



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

Auf dem Prüfstand

Validierung der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache
für die Primarstufe

Verfasserin

Verena Bauer, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreuerin:

Dr. phil. Marion Döll

Danke!

Danke, Frau Dr. Döll, für die Betreuung dieser Masterarbeit, für die Antworten auf alle meine Fragen, für Ihre Klarheit und Ihren Humor. Durch Ihre Seminare habe ich mein Interesse für das Thema Sprachstandsdiagnostik entdeckt und die Angst vor Zahlen überwunden.

Danke, an die Kinder, Lehrerinnen und Lehrer der ersten Klasse der Volksschule Ortnergasse, für die vielen lustigen Stunden in euren Klassenzimmern, die mir noch lange in Erinnerung bleiben werden. Danke, dass ihr Lise und mich so herzlich aufgenommen habt.

Danke, an alle lieben Studienkolleginnen und Studienkollegen, die meine Zeit an der Universität Wien zu einer prägenden und unvergesslichen gemacht haben. Was bleibt, sind schöne Erinnerungen und Freunde fürs Leben. Ganz besonders danken möchte ich Tamara, Lisa und Manuela. Ihr wart meine guten Feen bei der Finalisierung dieser Arbeit.

Danke, Hermine und Herbert, für eure Unterstützung, euer Vertrauen und für die Wurzeln, die ihr mir gebt. Ich bin glücklich, eure Tochter zu sein.

Danke, Petra und Beate, dass ihr immer an mich glaubt und für mich da seid. Es ist schön, euch als Schwestern zu haben. Rudi, ich bin froh, dass du ein Teil unserer Familie bist. Paul, herzlich willkommen auf der Welt.

Danke, Johannes, für deine Liebe und für alles, was du bist.

Mit dir ist immer Sommer.

Literaturverzeichnis

1.	Einleitung	5
1.1.	Forschungsinteresse	5
1.2.	Forschungsfrage	6
1.3.	Aufbau der Arbeit	7
2.	Die Gütekriterien eines Tests	8
2.1.	Objektivität	8
2.1.1.	Durchführungsobjektivität	9
2.1.2.	Auswertungsobjektivität	9
2.1.3.	Interpretationsobjektivität	10
2.2.	Reliabilität	10
2.2.1.	Paralleltest-Reliabilität	11
2.2.2.	Retest-Reliabilität	11
2.2.3.	Testhalbierungs-Reliabilität und Innere Konsistenz	11
2.3.	Validität	13
2.3.1.	Inhaltsvalidität	13
2.3.2.	Konstruktvalidität	14
2.3.3.	Kriteriumsvalidität	14
2.4.	Die Nebengütekriterien	16
3.	Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache	17
3.1.	Pädagogische Diagnostik	17
3.1.1.	Die Beobachtung	18
3.1.2.	Beobachtungsverfahren	20
3.2.	FörMig	21
3.2.1.	FörMig-Diagnoseinstrumente	22
3.2.2.	Bildungssprache	23
3.3.	Das Instrument Niveaubeschreibungen DaZ	24
3.3.1.	Merkmale und Ziele	25
3.3.2.	Aufbau	27
3.3.3.	Verfahrenstyp	33
3.3.4.	Empfehlungen zum Einsatz des Instruments	35
4.	Linguistische Sprachstandserhebung - Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ)	36
4.1.	Merkmale und Ziele	36
4.2.	Aufbau des Instruments	37
4.2.1.	Untertests zu Sprachproduktion und Sprachverständnis	37
4.2.2.	Die Untertests im Überblick	38

4.3.	Methoden	38
4.3.1.	Testaufgaben zur Sprachproduktion	38
4.3.2.	Testaufgaben zum Sprachverstehen	45
4.4.	Ermittlung und Interpretation der Testergebnisse	51
4.5.	Folgen für die Sprachförderung	52
4.5.1.	Leitprinzipien der Förderung	53
4.5.2.	Förderszenarien	54
4.6.	Warum ist LiSe-DaZ valide?	56
5.	Methodologie und Ergebnisse der Validierung.....	58
5.1.	Beschreibung der Stichprobe	58
5.1.1.	VS Ortnergasse - Mehrsprachige koordinierte Alphabetisierung	59
5.1.2.	ProbandInnen	60
5.2.	Kategoriebildung	62
5.3.	Durchführung der Produkt-Moment-Korrelation	67
5.3.1.	Signifikanz	68
5.3.2.	Das Type-Token-Verhältnis (TTR)	69
5.4.	Darstellung und Interpretation der Forschungsergebnisse	70
5.4.1.	Wortschatz produktiv und rezeptiv	71
5.4.2.	Verbstellung	77
5.4.3.	Satzverbindungen	80
5.4.4.	Präpositionen	82
5.4.5.	Konjugation des Verbs	84
5.4.6.	Deklination des Nomens	86
5.5.	Resümee	88
5.6.	Ausblick	89
6.	Literaturverzeichnis.....	91
7.	Tabellenverzeichnis.....	96
8.	Anhang	97

1. Einleitung

1.1. Forschungsinteresse

Kinder und Jugendliche mit einer anderen Erstsprache als Deutsch rückten vor allem in den vergangenen Jahren wegen ihrer sprachlichen Fähigkeiten zunehmend in den Mittelpunkt des bildungspolitischen und öffentlichen Interesses. Der Grund dafür ist ihre Benachteiligung in schulischen und beruflichen Kontexten, die auf unzureichende Sprachkenntnisse zurückgeführt wird. Zahlreiche Bildungsprojekte beschäftigen sich deshalb mit der Analyse und Förderung sprachlicher Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen.

Eines dieser Projekte ist das Modellprogramm FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund), das Instrumente der Sprachstandsdiagnose entwickelt. Diese geben Aufschluss über die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen, um in weiterer Folge eine individuelle und differenzierte Förderung zu ermöglichen.¹ Eines dieser Instrumente ist das Beobachtungsverfahren *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache* (DaZ), das sowohl für die Primarstufe als auch für die Sekundarstufe I entwickelt wurde.

Bislang ist vor allem durch die siebenbändige FÖRMIG Edition ausführlich auf die *Niveaubeschreibungen DaZ* für die Primarstufe und Sekundarstufe I Bezug genommen worden. Weiters gibt es eine Diplomarbeit von Lisanne Heller (2011) mit dem Titel "Über die Möglichkeiten einer Übernahme der deutschen *Niveaubeschreibungen DaZ* für Österreich". Sie vergleicht darin deutsche und österreichische Bildungsstandards und zeigt Gemeinsamkeiten zwischen den *Niveaubeschreibungen DaZ* für die Sekundarstufe I und den österreichischen Bildungsstandards auf. Heller kommt dabei zu dem

¹ Vgl. Reich, Hans H. (2009): Aufbauende Sprachförderung unter Nutzung der FÖRMIG-Instrumente. In: Lengyel, D. / Reich, H.H. / Roth, H.-J. / Döll, M. (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Förmig Edition Band 5. Münster: Waxmann, S. 25.

Schluss, dass das Beobachtungsverfahren durchaus für Österreich übernommen werden könnte.

Zum Forschungsgegenstand wurde das Instrument auch in Marion Dölls Arbeiten, die die *Niveaubeschreibungen DaZ* für die Sekundarstufe I einer ausführlichen empirischen Prüfung unterzogen hat. Aufgrund dieser Prüfung schließt sie darauf, dass dem Beobachtungsverfahren "hinreichende Validität sowie hervorragende interne Konsistenz"² bescheinigt werden kann. Darüber hinaus wurden Interraterreliabilität und Beobachtungsgenauigkeit des Verfahrens geprüft, wobei festgestellt wurde, dass die Ergebnisse "nicht für alle Beobachtungsbereiche zufriedenstellend sind."³

Da es sich beim Thema Sprachstandsdiagnostik um ein sehr aktuelles und bedeutsames Thema handelt und die empirische Prüfung der *Niveaubeschreibungen DaZ* für die Primarstufe noch nicht sehr weit fortgeschritten ist, ist dieses Instrument Gegenstand der vorliegenden Arbeit. Es wird im Folgenden durch die Zuhilfenahme des Instruments *Linguistische Sprachstandserhebungen - Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ)* deshalb einer empirischen Prüfung im Hinblick auf die Validität unterzogen. Das heißt, im Laufe dieser Masterarbeit soll überprüft werden, ob die *Niveaubeschreibungen DaZ* für die Primarstufe messen, was sie zu messen vorgeben.

1.2. Forschungsfrage

Lange Zeit herrschte keine einheitliche Meinung, wenn es darum geht, ob die Einhaltung der drei Testgütekriterien bei Verfahren zur Diagnose des Sprachstandes notwendig und sinnvoll oder gar unzweckmäßig und schädlich ist⁴. Besonders in den letzten Jahren wird die Frage nach der Instrumentenqualität im Bereich der Sprachstandsfeststellung jedoch immer lauter, da auch diagnostische Verfahren Qualitätskriterien zu

² Döll, M. (2011): Beobachtung der Aneignung des Deutschen durch lebensweltlich mehrsprachige Kinder und Jugendliche. Diss, S. 169.

³ Ebda, S. 233.

⁴ Vgl. Faßnacht, G. (1995): Systematische Verhaltensbeobachtung. Eine Einführung in die Methodologie und Praxis. München, Basel: UTB, S. 219.

Vgl. Döll (2011).

erfüllen haben. In diesem Zusammenhang wird demnach auch das Einhalten der allgemeinen Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität gefordert.⁵

Auf der Grundlage dieser Entwicklung und der bislang eher geringen Forschungslage in Bezug auf die *Niveaubeschreibungen DaZ* für die Primarstufe ergibt sich für diese Arbeit folgende Forschungsfrage:

Inwiefern sind die Beobachtungsbereiche "Wortschatz" und "Grammatik" der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe valide?

Die Validität des Instruments wird deshalb geprüft, da sie als das wichtigste Gütekriterium gilt (siehe Kapitel 2.3). Die Einschränkung der Validitätsprüfung (Validierung) auf die Beobachtungsbereiche "Wortschatz" und "Grammatik" ergibt sich aufgrund der für die Prüfung herangezogenen Methode. Um die Gültigkeit des Verfahrens festzustellen, werden im empirischen Teil dieser Arbeit erhobene Beobachtungsergebnisse mit einem äußeren Kriteriumswert auf Korrelation geprüft. Dieses Außenkriterium wird den Erhebungsergebnissen mit *LiSe-DaZ* entnommen. Deshalb werden für die Prüfung nur jene Beobachtungsbereiche herangezogen, die mit dem zweiten Instrument in Zusammenhang gebracht werden können.

1.3. Aufbau der Arbeit

Diese Arbeit besteht aus einem einleitenden Teil, der alle relevanten theoretischen Grundlagen umfasst und einem empirischen Teil, der die durchgeführte Validitätsprüfung detailliert beschreibt.

Im nun folgenden zweiten Kapitel werden die drei allgemeinen Testgütekriterien sowie die Nebengütekriterien ausführlich beschrieben, wobei das Hauptaugenmerk hinsichtlich des Forschungsinteresses dieser Arbeit auf der Validität liegt.

Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit den *Niveaubeschreibungen DaZ* für die Primarstufe, indem unter anderem Ziele, Aufbau, Merkmale und Einsatz des Instruments

⁵ Vgl. Reich (2009), S. 25f.

thematisiert werden. Außerdem wird einleitend auf die Pädagogische Diagnostik eingegangen sowie der Ursprung des Instruments geklärt.

Um die Validierung durchzuführen, wird in dieser Arbeit auf das Instrument *LiSe-DaZ* zurückgegriffen, das im vierten Kapitel ausführlich dargestellt wird.

Im Anschluss darauf kommt es im Kapitel fünf zur empirischen Prüfung der *Niveaubeschreibungen DaZ* für die Primarstufe, wobei zuvor der aktuelle Forschungsstand dargestellt wird und anschließend alle Forschungsergebnisse der Prüfung aufgezeigt und erläutert werden.

2. Die Gütekriterien eines Tests

An drei Hauptkriterien der Testgüte kann die Qualität eines Tests festgemacht werden. Dabei handelt es sich um Objektivität, Reliabilität und Validität.⁶ Nach Lienert und Raatz gibt es außerdem vier Nebengütekriterien: Normierung, Vergleichbarkeit, Ökonomie und Nützlichkeit des Tests.⁷

2.1. Objektivität

Die Objektivität eines Tests ist gegeben, wenn verschiedene Personen, die einen Test anwenden, zu den gleichen Ergebnissen kommen. Somit ist ein objektiver Test vom Testanwender unabhängig. Ein anderer Begriff für Objektivität ist deshalb Anwenderunabhängigkeit, denn durch die Objektivität kann angegeben werden⁸, "in welchem Ausmaß die Testergebnisse vom Testanwender unabhängig sind."⁹

⁶ Vgl. Bortz, J. / Döring, N. (2002): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 3. überarb. Auflage. Berlin u.a.: Springer, S. 193f.

⁷ Vgl. Lienert, G. / Raatz, U. (1994): Testaufbau und Testanalyse. 5., völlig Neubearb. und erw. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 7.

⁸ Vgl. Bortz, Döring (2002), S. 194.

⁹ Ebda, S. 194.

Es gibt drei Aspekte der Objektivität, die Auskunft darüber geben, in welcher Phase der Durchführung des Tests Nicht-Übereinstimmungen auftreten können.¹⁰ Es handelt sich dabei um Durchführungsobjektivität, Auswertungsobjektivität und Interpretationsobjektivität:

2.1.1. Durchführungsobjektivität

Das Ergebnis des Tests soll nicht vom Testanwender bzw. der Testanwenderin abhängen, weshalb dieser Aspekt der Objektivität den Grad der Unabhängigkeit des Testergebnisses betrifft.¹¹ Die Durchführungsobjektivität liegt somit nicht vor, wenn ProbandInnen die Aufgabenstellung bei einem Testleiter bzw. einer Testleiterin verstehen, das jedoch bei anderen TestleiterInnen nicht der Fall ist. Durch standardisierte Instruktionen, die den TestanwenderInnen bei der Durchführung keinen individuellen Spielraum lassen, kann Durchführungsobjektivität erlangt werden.

Deshalb sollten die Testinstruktionen, die in der Regel Wort für Wort vorgegeben sind, auswendig gelernt bzw. sicher abgelesen werden.¹² Weiters soll genau definiert werden, wie und unter welchen Bedingungen die Durchführung stattzufinden hat. Dazu gehören auch Angaben zur Zeitbegrenzung oder Hilfestellung bei der Beantwortung von Fragen. Hält sich der Testleiter bzw. die Testleiterin nicht an die vorgegebenen Testinstruktionen, kann das zu einer Verfälschung der Testergebnisse oder einer Über- oder Unterschätzung der ProbandInnen führen.¹³

2.1.2. Auswertungsobjektivität

Bei der Auswertung des Tests darf das Vergeben der Testpunkte vom Testleiter bzw. von der Testleiterin nicht beeinflusst sein. Deshalb sollte bei der Auswertung desselben Testprotokolls durch unterschiedliche AuswerterInnen die exakt gleiche Punktzahl erzielt werden.¹⁴

¹⁰ Vgl. Lienert, Raatz (1994), S. 8.

¹¹ Vgl. Ebda, S. 8.

¹² Vgl. Bortz, Döring (2002), S. 194f.

¹³ Vgl. Bühler, M. (2004): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. München u.a.: Pearson Studium, S. 28f.

¹⁴ Vgl. Bortz, Döring (2002), S. 194f.

Aus diesem Grund sind auch bei der Auswertungsobjektivität genaue Auswertungsvorschriften in Form von Schablonen, Auswertungsblättern etc. nötig, die alle relevanten Daten enthalten. Diesbezüglich ist auch die Art und Weise wie gefragt wird ausschlaggebend, denn bei offenen Fragen muss beispielsweise exakt festgelegt werden, welche Antworten als richtig zu bewerten sind.¹⁵

2.1.3. Interpretationsobjektivität

Können auf der Grundlage der gleichen Auswertungsergebnisse verschiedener ProbandInnen von unterschiedlichen interpretierenden Personen die gleichen Schlüsse gezogen werden, liegt Interpretationsobjektivität vor. Dieser dritte Aspekt der Objektivität betrifft somit den Grad der Unabhängigkeit der Interpretation der Testergebnisse von der Person, die die Interpretation vornimmt.¹⁶ Das bedeutet, beim Interpretieren von Testwerten darf die individuelle Deutung nicht einfließen, weshalb die Orientierung an vorgegebenen Vergleichswerten (bzw. Normen) im Zuge der Interpretation unumgänglich ist. Diese Vergleichswerte und Normen werden mithilfe von Stichproben ermittelt und dienen als Vergleichsmaßstab.¹⁷

In der Regel ist die Objektivität ein sehr unproblematisches Testgütekriterium, denn sie kann auch bei eigens konstruierten Tests und Fragebögen erzielt werden. Es müssen nur standardisierte Angaben zur Testdurchführung, Testauswertung und zur Interpretation der Ergebnisse vorhanden sein. Für quantitative und projektive Tests ist es dennoch nötig, die Objektivität empirisch zu überprüfen.¹⁸

2.2. Reliabilität

Reliabilität wird auch als Zuverlässigkeit eines Tests bezeichnet und gibt den Grad der Genauigkeit an, mit dem er ein bestimmtes Merkmal misst. Dabei ist es gleichgültig, ob dieses Merkmal auch zu messen beabsichtigt wird, denn das ist ein Problem der

¹⁵ Vgl. Bühler (2004), S. 29.

¹⁶ Vgl. Lienert, Raatz (1994), S. 8.

¹⁷ Vgl. Bortz, Döring (2002), S. 194f.

¹⁸ Vgl. Ebda, S. 194f.

Validität. Beschreibt also ein erzielttes Ergebnis den Probanden bzw. die Probandin fehlerfrei oder lokalisiert es den Probanden bzw. die Probandin fehlerfrei auf einer Testskala, ist der Test reliabel. Reliabilität betrifft dabei allerdings lediglich den Messwert und nicht auch den Interpretationswert.

Um den Grad der Zuverlässigkeit zu bestimmen, verwendet man einen Reliabilitätskoeffizienten.¹⁹ Dieser gibt an, "in welchem Maß unter gleichen Bedingungen gewonnene Messwerte über ein und denselben Pbn übereinstimmen."²⁰ Er gibt also Aufschluss darüber, in welchem Maße das Ergebnis des Tests reproduzierbar ist.

Je nach methodischem Zugang unterscheidet man auch bei der Reliabilität drei Aspekte:

2.2.1. Paralleltest-Reliabilität

Zur Bestimmung der Paralleltest-Reliabilität (Äquivalenz) werden zwei streng vergleichbare Testversionen entwickelt, die von den ProbandInnen unmittelbar hintereinander bearbeitet werden. Sind die Ergebnisse der beiden Tests einer Person ähnlich, kann von weniger Fehlereffekten ausgegangen werden.²¹

2.2.2. Retest-Reliabilität

Bei der Retest-Methode (Stabilität) wird ein und derselbe Test den ProbandInnen zu zwei Messzeitpunkten vorgelegt (Testwiederholungsmethode).²² Aus der Korrelation beider Messungen kann die Reliabilität geschätzt werden.²³

2.2.3. Testhalbierungs-Reliabilität und Innere Konsistenz

In Bezug auf diesen dritten Aspekt der Reliabilität existieren die Methode der Testhalbierung und die Methode der Konsistenzanalyse:

¹⁹ Vgl. Lienert, Raatz (1994), S. 9.

²⁰ Ebda, S. 9.

²¹ Vgl. Bortz, Döring (2002), S. 196f.

²² Vgl. Lienert, Raatz (1994), S. 9.

²³ Vgl. Bortz, Döring (2002), S. 196.

a) **Methode der Testhalbierung** zur Feststellung der Halbierungsreliabilität bzw. -konsistenz: Ein Test wird einer Person nur ein einziges Mal vorgelegt. Anschließend teilt man die Elemente des Tests (Aufgaben, Fragen etc.) in zwei gleichwertige Hälften. Diese beiden Teile werden dann gesondert ermittelt (Split-half-Methode).²⁴

b) **Methode der Konsistenzanalyse**: Bei der Methode der Internen Konsistenz wird davon ausgegangen, dass sich ein Test in so viele Einzeltests zerlegen lässt, wie er Items beinhaltet. Dadurch wird jedes einzelne Item als Paralleltest behandelt. Anschließend wird die Korrelation zwischen den einzelnen Items ermittelt.²⁵

In der quantitativen Sozialforschung geht man bei der konzeptionellen Erfassung der Reliabilität davon aus, dass Werte, die eine Stichprobe beobachten, nie fehlerfrei gemessen werden. Deshalb setzt sich jede Messung aus zwei latenten Variablen zusammen: die wahre Variable und die Fehlervariable. Der gemessene Wert ist somit zerlegbar in einen wahren Wert plus einen Fehler.²⁶

Je geringer demnach der zu einem Messwert gehörende Fehler ist, umso höher ist die Reliabilität. Man spricht von perfekter Reliabilität, wenn ein Test den wahren Wert ohne Messfehler erfassen kann. In der Praxis entstehen Fehler jedoch aufgrund von situativen Störungen, Müdigkeit, Missverständnissen oder Raten, weshalb eine perfekte Reliabilität nicht auftritt. Ein Test ist vollständig reliabel, wenn es bei mehreren Anwendungen bei denselben Personen zu den exakt gleichen Ergebnissen kommt, wenn der wahre Wert unverändert bleibt. Wird der Test mehrmals durchgeführt und die Ergebnisse weichen voneinander ab bzw. korrelieren nicht, so werden dafür Messfehler verantwortlich gemacht. Diese Messfehler sind voneinander, vom wahren Wert sowie von anderen Merkmalen unabhängig, weswegen nur unsystematische Abweichungen zwischen den Messwerten zweier Messzeitpunkte ermittelt werden können. Die sogenannte Fehlervarianz ergibt sich aus diesen unsystematischen Abweichungen. Ist die Fehlervarianz hoch, fließen dementsprechend auch mehr Messfehler in die Testwerte mit ein. Eine niedrige Fehlervarianz bedeutet somit eine hohe Messgenauigkeit. Der Fehleranteil

²⁴ Vgl. Lienert, Raatz (1994), S. 10.

²⁵ Vgl. Bortz, Döring (2002), S. 196-198.

²⁶ Vgl. Seipel, C. / Rieker, P. (2003): Integrative Sozialforschung. Konzepte und Methoden der qualitativen und quantitativen empirischen Forschung. Weinheim, München: Juventa, S. 126.

ist also gering, wenn die Ähnlichkeiten zweier Messwertreihen groß sind, denn das bedeutet einen höheren Anteil an systematischer, gemeinsamer Variation der Werte. Ist das der Fall, sind Messwertunterschiede nicht zufällig, sondern systematisch und beruhen auf wahren Merkmalsausprägungen und bilden die wahre Varianz. Der Fehleranteil ist geringer, je höher diese wahre Varianz ist.²⁷

In Zusammenhang mit der Objektivität ist zu beachten, dass mangelnde Objektivität die Reliabilität beeinträchtigt, "weil Diskrepanzen zwischen Testanwendern Fehlervarianz erzeugen. Die Reliabilität kann folglich nur maximal so hoch sein wie die Objektivität."²⁸

2.3. Validität

"Die Validität eines Tests gibt an, wie gut der Test in der Lage ist, genau das zu messen, was er zu messen vorgibt."²⁹ Bei der Validität handelt es sich somit um die Gültigkeit eines Tests. Sie ist das wichtigste Gütekriterium, denn ein Test kann beispielsweise eine hohe Reliabilität aufweisen und trotzdem unbrauchbar sein, wenn er etwas anderes misst, als er zu messen vorgibt. Weiters ist die Erfassung und Überprüfung der Validität weit aufwendiger als jene von Objektivität und Reliabilität.

Es gibt drei Hauptarten von Validität: Kriteriumsvalidität, Inhaltsvalidität und Konstruktvalidität³⁰, wobei für diese Arbeit vor allem die Kriteriumsvalidität von besonderer Relevanz ist:

2.3.1. Inhaltsvalidität

Inhaltsvalidität wird auch als Logische Validität, Augenscheinvalidität oder Face Validity bezeichnet. Sobald es durch den Inhalt eines Test-Items möglich ist, das zu messende Konstrukt erschöpfend zu erfassen, liegt Inhaltsvalidität vor. Deshalb muss die

²⁷ Vgl. Bortz, Döring (2002), S. 195f.

²⁸ Ebda, S. 199.

²⁹ Ebda, S. 199.

³⁰ Vgl. Ebda, S. 199.

Grundgesamtheit der Testitems sehr genau definiert werden, wobei ein Test eine hohe Inhaltsvalidität besitzt, wenn die Testitems diese Grundgesamtheit gut repräsentieren. Diese Form der Validität wird vorrangig bei Tests und Fragebögen eingesetzt, bei denen das relevante Merkmal durch das Testverhalten direkt repräsentiert wird, wie es zum Beispiel bei Tests zur Feststellung von Links- oder Rechtshändigkeit der Fall ist. Zur Feststellung der Inhaltsvalidität wird auf ein Außenkriterium verzichtet und rein auf subjektive Einschätzungen zurückgegriffen. Aus diesem Grund ist diese Form der Validität kein Testgütekriterium, sondern eine Zielvorgabe, die bei der Konstruktion des Tests berücksichtigt werden soll.³¹

Laut Lienert und Raatz wird Inhaltsvalidität "durch ein Rating von Experten als 'Konsens von Kundigen' zugebilligt."³²

2.3.2. Konstruktvalidität

"Mit der Konstruktvalidität soll abgeleitet werden, dass der Test auch eine Eigenschaft oder Fähigkeit misst, die er messen soll."³³ Konstruktvalidität liegt vor, wenn es möglich ist, Hypothesen, die aus dem zu messenden Zielkonstrukt abgeleitet werden, mithilfe der Testwerte zu bestätigen. Das heißt anstatt nur ein einziges Außenkriterium heranzuziehen, wird ein Netz von Hypothesen über das Konstrukt und alle seine möglichen Relationen zu weiteren Variablen entwickelt. Die Hypothesen werden aus Theorie und Empirie abgeleitet und je mehr dieser Hypothesen eine Überprüfung bestehen, umso höher ist die Konstruktvalidität. Sobald Hypothesen mit den Testwerten des Instruments nicht bestätigt werden, ist die Validität zweifelhaft.³⁴

2.3.3. Kriteriumsvalidität

Um die Kriteriumsvalidität bzw. kriterienbezogene Validität eines Tests zu überprüfen, werden die Messergebnisse mit einem Außenkriterium verglichen. Unter Kriteriumsvalidität versteht man somit die Korrelation zwischen den Testwerten und den

³¹ Vgl. Bortz, Döring (2002), S. 199.

³² Lienert, Raatz (1994), S. 11.

³³ Bühler (2004), S. 32.

³⁴ Vgl. Bortz, Döring (2002), S. 200f.

Kriteriumswerten einer Stichprobe.³⁵ Die Erhebung dieser Kriteriumswerte erfolgt unabhängig vom Test. Während bei der Inhalt- und Konstruktvalidität keine Maßzahlen für den Grad der Validität ermittelt werden, ist das durch die Korrelation mit dem Außenkriterium bei der Kriteriumsvalidität schon möglich.³⁶

Die Kontrolle der kriteriumsbezogenen Validität eines Tests

Die Überprüfung der Validität bezeichnet man als Validierung. Der bedeutsamste Aspekt der Validität ist historisch und praktisch betrachtet die kriteriumsbezogene Validität. Wie bereits erwähnt, erfolgt ihre Definition durch den Bezug von Testpunktwerten zu Kriterienpunktwerten mithilfe der Korrelation. Die Wahl des Validitätskriteriums spielt deshalb eine entscheidende Rolle bei der Validierung.

Ein Test kann mehr als eine Validität besitzen, denn er kann auch gegenüber mehreren Kriterien validiert werden und somit Validitäten besitzen, die von unterschiedlicher Höhe sind. Es gibt demnach so viele Validitäten eines Tests wie es akzeptierte Kriterien gibt.

Wichtig in Hinblick auf die kriterienbezogene Validität ist die Unterscheidung zwischen innerer und äußerer Validität sowie der Übereinstimmungsvalidität und Vorhersagevalidität:

- a) **Äußere Validität** bezeichnet die Korrelation mit einem äußeren Kriteriumsmerkmal, das eine objektiv bewertete Kriteriumsleistung (oder Schätzurteil) sein kann.
- b) Unter **innerer Validität** versteht man die Korrelation mit anderen Tests, die bereits als valide anerkannt sind und für die Erfassung des gleichen Merkmals wie der zu validierende Test bestimmt sind.
- c) Unter **Prognostischer Validität** (oder Vorhersagevalidität) versteht man die Erhebung der Kriteriumswerte zu einem späteren Zeitpunkt als die Erhebung der Testwerte. Dadurch müssen Vorhersagen über zukünftiges Verhalten oder zukünftige Leistungen getroffen werden.

³⁵ Vgl. Ebda, S. 199.

³⁶ Vgl. Ebda, S. 11.

d) Bei der **Übereinstimmungsvalidität** werden die Kriteriumswerte simultan zu den Testwerten erhoben. Das heißt, zeitliche Gesichtspunkte spielen keine Rolle.³⁷

2.4. Die Nebengütekriterien

Zusätzlich zu den soeben beschriebenen drei Hauptgütekriterien unterscheidet man vier Nebengütekriterien: Normierung, Vergleichbarkeit, Ökonomie und Nützlichkeit.

Normierung: Um individuelle Testergebnisse einordnen zu können, gibt es zu einem Test Angaben (Normen), die als Bezugssystem dienen.³⁸ Durch eine solche Normierung von Tests kann festgestellt werden, ob die Testergebnisse einer Person im Vergleich zu anderen Personen als unterdurchschnittlich, durchschnittlich oder überdurchschnittlich einzuordnen sind.³⁹

Vergleichbarkeit: Sobald eine oder mehrere Paralleltestformen, die gleiche Gültigkeitsbereiche aufweisen, vorhanden sind, ist ein Test vergleichbar. Ein Test weist außerdem Vergleichbarkeit auf, wenn validitätsähnliche Tests verfügbar sind.

Durch Parallelformen ist der Vergleich des Tests mit sich selbst möglich und sie sind unter anderem vorteilhaft, wenn ein Test mehrmals an der gleichen Person durchgeführt wird.

Ökonomie: Ein kurzer Durchführungszeitraum, die Inanspruchnahme von wenig Material, einfache Handhabbarkeit, die Möglichkeit der Durchführung als Gruppentest sowie die schnelle und bequeme Auswertung müssen gegeben sein, um einen Test als ökonomisch einzustufen. Werden keine oder nur manche dieser Voraussetzungen erfüllt, ist ein Test jedoch minder ökonomisch oder sogar unökonomisch.

Nützlichkeit: Werden Persönlichkeitsmerkmale oder Verhaltensweisen gemessen oder vorhergesagt, für deren Untersuchung ein praktisches Bedürfnis besteht, gilt ein Test als

³⁷ Vgl. Lienert, Raatz (1994), S. 220-224.

³⁸ Vgl. Ebda, S. 11f.

³⁹ Vgl. Bühler (2004), S. 34.

nützlich. Ist die Funktion eines Tests also nicht bereits durch andere Tests erfüllt, hat er eine hohe Nützlichkeit.⁴⁰

3. Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache

"Bei den *Niveaubeschreibungen DaZ* handelt es sich um ein Beobachtungsinstrument, mit dem die Kompetenz und der Kompetenzzuwachs der SchülerInnen im Deutschen als Zweitsprache strukturiert beobachtet und beschrieben werden kann."⁴¹

Dieses Beobachtungsverfahren soll im Folgenden detailliert beschrieben werden, wobei vor allem auf Marion Dölls Publikationen zu diesem Instrument Bezug genommen wird. Zuvor wird am Beginn dieses Kapitels auf die Pädagogische Diagnostik und in Zusammenhang damit die Methode der Beobachtung sowie die charakteristischen Merkmale von Beobachtungsverfahren eingegangen. Weiters wird die Entstehungsgeschichte der *Niveaubeschreibungen DaZ* thematisiert, weshalb auf das Modellprogramm "Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund - FÖRMIG" Bezug genommen wird.

3.1. Pädagogische Diagnostik

Unter Pädagogischer Diagnostik versteht man alle pädagogischen Tätigkeiten, die Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermitteln und zudem Lernprozesse analysieren und Lernergebnisse feststellen. So kann individuelles Lernen optimiert werden. Zur Pädagogischen Diagnostik zählen außerdem diagnostische Tätigkeiten, die die Zuweisung zu Lerngruppen oder individuellen Förderprogrammen ermöglichen.

⁴⁰ Vgl. Ebda, S. 12-13.

⁴¹ Sächsisches Bildungsinstitut (SBI) (Hrsg.) (2009): Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I. Zur Beobachtung von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache. Transferfassung 2009. Görlitz: MAXROI Graphics, S. 7.

Bei diagnostischen Tätigkeiten werden Beobachtungen oder Befragungen eingesetzt und darüber hinaus werden die daraus resultierenden Beobachtungs- und Befragungsergebnisse interpretiert und mitgeteilt. Dadurch ist die Beschreibung, Begründung und/oder das Vorhersagen von Verhalten möglich. Beobachtungen und Befragungen können dabei mit oder ohne den Einsatz diagnostischer Instrumente durchgeführt werden.

Mithilfe Pädagogischer Diagnostik können Entscheidungen für den Lernenden getroffen werden, wobei auf den Optimierungsgrundsatz Bezug genommen wird und wissenschaftliche Methoden zum Einsatz kommen. Pädagogische Tätigkeiten können aber auch für die Gewinnung allgemeiner Erkenntnisse (zB: Angemessenheit von didaktischen Vorgehensweisen) eingesetzt werden und dienen nicht ausschließlich der Verbesserung von individuellen Lernprozessen. Pädagogische Diagnostik dient jedoch nicht der Evaluation von Curricula, denn sie erhebt Daten des Lernenden als Individuum oder einer Gruppe von Lernenden. Das heißt, Urteilstvorgänge der Pädagogischen Diagnostik sind umfassende, differenzierte und vernetzte Prozesse, die von institutionellen, personalen und situativen Faktoren beeinflusst werden können.⁴²

3.1.1. Die Beobachtung

Die Beobachtung gilt als grundlegendes Verfahren der empirisch forschenden Sozial- und Erziehungswissenschaft, die Verhaltensbeobachtung als grundlegende Methode der Pädagogischen Diagnostik. Dass sie im Vergleich zu anderen Methoden fast immer von PädagogInnen eingesetzt werden kann, ist dabei das markanteste Merkmal der Beobachtung. Es muss jedoch zwischen "zuschauen" und "beobachten" unterschieden werden, denn das ungerichtete Zuschauen wird auch als "naives Beobachten" bezeichnet. Erst wenn mit bestimmten Fragestellungen oder Zielsetzungen beobachtet wird, handelt es sich um "systematisches oder wissenschaftliches Beobachten". Diese Form der

⁴² Vgl. Ingenkamp, K. / Lissmann, U. (2005): Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. 5., völlig überarb. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz, S. 12-19.

Beobachtung dient der Beschreibung bzw. der Rekonstruktion von sozialer Wirklichkeit, was stets eine leitende Forschungsfrage als Ausgangspunkt hat.⁴³

Neben der Vergewisserung über den inhaltlichen Aspekt des Unterrichts, den organisatorischen Abläufen und der Berücksichtigung der Uhrzeit gilt laut Beck und Scholz die Beobachtung als einer der fortlaufenden Handlungsstränge des Unterrichts. Die Reaktionen und Handlungen von SchülerInnen werden von Lehrkräften häufig automatisch beobachtet, um sich beispielsweise zu vergewissern, ob man von den SchülerInnen verstanden wurde und um mithilfe dieser Reaktionen zu erkennen, wie die Handlungen der Lehrperson im Klassenzimmer auf die Lernenden wirken. Es stellt allerdings eine große Herausforderung dar, die Rahmenbedingungen, die Klasse und die eigenen Handlungen gleichzeitig zu beobachten. Deshalb ist es von Vorteil, wenn LehrerInnen Situationen erschaffen, in denen die SchülerInnen beobachtet werden, ohne dass die Lehrperson selbst handelt. Solche Situationen können zum Beispiel Stillarbeiten, Freiarbeiten, Pausen, Ausflüge, Bastel- und Malarbeiten sein. Denn zu beobachten wird erleichtert, sobald man vom Druck entlastet ist, selbst handeln zu müssen. Durch das Beobachten lassen sich nämlich Zusammenhänge erkennen, die in der Hektik des Unterrichts verloren gehen können, denn gleichzeitig zu handeln und zu beobachten ist schwierig.⁴⁴

"Beobachtungen werden vom Beobachter 'gemacht': Sie fallen ihm nicht als fertige Abbildungen der Wirklichkeit in den Schoß. Jeder Beobachter ist vielmehr an bestimmten Problemen interessiert."⁴⁵ Beck und Scholz bezeichnen das als Wahrnehmungseinstellung. Das heißt, durch bestimmte Einstellungen werden bestimmte Wahrnehmungen gefördert, die wiederum bestimmte Einstellungen fördern. Um das zu verdeutlichen, wurde von Beck und Scholz ein kleines Experiment durchgeführt. Beide beobachteten zur selben Zeit den selben Unterricht. Die Beobachtungsergebnisse waren sehr häufig absolut unterschiedlich, da sie sich meist auf unterschiedliche Gruppen von Kindern

⁴³ Vgl. Ebda, S. 74f.

⁴⁴ Vgl. Beck, G. / Scholz, G. (1995): Beobachten im Schulalltag. Ein Studien- und Praxisbuch. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor, S. 12-14.

⁴⁵ Martin, E. / Wawrinowski, U. (1991): Beobachtungslehre. Theorie und Praxis reflektierter Beobachtung und Beurteilung. Weinheim/München: Juventa, S. 9.

konzentrierten. Es ist also wichtig, sich beim Beobachten darüber bewusst zu sein, dass die eigene Wahrnehmung nur einen Teil der Wirklichkeit erfasst.⁴⁶

3.1.2. Beobachtungsverfahren

Spricht man von Beobachtung, muss man zwischen alltäglicher und wissenschaftlicher Beobachtung unterscheiden, denn unter professioneller Beobachtung versteht man "absichtsvolles, zielgerichtetes und aufmerksames Wahrnehmen von Merkmalen und Verhaltensweisen."⁴⁷ Vor dem Beginn der Beobachtung stehen somit zwei Fragen: Was wird beobachtet? Wie wird beobachtet?

Auch diagnostisch intendierte Beobachtungsverfahren zählen zu den wissenschaftlichen Beobachtungen, denn durch ihren Einsatz werden Ereignisse, Vorgänge und Verhaltensweisen aufmerksam wahrgenommen. Der hohe Grad der Systematisierung ist demnach ihr wichtigstes Charakteristikum und grenzt sie von alltäglichen Beobachtungen ab. Es wird ein konkreter Beobachtungsgegenstand ausgewählt, der während der Beobachtung wahrgenommen und registriert wird und darüber hinaus sind diese Wahrnehmungen auch methodisch kontrolliert.⁴⁸

Bei Beobachtungsverfahren für die Feststellung des Sprachstandes ist in der Regel von Instrumenten der systematischen teilnehmenden Feldbeobachtung die Rede. Unter Feldbeobachtung (im Gegensatz zur Laborbeobachtung) versteht man die Beobachtung in natürlicher Umgebung. Weiters erfolgt die Dokumentation von Beobachtungsverfahren der Sprachstandsfeststellung meist reduktiv einschätzend⁴⁹. Das heißt, man "geht über die Zuordnung von Beobachtetem zu bestimmten Einheiten hinaus."⁵⁰ Das geschieht durch den Einsatz von Ratingskalen, durch die Urteile zur Intensität, Häufigkeit oder Qualität abgegeben werden können.

Ratings kommen allerdings nicht ohne die Interpretation des Wahrgenommenen durch die beobachtende Person aus, wodurch geklärt werden muss, in welchem Maße reduktiv

⁴⁶ Vgl. Beck/Scholz (1995), S. 18-24.

⁴⁷ Kany, W. / Schöler, H. (2010): Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 106.

⁴⁸ Vgl. Döll (2011), S. 111.

⁴⁹ Vgl. Ebda, S. 111f.

⁵⁰ Ebda, S. 112.

einschätzende Verfahren Ergebnisse liefern, die ausreichend präzise sind. Döll wirft deshalb die Frage auf, ob Ratings eventuell als Aussagen angesehen werden sollten, die lediglich grobe Tendenzen aufzeigen.⁵¹

Der Einsatz von Beobachtungsverfahren ermöglicht es, einen Überblick zu den sprachlichen Kompetenzen in Alltagssituationen zu erhalten. Indem man auf Impulsmaterial verzichtet, können diese Instrumente in den Alltag von pädagogischen Einrichtungen sehr gut eingegliedert werden. Ist zudem eine verdeckte Beobachtung vorgesehen, das heißt, wissen die Beobachteten nicht, dass sie beobachtet werden, dann können zudem Prüfungs- oder Testängste umgangen werden.

Neben diesen positiven Aspekten von wissenschaftlich-pädagogischen Beobachtungsprozessen gibt es allerdings auch einige Effekte, die von Beobachtern ausgehen und die Ergebnisse ungünstig beeinflussen können. Ein Beispiel hierfür ist der Erinnerungseffekt, bei dem die beschränkte Gedächtniskapazität die Ergebnisse beeinflussen kann. Auch Interpretationseffekte, bei denen unter anderem persönliche Tendenzen verfälschen, können vorkommen. Weiters gibt es auch Wahrnehmungseffekte (z.B. Halo-Effekt) und Wiedergabeeffekte (z.B. Konformitätsdruck). Das Auftreten solcher Effekte kann jedoch durch Trainings, ein angemessenes Beobachtungssystem sowie regelmäßige Kontrollen verringert werden. Weiters ist es nötig, das Verfahren sorgfältig einzuführen und den Beobachtern zu erklären, um die Qualität der Ergebnisse zu gewährleisten. Auch der regelmäßige Erfahrungsaustausch zu den Beobachtungsleistungen mit anderen Beobachtern ist vorteilhaft.⁵²

3.2. FörMig

Das Modellprogramm "Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund - FÖRMIG" entwickelt, erprobt und überprüft innovative Ansätze für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, die mit zwei oder mehr Sprachen aufwachsen. Zentral dabei ist der Aufbau von schul- und bildungssprachlichen Fähigkeiten. Um diesen fortlaufenden Aufbau zu ermöglichen, ist eine über längere Zeit systematische

⁵¹ Vgl. Ebda, S. 112-114.

⁵² Vgl. Ebda, S. 112f.

und kontinuierliche Förderung nötig. Dadurch können die vorhandenen sprachlichen Ressourcen ausgebaut werden, denn eine adäquate Sprachdiagnostik bei zwei- oder mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen bedeutet auch das Miteinbeziehen der familiensprachlichen Kompetenzen.

FÖRMIG berücksichtigt aktuelle Forschungsergebnisse, die in drei Prinzipien übertragen wurden und in allen FÖRMIG-Projekten wiederzufinden sind:

a) Kooperative Sprachbildung

Es ist wichtig, dass alle an der Sprachförderung Beteiligten zusammenarbeiten, um einen fortlaufenden Aufbau schul- und bildungsrelevanter Fähigkeiten zu fördern. Deshalb wird im Zuge von FÖRMIG-Projekten mit der Schule, dem Elternhaus und außerschulischen Einrichtungen zusammengearbeitet.

b) Sprachförderung an bildungsbiographischen Schnittstellen

Um sprachliche Fähigkeiten weiterzuentwickeln, bedarf es einer engen Kooperation an den Übergängen im Bildungssystem (z.B. von der Primarstufe zur Sekundarstufe). FÖRMIG entwickelt deshalb innovative Ideen, um das zu ermöglichen.

c) Auf Diagnoseergebnisse aufbauende Förderung

Um sprachliche Fähigkeiten zu fördern, wobei auch die vorhandenen Ressourcen berücksichtigt werden, ist der Einsatz von adäquaten förderdiagnostischen Verfahren notwendig. FÖRMIG-Projekte entwickeln und erproben solche Verfahren und erarbeiten zudem Konzepte zur Förderung, die an das Ergebnis der Sprachstandsdiagnose bestmöglich anknüpfen.⁵³

3.2.1. FörMig-Diagnoseinstrumente

Bereits in zehn deutschen Bundesländern wird das FÖRMIG-Programm im Zuge von Projekten realisiert. 2010 wurde an der Universität Hamburg das FÖRMIG-Kompetenzzentrum eingerichtet. Dabei handelt es sich um ein

⁵³ Vgl. <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/prog/index.html> [Stand: 25.07.2012]

Forschungstransferzentrum, das mit wissenschaftlichen Ergebnissen in Bezug auf die Folgen der Migration für Bildung und Erziehung arbeitet. Die angebotenen Leistungen sollen dazu beitragen, Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu verbessern.⁵⁴

FÖRMIG hat deshalb eine Reihe von Diagnoseinstrumenten entwickelt, um die sprachlichen Kompetenzen zwei- und mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher zu analysieren und darüber hinaus individuell zu fördern. Erprobt und entwickelt wurden diese Verfahren zur Sprachstandsanalyse, Sprachstandsfeststellung und prozessbegleitenden Diagnose von den FÖRMIG-Länderprojekten. Im Zentrum der Arbeit stehen die Übergänge von der Primarstufe zur Sekundarstufe I sowie von der Schule in den Beruf. Die entstandenen Instrumente bieten den Lehrkräften Informationen über den Sprachstand und geben Hinweise für die aufbauende individuelle Förderung im Unterricht.

Folgende Instrumente wurden entwickelt⁵⁵ und erprobt:

- a) Das profilanalytische Instrument *Tulpenbeet* (für den Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe)
- b) Das profilanalytische Instrument *Fast Catch Bumerang* (für den Übergang in den Beruf)
- c) Das kompetenzorientierte Beobachtungsinstrument *Prozessbegleitende Diagnose zur Schreibentwicklung* (für den Sekundarbereich)
- d) Das kompetenzorientierte Beobachtungsinstrument *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache* (für den Primar- und Sekundarbereich)⁵⁶

3.2.2. Bildungssprache

Neben den Diagnoseinstrumenten wurde auch der Begriff "Bildungssprache" im Kontext des Modellprogramms FÖRMIG entwickelt. "Für die Bildungssprache sind Nominalisierungen, Komposita, genaue Verben, unpersönliche Ausdrucksweisen oder Formen

⁵⁴ Vgl. <http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/org/index.html> [Stand: 25.07.2012]

⁵⁵ Das *Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes Fünfjähriger - HAVAS 5* (für den Übergang vom Elementar- zum Primarbereich) wurde nur weiterentwickelt.

⁵⁶ Vgl. <http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/diag/index.html> [Stand: 25.07.2012]

wie Konjunktiv und Passiv sowohl auf der Wort-, als auch auf der Satz- und Textebene kennzeichnend".⁵⁷ Sie zeichnet sich zudem dadurch aus, dass sie sich abstrakt, grammatikalisch komplex und weniger kontextbezogen gestaltet. Um diese Bildungssprache zu erwerben, bedarf es den Zeitraum der gesamten Bildungsbiographie eines Schülers bzw. einer Schülerin. Durch den Bildungsprozess entwickelt sie sich von selbst und verändert sich stetig. Die Schule ist jener Ort, an der die Bildungssprache primär vermittelt wird, der Ausbau der bildungssprachlichen Fähigkeiten erfolgt in jedem Unterrichtsfach. Normen und Regeln betreffen dabei sowohl die mündliche als auch die schriftliche Kommunikation.

Im Freistaat Sachsen wurde deshalb festgelegt, dass die sprachliche Bildung Aufgabe jedes Faches und jeder Lehrkraft ist. Um die individuelle Sprachbildung sowie die Entwicklung eines notwendigen Niveaus, das für den Schulerfolg nötig ist, zu gewährleisten, ist jedoch auch die Kenntnis über die sprachliche Entwicklung von SchülerInnen nötig. Hier ordnen sich die *Niveaubeschreibungen DaZ* ein.⁵⁸

3.3. Das Instrument Niveaubeschreibungen DaZ

Die *Niveaubeschreibungen DaZ* sind ein "Instrument zur unterrichtsbegleitenden Feststellung sprachlicher Fähigkeiten durch systematische Fremdbeobachtung."⁵⁹

Das Instrument wurde durch die Kooperation der beiden Länderprojekte FÖRMIG Sachsen und FÖRMIG Schleswig-Holstein entwickelt und besteht aus einer Fassung für die Primarstufe sowie einer Fassung für die Sekundarstufe I. Es liegen aktuell jedoch insgesamt vier Fassungen vor, denn sowohl für Sachsen als auch für Schleswig-Holstein gibt es länderspezifische Layoutierungen, um eine höhere Akzeptanz bei Lehrkräften zu erreichen. Was den Inhalt betrifft, sind jedoch beide Versionen für die Primarstufe sowie beide Versionen für die Sekundarstufe I identisch.

2008/2009 wurden die *Niveaubeschreibungen DaZ* für die Sekundarstufe I von Lehrkräften in Schleswig-Holstein und Sachsen erprobt, weshalb es durch die gesammelten Erfahrungen und Erkenntnisse aus Fragebögen und Gruppendiskussionen zu einer

⁵⁷ Niveaubeschreibungen DaZ für die Sekundarstufe I. Transferfassung 2009, S. 5.

⁵⁸ Vgl. Ebda, S. 5f.

⁵⁹ Döll (2011), S. 115.

revidierten Fassung kam.⁶⁰ Zur Zeit liegen für das Instrument die Erprobungsfassungen (Schleswig-Holstein) bzw. Transferfassungen (Sachsen) - beide Länder verwenden unterschiedliche Begriffe - vor.⁶¹

Was die empirische Prüfung der *Niveaubeschreibungen DaZ* für die Sekundarstufe I betrifft, wurde diese 2011 von Döll vorgenommen, wobei Validität, interne Konsistenz sowie Interraterreliabilität und Beobachtungsgenauigkeit geprüft wurden.⁶²

3.3.1. Merkmale und Ziele

Wie können Kinder und Jugendliche, die neu eingewandert sind und sich im schulpflichtigen Alter befinden, am besten in den Unterricht integriert werden und wie kann man sie sprachlich auf die an sie gestellten Anforderungen vorbereiten?

Um diese Frage zu beantworten, arbeiteten die an der Entwicklung der *Niveaubeschreibungen DaZ* beteiligten Länder an Konzepten. Indem dieses Instrument Möglichkeiten anbietet, sich über die Sprachaneignung von Kindern und Jugendlichen auszutauschen, können die *Niveaubeschreibungen DaZ* hier unterstützend eingesetzt werden. So wird es Lehrkräften erleichtert, sich sachlich und systematisch über die Kompetenzen einzelner SchülerInnen strukturiert auszutauschen.⁶³ Schuleffektivitätsforschungen haben ergeben, dass die Kooperation und der Austausch zwischen Fach- und DaZ-Lehrkräften mit höheren schulischen Leistungen der SchülerInnen korrelieren und somit einen positiven Effekt auf die Lern- und Bildungserfolge von Kindern und Jugendlichen haben. In der Praxis gestaltet sich der Austausch unter LehrerkollegInnen jedoch oft problematisch. Die *Niveaubeschreibungen DaZ* setzen deshalb hier an und helfen dabei, Brücken zu schlagen, da sie sich nach den Basisqualifikationen (nach Ehlich) richten und somit die Mehrdimensionalität von Sprachkompetenz aufzeigen. So wird ein

⁶⁰ Vgl. Döll, M. (2009): Beobachtung und Dokumentation von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache mit den Niveaubeschreibungen DaZ. In: Lengyel, D. / Reich, H.H. / Roth, H.-J. / Döll, M. (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FörMig Edition Band 5. Münster: Waxmann, S. 109f.

⁶¹ Vgl. Ebda, S. 115.

⁶² Vgl. Döll (2011), S. 137.

⁶³ Vgl. Döll (2009), S. 109f.

Informationsaustausch ermöglicht, der die sprachlichen Fähigkeiten von SchülerInnen im Deutschen in ihrer Breite in den Mittelpunkt stellt.⁶⁴

Somit ist dieses Instrument ein Beobachtungsverfahren, das die Kompetenzen von SchülerInnen durch das Gespräch mit KollegInnen, Eltern oder SchülerInnen beschreibt. Bei den *Niveaubeschreibungen DaZ* geht es also nicht um eine Diagnostik des Sprachstandes in Form eines Tests oder einer Profilanalyse.⁶⁵

Knappe Bewertungen und lediglich ein erster Eindruck sind die Ergebnisse von unsystematischen Beobachtungen, weshalb die *Niveaubeschreibungen DaZ* dabei helfen sollen, diese Ungenauigkeit zu überwinden. Sie bieten eine Diagnosemethode, die Lehrpersonen täglich, systematisch und intuitiv anwenden, wodurch am Ende kein pauschales Urteil steht, sondern ein Sprachprofil, das den Aneignungsstand unterschiedlicher Qualifikationen aufzeigt.⁶⁶

Die Beobachtungsbereiche sind dabei vielfältig, umfangreich und gehen über die Alltagsauffassung zu Phonetik, Phonologie, Syntax, Lexik und Morphologie hinaus, denn das Instrument basiert auf einem weiten Verständnis von Sprache. Das hat zur Folge, dass das Beobachtungsspektrum der Lehrkräfte durch das Instrument deutlich erweitert wird. Darüber hinaus wird es ermöglicht, das Beobachtete knapp und detailliert beschreiben zu können und weiters können so die sprachlichen Fähigkeiten von SchülerInnen rasch geprüft werden. Voraussetzung dafür ist allerdings Genauigkeit bei der Beobachtung selbst.⁶⁷

Der Einsatz der *Niveaubeschreibungen DaZ* ermöglicht ein naturalistisches, unvermitteltes und teilnehmendes Beobachten von sprachlichem Verhalten von SchülerInnen. Zudem findet das Beobachten verdeckt statt, da die beobachteten SchülerInnen über die Durchführung nicht informiert werden. Ein wichtiges Charakteristikum des Instruments ist zudem die Wiederholbarkeit.⁶⁸

⁶⁴ Vgl. Döll (2011), S. 116f.

⁶⁵ Vgl. Döll (2009), S. 109f.

⁶⁶ Vgl. Ebda, S. 132.

⁶⁷ Vgl. Ebda, S. 109f.

⁶⁸ Vgl. Döll (2011), S. 118.

3.3.2. Aufbau

Im Folgenden werden Aufbau und Umfang der *Niveaubeschreibungen DaZ* für die Primarstufe im Detail beschrieben, wobei jeder Beobachtungsbereich des Instruments einzeln erklärt wird. Auf die Beschreibung der *Niveaubeschreibungen DaZ* für die Sekundarstufe I wird jedoch verzichtet, da im Zuge dieser Arbeit die Validierung des Instruments für die Primarstufe im Fokus steht.

Die Niveaustufen

Die *Niveaubeschreibungen DaZ* für die Primarstufe berücksichtigen verschiedene Beobachtungsbereiche, für die jeweils vier Niveaustufen formuliert wurden. Diese Niveaustufen sind in Form von Kann-Formulierungen beschrieben und ihnen wird das Beobachtete zugeordnet. Es geht dabei jedoch nicht um eine Bewertung, sondern eine Beschreibung. Mithilfe der Beobachtung kann ein individuelles deskriptives Sprachprofil für das Deutsche erstellt werden, das als Ausgangspunkt für die anknüpfende Sprachförderung gilt.⁶⁹

Die erste (und niedrigste) Niveaustufe entspricht einer Minimalqualifikation. Wird ein Kind dieser Stufe zugeordnet, kann es in seinem sozialen Umfeld mit MitschülerInnen durch einfache und oft noch floskelhafte Äußerungen in sprachlichen Kontakt treten. Das heißt, das Kind kann sich beispielsweise selbst vorstellen oder Wünsche artikulieren. Weiters ist es aber auch in der Lage, während des Unterrichts einfache sprachliche Handlungen und Aufgaben zu verstehen und auf diese mit einfachen sprachlichen Äußerungen reagieren.

Die zweite und dritte Niveaustufe sind wichtige Zwischenetappen, die auf dem Weg von der Minimalqualifikation zur höchsten Stufe passiert werden.

Die vierte Niveaustufe entspricht der höchsten Stufe und spiegelt die Angaben der Bildungsstandards für die jeweilige Altersgruppe wider. Somit repräsentiert diese Niveaustufe in Bezug auf die *Niveaubeschreibungen DaZ* für die Primarstufe die 4. Schulstufe und für die *Niveaubeschreibungen DaZ* für die Sekundarstufe I die 9. Schulstufe und stellt das (Bildungs-)Ziel dar.

⁶⁹ Vgl. Ebda, S. 117.

Umfang des Materials

Das Instrument besteht zum größten Teil aus einem Raster zu jedem Beobachtungsbereich, das die Beschreibungen der einzelnen Niveaustufen beinhaltet. Diese Beschreibungen sind knapp aber eindeutig und unmissverständlich formuliert.

Neben diesem Raster gehört auch ein Dokumentationsformular zum Material der *Niveaubeschreibungen DaZ*. Für jeden beobachteten Schüler bzw. jede beobachtete Schülerin wird ein solches Formular angelegt, auf dem die Beobachtungen für jeden Beobachtungsbereich durch das Ankreuzen der entsprechenden Niveaustufe dokumentiert werden. Da die Sprachaneignung einen Prozesscharakter besitzt, kann sich ein Schüler bzw. eine Schülerin zum Zeitpunkt der Beobachtung auch in der Entwicklung von einer Niveaustufe zur nächst höheren befinden, deshalb können auch solche Zwischenstufen markiert werden.

Zuletzt befindet sich unter den Materialien auch ein Glossar, das wichtige, im Instrument vorkommende Begriffe definiert. Die überwiegende Mehrheit dieser Begriffe ist grammatikalischer Natur, beispielsweise wird erklärt, was unter Flexion, Genus, Infinitiv etc. zu verstehen ist.

Lehrkräfte aller Fachrichtungen können dieses Instrument anwenden, zudem sind die Beobachtungen jederzeit einsetzbar. Auch Wiederholungen der Beobachtungen können stets durchgeführt werden, um Fortschritte oder Stagnation in der Sprachaneignung zu erkennen. Wichtig dabei ist jedoch, genügend Zeit zwischen den Beobachtungen verstreichen zu lassen, weshalb es günstig ist, zwei- bis dreimal pro Schuljahr damit zu arbeiten.⁷⁰

Gliederung des Instruments

Die *Niveaubeschreibungen DaZ* für die Primarstufe (Transferfassung 2010) unterteilen sich in sechs Bereiche:

- 1) Sprachliche Handlungs- und Verstehensfähigkeit
- 2) Wortschatz
- 3) Aussprache
- 4) Lesen

⁷⁰ Vgl. Döll (2009), S. 110f.

- 5) Schreiben
- 6) Grammatik

Diese Bereiche werden im Folgenden einzeln dargestellt und jeweils durch exemplarische Angaben zur höchsten und niedrigsten Niveaustufe verdeutlicht:

1) Sprachliche Handlungs- und Verstehensfähigkeit

Der Beobachtungsbereich "Sprachliche Handlungs- und Verstehensfähigkeit" beschreibt die pragmatische und diskursive Kompetenz. Erfasst werden hierbei zwei Arten von Gesprächssituationen des täglichen Schullebens: Unterrichtsgespräche und private Gespräche.⁷¹ Unter Unterrichtsgesprächen werden institutionell geprägte Konversationen verstanden, die SchülerInnen in Unterrichtssituationen mit anderen SchülerInnen oder LehrerInnen führen. Private Gespräche werden in der Freizeit mit MitschülerInnen oder LehrerInnen (Pausengespräche) geführt.⁷²

Weiters werden Strategien zur Überwindung von Ausdrucksnot und Verstehensproblemen (zB: nachfragen, verstummen), die von den SchülerInnen gebraucht werden, dokumentiert, um die strategische Kompetenz zu erfassen. Durch diesen Punkt können wichtige Hinweise für die Förderung gewonnen werden. Diese Strategien können auch bei literalen Tätigkeiten zum Einsatz kommen, weshalb sie die *Niveaubeschreibungen DaZ* auch in den Bereichen "Lesen" und "Schreiben" erfassen.⁷³

In diesem Abschnitt werden außerdem "Freude und das Interesse am Sprechen" im Deutschen (im Unterricht und in privaten Situationen) und in der Herkunftssprache (in privaten Situationen) dokumentiert. Dieser Bereich wird berücksichtigt, um Rückschlüsse darüber zu gewinnen, ob SchülerInnen generell ruhig und zurückhaltend sind oder ob eine geringe mündliche Beteiligung nur in bestimmten Unterrichtsfächern zu beobachten ist.⁷⁴

⁷¹ Vgl. Döll (2009), S. 111f.

⁷² Vgl. Sächsisches Bildungsinstitut (SBI) (Hrsg.) (2010): Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe. Transferfassung 2010. Radebeul: SBI, S. 5.

⁷³ Vgl. Döll (2009), S. 112.

⁷⁴ Vgl. Niveaubeschreibungen DaZ für die Primarstufe. Transferfassung 2010, S. 7.

Beispiel (Unterrichtsgespräche):

Niveaustufe I: "Der Schüler kann einfache Anweisungen und organisatorische Mitteilungen verstehen und auf einfache Fragen antworten. Er kann kurze Bitten und Entschuldigungen sowie einfache unterrichtsbezogene Mitteilungen äußern."

Niveaustufe IV: "Der Schüler versteht Vorträge zu unterrichtsrelevanten Sachverhalten (z.B. Lernerergebnispräsentationen der Mitschüler) und kann Nachfragen dazu stellen. Er kann ausgewählte Themen und Sachverhalte präsentieren (z.B. Kurzvorträge, Buchvorstellungen) sowie Erklärungen und Begründungen formulieren."⁷⁵

2) Wortschatz

Der zweite Abschnitt des Instruments erfasst den lexikalisch-semanticen Entwicklungsstand des Kinds, weshalb sowohl der produktive als auch der rezeptive Wortschatz beschrieben werden.⁷⁶ Sowohl Verstehen-, als auch Mitteilungswortschatz werden unterteilt in: Wörter des Grundwortschatzes mit einfacher Bedeutung (Stufe I), Wörter des altersgemäßen Grundwortschatzes (Stufe II), altersgemäßer Aufbauwortschatz (Stufe III) und altersgemäßer gehobener Aufbauwortschatz (Stufe IV).⁷⁷

Beispiel (Verstehenswortschatz):

Niveaustufe I: "Der Schüler versteht häufig gebrauchte Nomen und Verben, die den Alltag zu Hause und in der Schule berühren (z. B. "lesen", "schreiben", "wohnen"). Dazu gehören auch die Bezeichnung von Schulfächern und anderen schulischen Grundbegriffen ("Lehrer", "Klassenzimmer", "Hausaufgabe"), Adverbien zu Angabe von Orten und Zeit ("dann", "da") sowie einige häufige Adjektive, wie z. B. "schnell", "richtig", "alt", "hoch", "blond" (Wörter des Grundwortschatzes mit einfacher Bedeutung)."

⁷⁵ Ebda, S. 5.

⁷⁶ Vgl. Döll (2009), S. 112.

⁷⁷ Vgl. Niveaubeschreibungen DaZ für die Primarstufe. Transferfassung 2010, S. 8.

Niveaustufe IV: Der Schüler erschließt abstrakte und spezielle Begriffe aus dem Zusammenhang, wie z. B. "Feuchtigkeit", "sich anpassen", "Winterfell", "Haarwechsel", "man nimmt an" (altersgemäßer gehobener Aufbauwortschatz)."⁷⁸

3) Aussprache

Dieser Abschnitt beschäftigt sich mit der Aussprache des Kindes, wobei die Bereiche Deutlichkeit und Flüssigkeit getrennt voneinander beschrieben werden.⁷⁹

Unter Deutlichkeit versteht man die Klarheit der Artikulation von Lauten und Worten, die Verstehbarkeit der Äußerungen ist zentral, nicht aber die Akzentfreiheit. In Bezug auf die Sprechflüssigkeit geht es um die zusammenhängende Intonation von Sätzen und Satzteilen.⁸⁰

Beispiel (Sprechflüssigkeit):

Niveaustufe I: "Der Schüler spricht stockend. Er verwendet überwiegend einzelne Wörter und macht längere Pausen. Begonnene Äußerungen werden häufig nicht beendet."

Niveaustufe IV: "Der Schüler spricht flüssig. Satzfolgen und Texte werden zusammenhängend artikuliert, Abbrüche und Pausen kommen nur selten vor."⁸¹

4) Lesen

Der Beobachtungsbereich "Lesen" (und auch "Schreiben") beschäftigt sich mit den schriftbasierten Qualifikationen und besteht aus den Bereichen: Verstehen, Techniken und Strategien der Texterschließung, Vorlesen, Strategien zur Überwindung von Verstehensproblemen, Freude und Interesse am Lesen - deutsche und herkunftssprachliche Texte.

Um zu erfassen, inwiefern die Beobachteten in der Lage sind, geschriebene Texte auf Wort- und Satzebene lautlich zu entschlüsseln, wird die Vorlesefähigkeit beschrieben. Darüber hinaus wird auch die Lesefähigkeit der Kinder erfasst, um zu beschreiben, in

⁷⁸ Ebda, S. 8.

⁷⁹ Vgl. Döll (2009), S. 112.

⁸⁰ Vgl. Niveaubeschreibungen DaZ für die Primarstufe. Transferfassung 2010, S. 9.

⁸¹ Ebda, S. 9.

welchem Maße sie Texte auch inhaltlich dekodieren und ihnen Informationen entnehmen können.⁸²

Beispiel (Verstehen):

Niveaustufe I: "Der Schüler versteht kurze Sätze und Satzfolgen in Druck- oder Schreibschrift."

Niveaustufe IV: "Der Schüler kann zentrale Aussagen altersgemäßer literarischer Texte und Sachtexte erfassen und wiedergeben. Er entschlüsselt Metaphern und alltagssprachlich geläufige Begriffe mit spezifischer Bedeutung im Sachkontext."⁸³

5) Schreiben

Der nächste Abschnitt beschäftigt sich mit dem Schreiben. Ein Teil dieses Abschnitts erfasst die Übereinstimmung der produzierten Texte mit den gültigen Regeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung (Orthografie, Interpunktion). Weiters wird auch die schriftsprachlich-textpragmatische Kompetenz (Textproduktion) charakterisiert und es werden wiederum Strategien zur Überwindung von Ausdrucksnot beim Schreiben erfasst.⁸⁴

Beispiel (Textproduktion):

Niveaustufe I: "Der Schüler kann einfache kurze Sätze schriftlich formulieren (z. B. Texte mit Informationen zur eigenen Person) bzw. mündlich besprochene Formulierungen verschriftlichen."

Niveaustufe IV: Der Schüler kann strukturierte Erzählungen, Beobachtungsprotokolle, Berichte und Beschreibungen verfassen, die die Darlegung von Zusammenhängen oder zeitlichen Abläufen verlangen."⁸⁵

⁸² Vgl. Döll (2009), S. 112.

⁸³ Niveaubeschreibungen DaZ für die Primarstufe. Transferfassung 2010, S. 10.

⁸⁴ Vgl. Döll (2009), S. 112f.

⁸⁵ Niveaubeschreibungen DaZ für die Primarstufe. Transferfassung 2010, S. 13.

6) Grammatik

Durch die Beschreibung dieses Bereichs kann auf Förderbedarf hingewiesen werden und weiters wird aufgezeigt, was im Unterricht sprachlich vom Beobachteten erwartet werden kann.⁸⁶

Folgende grammatikalische Bereiche werden beschrieben: Verbstellung, Satzverbindungen, Präpositionen, Formen des Verbs, Formen des Nomens.⁸⁷

Beispiel (Verbstellung):

Niveaustufe I: "Der Schüler produziert Äußerungen, in denen das Verb an zweiter Stelle hinter dem Subjekt steht ("Der Vater kocht Essen.")."

Niveaustufe IV: "Der Schüler produziert Nebensätze, in denen das Verb am Ende steht ("Ich sehe, dass der Vater Essen kocht.")."⁸⁸

In der älteren Fassung der *Niveaubeschreibungen DaZ* für die Primarstufe wurde zudem ein weiterer Bereich erfasst. Dieser Abschnitt beschreibt Persönlichkeitsmerkmale, die Einfluss auf den DaZ-Erwerb haben. Dadurch kann erfasst werden, inwieweit SchülerInnen Interesse und Freude daran haben zu sprechen oder zu lesen. Berücksichtigt werden hierbei sowohl Erst-, als auch Zweitsprache. Durch die Erkenntnisse aus diesem Abschnitt kann zum Beispiel in der Förderarbeit an bestimmte Vorlieben und Neigungen angeknüpft werden oder Diskrepanzen in der sprachlichen Beteiligung in verschiedenen Unterrichtsfächern aufgedeckt werden.⁸⁹

Dieser Abschnitt scheint jedoch in der neuen Transferfassung 2012 nicht mehr als eigener Punkt auf, sondern ist bereits in den Bereichen "Lesen" und "Schreiben" verarbeitet.

3.3.3. Verfahrenstyp

Die soeben beschriebenen Beobachtungsbereiche der *Niveaubeschreibungen DaZ* weisen drei verschiedene Deskriptorentypen auf:

⁸⁶ Vgl. Döll (2009), S. 113.

⁸⁷ Vgl. Niveaubeschreibungen DaZ für die Primarstufe. Transferfassung 2010, S. 15-18.

⁸⁸ Ebda, S. 15.

⁸⁹ Vgl. Döll (2009), S. 113.

a) Schätzende Deskriptoren

Die *Niveaubeschreibungen DaZ* bedienen sich bei der Beschreibung der Persönlichkeitsmerkmale, der Deutlichkeit der Aussprache sowie der Flüssigkeit des Sprechens der schätzenden Deskriptoren. In den Skalen des Instruments finden sich in diesen Bereichen Begriffe wie *sehr undeutlich*, *deutlich*, *undeutlich*, *hinreichend deutlich* (Deutlichkeit) oder *stockend*, *überwiegend stocken*, *überwiegend flüssig*, *flüssig* (Sprechflüssigkeit). Außerdem umfassen die Niveaustufen weitere differenzierende Formulierungen (Häufigkeit von Pausen, Länge von Äußerungen etc.), um die Trennschärfe zu erhöhen. Es werden also Quantität und Qualität relevanter verwandter Merkmale beschrieben, die allerdings nur geschätzt werden können und die Beobachtungsbereiche somit von der Interpretation der Beobachtenden beeinflusst werden.

b) Konkret beschreibende Deskriptoren

Für die morphosyntaktischen Bereiche zu Interpunktion, Verbstellung, Formen des Verbs und Formen des Nomens sind konkret beschreibende Deskriptoren kennzeichnend. Charakteristisch dabei sind der Verzicht nicht-exakter Begriffe und somit die Verwendung konkreter Kriterien, die sprachliche Phänomene und Tätigkeiten genau benennen. Im Gegensatz zu den schätzenden Deskriptoren ist der Interpretationsspielraum für die Beobachtenden geringer und die Beschreibungen sind durch Beispiele untermalt.

c) Beschreibende Deskriptoren mit interpretativem Moment

Benennungen von sprachlichen Phänomenen, die nur mit geringer Interpretation seitens der Beobachtenden auskommen, kennzeichnen diesen dritten Deskriptorentyp. Bei der Beschreibung der Formen des Nomens wird beispielsweise als Nebenkriterium die Häufigkeit der richtigen Bildung bestimmter Formen herangezogen. Auch im Beobachtungsbereich zu den Präpositionen wird die unbestimmte Menge verwendeter Präpositionen als Teilkriterium berücksichtigt. Die Exaktheit der Formulierungen ist dabei durch Worte wie *wenige*, *mehrere*, *weitgehend* etc. eingeschränkt. Der Grund für diese ungenauen Formulierungen ergibt sich daraus, dass die *Niveaubeschreibungen DaZ* ohne

Impulse auskommen und somit eine exakte quantitative Bestimmung vorkommender sprachlicher Phänomene nicht möglich ist.⁹⁰

3.3.4. Empfehlungen zum Einsatz des Instruments

Die *Niveaubeschreibungen DaZ* wurden an den FÖRMIG-Programmschulen und weiteren Schulen erprobt. Die Ergebnisse aus diesen Erprobungen wurden für die Weiterentwicklung und für Empfehlungen zum Einsatz des Instruments verwendet.

Um das Instrument an der Schule einzuführen, empfiehlt sich eine inhaltliche und organisatorische Vorbereitung in Form von gemeinsamen Veranstaltungen, an denen alle beteiligten FachlehrerInnen teilnehmen. Weiters ist auch eine individuelle Einarbeitungszeit nötig. Um eine Gesamteinschätzung zu den Beobachteten abgeben zu können, sollte der Beobachtungszeitraum zwischen vier und sechs Wochen betragen. Was die Auswertung und die Ergebnisse betrifft, ist der Austausch unter den beteiligten FachlehrerInnen und den BetreuungslehrerInnen nötig.⁹¹

Bei der Entwicklung des Instruments hat eine begleitende Praktikabilitätsprüfung ergeben, dass mehrtägiges Beobachten nötig ist, um ein individuelles Sprachprofil für die Beobachteten zu erstellen. Die Rahmenbedingungen (Anzahl der zu Beobachtenden, Klassengröße, Unterrichtsfach) beeinflussen dabei den Zeitaufwand, weshalb dazu keine genauen Angaben gegeben werden können. Ungeeignet für die Beobachtung sind Unterrichtsfächer, die lediglich ein oder zwei Schulstunden pro Woche stattfinden, denn in dieser kurzen Zeit treten zu wenige sprachliche Aktivitäten auf, die aussagekräftige Ergebnisse ermöglichen. Die praktische Erprobung des Instruments hat zudem ergeben, dass die gleichzeitige Beobachtung von zwei Kindern möglich und auch effektiv ist. Dabei kann von der Lehrperson individuell darüber entschieden werden, zu welchem Zeitpunkt welcher Qualifikationsbereich bearbeitet wird.⁹²

⁹⁰ Vgl. Döll (2011), S. 118-121.

⁹¹ Vgl. Niveaubeschreibungen DaZ für die Sekundarstufe I. Transferfassung 2009, S. 9f.

⁹² Vgl. Döll (2011), S. 132f.

4. Linguistische Sprachstandserhebung - Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ)

Das sprachstandsdiagnostische Verfahren *Linguistische Sprachstandserhebung - Deutsch als Zweitsprache*, kurz *LiSe-DaZ*, wird in diesem Kapitel vorgestellt. Das Instrument berücksichtigt Forschungsergebnisse und Erkenntnisse zum monolingualen und bilingualen Erstsprachenerwerb sowie zum frühen Zweitsprachenerwerb und stellt den individuellen Entwicklungsstand von Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache in den Bereichen Sprachproduktion und Sprachverständnis fest. Es ist in Kindergärten und Schulen einsetzbar und kann von geschulten ErzieherInnen, LehrerInnen, ÄrztInnen und medizinischem Fachpersonal durchgeführt werden.⁹³

4.1. Merkmale und Ziele

Mithilfe von *LiSe-DaZ* wird sprachliches Wissen von Kindern in den Bereichen Syntax, Morphologie und Semantik des Deutschen erfasst. Dabei werden Fähigkeiten in Bezug auf Sprachproduktion und Sprachrezeption festgestellt, wobei nicht nur der sprachliche Entwicklungsstand diagnostiziert wird, sondern aus den Testergebnissen auch konkrete Maßnahmen für die Förderung der Kinder abgeleitet werden können. *LiSe-DaZ* ist für den Einsatz bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache aber auch bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache geeignet. Indem dieses Erhebungsverfahren das Lebensalter sowie die Dauer des Kontaktes mit der Zweitsprache berücksichtigt und die Ergebnisse mit Normstichproben abgeglichen werden, können unterdurchschnittliche Leistungen erkannt werden.⁹⁴

Neben der Feststellung des individuellen Sprachentwicklungsstandes von Kindern und der Erkennung eines möglichen Förderbedarfs, der aus den Ergebnissen der Erhebung

⁹³ Vgl. Wenzel, R. / Schulz, P. / Tracy, R.: Herausforderungen und Potential der Sprachstandsdiagnostik - Überlegungen am Beispiel von LiSe-DaZ. Mannheim, Frankfurt, S. 7f. (<http://www.lise-daz.de>)

⁹⁴ Vgl. Schulz, P. / Tracy, R. (2011): LiSe-DaZ. Linguistische Sprachstandserhebung - Deutsch als Zweitsprache. Manual. Göttingen [u.a.]: Hogrefe, S. 15.

abgeleitet werden kann, wurde *LiSe-DaZ* zudem konzipiert, um Fortschritte zu überprüfen. Dies ist möglich, indem Wiederholungsmessungen durchgeführt werden.

Die Zielgruppe des Instruments sind Kinder im Alter von 3;0 bis 7;11 Jahren. *LiSe-DaZ* ist vorrangig für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache entwickelt worden, nur in manchen Fällen eignet es sich auch für Kinder mit Deutsch als Muttersprache. Beispiele hierfür sind Vorsorge- oder Einstufungsuntersuchungen. Diese Untersuchungen werden vorgenommen, wenn der Verdacht besteht, dass ein Kind, verglichen mit Gleichaltrigen, bezüglich Satzstruktur und Sprachrezeption Schwierigkeiten hat.

Was drei- bis vierjährige Kinder mit Deutsch als Zweitsprache betrifft, wird bei der Auswertung auch die Dauer des Kontaktes mit dem Deutschen (in Monaten) berücksichtigt. Das ist notwendig, da besonders zu Beginn des Erwerbs der Zweitsprache der Kontakt zur Sprache großen Einfluss auf den Sprachstand hat.⁹⁵

4.2. Aufbau des Instruments

4.2.1. Untertests zu Sprachproduktion und Sprachverständnis

LiSe-DaZ besteht grob betrachtet aus zwei großen Bereichen, nämlich den Tests zur Sprachproduktion und jenen zum Sprachverständnis. Es gibt vier Untertests zur Sprachproduktion, die die Gebiete Satzklammer, Subjekt-Verb-Kongruenz, Wortklassen und Kasus umfassen und drei Untertests zum Sprachverständnis, die das Verstehen der Verbbedeutung, der w-Fragen und der Negation überprüfen.⁹⁶

Die Durchführung aller Untertests dauert rund 30 Minuten pro Kind, die anschließende Auswertung der einzelnen Teile nimmt insgesamt in etwa 30 bis 40 Minuten in Anspruch.⁹⁷

Die folgende Tabelle soll einen Überblick über die sieben Untertests von *LiSe-DaZ* geben, bevor im Anschluss darauf jeder dieser Tests im Detail beschrieben wird:

⁹⁵ Vgl. Ebda, S. 18f.

⁹⁶ Vgl. Ebda, S. 32.

⁹⁷ Vgl. Ebda, S. 98.

4.2.2. Die Untertests im Überblick

Sprachproduktion		Sprachverständnis	
<i>Untertest</i>	<i>Was wird getestet?</i>	<i>Untertest</i>	<i>Was wird getestet?</i>
Untertest SK (Satzklammer)	Verbstellung, Bildung von Haupt- und Nebensätzen	Untertest VB (Verstehen der Verbbedeutung)	Unterschied zwischen Prozessverben und Verben des Endzu- standes
Untertest SVK (Subjekt-Verb- Kongruenz)	Verbflexion	Untertest WF (Verstehen von w-Fragen)	Fragen mit verschiedenen Fragepronomen (wer, wen, wem, was, wann, womit)
Untertest WK (Wortklassen)	Voll-, Hilfs- und Modalverben, Konjunktionen, Präpositionen, Fokuspartikel	Untertest NEG (Verstehen von Negation)	Verstehen von negierten Sätzen
Untertest KAS (Kasus)	Akkusativ, Dativ		

Tabelle 1: Untertests *LiSe-DaZ*⁹⁸

4.3. Methoden

4.3.1. Testaufgaben zur Sprachproduktion

Bei den vier Untertests zur Sprachproduktion handelt es sich um konzeptuell unterschiedliche Erwerbsaufgaben. Trotzdem werden jene Bereiche, die in Bezug auf Sprachproduktion getestet werden (Satzklammer, Subjekt-Verb-Kongruenz, Wortklassen, Kasus), mithilfe der selben Strukturen überprüft. Das ermöglicht der Einsatz der Geschichte "Abenteuer im Park". Diese Geschichte besteht aus 14 Bildern und 26 dazugehörigen Fragen.⁹⁹ Das Bilderbuch wird gemeinsam mit dem Kind durchgegangen. Durch vorgegebene Fragen zu den Bildern wird das Kind dazu angeregt, sprachliche

⁹⁸ Vgl. Ebda, S. 32.

⁹⁹ Vgl. Ebda, S. 33.

Strukturen unterschiedlicher Komplexität zu bilden. Das Gespräch wird für die anschließende Auswertung mit einem Audiogerät aufgezeichnet.¹⁰⁰

"Abenteuer im Park" erzählt von Lise und ihrem Freund Ibo, die zusammen im Park einen Hund in einer Mülltonne finden, den sie befreien und mitnehmen. Beim anschließenden Spaziergang durch den Park treffen sie auf Waldarbeiter, die einen Baum fällen, danach füttern sie die Tiere des Parks. Im Anschluss darauf begegnen Ibo, Lisa und der Hund zwei Freunden, mit denen sie Skateboard fahren. Am Ende der Geschichte kaufen die vier Kinder Luftballons und als sich der Hund einen davon schnappt, fliegt er davon und alle winken hinterher.

Bevor das Bilderbuch zum Einsatz kommt, geht der Betrachtung eine kurze Übung zum Wortschatz voraus. Anhand von 16 Lexikonkarten, die Gegenstände und Tiere der Geschichte abbilden, soll das Kind die Beziehungen innerhalb der Erzählung kennenlernen. Das Kind soll benennen, was es auf den Karten sieht. Sobald ein Gegenstand oder Tier nicht bekannt ist, erklärt der Testleiter bzw. die Testleiterin, was zu sehen ist. Am Ende werden dem Kind die unbekannten Karten noch einmal gezeigt. Diese Einheit geht nicht in die Bewertung ein, anschließend wird mit der Geschichte begonnen.¹⁰¹

Untertest SK - Satzklammer

Mit diesem Test zur Sprachproduktion wird überprüft, inwiefern sich ein Kind bereits den typischen Strukturen der Zielsprache in Bezug auf Haupt- und Nebensätze angenähert hat. Was die Nebensätze betrifft, werden bei *LiSe-DaZ* nur jene berücksichtigt, die eine Konjunktion oder ein w-Pronomen in der linken Satzklammer aufweisen. Relativsätze werden somit nicht beachtet.

Bei *LiSe-DaZ* kann ein Kind bezüglich der Satzklammer in eine von vier Phasen eingeordnet werden, die hier als "Entwicklungsstufen Satzklammer" (kurz ESS) bezeichnet werden. Je höher die Entwicklungsstufe ist, umso komplexer sind die Äußerungen des Kindes.

¹⁰⁰ Vgl. Ebda, S. 46.

¹⁰¹ Vgl. Ebda, S. 46.

ESS-I

Produziert ein Kind einzelne verbale Elemente (Einwortäußerungen), die weder der linken noch der rechten Satzklammer zuordenbar sind, handelt es sich um die Entwicklungsstufe Satzklammer I.

Beispiel: *Spielen*.

ESS-II

In dieser Phase treten Mehrwortäußerungen auf, die Verbpartikel und Verben am Ende der Äußerung aufweisen. Das sind bereits Vorstufen der rechten Satzklammer, Infinitivformen dominieren jedoch.

Beispiel: *Auch rennen*.

ESS-III

Auf dieser Stufe werden Äußerungen produziert, in denen Verben auftreten, die sich in der linken Satzklammer in der Verbzweitstellung befinden. Diese Strukturen entsprechen somit jener eines Hauptsatzes.

Beispiel: *Er schneidet die Bäume aus*.

ESS-IV

Hier treten Nebensätze auf, wo sich das Verb am richtigen Platz, also am Satzende, befindet. Diese Stufe gilt aber erst als erreicht, wenn die Äußerung in der linken Satzklammer auch eine Konjunktion aufweist.

Beispiel: *Weil er kein Essen gefunden hat*.

Da Kinder über eine Vielzahl von festen Formen verfügen, die bereits eine linke Satzklammer aufweisen, überprüft *LiSe-DaZ* relevante Strukturen mehrmals. So kann ausgeschlossen werden, dass nur auf gespeicherte Formeln zurückgegriffen wird.

Die Entwicklungsstufe wird mithilfe der oben erwähnten Geschichte "Abenteuer im Park" ermittelt. Es werden gezielte Fragen gestellt oder Satzanfänge vorgegeben, die

das Kind vervollständigen soll, um verschiedene Haupt- und Nebensatzstrukturen zu elizitieren.¹⁰²

Insgesamt werden acht Hauptsatzstrukturen ermittelt: vier Aussagesätze, vier Fragen.

Die Aussagesätze sollen entstehen, indem das Kind mithilfe von Fragen dazu angeregt wird, zu erzählen, was auf einem Bild der Geschichte passiert.¹⁰³

Beispielfragen: *Und was macht Lise hier?*

*Guck mal, was passiert denn hier?*¹⁰⁴

Die Fragesätze entstehen, indem das Kind formulieren soll, was eine Figur der Geschichte in einer bestimmten Situation sagen könnte.

Beispielfragen: *Guck mal! Lise und Ibo treffen zwei Jungen, die Skateboard fahren. Lise möchte auch mal fahren. Was fragt sie die Jungen?*¹⁰⁵

Auswertung

Bei der Auswertung dieses Untertests werden nur jene Aussagen des Kindes berücksichtigt, die sich auf die gestellte Testfrage beziehen. Auch Selbstkorrekturen sind relevant. Alle Beschreibungen und Erzählungen, die mit den Bildern des Tests nichts zu tun haben, werden bei der Analyse nicht ausgewertet.

Jede Äußerung zu einem Bild wird einer der vier Entwicklungsstufen zugeordnet. Produziert das Kind zu einer Frage mehr als einen Satz, wird jener Satz berücksichtigt, der die höchste Stufe aufweist. Zudem wird eigens darauf hingewiesen, dass bei diesem Untertest lediglich die Stellung des Verbs relevant ist, nicht aber die richtige oder falsche Form des Verbs, denn die Subjekt-Verb-Kongruenz wird im folgenden Untertest geprüft. Relevant für die Auswertung sind außerdem nur Äußerungen, die ein Verb enthalten. Strukturen ohne Verb werden keiner Entwicklungsstufe zugeordnet.

Insgesamt werden bei der Auswertung 19 Äußerungen einer der vier Stufen zugeteilt. Jene höchste Entwicklungsstufe, für die es mindestens drei Belege gibt, kann dem Kind

¹⁰² Vgl. Ebda, S. 33-35.

¹⁰³ Vgl. Ebda, S. 46f.

¹⁰⁴ Schulz, P. / Tracy, R. (2011): LiSe-DaZ. Linguistische Sprachstandserhebung - Deutsch als Zweitsprache. Sprachproduktion (SK, SVK, WK, KAS). Göttingen: Hogrefe.

¹⁰⁵ Ebda.

zugeordnet werden. Gibt es beispielsweise zwei Belege für die ESS-IV aber drei (oder mehr) für die ESS-III, ist es die ESS-III, die für das Kind zutrifft.

Wurde eine niedrigere Stufe als ESS-IV erreicht, ist davon auszugehen, dass Förderbedarf besteht.¹⁰⁶

Untertest SVK - Subjekt-Verb-Kongruenz

Mithilfe des Untertests zur Subjekt-Verb-Kongruenz kann festgestellt werden, in welchem Maße sich ein Kind mit Deutsch als Zweitsprache dem Flektieren deutscher Verben bereits genähert hat. Das heißt, es wird überprüft, ob das Subjekt und das Verb eines Satzes übereingestimmt werden können. Durch die Bildergeschichte "Abenteuer im Park" wird das Kind dazu angeregt zu äußern, was die vorkommenden ProtagonistInnen machen und was sich ereignen könnte. Anhand dieser Aussagen kann die Subjekt-Verb-Kongruenz überprüft werden. Das Vorkommen der 1., 2. und 3. Person Singular sowie der 1. und 3. Person Plural werden dabei kontrolliert.¹⁰⁷

Auswertung

Der Test wird durchgeführt, wenn ein Kind im Untertest "Satzklammer" die Entwicklungsstufe III oder IV erreicht hat. Erfasst wird, wie viele Subjekt-Verb-Äußerungen produziert wurden und wie viele davon korrekt sind. Um zu überprüfen, ob das Kind die Kongruenzregeln beherrscht, reicht es nicht, lediglich die richtigen Äußerungen zu zählen. Deshalb werden vier Werte berechnet:

SVK_1 (Summe aller Subjekt-Verb-Äußerungen)

Es werden zuerst alle Äußerungen gezählt, die ein Subjekt und ein Verb enthalten. Gezählt werden auch jene Äußerungen, die zwar sowohl Subjekt als auch Verb enthalten, jedoch an anderen Positionen Fehler aufweisen.

SVK_2 (Summe der fehlerhaften Subjekt-Verb-Äußerungen)

Für diesen Auswertungsschritt werden jene Äußerungen zusammengezählt, wo Subjekt und Verb nicht übereinstimmen. Die Endung der Verben ist somit ausschlaggebend.

¹⁰⁶ Vgl. Schulz, Tracy (2011): Manual, S. 46-49.

¹⁰⁷ Vgl. Ebda, S. 35.

SVK_3 (Anzahl der richtigen Subjekt-Verb-Äußerungen)

Indem die Differenz von SVK_1 und SVK_2 gebildet wird, erhält man SVK_3. Dieser Wert gibt an, in wie vielen Äußerungen Subjekt und Verb richtig übereingestimmt wurden.

Verhältnis SVK_3 / SVK_1 (Anteil der richtigen Subjekt-Verb-Äußerungen an allen Subjekt-Verb-Äußerungen)

In diesem letzten Schritt wird SVK_3 durch SVK_1 geteilt. Dadurch erhält man jenen Wert, der ausdrückt, wie oft die Übereinstimmung von Subjekt und Verb in Bezug auf alle produzierten Subjekt-Verb-Äußerungen gelingt.

Ist der Input ausreichend, wird die Subjekt-Verb-Kongruenz sehr rasch erworben. Deshalb wird bei *LiSe-DaZ* angegeben, dass bei Kindern mit Deutsch als Fremdsprache Förderbedarf in diesem Bereich besteht, sobald mehr als eine fehlerhafte SVK-Äußerung (Summe SVK_2) auftritt.¹⁰⁸

Untertest WK - Wortklassen

Auf die Überprüfung des gesamten Wortschatzes wird bei *LiSe-DaZ* verzichtet, "da Umfang und Komposition des mentalen Lexikons in Abhängigkeit vom Wissen über die erfragten Objekte und Ereignisse erheblich variieren."¹⁰⁹ Um sicherzustellen, dass die getesteten Kinder den Normalwortschatz, der in den Testaufgaben verwendet wird, beherrschen, werden Bildbenennungsaufgaben (16 Lexikonkarten) eingesetzt.¹¹⁰

Dieser Untertest überprüft bei den getesteten Kindern das Vorhandensein von fünf Wortklassen, die für den Aufbau einer Struktur im deutschen Satz zentral sind. Ermittelt wird die Anzahl aller produzierten Elemente folgender Wortarten: Vollverben, Modal- und Hilfsverben, Fokuspartikel (auch, nicht, nur), Konjunktionen und Präpositionen.

¹⁰⁸ Vgl. Ebda, S. 49f.

¹⁰⁹ Wenzel, Schulz, Tracy, S. 8.

¹¹⁰ Vgl. Ebda, S.8.

Auch hier werden jene Äußerungen zur Analyse herangezogen, die mithilfe von Lises Geschichte elizitiert werden.¹¹¹

Auswertung

Bei der Auswertung der Ergebnisse zu diesem Untertest werden zu jeder Wortklasse alle vorkommenden Elemente in den Äußerungen des Kindes gezählt. Ist eine dieser Wortklassen in der Sprachproduktion noch nicht verfügbar, wird eine Förderung empfohlen.¹¹²

Untertest KAS - Kasus

"Abenteuer im Park" ermöglicht es, in sogenannten obligatorischen Kontexten Kasusformen zu überprüfen. Obligatorische Kontexte sind Fragen, die bei *LiSe-DaZ* hervorgehoben werden. Sie werden speziell für die Auswertung des Kasus benötigt. Es gibt somit Fragen, deren Antworten gezielt einen Kasus verlangen.

Ein Beispiel hierfür ist: *Die Karotte gibt sie wem?*¹¹³

Akkusativ und Dativ stehen im Fokus von *LiSe-DaZ*. Es gibt neun obligatorische Kontexte, in denen sie auftreten können. Elizitiert werden viermal der Akkusativ und fünfmal der Dativ.

Auswertung

Die Auswertung betreffend gibt es drei Kategorien, denen die Äußerungen des Kindes zugeordnet werden können: "Richtig", "Abweichend", "Andere Antwort". Als richtige Antworten gelten eindeutige Kasusmarkierungen (zB: *dem Hasen*). Bei fehlendem Artikel (zB: *Hase*) oder falsch markiertem Artikel (zB: *die Hase*) wird die Aussage als "Abweichende Antwort" eingestuft. Als "Andere Antworten" gelten Aussagen wie *da* oder *hier*.

Zuerst werden die richtigen Antworten zu Dativ und Akkusativ getrennt berechnet, die Gesamtsumme bildet anschließend den Rohwert.

¹¹¹ Vgl. Schulz, Tracy (2011): Manual, S 35f.

¹¹² Vgl. Ebda, S. 50f.

¹¹³ Vgl. Ebda, S. 36.

Bildet ein Kind weniger als zwei Akkusativmarkierungen und/oder zwei Dativmarkierungen richtig, kann man bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache von Förderbedarf ausgehen.¹¹⁴

4.3.2. Testaufgaben zum Sprachverstehen

Testaufgaben, die das Sprachverstehen überprüfen, setzen sich bei *LiSe-DaZ* aus drei Untertests zusammen: Verstehen von Verbbedeutung (VB), Verstehen von w-Fragen (WF), Verstehen von Negation (NEG).

Untertest VB - Verstehen von Verbbedeutung

Ereignisse und Situationen, die man ausdrücken möchte, lassen sich in drei verschiedene Klassen einteilen:

- a) Zustände, zB: *gesund sein, hungrig sein*
- b) Endzustandsorientierte Ereignisse, zB: *etwas finden, etwas aufmachen.*

Bei diesen Verben ist der Endzustand ein obligatorischer Teil der Verbbedeutung. Hier treten häufig Partikelverben auf, wobei der Verbpartikel selbst den Endzustand bereits trägt (zB: zumachen, aufessen, austrinken etc.).

- c) Ereignisse, die Prozesse beschreiben, zB: *zeichnen, kochen.*

Bei dieser Klasse von prozessorientierten Verben ist der Endzustand kein Teil der Bedeutung des Verbs, auch wenn er häufig beabsichtigt ist. Einen Verbpartikel wie bei endzustandsorientierten Verben gibt es hier nicht.

Bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache kann es bei der Unterscheidung dieser Verbklassen zu Problemen kommen. Bei diesem Untertest wird überprüft, inwiefern ein Kind prozessorientierte und endzustandsorientierte Verben unterscheiden kann. Dazu eignen sich sogenannte Wahrheitswertaufgaben, die es ermöglichen, das Verstehen ohne den Einfluss der produktiven Sprachfähigkeit zu erfassen. Dem Kind werden Bildfolgen von Ereignissen gezeigt, die in manchen Fällen einen Endzustand zeigen, in anderen jedoch nicht. Mithilfe von Fragen zu den Bildern kann die Bejahung oder

¹¹⁴ Vgl. Ebda, S. 51.

Verneinung der Frage Aufschluss darüber geben, wie das Verb vom Kind interpretiert wird - als Prozessverb oder Endzustandsverb. Dieser Untertest umfasst 17 Aufgaben.¹¹⁵

Mithilfe einer zweiteiligen Bildfolge werden die Ereignisse dem Kind vorgelegt. Die Ausgangssituation ist auf der linken Seite abgebildet, auf der rechten befindet sich eine Veränderung dieser Situation. Das rechte Bild ist zunächst noch verdeckt, denn vor dem Aufdecken wird das linke Bild betrachtet.

Beispiel

Auf der linken Seite des Bildes befindet sich eine geschlossene Dose. Vom Testleiter bzw. der Testleiterin wird folgendermaßen darauf hingewiesen: *Diese Frau hat eine Dose. Schau, da ist ihre Hand und hier ist die Dose.*

Nun wird die rechte Seite aufgedeckt, wo eine geöffnete Dose zu sehen ist. Die Frage lautet nun: *Hat sie sie aufgemacht?*

Diese Frage wird jedoch nicht vom Testleiter bzw. der Testleiterin gestellt, sondern von der Handpuppe Fine, die zuvor vorgestellt wird. Durch den Einsatz der Puppe wird eine doppelte Rollenverteilung von Erzähler und Kommentator verdeutlicht.¹¹⁶ Ihre Verwendung wird auch dadurch begründet, dass so "die Formulierung der Aussage in einen pragmatisch natürlichen Kontext"¹¹⁷ gerückt wird.

Zu diesem Untertest gibt es einen vorgefertigten Protokollbogen, der alle Testfragen enthält. Auf ihm werden während der Durchführung die Antworten des Kindes notiert. Die Berücksichtigung des genauen Wortlautes ist hier besonders wichtig, er darf nicht variiert werden.

Um das Kind mit diesem Untertest vertraut zu machen, gibt es vor den zwölf Testaufgaben vier Übungsaufgaben, um die Vorgehensweise zu erklären. Diese Übungsaufgaben werden bei der anschließenden Auswertung nicht mehr berücksichtigt.

¹¹⁵ Vgl. Ebda, S. 37.

¹¹⁶ Vgl. Ebda, S. 39f.

¹¹⁷ Ebda, S. 40.

Auswertung

Endzustandsverben und Prozessverben werden bei diesem Untertest getrennt ausgewertet. Für jede richtige Antwort wird ein Punkt vergeben, die Gesamtsumme dieser ergibt den Rohwert. Bei jeder Verbkategorie können jeweils sechs Punkte erreicht werden, wobei davon ausgegangen werden kann, dass Förderbedarf besteht, sobald pro Verbkategorie weniger als fünf Antworten korrekt sind.¹¹⁸

Untertest WF - Verstehen von w-Fragen

Im Deutschen unterscheidet man zwei Arten von Fragesätzen: Entscheidungsfragen und Ergänzungsfragen. Bei Entscheidungsfragen befindet sich das finite Verb an der ersten Stelle des Satzes und sie sind durch interrogative Intonation gekennzeichnet. Geantwortet kann auf diesen Fragesatz nur mit Ja oder Nein werden.

Beispiel: *Hilft er dem Hund?*

Ergänzungsfragen werden auch w-Fragen genannt, hier ist dem Fragenden mindestens eine Komponente des Sachverhalts unbekannt. Diese unbekannten Komponenten werden mithilfe von Fragewörtern (w-Wörter) erfragt, sie befinden sich im Satz an erster Stelle, das finite Verb an zweiter Stelle. Die w-Fragen können entweder Pronomina (wer, was), Pronominaladverbien (worüber, woran) oder Adverbien (wann, wo, wie) sein.¹¹⁹

Beispiel: *Wem hilft er?*

In Bezug auf diese w-Fragen wird bei *LiSe-DaZ* eine weitere Untergliederung vorgenommen, nämlich ob der erfragte Satzteil dem Subjekt des Satzes oder einem Objekt entspricht. Man spricht deshalb von Subjekt- und Objektfragen. Eine weitere Gruppe, die für diesen Untertest relevant ist, ist jene der Adjunktfragen. Sie fragen nach Satzteilen, die weggelassen werden können und zusätzliche Informationen geben.

Da nicht alle Sprachen diese w-Wörter bei der Bildung von Fragen verwenden, treten bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache hier häufig Schwierigkeiten auf. Aus diesem

¹¹⁸ Vgl. Ebda, S. 42-45.

¹¹⁹ Vgl. Helbig, G. (1999): Deutsche Grammatik. Grundfragen und Abriß. München: Iudicium, S. 144f.

Grund prüft dieser Untertest, in welchem Maße das Verstehen von w-Fragen bereits vorhanden ist.

Um ein aussagekräftiges Ergebnis zu erhalten, werden bei *LiSe-DaZ* Fragen nach einer Geschichte gestellt. Diese Methode nennt sich *questions-after-story-task* und stammt von Roeper und de Villiers. Dem Kind wird ein Bild vorgelegt und dazu eine kurze Geschichte erzählt bzw. ein kurzes Ereignis geschildert. Anschließend wird dem Kind eine Frage gestellt, die sich auf diese Geschichte bzw. dieses Bild bezieht. Diese Frage kann nur korrekt beantwortet werden, wenn ihre Struktur richtig entschlüsselt werden kann. Das Kind kann die Antwort verbal geben oder nonverbal, indem zum Beispiel auf ein Element auf dem Bild gezeigt wird. Bei diesem Untertest werden die w-Fragewörter wer, was, wem, wen, womit und wann in zehn Testaufgaben verwendet.¹²⁰

Obwohl bei diesem Test Bezug auf die Geschichte "Abenteuer im Park" genommen wird, die bei den Tests zur Sprachproduktion zum Einsatz kommt, kann der Untertest WF auch getrennt davon durchgeführt werden. Die Bilder können also auch verstanden werden, wenn nicht die ganze Geschichte bekannt ist. Wie auch bei anderen Tests gehen den zehn Testaufgaben zwei Übungsaufgaben voran, um das Kind auf das Kommende vorzubereiten.

Dem Kind werden im Anschluss an die Übungsaufgaben nacheinander die Testbilder gezeigt. Zu jedem dieser Testbilder befinden sich im Protokollbogen die dazu passende Beschreibung sowie die Testfrage.¹²¹

Beispiel: *Ibo hilft dem Hund aus der Tonne. Er ist eingesperrt und kann nicht alleine raus.*

Testfrage: *Wem hilft Ibo aus der Tonne?*¹²²

Auswertung

Bei der Auswertung dieses Untertests wird jede Antwort des Kindes in eine von vier Klassifizierungen eingeordnet:

¹²⁰ Vgl. Schulz, Tracy (2011): Manual, S. 38f.

¹²¹ Vgl. Ebda, S. 52.

¹²² Ebda, S. 52.

- a) Klassifizierung als "Richtiger Satzteil": Um eine Äußerung als richtig einzustufen, muss der erfragte Satzteil richtig erkannt werden. Antworten gelten also auch als richtig, wenn zum Beispiel ein Artikel oder eine Präposition fehlt.
- b) Klassifizierung als Ja/Nein-Antwort: Hier antwortet das Kind mit Ja oder Nein und bezieht sich somit nicht auf den erfragten Satzteil.
- c) Klassifizierung als "Anderer Satzteil": Wird eine Antwort hier eingeordnet, bezieht sich die Äußerung auf einen anderen Satzteil, nach dem nicht gefragt wurde.
- d) Klassifizierung als "Andere Antwort": Äußerungen, die keinen Zusammenhang mit dem Einführungssatz aufweisen, werden dieser Gruppe zugeordnet.

Für jede richtige Antwort wird ein Punkt gegeben, der Rohwert ergibt sich aus der Summe aller richtigen Antworten. Um zu erkennen, ob für das getestete Kind Förderbedarf besteht, werden die Rohwertpunkte getrennt nach Objekt-, Subjekt- und Adjunktfragen zusammengezählt, wodurch drei Summenwerte gebildet werden. Es gibt im Test zwei Subjektfragen, vier Objektfragen und vier Adjunktfragen. Förderbedarf besteht, wenn bei den Subjektfragen weniger als zwei richtige Antworten gegeben werden und wenn bei den Objekt- und Adjunktfragen jeweils weniger als drei Aufgaben richtig sind.¹²³

Untertest NEG - Verstehen von Negation

Die Standardmarkierung im Deutschen für Negation ist der Negationspartikel *nicht*. Da sich dieser Partikel im Satz zwar immer im Mittelfeld befindet, dort aber unterschiedliche Positionen einnehmen kann und sich dadurch auch die Entfernung zum Verb ändern kann, ist die Interpretation eines negierten Satzes schwierig.

Was die Aussagekraft von negierten Sätzen angeht, werden zwei Typen unterschieden:

- a) Zutreffende Negative: Diese negierten Sätze treffen in einer bestimmten Situation zu.
- b) Nicht zutreffende Negative: Diese negierten Sätze sind in einer bestimmten Situation falsch. Dieser zweite Typ ist einfach zu interpretieren.

¹²³ Vgl. Ebda, S. 52f.

Beispiel: *Lise füttert die Tiere nicht.* Dieser Satz trifft zu, wenn Lise gerade ein Buch liest. Er trifft jedoch nicht zu, wenn Lise gerade Tiere füttert.

Um das Verstehen von Negation zu überprüfen, setzt *LiSe-DaZ* wiederum Wahrheitswertaufgaben ein. Der Untertest besteht aus zwölf Aufgaben. Dem Kind wird ein Bild gezeigt, das vom Testleiter bzw. der Testleiterin mit einem negierten Satz beschrieben wird. Anschließend muss das Kind diesen Satz als passend oder nicht passend zum Bild beurteilen. Sechs Aufgaben beinhalten zutreffende Negative, die zweite Hälfte nicht zutreffende Negative.

Auch hier wird wiederum die Handpuppe Fine eingesetzt, die den Testsatz äußert. Wie auch beim Untertest zum Verständnis von Verbbedeutung soll die Puppe die unterschiedlichen Rollen von Erzähler und Kommentator verdeutlichen.¹²⁴

Um dem Kind die Vorgehensweise wieder verständlich zu machen, gehen den zwölf Testaufgaben zwei Übungsaufgaben voran, die bei der Auswertung nicht berücksichtigt werden.

Das folgende Beispiel soll verdeutlichen, wie die Testaufgaben gestaltet sind:

TestleiterIn: *Guck mal, hier sind Lise und der Hund.* (Auf dem Bild sieht man, dass Lise den Hund am Kopf streichelt.)

Handpuppe: *Lise streichelt im Park den Hund nicht.*

TestleiterIn: *Stimmt das?*

Auswertung

Während der Durchführung des Untertests werden im Protokollbogen die Aussagen bzw. Reaktionen (auch Nonverbales wird bewertet) notiert. Richtige, falsche und andere Reaktionen werden berücksichtigt. Eine "andere Reaktion" liegt vor, wenn das Kind nicht auf die Frage antwortet und stattdessen das Bild erneut beschreibt oder etwas anderes erzählt.

Die beiden Typen von negierten Sätzen (zutreffende Negative, nicht zutreffende Negative) werden getrennt ausgewertet. Gibt es je Satzform weniger als fünf richtige

¹²⁴ Vgl. Ebda, S. 39f.

Antworten, wird von Förderbedarf ausgegangen. Die Summe der richtigen Antworten ergibt den Rohwert.¹²⁵

4.4. Ermittlung und Interpretation der Testergebnisse

Durch die Auswertung der einzelnen Tests erhält man für jeden der sieben Untertests einen Normwert, der den Vergleich mit der entsprechenden Altersgruppe möglich macht. Weiters kann festgestellt werden, ob Förderbedarf besteht. Um die Ergebnisse eines getesteten Kindes mit den Werten Gleichaltriger vergleichen zu können, muss das genaue Testalter (Jahr und Monat) ermittelt werden. Zusätzlich wird auch die Angabe der Kontaktmonate (KM) mit dem Deutschen berücksichtigt.

Daraus ergeben sich sieben Möglichkeiten, wie ein Kind mit Deutsch als Zweitsprache eingeordnet werden kann:

- Kinder mit DaZ im Alter von 3 Jahren mit 0 - 6 KM
- Kinder mit DaZ im Alter von 3 Jahren mit 7 - 23 KM
- Kinder mit DaZ im Alter von 4 Jahren mit 0 - 12 KM
- Kinder mit DaZ im Alter von 4 Jahren mit 13 - 35 KM
- Kinder mit DaZ im Alter von 5 Jahren mit 13 - 47 KM
- Kinder mit DaZ im Alter von 6 Jahren mit 25 - 59 KM
- Kinder mit DaZ im Alter von 7 Jahren mit 37 - 71 KM

Vergleich mit der Altersnorm

Für beinahe alle Untertests erhält man einen Rohwert, indem die Punkte für die einzelnen Aufgaben addiert werden. Für den Untertest SK ermittelt man jedoch eine der vier Entwicklungsstufen, als Ergebnis für den Untertest SVK erhält man ein Verhältnis mit dem Wert zwischen 0 und 1. Für jeden Untertest (ausgenommen SK und SVK) werden nun mithilfe von Tabellen T-Werte ermittelt, die der Altersnorm entsprechen. Diese T-Werte stellen Normwerte dar. Sie haben einen Mittelwert von 50 und eine Standardabweichung von 10. Erreicht ein Kind einen T-Wert zwischen 40 und 60, befinden sich

¹²⁵ Vgl. Ebda, S. 54-57.

die Leistungen im durchschnittlichen Bereich. Über- bzw. unterdurchschnittliche Leistungen liegen über 60 bzw. unter 40.

In einem weiteren Schritt wird für jeden T-Wert ein entsprechender Prozentrang ermittelt. Wiederum geschieht das mithilfe einer Tabelle, die diesmal jedoch für alle Untertests und jede Altersgruppe gilt.¹²⁶ "Der Prozentrang gibt an, wie viel Prozent der Kinder einer Vergleichsgruppe in einem Untertest genauso gut oder schlechter abgeschnitten haben als das untersuchte Kind."¹²⁷ Liegt der Prozentrang eines Kindes bei 90, heißt das, 90% der Kinder der Vergleichsgruppe haben gleiche oder schlechtere Ergebnisse erzielt, 10% haben bessere Leistungen erbracht.

Was die beiden anderen Untertests betrifft, wird mithilfe von Tabellen ein prozentualer Vergleichswert für den Untertest SK ermittelt und ein Vergleichsbereich (Quartil) für den Untertest SVK.¹²⁸

4.5. Folgen für die Sprachförderung

Mithilfe der Ergebnisse von *LiSe-DaZ* soll einerseits erkannt werden, welche Erwerbsschritte in Richtung des Deutschen bereits vollzogen wurden (Kompetenzperspektive) und weiters soll am erreichten Entwicklungsstand angeschlossen werden, um die folgenden Erwerbsschritte anzuregen und zu unterstützen (Förderperspektive).

Die Förderperspektive steht bei diesem Verfahren im Fokus der Folgerungen für die Sprachförderung. Für alle Bereiche, die mithilfe von *LiSe-DaZ* getestet werden, liegen prototypische Förderszenarien vor. Sie orientieren sich einerseits an den Eigenschaften des Deutschen und andererseits an Erkenntnissen über den Spracherwerb. Außerdem können sie dem Alter, dem Sprachstand, der Zielgruppe und der kulturellen Diversität entsprechend angepasst werden und orientieren sich an authentischen Situationen der Alltagskommunikation sowie typischen Spielsituationen.

Der Schwerpunkt dieser Förderszenarien liegt auf individuellen Diagnosen in Form von Einzelgesprächen und der Interaktion in Kleingruppen. Manche dieser Szenarien bieten

¹²⁶ Vgl. Ebda, S. 58.

¹²⁷ Ebda, S. 58.

¹²⁸ Vgl. Ebda, S. 58-60.

zudem Hinweise, wie auch andere sprachliche Bereiche gefördert werden können, die in *LiSe-DaZ* nicht getestet werden. Die Rede ist zum Beispiel von der Aussprache sowie von Genus, Plural oder dem gesamten Wortschatz.¹²⁹

4.5.1. Leitprinzipien der Förderung

Fördermaßnahmen bauen bei *LiSe-DaZ* auf drei Leitprinzipien auf: Konstanz, Kontrast, Kooperatives Sprachverhalten. Unter Konstanz versteht man einerseits eine maximale Stabilität bzw. eine konstante Realisierung (beispielsweise der Satzklammer) und außerdem eine gleichzeitige Variation. Das heißt, indem relevante Kontraste erzeugt werden, erreicht man auch Variation. Kontrast kann beispielsweise durch die Veränderung der Wortstellung (Haupt- und Nebensatz) oder der Subjekte, was auch die Veränderung der Verbflexion bedeutet, realisiert werden.

Folgendes Beispiel soll das Zusammenspiel zwischen Konstanz und Kontrast verdeutlichen:

Durch Äußerungen von LehrerInnen erkennt ein Kind, dass im deutschen Satz das finite Verb in der linken Satzklammer (Hauptsätze) und in der rechten Satzklammer (Nebensätze, eingeleitet von Konjunktionen, w-Pronomen oder Relativpronomen) aufscheinen kann. So entsteht für das Kind Konstanz, da dieser Bauplan der Sätze erkannt wird. Variation wird hingegen erzeugt, indem das Kind anhand von Äußerungen erkennt, dass die gleichen Mitspieler des Verbs (Subjekte, Objekte etc.) im Hauptsatz im Vorfeld und im Mittelfeld auftreten und somit ihre Positionen unterschiedlich sind. Weiters können einzelne Partikel (Fokuspartikel, Negationspartikel) auch innerhalb des Mittelfeldes wiederum an unterschiedlichen Positionen erscheinen. Gleichzeitig bleibt aber die charakteristische und unveränderliche Satzklammer des Deutschen nach wie vor erhalten. Es ist deshalb wichtig, nicht in Fragmenten mit den Kindern zu sprechen, denn nur so können sie ein breites Spektrum möglicher Strukturen und Regeln kennenlernen.

Indem man sich bemüht zu verstehen, was ein Kind sagen möchte und indem man weiters versucht, sich verständlich zu machen, entsteht ein kooperatives Sprachverhalten.

¹²⁹ Vgl. Ebda, S. 61f.

Das bedeutet, Sprachförderkräfte sollen kooperative GesprächspartnerInnen sein, indem sie die Äußerungen des Kindes aufgreifen. Sie müssen sich aber auch stets dessen bewusst sein, dass Kinder hören müssen, um sich das System einer Zweitsprache aneignen zu können. Deshalb ist eine authentische Gesprächssituation nötig, die wechselnde Redebeiträge, Wiederholungen und Rückfragen umfasst aber gleichzeitig auch korrekatives Feedback ermöglicht.

Diese drei Prinzipien zur Förderung verdeutlichen, dass es nötig ist, bei der Förderung Ähnlichkeiten und Unterschiede (Konstanz und Kontrast) wahrzunehmen und zudem das Interesse von Kindern an Kommunikation zu nutzen.

Um das zu gewährleisten, müssen drei Faktoren gegeben sein:

- a) Ein gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus: Es soll ein Thema gewählt werden, das für alle GesprächspartnerInnen von Interesse ist.
- b) Die Sprachförderkraft muss erkennen, dass kindliche Äußerungen die Annäherung an die Zielsprache bedeuten und deswegen ein entsprechendes Modell anzubieten ist.
- c) Zuletzt muss auch bedacht werden, dass Interaktion und Förderung auch viel Zeit in Anspruch nehmen.¹³⁰

4.5.2. Förderszenarien

Im Manual von *LiSe-DaZ* befindet sich eine Reihe von exemplarischen Förderszenarien, die veranschaulichen sollen, wie anhand der Testergebnisse zu den einzelnen Untertests Sprachförderung konzipiert und durchgeführt werden kann. Im Fokus der Sprachförderung stehen dabei sowohl die Verbesserung des Sprachverständnisses sowie die Entwicklung der Sprachproduktion, denn diese beiden Bereiche können nicht völlig getrennt voneinander betrachtet werden.

Förderung der Sprachproduktion

LiSe-DaZ gibt für alle getesteten Bereiche zur Sprachproduktion (Satzklammer, Subjekt-Verb-Kongruenz, Wortklassen, Kasus) Beispiele für mögliche Förderszenarien. Um

¹³⁰ Vgl. Ebda, S. 61-69.

einen Einblick zu gewinnen, wird nun anhand der Subjekt-Verb-Kongruenz veranschaulicht, wie eine entsprechende Förderung gestaltet werden kann.

Das Erwerbsziel der Förderung im Bereich der Subjekt-Verb-Kongruenz ist "die korrekte Wahl der Verbflexion in Abhängigkeit vom jeweiligen Subjekt"¹³¹. Die kommunikative Strategie besteht nun darin, die Äußerung des Kindes aufzugreifen und Verben sowie Subjekte dabei überein zu stimmen. Bei der Förderung von Kindern, die die Subjekt-Verb-Kongruenz bislang noch nicht erworben haben, sollen einfache Strukturen, die regelmäßige und häufig auftretende unregelmäßige Verben beinhalten, verwendet werden.

Beispiel: *Ich zeichne eine Katze. Und was zeichnest du? Zeichnet alle mal eine rote Blume.*

Bei Kindern, die die Subjekt-Verb-Kongruenz und ESS-III bereits erreicht haben, sollen Sätze formuliert werden, in denen sich Verben und Subjekte nicht unmittelbar nebeneinander befinden. Es können auch Sätze mit mehreren Verben und Subjekten verwendet werden.

Beispiel: *Das Mädchen in der blauen Jacke mit dem Eis in der Hand hat das Hündchen gefunden.*

Es ist darauf zu achten, alle möglichen Personen (1.-3. Person Singular und Plural) gleichermaßen zu verwenden. Zudem muss die 1. Person Singular nicht immer vollständig realisiert werden. Das heißt anstelle von *ich mache* ist auch *ich mach* angemessen.¹³²

Förderung des Sprachverständnisses

Durch die Förderung des Sprachverständnisses soll Kindern Input angeboten werden, um ihre Fähigkeiten weiter zu entwickeln. *LiSe-DaZ* zeigt deshalb anhand von Beispielen, wie das in den getesteten Bereichen (Verstehen von Verbbedeutung, Negation und w-Fragen) gelingen kann. Anhand des Verstehens von Verbbedeutung soll nun wiederum geklärt werden, wie die entsprechende Förderung stattfinden kann.

¹³¹ Ebda, S. 73.

¹³² Vgl. Ebda, S. 69-73.

Das Erwerbsziel der Förderung zum Verstehen von Verbbedeutung besteht darin, ein "Verstehen grundlegender semantischer Unterschiede von Verbklassen"¹³³ aufzubauen. Bei Gesprächen mit dem Kind sollen endzustandsorientierte und prozessorientierte Verben verwendet werden, um sowohl Handlungen als auch Prozesse zu beschreiben. Dazu können als kommunikative Strategie Spiele initiiert werden, um diese Verben zu produzieren, denn es muss nicht darauf gewartet werden, dass sie spontan geäußert werden. Zu Beginn sollen Verben verwendet werden, die den Endzustand ausdrücken und diesen mit Partikeln markieren (zB: macht...auf, macht...zu). Sobald ein Kind endzustandsorientierte Verben erfasst hat, können diese mit Prozessverben kontrastiert werden (zB: Das Licht ausschalten - schlafen). Sobald beide Verbklassen gemeistert wurden, sollen Verben verwendet werden, die mit und ohne Verbpartikel aufscheinen (zB: essen/aufessen). Für diese Fördermaßnahmen können beispielsweise Bilder oder Spiele (zB: Pantomime) unterstützend eingesetzt werden, die in Kleingruppen oder bei Einzelgesprächen zum Einsatz kommen können.¹³⁴

Was die Förderempfehlungen von *LiSe-DaZ* betrifft, geht es jedoch nicht um isolierte Übungen. Sie sollen Möglichkeiten aufzeigen, um verschiedene Phänomene als Teil eines Gesamtsystems zu betrachten. Sobald man Sätze formuliert und kommuniziert, kommt dieses Gesamtsystem zum Einsatz und für diese Sätze sind Wortklassen, Kasusmarkierungen, Satzklammern etc. nötig, die man nicht isoliert fördern und anwenden kann.¹³⁵

4.6. Warum ist LiSe-DaZ valide?

Da die Validität dieses Verfahrens bedeutsam für die Validierung der *Niveaubeschreibungen DaZ* für die Primarstufe ist, da *LiSe-DaZ* als Außenkriterium im Zuge der Korrelationsanalyse herangezogen wird, soll im Folgenden kurz erklärt werden, weshalb *LiSe-DaZ* valide ist und somit misst, was es vorgibt zu messen.

¹³³ Ebda, S. 77.

¹³⁴ Vgl. Ebda, S. 77.

¹³⁵ Vgl. Ebda, S. 81f.

Im Zuge der Normierung von *LiSe-DaZ* wurden 912 Kinder (602 mit DaZ zwischen 3;0 und 7;11 Jahren und 303 Kinder mit DaM von 3;0 bis 6;11 Jahren) untersucht.¹³⁶

In Hinblick auf das Gütekriterium der Validität muss das Verfahren in der Lage sein, sprachlichen Fähigkeiten in Bezug auf Sprachproduktion und -rezeption, die für drei- bis siebenjährige Kinder relevant sind, angemessen zu erfassen. Der Test muss somit richtige Aussagen über den Sprachstand machen, sodass entsprechende Einschätzungen zur Individualdiagnose und Ableitungen von Förderungen möglich sind.

Inhalts- und Konstruktvalidität

Aufgrund der linguistischen und spracherwerbstheoretischen Fundierung der einzelnen Untertests dieses Instruments wird Inhaltsvalidität gewährleistet. Konstruktvalidität wird mithilfe der Korrelationen zwischen den Untertests betrachtet, wobei DaZ- und DaM-Stichprobe getrennt voneinander geprüft wurden. Die Untertests zur Verbbedeutung, zum Verstehen von w-Fragen sowie der Negation weisen, was die DaZ-Stichprobe betrifft, untereinander positive, signifikante Korrelationen auf. Auch bei den Untertests zu den Wortklassen und zum Kasus erkannte man enge Zusammenhänge untereinander.¹³⁷ Somit konnte festgestellt werden, dass "die Untertests insgesamt wie theoretisch erwartet heterogene Facetten der linguistischen Fähigkeiten der Kinder abbilden."¹³⁸

In Bezug auf den Untertest zur Satzklammer zeigen sich auch hier deutliche Zusammenhänge mit den Ergebnissen aus den anderen Untertests. Für den Untertest zur Subjekt-Verb-Kongruenz ließen sich nur sehr geringe Zusammenhänge zu anderen Untertests erkennen.¹³⁹

Kriteriumsvalidität

Durch die Prüfung der Kriteriumsvalidität wurde für *LiSe-DaZ* festgestellt, dass mit diesem Instrument ein Sprachtest vorliegt, der sprachliche Fähigkeiten im Kernbereich der Grammatik unabhängig vom Bildungsgrad der Mutter erfasst. Das wird besonders hervorgehoben, da der Bildungsgrad der Eltern (und besonders der Mütter) bei Kindern

¹³⁶ Vgl. Ebda, S. 85.

¹³⁷ Vgl. Ebda, S. 100.

¹³⁸ Ebda, S. 100.

¹³⁹ Vgl. Ebda, S. 100-105.

mit Deutsch als Zweitsprache erheblichen Einfluss auf ihre sprachlichen Fähigkeiten hat.¹⁴⁰

5. Methodologie und Ergebnisse der Validierung

Diese Arbeit umfasst eine Prüfung der Validität des im ersten Abschnitt vorgestellten Beobachtungsverfahrens *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache* für die Primarstufe. Nach der erfolgten theoretischen Einleitung wird in diesem zweiten Teil die methodologische Vorgehensweise der empirischen Prüfung dargelegt. Außerdem werden alle Ergebnisse der Validierung dargestellt und einer ausführlichen Interpretation, bei der zuvor auf bisherige Forschungsergebnisse zurückgegriffen wird, unterzogen. Zuletzt erfolgt die Beantwortung der zu Beginn vorgestellten Forschungsfrage.

Um festzustellen, ob es sich bei den *Niveaubeschreibungen DaZ* um ein valides Instrument handelt, wird auf die sogenannte Korrelationsanalyse zurückgegriffen. Dabei werden erhobene Beobachtungsergebnisse der *Niveaubeschreibungen DaZ* mit einem Außenkriterium korreliert. Dieser äußere Kriteriumswert entstammt den Ergebnissen der Erhebung mit dem Instrument *LiSe-DaZ*. Wie schon im Kapitel 4.6 erwähnt, wurde *LiSe-DaZ* bereits einer ausführlichen Prüfung hinsichtlich aller Gütekriterien unterzogen und als valide ausgewiesen. Darüber hinaus prüft *LiSe-DaZ* sprachliche Fähigkeiten von Kindern, die auch die *Niveaubeschreibungen DaZ* berücksichtigen und dadurch kann davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse aus den Erhebungen vergleichbar sind. Aus diesem Grund erfüllt *LiSe-DaZ* alle Voraussetzungen, um für die Validierung herangezogen zu werden.

5.1. Beschreibung der Stichprobe

Jene ProbandInnen, die im Zuge der durchgeführten Erhebungen beobachtet bzw. getestet wurden, waren zu diesem Zeitpunkt SchülerInnen der Volksschule Ortnergasse. Um

¹⁴⁰ Vgl. Ebda, S. 109.

die ausgewählte Stichprobe bestmöglich zu beschreiben, werden die Besonderheiten dieser Schule im Folgenden kurz skizziert.

5.1.1. VS Ortnergasse - Mehrsprachige koordinierte Alphabetisierung

An der Volksschule Ortnergasse im 15. Wiener Gemeindebezirk wird die Alphabetisierung der SchülerInnen der ersten Klassen mehrsprachig durchgeführt. Im Schuljahr 2011/12 wurden im Zuge dieses Projekts alle Kinder mit türkischer und bosnisch/kroatisch/serbischer Erstsprache gleichzeitig sowohl in Deutsch als auch in ihrer Erstsprache koordiniert alphabetisiert. Das heißt, sie lernten dadurch das Lesen und Schreiben in beiden Sprachen. Kinder, deren Erstsprache eine andere ist, erhalten verstärkte DaZ-Förderung.¹⁴¹

Im Zuge der Datenerhebung in den beiden ersten Klassen der Volksschule konnte zudem festgestellt werden, wie die Mehrsprachigkeit der Kinder immer wieder in den schulischen Alltag integriert wird. Beispielsweise erfolgt die Begrüßung am Morgen durch die Lehrperson nicht nur auf Deutsch, Türkisch und BKS, sondern auch in zahlreichen anderen Sprachen, wobei nicht nur die Sprachen der anwesenden Kinder berücksichtigt werden, sondern viele mehr. Der Ablauf gestaltet sich dabei so, dass die Begrüßung von der Lehrperson vorgesprochen wird und die Kinder wiederholen daran anschließend im Chor.

Weiters gibt es ein Ritual, wozu sich die Kinder beider Klassen im Turnsaal einfinden und ihnen von den KlassenlehrerInnen sowie den LehrerInnen der Türkisch- und BKS-Förderstunden eine Geschichte abwechselnd auf Deutsch, Türkisch und BKS vorgelesen wird. Auch Lieder werden mit drei verschiedensprachigen Liedtexten gemeinsam gelernt und gesungen.

Dass auf Mehrsprachigkeit in der Volksschule Ortnergasse großen Wert gelegt wird, zeigt jedoch bereits ein Blick ins Klassenzimmer, wo zahlreiche Gegenstände und Möbelstücke auf Deutsch, Türkisch, BKS und Englisch beschildert sind.

¹⁴¹ Vgl. <http://daf.univie.ac.at/projekte/aktuelle-daz-projekte/mehrsprachige-koordinierte-alphabetisierung/> [Stand: 11.09.2012]

5.1.2. ProbandInnen

Für die Durchführung der vorliegenden Validitätsprüfung wurden sowohl das Beobachtungsverfahren *Niveaubeschreibungen DaZ* als auch *LiSe-DaZ* bei 24 Kindern angewendet. Es handelte sich dabei, wie bereits erwähnt, um SchülerInnen der ersten beiden Klassen der Volksschule Ortnergasse. Insgesamt wurden 8 Mädchen und 16 Buben mit Deutsch als Zweitsprache beobachtet und getestet. Zum Zeitpunkt der Erhebungen (Ende April bis Mitte Juni 2012) waren die SchülerInnen zwischen 6;3 und 8;3 Jahre alt und im Durchschnitt 7 Jahre und 3 Monate alt. In Summe waren 10 verschiedene Erstsprachen vertreten (siehe Tabelle 2). Die am stärksten vertretenen Erstsprachen waren dabei Tschetschenisch mit 6 Nennungen, Türkisch mit 4 Nennungen und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch mit 4 Nennungen.

Erstsprache	Häufigkeit	Prozent
Tschetschenisch	6	25%
Bosnisch/Kroatisch/Serbisch	4	16,7%
Türkisch	4	16,7%
Albanisch	2	8,3%
Mazedonisch	2	8,3%
Rumänisch	2	8,3%
Arabisch	1	4,2%
Spanisch	1	4,2%
Ukrainisch	1	4,2%
Ungarisch	1	4,2%
Gesamt	24	100%

Tabelle 2: Erstsprachen der ProbandInnen

Alter		Häufigkeit	Prozent
Jahre	Monate		
6	3	1	4,2%
6	9	1	4,2%
6	10	1	4,2%
7	0	3	12,5%
7	2	2	8,3%
7	3	3	12,5%
7	4	3	12,5%
7	6	2	8,3%
7	7	4	16,7%
7	10	1	4,2%
7	11	2	8,3%
8	3	1	4,2%
Gesamt		24	100%
Mittelwert		7,3 Jahre	

Tabelle 3: Alter der ProbandInnen

Den sozio-ökonomischen Hintergrund betreffend liegen für 17 der 24 ProbandInnen weitere Daten vor, die Aufschluss über den Besuch des Kindergartens und der Vorschule sowie den Geburtsort geben. 13 dieser 17 SchülerInnen haben den Kindergarten mehr als ein Jahr in Österreich besucht. Die verbleibenden vier Kinder haben den Kindergarten weniger als ein Jahr in Österreich besucht, den Kindergarten in einem anderen Land besucht oder den Kindergarten überhaupt nicht besucht.

Die Vorschule haben 13 SchülerInnen nicht besucht, wonach vier in die Vorschule gegangen sind. Was den Geburtsort angeht, wurden 13 Kinder in Österreich geboren, der Rest in einem anderen Land.

Durchgeführt wurden die Erhebungen von mir, wobei am Beginn die Beobachtung mithilfe der *Niveaubeschreibungen DaZ* stand und ein individuelles Sprachprofil für jede Probandin bzw. jeden Probanden erstellt wurde. Beobachtet wurden die 24 Kinder

sowohl während des täglichen Regelunterrichts als auch in den Pausen und der Zeit kurz vor Beginn des Unterrichts. Diesbezüglich soll jedoch betont werden, dass pro Beobachtungstag nie mehr als drei SchülerInnen gleichzeitig beobachtet wurden.

Daran anschließend kam das Instrument *LiSe-DaZ* zum Einsatz, das nicht im Klassenzimmer, sondern in einem separaten ruhigen Raum zur Anwendung kam, wobei nur die Testleiterin und der zu testende Schüler bzw. die zu testende Schülerin anwesend waren. Was dieses Instrument betrifft, wurden mit jedem Kind rund 15-20 Minuten die Geschichte "Abenteuer im Park" sowie der Untertest "Verstehen von Verbbedeutung" (siehe Kapitel 4.3.1) durchgegangen.

Die Zielgruppe von *LiSe-DaZ* sind Kinder mit Deutsch als Zweitsprache im Alter von 3;0 bis 7;11 Jahren, die *Niveaubeschreibungen DaZ* wurden für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in der Primarstufe konzipiert. Somit handelt es sich bei den zur Erhebung herangezogenen 24 SchülerInnen der VS Ortnergasse um eine durchaus passende Stichprobe, die zudem als heterogen bezeichnet werden kann. Das kann darauf zurückgeführt werden, dass keines der Kinder Deutsch als Erstsprache hat und obwohl nicht für jedes Kind Daten vorliegen, kann den sozio-ökonomischen Hintergrund betreffend die Tendenz festgestellt werden, dass der Kindergarten von den ProbandInnen überwiegend mehr als ein Jahr lang in Österreich besucht wurde. Zudem wurde die Vorschule mehrheitlich nicht besucht und der Großteil der ProbandInnen wurde in Österreich geboren.

5.2. Kategoriebildung

Um die Erhebungsdaten der *Niveaubeschreibungen DaZ* und von *LiSe-DaZ* miteinander in Verbindung zu bringen und somit mögliche Zusammenhänge festzustellen, wurden jene Beobachtungs- bzw. Testbereiche der Instrumente ausgewählt, die in beiden Verfahren aufscheinen. Dabei konnte erkannt werden, dass nicht alle sechs Beobachtungsbereiche der *Niveaubeschreibungen DaZ* auf Validität hin überprüft werden können, da *LiSe-DaZ* nicht für jeden dieser Bereiche einen entsprechenden Test anbietet. Beispielsweise gibt es keinen Untertest von *LiSe-DaZ*, der die Fähigkeiten in Bezug auf das Lesen und Schreiben berücksichtigt und auch der Beobachtungsbereich zur "Sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit" scheint bei *LiSe-DaZ* nicht auf.

Es gibt jedoch etliche Teile der beiden Verfahren, die durchaus miteinander verglichen werden können, da ähnliche sprachliche Kompetenzen beobachtet bzw. getestet werden. Daraus ergeben sich sechs Kategorien, in denen jene Bereiche der beiden Instrumente zusammengefasst werden, die sich ähneln und deren Ergebnisse im Zuge der Validierung miteinander korreliert werden.

Die Entstehung dieser sechs Kategorien wird im Folgenden erklärt, wobei Tabelle 4 einen einleitenden Überblick geben soll:

LiSe-DaZ**Niveaubeschreibungen DaZ****KATEGORIE 1: WORTSCHATZ PRODUKTIV & REZEPTIV***a) Wortschatz rezeptiv*

Verstehen von Verbbedeutung

Verstehenswortschatz

(Teil des Bereichs *Wortschatz*)*b) Wortschatz produktiv*

Vollverben

Mitteilungswortschatz

(Teil des Untertests *Wortklassen*)(Teil des Bereichs *Wortschatz*)**KATEGORIE 2: VERBSTELLUNG**

Satzklammer

Verbstellung

(Teil des Bereichs *Grammatik*)**KATEGORIE 3: SATZVERBINDUNGEN**

Konjunktion

Satzverbindungen

(Teil des Untertests *Wortklassen*)(Teil des Bereichs *Grammatik*)**KATEGORIE 4: PRÄPOSITIONEN**

Präpositionen

Präpositionen

(Teil des Untertests *Wortklassen*)(Teil des Bereichs *Grammatik*)**KATEGORIE 5: KONJUGATION DES VERBS**

Subjekt-Verb-Kongruenz

Formen des Verbs

(Teil des Bereichs *Grammatik*)**KATEGORIE 6: DEKLINATION DES NOMENS**

Kasus

Formen des Nomens

(Teil des Bereichs *Grammatik*)

Tabelle 4: Kategorien

Entstehung der Kategorien

a) Wortschatz produktiv und rezeptiv

Die Kategorie "Wortschatz" berücksichtigt sowohl den produktiven als auch den rezeptiven Wortschatz. Der produktive Wortschatz bezieht sich auf den "Mitteilungswortschatz" der *Niveaubeschreibungen DaZ* und wird mit jenem Teil des Untertests "Wortklassen" von *LiSe-DaZ* korreliert, in dem die Produktion der Vollverben eine Rolle spielt. Mithilfe der *Niveaubeschreibungen DaZ* wird der "Mitteilungswortschatz" beobachtet, um das aktive Vokabular zu überprüfen, das SchülerInnen von sich aus produzieren. Vergleichbar ist das somit mit dem Untertest "Wortklassen" von *LiSe-DaZ*, da dieser mithilfe der Geschichte "Abenteuer im Park" die SchülerInnen dazu bringt, ihre sprachlichen Fähigkeiten zu verbalisieren und ein Hauptaugenmerk auf den produzierten Vollverben liegt.

Der Teil zum rezeptiven Wortschatz dieser Kategorie umfasst den "Verstehenswortschatz" des Beobachtungsverfahrens sowie den Untertest "Verstehen von Verbbedeutung" von *LiSe-DaZ*. Der "Verstehenswortschatz" soll beobachtet werden, um zu erkennen, was SchülerInnen zu verstehen vermögen und wie fortgeschritten ihr passiver Wortschatz ist. Auch *LiSe-DaZ* testet, welche Verben bereits verstanden werden, weshalb diese beiden Teile gut miteinander korreliert werden können.

b) Verbstellung

Diese Kategorie vereint den Bereich "Verbstellung" (Teil des Bereichs "Grammatik" der *Niveaubeschreibungen DaZ*) und den Untertest "Satzklammer" von *LiSe-DaZ*, denn diese beiden Teile der Instrumente beschäftigen sich mit der Position des Verbs im Satz und können deshalb als eine Kategorie zusammengefasst werden. Zudem teilt *LiSe-DaZ* die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder in Bezug auf Haupt- und Nebensätze in vier Entwicklungsstufen ein und auch das Beobachtungsverfahren arbeitet mit vier Niveaustufen. Diese ähnlichen Maße (die *Niveaubeschreibung DaZ* arbeiten zudem mit Zwischenstufen) vereinfachen somit eine Korrelationsanalyse.

c) Satzverbindung

Satzverbindungen bzw. Konjunktionen werden bei *LiSe-DaZ* im Untertest "Wortklassen" berücksichtigt und sind außerdem ein Teil des Beobachtungsbereichs "Grammatik" der *Niveaubeschreibungen DaZ*. Da also beide Instrumente den Gebrauch von Konjunktionen überprüfen, können diese beiden Teile durch die Kategorie "Satzverbindungen" zusammengefasst werden.

d) Präpositionen

Eine weitere Kategorie umfasst Präpositionen, da sie sowohl bei den *Niveaubeschreibungen DaZ* im Kapitel "Grammatik" beobachtet werden, als auch bei *LiSe-DaZ* im Untertest "Wortklassen" aufscheinen.

e) Konjugation des Verbs

Die Kategorie "Konjugation des Verbs" ergibt sich aus jenem Teil des Beobachtungsinstruments, das sich im Bereich "Grammatik" mit der Form des Verbs beschäftigt und dem Untertest "Subjekt-Verb-Kongruenz" von *LiSe-DaZ*. Beide Teile der Verfahren beobachten bzw. testen die Flexion des Verbs und stimmen deshalb überein.

f) Deklination des Nomens

Die Kategorie "Deklination des Nomens" umfasst die "Form des Nomens" (Teil des Beobachtungsbereichs "Grammatik") der *Niveaubeschreibungen DaZ* sowie den Untertest "Kasus" von *LiSe-DaZ*. Da in beiden dieser Teile das Hauptaugenmerk auf der Verwendung von Akkusativ und Dativ liegt, ergibt sich diese Kategorie.

Somit werden im Zuge der Validierung die Beobachtungsbereiche "Wortschatz" (Mitteilungswortschatz und Verstehenswortschatz) und "Grammatik" (Verbstellung, Satzverbindungen, Präpositionen, Formen des Nomens, Formen des Verbs) einer empirischen Prüfung unterzogen.

Da *LiSe-DaZ* keine Entsprechungen bietet, mit denen die Ergebnisse aller anderen Beobachtungsbereiche (Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit,

Aussprache, Lesen, Schreiben) korreliert werden können, werden diese keiner Validitätsprüfung unterzogen.

Doch auch *LiSe-DaZ* umfasst einige Tests, die durch die *Niveaubeschreibungen DaZ* nicht erfasst werden, weshalb Teile des Verfahrens keine Verwendung in der Validierung finden und deshalb im Zuge der Erhebung an der Volksschule nicht zum Einsatz kamen. Dazu zählen in Bezug auf die Testaufgaben zum Sprachverstehen die Untertests "Verstehen von w-Fragen" sowie "Verstehen von Negation". Was den Untertest "Wortklassen" angeht, wurde dieser zwar vollständig erhoben, allerdings werden für die Validitätsprüfung die Ergebnisse bezüglich Fokuspartikel sowie Modal- und Hilfsverben nicht berücksichtigt.

5.3. Durchführung der Produkt-Moment-Korrelation

Um mögliche Zusammenhänge zwischen den Erhebungsergebnissen der *Niveaubeschreibungen DaZ* und jenen von *LiSe-DaZ* erkennen zu können, wurden die Daten zu jeder der oben beschriebenen Kategorien zunächst paarweise zusammengefasst. Im nächsten Schritt wurde der sogenannte Korrelationskoeffizient für jedes Variablenpaar mithilfe der Statistiksoftware *SPSS Statistics* errechnet.

Um festzustellen, ob zwischen zwei Beobachtungen eine paarweise Beziehung vorliegt, wird in den Sozialwissenschaften am häufigsten das Zusammenhangsmaß des sogenannten Korrelationskoeffizienten verwendet, der das Ergebnis der Produkt-Moment-Korrelation darstellt. Da sich der Korrelationskoeffizient für verschiedene Skalenniveaus der Variablen berechnen lässt, bringt das einen großen Vorteil mit sich.

Ein weiterer Vorzug dieses Maßes ist die Unveränderlichkeit gegenüber Maßstabveränderungen der Variablen, wodurch Variablenzusammenhänge unabhängig der Messeinheit festgestellt werden können.¹⁴² Diese Eigenschaft des Korrelationskoeffizienten kommt auch der Validitätsprüfung dieser Arbeit zugute, da die *Niveaubeschreibungen DaZ* und *LiSe-DaZ* mit Ergebnissen unterschiedlicher Messeinheiten arbeiten.

¹⁴² Vgl. Bortz, J. / Schuster, C. (2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. 7., vollständig überarb. und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 153.

Zurückzuführen auf Forschungen, die von Karl Pearson durchgeführt wurden, wird der klassische Korrelationskoeffizient auch als Pearson-Korrelation bezeichnet. Der errechnete Wert beschreibt "die Enge des linearen Zusammenhangs zweier Merkmale durch eine Zahl r , die zwischen $+1$ und -1 liegt"¹⁴³. Ein perfekt positiver Zusammenhang ist gegeben, wenn $r = +1$ vorliegt. Bei $r = -1$ spricht man von einem perfekt negativen Zusammenhang, $r = 0$ entspricht keinem linearen Zusammenhang.¹⁴⁴

Für die Berechnung der Korrelationskoeffizienten wurden die vier Niveaustufen und die dazugehörigen Zwischenstufen umcodiert, da diese mit römischen Ziffern angegeben sind. Daraus ergeben sich folgende Werte:

Die Niveaustufe $< I$ entspricht 0.

Die Niveaustufe I entspricht 1.

Die Niveaustufe I bis II entspricht 1,5.

Die Niveaustufe II entspricht 2.

Die Niveaustufe II bis III entspricht 2,5.

Die Niveaustufe III entspricht 3.

Die Niveaustufe III bis IV entspricht 3,5.

Die Niveaustufe IV entspricht 4.

5.3.1. Signifikanz

Mithilfe von *SPSS* wurde allerdings nicht nur der Korrelationskoeffizienten berechnet, sondern auch die Signifikanz dieser Ergebnisse.

Signifikanz gibt die Irrtumswahrscheinlichkeit an, das heißt, ob der Zusammenhang zwischen den korrelierten Werten weitgehend gesichert ist oder nicht. Hierfür wird mit drei verschiedenen Schwellen der Irrtumswahrscheinlichkeit (Signifikanzniveaus) gearbeitet. Ist die Korrelation auf dem Niveau von 0,05 signifikant, liegt die Wahrscheinlichkeit, dass es sich um eine rein zufällige Korrelation handelt, bei unter 5 % (*SPSS* vergibt einen Stern *). Zudem bedeutet dieser Wert, dass der gemessene Zusammenhang mit einer Wahrscheinlichkeit von 95 % auch für die Grundgesamtheit gilt. Bei

¹⁴³ Ebda, S. 157.

¹⁴⁴ Vgl. Ebda, S. 156f.

0,01 liegt die Irrtumswahrscheinlichkeit bei unter 1 % (*SPSS* vergibt zwei Sterne **). Wurde eine Signifikanz auf dem Niveau von 0,001 festgestellt, bedeutet das eine Irrtumswahrscheinlichkeit von weniger als 1 ‰ (*SPSS* vergibt drei Sterne ***). Die Signifikanz ist statistisch gesehen von sehr großer Bedeutung.¹⁴⁵

5.3.2. Das Type-Token-Verhältnis (TTR)

Für die Berechnung des Korrelationskoeffizienten wurden die erfassten Daten der *Niveaubeschreibungen DaZ* nicht ausschließlich mit den für *LiSe-DaZ* errechneten Rohwerten, die als Endergebnisse dieses Instruments gelten, korreliert. Für drei der sechs Kategorien (Wortschatz produktiv und rezeptiv, Satzverbindungen, Präpositionen) wurde zudem das *Types-Token-Verhältnis* berechnet.

Um die Wortschatzvarianz bzw. die lexikalische Vielfalt einer Person erfassen zu können, gibt es verschiedene Maße, die die Reichhaltigkeit des Wortschatzes feststellen. Vor allem in der Spracherwerbsforschung, der Sprachpathologie sowie der Stilometrie ist die Möglichkeit einer solchen Messung von Bedeutung, da dadurch beispielsweise ein wachsender oder zu geringer Wortschatz ausgelotet werden kann.

Das Maß für lexikalische Vielfalt, das am häufigsten zur Anwendung kommt, ist das *Types-Tokens-Verhältnis*, das im Englischen als *type-token-ratio* (kurz: *TTR*) bezeichnet wird.¹⁴⁶ Dieses Verhältnis wird als "Quotient aus der Anzahl aller Worttypes und der Anzahl aller Worttokens"¹⁴⁷ definiert.

Ein Beispiel: Ein Proband bzw. eine Probandin verwendeten in schriftlich festgehaltenen sprachlichen Äußerungen (zB: bei einem Schulaufsatz) neun Präpositionen. Das heißt, diese Gesamtsumme stellt die Tokens dar. Manche dieser Präpositionen werden jedoch mehrmals verwendet, wodurch nur fünf tatsächlich verwendete Präpositionen gezählt werden, diese werden als Types bezeichnet.

Das errechnete Verhältnis gibt an, "mit welcher Rate die Tokens im Korpus zu unterschiedlichen Types gehören"¹⁴⁸. Demnach weist ein hoher TTR-Wert auf einen

¹⁴⁵ Vgl. <http://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/quantitative/quantitative-109.html> [Stand: 31.10.2012]

¹⁴⁶ Vgl. Perkuhn, R. / Keibel, H. / Kupietz, M. (2012): *Korpuslinguistik*. Paderborn: Fink.
<http://corpora.ids-mannheim.de/libac/doc/libac-addOn-LexikalVielfalt.pdf> [Stand: 05.11.2012]

¹⁴⁷ Ebda.

¹⁴⁸ Ebda.

differenzierten und reichhaltigen Wortschatz hin, ein niedriger TTR-Wert hingegen auf ein hohes Maß an Wiederholungen.

Um TTR-Werte unterschiedlicher Studien zu vergleichen, muss darauf geachtet werden, alle Werte für die gleiche linguistische Ebene zu berechnen und die Berechnungen auf der Grundlage ähnlich großer Textproben, Sprachaufzeichnungen etc. durchzuführen.¹⁴⁹

Das Berücksichtigen dieses Verhältnisses schien für die Korrelationsanalyse der drei erwähnten Kategorien sinnvoll, da der Untertest "Wortklassen" von *LiSe-DaZ* die für die Validierung relevanten Teile "Präpositionen", "Vollverben" und "Konjunktionen" lediglich in ihrer Gesamtsumme erfasst. Das heißt, es werden alle in den Aussagen der Kinder vorkommenden Präpositionen, Vollverben bzw. Konjunktionen gezählt und diese Summe wird als Richtwert herangezogen. Da diese Ergebnisse nur wenig Aufschluss auf die Vielfalt des produzierten Wortschatzes geben, wurde für die Validitätsprüfung auf das *Types-Token-Verhältnis* zurückgegriffen, das diese lexikalische Vielfalt besser widerspiegelt. Was das Berücksichtigen dieses Verhältnisses für die durchgeführte Validitätsprüfung bedeutet, zeigt die Interpretation der Forschungsergebnisse des folgenden Abschnitts.

5.4. Darstellung und Interpretation der Forschungsergebnisse

Im Zuge der nun folgenden Interpretation der Ergebnisse, die für die Validitätsprüfung der *Niveaubeschreibungen DaZ* für die Primarstufe mithilfe einer Korrelationsanalyse berechnet wurden, wird die aktuelle Forschungsgrundlage zu jeder der zuvor vorgestellten sechs Kategorien dargelegt. Diese Grundlage entstammt dem *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*, der vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung entwickelt wurde und auf die aktuelle Forschungslage zur kindlichen (ein- und mehrsprachigen) Sprachaneignung eingeht. Er nimmt eine Differenzierung nach Basisqualifikationen vor, die sich an den analytisch identifizierbaren Teilbereichen von Sprachen sowie ihrer Anwendung und Diagnose orientieren. Diese Qualifikationen umfassen phonische, morphologisch-syntaktische, semantische, pragmatische,

¹⁴⁹ Vgl. Ebda.

diskursive und literale Kompetenzen. Entstanden ist dieser Referenzrahmen, um als Grundlage für die Entwicklung diagnostischer Verfahren in Bezug auf die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen zwischen drei und elf Jahren zu dienen. Er beschreibt deshalb jene Fertigkeiten, die in bestimmten Phasen der Sprachentwicklung erwartet werden und führt Indikatoren an, die Aufschluss über den Sprachstand geben und bei der Entwicklung förderdiagnostischer Maßnahmen vorrangig zu berücksichtigen sind.

Es wird von den Verfassern jedoch darauf hingewiesen, dass der Forschungsstand über die Sprachaneignung derzeit noch große Lücken aufweist und dass viele Phänomene noch nicht ausreichend erfasst sind, weshalb oft nur Hypothesen über das Aneignungsgeschehen zur Verfügung stehen.¹⁵⁰ Dennoch liegt dem Referenzrahmen ein eigener Band bei, der sich ausschließlich mit jener Forschungsgrundlage beschäftigt, auf der er basiert.

5.4.1. Wortschatz produktiv und rezeptiv

5.4.1.1. Aktueller Forschungsstand zum Wortschatzerwerb

Indem ein Kind erste Wörter produziert, steigt es aktiv in die Sprachgemeinschaft ein, da es sich somit auch verbal ausdrücken kann. Aus diesem Grund ist der Erwerb semantischer Qualifikationen in der Sprachaneignung von großer Bedeutung. Die Aneignung des Lexikons wird jedoch als ein Prozess beschrieben, der nie wirklich zu einem Ende kommt. Die Semantikaneignung setzt sich dabei aus dem Erwerben und dem Erweitern des aktiven und passiven Wortschatzes und jener Fähigkeit zusammen, die die Bildung neuer Wörter aus Lexemen ermöglicht. Doch auch die Begriffsbildung sowie das Bilden von Oberbegriffen und größeren semantischen Einheiten zählen zur Semantikaneignung.

Forschungen beschäftigen sich in Bezug auf die Lexikonaneignung in den ersten drei Lebensjahren vorrangig mit den quantitativen Ausmaßen des Wortschatzes, was ab dem

¹⁵⁰ Vgl. Ehlich, K. / Bredel, U. / Reich, H. H. (2009): Sprachaneignung - Prozesse und Modelle. In: Ehlich, K. / Bredel, U. / Reich, H. H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsreform Band 29/I. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 7-19.

vierten Lebensjahr kaum noch eine Rolle spielt. Ab diesem Zeitpunkt stehen Wortneubildungen (Komposition, Derivation), mentale Dimensionen und das Verstehen und Produzieren von Redewendungen im Zentrum des Interesses.

Die Lexikonaneignung beginnt jedoch erst zu Beginn des zweiten Lebensjahres, da erst in dieser Phase erste echte referenzielle Wörter produziert werden und es zu einem Entwicklungsschub kommt. Außerdem gibt es große Unterschiede in Bezug auf Produktion und Rezeption von Wörtern, da mit eineinhalb Jahren rund 18 Wörter produziert, jedoch bereits rund 100-200 Wörter verstanden werden. Zwischen 1;3 und 2;0 Jahren folgt die 50-Wort-Schwelle, was einen produktiven Wortschatz von rund 50 Wörtern bedeutet. In dieser Phase produziert ein Kind dreimal mehr echte Wörter als Protowörter (einzelsprachliche Ausdrücke und Lautungen). Dieser Schwelle folgt der sogenannte Vokabularspurt, der das produktive Lexikon rapide ansteigen lässt (mindestens 12 neue Wörter pro Monat). Da Entwicklungsverläufe jedoch individuell sehr verschieden sein können, tritt dieser Vokabelspurt nicht bei jedem Kind auf.

Mit rund zwei Jahren verfügen Kinder über einen produktiven Wortschatz von ca. 300 Wörtern und auch Gefühlsäußerungen können zunehmend verbalisiert werden.

Von besonderer Bedeutung für diese Arbeit ist der Lexikonerwerb ab dem dritten Lebensjahr. Ab diesem Zeitpunkt gestaltet sich die Verteilung der Wortarten wie bei Erwachsenen, das heißt, jede Wortart nimmt nicht mehr als 25 % ein. Weiters lässt sich in Bezug auf Types und Tokens ebenfalls eine relativ klare Übereinstimmung feststellen, allerdings ist die Quantität des Wortschatzes unterschiedlich. Zwischen zwei und sechs Jahren kommen täglich im Durchschnitt 14 neue Wörter zum passiven Wortschatz hinzu und 3,5 Wörter eignet sich in dieser Phase ein Kind täglich aktiv an.

Daraus ergibt sich folgender Wortschatzumfang: Der aktive Wortschatz beträgt bei Fünfjährigen 2.600 bis 5.200 Wörter. Der passive Wortschatz umfasst 9.000 bis 14.000 Wörter bei Sechsjährigen. Laut Komar ist es ab dem dritten Lebensjahr jedoch nicht mehr möglich, den tatsächlichen Wortschatzumfang exakt zu bestimmen, da nur Ausschnitte aus der Sprachproduktion, die zu Schätzungen und Hochrechnungen führen, erfasst werden können.

Nach einer Studie von Schmidlin (1999) wird jedoch aufgezeigt, wie sich der Wortschatz nach dem Eintritt in die Schule verändern kann. Eine Änderung in der Struktur

des Wortschatzes wurde bei Kindern von sieben bis elf Jahren festgestellt. Es kommt einerseits zu einem quantitativen Anstieg des Wortschatzes und andererseits zu einer qualitativen Umstrukturierung und semantischen Änderungen. Beispielsweise weist die Studie auf den semantischen Ausbau von Präpositionen hin, die sich jedoch quantitativ nicht verändert haben.¹⁵¹

Diagnose des Wortschatzes

Was Hinweise zur Diagnose des Wortschatzes betrifft, wird im Referenzrahmen von Komor und Reich erneut darauf hingewiesen, dass jenseits der 50-Wort-Schwelle eine quantitative Gesamterfassung "wahrscheinlich nicht mehr sinnvoll, jedenfalls kaum mehr praktikabel"¹⁵² sei. Was die Diagnose der Wortarten betrifft, wird das Betrachten von Verben empfohlen, später auch der Adjektive und Funktionswörter wie etwa Präpositionen. Weiters wird darauf hingewiesen, dass zwischen produktivem und rezeptivem Wortschatz zu unterscheiden sei und diagnostische Maßstäbe keinesfalls zu niedrig angesetzt werden sollen. Aus diesem Grund ist es wichtig, ein Hauptaugenmerk auch auf die Qualität des rezeptiven Wortschatzes zu legen sowie Elemente des Grund- und Aufbauwortschatzes und Prozesse der Wortschatzstrukturierung zu berücksichtigen. Deshalb ist die Wortschatzdiagnose, die das Abfragen auf der Grundlage von Bildern vorsieht, nicht empfehlenswert.¹⁵³

Wortschatzerwerb bei Deutsch als Zweitsprache

Der Erwerb des Wortschatzumfangs verläuft bei Deutsch als Erstsprache und bei Deutsch als Zweitsprache im Wesentlichen analog, da es in beiden Erwerbsformen eine Phase der ersten Wörter gibt, die an eine Phase des raschen Erwerbs anschließt. Es kann bei Deutsch als Zweitsprache jedoch eine sprunghafte Entwicklung erkannt werden, was den Bereich der Tokens betrifft. Die Types nehmen hingegen langsam zu. Diese Erkenntnisse beziehen sich auf den Erwerb im Kindergartenalter.

¹⁵¹ Vgl. Komor, A. (2008): Semantische Basisqualifikation. In: Ehlich, K. / Bredel, U. / Reich, H. H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Bildungsreform Band 29/II. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 51-57.

¹⁵² Komor, A. / Reich, H. (2009): Semantische Basisqualifikationen. In: Ehlich, K. / Bredel, U. / Reich, H. H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsreform Band 29/I. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 60.

¹⁵³ Vgl. Ebda, S. 60f.

In den Forschungsgrundlagen des Referenzrahmens wird darauf hingewiesen, dass Messungen des Wortschatzes die Unterteilung in produktiven und rezeptiven Wortschatz berücksichtigen müssen und dass auf der Grundlage eines Teilwortschatzes keine Rückschlüsse auf andere gezogen werden dürfen.

Was den Erwerb des Wortschatzes bei Zweisprachigen betrifft, wird zudem darauf hingewiesen, dass er domänenspezifisch erworben wird und zunächst in einer der beiden Sprachen besser ausgeprägt ist. Zurückzuführen ist das auf das sprachliche Umfeld.

Es wird teilweise die Meinung vertreten, dass bei der Sprachstandsbestimmung rein die Zunahme der Verben ein ausschlaggebender Indikator ist, da andere Wortarten individuellen Schwankungen unterliegen. Nach Karasu (1995) sind jedoch auch Adjektive und Adverbien ausschlaggebende Indikatoren, um den Wortschatzerwerb festzustellen. Zudem gibt er an, dass vor dem Schuleintritt Nomen überwiegen und dann erst der Anteil an Verben zunimmt. Was Adjektive betrifft, weist er in dieser Phase auf einen sprunghaften Anstieg hin. Die Meinungen in Bezug auf die Wichtigkeit der Adjektive bei der Feststellung des Wortschatzes gehen jedoch auseinander. Apeltauer (1987) schreibt ihnen beispielsweise nur eine marginale Rolle zu. Er plädiert wiederum für Funktionswörter als ausschlaggebende Indikatoren, da hier die verschiedenen Arten von Pronomen sowie die beherrschten Kasusformen aufschlussreich sein können. Ott (1997) wiederum hält Nomen am geeignetsten für die Sprachstandsdiagnose, denn ein hoher Anteil an Nomen bedeutet für sie einen niedrigen Sprachstand.

Zusammenfassend lässt sich für die förderdiagnostische Feststellung des Wortschatzes anmerken, dass das Verhältnis der Wortarten zueinander und ihre Entwicklung im Zuge des Aneignungsprozesses zu ungenau für Deutsch als Zweitsprache sind. Eher können Veränderungen bestimmter einzelner Wortklassen als Indikatoren herangezogen werden.¹⁵⁴ Laut Biehl (1987) ist jedoch auch das Maß der Wortschatzvariabilität (*Type-Token-Verhältnis*) ungeeignet, da "eine hinreichende Vergleichbarkeit der heranzuziehenden Texte nicht erreichbar ist."¹⁵⁵

¹⁵⁴ Vgl. Landua, S. / Maier-Lohmann, C. / Reich, H. H. (2008): Deutsch als Zweitsprache. In: Ehlich, K. / Bredel, U. / Reich, H. H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Bildungsreform Band 29/II. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 175-179.

¹⁵⁵ Ebda, S. 179.

Verben

Was den Erwerb von Verben betrifft, ist der Forschungsstand für das Deutsche noch nicht sehr weit fortgeschritten, weshalb häufig auf Arbeiten des englischsprachigen Raums zurückgegriffen wird. Diese besagen, dass erst zwischen 1;0 und 1;6 Jahren erste Verben auftreten. Dabei fällt auf, dass der produktive Wortschatz erst wenige Verben umfasst, der rezeptive hingegen stetig ansteigt. Die Produktion von Verben nimmt erst ab dem dritten Lebensjahr zu. Ende des zweiten Lebensjahres vergrößert sich das Verbenlexikon zunehmend, jedoch werden Verben in dieser Phase bereits in Kombination mit anderen Worten und nicht isoliert gebraucht. Es kann somit abgeleitet werden, dass der Erwerb von Verben mit der syntaktischen Ebene in Zusammenhang steht.¹⁵⁶

Zum Erwerb unflektierbarer Wörter wie Adverbien, Präpositionen und Konjunktionen finden sich wie zu Adjektiven und Verben keine großen systematischen Studien für das Deutsche, da in den meisten Fällen der Fokus auf der Aneignung der Nomen liegt.¹⁵⁷

5.4.1.2. Forschungsergebnisse: Wortschatz rezeptiv und produktiv

Für die Kategorie "Wortschatz produktiv" wurden folgende Korrelations- und Signifikanzwerte berechnet:

Wortschatz rezeptiv

		NB DaZ
		Wortschatz rez.
LiSe-DaZ	Korrelation nach Pearson	,224
Wortschatz rez. (Rohwert)	Signifikanz (2-seitig)	,293
	N	24
LiSe-DaZ	Korrelation nach Pearson	,505*
Wortschatz rez. (Types)	Signifikanz (2-seitig)	,012
	N	24
LiSe-DaZ	Korrelation nach Pearson	,202
Wortschatz rez. (TTR)	Signifikanz (2-seitig)	,344
	N	24

*Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 5: Korrelationskoeffizient (Wortschatz rezeptiv)

¹⁵⁶ Vgl. Komor (2008): S. 58f.

¹⁵⁷ Vgl. Ebda, S. 64.

Für die Berechnung der Korrelation für die Ergebnisse zum rezeptiven Wortschatz wurden die Beobachtungsergebnisse des "Verstehenswortschatzes" der *Niveaubeschreibungen DaZ* sowie drei Werte aus den Testergebnissen von *LiSe-DaZ* herangezogen. Diese drei Werte umfassen den errechneten Rohwert des Untertests "Verstehen von Verbbedeutung" und zusätzlich wurde herausgefiltert, wie viele unterschiedliche Verben (Types) bei diesem Test rezipiert wurden und wie viele Verben in Summe (Tokens) verstanden wurden. Daraus konnte das *Types-Tokens-Verhältnis* (TTR, siehe oben) berechnet werden. Rohwert, Types und TTR wurden anschließend mit dem Wert der *Niveaubeschreibungen DaZ* korreliert, sodass drei Korrelationskoeffizienten berechnet werden konnten.

Der errechnete Wert weist vor allem bei der Korrelation mit den Types von *LiSe-DaZ* einen zufriedenstellenden Korrelationskoeffizienten von $r = ,505$ auf. Darüber hinaus ist dieses Ergebnis auf dem Niveau von 0,05 zweiseitig signifikant. Weniger aussagekräftig sind hingegen jene Werte, die die Ergebnisse der *Niveaubeschreibungen DaZ* mit den Rohwerten und dem TTR von *LiSe-DaZ* in Zusammenhang bringen. Die errechneten Korrelationskoeffizienten dieser Kategorie veranschaulichen somit sehr gut, wie wichtig das Heranziehen der Types und Tokens für die durchgeführte Validitätsprüfung ist, um tatsächlich bestehende Zusammenhänge, wie es hier der Fall ist, feststellen zu können.

Was den produktiven Wortschatz betrifft, wurden folgende Ergebnisse berechnet:

Wortschatz produktiv

		NB DaZ Wortschatz pro.
LiSe-DaZ Wortschatz pro. (Rohwert)	Korrelation nach Pearson	,562**
	Signifikanz (2-seitig)	,004
	N	24
LiSe-DaZ Wortschatz pro. (Types)	Korrelation nach Pearson	,577**
	Signifikanz (2-seitig)	,003
	N	24
LiSe-DaZ Wortschatz pro. (TTR)	Korrelation nach Pearson	-,082
	Signifikanz (2-seitig)	,704
	N	24

**Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 6: Korrelationskoeffizient (Wortschatz produktiv)

Auch für die Berechnungen des produktiven Wortschatzes wurden auf der Grundlage der Erhebungen mit *LiSe-DaZ* drei Werte herangezogen, nämlich wiederum der Rohwert, die Types und das *Types-Tokens-Verhältnis*. Entnommen wurden diese Ergebnisse dem Untertest "Wortklassen", wobei die Werte dem Teilbereich der Vollverben entstammen. Für jeden Probanden bzw. jede Probandin wurden alle produzierten Vollverben (Tokens) sowie die unterschiedlichen Vollverben (Types) gezählt und daraus wiederum das *Types-Tokens-Verhältnis* ermittelt.

Durch die Korrelation mit den Ergebnissen zum "Mitteilungswortschatz" der *Niveaubeschreibungen DaZ* ergeben sich sowohl bei den Berechnungen mit dem Rohwert als auch mit den Types von *LiSe-DaZ* hochsignifikante Ergebnisse bei einem sehr aussagekräftigen Korrelationskoeffizienten von $r = ,562^{**}$ und $r = ,577^{**}$, wobei wiederum die Berechnungen mit den Types aussagekräftigere Werte hervorbringt.

Anhand dieser Werte der Korrelationsanalyse zum rezeptiven und produktiven Wortschatz konnten somit vor allem durch das Heranziehen der Types enge Zusammenhänge zwischen den beiden Verfahren erkannt werden, wodurch man für den Beobachtungsbereich "Wortschatz" der *Niveaubeschreibungen DaZ* von Validität ausgehen kann.

5.4.2. Verbstellung

5.4.2.1. Aktueller Forschungsstand zum Erwerb der Verbstellung

Will man die Annäherung in Bezug auf syntaktische Strukturen an die Zielsprache aufzeigen, ist dies am eindeutigsten mithilfe der Verbstellungsregeln möglich. Auch hier erfolgt der Erwerb von Erst- und Zweitsprache analog. Was Verben betrifft, werden diese zu Beginn häufig als infinite Formen an das Ende des Satzes gestellt.¹⁵⁸

Grießhaber (2005, 2007) unterteilt den Erwerb der Stellung des Verbs im deutschen Satz in seinem Profilbogen zur Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb in die folgenden fünf Stufen:

¹⁵⁸ Vgl. Landua / Maier-Lohmann / Reich (2008): S. 188.

Stufe 4: Nebensätze mit finitem Verb in Endstellung.

Auf dieser Stufe wurde die Nebensatzstellung mit Verbstellung erworben. Finite Verben kommen in allen Äußerungen vor und auch die Trennung finiter und infiniter Verbteile wird problemlos beherrscht.

Stufe 3: Vorziehen des finiten Verbs vor das Subjekt nach vorangestellten Adverbialen.

Nur noch selten kommen auf dieser Stufe abgebrochene Nebensätze vor, denn korrekte Nebensätze überwiegen und auch die Inversion wird richtig vollzogen. Was die richtige Satzstellung im Nebensatz betrifft, kommt es jedoch nach wie vor zu Fehlern. Ein Kennzeichen der Stufe ist das Vorziehen finiter Verben vor ein Subjekt bei vorangestellten Adverbialen.

Stufe 2: Einfache Sätze mit Separierung finiter und infiniter Verbteile.

Äußerungen auf dieser Stufe enthalten alle ein finites Verb und auch die Trennung von finitem Verb und infiniten Verbteilen wurde erkannt. Darüber hinaus werden auch Modalverbkonstruktionen verstärkt richtig gebildet.

Stufe 1: Einfache Sätze mit linearer Abfolge der Einheiten Akteur-Aktion-Objekt.

Diese Stufe gilt als erreicht, wenn die einfache Wortstellung Subjekt-Verb-Objekt erworben wurde.

Stufe 0: Unanalysierbare Äußerungen.

Diese Stufe ist durch bruchstückhafte Äußerungen ohne Verb gekennzeichnet. Der Lernende ist somit noch auf Hilfe angewiesen.

Grießhaber geht in diesem Modell deshalb von der höchsten Stufe zur niedrigsten, da das Erreichen einer höheren Stufe impliziert, dass auch die vorhergehende Stufe erworben wurde. Das Zuordnen zu einer Stufe erfolgt durch Schwerpunktbildungen, wobei er eine Mindestzahl von drei Nennungen einer grammatikalischen Erscheinung angibt, um eine Stufe zu erreichen.

Durch eine weitere Studie stellt Griebhaber fest, dass im Laufe der Grundschulzeit die Verwendung von Verben kontinuierlich zunimmt und auch Aussagen mit Inversion und Endstellung des Verbs im Nebensatz immer häufiger auftreten.¹⁵⁹

In den Forschungsgrundlagen des Referenzrahmens wird erwähnt, dass "die Reihenfolge bei der Aneignung der Verbstellung im Deutschen, mit einigen Variationen, ein allgemein anerkanntes Muster zur Feststellung des erreichten Standes"¹⁶⁰ ist. Allerdings wird nicht ausdrücklich darauf hingewiesen, ob mit dieser Reihenfolge auch tatsächlich das gestufte Modell von Griebhaber gemeint ist.

5.4.2.2. Forschungsergebnisse: Verbstellung

Die folgende Tabelle zeigt den errechneten Korrelationskoeffizienten für die Kategorie der Verbstellung sowie seine Signifikanz:

<i>Verbstellung</i>		NB DaZ Verbstellung
LiSe-DaZ	Korrelation nach Pearson	,625**
Verbstellung	Signifikanz (2-seitig)	,001
	N	24

**Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 7: Korrelationskoeffizient (Verbstellung)

Um den Korrelationskoeffizienten für die Kategorie "Verbstellung" zu berechnen, wurden einerseits die Werte der Beobachtungsergebnisse zur "Verbstellung" aus dem Beobachtungsbereich "Grammatik" entnommen und andererseits die Ergebnisse des *LiSe-DaZ* Untertests "Satzklammer" herangezogen. Da *LiSe-DaZ* bei diesem Test ähnlich wie die *Niveaubeschreibungen DaZ* mit Entwicklungsstufen von 1 bis 4 arbeitet, können diese beiden Variablen besonders gut miteinander verglichen werden, was sich auch durch den Korrelationskoeffizienten verdeutlicht. Dieser liegt bei $r = ,625^{**}$ und weist somit ein sehr zufriedenstellendes Ergebnis auf, das darüber hinaus hochsignifikant ist.

¹⁵⁹ Vgl. Landua / Maier-Lohmann / Reich (2008): S. 190-192.

¹⁶⁰ Ebda, S. 193.

Aufgrund dieser sehr hohen positiven Korrelation handelt es sich beim grammatikalischen Teilbereich "Verbstellung" der *Niveaubeschreibungen DaZ* um ein valides Instrument.

5.4.3. Satzverbindungen

5.4.3.1. Aktueller Forschungsstand zum Erwerb von Satzverbindungen

Was Satzverbindungen bzw. Konjunktionen betrifft, muss die Aneignung von parataktischen (nebengeordneten) und hypotaktischen (untergeordneten) Verbindungen von Aussagen sowie dem Erwerb einzelner Verbindungsmittel unterschieden werden. Die Zahl der Konjunktionen nimmt im Laufe des Aneignungsprozesses zu, wobei diese Zunahme vor allem für das 3. und 4. Schuljahr nachgewiesen wurde. Quantitative Unterschiede können vor allem durch das Betrachten hypotaktischer Konjunktionen ausgemacht werden, denn ihre Verwendung verlangt syntaktische und lexikalische Kompetenzen.

Eine Studie von Antos (1988) zeigt auf, dass Konnektoren in den ersten Erwerbsjahren von Deutsch als Zweitsprache nur in sehr geringer Anzahl vorkommen und erst danach eine systematische Aneignung stattfindet.¹⁶¹

Auch Forschungsergebnisse aus der Tulpenbeet-Studie (siehe Kapitel 3.2.1) zeigen bezüglich des Russischen, dass die Zahl an Konjunktionen stetig zunimmt und zudem konnte ein Übergang von rein koordinierenden zu vermehrt subordinierenden Satzverbindungen beobachtet werden. Beispielsweise verwendeten nur 25 % der ProbandInnen subordinierende Konjunktionen, was sich bei älteren ProbandInnen umkehrt. Das weist darauf hin, dass Satzverbindungen auch für das Russische als Indikatoren für den Sprachstand ausschlaggebend sind.¹⁶²

¹⁶¹ Vgl. Ebda, S. 193f.

¹⁶² Vgl. Soultanian, N. / Mihaylov, V. / Reich, H. H. (2008): Russisch. In: Ehlich, K. / Bredel, U. / Reich, H. H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Bildungsreform Band 29/II. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 215f.

5.4.3.2. Forschungsergebnisse: Satzverbindungen

Folgende Korrelationskoeffizienten und Signifikanzniveaus konnten für die Kategorie "Satzverbindungen" ermittelt werden:

Satzverbindungen

		NB DaZ Satzverbindungen
LiSe-DaZ Satzverbindungen (Rohwert)	Korrelation nach Pearson	,556**
	Signifikanz (2-seitig)	,005
	N	24
LiSe-DaZ Satzverbindungen (Types)	Korrelation nach Pearson	,535*
	Signifikanz (2-seitig)	,007
	N	24
LiSe-DaZ Satzverbindungen (TTR)	Korrelation nach Pearson	-,284
	Signifikanz (2-seitig)	,179
	N	24

*Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

**Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 8: Korrelationskoeffizient (Satzverbindungen)

Das Berechnen des Zusammenhangs zwischen den Ergebnissen aus den Erhebungen mit beiden Verfahren verlangte in Bezug auf *LiSe-DaZ* wiederum das Heranziehen der drei Variablen Rohwert, Types und TTR. Entnommen wurden diese dem Untertest "Wortklassen", wobei verständlicherweise nur die Testergebnisse des Teilbereichs "Konjunktionen" eine Rolle spielten.

Da sich die *Niveaubeschreibungen DaZ* im Beobachtungsbereich "Grammatik" mit Satzverbindungen beschäftigen, wurden diese Ergebnisse mit jenen von *LiSe-DaZ* korreliert und dabei gibt es zwei auffällige Ergebnisse. Zum einen weist die Korrelation mit den Types ein klar ausgeprägtes Ergebnis mit $r = ,535^*$ vor, das außerdem auf dem Niveau von 0,05 als signifikant ausgewiesen ist. Zum anderen ergibt die Berechnung mit dem Rohwert eine noch höhere Korrelation, die bei $r = ,556^{**}$ liegt und sogar auf dem Niveau von 0,01 stark signifikant ist.

Durch die zufriedenstellende Übereinstimmung zwischen den Werten der *Niveaubeschreibungen DaZ* und jenen von *LiSe-DaZ* handelt es sich laut den Ergebnissen dieser

Prüfung auch für den Beobachtungsbereich "Satzverbindungen" um ein valides Instrument.

5.4.4. Präpositionen

5.4.4.1. Forschungsgrundlage zum Erwerb von Präpositionen

Präpositionen gelten laut Apeltauer "beim Zweitspracherwerb als äußerst schwer zu handhabendes Phänomen"¹⁶³ und sind für ihn als Indikatoren des Sprachstandes nur bedingt aussagekräftig. Diese Aussage führt er auf Untersuchungen zurück, die besagen, dass 18 % der Lokalpräpositionen auch von deutschen monolingualen Erstklässlern falsch gebraucht werden. Er führt jedoch ergänzend an, dass in jüngeren Sprachtestkonzeptionen Präpositionen durchaus als wichtige Indikatoren herangezogen werden. Seinen Untersuchungen zufolge ist das Auslassen von Präpositionen zwar der Hinweis auf einen geringen Sprachstand, dennoch muss immer der individuelle Einzelfall überprüft werden. Kommt es jedoch zur Anwendung von Einheitspräpositionen, kann das laut Apeltauer ein Zeichen für ein niedriges Spracherwerbsstadium sein und demnach ist der Gebrauch von zwei oder mehr Präpositionen auf einen besonders entwickelten Sprachstand zurückzuführen.¹⁶⁴

Eine Studie von Turgay (2005) zur Verwendung von Präpositionalphrasen bei Kindern mit türkischer Erstsprache in der Grundschule zeigt die häufigsten Fehler diesbezüglich auf. Es werden das Weglassen der Präposition, die Wahl der falschen Präposition, das Weglassen des Artikels und Kasusfehler genannt, was für bilinguale Kinder eine Fehlerquote von 55 % ausmacht. In den ersten vier Schuljahren ist jedoch eine stetige Abnahme zu verzeichnen, was Präpositions- und Artikelauslassungen betrifft. Zudem besagt die Studie, dass ein sprachlich schwaches Kind zehn unterschiedliche Präpositionen (55 Tokens) verwendet, der Durchschnitt bei fünfzehn Präpositionen (78 Tokens) liegt und ein sprachlich starkes Kind achtzehn verschiedene Präpositionen (92 Tokens) gebraucht.

¹⁶³ Apeltauer, E. (1987): Indikatoren zur Sprachstandsbestimmung ausländischer Schulanfänger. In: Apeltauer, E. (Hrsg.): Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München: Hueber, S. 222.

¹⁶⁴ Vgl. Ebda, S. 222.

Der Referenzrahmen weist jedoch darauf hin, dass Apeltauers Bedenken durch genaue Analysen und weitere Untersuchungen überwunden wurden. Weiters wird betont, dass folgende Punkte durchaus als Indikatoren herangezogen werden können, was den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache in der Vor- und Grundschule betrifft:

- das Verwenden rein nominaler Elemente (ohne Präpositionen) in Präpositionalphrasen
- das Verwenden oder Weglassen des Artikels in Präpositionalphrasen
- die Anzahl der verschiedenen Präpositionen¹⁶⁵

5.4.4.2. Forschungsergebnisse: Präpositionen

Für die Kategorie "Präpositionen" wurden folgende Forschungsergebnisse berechnet:

Präpositionen

		NB DaZ Präpositionen
LiSe-DaZ Präpositionen (Rohwert)	Korrelation nach Pearson	,510*
	Signifikanz (2-seitig)	,011
	N	24
LiSe-DaZ Präpositionen (Types)	Korrelation nach Pearson	,571**
	Signifikanz (2-seitig)	,004
	N	24
LiSe-DaZ Präpositionen (TTR)	Korrelation nach Pearson	-,361
	Signifikanz (2-seitig)	,083
	N	24

*Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

**Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 9: Korrelationskoeffizient (Präpositionen)

Auch für die Berechnung der Korrelation zur Kategorie "Präpositionen" konnten Rohwert, Types und TTR aus den *LiSe-DaZ* Ergebnissen verwendet werden. Sie wurden wiederum dem Untertest "Wortklassen" entnommen, der auch Präpositionen berücksichtigt. Somit konnten wieder alle produzierten Präpositionen (Tokens), die unterschiedlich genannten Präpositionen (Types) und das daraus resultierende *Types-Tokens-Verhältnis* errechnet werden.

¹⁶⁵ Vgl. Landua / Maier-Lohmann / Reich (2008): S. 188-190.

Im Zuge der Korrelation dieser drei Werte mit den erhobenen Variablen zu Präpositionen der *Niveaubeschreibungen DaZ*, konnte ein signifikanter Korrelationswert von $r = ,510^*$ ermittelt werden. Noch zufriedenstellender fällt jedoch jener Wert aus, der das Verhältnis zwischen den Types von *LiSe-DaZ* und den Ergebnissen der *Niveaubeschreibungen DaZ* widerspiegelt. Dieser beträgt $r = ,571^{**}$ und ist zudem stark signifikant.

Da durch aktuelle Forschungen erkannt wurde, dass vor allem Präpositionen als wichtige Indikatoren für den Sprachstand gelten, ist es umso wichtiger, dass die Prüfung dieses Teilbereichs der *Niveaubeschreibungen DaZ* sehr zufriedenstellende und signifikante Ergebnisse aufweist und demnach als valide bezeichnet werden kann.

5.4.5. Konjugation des Verbs

5.4.5.1. Aktueller Forschungsstand zum Erwerb der Konjugation des Verbs

Beim Spracherwerb tritt meist um das zweite Lebensjahr herum das Ende der flexionslosen Zeit auf, indem Kinder erkennen, dass Wörter unterschiedliche Wortformen annehmen können. Durch diese Erkenntnis werden zuvor erworbene Einheiten im mentalen Lexikon neu konfiguriert. Durch das Entdecken der Verbflexion ist es Kindern nun möglich, Regeln der Verbstellung neu auszuloten. In weiterer Folge kommt es zur Entfaltung von Satzbauplänen und zur Differenzierung der Kasusmarkierungen. Zwischen Flexion und Syntax besteht somit ein sehr enger Zusammenhang.¹⁶⁶

Laut wissenschaftlichen Untersuchungen vollzieht sich der Erwerb der Verbflexion bei Deutsch als Erst- und Zweitsprache analog. Grieshaber (2005) nimmt wiederum die Einteilung in mehrere Stufen vor. Zu Beginn vermutet er eine Phase der chaotischen Flexion, in der Flexive ohne die Berücksichtigung der infiniten Grundform wahllos vergeben werden. Danach beobachtet er vor allem Äußerungen mit Finitum und dass alle

¹⁶⁶ Vgl. Kemp, R. F. / Bredel, U. (2008): Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation. In: Ehlich, K. / Bredel, U. / Reich, H. H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Bildungsreform Band 29/II. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 82.

Verben flektiert werden. Später kommt es nach Griebhaber zur korrekten Formbildung aller Verben und Partizipien. Auch Hilfsverben werden richtig verwendet.

Der Referenzrahmen gibt deshalb an, dass für die Förderdiagnostik die Progression von unflektierten zu flektierten Formen ein aussagekräftiges Maß für die voranschreitende Sprachaneignung ist. Zunächst sind jedoch vor allem die Verben *sein* und *haben* ausschlaggebend. Es wird außerdem darauf hingewiesen, dass zuerst Formen der 1. Person, danach der 3. Person und zuletzt der 2. Person auftreten.

Auch der Erwerb deutscher Tempusformen gilt als wichtiger Indikator für den Fortschritt in der Sprachaneignung. Der genaue Ablauf, welche Tempusform nacheinander erworben wird, ist allerdings noch nicht geklärt. Aufgrund von Forschungen konnte jedoch übereinstimmend festgestellt werden, dass nach dem Erwerb des Präsens der Erwerb des Perfekt anschließt. Über den weiteren Verlauf gibt es zwar Studien, jedoch keine einheitliche Meinung.

Abschließend soll in Bezug auf die Konjugation des Verbs erwähnt werden, dass außerdem die Fähigkeit Passivsätze zu bilden, ein weiterer wichtiger Indikator für die Förderdiagnostik ist.¹⁶⁷

5.4.5.2. Forschungsergebnisse: Konjugation des Verbs

Diese Ergebnisse wurden für die Kategorie "Konjugation des Verbs" berechnet:

Konjugation des Verbs

		NB DaZ
		Konjugation des Verbs
LiSe-DaZ	Korrelation nach Pearson	,517**
Konjugation des Verbs	Signifikanz (2-seitig)	,010
	N	24

**Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 10: Korrelationskoeffizient (Konjugation des Verbs)

Der Korrelationskoeffizient zur Kategorie "Konjugation des Verbs" prüft den Zusammenhang zwischen den Ergebnissen des *LiSe-DaZ* Untertests "Subjekt-Verb-

¹⁶⁷ Vgl. Landua / Maier-Lohmann / Reich (2008): S.185-187.

Kongruenz" und dem Beobachtungsbereich "Formen des Nomens" der *Niveaubeschreibungen DaZ*. Die Korrelation dieser beiden Variablen ergibt einen Wert von $r = ,517^{**}$, was eine zufriedenstellende positive Korrelation bedeutet und zudem eine hohe Signifikanz aufweist.

Diese durchaus moderaten Ergebnisse weisen darauf hin, dass die *Niveaubeschreibungen DaZ* in Bezug auf den Beobachtungsbereich "Formen des Verbs" valide sind.

5.4.6. Deklination des Nomens

5.4.6.1. Aktueller Forschungsstand zum Erwerb der Deklination des Nomens

Numerus

Die Unterscheidung zwischen Singular und Plural bereitet beim Erwerb von Deutsch als Zweitsprache meist keine Aneignungsprobleme. Die Numerusmarkierung tritt beim Erwerb von Deutsch als Zweitsprache sehr rasch ein und ist an den ersten verwendeten Pluralformen erkennbar.

Kasus

Der Erwerb der drei Grundkasus wird bei Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache in der gleichen Reihenfolge erworben: Nominativ - Akkusativ - Dativ. Griebhaber (2007) stellt fest, dass es bis zum Ende der Grundschulzeit sowohl bei Dativ- als auch bei Akkusativendungen immer wieder zu Fehlern kommt, wobei vor allem Kinder mit türkischer Erstsprache davon betroffen sind. Weiters stellte er in Bezug auf falsch verwendete Dativendungen fest, dass diese einen hohen diagnostischen Wert besitzen und als gute Indikatoren gelten. Allerdings konnte diese Annahme methodisch nicht gesichert werden. Auch zahlreiche weitere Studien befassen sich mit dem Auftreten von Dativ- und Akkusativmarkierungen in unterschiedlichen Funktionen, jedoch gibt es bislang noch kein ausreichendes Maß an Klarheit, weshalb darauf hingewiesen wird, mit dem Dativ als Indikator sehr vorsichtig umzugehen.

Der Genitiv tritt erst sehr spät auf, gilt deswegen als eigene Kategorie und wird vor allem dem schriftsprachlichen Gebrauch zugeordnet.

Genus

Nachdem die Phase des Nichtverwendens von Artikeln sowie die Phase des Einheitsartikels überwunden sind, werden erstmals verschiedene Artikel verwendet, wodurch die Kategorie des Genus als erworben bezeichnet wird. Allerdings zeigen Studien, dass 71 % der SchulanfängerInnen den Genus zwar richtig zuweisen, der Genuserwerb an sich beim Erwerb der Zweitsprache jedoch sehr lange dauert und Genusmarkierungen über eine lange Zeit hinweg willkürlich vergeben werden. Zudem konnte man feststellen, dass bei sprachlich schwachen Kindern am Ende der Kindergartenzeit der Erwerb des Genussystems für das Deutsche noch nicht begonnen hat.¹⁶⁸

5.4.6.2. Forschungsergebnisse: Deklination des Nomens

Für die Kategorie "Deklination des Nomens" wurde folgender Korrelationskoeffizient ermittelt:

Deklination des Nomens

		NB DaZ Deklination des Nomens
LiSe-DaZ	Korrelation nach Pearson	,429*
Deklination des Nomens	Signifikanz (2-seitig)	,036
	N	24

*Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 11: Korrelationskoeffizient (Deklination des Nomens)

Als letztes Variablenpaar wurden die Ergebnisse des Untertests "Kasus" von *LiSe-DaZ* mit jenen des Beobachtungsbereichs "Formen des Nomens" korreliert. Diese Berechnung hat einen Wert von $r = ,429^*$ ergeben, der Signifikanz aufweist, allerdings etwas niedriger als die Korrelationskoeffizienten der restlichen Kategorien ausfällt. Trotzdem kann man auch hier von einer ausreichend zufriedenstellenden positiven Korrelation sprechen.

¹⁶⁸ Vgl. Ebda, S. 181-185.

Aufgrund des guten und signifikanten Ergebnisses dieser Prüfung in der Kategorie "Deklination des Nomens" konnte somit auch für den Beobachtungsbereich "Formen des Nomens" der *Niveaubeschreibungen DaZ* Validität festgestellt werden.

5.5. Resümee

Mithilfe der in dieser Arbeit durchgeführten Validitätsprüfung der *Niveaubeschreibungen DaZ* für die Primarstufe kann nun die eingangs vorgestellte Forschungsfrage "*Inwiefern sind die Beobachtungsbereiche "Grammatik" und "Wortschatz" der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe valide?*" im Zuge dieses Resümees beantwortet werden.

Durch die Berechnung von Zusammenhängen zwischen Erhebungsdaten der *Niveaubeschreibungen DaZ* und dem Außenkriterium *LiSe-DaZ* konnten mithilfe einer Korrelationsanalyse durchgängig sehr zufriedenstellende Ergebnisse für die Bereiche "Wortschatz" und "Grammatik" ermittelt werden.

Vor allem bezüglich des produktiven und rezeptiven Wortschatzes, der Verbstellung und der Satzverbindungen konnten sehr hohe Korrelationen festgestellt werden, die darüber hinaus stark signifikant sind. Auch für den Bereich der Präpositionen, der als wichtiger Indikator für die Feststellung des Sprachstandes gilt, fiel die empirische Prüfung sehr positiv aus. Doch auch die berechneten Korrelationskoeffizienten für die Kategorien der Konjugation des Verbs sowie der Deklination des Nomens sind mehr als zufriedenstellend.

Weiters konnte bei der Interpretation der Ergebnisse festgestellt werden, dass ganz besonders das Heranziehen von Types und Tokens Aufschluss über die Validität des Instruments gegeben hat. In drei von vier Fällen (rezeptiver Wortschatz, produktiver Wortschatz, Präpositionen) ergab die Korrelationsanalyse mit den Types von *LiSe-DaZ* höhere Korrelationen als es mit den Rohwerten der *LiSe-DaZ* Erhebung der Fall war. Zudem konnte in diesen drei Fällen eine höhere Signifikanz der Ergebnisse festgestellt werden.

Zusammenfassend ergibt die Validitätsprüfung für alle sechs getesteten Kategorien (Produktiver und rezeptiver Wortschatz, Verbstellung, Satzverbindungen, Präpositionen, Konjunktion des Verbs, Deklination des Nomens) sehr hohe und signifikante Korrelationen, die auf Validität des Instruments *Niveaubeschreibungen DaZ* für die Primarstufe schließen lassen. Demnach kann dem Beobachtungsbereich "Wortschatz" (mit den Teilbereichen "Mitteilungswortschatz" und "Verstehenswortschatz") sowie dem Beobachtungsbereich "Grammatik" (mit den Teilbereichen "Verbstellung", "Satzverbindungen", "Präpositionen", "Formen des Verbs" und "Formen des Nomens") auf der Grundlage dieser Prüfung in voll zufriedenstellendem Umfang Validität zugeschrieben werden.

5.6. Ausblick

Trotz der aussagekräftigen Ergebnisse der Validierung muss allerdings auf die kleine Stichprobe hingewiesen werden, die für die durchgeführten Erhebungen mit den beiden Instrumenten beobachtet und getestet wurde. Es handelte sich dabei um 24 ProbandInnen (siehe Kapitel 5.1). Mithilfe dieser Stichprobe konnte zwar Validität für die geprüften Bereiche "Wortschatz" und "Grammatik" der *Niveaubeschreibungen DaZ* für die Primarstufe festgestellt werden, allerdings ist es in der Statistik bekannt, dass eine hohe Korrelation mit einer kleineren Stichprobe leichter erreicht werden kann. Das heißt, die Größe der Korrelation alleine reicht nicht aus, um ein aussagekräftiges Ergebnis zu erhalten.¹⁶⁹

Trotzdem kann diese durchgeführte empirische Prüfung, die eine eindeutige Tendenz in Richtung Validität aufweist, als wichtiger Hinweis auf die Gültigkeit des Instruments betrachtet werden. Somit kann diese Arbeit als Ausgangspunkt weiterer empirischer Prüfungen des Instruments stehen. Im Zuge weiterführender Validierungen der *Niveaubeschreibungen DaZ* ist es darüber hinaus von Vorteil, auch die anderen Beobachtungsbereiche, welche in dieser Arbeit nicht berücksichtigt werden konnten, da es sich lediglich um eine universitäre Masterarbeit mit beschränktem Umfang handelt, einer Prüfung zu unterziehen. Es darf nämlich nicht außer Acht gelassen werden, dass die

¹⁶⁹ Vgl. <http://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/quantitative/quantitative-104.html> [Stand: 06.11.2012]

Validitätsprüfung dieser Arbeit nur zwei der fünf Beobachtungsbereich des Verfahrens berücksichtigt hat. Es ist aber erfreulich, auch durch den geringen Umfang dieser Arbeit sehr positive Ergebnisse hinsichtlich der *Niveaubeschreibungen DaZ* für die Primarstufe festgestellt zu haben.

6. Literaturverzeichnis

- Apeltauer, E. (1987): Indikatoren zur Sprachstandsbestimmung ausländischer Schulanfänger. In: Apeltauer, E. (Hrsg.): Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München: Hueber, S. 207-232.
- Beck, G. / Scholz, G. (1995): Beobachten im Schulalltag. Ein Studien- und Praxisbuch. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.
- Bortz, J. / Döring, N. (2002): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 3. überarbeitete Auflage. Berlin u.a.: Springer.
- Bortz, J. / Schuster, C. (2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. 7., vollständig überarb. und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Brosius, F. (2008): SPSS 16 für Dummies. Weinheim: WILEY-VCH.
- Bühler, M. (2004): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. München u.a.: Pearson Studium.
- Döll, M. (2009): Beobachtung und Dokumentation von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache mit den Niveaubeschreibungen DaZ. In: Lengyel, D. / Reich, H.H. / Roth, H.-J. / Döll, M. (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FörMig Edition Band 5. Münster: Waxmann, S. 109-114.
- Döll, M. (2011): Beobachtung der Aneignung des Deutschen durch lebensweltlich mehrsprachige Kinder und Jugendliche. Diss.

- Ehlich, K. / Bredel, U. / Reich, H. H. (2009): Sprachaneignung - Prozesse und Modelle. In: Ehlich, K. / Bredel, U. / Reich, H. H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsreform Band 29/I. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 9-28.
- Faßnacht, G. (1995): Systematische Verhaltensbeobachtung. Eine Einführung in die Methodologie und Praxis. München, Basel: UTB.
- Helbig, G. (1999): Deutsche Grammatik. Grundfragen und Abriß. München: Iudicium.
- Heller, L. (2011): Über die Möglichkeiten einer Übernahme der deutschen Niveaubeschreibungen DaZ für Österreich. Diplomarbeit.
- Ingenkamp, K. / Lissmann, U. (2005): Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. 5., völlig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kany, W. / Schöler, H. (2010): Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kemp, R. F. / Bredel, U. (2008): Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation. In: Ehlich, K. / Bredel, U. / Reich, H. H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Bildungsreform Band 29/II. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 77-101.
- Komor, A. (2008): Semantische Basisqualifikation. In: Ehlich, K. / Bredel, U. / Reich, H. H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Bildungsreform Band 29/II. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 51-70.

- Komor, A. / Reich, H. (2009): Semantische Basisqualifikationen. In: Ehlich, K. / Bredel, U. / Reich, H. H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsreform Band 29/I. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 49-60.
- Landua, S. / Maier-Lohmann, C. / Reich, H. H. (2008): Deutsch als Zweitsprache. In: Ehlich, K. / Bredel, U. / Reich, H. H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Bildungsreform Band 29/II. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 171-197.
- Lienert, G. / Raatz, U. (1994): Testaufbau und Testanalyse. 5., völlig Neubearb. und erw. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Martin, E. / Wawrinowski, U. (1991): Beobachtungslehre. Theorie und Praxis reflektierter Beobachtung und Beurteilung. Weinheim/München: Juventa.
- Reich, Hans H. (2009): Aufbauende Sprachförderung unter Nutzung der FÖRMIG-Instrumente. In: Lengyel, D. / Reich, H.H. / Roth, H.-J. / Döll, M. (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FöRMig Edition Band 5. Münster: Waxmann, S. 25-33.
- Sächsisches Bildungsinstitut (SBI) (Hrsg.) (2009): Dokumentation zur Fachtagung "Bilanz und Perspektiven von FöRMig Sachsen". Radebeul: MAXROI Graphics.
- Sächsisches Bildungsinstitut (SBI) (Hrsg.) (2009): Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I. Zur Beobachtung von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache. Transferfassung 2009. Görlitz: MAXROI Graphics.
- Sächsisches Bildungsinstitut (SBI) (Hrsg.) (2010): Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe. Transferfassung 2010. Radebeul: SBI.

Schulz, P. / Tracy, R. (2011): LiSe-DaZ. Linguistische Sprachstandserhebung - Deutsch als Zweitsprache. Manual. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.

Schulz, P. / Tracy, R. (2011): LiSe-DaZ. Linguistische Sprachstandserhebung - Deutsch als Zweitsprache. Sprachproduktion (SK, SVK, WK, KAS). Göttingen: Hogrefe.

Schulz, P. / Tracy, R. / Wenzel, R.: Linguistische Sprachstandserhebung - Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ). Theoretische Grundlagen und erste Ergebnisse. (<http://www.lise-daz.de>)

Seipel, C. / Rieker, P. (2003): Integrative Sozialforschung. Konzepte und Methoden der qualitativen und quantitativen empirischen Forschung. Weinheim, München: Juventa.

Soultanian, N. / Mihaylov, V. / Reich, H. H. (2008): Russisch. In: Ehlich, K. / Bredel, U. / Reich, H. H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Bildungsreform Band 29/II. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 203-219.

Wenzel, R. / Schulz, P. / Tracy, R.: Herausforderungen und Potential der Sprachstandsdiagnostik - Überlegungen am Beispiel von LiSe-DaZ. Mannheim, Frankfurt. (<http://www.lise-daz.de>)

Internetquellen

Analyse sprachlicher Kompetenzen - Diagnoseinstrumente:

<http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/diag/index.html>

[Stand: 25.07.2012]

FÖRMIG Kompetenzzentrum:

<http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/org/index.html> [Stand: 25.07.2012]

FÖRMIG Programm:

<http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/prog/index.html>

[Stand: 25.07.2012]

Mehrsprachige koordinierte Alphabetisierung:

<http://daf.univie.ac.at/projekte/aktuelle-daz-projekte/mehrsprachige-koordinierte-alphabetisierung/> [Stand: 11.09.2012]

Perkuhn, R. / Keibel, H. / Kupietz, M. (2012): Korpuslinguistik. Paderborn: Fink.

<http://corpora.ids-mannheim.de/libac/doc/libac-addOn-LexikalVielfalt.pdf>

[Stand: 05.11.2012]

Signifikanz mit SPSS:

<http://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/quantitative/quantitative-109.html>

[Stand: 31.10.2012]

Wann sind Korrelationen bemerkenswert?

<http://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/quantitative/quantitative-104.html>

[Stand: 06.11.2012]

7. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Untertests *LiSe-DaZ*

Tabelle 2: Erstsprachen der ProbandInnen

Tabelle 3: Alter der ProbandInnen

Tabelle 4: Kategorien

Tabelle 5: Korrelationskoeffizient (Wortschatz rezeptiv)

Tabelle 6: Korrelationskoeffizient (Wortschatz produktiv)

Tabelle 7: Korrelationskoeffizient (Verbstellung)

Tabelle 8: Korrelationskoeffizient (Satzverbindungen)

Tabelle 9: Korrelationskoeffizient (Präpositionen)

Tabelle 10: Korrelationskoeffizient (Konjugation des Verbs)

Tabelle 11: Korrelationskoeffizient (Deklination des Nomens)

8. Anhang

Kurzfassung

Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit der Validitätsprüfung des Beobachtungsverfahrens *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache* für die Primarstufe, wobei sich die Validierung auf die beiden Beobachtungsbereiche "Wortschatz" und "Grammatik" beschränkt.

Um die Gültigkeit des Verfahrens festzustellen, wurden Erhebungen mit den *Niveaubeschreibungen DaZ* sowie dem Verfahren *Linguistische Sprachstandserhebung - Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ)*, das als äußerer Kriteriumswert herangezogen wurde und bereits als valide ausgewiesen ist, durchgeführt. Die erhobenen Daten wurden mithilfe der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson miteinander korreliert. Diese Korrelationsanalyse weist sehr zufriedenstellende und signifikante Ergebnisse auf. Dadurch konnte im Rahmen dieser Arbeit festgestellt werden, dass es sich bei den Beobachtungsbereichen "Wortschatz" und "Grammatik" des Verfahrens *Niveaubeschreibungen DaZ* für die Primarstufe um ein valides Instrument handelt.

Trotz der aussagekräftigen Ergebnisse muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass für die Korrelationsanalyse die Daten von einer eher kleinen Stichprobe herangezogen wurde. Dennoch kann die eindeutige Tendenz, die durch diese Prüfung zu erkennen ist, als wichtiger Hinweis auf die Validität des Instruments betrachtet werden. Somit kann diese Arbeit als Ausgangspunkt weiterer empirischer Prüfungen des Instruments gelten.

Summary

This master thesis deals with testing the validity of an observation technique called *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache* (*Language Level Descriptors for German as a second language*) for lower primary school. However, the validation here is limited to the surveillance areas of vocabulary and grammar.

To observe the validity of the procedure, elicitations as *Niveaubeschreibungen DaZ* (*Language Level Descriptors for German as a second language*) as well as a technique named *Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache* (*Linguistic Language Level Test – German as a second language*), which has been applied as a minor value of criterion and already proved as being valid, have been performed. The collected data have been correlated by means of Pearson's product-moment correlation. This correlation analysis shows highly satisfying and significant outcome. As a result, it was possible to find out throughout this paper that the surveillance areas vocabulary and grammar of the procedure *Niveaubeschreibungen DaZ* (*Language Level Descriptors for German as a second language*) for lower primary school serve as a valid instrument.

However, it has to be pointed out that the data taken for the correlation analysis stem from a rather minor random sample, although the results are highly diagnostic. Yet, the obvious tendency that can be perceived through this examination is to be considered as an important evidence for the validity of the instrument. Moreover, this paper thus can serve as an originator for further empirical studies on the instrument.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig verfasst habe und dass ich ausschließlich die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, Dezember 2012

Lebenslauf

Persönliche Angaben

Name	Verena Bauer
Geburtsdatum	04.05.1988
Geburtsort	Zwettl, NÖ

Universitäre Ausbildung

2010-2012	Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Universität Wien
11/2010 - 06/2011	Teilnahme am Mentoring-Programm "Vienna Nightingale"
2007-2010	Bachelorstudium Deutsche Philologie, Universität Wien

Schulische Ausbildung

2002-2007	Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe, Krems Ausbildungsschwerpunkt: Gesundheit und Soziales
1998-2002	Hauptschule, Rastendorf
1994-1998	Volksschule, Rastendorf

Berufliche Tätigkeiten

09/ 2009 - 06/2012	Lernen 8 - Maturaschule Deutschlehrerin für Maturavorbereitungskurse
08/2008 - 06/2012	Lernen 8 - Nachhilfeinstitut Nachhilfelehrerin für Deutsch und Französisch
10/2007 - 08/2008	Aqualsol Handels GmbH Datenbankbetreuung, Sekretariatstätigkeiten

Weiterbildung

11/2012	TrainerInnen-Lehrgang für die Erwachsenenbildung, Group Austria
---------	---