verfahren zur Sprachstandsfeststellung detailliert und reflektiert zu bestimmen“ (Ehlich 2005a, 53).

Ehlich spricht in diesem Zusammenhang von nicht begründeten Übertragungen von Verfahren auf andere Bereiche, für die sie ursprünglich nicht entwickelt wurden, und damit verbundenen Problematiken und Herausforderungen. Auch Lüdke und Kallmeyer (2007) formulierten ein Kriterium, dass das Anführen von Zielen und Zwecken verlangt, um im Sinne der wissenschaftlichen Transparenz diese nachvollziehen und auch überprüfen zu können. Deshalb ist es wichtig, dass die Ziele und Ansprüche, die ein Verfahren sich selbst setzt und verfolgt, explizit formuliert und ausgewiesen sind.

Das Verfahren des Sprachförderzentrums Wien erhebt den Anspruch, die Sprachkompetenzstufe von Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch als eine differenzierte Ist-Stand-Erhebung zu Beginn des Sprachförderkurses festzustellen. Diese Erhebung soll „Ausgangspunkt eines individuellen Förderplanes wie auch einer

Lernfortschrittsdokumentation“ (Handout Grundschule 2011/2012, 6) sein und mittels Sprachkompetenz-Screening-Raster vom Lehrpersonal erfolgen (siehe Kapitel 2.2).

Mit dem Screening wollen sie sich von standardisierten Sprachstandsmessungen distanzieren, um auf ihre Zielgruppe besser eingehen zu können, die oftmals fehlende bis gar keine deutsche Sprachkenntnisse aufweist. Eine entmutigende Klassifizierung ihrer Sprachmängel und damit weiters auch der Vergleich mit anderen oder der Vergleich mit einer durchschnittlichen Norm soll vermieden und ihre Fähigkeiten sollen erfasst werden.

Nach eigenen Angaben beruht die Einteilung in die Sprachkompetenzstufen und den dazu gehörenden Phasen (siehe Kapitel 2.3) auf dem *Europäischen Sprachenportfolio* bzw. *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*, welcher aber einer bestimmten Norm der Sprachaneignung folgt. Wenn auch keine unmittelbaren standardisierten Testkennwerte gegenübergestellt werden, so wird dennoch im weitesten Sinne ein Vergleich mit einer Norm im Bezug auf den Verlauf der Sprachaneignung gezogen (siehe Kapitel 5.1.2).

Bei Ehlich (2005) findet sich der GERS als Beispiel für die Übertragung eines Verfahrens „auf zahlreiche Spracherwerbszusammenhänge, für die er nie bestimmt war“ (ebd., 53). Die Frage, die sich in diesem Kontext nun stellt, ist, ob der Referenzrahmen, der für Fremdsprachen in Europa entwickelt wurde, auch als Grundlage für ein Verfahren, das Deutsch als Zweitsprache erhebt, herangezogen werden kann. Rösch (2011) hat dazu eine klare Antwort, da sie eine solche Übertragung als nicht legitim ansieht. Gründe, die zu dieser Prämisse führten, wurden bereits in der ausführlicheren Reflexion der GERS (Kapitel 5.1.2) angeführt.

Im Hinblick auf die Anforderung von Ehlich (2005) kann resümiert werden, dass „die Reichweite und der Stellenwert“ (ebd., 53) des Verfahrens des Sprachförderzentrums Wien klar dargelegt werden. Es wird formuliert, zu welchem Zweck es eingesetzt werden soll, welches Ziel verfolgt wird und welchen eigenen Anspruch hinsichtlich Verfahrenstypus erhoben wird.

Im Bezug auf den zugrunde liegenden Referenzrahmen hingegen, dessen Anwendung im Bereich *Deutsch als Zweitsprache* umstritten ist, findet sich jedoch keine Reflektion oder Stellungnahme. Daher kann diese Anforderung als nur *zum Teil erfüllt* angesehen werden.

5.3.5 AVRS 12

„Die auf der Basis von Mislevy und Messick (siehe McNamara in diesem Band) entwickelten Grundlagenreflexionen zur Testtheorie und Teststruktur sind bei der Entwicklung zukünftiger Test mit einzubeziehen“ (Ehlich 2005a, 57).

Obwohl sich das Screening-Verfahren des Sprachförderzentrums davon ein standardisierter Test zu sein distanziert, so sollte es dennoch, um gültige Ergebnisse hervorbringen zu können, die wichtigsten Gütekriterien erfüllen. Dazu zählen vor allem die Objektivität, die Reliabilität, sowie die Validität. Die Theorie von Mislevy und Messick, die von Ehlich (2005) vorgeschlagen wird, ist allerdings für die Analyse des Verfahrens des Sprachförderzentrums nicht brauchbar, da sich diese hauptsächlich an neu entwickelte Verfahren in der Zukunft richtet bzw. darauf abzielt ein „umfassendes System der Leistungsmessung“ (McNamara 2005, 171) während der Schulpflicht im Bildungssystem zu entwickeln.

Damit würde die Theorie dem Verfahren des Sprachförderzentrums nicht gerecht werden und ihren Anspruch, sich von Tests der Leistungsmessung zu distanzieren, nicht berücksichtigen.

Lüdtke und Kallmeyer (2007) hingegen haben in ihrer Analyse von verschiedenen Sprachstandserhebungsverfahren testtheoretische bzw. diagnostische Kriterien formuliert, die auch für Verfahren angewendet werden können, die keine Tests sind und sich somit für die Untersuchung des Verfahrens des Sprachförderzentrums eignen. Diese Kriterien sollen nun kurz vorgestellt und im Hinblick auf das Verfahren erläutert werden.

Lüdtke und Kallmeyer haben einen Kriterienkatalog zusammengestellt, der sich auf Ergebnisse der Linguistik, der Mehrsprachigkeitsforschung und der Diagnostiktheorie bezieht und Sprachstandserhebungsverfahren hinsichtlich ihrer wissenschaftlichen Qualität analysieren soll. Insgesamt wurden 5 Verfahren von ihnen anhand der 28 Kriterien untersucht/bewertet, darunter 12 diagnostische Kriterien.

Das erste Kriterium fragt nach der förderdiagnostischen Einsetzbarkeit des Verfahrens, um die notwendige „Verzahnung von Förderdiagnostik und Förderplanung“ (Lüdtke/Kallmeyer 2007, 264) sicher zu stellen. Das Verfahren des Sprachförderzentrums wird hauptsächlich dazu eingesetzt, um die Sprachförderung optimal gestalten zu können. Es dient einerseits dazu die Fähigkeiten des Kindes zu

erheben und andererseits den Sprachförderkurs dementsprechend zu gestalten und planen zu können. Dieses Verfahren ist also förderdiagnostisch einsetzbar.

Die nächsten beiden Kriterien beziehen sich auf die allgemeinen Gütekriterien, die in der Diagnostik die „generellen Qualitätsstandards“ (ebd., 264) darstellen und damit von erheblicher Bedeutung sind, und in weiterer Folge deren Evaluation. Dies gilt vor allem für Verfahren in Form von Tests, um jedoch die Qualität eines Verfahrens zu sichern, sollte zumindest „ihre explizite Thematisierung und eine begründete Stellungnahme“ vorgenommen werden. Gogolin, Neumann und Roth (2002)¹¹ schreiben hierzu, dass vor allem verbale Instrumente der Erhebung Schwierigkeiten aufweisen, reliabel und objektiv zu sein, weshalb der Erfüllung der Validität damit eine besondere Bedeutung zukommt. Im Handout des Sprachförderzentrums Wien finden sich keine Hinweise auf eine Erfüllung der Gütekriterien oder einer dementsprechenden Evaluation. Das Verfahren erhebt zwar bewusst nicht den Anspruch ein diagnostischer Test zu sein, allerdings fehlt damit auch jegliche Auseinandersetzung und/oder Reflexion der Gütekriterien. Eine dahingehende umfassende Überprüfung wäre entsprechend der Anforderungen nach Ehlich (2005) und dem Kriterienkatalog nach Lüdtke und Kallmeyer (2007) wünschenswert.

Ein weiteres Kriterium benennt die Wichtigkeit einer genauen und konkreten Durchführungs- und Auswertungsanleitung, um Vergleichbarkeit und Aussagekraft der Ergebnisse zu ermöglichen. Das Handout des Sprachförderzentrums für die Grundschule benennt sich nur als „Überblick“ (Handout Grundschule 2011/2012, 20), um die Vollständigkeit der „Kompetenz-Einschätzung“ (ebd.) gewährleisten zu können und legt dabei die Beurteilung der Fähigkeiten der Kinder ganz in den Verantwortungsbereich der durchführenden Lehrkraft.

Das nächste Kriterium von Lüdtke und Kallmeyer (2007) betrifft die ausdrückliche An- und Ausführung der eigenen Ziele und Zwecke, die ein Verfahren verfolgt, um diese auch in der Analyse selbst berücksichtigen zu können bzw. um das Erreichen des eigenen Anspruches überprüfen zu können. Dazu müssen Ziele und Zwecke auch explizit und ausführlich formuliert sein (ebd., 264ff). Auch bei Ehlich (2005) lässt sich eine Anforderung finden, die sich diesem Aspekt zuwendet. Unter AVRS 10 (Kapitel 5.3.4) findet man dessen ausführliche Bearbeitung, die zu dem Schluss führt, dass Reichweite und Stellenwert des Screening-Verfahrens vom Sprachförderzentrum klar formuliert werden.

¹¹ <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Arbeitsstellen/Interkultur/baere.html> [Zugriff am 17.12.2011]

Die drei folgenden Kriterien widmen sich der Bezugnahme auf individuelle Erlebnisse, wobei einerseits auf die hilfreichen Einschätzungen von Eltern und LehrerInnen hingewiesen wird und andererseits auf die Erfassung der individuellen Sprachbiographie eines Kindes. Das erst genannte Kriterium findet sich ebenfalls bei Ehlich (2005) wieder und kann somit an entsprechender Stelle in dieser Analyse nachgelesen werden (siehe Kapitel 5.3.6 AVRS 17). Einbezug und differenzierte Erfassung der individuellen Sprachbiographie wird in dem Verfahren nur am Rande berücksichtigt. Das dritte Kriterium fragt nach einer qualitativen Fehleranalyse, um sprachliche Förderschwerpunkte herausfiltern zu können. Eine solche ist im Verfahren des Sprachförderzentrums Wien nicht vorgesehen.

Zwei weitere Kriterien nach Lüdtke und Kallmeyer (2007) beurteilen die Anwendung eines Verfahrens für die Durchführenden. Es wird davon ausgegangen, dass Durchführung und Auswertung ohne umfassende spezifische Kenntnisse in dem jeweiligen Fachbereich möglich sein sollen. Darüber hinaus soll dies auch für die Praktikabilität der interpretierten Ergebnisse gelten. Beide Kriterien können im Bezug auf das Verfahren des Sprachförderzentrums als erfüllt angesehen werden, zumindest hinsichtlich der Anwendung ohne spezifische Fachkenntnisse. Das Verfahren ist nicht zuletzt aufgrund seiner Anlehnung an den GERS eher alltagssprachlich orientiert, wodurch die Anwendung ohne spezifische Einführung möglich ist.

Die beiden letzten Kriterien, die von Lüdtke und Kallmeyer angeführt werden beziehen sich auf die Tauglichkeit und die Passung des Verfahrens in der Praxis. Ein Kriterium überprüft die Materialien, die für Kinder ansprechend und passend sein sollen. Das andere soll den Fokus auf die Beurteilung eines passenden zeitlichen, finanziellen, wie auch organisatorischen Aufwand lenken. Das verwendete Material in der Erhebung bzw. den Sprachförderkursen des Sprachförderzentrums Wien, liegt in der Verantwortung und Gestaltung der jeweiligen Lehrperson. Hinsichtlich des Aufwandes lässt sich festhalten, dass es sich um ein personalökonomisches Verfahren handelt, da die Lehrperson auch gleichzeitig die Durchführende des Verfahrens ist. Weiters sind auch keine zeitliche Vorschriften oder Einschränkungen gegeben, da es nur eine empfohlene Zeit von zwei bis drei Wochen gibt, in denen die Kinder entsprechend beobachtet werden sollen. Wie viel Zeit tatsächlich investiert werden muss, liegt demnach ebenso im Verantwortungsbereich der jeweiligen durchführenden Lehrperson und kann damit aus dem Handout nicht entnommen werden. Dazu wäre eine Untersuchung der Praxis notwendig.

Dem Handout zufolge handelt es sich um ein zeit- und personalökonomisches Verfahren, dessen organisatorischer Aufwand, durch die enge Vernetzung mit dem Sprachförderkurs, eher gering einzuschätzen ist.

In der nun folgenden Tabelle werden die diagnostische Kriterien nach Lütke und Kallmeyer (2007, 272) noch einmal im Überblick und inklusive der Analyseergebnisse hinsichtlich des Verfahrens des Sprachförderzentrums Wien dargestellt.

Diagnostische Kriterien	Analyseergebnisse
Ist das Instrument förderdiagnostisch einsetzbar?	+
Wurde das Verfahren einer Evaluation bezüglich seiner Güte unterzogen?	—
Erfüllt es die allgemeinen Gütekriterien?	— bzw. liegen keine Informationen vor
Liegt eine differenzierte und verbindliche Durchführungs- und Auswertungsanleitung vor?	—
Werden eigene Ziele und Zwecke explizit formuliert?	+
	(vgl. AVRS 10)
Werden Einschätzungen zum Sprachstand des Kindes von Eltern/Erzieherinnen berücksichtigt?	—
	(vgl. AVRS 17)
Wird die individuelle Sprachbiografie des Kindes erhoben?	—
Ist eine qualitative Fehleranalyse vorgesehen?	—
Sind Durchführung und Auswertung ohne weitreichende spezifische Fachkenntnisse möglich?	+

Ist die Interpretation der Ergebnisse ohne spezifische Fachkenntnisse praktikabel?	+
Ist die Umsetzung bzw. sind die Materialien kindgerecht und ansprechend?	?
Ist der zeitliche, finanzielle und organisatorische Aufwand angemessen?	+

Zusammenfassend kann vor diesen Ergebnissen hinsichtlich der diagnostischen Gütekriterien festgehalten werden, dass das Verfahren vor allem im Bereich der Ökonomie und Praxiseignung viele Vorteile bringt. Auf der Kehrseite jedoch sind jene Kriterien, die die wissenschaftliche Qualität im engeren Sinne sichern sollen, nicht erfüllt. Damit bleiben Fragen bezüglich der Güte des Verfahrens, der Messgenauigkeit oder der Objektivität offen und können auch nicht nachvollzogen werden.

Gewichtet man alle oben angeführten Kriterien als gleich wesentlich, so zeigt sich dennoch das etwa die Hälfte der Kriterien nicht erfüllt werden und somit auch im Bezug auf die Anforderung von Ehlich (2005) Optimierungsbedarf festgestellt werden kann.

5.3.6 AVRS 17

„Neben den Verfahren von Screening und Test verdient die Aufnahme und Systematisierung der Kommunikationserfahrungen der Bezugspersonen mit dem Kind Beachtung“ (Ehlich 2005a, 59).

Diese Anforderung soll eine „effiziente förderbezogene Diagnostik“ (ebd.) sicherstellen, die konsequent und gezielt Kinder mit entsprechendem Förderbedarf aus der Menge herausfiltert. Dazu soll in einem ersten Schritt ein Screening-Verfahren Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten identifizieren, die dann in einem zweiten Schritt durch eine detaillierte Untersuchung differenzierter betrachten werden. Auch der Einbezug von Einschätzungen seitens der Eltern oder anderen wesentlichen Bezugspersonen für das Kind soll in diesem Prozess der Erhebung eine wichtige Rolle spielen (ebd.).

Auch das Verfahren des Sprachförderzentrums Wien wird als Screening-Verfahren bezeichnet. Es liegt hierbei allerdings ein anderes Begriffsverständnis als dem Terminus in der Anforderung nach Ehlich zugrunde, weshalb der Begriff *Screening* in einem kurzen Exkurs erläutert werden soll.

Exkurs Screening

Döll und Dirim (2009) ordnen Screenings der Auslese bzw. Zuweisungsdiagnostik zu. Ihre Aufgabe ist es demnach festzustellen, ob ein Förderbedarf vorliegt und dadurch folgende Sprachförderangebote zu legitimieren, während durch andere Verfahren wie Test oder Profilanalysen ein differenzierterer Blick auf sprachliche Kompetenzen und Fähigkeiten ermöglicht wird. Um mehr Details und Informationen hinsichtlich des Sprachstands eines Kindes sammeln zu können, wird eine Kombination von verschiedenen Verfahrenstypen ebenfalls als sinnvoll erachtet. Als Beispiel führen Döll und Dirim an, nach einem Screening ein Beobachtungsverfahren ein zu setzen, um mehr über den voraussichtlich zu fördernden Sprachstand in Erfahrung zu bringen (ebd., 158).

Woike (2003) beschreibt in einem Sammelwerk von grundlegenden Begriffen der Diagnostik *Screening* als Vorgehensweise, „bei der Personen zunächst (relativ) oberflächlich erfasst werden, um zu entscheiden, ob ein (bzw. welches) aufwendigeres diagnostisches Verfahren im Anschluss angezeigt erscheint“ (ebd., 375). Er bezeichnet es weiter als „Breitbandmessung mit geringerer Genauigkeit“ (ebd.). In Bezug auf die Anwendung eines solchen Verfahrens auf eine Gruppe, erklärt er die Bestimmung einer Untergruppe anhand eines ausgeprägten Merkmals als Aufgabe, „die in weitere Entscheidungs- und Handlungsschritte einbezogen wird“ (ebd.). Screening-Verfahren, die ihre Anwendung nur bei einer einzelnen Person finden, dienen dazu, einen ersten Überblick über die verschiedenen Eigenschaften zu erhalten.

Eine hohe Testökonomie, insbesondere hinsichtlich zeitlicher und finanzieller Ressourcen, sieht Woike als Vorteile solcher Verfahren an. Auch die Zumutbarkeit für die Testpersonen ist oftmals relativ hoch, da Anstrengung und Ermüdung, im Vergleich zu Tests beispielsweise, nicht so häufig auftreten. Probleme, die durch diese Vorteile jedoch auftreten können, sieht Woike in der Erfüllung der anderen Gütekriterien (siehe Kapitel 5.3.5 AVRS 12). Er erklärt dazu, dass durch die breit angelegten Screenings, die versuchen „alle gesuchten Fälle zu identifizieren“ (ebd., 376), auch Personen fälschlicherweise dazu gezählt werden, auf die das Merkmal in dieser Ausprägung gar nicht zu trifft. „Der Nutzen der Erkenntnisse über die betroffene Personengruppe muss mit dem möglichen Schaden für die nichtbetroffene Personengruppe kontrastiert werden“ (ebd.).

Stellt man diese nun angeführten Erläuterungen eines *Screenings*, dem Einsatzbereich und dem erhobenen Anspruch des Verfahrens des Sprachförderzentrums gegenüber, lässt sich feststellen, dass sie über den eigentlichen Begriff des Screenings

hinausgehen. Dem Handout 2011/2012 zufolge, weist die definierte Zielgruppe, an denen das Screening durchgeführt wird, bereits einen sprachlichen Förderbedarf auf, der sich in ihrem Status als außerordentliche SchülerInnen zeigt. Durch das Screening soll ein detaillierter Einblick in den individuellen Sprachstand des Kindes gegeben werden, um darauf aufbauend den Förderplan auf das Kind und seine Fähigkeiten abzustimmen und Verbesserungen bzw. Entwicklungen festmachen/dokumentieren zu können. Der Begriff *Screening* wird also nicht im diagnostischen Sinne verwendet, sondern es wird versucht, einen anderen Aufgabenbereich damit abzudecken. In dem Handout des Sprachförderzentrums fehlt diesbezüglich eine Reflexion, Erläuterung oder Diskussion, um die Begriffswahl und ihre Bedeutung nachvollziehen zu können.

Exkurs Ende

Der zweite Teil der Anforderung von Ehlich (2005) beschäftigt sich mit den Kommunikationserfahrungen, die die Kinder mit ihren Bezugspersonen machen.

Das Verfahren des Sprachförderzentrums Wien bezieht sich zu allererst im Aufnahmebogen auf die Einschätzungen der Eltern oder anderen Bezugspersonen, die den Sprachstand in der Erstsprache beurteilen sollen. Darüber hinaus wird im Handout 2011/2012 die Empfehlung gegeben, sich über den Sprachstand des Kindes in der Erstsprache mit Eltern auszutauschen mit dem Hinweis, diese eher als informelle und nicht professionelle Informationen zu handhaben (ebd.).

Den Erfahrungen, die Kinder vor dem bzw. außerhalb des Sprachförderkurses mit ihren Bezugspersonen sammeln, wird damit zwar Beachtung geschenkt, allerdings werden diese nicht systematisch in den Prozess der Sprachstandserhebung miteingebunden. Mit dieser Anforderung kann somit Optimierungsbedarf festgestellt werden.

5.3.7 AVRS 25

„Für Sprachstandsfeststellungen sind Sprachdaten aus realen kommunikativen Konstellationen unabdingbar. Diese bieten zugleich spontansprachliche Daten“ (Ehlich 2005a, 62).

Die Wichtigkeit dieser Anforderung in der Sprachdiagnostik wird auch von Günther (2010) hervorgehoben, indem er in Frage stellt, ob „die individuelle Sprache des einzelnen Kindes mit einem ausschließlich an der Standardsprache ausgerichteten Testverfahren“ (ebd., 177) und dem damit verbundenen Vergleich mit einer Normstichprobe, gemessen werden kann. Kinder, die in einem multilingualen Umfeld aufwachsen, aber auch solche, die dialekt- oder umgangssprachlich gefärbtes sprachliches Umfeld haben, erwerben meistens eine individuelle Sprache, die nicht mit der Testsprache verglichen werden kann. Günther fügt dazu auch an, dass Verfahren „zu einer bestimmten theoretischen Sicht von Sprache und Sprachförderung“ (ebd., 176) führen, die dann zwar in einer „künstlich hergestellten Testsituation“ (ebd.) erfasst werden können, allerdings nur wenig mit den tatsächlichen sprachlichen Kompetenzen eines Kindes gemeinsam haben/zu tun haben und damit wenig valide Ergebnisse hervorbringen. (vgl. dazu auch Dirim 2007)

Ehlich (2005) versucht auf dieses Paradoxon/dieses Dilemma/diese Misslage ebenfalls hinzuweisen und betont den Unterschied zwischen Spontansprache und Testsprache, den es in der Diagnostik und ihrer Verfahren hinsichtlich der Basisqualifikationen noch differenzierend herauszuarbeiten gilt. „Auch die Unterscheidung von Sprache als Gegenstand und Sprache als Medium ist von zentraler Bedeutung, wird aber wenig beachtet“ (ebd., 59). An diesen und weitere Differenzierungen mangle es den momentan vorhandenen und angewendeten Verfahren, weshalb dies dringend nachzuholen bzw. zu berücksichtigen sei.

Günther (2010) geht davon aus, dass „das gesamte Spektrum der kindlichen Sprachfähigkeit“ nicht mittels Tests oder standardisierten Verfahren erfasst werden kann, da vor allem Fähigkeiten wie Sprachverständnis oder soziale Interaktionen und Kommunikation dabei nicht oder nur geringfügig beachtet werden können. „Echte Kommunikation und Interaktion sind nicht messbar“ (ebd., 176). Er fordert daher, „die Analyse der kindlichen Sprache stärker an der Spontaneität und Individualität aus[zu]richten“ (ebd.). Als mögliche Alternative stellt er die Spontansprachanalyse vor, die sich an dem aktiven und spontan verwendeten Wortschatz eines Kindes als „Indikator für den Erwerb und die Entwicklung der kindlichen Sprachen“ (ebd., 177) orientiert. Die Spontansprache stellt für Günther die wichtigste, aber in der Diagnostik

verkannte Quelle für Informationen bezüglich der sprachlichen Kompetenzen eines Kindes (ebd.).

Diesem Umstand versucht auch Ehlich (2005) in seiner Anforderung Rechnung zu tragen, um nicht nur Daten aus einer künstlichen (Prüfungs-)Situation zu gewinnen, sondern auch weitere Aspekte der Kommunikation/Interaktion in einem natürlichem Umfeld beobachten/erfassen zu können.

Das Verfahren des Sprachförderzentrums bedient sich verschiedener Beobachtungsstrategien anhand des Sprachkompetenz-Rasters bzw. Beobachtungssituationen, um die individuellen sprachlichen Fähigkeiten der Kinder erheben zu können. Die möglichen Beobachtungssituationen, die beispielhaft im Handout für die Grundschule angeführt werden, sollen für die Kinder natürlich und stressarm sein. Beobachtungen können in der Gruppe, in der Klasse, aber auch mit dem Kind alleine stattfinden (siehe Kapitel 2.4). Es gibt keine standardisierten Normwerte, mit denen Kinder verglichen werden sollen, weshalb auch interindividuelle Vergleiche oder künstlich hergestellte Testsituationen nicht vorgesehen sind.

Entsprechend der Anforderung werden bei diesem Verfahren also spontansprachliche Daten aus „realen kommunikativen Konstellationen“ (Ehlich 2005a, 62) gesammelt und somit kann diese als erfüllt angesehen werden.

5.3.8 Weitere AVRS hinsichtlich der Gestaltung des Verfahrens im engeren Sinne

Die Anforderung 15 ist ebenfalls dieser Kategorie zuzuteilen. Allerdings kann sie weder im Bezug auf das Verfahren analysiert, noch kommentiert werden, weshalb sie hier nicht ausführlicher beschrieben wird.

5.4 Ergebnisdarstellung der Analyse

Anforderungen hinsichtlich flankierender Maßnahmen

Nr.	AVRS	Ergebnis
1	Erstellung eines synthetischen Modells der Sprachaneignung, das den Qualifikationsfächer als ganzen berücksichtigt. Suchen nach tragfähigen Kombinationen von Erkenntnissen der unterschiedlichen linguistischen Herangehensweisen + Integration von Konzepten einer idealtypischen „Normalitäts“-Annahme für die kindliche Sprachaneignung ausgehend von den pragmatisch-funktionalen Anforderungen an das sprachliche Handeln des Kindes	nicht überprüfbar
2	Die Modellierung der Aneignungsprozesse ist bis mindestens ins 11./12.Lebensjahr hinein vorzunehmen	Optimierungsbedarf
3	Idealtypische „Normalitätsannahme“	nicht erfüllt
13	Auffassung von Sprachstandsfeststellungen als „Momentaufnahmen“ aus einem vielphasigen Aneignungsprozess; an verschiedenen biographischen Stationen sinnvoll und notwendig (bezogen auf Entwicklungsfenster der kindlichen Sprachaneignung)	nicht überprüfbar
16	Individuelle Dokumentation in Zusammenarbeit (Eltern, ErzieherInnen, LehrerInnen,...)	Optimierungsbedarf
18	Institutionell angemessener Raum für effektive gesellschaftliche Umsetzung einer individuell-biographischen Förderung	kommentiert
19	Ausbildung des Lehrpersonals	kommentiert
20	Einrichtung der Position eines Sprachberaters/einer Sprachberaterin an den Schulen (bzw. an Gruppen von Schulen)	nicht überprüfbar
21	Einbettung von Förderung in den pädagogischen Kontext	erfüllt
22	Eine realistische Förderkultur bedarf sowohl räumlicher wie zeitlicher wie materieller Ressourcen	nicht überprüfbar

23	Bildungspolitische Koordination der ländereigenen Projekte und eine systematische Auswertung von deren Erfahrungen	nicht überprüfbar
24	Vorschlag einer (anonymisierten) Datenverwaltung beim Institut für deutsche Sprache (IDS Mannheim)	nicht überprüfbar

In dieser Kategorie wurde das Verfahren anhand von Anforderungen analysiert, die sich an die flankierenden Maßnahmen, so wie beispielsweise die Ausbildung des Lehrpersonals oder die zur Sprachförderung notwendigen Ressourcen richten. Dabei ergab sich folgendes Ergebnis: Sechs dieser Anforderungen konnte aufgrund ihres Umfangs oder ihres Inhalts nicht überprüft werden, zwei wurden im Hinblick auf die besondere Situation der Erfassung von Deutsch als Zweitsprache kommentiert, eine der Anforderungen gilt als erfüllt, eine als nicht erfüllt und bei zwei weiteren konnte Optimierungsbedarf festgestellt werden.

Anforderungen hinsichtlich Forschungsdesideraten

Nr.	AVRS	Ergebnis
4	Vernetztes Forschungsprogramm für Bereich des gegenwärtigen Forschungsstandes, die keine hinreichenden Verlaufscharakteristika beschreiben	nicht überprüfbar
7	Entwicklung von differenzierten Verfahren für mehrsprachige Kinder	Optimierungsbedarf (kommentiert; Informationen fehlen – Überarbeitung wird empfohlen)
9	Entwicklung und Anwendung von multiplen und differenzierten Verfahren einsetzen	Optimierungsbedarf
11	Forderung einer systematischen internationalen Meta-Forschung	nicht überprüfbar
14	Forschungsdesiderat bezüglich alterstypischen Aneignungsbereichen (besonders in der Zeit von Vorschule und Schule)	nicht überprüfbar

26	Forschungsdesiderate bezüglich pragmatischen Fähigkeiten	kommentiert
27	Forschungsdesiderate hinsichtlich diskursiver Fähigkeiten	kommentiert
28	Forschungsdesiderate bezüglich textueller Fähigkeiten	kommentiert
29	Forschungsdesiderate hinsichtlich semantischer Fähigkeiten	kommentiert
30	Einbezug von Funktionswörtern in Diagnose und Förderung	kommentiert
31	Abwenden von Linearitätsvorstellungen in der Sprachaneignung, dafür systematische Beachtung der Dynamik der Aneignungsprozesse	nicht überprüfbar
32	Systematischer Einsatz von funktional-pragmatischen Kategorien zur möglichst umfassenden Modellierung der Aneignungsprozesse für eine diagnostisch nützliche und förderungsbezogen einsetzbare Sprach- und Sprachaneignungsanalyse	nicht überprüfbar

Die von Ehlich (2005) formulierten Anforderungen bezüglich Forschungsdesiderate wurden in dieser Kategorie zusammengefasst und konnten aus diesem Grund auch nur eingeschränkt in die Analyse miteinbezogen werden. Es konnten dabei fünf Anforderungen nicht überprüft werden, weitere fünf hinsichtlich Deutsch-als-Zweitsprache-Aspekten kommentiert und bei zwei Anforderungen wurde Optimierungsbedarf diagnostiziert.

Anforderungen hinsichtlich der Gestaltung des Verfahrens im engeren Sinne

Nr.	AVRS	Ergebnis
5	Differenzierung nach Qualifikationsbereiche in der Sprachstandserhebung ist sinnvoll	Optimierungsbedarf
6	Sprachaneignungsstörungen aufnehmen und dokumentieren	nicht erfüllt
8	Bei Kindern, die eine andere Familiensprache als Deutsch haben, sind beide Sprachen in die regelmäßige Sprachstandsfeststellung einzubeziehen	Optimierungsbedarf
10	Reichweite, Stellenwert und Verankerung sind für das Verfahren reflektiert zu bestimmen	Optimierungsbedarf
12	Grundlagenreflexion zur Testtheorie und Teststruktur miteinbeziehen	Optimierungsbedarf
15	Integrative Erhebung hinsichtlich der alterstypischen Aneignungsbereiche; zunehmend vielfältigeres Material durch Implikationsverhältnisse	nicht überprüfbar
17	Neben Screening und Test auch die Kommunikationserfahrungen der Bezugspersonen mit dem Kind berücksichtigen	Optimierungsbedarf
25	Sprachdaten aus realen kommunikativen Konstellationen mit einbeziehen	erfüllt

Den eigentlichen Teil der Analyse stellten jene Anforderungen dar, die in dieser Kategorie zusammengefasst wurden und sich direkt an das Sprachstandserhebungsverfahren richten. Lediglich eine Anforderung konnte hierbei nicht überprüft werden, während bei fünf Anforderungen als Ergebnis „Optimierungsbedarf“ gewonnen werden konnte. Eine weitere Anforderung gilt als nicht erfüllt und eine andere konnte als erfüllt festgestellt werden.

Angesichts dieser Ergebnisse erkennt man, dass das Verfahren, trotz guter Ansätze in vielen Bereichen, einen Großteil der Anforderungen nach Ehlich (2005) noch nicht erfüllen kann, wodurch sich dahingehend erheblicher Optimierungsbedarf als Resultat zeigt. Durch die Praxisnähe, die Einbettung in den pädagogischen Kontext und die ökonomische Anwendung kann das Verfahren des Sprachförderzentrums in vielerlei Hinsicht den Ehlich'schen Anforderungen zumindest zum Teil gerecht werden. Vermehrten Entwicklungsbedarf gibt es jedoch in Bezug auf die wissenschaftlichen Gütekriterien, die Erhebung der Muttersprache, differenzierte Erfassung der sprachlichen Kompetenzen im Sinne Ehlichs und die idealtypische „Normalitätsannahme“, die sich auf den zugrunde liegenden, problembehafteten *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* bezieht. Vor allem auch dadurch entstehen weitere Fragen und Herausforderungen, die auch im Zuge dieser Arbeit kurz angeschnitten wurden, denen sich das Verfahren des Sprachförderzentrums stellen sollte, um eine bestmögliche Sprachstandsfeststellung und in weiterer Folge Sprachförderung für die SchülerInnen bieten zu können.

6 Zusammenfassende Darstellung

In dieser Arbeit wurde der Frage nachgegangen, in wie weit das Verfahren des Sprachförderzentrums Wien, das zur Sprachstandserhebung von Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch eingesetzt wird, den Anforderungen nach Ehlich (2005) entspricht und wo in weiterer Folge Bedarf an Optimierung festgestellt werden kann.

Dazu wurde, nach einführenden Erläuterungen zu grundlegenden Begriffen der Arbeit, zu der pädagogischen Verortung und zu gesetzlichen Regelungen, das Verfahren anhand der Anforderungen in einer an Mayring (2007) angelehnten Analyse untersucht. Die Ergebnisse, die dabei hervorgebracht wurden, lassen insgesamt einen erheblichen Optimierungsbedarf des Verfahrens hinsichtlich der Anforderungen erkennen, insbesondere im Bereich des Instruments zur Sprachstandserhebung im engeren Sinne. Es werden einerseits nur in Ansätzen aktuelle Erkenntnisse der Zweit- und Mehrspracherwerbsforschung in das Verfahren integriert, wodurch ein differenzierter Einblick in den tatsächlichen Sprachstand eines Kindes aus einem multilingualen Umfeld nur bedingt möglich wird. Dieser ist jedoch für eine gezielte Sprachförderung unerlässlich. Andererseits werden aber jene Anforderungen, die sich an die Praxisnähe und die Einbettung in den pädagogischen Kontext richten, vom Verfahren des Sprachförderzentrums erfüllt und können somit als wesentlicher Vorzug dieses Verfahrens gewertet werden.

Einige andere Anforderungen wiederum sind so formuliert, dass sie für eine Überprüfung eines bereits entwickelten und angewandten Verfahren nicht herangezogen werden können. (vgl. Fried 2008) Dennoch muss ihnen erhebliche Bedeutung beigemessen werden, da sie in vielerlei Hinsicht dazu beitragen können, Sprachstandsverfahren und den Kontext in dem sie eingebettet sind, zu verbessern. Dazu zählt unter anderem, auf organisatorischer Ebene notwendige Bedingungen zu schaffen, sowie entsprechende Ressourcen zur Verfügung zu stellen, um eine effektive Sprachstandserhebung bzw. damit eine optimale Sprachförderung zu ermöglichen.

Mit Lüdtke und Kallmeyer (2007) lässt sich überdies feststellen, dass weiterhin die interdisziplinäre Auseinandersetzung mit diesem Bereich und die damit verbundene Kooperation forciert werden muss, „um im Sinn unseres gemeinsamen pädagogischen Auftrags bestmögliche Innovationen zu erreichen“ (ebd., 275).

Mit dieser Arbeit wurde versucht einen Beitrag dazu zu liefern. Durch die Analyse eines in der Praxis bereits eingesetzten Verfahrens hinsichtlich einschlägiger Kriterien konnte Optimierungs- und Entwicklungsbedarf aufgedeckt werden, woran in weiterer Folge neue Untersuchungen angeknüpft werden können. Diese könnten mögliche Fragen bezüglich der konkreten Ausarbeitung und Umsetzung von

Optimierungsvorschlägen behandeln, sowie einen differenzierteren Blick auf jene Anforderungen werfen, die im Zuge dieser Analyse aufgrund ihres Umfangs nicht oder nur im Ansatz geprüft werden konnten. Außerdem sind jene Erkenntnislücken zu füllen, die durch die Forschungsdesiderate nach Ehlich (2005) aufgezeigt wurden.

Auf diese Weise kann die Sprachstandserhebung mit Hilfe des Verfahrens des Sprachförderzentrums Wien verbessert werden und darauf gestützte Sprachförderung für Kinder und Jugendliche mit anderen Erstsprachen als Deutsch bestmögliche Unterstützung auf ihrem Bildungsweg sein.

Literaturverzeichnis

Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2010): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2.aktualisierte Auflage.

Ahrenholz, Bernt (2010b): Mündliche Produktionen. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2.aktualisierte Auflage, S.173-188.

Bredel, Ursula (2005): Sprachstandsmessung – Eine verlassene Landschaft. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Autoren: Ehlich, Konrad unter Mitarbeit von Ursula Bredel et al. (= Bildungsreform Band 11) Berlin, S.78-120.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (Schriftenreihe „Bildungsreform“, Bd.11). Berlin.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Unterricht (Hrsg.) (2005): Sprachstandsfeststellung im Rahmen der Schülereinschreibung. Handreichung für Schulleiterinnen und Schulleiter. Wien.
URL: http://www.elternbrief.at/upload/170_Sprachstandsfeststellung.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.) (2011): Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 2/2011. SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch - Statistische Übersicht Schuljahre 2002/03 bis 2009/10, 12.aktualisierte Auflage.
URL: <http://pubshop.bmukk.gv.at/detail.aspx?id=285>

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.) (2009): Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen.
URL: <http://www.plattform-educare.org/BMUKK%20-%20Bildungsplananteil%20sprachliche%20Foerderung,%206.2009.pdf>

- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.) (2010): Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen, 14.aktualisierte Auflage. URL: http://www.sfz-wien.at/download/ges_grund_2010.pdf
- Chlosta, Christoph / Ostermann, Torsten (2010): Grunddaten zur Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2.aktualisierte Auflage, S.17-32.
- COE – Council of Europe: European Language Portfolio. URL: http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/levels.html
- Diefenbach, Heike (2008): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2.aktualisierte Auflage.
- Dirim, İnci (2007): Sprachkontaktphänomene und begleitend Sprachstandsdiagnostik – Möglichkeiten und Desiderate. In: Reich, Hans H. / Roth, Hans-Joachim / Neumann, Ursula (Hrsg.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. FörMig Edition Band 3. Münster: Waxmann, S.114-130.
- Döll, Marion (2011): Beobachtung der Aneignung des Deutschen durch lebensweltlich mehrsprachige Kinder und Jugendliche. Dissertation: Universität Hamburg.
- Döll, Marion / Dirim, İnci (2011): Mehrsprachigkeit in der Sprachdiagnostik. In: Fürstenau, Sara / Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.153-168.
- Dirim, İnci / Mecheril, Paul (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul et al. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S.99-120.

- Ehlich, Konrad (2005a): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund – Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Autoren: Ehlich, Konrad unter Mitarbeit von Ursula Bredel et al. (= Bildungsreform Band 11). Berlin, S.11-63.
- Ehlich, Konrad (2005b): Eine Expertise zu „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula / Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. FörMig Edition Band 1. Münster: Waxmann, S.33-50.
- Ehlich, Konrad (2009): Sprachaneignung. Was man weiß und was man wissen müsste. In: Lengyel, Drorit / Reich, Hans H. / Roth, Hans-Joachim / Döll, Marion (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FörMig Edition Band 5. Münster: Waxmann, S.15-24.
- Ehlich, Konrad / Bredel, Ursula / Reich, Hans H. (Hrsg.) (2007): Altersspezifische Sprachaneignung – Referenzrahmen und Forschungsgrundlagen. Darstellungen und Empfehlungen des Projekts PROSA zur fachlichen Grundlegung sprachdiagnostischer Verfahren. München: BMBF.
- Englisch-Stölner, Doris (2010): Wiener Sprachförderkurse: nach 3 Jahren ein Zwischenbericht. In: Erziehung und Unterricht, 5-6/2010, S.576-588.
http://www.sfz-wien.at/download/2Artikel_E_U_2009_SFKe_korrigiert.pdf
- Fried, Lilian (2008): Pädagogische Sprachdiagnostik für Vorschulkinder – Dynamik, Stand und Ausblick. In: Roßbach, Hans-Günther / Blossfeld, Hans-Peter (Hrsg.): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11/2008, Jg.10, S.63-78.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. hrsg.vom Goethe-Institut. Berlin: Langenscheidt, 2001.

Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.

Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula / Roth, Hans-Joachim (2002): Anforderungen an Verfahren zur Erhebung sprachlicher Fähigkeiten und des Sprachgebrauchs zweisprachiger Kinder. Stellungnahme zur "Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Schuleingangsphase" (Berlin, Oktober 2001). URL: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Arbeitsstellen/Interkultur/baere.html>

Gogolin, Ingrid (2008): Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund. In: Roßbach, Hans-Günther / Blossfeld, Hans-Peter (Hrsg.): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11/2008, Jg.10, S.79-90.

Günther, Herbert (2010): Individuelle Sprachförderung. Orientierungsrahmen für Ausbildung, Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.

Grimm, Hannelore (2003): Störungen der Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe, 2.überarbeitete Auflage.

Haberzettl, Stefanie (2007): Zweitspracherwerb. In: Schöler, Hermann / Welling, Alfons (Hrsg.): Sonderpädagogik der Sprache. (= Handbuch Sonderpädagogik Band 1). Göttingen: Hogrefe, S.67-91.

Handout für Sprachförderkurse und Nachhaltige Sprachförderung 2010/11. Grundschule. hrsg.vom SprachförderZentrum Wien.

Handout für Sprachförderkurse und Nachhaltige Sprachförderung 2010/11. Sekundarstufe 1. hrsg.vom SprachförderZentrum Wien.

Handout für Sprachförderkurse 2011/12. Grundschule. hrsg.vom SprachförderZentrum Wien. URL: http://www.sfz-wien.at/images/SFK-GS_handout_2011-12.pdf

Handout für Sprachförderkurse 2011/12. Sekundarstufe 1 (Seiteneinsteiger/innen-Kurse). hrsg.vom SprachförderZentrum Wien. URL: http://www.sfz-wien.at/images/SFK-GS_handout_2011-12.pdf

Jusline Österreich: § 8e SchOG Sprachförderkurse. URL:

http://www.jusline.at/8e_Sprachförderkurse_SchOG.html

Jusline Österreich: Schulpflichtgesetz (SchPflG). URL:

http://www.jusline.at/Schulpflichtgesetz_%28SchPflG%29.html

Klein, Wolfgang (1992): Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Frankfurt am Main:

Anton Hain, 3.Auflage.

Kracht, Annette (2006): Störungen der Sprachentwicklung im Kontext kindlicher

Mehrsprachigkeit. In: Sonderpädagogische Förderung, Jg.51, 4/2006, S.356-368.

Krehut, Anne Kristin / Dirim, Inci (2010): Sprachgebrauch außerhalb der Schule. In:

Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2.aktualisierte Auflage, S.409-419.

Krumm, Hans-Jürgen (2005): Der Umgang mit sprachlicher Vielfalt unter besonderer

Berücksichtigung der sprachlichen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Berlin, S.193-216.

Landua, Sabine / Maier-Lohmann, Christa / Reich, Hans H. (2007): Deutsch als

Zweitsprache. In: Ehlich, Konrad / Bredel, Ursula / Reich, Hans H. (Hrsg.): Altersspezifische Sprachaneignung – Referenzrahmen und Forschungsgrundlagen. Darstellungen und Empfehlungen des Projekts PROSA zur fachlichen Grundlegung sprachdiagnostischer Verfahren. München: BMBF, S.307-338.

Lüdtke, Ulrike, M. / Kallmeyer, Kirsten (2007): Kritische Analyse ausgewählter

Sprachstandserhebungsverfahren für Kinder vor Schuleintritt aus Sicht der Linguistik, Diagnostik und Mehrsprachigkeitsforschung. In: Die Sprachheilarbeit, Jg.52, 6/2007, S.261-278.

- Mayring, Philipp (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz, 9. Auflage.
- McNamara, Tim (2005): Beurteilungsverfahren für die sprachliche Entwicklung von Kindern zwischen dem vierten und vierzehnten Lebensjahr. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Autoren: Ehlich, Konrad unter Mitarbeit von Ursula Bredel et al. (= Bildungsreform Band 11) Berlin, S. 171-192.
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul et al. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S.7-22.
- Ott, Margarete (2010): Zweitsprachler in der Sekundarstufe. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2.aktualisierte Auflage, S.189-199.
- Riemer, Claudia / Settinieri, Julia (2010): Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1.Halbband. Berlin: de Gruyter Mouton, S. 764-780.
- Rothweiler, Monika (2007): Spezifische Sprachentwicklungsstörung und Mehrsprachigkeit. In: Schöler, Hermann / Welling, Alfons (Hrsg.): Sonderpädagogik der Sprache. (= Handbuch Sonderpädagogik Band 1). Göttingen: Hogrefe, S.254-258.
- Reich, Hans. H. / Landua, Sabine / Maier-Lohmann, Christa / Mihaylov / Sirim, Emran / Soultanian, Nataliya (2007): Die Sprachaneignung von Kindern – in Situationen der Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Ehlich, Konrad / Bredel, Ursula / Reich, Hans H. (Hrsg.): Altersspezifische Sprachaneignung – Referenzrahmen und Forschungsgrundlagen. Darstellungen und Empfehlungen des Projekts PROSA zur fachlichen Grundlegung sprachdiagnostischer Verfahren. München: BMBF, S.299-306.

- Schröder, Christoph / Stölting Wilfried (2005): Mehrsprachig orientierte Sprachstandsfeststellungen für Kinder mit Migrationshintergrund. In: Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula / Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. FörMig Edition Band 1. Münster: Waxmann, S. 59-74.
- Rösch, Heidi (2011) : Deutsch als Zweit – und Fremdsprache. Berlin: Akademie Verlag.
- UNESCO – Österreichische UNESCO Kommission: Das Bildungsprogramm der UNESCO. URL: <http://www.unesco.at/bildung/index.htm>
- Uysal, Tuba / Röhner, Charlotte (2005): Diagnose von Sprachverhalten und Sprachkompetenzen von Migrantenkindern mit SISMik und CITO. Eine vergleichende Analyse in Fallbeispielen. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim: Juventa, S.105-124.
- Wakounig, Vladimir (1992): Schulsituation ausländischer Kinder in Österreich. Ausgrenzung durch das Schulsystem. In: Informationen zur Deutschdidaktik, Jg.16, 4/1992, S.31-39.
- Weber, Martina (2008): Interkulturelle Pädagogik. In: Faulstich-Wieland, Hannelore / Faulstich, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S.408-422.
- Woike, Jan K. (2003): Screening In. Kubinger, Klaus D. / Jäger, Reinhold S. (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik. Weinheim: Beltz, S.375-376.

Weiterführende Literatur

- Ahrenholz, Bernt (2005): Förderunterricht und Deutsch-als-Zweitsprache-Erwerb. Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung mündlicher Sprachkompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Wolff, Armin / Riemer, Claudia / Neubauer, Fritz (Hrsg.): Sprach lehren – Sprache lernen (= Materialien Deutsch als Fremdsprache 74). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, S.115-127.
- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (2003): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr.
- Berkemeier, Anne (1997): Kognitive Prozesse beim Zweitschriftenerwerb. Zweitalphabetisierung griechisch-deutsch-bilingualer Kinder im Deutschen. Frankfurt am Main: Lang.
- Dirim, İnci (2001): Erfassung der ‚besonderen sprachlichen Fähigkeiten‘ bilingualer Kinder. Bestandsaufnahme und Ausblick. In: DJI-Projekt „Kulturenvielfalt“ (Hrsg.): Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen. Projektheft 5/2011, S.83-89.
- Ehlich, Konrad / Bredel, Ursula / Reich Hans H. (Hrsg.) (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsreform Band 29/I. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Gomolla, Mechthild / Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.
- Grießhaber, Wilhelm (2005): Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse. URL: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf>

Kracht, Annette (2003): Gefährdung und Behinderung mehrsprachiger Entwicklung – historische und aktuelle Konzeptualisierungen. In: Österreichische Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (Hrsg.): Sprache(n) lernen. Chancen und Probleme bei Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdspracherwerb. 15.Kongress 22.-25. Oktober 2003 in Wien, Kongressbericht, S.85-96.

Meng, Katharina (2001): Russlanddeutsche Sprachbiografien. Untersuchung zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien. Tübingen: Narr.

Stanat, Petra (2003): Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Differenzierung deskriptiver Befunde aus PISA und PISA-E. In: Baumert, Jürgen et al.(Hrsg.): PISA-2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich, S.243-260.

Anhang

Sprachkompetenz-Screening

Sprachkompetenz-Screening A*

(angelehnt an die allgemeinen Standardstufen des Europäischen Sprachenportfolios)

Das Screening dient zur Einteilung der Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch in Kompetenzstufen.

Name:		Geburtsdatum:		Datum:	
Stufe	Fertigkeit	Hören	Sprechen	Lesen	Schreiben
	Phase				
A	1 Schweig- same Periode	Nimmt Wörter auf. ☐			
	2 Elementare Periode	Versteht vertraute Wörter und einfache Sätze, welche sich auf die Person selbst, auf die nähere Umgebung und konkrete Dinge beziehen, wenn langsam und deutlich gesprochen wird. ☐	Einfache Kommunikationsstrukturen (<i>Ein-, Zweiwortsätze</i>), kann Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um notwendige Dinge und vertraute Themen handelt. ☐	Kann entsprechend seinem/ihrer Hörverstehen Geschriebenem Sinn entnehmen. ☐	Kann selbstständig Schrift <i>entsprechend seiner/ihrer Sprechkompetenz</i> als Mittel zur Mitteilung verwenden. ☐
	3 Geregelter Gesprächs- austausch	Versteht das Wesentliche von kurzen, klaren, einfachen Mitteilungen und Handlungsanweisungen. ☐ Kann sich in Gespräche einbringen, versteht aber nicht vollständig. ☐	Kann mit einfachen Sätzen z.B. die Familie und konkrete Situationen beschreiben. ☐ Beginnt sich an Gesprächen zu beteiligen. ☐		
Fähigkeiten und Fertigkeiten, sowie Interaktionsverhalten aus unterschiedlichen Beobachtungssituationen:					

*Sofern sich die Sprachkompetenz eines Kindes am Übergang von A zu B bewegt, kann der Screeningraster für die Sprachkompetenzstufe B im Anhang (Seite 38) eine Orientierungshilfe sein.

(Quelle: Handout Grundschule 2011/2012, 8)

Sprachkompetenz-Screening B

(angelehnt an die allgemeinen Standardstufen des Europäischen Sprachenportfolios)

Das Screening dient zur Einteilung der Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch in Kompetenzstufen.

Name:		Geburtsdatum:		Datum:	
Stufe	Fertigkeit	Hören	Sprechen	Lesen	Schreiben
	Phase				
B	4 Sprachfertigkeit in Unterhaltungen	Versteht gesprochene Beschreibungen/Erzählungen etc. über vertraute Themen bei deutlicher Unterstützung. ☐	Teilnahme an Gesprächen über vertraute Themen des Alltags. ☐ Kann Erlebtes kurz nacherzählen. ☐	Kann entsprechend seinem/ihrer Hörverstehen Geschriebenem Sinn entnehmen. ☐	Kann selbstständig Schrift <i>entsprechend seiner/ihrer Sprechkompetenz</i> als Mittel zur Mitteilung verwenden. ☐
	5 Sprachgebrauch im Alltag	Kann kurz und klar Erzähltem folgen. ☐ Kann basalen grammatischen Strukturen Sinn entnehmen (z.B. Mehrzahl, Steigerungen, Zeit ...). ☐	Kann mit ausreichendem Wortschatz erzählen. ☐ Verfügt über ein ausreichendes Repertoire an grammatischen Strukturen, um in Alltagssituationen kommunizieren zu können. ☐		
Fähigkeiten und Fertigkeiten, sowie Interaktionsverhalten aus unterschiedlichen Beobachtungssituationen:					

(Quelle: Handout Grundschule 2011/2012, 38)

Lernfortschrittsdokumentation

Name:		Nov./Dez.			Feb.			Juni		
Hörverstehen										
Lernziele	Diese Angaben verstehen sich als beispielhafte Aufzählungen.	wurde erarbeitet	teilweise gefestigt	gefestigt	wurde erarbeitet	teilweise gefestigt	gefestigt	wurde erarbeitet	teilweise gefestigt	gefestigt
assoziiert Begriffe mit konkreten Dingen oder Abbildungen										
hört aus dem Sprachfluss einzelne Begriffe heraus										
hört und unterscheidet die Laute der deutschen Sprache voneinander	- Unterscheiden von ähnlich klingenden Lauten (Kamm-Lamm, Haus-Haut, Baum-beim) - Unterscheiden der Lautlänge (Schiff-schief)									
entwickelt Verständnis für Bausteine der Sprache	- Typische Buchstabenverbindungen (ng, cht, Bl, ...) - Signalgruppen (Hund, gesund; Gesicht, mich, ...) - Bedeutungstragende Einheiten (Morpheme wie: Pluralmarkierungen, Personalendungen, ...) - Sprechsilben - Wörter - Satzteile									
ordnet Wörter Oberbegriffen zu und findet Gegenwörter	- Apfel, Birne - Obst - klein – groß									
versteht Minimalsätze	- Mama kocht. - Der Bruder ist. - Die Ente schwimmt.									
versucht mangelndes Verständnis zu überwinden	- um Wiederholung des Gesagten bitten - Mimik und Gestik									

Hörverstehen		Nov./Dez.			Feb.			Juni		
Lernziele		wurde erarbeitet	teilweise gefestigt	gefestigt	wurde erarbeitet	teilweise gefestigt	gefestigt	wurde erarbeitet	teilweise gefestigt	gefestigt
versteht und folgt alltäglichen Handlungsanweisungen, wenn klar und deutlich gesprochen wird – wenn erforderlich mit Gesten/Realien unterstützt	- Nimm dein Heft. - Zeig mir wo es dir weh tut. - Gib deiner Nachbarin ein Blatt. - Geh bis zur Ampel. - Such dir ein Obst aus. - Bring der Schulärztin den Impfpass.									
erkennt Fragen und reagiert darauf (nonverbal)	- Wer möchte die Trommel haben? - Wo ist dein Turnsackerl? - Musst du aufs Klo gehen? - Hat deine Mama den Zettel unterschrieben? - Siehst du zur Tafel? - Magst du mir dein Bild zeigen?									
versteht das Wesentliche von Aussagen, unterstützt durch langsames deutliches Sprechen und nonverbale Signale	- Heute ist kein Turnen. - Die Werklehrerin ist krank. - Patrick kommt heute nicht, weil er krank ist. - Tim hat morgen Geburtstag. - Pass auf, der Sessel ist kaputt. - Wir treffen uns alle beim Tor.									
entnimmt basalen grammatischen Strukturen Sinn	siehe Bereich „Sprechen“ (Folgeseite)									

Sprechen		Nov./Dez.			Feb.			Juni		
Lernziele		wurde erarbeitet	teilweise gefestigt	gefestigt	wurde erarbeitet	teilweise gefestigt	gefestigt	wurde erarbeitet	teilweise gefestigt	gefestigt
nimmt die Laute der deutschen Sprache in ihrer sprachfunktionellen Bedeutung wahr und kann sie artikulieren	- unterscheidet Minimalpaare (Teller-Keller; Zeit-zeit, bau-bei) - unterscheidet lange und kurze Vokale (Weg-weg)									
versucht sich korrekter Aussprache und Satzmelodie anzunähern	- unbekannte Laute und Lautverbindungen - Konsonantenverbindungen									
versucht mangelnde Ausdrucksfähigkeit zu überwinden	- Gestik und Mimik einsetzen - Zuhilfenahme von Gegenständen, Illustrationen - Begriffsfindung durch Rückversicherung und Fragen stellen									
verwendet basale Strukturen mit memorisierten Wendungen	- Darf ich Wasser trinken? - Wo bist du? - Ich mag nicht spielen. - Bist du müde?									
Einzahl-, Mehrzahlbildungen samt Begleiter*										
Verneinung	- nicht - kein									
3 Satzarten (Wortstellung im Satz)	- Aussagesatz - Fragesatz - Aufforderungssatz									
Ergänzungsfrage (Fragewörter)										

Das Ziel der mit Stern* gekennzeichneten grammatischen Bereiche ist es, dass sich der/die Schüler/in merklich um eine grammatische Übereinstimmung bemüht.

Sprechen		Nov./Dez.			Feb.			Juni		
Lernziele		wurde erarbeitet	teilweise gefestigt	gefestigt	wurde erarbeitet	teilweise gefestigt	gefestigt	wurde erarbeitet	teilweise gefestigt	gefestigt
Entscheidungsfragen (Inversion)										
Fürwörter* (persönlich, besitzanzeigend, reflexiv)	- EZ: 1., 2., 3. Person - MZ: 1. Person									
Modalverben	können, müssen, wollen, mögen, sollen, dürfen									
Vorwörter (siehe Basiswortschatz)*										
Bindewörter (siehe Basiswortschatz)										
Beugung von Zeitwörtern*	- EZ: 1., 2., 3. Person - MZ: 1. Person									
Zusammengesetzte Namenwörter										
Perfekt mit haben und sein*	- EZ: 1., 2., 3. Person - MZ: 1. Person									
Eigenschaftswort (attributiv, adverbial)*										
Adverbien (Basiswortschatz)										
Überträgt Aussagen aus der Erstsprache ins Deutsche										

Das Ziel der mit Stern* gekennzeichneten grammatischen Bereiche ist es, dass sich der/die Schüler/in merklich um eine grammatische Übereinstimmung bemüht.

Alphabetisierung von Schulneulingen		Nov./Dez.			Feb.			Juni		
Lernziele		wurde erarbeitet	teilweise gefestigt	gefestigt	wurde erarbeitet	teilweise gefestigt	gefestigt	wurde erarbeitet	teilweise gefestigt	gefestigt
hat Symbolverständnis	Piktogramme, Embleme, Logos, etc.									
ordnet Buchstaben Laute zu										
erkennt in Lautfolgen Wörter										
kann Wörter erlesen										
erkennt häufig verwendete kurze Wörter rasch wieder										
erschließt einfache Sätze als Sinneinheit										
kann Wörter schreiben	abschreiben und aufschreiben									
verwendet selbstständig Schrift entsprechend seiner/ihrer Sprechkompetenz	- als Merkhilfe - als Mitteilung									

Alphabetisierung in Deutsch von Kindern, die bereits in einer anderen Sprache alphabetisiert wurden		Nov./Dez.			Feb.			Juni		
Lernziele		wurde erarbeitet	teilweise gefestigt	gefestigt	wurde erarbeitet	teilweise gefestigt	gefestigt	wurde erarbeitet	teilweise gefestigt	gefestigt
schreibt die Lautzeichen des lateinischen Alphabets und ordnet ihnen Laute zu										
kennt die zu seiner Erstsprache hinzugekommenen Laute und kann sie Buchstaben zuordnen										
Lesen und Schreiben (für alphabetisierte Kinder)										
liest und fasst einfache Notizen und Mitteilungen	Namensliste, Merkzettel, Einkaufsliste, Tages-, Wochenpläne, Wortlisten, geschriebene Hinweise, etc.									
den Sinn einfacher Texte verstehen	Texte, verfasst mit dem erarbeiteten Basiswortschatz und den grammatischen Strukturen									
Strategie der Sinnerschließung anwenden	- Voraktivierung: Sensibilisieren für den Text - Illustration (Bildwörterbuch, Kartei, Internetseiten, ...) - Markieren und Gliedern von Textteilen - Fragen stellen - Erstsprache als Hilfsmittel (Muttersprachenlehrer/in, zweisprachige Bücher, ...) - kontextuelles Erschließen									
wendet Techniken oder Strategien an, um Sprache eigenständig zu erweitern	- Fragen stellen, Wörterbuch, Kartei, Plakate, ... - Lernprogramme am Computer									
nutzt vorgegebene Strukturen bzw. Bausteine, um eigene Aussagen zu machen										
verfasst persönliche Botschaften mit einfachen Mustern, um sich zu bedanken, sich zu entschuldigen, ...	- Einladungen - Steckbriefe									

(Quelle: Handout Grundschule 2011/2012, 10ff)

Aufnahmebogen

Name			
Klasse, Schulstufe <i>zu Beginn des Sprachförderkurses</i>			
Geschlecht			
Geburtsdatum			
Geburtsland			
Erstsprache (Muttersprache)			
ev. weitere Familiensprache(n)			
Seit wann in Österreich		oder Datum des Schuleintritts	
Kindergartenbesuch <i>in Österreich</i>	☐ ja ☐ 1J ☐ 2J ☐ 3J ☐ mehr als 3 Jahre		
Bisherige Schullaufbahn in Österreich	☐ VSK ☐ flexible Schuleingangsphase ☐ SFK Weitere Informationen (übersiedelt aus anderer Schule, ...) _____		
<i>Falls gegeben:</i> bisherige Schullaufbahn im Herkunftsland/Ausland	Wo, wie lange: _____		
Kompetenzen in L1 (Erstsprache) <i>festgestellt durch MuttersprachenlehrerIn, Eltern, ...</i>	☐ altersgemäß ☐ nicht erhoben ☐ nicht altersgemäß laut _____ Kommentar: _____		
Förderung der L1 (Erstsprache)	☐ Unterricht am Schulstandort ☐ Eltern ☐ Unterricht außerhalb der Schule: _____		
Alphabetisierungsstand <i>in der Erstsprache, in Deutsch</i>	☐ Schulneuling ☐ alphabetisiert in der Erstsprache ☐ alphabetisiert in Deutsch		
Laut Screening befindet sich das Kind in DaZ auf Kompetenzstufe A	☐ das Kind ist ein absoluter Sprachanfänger ☐ das Kind kann mit einfachsten Mitteln kommunizieren		
Betreuungsform	☐ SFK (11 zweckgebundene Stunden pro Woche) ☐ durch eine/n Begleitlehrer/in ☐ differenzierter Unterricht durch Klassenlehrer/in ☐ Muttersprachenunterricht		

(Quelle: Handout Grundschule 2011/2012, 9)

Kurzfassung

Die zentrale Forschungsfrage dieser Diplomarbeit richtet sich an das Sprachstandsbeobachtungsverfahren des Sprachförderzentrums Wien, welches anhand von theoriegeleiteten Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung nach Ehlich (2005) analysiert wurde. Die Anforderungen wurden dazu ihrem Inhalt entsprechend in drei Kategorien eingeteilt und konnten auch aufgrund dessen unterschiedlich stark in die Analyse miteinbezogen werden. Hauptaugenmerk wurde dabei auf die (Bildungs-) Situation von Kindern und Jugendlichen mit anderen Erstsprachen als Deutsch gelegt, insbesondere im Bereich Sprachförderung. Durch die Analyse konnte Optimierungsbedarf aufgedeckt werden, der in weiterer Folge dazu genützt werden kann, diagnosegestützte Sprachförderung zu verbessern.

Abstract

The central research question for this dissertation investigates the language level observation methods of the language training center in Vienna (*Sprachförderzentrum Wien*). The center has been analyzed by means of theory-based requirements for methods for regular language skills assessment according to Ehlich (2005). For this purpose the requirements have been divided into three categories according to their content and could therefore be included into the analysis to a different degree. The main focus has been put on the (educational) situation of children and adolescents with other first languages than German, especially in the area of language advancement. As a result of the analysis a need for improvement could be discovered which consequently can be used to develop and enhance diagnosis-based language training.

Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Vor- und Zuname: Julia Hofer
Geburtsdatum: 30.06.1988
Geburtsort: Linz
Familienstand: ledig

Ausbildung

1994–1998 Dr. Karl Renner-Schule VS 36, Linz
1998–2006 BRG Hamerlingstraße mit musisch-kreativem Schwerpunkt
Matura mit ausgezeichnetem Erfolg
seit 2006 Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien
Schwerpunkte: Heil- und Integrative Pädagogik & Psychoanalytische Pädagogik
seit 2007 Diplomstudium Psychologie an der Universität Wien
seit 2011 Kolleg für Kindergartenpädagogik BAKIP 8, Wien

Berufliche Tätigkeit / Praktika

Juli-August 2005 Auslands-Ferialarbeit in Berlin
Fa. Readymix Kies & Beton
August 2006 Ferialarbeit bei Fa. B.U.N. Leihpersonal
August 2007 Praktikum im Sozialpädagogischen
Jugendwohnheim Linz-Wegscheid
August 2008 Ferialpraktikum in der Landesnervenklinik Linz –
Wagner Jauregg im Pflegehilfsdienst
seit Oktober 2008 Lernhelfetrainerin bei Interface Wien GmbH
August 2009 Ferialpraktikum in der Landesnervenklinik Linz –
Wagner Jauregg im Pflegehilfsdienst
März-Oktober 2010 Wissenschaftliches Praktikum in der Präsenzbibliothek des
Instituts für Bildungswissenschaft, Universität Wien
August 2010 Ferialpraktikum in der Landesnervenklinik Linz –
Wagner Jauregg im Pflegehilfsdienst

Interessen

1994–2000	Mitglied der Musik- und Theatergruppe KIKUKU (KinderKunstKultur)
1998–2006	Gitarrenunterricht an der Landesmusikschule Linz
Juli 2004	Ausbildung zur Jungscharleiterin
seit 2004	Jungschar- und Jugendleiterin in der Pfarre St.Franziskus, Linz
2009–2010	Waldhornunterricht an der Musikuniversität Wien

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, Julia Hofer, dass die vorliegende Diplomarbeit von mir selbst verfasst wurde und ausschließlich die im Literaturverzeichnis angegebenen Quellen herangezogen wurden. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Wien, im Februar 2012

Unterschrift