



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Ohne Fleiß kein Preis.

Sprachliche Heterogenität und faire Leistungsbeurteilung im
selben Klassenzimmer.“

verfasst von / submitted by

Katharina Trimmel

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2017/ Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 333 299

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtstudium UF Deutsch
UF Philosophie/Psychologie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. phil. İnci Dirim, M.A.

„Das Gras wächst nicht schneller, nur weil man daran zieht.“
(Afrikanisches Sprichwort)

Eidesstaatliche Erklärung

„Ich erkläre mich hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.“

Wien, 2017

Unterschrift der Verfasserin

Danksagung

Ich möchte an dieser Stelle die Gelegenheit nutzen, mich bei den Menschen zu bedanken, die mich auf meinem Weg zum Studienabschluss begleitet und unterstützt haben.

In erster Linie möchte ich mich bei meinen Eltern Marianne und Gerhard, die mir mein Studium erst ermöglichten, bedanken. Vielen Dank für eure Geduld und Zuversicht.

Ein besonderer und großer Dank gilt meinem Freund Martin, der stets die passenden Worte wählte und mir mit Rat und Tat zur Seite stand.

Danke für deine musikalische, kulinarische und emotionale Unterstützung.

Herzliches Dankeschön auch an die Lehrerin und an die Schuldirektion für ihre Offenheit und ihr Interesse. Vielen Dank an alle Schüler und Schülerinnen und deren Eltern, die mich in ihrer Klasse willkommen hießen und mir meine Beobachtungen ermöglichten.

Zuletzt möchte ich meinen Dank an meine Betreuerin, İnci Dirim, aussprechen. Ich fühlte mich von ihr außerordentlich gut betreut. Vom Prozess der Themenfindung bis hin zur Umsetzung in der Praxis stand Sie mir mit Anregungen, Literaturhinweisen und positivem Zuspruch zur Seite.

Inhalt

1	Einleitung	1
1.1	Vorwort	1
1.2	Forschungsfrage und Forschungsstand	2
1.3	Aufbau der Arbeit	3
2	Positionierung Migrationsanderer in der österreichischen Bildungslandschaft.....	5
2.1	Analyseperspektive.....	5
2.1.1	Begriffe und Kategorisierungen	5
2.1.2	Migrationspädagogische Perspektive	10
2.2	Sprachliche Heterogenität im Klassenzimmer.....	19
2.2.1	Die Sprache(n) und Macht	20
2.2.2	Faktor Bildungssprache	22
2.2.3	Schulrechtliche Bestimmungen.....	27
2.3	Positionierung.....	28
2.3.1	Schlechterstellung durch Migrationsstatus.....	29
2.3.2	Einschätzung durch Lehrpersonen	40
3	Sprachstandsdiagnostik.....	44
3.1	Verwendung von Diagnoseverfahren	44
3.1.1	Diagnoseverfahren und Macht	44
3.1.2	Anforderungen an Diagnoseverfahren	47
3.2	Funktion von Sprachstandsdiagnosen	50
3.2.1	Politische Funktion	50
3.2.2	Pädagogische Funktion	51
3.3	Sprachstandsdiagnostik und DaZ* im Klassenzimmer	52
3.3.1	Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung DaZ*	53
3.3.2	Stolpersteine der deutschen Sprache nach Rösch	61
4	Leistungsbeurteilung	66
4.1	Beurteilung und Macht	66
4.1.1	Eigenleben von Leistungsbeurteilung	66
4.1.2	Schulische Leistungsbarrieren.....	69
4.1.3	Idee eines Wandels der Beurteilungspraxis	72
4.2	Beurteilung in der Volksschule	74
4.2.1	Beurteilungskriterien.....	75
4.2.2	Beurteilungsinstrument „Schularbeit“	78
4.2.3	Beurteilungskategorien.....	81
5	Empirie.....	84
5.1	Methode	84
5.2	Fehlerinterpretation	88

5.2.1	Schülerin A.....	89
5.2.2	Schüler B.....	90
5.2.3	Schülerin C.....	92
5.2.4	Schülerin D.....	94
5.2.5	Schüler E.....	95
5.2.6	Schülerin F.....	96
5.3	Diskussion	97
6	Resümee	106
7	Tabellenverzeichnis	110
8	Abbildungsverzeichnis.....	111
9	Literaturverzeichnis.....	112
10	Abstract.....	122
11	Anhang.....	123

1 Einleitung

1.1 Vorwort

Zu Beginn meiner Diplomarbeit möchte ich meinen persönlichen Zugang zu vorliegendem Forschungsthema und der daraus resultierenden Forschungsfrage erläutern.

Nach Abschluss meiner Ausbildung zur Kleinkindpädagogin in Wien begann ich im September 2008 in der Nachmittagsbetreuung für Volksschulkinder als Lernstundenhilfe zu arbeiten. Ich betreute eine sprachlich heterogene Gruppe und so wurde mir aufgrund des hohen Bedarfs an Sprachförderung schon nach kurzer Zeit mein Interesse an dieser bewusst. Ich begann diverse Sprachangebote zu setzen und bemerkte eine hohe Frustration bei den Kindern, welche eine andere Erstsprache als Deutsch hatten. Während manche Kinder aus Überforderung resignierten, sah ich wiederum andere Kinder beinahe kämpferisch an ihre Hausaufgaben herangehen. Akribisch las ein damals neunjähriges Mädchen Wort für Wort der Leseaufgabe, bemühte sich die Hausaufgaben so schön als möglich zu gestalten und am Ende des Jahres bekam sie ein „Nicht Genügend“ in Deutsch. Sie weinte bitterlich.

Ich traf den Entschluss mich zur Deutschlehrerin ausbilden zu lassen.

In einem Seminar von İnci Dirim über Deutsch als Zweitsprache, setzte ich mich mit Sprachstandsdiagnostik und Zweitspracherwerb kritisch auseinander.

In vorliegender Arbeit möchte ich einen Versuch wagen, den Sprachstand der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in die Leistungsbeurteilung einer Schularbeit miteinzubeziehen.

1.2 Forschungsfrage und Forschungsstand

Im Zentrum der vorliegenden Diplomarbeit befindet sich die Frage inwiefern Sprachentwicklungen im Deutschen als Zweitsprache in den Bewertungen im Deutschunterricht berücksichtigt werden können. Im Konkreten wird die Bewertung von Schularbeiten welche den Richtlinien der durch die Bildungsstandards formulierten Kompetenzen entsprechen sollen durch eine migrationspädagogische Perspektive kritisch beleuchtet. Hierzu wird das Beobachtungsinstrument USB- DaZ herangezogen. Durch die Analyse des Sprachstandes soll der Status Quo des jeweiligen Schülers, der jeweiligen Schülerin im Hinblick auf die Aneignung des Deutschen aufgezeigt werden.

Folgende Forschungshypothese lässt sich auf Basis dieser Analyseperspektive aufstellen:

Die in den Prüfungen vorkommenden individuellen sprachlichen Normabweichungen der Schülerinnen und Schüler von der Standardsprache Deutsch können durch eine Sprachstandsbeobachtung kategorisiert, bzw. begründet werden. Zeigt sich, dass die Normabweichungen sprachentwicklungsbedingt produziert wurden, da die Progression der Sprachentwicklung nicht außer Kraft gesetzt werden kann (vgl. Reich, 2010, S. 166), gilt es diese Tatsache in die Leistungsbeurteilung miteinzubeziehen.

Der gesetzliche Rahmen lässt den konkreten Umgang im Bezug auf Leistungsbeurteilung offen:

„Sobald eine Schülerin bzw. ein Schüler vom außerordentlichen in den ordentlichen Status über- geführt wurde, ist bei der Leistungsbeurteilung wie bei den anderen ordentlichen SchülerInnen vorzugehen.

Da jedoch davon auszugehen ist, dass SchülerInnen in der Regel auch nach einem zwei- jährigen Schulbesuch in Österreich noch Schwierigkeiten mit der Unterrichtssprache Deutsch haben, kann diese Tatsache auch bei der Beurteilung von ordentlichen SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch berücksichtigt werden (vgl. Lehrpläne)“ (BMBF, 2016, S. 12).

Die Möglichkeit der Berücksichtigung des jeweiligen Sprachstandes bei der Beurteilung der Leistung eines Schülers oder einer Schülerin mit DaZ* wird in diesem Schreiben formuliert. Konkrete Anweisungen zur Umsetzung der Berücksichtigung werden jedoch nicht genannt. Die Schularbeit ist eine Teilleistung im Deutschunterricht und wird beurteilt. Im empirischen Teil dieser Arbeit soll aufgezeigt werden in wie weit in der derzeitigen Unterrichtsstruktur

bei der Leistungsbeurteilung der Schularbeiten in einer vierten Volksschulklasse auf den Sprachstand der Schülerinnen und Schüler mit Daz* eingegangen werden kann.

1.3 Aufbau der Arbeit

In der hier vorliegenden Arbeit soll eine Methode, welche es ermöglicht den Sprachstand der Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, bei der Leistungsbeurteilung einer Schularbeit zu berücksichtigen, gezeigt werden. Um die Forschungsfrage ausreichend zu argumentieren werden im Vorfeld unterschiedliche Einflüsse auf schulische Leistungsbeurteilung erarbeitet. Beginnend mit der gesellschaftlichen Struktur, in welcher die zu beurteilenden Kinder und die beurteilenden Lehrkräfte leben, hin zur Möglichkeit der Diagnose des Sprachstandes, und schließlich zur Leistungsbeurteilung selbst baut sich der theoretische Teil auf. Im empirischen Teil wird auf die konkrete Umsetzung in der Praxis näher eingegangen. An dieser Stelle wird eine Vorausschau der einzelnen Kapitel präsentiert.

Positionierung Migrationsanderer in der österreichischen Bildungslandschaft

In diesem Kapitel wird die migrationspädagogische Perspektive vorgestellt. Diese sieht eine durch Wanderungsbewegungen geprägte Gesellschaft, nicht als Gesellschaft in welcher Menschen „mit und ohne Migrationshintergrund“ leben, sondern als Migrationsgesellschaft. Innerhalb dieser kommt es, durch postkolonial geprägte Machtstrukturen, zur Einteilung in ein Wir und ein Nicht- Wir. Das Nicht- Wir bildet seine Kategorie durch Personen „mit Migrationshintergrund“. Paul Mecheril bietet, um genau diese machtvollen Positionierungen aufzuweisen den Begriff der Migrationsanderen (vgl. Mecheril et al., 2010, S. 17) an Stelle der Zuschreibung „mit Migrationshintergrund“. Durch diese hegemonial geprägte Gesellschaftsordnung kommt es zu Othering, einer Schlechterstellung Migrationsanderer innerhalb der Migrationsgesellschaft. Genauere Ausführungen zu der genannten Perspektive befinden sich im Kapitel selbst.

Weiterführend wird in diesem Kapitel auf sprachliche Heterogenität im Bezug auf oben genannte Machtstrukturen innerhalb des Schulsystems näher eingegangen. Hier wird besonders auf die Position von Sprache(n), die Besonderheit der Aneignung schulischer Bildungssprache und deren Strukturen geachtet. Es werden die derzeit vorliegenden schulrechtlichen Bestimmungen für Kinder die DaZ* erwerben aufgezeigt. Warum das

österreichische Schulsystem in Hinblick auf Machtstrukturen und Othering begünstigende Strukturen aufweist und anfällig für institutionelle Diskriminierung ist, wird argumentiert, bevor zum Abschluss des Kapitels gezeigt wird, warum man von einer Schlechterstellung von Kindern und Jugendliche „mit Migrationshintergrund“ sprechen kann und inwieweit die Haltung der Lehrperson- als Beurteilende oder Beurteilender- zu einer solchen beitragen oder dieser entgegenwirken kann.

Sprachstandsdiagnostik

Dieses Kapitel befasst sich mit unterschiedlichen Ebenen der Sprachstandsdiagnostik Kinder und Jugendlicher mit DaZ*. Zu Beginn wird durch einen geschichtlichen Abriss der Umgang mit Sprachstandsfeststellungsverfahren im deutschsprachigen Raum und deren machtvollen Komponente aufgezeigt.

Anschließend werden die Anforderungen, welche an ein Diagnoseinstrument zur Sprachstandsbeobachtung gestellt werden müssen geklärt. Diagnoseverfahren werden sowohl eine politische als auch eine pädagogische Funktion zugeschrieben.

Um den reflexiven Charakter dieser Arbeit weiterzuführen wird auf diese Funktionen näher eingegangen. Im Hinblick auf die empirische Untersuchung der hier vorliegenden Arbeit werden im Anschluss das verwendete Beobachtungsverfahren USB- DaZ* und die zur Reflexion herangezogenen „Stolpersteine der deutschen Sprache“ vorgestellt.

Leistungsbeurteilung

Dieses Kapitel beschäftigt sich zum einen mit Leistungsbeurteilung als Leistungen bewertendes Instrument und der damit verbundenen machtvollen Komponente. Zum anderen mit Leistungsbeurteilung als im Schulunterricht verwendetes Instrument zur Überprüfung des Leistungsstandes der Lernenden. Um die Macht von Beurteilung im schulischen Kontext aufzuzeigen werden im ersten Teil des Kapitels unterschiedliche Ebenen der Leistungsbeurteilung durch das Heranziehen von Untersuchungsergebnissen aufgezeigt und reflektiert. Im zweiten Teil des Kapitels wird auf die konkrete Anwendung von Beurteilung und dem Beurteilungsinstrument Schularbeit in der Schulpraxis genauer eingegangen. Es werden die für die vierte Volksschulklasse formulierten Bildungsstandards

und die Schularbeitsbewertung beschrieben. Weiters wird auf die Beurteilungskategorien, in diesem Fall, die in einer Schularbeit zu analysierenden Fehler, in einer besonderen Weise eingegangen, denn es werden nicht herkömmliche Fehlerkategorien erläutert, sondern die Fehlerkategorien, welche durch den DaZ* Erwerb auftretenden Fehler vorgestellt, um die Wichtigkeit des Miteinbeziehen des Sprachstandes zur Gewährleistung einer fairen Leistungsbeurteilung argumentativ zu stützen.

Empirie

Der empirische Teil dieser Arbeit stellt zu Beginn die angewendete Methode vor. Die Leistungsbeurteilung der die Schularbeiten beurteilenden Lehrerin wird beschrieben. Es werden die durch USB- DaZ* gesammelten Beobachtungen dargelegt. Anschließend werden die beurteilten Fehler aufgezeigt und mithilfe der „Stolpersteine der deutschen Sprache“ interpretiert. Abschließend findet eine Diskussion über gefundene Parallelen zum einen im Bezug auf USB- DaZ* und zum anderen mit den als „Stolpersteine der deutschen Sprache“ definierten Sprachrealisierungen statt.

2 Positionierung Migrationsanderer in der österreichischen Bildungslandschaft

2.1 Analyseperspektive

Im folgenden Kapitel wird die Position Kinder und Jugendlicher „mit Migrationshintergrund“ in der österreichischen Bildungslandschaft betrachtet. Zu Beginn wird die, in der gesamten Arbeit angestrebte, migrationspädagogische Analyseperspektive erläutert. Anschließend werden Positionierungen beeinflussende Faktoren, sowohl außer- als auch innerschulischer Natur, reflektiert.

2.1.1 Begriffe und Kategorisierungen

Um über ein Thema beziehungsweise eine Problemstellung sprechen und diskutieren zu können, sind Begriffe und Kategorisierungen notwendig. Dieses Kapitel dient der Reflexion der im Bildungswesen anzutreffenden zentralen Begriffen und deren Kategorisierungen, die Zusammenhang mit sprachlicher Heterogenität stehen.

Kinder und Jugendliche „mit Migrationshintergrund“

Die Bezeichnung *Kinder und Jugendliche „mit Migrationshintergrund“* suggeriert eine Kategorie, welche diese Kinder und Jugendlichen von jenen, welche „*keinen Migrationshintergrund*“ besitzen, unterscheidet. Um über Kinder mit Deutsch als Zweitsprache sprechen zu können, muss diese genannte Kategorisierung miteinbezogen und reflektiert werden, da Migration einen zentralen Faktor bei sprachlicher Heterogenität im Klassenzimmer darstellt.

Von „*Menschen mit Migrationshintergrund*“ ist laut Statistik Austria (2015) dann die Rede, wenn beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Hier wird zwischen Migranten und Migrantinnen der ersten Generation (Menschen, die im Ausland geboren wurden) und der zweiten Generation (Menschen, die im Inland geboren wurden) unterschieden (vgl. UNECE, 2010). Der Status *Migrationshintergrund* ist unabhängig von der jeweiligen Staatsangehörigkeit.

Die Gruppe der Menschen „mit Migrationshintergrund“, die in Österreich leben, ist stark heterogen. Sie unterscheidet sich nicht nur durch die oben genannte Generationeneinteilung, sondern auch durch die individuelle Wanderungsgeschichte ihrer Mitglieder. In den 1960er- und 70er Jahren kam es zu gezieltem Zuzug von als Gastarbeiter angeworbenen Menschen aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei. Um 1990 kam es, ausgelöst durch Krieg im ehemaligen Jugoslawien zu einer erneuten Zuwanderungswelle (vgl., STATISTIK AUSTRIA, 2015). Seit 2015 spricht man in Europa von einer *Flüchtlingskrise*, die durch eine große Wanderungsbewegung von Menschen aus aktuellen Krisen- und Kriegsgebieten, wie Afghanistan, Syrien und dem Irak, entstand. Die Entwicklung dieser Krise und deren Einfluss auf das österreichische Bevölkerungsbild kann noch nicht definiert werden. Laut Statistik Austria wird auch in Zukunft „[...] - den aktuellen Prognosen zufolge - die Zuwanderung die dominierende Komponente der Bevölkerungsentwicklung in Österreich darstellen.“ (STATISTIK AUSTRIA, 2015, S. 24).

Migration verändert eine bestehende Ordnung, sie problematisiert Grenzziehung. Diese Grenzen beziehen sich nicht unbedingt auf Grenzen territorialer Natur, vielmehr werden symbolische Grenzen der Zugehörigkeit aufgezeigt. Durch diese entsteht eine Zugehörigkeitsordnung, welche eine Grenzziehung zwischen einem „Wir“ und eine „Nicht-

Wir“ hervorbringt. Spricht man von Zugehörigkeiten im Bezug auf Migration schlägt Paul Mecheril im Werk „Migrationspädagogik“ den Begriff der natio- ethno- kulturellen Zugehörigkeit vor, welcher darauf aufmerksam machen soll, dass wenn im Zusammenhang mit Migration die Begriffe Nation, Kultur und Ethnizität verwendet werden, oft nicht nur von diesen die Rede ist, sondern auch immer „[...] in diffuser und mehrwertigen Weise von den auch begrifflich aufeinander verweisenden Ausdrücken Kultur, Nation und Ethnizität.“ (Mecheril, 2010, S. 14).

In einer durch Migration entstehenden Zugehörigkeitsordnung, welche durchaus als Ordnung der Differenzen verstanden werden kann, findet ein Hervorbringen hierarchisierender und machtvoll unterscheidender Differenz zwischen „Anderen“ und „Nicht- Anderen“ statt.

Die migrationspädagogische Perspektive (auf welche im Kapitel 2.1.2. und 2.1.3. näher eingegangen wird) schlägt die Verwendung der Begriffe „Migrationsandere“ und „Nicht-Migrationsandere“ wenn über migrationsgesellschaftliche Phänomene gesprochen wird vor. Wie jeder andere Begriff, welcher bestimmte Personengruppen beschreiben soll, ist auch der Begriff der „Migrationsanderen“ zuschreibend und pauschalisierend. Jedoch wird durch diese Formulierung die mit der Pauschalisierung einhergehende Problematik aufgezeigt. Innerhalb der Migrationsgesellschaft bestehen natio- ethno- kulturelle Differenzverhältnisse, welche durch Unterschiedlichkeit, Selbstimagination und wechselseitiges Konstruieren von Gruppen, diese als jeweils „Andere“ darstellt (vgl. Mecheril, 2010, S. 17). Bei dem Begriff „Migrationsandere“ handelt es sich, anders als beim Begriff der „Menschen mit Migrationshintergrund“ nicht um eine Gruppe, sondern vielmehr um „[...] ein Werkzeug der Konzentration, Typisierung und Stilisierung, das auf Kontexte, Strukturen und Prozesse der Herstellung der in einer *Migrationsgesellschaft als Andere geltende Personen* verweist.“ (Mecheril, 2010, S. 17).

Für die Analyseperspektive dieser Arbeit ergibt sich aus diesen Fakten die Notwendigkeit der Reflexion der Zuschreibungen, durch die Kategorie *Migrant und Migrantin*. Es gilt die starke Heterogenität der dieser Kategorie zugeordneten Individuen stets zu bedenken und miteinzubeziehen. Die Vielzahl an Ursachen von Migration müssen bedacht werden, so

können sich unter anderem Zuwanderungszeitpunkt, Nationalität, Wanderungsmotivation und Umgangssprache innerhalb der Familie unterscheiden. Eine universelle Definition des Begriffs „*Migrationshintergrund*“ ist daher nicht möglich und hat einen für diese Arbeit unzureichend reflexiven Charakter. Durch die Verwendung von Anführungszeichen wird die Distanz zu dem Begriff „mit Migrationshintergrund“, wenn er verwendet wird, verdeutlicht.

Muttersprache

Nationalstaaten streben nach einem homogenen Sprachgebrauch ihrer Nation, der Nationalsprache.

„Da die Entstehung von Staaten, mit einer Sprache als Nationalsprache eng mit dem Nationalismus verknüpft ist, wird die Ansicht, dass es in einer Nation eine Sprache gäbe, die als *Muttersprache* und als Sprache der Bildung für alle Menschen gleichermaßen in standardisierter Form gelten müsse, als *Linguizismus* (*lingua*= lat. Sprache) bezeichnet.“ (Gogolin 1994, in: Jeuk, 2013, S. 14).

Menschen mit einem multilingualen Hintergrund müssen zwar die Dominanz der Mehrheitssprache einer monolingualen Gesellschaft akzeptieren, doch, für eine ganzheitliche Entwicklung ist eine Weiterentwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit von großer Bedeutung. Denn nur durch diese, ist ein handlungsfähiges und autonomes Agieren in gesellschaftlichen, als auch in privaten Kontexten möglich (vgl. Jeuk, 2013, S. 16).

Die Bezeichnung *Muttersprache* suggeriert die Weitergabe der Sprache durch die Mutter und gibt meist nicht die reale Spracherwerbssituation wieder. Der Begriff wird dazu verwendet, die im familiären Kontext erworbene Erstsprache auszudrücken. Mütter spielen eine wichtige Rolle beim Erstspracherwerb doch können Väter, Verwandte, Tagesmütter und andere Bezugspersonen mit einer ebenso bedeutenden Rolle, an der Spracherwerbssituation beteiligt sein. Im Gegensatz zur Bezeichnung *Erstsprache* scheint dem Begriff *Muttersprache* eine zusätzliche emotionale Komponente zugeschrieben zu werden (vgl. Ahrenholz/ Oomen-Welke, 2014, S. 3- 4). Ein alternativer Begriff wäre im Zusammenhang mit der im privaten Kontext erworbenen Erstsprache(n) die Bezeichnung *Familiensprache* (vgl. Jeuk, 2013, S. 15).

Die Bezeichnung *Muttersprache* wird nicht nur Alltagssprachlich gebraucht, sondern oft auch im politischen Kontext verwendet. Die UNESCO rief im Jahr 2000 den 21.Februar als *Internationalen Tag der Muttersprache* aus (vgl. UNESCO, 2015). „Er soll die Sprachenvielfalt

und den Gebrauch der Muttersprache fördern und das Bewusstsein für sprachliche und kulturelle Tradition stärken.“ (UNESCO, 2015).

In der Deutschdidaktik wird häufig von *Muttersprachenunterricht* gesprochen. Deutsch als Muttersprache (Abkürzung: *DaM*), wird meist dazu verwendet eine Unterscheidung zwischen Deutsch als Fremdsprache (*DaF*) oder Deutsch als Zweitsprache (*DaZ*) zu formulieren (vgl. Ahrenholz/ Oomen- Welke 2014, S. 4).

Muttersprache ist ein weit verbreiteter Begriff und seine Verwendung lässt sich dadurch schwer umgehen. Jeuk bietet wie oben genannt die begriffliche Alternative *Familiensprache* an. Dieser Begriff bezeichnet die Sprache, bzw. die Sprachen, welche innerhalb der Familie gesprochen wird und werden (vgl. Jeuk, 2013. S. 15.). In dieser Arbeit wird durch die Zuschreibungsproblematik des Begriffes versucht auf diesen so weit es geht zu verzichten.

Deutsch als Zweitsprache

Von *Deutsch als Zweitsprache* wird meist dann gesprochen, wenn ein Mensch eine andere Sprache als Deutsch vor seinem 3./4. Lebensjahr erworben hat, da sich zu diesem Zeitpunkt die kognitiven und neuronalen Sprachentwicklungsprozesse verändern. Es wird zwischen frühem Zweitspracherwerb, kindlichem Zweitspracherwerb und dem Zweitspracherwerb Erwachsener unterschieden (vgl. Ahrenholz/ Oomen- Welke, 2014, S. 5-6).

Wie im oberen Abschnitt kurz angeschnitten wird die Bezeichnung *Deutsch als Zweitsprache* (ab jetzt: *DaZ**- um eine reflexive Haltung der Kategorisierung zu symbolisieren), oft dazu verwendet, eine Spracherwerbsgrenze zu ziehen. Sie dient zur Kategorisierung und Einstufung Kinder und Jugendlicher im Schulsystem und sie ermöglicht Förderung. Zum einen kann durch die Verwendung der Bezeichnung *DaZ** ein Sprechen über Unterschiedlichkeit der sprachlichen Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern im österreichischen Schulverband stattfinden. Auf der Basis dieser Bezeichnung wird Förderung möglich. Zum anderen zeigen die Entwicklungen in der Schullaufbahn von *DaZ* Schülern und Schülerinnen*, dass diese Kategorisierung oft zu einer Diskreditierung der *DaZ** Schüler und Schülerinnen führt (vgl. Fürstenau/ Gomolla, 2012. S. 9). So bietet die Kategorisierung eine Legitimation für Fördermittel für den Schulunterricht, doch „erst in jüngster Zeit wächst das Bewusstsein, dass punktuelle Maßnahmen nicht nur zu kurz greifen, sondern häufig sogar

dazu beigetragen haben, niedrige Erfolgserwartungen und Risiken der Benachteiligung zu verstärken.“ (Fürstenau/ Gomolla, 2012. S.9).

2.1.2 Migrationspädagogische Perspektive

Die Welt befindet sich im ständigen Wandel. Österreich ist ein durch Migrationsbewegungen beeinflusstes Land. Das Bildungssystem, die Schulen und auch die Lehrer- und Lehrerinnenbildung sind gefordert, auf aktuelle Herausforderungen zu reagieren und umzustrukturieren. Es ist an der Zeit soziale, kulturelle und sprachliche Vielfalt nicht als „*Sonderfall*“ zu behandeln, sondern einzusehen und anzuerkennen, dass Heterogenität in Österreich den „*Normalfall*“ darstellt. Anders gesagt,

„[...] gerät im Zuge von fortschreitender Globalisierung und Internationalisierung die Vorstellung einer Schule, die eng auf einen Nationalstaat bezogen ist, zunehmend unter Druck, genauso wie die damit verbundenen Normalisierungsmuster.“ (Leiprecht/ Steinbach, 2015, S. 8).

Migration

Paul Mecheril beschreibt Migration als eine „[...]die Ordnung beunruhigende Bewegung von Menschen und Lebensweisen über relevante Grenzen hinweg[...]“ (Mecheril, 2013, S. 2).

Die durch Migration bedingten Veränderungen stellen eine gesamtgesellschaftliche und somit auch für das Schulsystem herausfordernde Situation dar. Die dadurch entstehende Vielfalt bietet neue Perspektiven und verlangt gleichzeitig nach Adaption der vorherrschenden Strukturen und Regelungen. Mehrsprachigkeit, vielfältige kulturelle Einstellungen, aber auch der Prozess der Eingliederung in einer als fremd wahrgenommenen Gruppe zählen unter anderem zu den, den Schulalltag beeinflussenden Faktoren.

Eine durch Migration bewegte Gesellschaft verlangt nach einer diese Veränderungen berücksichtigenden Pädagogik im Bildungssystem. Paul Mecheril definiert die *Perspektive Migrationspädagogik*, durch die „durch Migrationsprozesse angestoßene Prozesse der Pluralisierung und der Vereinseitigung, der Differenzierung und der Ent-Differenzierung, der Segregation und der Vermischung des Sozialen in den Blick [...]“ (Mecheril, 2013, S.2) fällt.

Migrationsgesellschaft

Der Anteil an in Österreich lebenden Migranten und Migrantinnen liegt derzeit bei 20,4 % der Gesamtbevölkerung (vgl. STATISTIK AUSTRIA, 2015, S.9).

Menschen sind durch Krieg, ökologische Veränderungen oder andere prekäre Umstände gezwungen ihre Herkunftsländer zu verlassen und an einem anderen Ort der Welt einen neuen Lebensraum zu finden. Nicht nur die Notwendigkeit und Hoffnung auf einen sicheren Lebensraum, sondern auch das Streben nach besseren Jobchancen versetzt viele Menschen in Bewegung. So ist Österreich durch seinen hohen Lebensstandard ein attraktives Wanderungsziel und daher von Migrationsbewegungen geprägtes Land. In diesem Zusammenhang lässt sich die österreichische Gesellschaft als *Migrationsgesellschaft* bezeichnen.

Die vorherrschende Gesellschaftsstruktur spiegelt sich in der österreichischen Schülerschaft wieder, denn in Österreich gilt das Gesetz der Schulpflicht. Dieses gilt für jedes Kind und jeden Jugendlichen, welches/r in Österreich lebt und ist somit herkunfts- und staatsbürgerschaftsunabhängig. Die Schulpflicht beginnt mit dem 6. Lebensjahr und dauert neun Jahre (vgl. §1, §2, §3 Schulpflichtgesetz). Durch die Verpflichtung am Schulalltag teilzunehmen wird allen in Österreich lebenden Kindern die Chance auf Bildung geboten. In welchem Ausmaß dieser Zugang zum Bildungssystems Chancengleichheit mit sich bringt und welche Rolle die Leistungsbeurteilung in diesem Kontext einnimmt soll in dieser Arbeit trotz eingeschränkter Ressourcen bestmöglich reflektiert werden.

Beginnend mit dem Begriff des *Othering* und dessen Wurzeln, hinführend zu der Differenzierung auf der Eben *natio- ethno- kultureller Zugehörigkeiten*, werden im Folgenden zentrale Begriffe und theoretische Grundannahmen der migrationspädagogischen Perspektive beschrieben- um einen Bogen zur vorliegenden Forschungsfrage zu spannen werden die Begriffe *Ordnung*, *Subjektivierung* und *Bildung* und deren Bedeutung für eine migrationspädagogische Perspektive innerhalb der Schulstrukturen erläutert. Auf den Zusammenhang zwischen den nun folgenden Begriffserläuterungen, sprachlicher Heterogenität und fairer Leistungsbeurteilung wird in den Folgekapiteln immer wieder Bezug genommen.

Othering

„[...]Othering is defined as a process in which, through discursive practices, different subjects are formed, hegemonic subjects- that is, subjects in powerful social positions as well as those subjugated to these powerful conditions.“ (Thomas Olalde/ Velho, in: Niedrig/ Ysesen, 2011, S. 27).

Dem Begriff des Othering liegt das von Lacan (1949) entwickelte psychoanalytische Modell des „*Spiegelstadiums*“ und die damit einhergehende Idee der Entwicklung eines Subjekts und dessen Identität zugrunde. Lacan fand heraus, dass Kleinkinder im Alter von sechs bis achtzehn Monaten beginnen ihr eigenes Spiegelbild als Ganzes wahrzunehmen. Das Kind begreift sich selbst als Subjekt, welches von anderen als solches erkannt werden kann. Das Subjekt konstruiert sich somit selbst durch die Spiegelung in den Anderen. In der postkolonialen Theorie, besonders von Said (1979) und Spivak (1985), wurde diese Idee des Selbst im Konzept des Othering verwendet (vgl. Thomas- Olalde/ Vehlo, 2011, S. 27- 29).

Saids (1979) Darstellung in seinem Werk „*Orientalism*“ über die diskursiven Praktiken, welche durch die Vorherrschaft des Westens gegenüber dem Orient legitimiert wurden, zeigt wie durch „die Erschaffung“ der Anderen (als Kategorie) ein kollektives Selbstbild erzeugt wird. Ohne den Begriff des Othering zu verwenden beschreibt Said das Produzieren des Bildes eines Orients, als Gegenbild zum Westen. Diese Zuschreibung gilt es im Orientalismus in Bezug zu imperialistischen und kolonialistischen Strukturen zu verstehen. Durch die im 19. Jahrhundert als akademische Forschungsdisziplin eingeführten „*Oriental Studies*“ wurden Informationen über eine als homogen betrachtete Gruppe gesammelt, um die Machtdemonstration durch vermeintliches Wissen und daraus geschlossene Erklärungen über die Anderen zu legitimieren (vgl. Said nach Thomas- Olalde/ Velho, 2011, S. 29-30).

Spivak (1985) prägt den Begriff des Othering. Im Artikel „*The Rani of Samuri*“ rekonstruiert Spivak den Prozess des Othering als kolonialisierende Subjekte, welche in hegemonialen Positionen verweilen, und kolonialisierte, marginalisierte Andere produzierenden. Durch Untersuchungen von Korrespondenzen britischer Kolonien im Indien des 19. Jahrhunderts konnte sie aufzeigen, dass durch dominante Praktiken der Kolonie die „*natives*“ in Abhängigkeit zu ihnen konstruiert wurden. Von besonderer Bedeutung gilt für Spivak die Verbindung zwischen Wissen und Macht (vgl. Spivak nach Thomas- Olalde/ Velho, 2011, S. 33- 34).

Zusammengefasst lässt sich Othering als eine Macht determinierende und reproduzierende Konstruktion eines Wir und Nicht-Wirs, welche im Kontext eines postkolonialen Diskurses auf hegemonial vorherrschende Gesellschaftsstruktur zurückzuführen ist, verstehen (vgl. Mecheril, 2010, S. 9). Im Schulsystem als gesellschaftliches und durchaus machtvoll konstruiert lassen sich Othering begünstigende Strukturen finden. In der hier vorliegenden Arbeit wird versucht diese Strukturen- mit besonderem Fokus auf den Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Klassenzimmer- aufzuzeigen und zu zeigen inwieweit bei der Leistungsbeurteilung einer Deutschschularbeit auf sprachliche Heterogenität eingegangen werden kann.

Natio- ethno-kulturelle Zugehörigkeit

Nun gilt es, die, der Analyseperspektive zugrundeliegende Idee von Zugehörigkeitsverhältnissen in der Migrationsgesellschaft zu erklären.

Mecheril verwendet in der Auseinandersetzung mit Migration und Zugehörigkeit, den Begriff der *natio- ethno- kulturellen Zugehörigkeit*, um die Vielzahl der Zugehörigkeitsdimensionen zu veranschaulichen.

Er bezieht sich hier auf Heckmann (1992), welcher die Wechselseitigkeit der Begriffe Nation, Ethnizität und Kultur beschreibt:

Heckmann versteht Nation als „[...] ein ethnisches Kollektiv, das ein ethnisches Gemeinschaftsbewusstsein teilt und politisch- verbandlich in Form des Nationalstaates organisiert ist.“ (Heckmann nach Mecheril, 2010, S.14). Der Nationalstaat als politische Organisationsform, stellt den Anspruch an eine „[...] Übereinstimmung von politisch-staatsbürgerlicher und ethnischer Zugehörigkeit [...].“ (Heckmann nach Mecheril, 2010, S. 14). Ethnizität bezeichnet einen für das Individuum und auch die Gemeinschaft bedeutsamen Zustand, in welchem „[...] eine relativ große Gruppe von Menschen durch den Glauben an eine gemeinsame Herkunft, durch Gemeinsamkeiten von Kultur, Geschichte und aktuelle Erfahrungen verbunden sind.“ (Heckmann nach Mecheril, 2010, S. 14). Durch Ethnizität wird die Bildung eines ethnischen Kollektivs ermöglicht. In diesem formiert sich eine soziale Beziehungsstruktur zum einen „zum anderen sind sie ‚sozialen Kategorien‘, die über ethnische Mobilisierung für die ‚Chance‘ zum Gemeinschaftshandeln stehen.“ (Heckmann nach Mecheril, 2010, S. 14).

Natio- ethno- kulturelle Zugehörigkeit soll in Erinnerung rufen, „[...] dass die sozialen Zugehörigkeitsordnungen, für die Phänomene der Migration bedeutsam sind, von einer diffusen, auf Fantasie basierenden, unbestimmten und mehrwertigen *Wir*- Einheit strukturiert werden.“ (Mecheril, 2010, S. 14). Mecheril erklärt die im Zusammenhang mit migrationspädagogischen Analysen verwendeten Begriffe als stetig in Arbeit seiende. Zentrale Begriffe sind *Ordnung*, *Subjektivierung* und *Bildung*.

Ordnung

Migration stellt eine Grenzüberschreitung einer natio- ethno- kulturellen Ordnung dar. Mecheril versucht innerhalb „[...] einer idealtypischen Einstellung nach den Bedingungen zu fragen, unter denen Menschen sagen würden, sie seien einem natio- ethno- kulturellen Kontext fraglos zugehörig.“ (Mecheril, 2013, S. 4).

Im Zusammenhang mit der in dieser Arbeit eingenommenen migrationspädagogischen Perspektive gilt es den Klassenraum als Ort in welchem Zugehörigkeitsordnungen bestehen zu sehen und die vorherrschende natio- ethno- kulturelle Ordnung zu reflektieren.

Denn Menschen fühlen sich dann fraglos zugehörig, „[...] wenn sie sich selbst als symbolisches Mitglied des Kontextes erkennen und von bedeutsamen Anderen als Mitglied erkannt werden, wenn sie in dem Kontext in einer ihnen gemäßen Weise wirksam und schließlich an den Kontext lebensgeschichtlich gebunden sind.“ (Mecheril, 2013, S. 4.).

Subjektivierung

„Die [durchaus machtvollen] Zugehörigkeitsordnung kann man [...] als strukturierten und strukturierenden Zusammenhang beschreiben, in dem aus Individuen Subjekte werden.“ (Mecheril, 2013, S. 6). Mecheril bezieht sich hierbei auf Foucault, welcher die Analyse der Machtstrukturen als unumgänglich betrachtet, „denn wenn das menschliche Subjekt innerhalb von Produktions- und Sinnverhältnissen steht, dann steht es zugleich auch in sehr komplexen Machtverhältnissen.“ (Dreyfus, 1987, S. 243).

Die Demonstration dieser machtvollen Ordnung kann sich auf unterschiedliche Weise zeigen. Mecheril beschreibt den Prozess der machtvollen Subjektbildung als einen durch die „beispielsweise ästhetischen, normativen und semantischen Regeln des Zugehörigkeitsraumes, [durch die ich] zu jemandem gemacht [werde].“ (Mecheril, 2013. S. 7).

Politische und kulturelle Dominanzstrukturen stellen bestimmte natio- ethno- kulturelle Zugehörigkeiten über andere, wie beispielsweise „der hegemoniale Anspruch der sich mit der deutschen Sprache in Deutschland [und Österreich] verbindet.“ (Mecheril, 2013, S. 7). Natio- ethno- kulturelle Zugehörigkeitsordnungen fungieren stark mit einer exklusiven, monopolistischen Ordnung, deren „Mitgliedschaft berechtigt und verpflichtet“, es muss klar sein, „wer dazugehört und wer nicht.“ (Mecheril, 2013, S. 7). Mehrfachzugehörigkeiten oder Unklarheiten der Zugehörigkeit werden als Problematik begriffen.

Bildung

Mecheril sieht Bildung als „Abschied von dem Trugbild des sich selbst autonomisierenden Subjekts und zugleich der Einsatz gegen Ordnungen, die über je mich in einer entwürdigenden Weise verfügen.“ (Mecheril, 2013, S. 8). Vom Individuum ausgehend, welchem Bildung widerfährt, lässt sich diese dahingehend als Selbstbildung verstehen, da die Eigenaktivität und im nächsten Schritt die Eigenverantwortung als ein zentrales Kennzeichen dieser gilt. Ein weiteres Kennzeichen stellt die über die innere Erfahrung hinausgehende Bezugnahme darauf, „[...] wo Assoziationen und Verknüpfungen zwischen Selbst und Weltwahrnehmung sowie [...] kulturelle und gesellschaftlich bedeutsame Themenstellungen und Problemlagen gemacht werden, in denen sich ein Allgemeines zeigt [...]“ (Mecheril, 2013, S. 10). Das letzte Kennzeichen der Erfahrung, welche als Prozesse von Bildung gesehen werden können, zeigt den Zusammenhang dieser Erfahrung, nicht nur als Prozess des Individuums, sondern gleichermaßen als Prozess der Auseinandersetzung, welche ein politisch-ethisches Moment erkennen lassen.

Mecheril versteht Bildung „somit als einen Ausdruck, der einen erfahrungsbegründeten und erfahrungsreflexiven Prozess adressiert, in dem sich der und die Einzelne zu kulturell und gesellschaftlich allgemeinen, sowie politisch- ethnischen Anfragen, Anliegen und Ansprachen verhält und in diesem Handeln und Urteilen auf Verhältnisse Einfluss nimmt.“ (Mecheril, 2013, S. 10).

In der Schule bestehen Strukturen, die dazu beitragen Ungleichheiten zu reproduzieren; dies wird im Kapitel zur *Schlechterstellung durch Migrationsstatus* argumentiert und reflektiert. Die vorliegende Arbeit versucht durch kritische und vielschichtige Beleuchtung der Herausforderung der Leistungsbeurteilung im Deutschunterricht einen Beitrag zur

Dezimierung von Reproduzierung vorherrschender Machtstrukturen und Zuschreibungen im Schulalltag zu leisten.

Rassismuskritik

Eine rassismuskritische Perspektive, welche einen wichtigen Pfeiler der migrationspädagogischen Perspektive darstellt, wird in diesem Kapitel näher beleuchtet. Die rassismuskritische Analyseperspektive möchte Unterscheidungen, welche meist implizit an Rassekonstruktionen gekoppelt sind, erkennen; deren Ursachen und Konsequenzen hinterfragen und Alternativen zu diesen Unterscheidungen finden und erforschen (vgl. Mecheril/ Melter, 2010, S. 150).

Rassismus kann als Menschen unterscheidende Praxis verstanden werden. Denn Menschen, wahrgenommen als Subjekte, werden Unterscheidungsmerkmale zugeschrieben. Diese, als nationale, ethnische und kulturelle Zeichen gedeutete Merkmale, seien in der Idee des Rassismus auf Abstammungen und kulturelle, territoriale Zugehörigkeiten zurückzuführen. Der *biologisch- genetische Rassismus* lässt sich in der Zeit vor dem Postkolonialismus auffinden, während in der heutigen Zeit mehr von einem *kulturellen Rassismus* gesprochen wird. Es gibt sehr unterschiedliche Definitionen, je nach Analyseperspektive des *Rassismusbegriffs* (vgl. Mecheril/ Melter, 2010, S. 156.).

Der Begriff lässt sich jedoch in seinen Grundstrukturen als Konstruktion, die durch Rasse-Zuschreibungen argumentiert und legitimiert werden begreifen. Hegemoniale Machtverhältnisse, sowie Ungleichbehandlungen bekommen dadurch Wirksamkeit und Plausibilität (vgl. Mecheril/ Melter, 2011, S. 14-15).

Rassismus wird nicht nur durch die Relevantsetzung von physiognomischen Merkmalen legitimiert; sondern auch unter Bezugnahme auf andere Differenzmerkmale. In wissenschaftlichen Auseinandersetzungen wird häufig „Kultur“ als ein solches Differenzmerkmal genannt. Etienne Balibar (1990) etwa definiert *kulturellen Rassismus* als eine Form des Rassismus der Epoche der Entkolonialisierung. Er sieht diesen als „[...] Rassismus, dessen vorherrschendes Thema nicht mehr die biologische Vererbung, sondern die Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen ist; eine[n] Rassismus, der- jedenfalls auf den ersten Blick- nicht mehr die Überlegenheit bestimmter Gruppen oder Völker über andere postuliert, sondern sich darauf ‚beschränkt‘, die Schädlichkeit jeder Grenzverwischung und

die Unvereinbarkeit der Lebensweisen und Traditionen zu behaupten.“ (Balibar nach Mecheril/ Melter, 2010, S.152).

Ute Osterkamp möchte mit dem Begriff des *institutionellen Rassismus* verdeutlichen, „dass rassistische Denk- und Handlungsweisen nicht Sache der persönlichen Einstellung von Individuen, sondern in der Organisation des gesellschaftlichen Miteinanders verortet sind, welche die Angehörigen der eigenen Gruppe systematisch gegenüber den Nicht-Dazugehörigen privilegiert.“ (Osterkamp nach Mecheril/ Melter 2010, S. 154). Die an die Idee des institutionellen Rassismus anknüpfende Theorie der *institutionellen Diskriminierung* wird in einem späteren Kapitel aufgegriffen.

Die rassismuskritische Forschung reflektiert den antirassistischen Ansatz. Mecheril und Melter heben in diesem Zusammenhang drei Aspekte der Kritik Moralismus, Essentialismus und Reduktionismus hervor:

Nach Mecheril/ Melter zeigt sich im Antirassismus zum einen der *Moralismus* anhand zweier Aspekte. Zum einen wird Rassismus als weißes Problem erkannt und Schwarzen eine Opferrolle zugeschrieben. Zum anderen sieht der Moralismus die antirassistisch agierenden Personen in einer Position, welche außerhalb des Systems des Rassismus steht und von welcher sie beurteilen können, was vermeintlich *richtig* und *falsch* ist (vgl. Mecheril/Melter 2010, S. 171).

Zum anderen birgt *Essentialismus* antirassistischer Theorien durch homogenisierende Tendenzen die Gefahr der Viktimisierung benachteiligter Gruppen. So werden, durch den Versuch des Antirassismus, Schwarze zu dediskriminieren, festgelegte Positionen von diskriminierten Schwarzen und diskriminierenden Weißen geschaffen. Diese Homogenisierung von Gruppen führte dazu, „dass Differenzen innerhalb der marginalisierten Gruppe keine oder nur eine untergeordnete Rolle spielten.“ (Mecheril/Melter 2010, S.172).

Des Weiteren zeigen *Reduktionistische Auffassungen* vermeintlich einfach zu bewältigende Problemlösungsperspektiven. Diese, Rassismus auf die Logik ökonomischer Verhältnisse

reduzierende Perspektive, blendet die komplexen Strukturen der Verankerung des Rassismus, im kulturellen und historischen Sinne aus (vgl. Mecheril/Melter 2010, S. 172-173).

Die Idee von *Rassen*, zwischen denen Rassismus unterscheidet, ist als diskursives Konstrukt zu verstehen. Gemeint ist damit, dass *Rasse* nicht von Natur aus gegebenes existiert, sondern als konstruierter Vorgang gesehen werden muss. Der Begriff *Rasse* wird politisch und administrativ dazu verwendet, um Herrschaftsverhältnisse zu legitimieren (vgl. Mecheril/Melter, 2010, S. 150-152). Es stellen nicht nur körperliche, sondern auch soziale und kulturelle Merkmale Ausgangspunkte für rassistische Unterscheidungen dar.

Sozialwissenschaften verstehen und untersuchen den Rassebegriff als Herrschaftsinstrument. Dennoch ist diese Perspektive problematisch, da diese Ansätze das Rasse-Denken durch ihre Forschungen, wie beispielsweise Intelligenzforschungen, bestätigen. Demgegenüber wird „in rassismuskritischen Untersuchungen [...] vielmehr zum Thema, wie Rassekonstruktionen im Alltag und in Institutionen Verwendung finden, um Ungleichheiten zu legitimieren.“ (Mecheril/Melter, 2010, S. 152.).

Die rassismuskritische Perspektive erweitert Robert Miles Idee der Rassekonstruktion, unter der Fälle, „[...]in denen gesellschaftliche Beziehungen zwischen Menschen durch die Bedeutungskonstruktion biologischer Merkmale dergestalt strukturiert werden, dass sie differenzierte gesellschaftliche Gruppen definieren und konstruieren“ (Mecheril/Melter, 2010, S. 151) verstanden werden. Sie geht davon aus, dass nicht nur biologische Merkmale zu Rassialisierung führen, sondern auch Sprache und Kultur können als Rassekonstruktionen dargestellt werden. Dies geschieht, wenn Rassismen als naturgegeben und gleichzeitig als unpassend definiert werden.

Zusammenfassend dient die rassismuskritische Perspektive als stetige Reflexion, inwiefern rassistische Handlungen, Erfahrungen und Denkformen leiten. Weitergehend führt dies zur Entwicklung eines Bewusstseins darüber, dass rassistische Formen in unterschiedlicher Weise, alle Mitglieder der Gesellschaft beeinflussen (vgl. Mecheril/ Melter, 2010, S. 172).

Ziel der Rassismuskritik ist es, die „[...] auf Rassekonstruktionen beruhende beeinträchtigende, disziplinierende und gewaltvolle Unterscheidungen zu untersuchen, zu schwächen und alternative Unterscheidungen deutlich zu machen.“ (Mecheril/ Melter, 2010, S. 172).

In dieser Arbeit wird durchgehend versucht, eine rassismuskritische Perspektive einzunehmen und besonders die Strukturen des institutionellen und, durch sprachliche Zuschreibungen produzierte, Rassismus kritisch zu beleuchten.

Fazit

Zusammenfassend lässt sich die Analyseperspektive als eine migrationspädagogische, rassismuskritische und die Macht der Kategorisierung durch Zuschreibung aufzeigende Perspektive beschreiben. Im Bewusstsein darüber, dass es sich um ein multifaktorielles Problem der Machtverhältnisse innerhalb vorherrschender Schulstrukturen handelt, in welchem viele kleine Zahnräder, unter anderem durch Prägung und politischen Interessen geleitet, das Uhrwerk Bildungssystem in Österreich in eine Chancenungleichheiten reproduzierende Richtung laufen lassen. Analysegegenstand der hier vorliegenden Arbeit sind von Schülerinnen und Schülern einer österreichischen vierten Schulstufe, welche sprachlich heterogen aufgewachsen sind, produzierte Deutschschularbeiten. Durch das Einbeziehen der Kompetenzebene des Zweitspracherwerbs soll ein ganzheitlicherer und dadurch transparenterer Kompetenzrahmen der Schülerinnen und Schüler gezeigt werden. Tatsache ist, dass es derzeit kein offizielles Beurteilungsinstrument gibt, welches sprachliche Heterogenität miteinbezieht, durch die Ausklammerung der Tatsache des Zweitspracherwerbs lässt sich im Zusammenhang mit der Leistungsbeurteilung an österreichischen Schulen kaum von Fairness reden. Vielmehr wird dadurch Othering produziert. Durch die Erweiterung des Analysegegenstandes durch die Komponente Zweitspracherwerb, soll die oben aufgegliederte Analyseperspektive angewendet werden.

2.2 Sprachliche Heterogenität im Klassenzimmer

Heterogenität lässt sich in einer Schule auf mehreren Ebenen feststellen. Aufgrund der Fragestellung und des durch Ressourcenknappheit eingeschränkten Forschungsblickes dieser Arbeit wird ausschließlich auf den Faktor der sprachlichen Heterogenität eingegangen. An

dieser Stelle soll dennoch erwähnt werden, dass der sozioökonomische Status, der Migrationsstatus und das Geschlecht einflussreiche Faktoren im Zusammenhang mit der Positionierung Kinder und Jugendlicher in der Schulstruktur darbieten (vgl. Fürstenau/Gomolla, 2012, S. 14).

In diesem Kapitel wird die durch Mehrsprachigkeit gegebene sprachliche Heterogenität innerhalb einer Schulklasse und der Umgang damit, kritisch beleuchtet. Es werden didaktische Grundlagen, schulrechtliche Bestimmungen und daraus resultierende Gegebenheiten diskutiert. Dieses Kapitel soll die Notwendigkeit der Reflexion des Umgangs mit Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer aufzeigen. Die machtvollen Zuschreibungen durch die vorherrschende „Prestigehierarchie“ der Sprachen im mitteleuropäischen Raum nehmen bei der Positionierung Migrationsanderer im Schulkontext eine bedeutende Rolle ein. Vom Lehrpersonal oft wohlgemeinte pädagogische Maßnahmen können in den vorgeschriebenen Schulstrukturen nur bedingt förderlich wirken.

Zur Wertschätzung von Sprachenvielfalt zählt auch der Unterricht in der Erstsprache beziehungsweise schulische Angebote zum Erstspracherwerb. Aufgrund der eingeschränkten Rahmenbedingungen dieser Diplomarbeit wird auf diesen Punkt nicht näher eingegangen, doch soll an dieser Stelle die Wichtigkeit der Wertschätzung aller in einer Schulklasse, bzw. in einer Gesellschaft gesprochenen Sprache ausdrücklich verwiesen werden.

2.2.1 Die Sprache(n) und Macht

Dirim und Mecheril befassen sich mit dem Zusammenspiel von Sprache und Bildung unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse und der damit verbundenen Machtverteilung. Unter dem Aspekt des Selbstverständnisses der in der Leistungsbeurteilung vorausgesetzten, oft monolingual und nationalsprachlich geprägten, sprachlichen Kompetenzen soll hier ein über das Klassenzimmer hinausgehender Bogen gespannt werden, um die Dimension Gesellschaft und Macht, welche beide eng mit dem Begriff der Bildung zusammenhängen, miteinzubeziehen.

Sprachliche Heterogenität stellt eine Herausforderung für das österreichische Bildungssystem dar. Warum sprachliche Vielfalt im Schulalltag meist nicht als die Bereicherung, die es an sich darstellt gesehen werden kann, formuliert Gogolin in ihrer Theorie des *monolinqualen Habitus* (vgl. Gogolin, 1994). Sie zeigt auf, dass in der

vorherrschenden deutschen und auch zentraleuropäischen Bildungslandschaft „[...] im schulischen Bildungsprozess prinzipiell davon ausgegangen [wird], dass die Beherrschung der jeweiligen Nationalsprache in ihrer Standardvariante quasi die Mitgift ist, die alle Kinder selbstverständlich in den Bildungseingang einbringen.“ (Gogolin, 2009, S. 41).

In der Schule gilt es nicht nur die grammatikalische und syntaktische Dimension von Sprache zu betrachten, denn in einer nationalstaatlich geprägten Institution wie der Schule geht es zusätzlich um die gesellschaftliche und soziale Dimension und um die einhergehenden Machtverhältnisse, der Legitimität beziehungsweise Illegitimität von Sprache(n) (vgl. Dirim/Mecheril, 2010a, S. 99).

Nach Dirim und Mecheril reicht es nicht, um sich in einer Migrationsgesellschaft erziehungswissenschaftlich und pädagogisch mit Sprache(n) zu Beschäftigen, allein auf den Faktor des Zweitspracherwerbs und dessen Erforschung und Förderung zu achten. Sie erweitern den Blickwinkel durch das Einbeziehen der gesellschaftlichen Machtdimension von Sprache(n). Sie verstehen Sprache(n) nicht nur als Kommunikationsmittel technischer Natur, sondern als „[...] ein Mittel der Herstellung und Artikulation gesellschaftlicher Anerkennung.“ (Dirim/Mecheril, 2010a, S. 100).

Innerhalb einer Gesellschaft lässt sich eine Fülle an Sprache(n) und Sprachvariationen beschreiben, welchen unterschiedliche Anerkennung zukommt. So kann man in diesem Zusammenhang von „Prestigehierarchien“ sprechen, da nicht jeder Sprache und Sprachform dasselbe Prestige zuteil wird. Sprache, begriffen als „zentraler Weg zur Erschließung der Welt“ (Dirim/ Mecheril, 2010a, S. 100), kann als Voraussetzung zum sozialen, ökonomischen und politischen Wirken gesehen werden. Sprachaneignung trägt nicht nur zum Ausbau der Handlungsfähigkeit eines Individuums bei sondern bietet ebenso „[...] eine Orientierung durch kollektive und umfassende Einbindung in [...] soziale Kontexte, deren Mitglied es ist.“ (Dirim/Mecheril, 2010a, S. 100).

Dirim und Mecheril erläutern durch das Beschreiben von Noam Chomskys (1965) Sprachtheorie des „idealen Sprecher- Hörer“ die im Alltagsverständnis dominante Auffassung von Sprache. Chomsky geht in seiner Theorie davon aus, dass der „ideale Sprecher- Hörer“ seine Sprache(n) perfekt beherrscht- dieser lässt sich bei der Produktion seiner Äußerungen weder von Innen noch von Außen irritieren. So nützlich dieses Bild eines

Idealtypus für eine grammatikalische Analyse von Sprache(n) scheint, entsteht durch die Abkoppelung der sozialen Dimension des Sprachgebrauchs eine perfektionistische Erwartungshaltung, welche im Bezug auf die Leistungsbeurteilung von Deutschschularbeiten durch die Form der Fehleranalyse- beispielsweise gezielte Rechtschreibkontrolle, Kategorie des Grammatikfehlers und vieles mehr- erkennbar ist. Chomskys Theorie prägt nicht nur den pädagogischen Diskurs, sie wird zusätzlich durch die staatliche Förderung eines Normierungsversuches der Nationalsprachen unterstützt. Dieses Bild des „idealen Sprecher-Hörer“ wirkt sich auf mehrsprachige Individuen besonders ungünstig aus, da ein unrealistischer Anspruch des perfekten Beherrschens aller verwendeten Sprachen entsteht (Dirim/Mecheril, 2010a, S. 101-102).

Leistungsbeurteilung bringt einen stark normativen Charakter mit sich. Durch das Betrachten der Sprache(n) und ihren unterschiedlichen Dimensionen kann ein umfassenderes Bewusstsein geschaffen werden. Dieses wiederum kann zur Erweiterung des pädagogischen Blickwinkels im Unterricht und somit auch bei der Leistungsbeurteilung der sprachlichen Kompetenzen beitragen. Bei der Beschäftigung mit Sprache geht es laut Dirim und Mecheril grundsätzlich um Zugehörigkeiten und Identitäten- sie sprechen von einem „Kampf um Zugehörigkeit“ welcher sich durch die Auseinandersetzung über die als legitim geltenden Sprachen innerhalb einer Migrationsgesellschaft artikuliert.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig die Schule als jene Institution zu verstehen, welche die heterogenen sprachlichen Voraussetzungen der Schüler und Schülerinnen „[...] auf differenzielle Weise anspricht, aufnimmt oder auch ignoriert.“ (Dirim/Mecheril, 2010a, S. 105). Welche Sprachform im schulischen Kontext anerkannt wird und welche Möglichkeiten und Hürden diese mit sich bringt wird im folgenden Kapitel erarbeitet.

2.2.2 Faktor Bildungssprache

Internationale Schulleistungsvergleiche konnten die Relevanz der Kenntnisse der Unterrichtssprache für schulische Leistungsfähigkeit aufzeigen. Wie sprachliche Fähigkeiten, welche im Kontext Schule zur einer höheren Leistungsfähigkeit führen beschaffen sein müssen wird jedoch nicht gezeigt. Die Sprachfähigkeiten, welche in Kontexten formaler Bildung- und somit auch für die Leistungsbeurteilung- besonders bedeutungstragend sind, beschränken sich auf ein bestimmtes Register (vgl. Gogolin/ Lange, 2011, S. 105).

Ingrid Gogolin befasste sich in Zusammenarbeit mit Hans- Joachim Roth und Ursula Neumann im Modellprogramm *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (FÖRMIG) mit dem Konzept einer durchgängigen Sprachbildung (vgl. Roth H., in: Dirim et al. 2015, S. 37). Aufgrund des begrenzten Umfanges der hier vorliegenden Arbeit wird auf das genaue Konzept nur bedingt eingegangen. Für ihre Forschungszwecke „[...] wurde der Ausdruck „Bildungssprache“ für geeignet empfunden, als Vokabel eines neuen Verständnisses einer umfassenden sprachlichen Bildung zu dienen, das Sprache nicht einfach nur als Medium oder ausschließlich funktionales Instrument versteht, sondern als ein das Individuum handlungsfähig werden lassendes Werkzeug der Welterschließung.“ (Roth H., in: Dirim et al. 2015, S. 37).

Um sich in einer Zweitsprache alltagstauglich ausdrücken zu können, wird ein weniger komplexes Sprachverständnis benötigt als um den Anforderungen der in der Schule verlangten sprachlichen Kompetenzen gerecht zu werden. Um der schulischen Leistungsbeurteilung und der damit verbundenen Kompetenzkontrolle gerecht zu werden, werden sprachliche Kompetenzen im Bereich der Bildungssprache erwartet. Für den Erwerb der alltagssprachlichen Kompetenz in der Zweitsprache brauchen Kinder und Jugendliche ungefähr sechs Monate bis zwei Jahre, während für den bildungssprachlichen Kompetenzerwerb bis zu sieben Jahre benötigt werden kann- im Detail wird diese Unterscheidung zu einem späteren Zeitpunkt dieses Kapitels beschrieben.

Oftmals werden im schulischen Kontext die Kompetenzen in der Zweitsprache überschätzt da von der alltagssprachlich-kommunikativen Kompetenz auf die gesamte sprachliche Kompetenz geschlossen wird. Das Verwenden deiktischer Mittel, wie das Zeigen auf gemeinte Gegenstände oder ein grammatikalisch unvollständiges Satzgefüge, sind in alltagssprachlichen Situationen durchaus angebracht. Im bildungssprachlichen Kontext müssen konkretere sprachliche Mittel gewählt werden, um eine präzise Aussage zu konstruieren (vgl. Gogolin/ Lange, in: Fürstenau/Gomolla, 2011, S. 112) und somit, das für die schulische Leistungsbeurteilung relevante Sprachregister anzuwenden.

Durch die Fokussierung auf die zu erbringenden Leistungen in der Bildungssprache gerät die Wertschätzung und Förderung in den anderen beherrschten Sprachen oft in Vergessenheit.

In dieser Arbeit liegt der Fokus, aufgrund der eingeschränkten Ressourcen, auf den eher defizitär scheinenden Fakten der sprachlichen Heterogenität im Klassenzimmer, da im Bezug auf Leistungsbeurteilung die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler weitestgehend außer Acht gelassen wird. Mehrsprachigkeit wird eben oft nicht als ein Mehr an Kompetenz betrachtet, sondern stellt eher eine Hürde bei der Bewältigung der Anforderungen des Schulunterrichts dar.

Dass die Verantwortlichkeit sehr wohl bei der Institution Schule und der Schaffung passender Rahmenbedingung liegt, kann dahingehend argumentiert werden, da der Umstand, dass Kinder und Jugendliche in ihrem außerschulischen Lebensbereich andere Sprache(n) als Deutsch sprechen, nur bedingt als Ursache einer unterdurchschnittlichen Erreichung der verlangten Kompetenzniveaus in der Schule gesehen werden kann. Denn selbst mehrsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche, die bei Schulleistungsvergleichen angeben in ihrem Alltag überwiegend deutsch zu sprechen erreichen nicht das durchschnittliche Kompetenzniveau (vgl. Gogolin/ Lange, 2011, 113).

„Bildungssprache ist demnach ein sprachliches Register kontextreduzierter Sprache, ein Medium der Aneignung schulischen Wissens, auf das in der Schule bzw. im Bildungswesen ein weitgehendes Monopol besteht- insbesondere bei bildungsbenachteiligten Schülerinnen und Schülern.“ (Roth H., 2015, S. 38).

Cummins unterscheidet zwischen *CALP* (Cognitive Academic Language Proficiency), diese ist mit dem deutschen Begriff der bildungssprachlichen Kompetenzen gleichzusetzen und *BISC* (Basic Interpersonal Communication Skills), welche als alltagssprachliche Kompetenz übersetzt werden kann. Die Erwerbsdauer der *CALP* beträgt zwischen fünf und acht Jahre (vgl. Cummins, in: Gogolin et al., 2013, S. 19-22). Auch wenn der Erwerb der Bildungssprache während der gesamten Schullaufbahn immer weiterentwickelt wird und nur zum Teil in der Volksschule zu tragen kommt, gilt es dennoch die Bewertung der Bildungssprache- verstanden als Unterscheidung zur Alltagssprache- zu hinterfragen. Ein selektives Schulsystem, wie das österreichische System, in welchem in der Regel nach vier Jahren der Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe 1 stattfindet, bietet einen suboptimalen Zeitrahmen für den Bildungsspracherwerb miteinbeziehenden Leistungsbeurteilung, welche Weisungsentscheidend für den zukünftigen Bildungsweg ist.

So gilt es den Faktor Bildungssprache im Bezug auf alle Kinder zu berücksichtigen. In der hier vorliegenden Arbeit wird jedoch nur auf die Möglichkeiten des Einbeziehens des DaZ* Erwerbes bei der Leistungsbeurteilung näher eingegangen.

Bevor die von Reich (2009) zusammengetragenen Merkmale von Bildungssprache aufgezeigt werden, soll anhand eines Beispiels aus einer der hier interpretierten Schularbeit die bildungssprachliche Anforderung an Schüler und Schülerinnen gezeigt werden.

Schüler B formuliert in einem Satz „sie rannten die Treppe runter“, diese Formulierung wird korrigiert zu „hinunter“ und als Ausdrucksfehler gewertet. Sinngemäß ist das Wort korrekt verwendet, Alltagssprachlich ist das Wort „runter“ eine legitime und ausreichende Formulierung für „hinunter“ (vgl. Duden, 2017). Berücksichtigt man den Faktor und die durch Cummins festgestellte Erwerbsdauer von Bildungssprache, würde dies eventuell Einfluss auf die Fehlergewichtung- durch beispielsweise Toleranz gegenüber sinngetreuen, jedoch Alltagssprachlich realisierten Formulierungen- und im Gesamten eine multifaktorielle und dadurch fairere Notengebung ermöglichen. In Anbetracht der großen Einflussnahme bildungssprachlicher Normalitätsansprüche im Schulunterricht werden nun bildungssprachliche Merkmale näher beschrieben:

Tabelle 1: Merkmale der Bildungssprache nach Reich

Hans H. Reich formulierte Merkmale der Bildungssprache und entwickelte erste Ansätze der Systematisierung dieser:

Diskursive Merkmale [..]:

- eine klare Festlegung von Sprecherrollen und Sprecherwechsel;
- ein hoher Anteil monologischer Formen (z.B. Vortrag, Referat, Aufsatz);
- fachgruppentypische Textsorten (z.B. Protokoll, Bericht, Erörterung);
- stilistische Konventionen (z.B. Sachlichkeit, logische Gliederung, angemessene Textlänge).
- **Lexikalisch- semantische Merkmale [..]:** Kennzeichen für Bildsprache sind
- differenzierende und abstrahierende Ausdrücke (z.B. ‚nach oben transportieren‘ statt ‚raufbringen‘);
- Präfixverben, darunter viele mit untrennbarem Präfix und mit Reflexivpronomen (z.B. ‚erhitzen‘, ‚sich entfalten‘, ‚sich beziehen‘);
- nominale Zusammenhänge (z.B. ‚Winkelmesser‘);
- normierte Fachbegriffe (z.B. ‚rechtwinkelig‘; ‚Dreisatz‘).

- **Syntaktische Merkmale** der Bildungssprache beziehen sich auf Besonderheiten im Satzbau:
- explizite Markierungen der Kohäsion (also des Textzusammenhangs);
- Satzgefüge (z.B. Konjunktionalsätze, Relativsätze, erweiterte Infinitive);
- Unpersönliche Konstruktionen (z.B. Passivsätze, man- Sätze);
- Funktionsverbgefüge (z.B. ‚zur Explosion bringen‘, ‚einer Prüfung unterziehen‘, ‚in Betrieb nehmen‘);
- umfängliche Attribute (z.B. ‚die nach oben offene Richter- Skala‘, ‚der sich daraus ergebende Schluss‘)
- (Reich H., in: Fürstenau/ Gomolla 2009, S. 113).

Ist ein Kind oder Jugendlicher im Stande sich, bezogen auf spezifische sprachliche Anforderungen, situationsadäquat auszudrücken zeigt dies bildungssprachliche Kompetenz. Durch die derzeitigen Strukturen des Regelunterrichts ist schulischer Erfolg meist den Kindern und Jugendlichen vorbehalten, die nicht allein auf den Schulunterricht angewiesen sind, sondern jenen, welche außerschulisch Zugang- hauptsächlich innerhalb der Familie- zu Schrift und Schrifttum gewährt wird, und sich somit Bildungssprache auch außerhalb der Bildungsinstitutionen aneignen können. Ein Unterrichtskonzept, welches zur Förderung des Registers Bildungssprache, unabhängig der Voraussetzungen einzelner Schüler und Schülerinnen, beitragen kann, ist das Konzept einer „Durchgängigen Sprachbildung“ (vgl. Gogolin/ Lange, 2011, S. 116). Im Folgenden wird die Grundstruktur des Konzepts vorgestellt, um eine Alternative zum Konzept des Regelunterrichts an österreichischen Schulen vorzustellen. Da in dieser Arbeit der Fokus auf der Leistungsbeurteilung liegt, wird das Programm, das zur Förderung sprachlicher Fähigkeiten gedacht ist nur kurz angeführt, da die Haltung, welche dem (bildungs-)sprachlichen Zweitspracherwerb in diesem Konzept zugrunde liegt für die Argumentation der Berücksichtigung des Sprachstandes von Kindern mit DaZ* bei der Leistungsbeurteilung von Bedeutung ist.

Durchgängige Sprachbildung

Der Fokus liegt bei diesem Modell auf der sogenannten Durchgängigkeit der Sprachbildung von Schüler und Schülerinnen mit DaZ*. Eine durchgängige Unterstützung und Förderung während der gesamten Bildungslaufbahn soll im Bezug auf die Aneignung des Registers der

Bildungssprache gewährleistet werden. Dies geschieht durch Schaffung struktureller Rahmenbedingungen, welche sowohl durch vertikale als auch horizontale Verbindungsstellen umgesetzt werden. Als vertikale Verbindungsstellen gelten die Übergänge zwischen den einzelnen Bildungsbereichen (Elementarbereich- Primarbereich- Sekundarbereich- Beruf). Auf die sich verändernden und immer komplexer werdenden sprachlichen Anforderungen der einzelnen Bereiche wird durch die Durchgängigkeit der sprachlichen Förderung vom Elementarbereich bis zur Vorbereitung auf das Berufsleben eingegangen (vgl. Gogolin/ Lange, 2011, S. 118- 119). Die horizontalen Verbindungsstellen beziehen sich auf mehrere Ebenen. Es wird auf Sprache im Bezug auf fächerspezifische Inhalte geachtet, die Sprachen aller Lehr- Lern- Situationen, sowohl innerschulisch als auch außerschulisch werden berücksichtigt und die Beziehung zwischen den unterschiedlichen Sprachen wird beachtet (vgl. Gogolin/ Lange, 2011, S. 119). Es wird an dieser Stelle nicht detailliert auf genanntes Konzept eingegangen, sondern aufgezeigt, dass durch die Berücksichtigung der bildungsbiographischen Dimension, der thematischen Dimension und der Mehrsprachigkeitsdimension, ermöglicht wird, im Kontext von Schule auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendliche einzugehen und sie diesen entsprechend zu fördern, ohne den Fokus auf Defizite und Unterscheidungsmerkmale zu setzen.

2.2.3 Schulrechtliche Bestimmungen

Schulpolitisch bestehen, neben der allgemeinen Leistungsbeurteilungsverordnung, eigens formulierte *gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch*. Da der Deutschunterricht ein sogenanntes Schularbeitsfach ist, liegt oft ein großes Augenmerk auf der punktuellen, schriftlichen Leistung der Schülerinnen und Schüler, da Schularbeiten eine scheinbar objektive und transparente Beurteilungsgrundlage darstellen. Laut Schulunterrichtsgesetz ist es jedoch nicht erlaubt, die Notengebung ausschließlich auf Grund der schriftlichen Leistungskontrolle festzulegen (vgl. §7, Schulunterrichtsgesetz).

Die Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler muss notiert und in die Benotung miteinbezogen werden. Die Mitarbeit eines Schülers, einer Schülerin kann als Beurteilung der Leistungsmotivation gesehen werden.

In den gesetzlichen Grundlagen schulischer Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit anderer Erstsprache als Deutsch wird auf die Regelung der Leistungsbeurteilung eigens eingegangen (vgl. §4, Schulunterrichtsgesetz).

Wenn eine Schülerin oder ein Schüler den *außerordentlichen Status* hat, kann bei mangelnder Erfüllung der Leistungen aufgrund geringer Sprachkenntnisse mit *nicht beurteilt* benotet werden (vgl. § 22 Abs. 11 Schulunterrichtsgesetz und § 2 Abs. 7 Zeugnisformularverordnung)

„Voraussetzung für die Aufnahme als außerordentlicher Schüler ist, dass der Aufnahmsbewerber nach Alter und geistiger Reife zur Teilnahme am Unterricht der betreffenden Schulstufe geeignet ist und wichtige in seiner Person liegende Gründe die Aufnahme rechtfertigen.“ (§ 4 Abs. 3, Schulunterrichtsgesetz).

Der außerordentliche Status wird für zwölf Monate erhalten und kann maximal einmalig um weitere zwölf Monate verlängert werden. Nach dem Ende dieser Frist wird dem Schüler oder der Schülerin der ordentliche Status erteilt und er oder sie ist in Folge nach diesem auch zu beurteilen. Jedoch wird dazu geraten, etwaige Sprachschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler weiterhin zu berücksichtigen (vgl. § 18 Abs. 9 Schulunterrichtsgesetz).

Im Informationsblatt des Referats für Migration und Schule werden gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch formuliert. In einem kurzen Absatz wird auf die alternative Beurteilungsmöglichkeit bei Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch eingegangen, jedoch bleibt die Umsetzung dieser Berücksichtigung offen:

„Da jedoch davon auszugehen ist, dass SchülerInnen in der Regel auch nach einem zwei- jährigen Schulbesuch in Österreich noch Schwierigkeiten mit der Unterrichtssprache Deutsch haben, kann diese Tatsache auch bei der Beurteilung von ordentlichen SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch berücksichtigt werden (vgl. Lehrpläne)“ (URL 1)

2.3 Positionierung

In folgendem Kapitel wird die Positionierung von Migrationsanderen im Schulsystem beleuchtet. Inwieweit sich sogar von einer Schlechterstellung Migrationsanderer sprechen lässt zeigt das erste Teilkapitel. Von den Ergebnissen der PISA- Studie bis hin zur Theorie der

institutionellen Diskriminierung soll ein möglichst klares Bild von den die Schlechterstellung begünstigenden Schulstrukturen gezeigt werden. Von der strukturellen Ebene der Bildungsinstitute wird im Anschluss auf die im täglichen Unterrichtsgeschehen intervenierende Lehrperson, deren Handlungen und Haltung- und die damit verbundene durchaus machtvolle Zuschreibungspraxis- näher eingegangen.

2.3.1 Schlechterstellung durch Migrationsstatus

Die Einteilung in Kinder und Jugendliche „mit Migrationshintergrund“ und jene „ohne Migrationshintergrund“ kann die Legitimation einer Kategorisierung und Schlussfolgerung allein durch den Migrationsstatus zur Folge haben. In diesem Kapitel soll aufgezeigt werden, dass durch migrationsbedingte Heterogenität in Schulen eine Schlechterstellung derjenigen, die als „Migrationsandere“ positioniert werden, stattfindet. Dieser kategorische Blickwinkel birgt die Gefahr der Vereinheitlichung der einer Gruppe zugeordneten Personen (vgl. Fürstenau/ Gomolla, 2012, S. 8).

Im empirischen Teil der hier vorliegenden Arbeit werden ausschließlich Kinder und Jugendliche „mit Migrationshintergrund“ beobachtet, da eine umfassendere Beobachtung aufgrund der begrenzten Rahmenbedingungen nicht möglich ist. Es soll der Versuch stattfinden, den Sprachstand der Kinder mit DaZ* in die Leistungsbeurteilung miteinzubeziehen. Bei dieser Methode werden die Kinder in einer Kategorie, nämlich die der DaZ* Erwerbenden und die nicht DaZ* Erwerbenden eingeteilt. Es soll der Umstand der Chancenungleichheit durch Ausklammerung der sprachlichen Heterogenität beobachtet und analysiert werden. Aufgrund der Fragestellung wird sozusagen der „Analysescheinwerfer“ auf einen kleinen Ausschnitt der Schulpraxis gelegt. An dieser Stelle wird ausdrücklich die rein zu Analysenzwecken eingeschränkte Beobachtung anhand eines ausgewählten Merkmals betont. Vorliegende Ergebnisse der empirischen Beobachtung haben keinerlei allgemeinen und holistischen Gültigkeitsanspruch.

Weshalb man im Zuge der Kategorisierung von *Migrationsanderer* und *Nicht-Migrationsanderer* im österreichischen Schulsystem von einer Schlechterstellung sprechen kann zeigt sich anhand der Ergebnisse internationaler Schulvergleichsstudien.

Studien wie PISA und TIMSS zeigen auf, dass eine hohe Kohärenz zwischen dem sozioökonomischen Status einer Herkunftsfamilie und den erworbenen Kompetenzen

besteht. Zu den die Schulleistung beeinflussenden Faktoren zählen die berufliche Stellung der Eltern, der Besitz sogenannter Bildungsressourcen, der finanzielle Status der Familie, der Migrationsstatus und die im familiären Alltag gesprochenen Sprachen (vgl. Herzog-Punzenberger 2012, S. 152).

Die PISA- Studie zeigt eine starke Überrepräsentation von Schüler und Schülerinnen „mit Migrationshintergrund“ in den Risikogruppen an österreichischen Schulen (vgl. BIFIE, 2013). Laut dem österreichischen Bildungsbericht (2012) verwendet jedes vierte Volksschulkind im Alltagsgebrauch eine andere Sprache als Deutsch (vgl. Bruneforth et al., 2013, S. 6). Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sind mit 16 % an österreichischen allgemein höher bildenden Schulen in der Sekundarstufe 1 unterrepräsentiert. Hingegen steigt der Anteil der Kinder und Jugendlichen „mit Migrationshintergrund“ in Hauptschulen und Neuen Mittelschulen stetig und beträgt derzeit 21% und 28%. In Sonderschulen sind 30% der Kinder und Jugendlichen „mit Migrationshintergrund“ vertreten. Die Klassenzusammenstellung zeigt, dass Schüler und Schülerinnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch innerhalb eines Klassenverbandes oft überrepräsentiert sind. Jedes dritte Kind befindet sich in einem Klassenverband, welcher zu drei Viertel aus Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch besteht (vgl. Bruneforth et al., 2013, S. 6).

Während Länder wie Schweden, Norwegen und Finnland es durch ihre Schulstrukturen schaffen diese bestehende gesellschaftliche Irregularität auszugleichen (vgl. Auernheimer, 2010, S. 24-29), reproduziert das österreichische Schulsystem vorherrschende Divergenzen und trägt dadurch zu einer Weiterführung der Chancenungleichheit im Bildungssystem bei (vgl. Herzog- Punzenberger, 2012, S. 152).

Es lässt sich eine Schlechterstellung durch außerschulische, sowie innerschulische Einflussfaktoren erkennen. Festzustellen ist, dass Schulsysteme mit geringer Selektion eine höhere Chancengleichheit erzielen, als jene mit einem hohen selektiven Charakter (vgl. Auernheimer, 2010, S. 23- 29). Das österreichische Schulsystem lässt sich durch die Einteilung in unterschiedliche Schultypen und den frühen Wechsel von der Volksschule in die Sekundarstufe 1 zu jenen Bildungssystemen, welche einen hohen selektiven Charakter aufweisen, zuordnen.

Auch wenn es durchaus tragend ist eine ganzheitliche Ausgangssituation eines Schülers oder einer Schülerin zu betrachten, wird in dieser Arbeit ausschließlich auf den Faktor der sprachlichen Voraussetzungen der Schüler und Schülerinnen eingegangen, da eine umfassendere Untersuchung aufgrund der Rahmenbedingung nicht möglich ist.

Die Institution Schule setzt gewisse außerschulische Rahmenbedingungen voraus, welche bei nicht Erfüllung die Schullaufbahn negativ beeinflussen können.

Mecheril und Dirim sprechen von einer *natio- ethno- kulturellen Normalitätsstruktur* (vgl. Dirim/ Mecheril, in: Mecheril et al., 2010, S. 121), welche als Ungleichheiten begünstigender Faktor innerhalb des Schulsystems gilt und argumentieren eine Schlechterstellung all jener, die diesen Strukturen nicht entsprechen. Diese Schlechterstellung kann somit als produktive Positionierung betrachtet werden. Historisch betrachtet kann eine Schlechterstellung und die Ursache von Benachteiligungen Migrationsanderer durch die sogenannte *Nationalstaatsthese* erklärt werden. Sie besagt, dass durch eine Erzeugung von kultureller Normierung das nationalstaatlich geprägte Bildungssystem eine nationale Zugehörigkeit formt. So bildet sich eine Unterscheidung von *eigen* und *fremd* (Dirim/ Mecheril, 2010, S. 124).

Mecheril und Dirim nennen drei analytisch unterscheidbare Dimensionen, welche divergente Bildungsvoraussetzungen und Bildungsverläufe zwischen *Migrationsandere* und *Nicht-Migrationsanderer* begründen:

In erster Linie unterscheiden sie zwischen einer *privaten* und einer *institutionellen Benachteiligungsebene*. Auf dieser Ebene wird zwischen den Ressourcen, welche die Schüler und Schülerinnen schon mitbringen und den Rahmenbedingungen, die durch das Schulsystem determiniert sind differenziert.

Es lässt sich laut Dirim und Mecheril außerdem zwischen *spezifischer* und *unspezifischer Benachteiligung* unterscheiden. Spezifische Benachteiligung bezieht sich direkt auf den Migrationsstatus, während unspezifische Benachteiligung meist auf andere Bedingungen, wie beispielsweise auf den sozioökonomischen Status der Familie zurückzuführen ist.

Die letzte Dimension betrachtet die *außerschulischen* und *innerschulischen Aspekte* der Benachteiligung von Migrationsanderen (vgl. Dirim/ Mecheril, 2012, S. 124- 125).

Um im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit zu bleiben wird nun auf innerschulische Aspekte welche Ungleichheiten begünstigen näher eingegangen. Es sei noch einmal zu betonen, dass es in dieser Arbeit nicht darum geht umfassende empirische Befunde zur Benachteiligung Migrationsanderer im Schulsystem als vielmehr um eine Verdeutlichung der prinzipiellen Wirkungsweise innerschulischer Benachteiligung.

Dirim und Mecheril beschreiben zwei einander ergänzende Antworten auf die Frage nach der Ursache der Schlechterstellung Migrationsanderer in der Institution Schule: Sie beschreiben zum einen, in Bezug auf die sowohl kulturell als auch linguistisch einseitige Schulpraxis, eine sogenannte „Disponiertheit- Kontext- Dissonanz“, zum anderen soll mit dem Aufzeigen von „Diskriminierung durch Ungleichbehandlung“, auf Entscheidungspraxen innerhalb des Schulalltags, welche auf Differenzverhältnisse zwischen Schüler und Schülerinnen mit und ohne Migrationsstatus gestützt werden und für Schülerinnen und Schüler „mit Migrationshintergrund“ einen Nachteil mit sich bringen, argumentiert werden. Im Folgenden wird auf beide Argumentationsstränge näher eingegangen um im Anschluss Überlegungen von Lösungsansätzen, beschrieben von Dirim und Mecheril als eine differenzfreundliche und zuschreibungsreflexive Schule vorzustellen (vgl. Dirim/ Mecheril, 2010, S. 127- 128).

Disponiertheit- Kontext- Dissonanz

In der Musik spricht man von Dissonanz, wenn der Klang nicht harmonisch, das heißt als unstimmig erfahren wird. Während dieses Spannungsverhältnis in der Kunst als Bereicherung gesehen werden kann, gilt es Dissonanzen- in diesem Fall im Kontext Schule- auf Grund ihrer machtvollen Wirkungen kritisch zu reflektieren. Aus Erfahrungen, welche ein Individuum im sozialen Zusammenhang mit Eingebundenheiten und mit Eingebundenheiten ermöglichenden Erfahrungen macht entstehen Disponiertheiten.

„Disponiertheiten sind keine starren Handlungs- und Erlebensmuster, sondern das Handeln und die Stellungnahme zur Welt und sich selbst strukturierende Phänomene, die durch weitere Erfahrungen modifiziert und differenziert werden.“ (Dirim/Mecheril, 2010, S. 129)

Vermittelt werden Dispositionen durch sich wiederholende Erfahrungen. Der Zusammenhang, konstruiert durch Gewohnheiten, die er durch Erfahrungen innerhalb einer sozialen Gruppe erwirbt, wird als Habitus bezeichnet. Dirim und Mecheril sprechen in diesem Zusammenhang von habitueller Disponiertheit, welche „[...]die zu Zugehörigkeit zu bestimmten Milieus, Klassen, natio- ethno- kulturellen Gruppen, allgemein: zu sozialen Zusammenhängen, [anzeigt].“ (vgl. Dirim/Mecheril, 2010, S. 129).

Habituelle Disponiertheit steht im Verhältnis zum Kontext Schule, wie Resonanz und Konsonanz. So ist das Gefühl für Schüler und Schülerinnen, in der Schule am richtigen Platz zu sein, Resultat der Erfahrung, dass bestimmte Disponiertheiten anerkannt werden. Dirim und Mecheril betonen, dass durch die Betrachtung des Verhältnisses von Disponiertheit und Kontext, Bildungswege Migrationsanderer als relationale Phänomene im Bildungssystem zu verstehen sind. Sie sehen die Aufgabe des Bildungssystems zum einen die Eingangsdisponiertheiten dahingehend zu entwickeln, gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen, um dies zu ermöglichen müssen Disponiertheiten anerkannt und wahrgenommen werden (vgl. Dirim/Mecheril, 2010, S. 129). Um ein konsonantes Verhältnis zwischen Disponiertheiten und dem schulischen Kontext bedarf es einer steten Weiterentwicklung organisatorischer, didaktischer und curricularer Ebenen der Schule. Denn auch wenn nie eine vollständige Übereinstimmung zwischen Disponiertheit und Kontext herrschen kann, sollte das Verhältnis verfeinert werden, damit alle Schülerinnen und Schüler das Gefühl der Zugehörigkeit im Bildungssystem erfahren können.

Ein Beispiel für Dissonanz ist die Differenz zwischen, durch schulische Normalität implizit vorausgesetzte Disponiertheit und darauf beruhende Angebote, und die tatsächliche heterogene Disponiertheit des Klassenverbandes im Bezug auf „Sprache“. Dirim und Mecheril nennen drei wichtige Aspekte. Schule erwartet Schüler und Schülerinnen, die Deutsch in einem bestimmten differenzierten Maße beherrschen. Das sprachliche Angebot beschränkt sich meist auf die deutsche Sprache und klammert Mehrsprachigkeit aus. Das genannte Angebot schließt meist nicht an den alltagsweltlichen Sprachwirklichkeiten der Schülerinnen und Schüler an. Alle Kinder und Jugendliche sind von den drei Aspekten betroffen, doch von letztgenanntem Aspekt sind Kinder und Jugendliche „mit Migrationshintergrund“ in einer besonderen Weise betroffen. Auf die Besonderheit der

sprachlichen Anforderung der Schule wurde im Kapitel 2.2.2. ausführlich eingegangen. Der Einbezug des DaZ* Erwerbs in die Leistungsbeurteilung würde- zumindest auf sprachlicher Ebene- dazu beitragen, Disponiertheiten im Kontext Schule anzuerkennen und einzubeziehen. Dirim und Mecheril sprechen in diesem Zusammenhang von einer differenzfreundlichen Schule, einer Schule, die Differenzen nicht festschreibt, sondern diese erkennt und ihnen entgegenwirkt. Im Bezug auf „Sprache“ wurden in Deutschland Modelle entwickelt die auf sprachliche Heterogenität eingehen und diese in das Unterrichtsgeschehen miteinbeziehen.

Tabelle 2: Grundlinie sprachlicher Bildung nach Dirim und Mecheril

Dirim und Mecheril fassen Grundlinien, die zur Effektivität erfolgreicher sprachlicher Bildung beitragen zusammen:

- Verzahnung von Sprach- und Fachunterricht
- Berücksichtigung des Deutschen als Zweitsprache in allen Unterrichtsfächern
- Schullaufbahnübergreifende Unterstützung im Deutschen als Zweitsprache (mindestens sechs bis acht Jahre)
- Förderung der nicht deutschen Erstsprache
- Nutzung der nicht deutschen Erstsprache als Medium des Unterrichts
- Verzahnung des Lehrens und Lernens in den Erstsprachen mit der Zweitsprache
- Notwendigkeit des expliziten Grammatiklernens für die Sicherung der Nachhaltigkeit der Lernfortschritte im Deutschen als Zweitsprache

(Dirim/Mecheril, 2010, S. 144)

In dieser Arbeit soll eine Methode erprobt und vorgestellt werden, wie es im derzeitigen Schulsystem möglich wäre, im Bereich des Deutschunterrichts in einem stark normierten Leistungsbeurteilungsinstrument wie der Schularbeit, auf differenzenfreundliche Art und Weise, indem auf den Faktor DaZ* eingegangen wird, zu beurteilen.

Diskriminierung durch Ungleichbehandlung

Das österreichische Bildungssystem weist eine, mit dem deutschen Bildungssystem vergleichbare, hohe soziale Selektivität auf. Dies wurde durch die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien wie PISA und IGLU bestätigt. Die Verbesserung des Schulwesens und die Erreichung einer Chancengleichheit ist ein zentrales Diskussionsthema aktueller Schulpolitik.

Um Veränderungen durchführen zu können, müssen in erster Linie die Ursachen der Missstände gefunden werden.

Die Institution Schule birgt in ihren Grundstrukturen Potential zur Erzeugung von *Othering*. Sie ist ein institutioneller und sozialer Ort, an welchem soziale Ungleichheiten produziert und rekonstruiert werden. Inwieweit das Beurteilungsinstrument „Schularbeit“, durch seine starke normative Struktur, zum Auftreten von *Othering* beiträgt soll in der hier vorliegenden Arbeit betrachtet werden. Die Leistungsbeurteilung lässt sich nicht als lose gekoppeltes Verfahren betrachten, sondern muss als eines in einer Institution eingebettetes Instrument zur Evaluation der Kompetenzen von Schülern und Schülerinnen, als auch des Unterrichts und der Funktion der institutionellen Einrichtung, begriffen werden. So ist die Leistungsbeurteilung eines von einem Schüler oder Schülerin produzierten Textes vielmehr als eine bloße Lernzielkontrolle. Die Art und Weise, wie beurteilt wird, wird durch die gesamte Schulstruktur beeinflusst.

In folgendem Kapitel werden institutionelle Diskriminierung begünstigende Faktoren des österreichischen Schulwesens näher beleuchtet.

Wer diskriminiert, der trifft eine Unterscheidung und bewertet sie. Es entsteht eine Kategorisierung in ein „Wir“ und „Nicht-Wir“. Innerhalb dieser Bewertung findet ein Prozess der Wertminderung des „Nicht-Wir“ statt (vgl. Gomolla /Radke, 2009, S. 15). Diskriminierung bedeutet die Benachteiligung entlang gruppenspezifischer Merkmale. Diese Merkmale können sich beispielsweise auf Geschlecht, Hautfarbe, ethnische und soziale Herkunft, Behinderung, Religion, Sprache oder sexuelle Orientierung beziehen. Die Felder und Merkmale von Diskriminierung befinden sich, genau wie die gesellschaftlichen Strukturen in welchen sie auftreten, im ständigen Wandel. In der Forschung wird ein bewusst entwicklungsoffener Umgang gewählt, um die immer wieder neu entstehenden Sensibilitäten für diskriminierende Ausgrenzungen zu adaptieren. Eine universale Definition lässt sich somit nicht finden (vgl. Gomolla, in: Leiprecht/ Steinbach, 2015, S. 195-196).

Mechthild Gomolla befasst sich mit der ungünstigen Verteilung von Schülerinnen und Schülern im deutschen Bildungswesen unter der Berücksichtigung institutioneller Diskriminierung von Kinder und Jugendlichen „mit Migrationshintergrund“ (vgl. Gomolla, 2015, 193). Die Idee der institutionellen Diskriminierung entstand durch die Diskussionen

über institutionellen Rassismus in den USA (z.B. Carminchael/Hamilton, 1967) und in UK (z.B. Troyna/Williams 1986). Dieser wird im Gegensatz zum Vorurteilsansatz (z.B. Allport 1954) als Folge sozialer Prozesse verstanden. Die Bezeichnung *institutionell* verweist auf die Ursache von Diskriminierungen bei organisatorischen Handlungen in gesellschaftlichen zentralen Institutionen (z.B. Bildungsinstitutionen) (vgl. Gomolla/ Radtke, 2009 S. 43-44).

Feagin und Booher Feagin (1986) entwickelten eine Matrix, welche vier idealtypische Basisformen von Diskriminierung darstellt. Typ A stellt Diskriminierung als intentionale Handlung einer einzelnen Person dar. Typ B bezieht sich auf absichtsvolle, diskriminierende Handlungen einer kleinen Gruppe. Typ C und D beziehen sich auf institutionelle Diskriminierung. Typ C, die direkte institutionelle Diskriminierung, meint Handlungen, die in organisatorischen oder lokalen Kontexten ermöglicht oder vorgeschrieben sind und negative Auswirkungen auf Mitglieder einer bestimmten Gruppe haben (vgl. Feagin/ Booher Feagin nach Gomolla/ Radke, 2009, S. 48- 50).

Die Problematik der Leistungsbeurteilung kann auch als Folge institutioneller Diskriminierung gedeutet werden. Radke und Gomolla beziehen sich in ihren Untersuchungen zur institutionellen Diskriminierung auf Typ D, die indirekte institutionelle Diskriminierung. Diese betrachtet grundsätzlich gerechte oder zumindest neutral gemeinte Praktiken, welche jedoch negative Wirkungen für Minderheiten haben. Dieser Umstand kann bei der Leistungsbeurteilung einer sprachlicher heterogenen Gruppe dann der Fall sein, wenn der Faktor der DaZ* Aneignung, indem ein monolingualer Habitus- unbewusst-vorherrscht, ausgeklammert wird.

Feagin und Booher Feagin sehen verschiedene Ursachen indirekter Diskriminierung. Zum einen können Praktiken mit direkter Diskriminierung verknüpft sein. Zum Beispiel können schlechtere Chancen bei der Wohnungssuche, da aufgrund von Diskriminierung der Verdienst zu gering ausfällt, gegeben sein. Zum anderen können Diskriminierungen in der Gegenwart aus Benachteiligungen in der Vergangenheit resultieren. Hier könnten durch Diskriminierung während der Ausbildung Nachteile bei der Bezahlung in derselben Organisation entstehen (vgl. Feagin/ Booher Feagin nach Gomolla/ Radke, 2009, S. 48-50). Auf den schulischen Kontext bezogen, können beispielsweise eingangs mitgebrachte Voraussetzungen auf Beurteilungsentscheidungen von Lehrpersonen Einfluss nehmen.

Radke und Gomollas empirische Untersuchung fand in der Stadt Bielefeld statt. Sie konzentriert sich auf Vorkommnisse institutioneller Diskriminierung in der Grundschule, da diese, ähnlich der österreichischen Volksschule, eine weichenstellende Funktion für die weitere Schullaufbahn eines Kindes einnimmt (vgl. Gomolla, in: Auernheimer, 2013, S. 91). Zum Zeitpunkt der Untersuchung- Mitte der 1990er Jahre- wurde festgestellt, dass ein erhöhtes Risiko der Rückstufung in den Kindergarten bei Kindern „mit Migrationshintergrund“ besteht. Begründet wurden Versetzungen zum einen durch sprachliche Defizite und zum anderen durch eine zu geringe Kindergartenbesuchszeit. Die Rückversetzung aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse lässt sich als direkte Diskriminierung bezeichnen, da der Spracherwerb rechtlich nicht durch den Kindergarten gewährleistet werden muss. Rücküberweisungen wurden oft auch dahingehend gerechtfertigt, da von sprachlichen Defiziten auf mangelnde Schulreife geschlossen wurde. Dieser Umstand und die Tatsache, dass Kinder „mit Migrationshintergrund“ durch zu kurze Kindergartenzeit rückversetzt werden, kann man als indirekte Diskriminierung bezeichnen. Es wurden etliche kulturalistische Begründungsmuster erkannt (vgl. Gomolla, 2013, S. 91- 92). Es kam zu einer Vielzahl an defizitärer Zuschreibungen, „[...]wie ‚fehlende praktische Fähigkeiten‘, eine ‚unzureichende Arbeitshaltung‘ aufgrund von Sozialisationsmängel, fehlende Anpasstheit im Sozialverhalten (‚südländisches hitziges Temperament‘, ‚Aggressivität‘), fehlende/falsche Unterstützung durch die Eltern (‚muttersprachlicher familiärer Kontext‘, ‚Mentalitätsunterschiede‘, Uneinsichtigkeit in schulischen Empfehlungen) und Selbstregulation der Eltern (‚Kulturkonflikt‘)“ (Gomolla, 2013, S. 92).

Ein Drittel aller österreichischen Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch besuchen eine Sonderschule. Dieses Risiko rührt daher, dass in der Schule immer wieder der fälschliche Rückschluss getroffen wird, mangelnde Deutschkenntnisse seien gleichzusetzen mit mangelnder Schulreife (vgl. Krumm, 2005, S. 105).

Bei Überweisungen in die Sekundarstufe 1 lässt sich direkte Diskriminierung feststellen. Zuteilungen in eine Real- oder Hauptschule werden oft durch Sprachdefizite und mangelnde Sprachförderangebote in höheren Sekundarschulformen gerechtfertigt. Auch trotz guter Noten wird der Besuch einer Real- oder Hauptschule empfohlen. Als Begründung wird der

Anspruch des Gymnasiums perfekter Deutschkenntnisse der Schülerinnen und Schüler genannt (vgl. Gomolla, 2013, S. 94- 95).

Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass bei der Zuweisung von Schülerinnen und Schülern Abweichungen von im schulischen Kontext vorausgesetzter Normen ausschlaggebend sind. Es kann von Diskriminierung gesprochen werden, denn für Kinder „mit Migrationshintergrund“ ist es durchaus schwieriger die erwarteten Kriterien, wie soziale Integration, Mitarbeit der Eltern, usw., zu erfüllen, als für ihre autochthonen Mitschüler und Mitschülerinnen (vgl. Gomolla, 2013, S. 95). Die Studie konnte aufzeigen, dass auf der Ebene des Schulsystems, der Schulorganisation und der Besonderheiten des lokalen Bildungssystems, Prozesse stattfinden, die für die vorliegenden Problemlagen wegweisend sind. Gomolla stellt Möglichkeiten zur Überwindung Diskriminierung begünstigender Strukturen vor (vgl. Gomolla, 2013, S. 96-97):

- Die von der Politik verabsäumten systematischen Anpassungen der Bildungsinstitutionen hinsichtlich migrationsbedingter sprachlicher und kultureller Pluralisierung, bieten im pädagogischen Alltag Nährstoff für vielfältige Formen von Diskriminierung. Ein Selbstverständnis darüber, dass mindestens bis in die 8.Schulstufe Deutsch als zusätzliche Sprache gefördert wird, wäre wichtig, denn „darüber, dass Förderung der Verkehrssprache vor allem dann erfolgreich ist, wenn sie in den regulären Unterricht und Schulalltag weitestgehend integriert ist und in enger Abstimmung mit den Inhalten und Anforderungen in den verschiedenen Unterrichtsfächern erfolgt, besteht mittlerweile kein Zweifel mehr.“ (Gomolla, 2013, S. 96). Zusätzliche Förderangebote sollen Bildungsbedürfnisse von Kindern „mit Migrationshintergrund“ behandeln. „Die darin angelegten Ausgrenzungen werden in Politik und Praxis durch die allgemeinen segregativen Schulstrukturen, speziell des mehrgliedrigen deutschen Systems, begünstigt.“ (Gomolla, 2013, S. 96).
- In Schulen kommt es aufgrund „fehlender angemessener Vorkehrungen zur erfolgreichen Unterrichtung einer sprachlich und sozio-kulturellen heterogenen Schülerschaft“ (Gomolla, 2013, S. 96) zu institutioneller Diskriminierung. Gründe dafür liegen in den „breite[n], organisatorische[n] Funktions- und Bestandsinteressen der einzelnen schulischen Einrichtungen.“ (Gomolla, 2013, S. 96). Laut Gomolla werden

diskriminierende Handlungen und Entscheidungen, bezogen auf Einschulungen oder Schulübertritte, anscheinend aufgrund begrenzter Ressourcen der Schule, hingenommen. So werden je nach Kapazität und Möglichkeiten einer Schule, Merkmale wie Sprache und Kultur zur Argumentation von Entscheidungen herangezogen. Bei unterbelegten Gymnasien werden diese Merkmale dann aber außer Acht gelassen. Es zeigt sich, „dass Bestands- und Funktionsinteressen einzelner Schulorganisationen oft mit den besonderen Gegebenheiten des lokalen Schulsystems zusammenhängen.“ (Gomolla, 2013, S. 97).

- Institutionelle Diskriminierung findet ihren Ursprung in institutionellen Arbeitsweisen und Strukturen. Entscheider und Handlungsausführende sind jedoch Individuen. Diese lassen Kollektivregelungen unhinterfragt gelten (vgl. Gomolla, 2013, S. 97). „Der pädagogische Common Sense ist stark von den defizitorientierten Handlungsansätzen der Ausländerpädagogik und statistischen, rückwärtsgewandten Konzepten kultureller Identität bestimmt.“ (Gomolla, 2013, S. 97).

Dirim und Mecheril verweisen auf eine zuschreibungsreflexive Schule, in der Möglichkeiten der Reflexion der institutionellen Funktionen durch ein dementsprechendes Beobachtungsinstrument ermöglicht werden soll. Auch wenn Reflexion nicht als „Allheilmittel“ gesehen werden kann, denn um eine Umstrukturierung der Macht und Differenzen reproduzierenden Strukturen der institutionellen Rahmenbedingungen (vgl. Dirim/Mecheril, 2010, S. 148).

Dem Schulerfolg und einer weiterführenden Aufstiegsberechtigung liegt die Benotung von Schülerinnen und Schülern zugrunde. Dass gleiche Leistungen gleiche Noten zur Folge haben und dadurch ein identer Zugang zu Berechtigungen gewährleistet werden kann ist ein Aspekt eines gerechten Schulsystems. Diese Gerechtigkeit würde sich darin zeigen, in dem Zusammenhänge zwischen Leistungen und Beurteilungen zum einen Schulintern als auch zwischen Schulen und Regionen kongruent sind (vgl. Bruneforth, 2013b, S. 100). So wird nachdem in diesem Kapitel der Umstand der Schlechterstellung durch Migrationsstatus im Folgekapitel die Haltung der Lehrperson, welche die Beurteilung unmittelbar durchführt, reflektiert und etwaige, durchaus wohlgemeinte und unbewusste Haltungen und Aktionen,

die zu einer Ungleichbehandlung innerhalb eines Klassen- beziehungsweise Schulverbandes führen können, beschrieben.

2.3.2 Einschätzung durch Lehrpersonen

„Die intuitive Einschätzung der Leistungen eines Schülers oder einer Schülerin durch eine sehr erfahrene und aufmerksame beobachtende Lehrkraft ist oft die beste Diagnose. Das menschliche Gehirn hat als diagnostisches System allerdings auch Nachteile. Die Verarbeitung von Informationen ist langsamer als bei Computern. Wir lassen uns von einzelnen Eindrücken ablenken und lassen andere Facetten einer Schülerleistung außer Acht.“ (Maier U., 2015, S. 12.).

Die innere Haltung von Lehrpersonen gegenüber einer Klasse und deren Schülern und Schülerinnen ist ein wichtiger Einflussfaktor der Positionierungen von Kindern und Jugendlichen im Schulverband. In diesem Kapitel soll die Positionierung Kinder und Jugendlicher „mit Migrationshintergrund“ in einer Klasse durch Bewertungen der Lehrperson reflektiert werden.

Oft fehlt es, unabhängig der individuellen Bereitschaft der Lehrperson eine möglichst transparente Beurteilungsform anzuwenden, in der Praxis an fundiertem Diagnosewissen. Es entstehen oft Unsicherheiten über die Einschätzung der sprachlichen Kompetenzen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler. Lehrkräfte fehlt es dadurch oft an Sicherheit bezüglich der Leistungsbeurteilungen unter dem Gesichtspunkt eines sprachlich heterogenen Klassenverbandes. Meist werden die Lernmöglichkeiten überschätzt, da die Fähigkeit von mündlichen Kommunikationskompetenzen fälschlicherweise mit den Möglichkeiten an der Teilhabe am schulischen, bildungssprachlich geprägten Geschehen gleichgesetzt werden. Der Faktor Mehrsprachigkeit und die damit vorhandenen Kompetenzen werden demgegenüber jedoch meist unterschätzt (vgl. Fürstenau/ Gomolla, 2012, S. 14).

Es kommt sowohl auf Seiten der Lehrkräfte, als auch auf Seiten der Schülerinnen und Schüler, „die in der Tat nicht einfach zu beantwortende Frage nach einem sozial gerechten und konstruktiven Umgang mit migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität in Kindergärten und Schulen wird auf die Kompensation von ‚Sprachdefiziten‘ reduziert.“ (Fürstenau/ Gomolla, 2012, S. 15).

In Nordrhein-Westfalen wurde im Schuljahr 2003/04 eine Untersuchung zur Beobachtungs- und Beurteilungskompetenz von Grundschullehrern und Lehrerinnen in Klassen, welche soziokulturelle und sprachliche Heterogenität aufweisen, durchgeführt. Es lassen sich vier zentrale Aussagen über die Ergebnisse treffen:

Die Lehrkräfte hatten hohes Vertrauen in deren Beurteilungsfähigkeit. Aufgrund von Subjektivität der zu beurteilenden Kriterien scheint dieser Umstand nicht immer evident. Die meisten Befragten standen dem herkömmlichen Beurteilungssystem mittels Noten wenig kritisch gegenüber. Sie stützten die Leistungsbeurteilung im Zeugnis meist auf schriftliche Leistungen, wie Klassenarbeiten und Test. Die Dokumentation des Lernfortschrittes der Schülerinnen und Schüler fand sehr divergierend statt. Einige dokumentierten sporadisch, andere wendeten komplexe, transparente Systeme an. Bei allen Beteiligten konnte die Tendenz zur vermehrten Notierung negative Leistungen beobachtet werden (vgl. Fürstenau/ Gomolla, 2012, S. 40- 41).

Orientierung an den Defiziten der Schülerinnen und Schüler, sowie Rückschlüsse durch angenommene alltagsweltliche Stereotypen, gelten als pädagogischer Common Sense. Der Vorwurf institutioneller Diskriminierung konnte dahingehend bestätigt werden, dass Kindern „mit Migrationshintergrund“ ein Aufstieg in ein Gymnasium weniger oft empfohlen wurde, als jenen ohne Migrationshintergrund. Zur Begründung dieser Entscheidungen wurden unter anderem Sprachkenntnisse, logisches Denken oder „die Bildungsqualität der Elternhauses“ (Fürstenau/ Gomolla, 2012, S. 41) herangezogen (vgl. Fürstenau/Gomolla, 2012, S. 41).

Grundschullehrer und Lehrerinnen scheinen eine äußerst frühe Einschätzung über die Bildungsperspektiven der Kinder zu treffen.

Schon am Beginn der dritten Schulstufe glaubten die Lehrkräfte bei 60 von 68 Kindern sicher zu wissen in welche Schulform diese am Ende der vierten Schulstufe wechseln würden (vgl. Fürstenau/ Gomolla, 2012, S. 41).

Gesonderte Initiativen zu einer differenzierteren Schülerbeurteilung lässt nicht automatisch eine Förderdiagnostik geschehen.

Das alleinige Anwenden von Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumenten in einem ansonsten unveränderten Schulalltag ist nur wenig gewinnbringend. Die Sicht der Lehrkräfte wie auch die Herangehensweise an die Leistungsbeurteilung wurde als sehr statisch beobachtet. Anstatt die sich durch das regelmäßige Beobachten ergebenden Interventionsmöglichkeiten heranzuziehen, wurden die Ergebnisse mehr zur Stigmatisierung benutzt. Leistungsbereitschaft wurde mit Leistungsstärke gleichgesetzt. Diese wurde bei zwei Drittel der Kinder als gleichbleibend beurteilt. Bei denjenigen Kindern, welche erhöhte Leistungsbereitschaft zeigten, einschließlich zwölf Kinder „mit Migrationshintergrund“, wurden am Ende des Schuljahres höhere Leistungen als zu Beginn beobachtet (vgl. Fürstenau/ Gomolla, 2012, S. 41-42). An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass die Tendenz, sich bei schulischen Leistungen auf noch nicht erreichte Kompetenzen zu konzentrieren, durch die Tatsache, dass immer konkretere und höhere Standards verlangt werden, verstärkt wird.

Die hier dargelegten Einschätzungen von Lehrpersonen Kindern „mit Migrationshintergrund“ gegenüber könnte ein allzu negatives Bild auf die Intention der Handelnden werfen. So sei an dieser Stelle erwähnt, dass die Intentionen von Lehrpersonen auf den Faktor *Mehrsprachigkeit* einzugehen meist durchaus wohlwollend sein können, doch wird durch ausbildungsbedingte fehlende Expertise oder erschwerende Rahmenbedingungen aus einer gut gemeinten Aktion, oft die genau gegenteilig initiierte Reaktion hervorgerufen.

Eine Reflexion über die Positionierung von Studenten mit einer anderen Erstsprache als Englisch und eine Form des Miteinbezugs des Faktors Zweitspracherwerb bei der Betrachtung von Texten lässt sich im universitären Kontext in den USA finden. Hier beschäftigten sich Matsua (Arizona State University) und Cox (Bridgewater State University) mit dem Lesen von „English as a second language“ (ESL) Texten und wie Tutoren ESL Studenten bestmöglich unterstützen können. Im Gegenzug zu ESL- Studenten nennen sie „native English- speaking“ (NES) Studenten (vgl. Matsua/ Cox, 2011, S. 4).

Matsua und Cox beschreiben Severins (1993) drei Einstellungskategorien gegenüber ESL Schreibern. Die erste Kategorie (assimilationist stance) meint eine Haltung, welche davon ausgeht, dass Unterschiede zur Sprachnorm im geschriebenen Text als Defizite zu betrachten

sind- als Fehler die korrigiert werden sollen. Die Zweitsprache soll so schnell als möglich gelernt werden, um die Lernenden zu ermutigen sich und deren verfassten Texte in die dominante Kultur zu assimilieren. Die Haltung der zweiten Kategorie (accommodationist stance) zielt auf die Beherrschung beider Sprachen hin. Die Strukturen der Zweitsprache sollen verwendet werden, doch die Strukturen der anderen Sprachen sollen nicht abgelegt werden. Differenzen werden als solche erkannt, doch wird dem Schreibenden oder der Schreibenden erklärt, inwieweit diese Differenzen als Fehler gelesen werden können. Die dritte Kategorie (separatist stance), beinhaltet eine Haltung, welche im Unterschied zur ersten Kategorie nicht darauf abzielt einen ESL- Schreiber zu einem NES- Schreiber zu machen (vgl. Severin nach Matsua/ Cox, 2011, S. 7-8).

„The separatist reader’s goal ist to support the writer in maintaining separate linguistic and cultural identities, and to advocate for NES readers to read ESL texts „generously“ with more appreciation for multivultural writing. The separatist, then, reads to overlook, and therefore preserve, difference.“ (Severin nach Matsua/ Cox, 2011, S. 8).

Matsua und Cox betonen, wie auch Fürstenau und Gomolla, dass eine assimilierende Haltung der Lehrperson keineswegs diskriminierend oder abwertend gemeint sein muss. Vielmehr ist es im schulischen als auch universitären Kontext- welche beide ein stark normiertes Sprachverständnis aufweisen (Bildungssprache)- eine logische Herangehensweise an einen fehlerhaften Text. Matsua und Cox fordern ESL- Studierende in ihrem Sprachlernprozess zu verstehen und zu unterstützen. Sie argumentieren, dass das Sinnverständnis eines geschriebenen Textes im Zusammenhang mit wissenschaftlichem Arbeiten wichtiger ist, als die Verwendung der korrekten Orthographie oder Grammatik.

„People always pay attention to how I say things, and never listen to what I say.
–an untergratuate ESL student“ (Matsua/ Cox, 2011, S. 12).

Sie sehen die Entwicklung der Studierenden als eine ganzheitliche, in welcher der Spracherwerbsprozess als solch einer verstanden wird. So bieten sie als Strategie der Leseart eines von einem ESL- Studenten oder einer Studentin verfassten Textes, den Fokus auf die Aussagen und nicht so sehr auf die Fehler im Text zu legen.

Auch wenn Matsua und Cox sich mit dem tertiären Bildungssektor beschäftigen, lassen sich genannte Haltungen gegenüber DaZ* Schülerinnen und Schüler im Primarbereich finden. In der Beurteilungspraxis der Volksschule liegt ein starker Fokus auf der Umsetzung der korrekten Schreibweise von Wörtern und korrekten Verwendung der Schulgrammatik. Inwieweit es möglich, beziehungsweise notwendig ist, auch im Primarbereich die Schüler und Schülerinnen in ihrer ganzen Kompetenzvielfalt und Entwicklungsindividualität zu begreifen, soll durch die hier vorliegende Arbeit gezeigt werden. Im nächsten Kapitel soll durch die Vorstellung des Beobachtungsinstruments USB- DaZ*, die Spracherwerbsbeeinflussende Faktoren (Motivation, Fähigkeit, Gelegenheit) und die Betrachtung sogenannter „Stolpersteine der deutschen Sprache“ ein mögliches Handwerkszeug zur Argumentation des Einbezugs des Zweitspracherwerbprozesses für den Primarbereich aufgezeigt werden.

3 Sprachstandsdiagnostik

3.1 Verwendung von Diagnoseverfahren

In folgendem Teilkapitel soll durch einen geschichtlichen Abriss der Anwendung von Diagnoseverfahren die Entwicklung der Handhabung mit diesen verdeutlicht werden, um den Entwicklungsweg zum heute geltenden Tenor zu veranschaulichen. Um den für diese Arbeit geltenden Überlegungen zur Verwendung von Diagnoseverfahren in der Schulpraxis, in diesem Falle zum Aufzeigen der DaZ*- Erwerbskomponente im Bezug auf Leistungsbeurteilung im Deutschunterricht, eine den Sprachstandsverfahren zu Grunde liegende Anforderungslinie zu geben, werden in diesem Kapitel Ehlich's AVRS (Anforderungen für Verfahren der regelmäßigen Sprachstandfeststellung), auszugsweise erläutert.

3.1.1 Diagnoseverfahren und Macht

Im Kapitel zur *Positionierung Migrationsanderer in der österreichischen Bildungslandschaft* wird der Handlungsbedarf und die Dringlichkeit der Adaption der didaktischen Strukturen, bezogen auf den Umstand der sprachlichen Vielfalt der Schülerinnen und Schüler innerhalb des Bildungswesens gezeigt.

Reich (2005) beschreibt die Geschichte der Sprachstandsanalyseverfahren bei Kindern und Jugendlichen „mit Migrationshintergrund“ als keine immerzu erfolgreiche. In Deutschland

hatte die Auseinandersetzung mit Analysen zu Diagnosezwecken ihren Beginn um 1970. Durch die hohe Einwanderungsquote konnte der Umstand des großen Anteiles an zweisprachig auswachsenden Kindern und Jugendlichen nicht mehr ignoriert werden. Erste Maßnahmen wurden dahingehend gesetzt, dass der Grundschulsprachunterricht formal vereinfacht wurde „[...] und Anleihen bei der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache an deutschen Auslandsschulen [erste Behelfe waren].“ (Reich, in: Gogolin et al., 2005, S. 87).

Einen Schritt weiter ging man durch die Forderung der Entwicklung von Analyseinstrumenten für den Primarbereich. Es wurde erkannt, dass eine monolinguale oder fremdsprachliche Perspektive, wie sie herkömmlich im Schulsystem Eingang erhielt nicht ausreichend war. Es wurden einige Tests und Verfahren zur Sprachstandsfeststellung entwickelt doch konnte keiner dieser Tests den Anforderungen in der Praxis zur Genüge standhalten (vgl. Reich, 2005, S. 87- 89). Reich sieht die Begründung des Misserfolges nur zum Teil in der damaligen bildungspolitischen Handhabe, viel mehr ging es um die fehlende Zusammenarbeit zwischen Erziehungswissenschaft und Schulpraxis. Lehrerinnen und Lehrer suchten den Unterricht unterstützende Instrumente, während die Wissenschaft „höhere Ziele“ verfolgte. Mangelnde Grundlagenforschung des Zweitspracherwerbs, als auch der Fokus der Diagnose zu Schulzuweisungszwecken, erschwerten die Entwicklung holistischer Instrumente zur Sprachstandsfeststellung. Es wurden Bemühungen angestellt, nicht nur zuweisungstaugliche Diagnoseinstrumente zu entwickeln, sondern auch solche, welche rein zur Förderdiagnostik einzusetzen waren (vgl. Reich, 2005, S. 89- 91).

Nachdem die in den 1980er Jahren entwickelten Instrumente auf mehreren Ebenen als wenig zielführend erkannt wurden, wurde es die nächsten zehn Jahre still um die Sprachanalysen Kinder und Jugendlicher „mit Migrationshintergrund“. Reich begründet dies damit, dass der Fokus auf eine qualifiziertere Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern gelegt wurde. Dennoch wurden in der Grundlagenforschung Fortschritte gemacht, sodass, als der sogenannte „PISA- Schock“ eintraf, zwar die Problemlage der Sprachstandsdiagnostik noch dieselbe war, doch die Bedingungen zur Findung einer Lösungsstrategie besser geworden waren (vgl. Reich, 2005, S. 91- 92).

Aktuell lässt sich ein Aufschwung erkennen, indem Förderung im Elementarbereich und Vorschulsektor großen Raum im bildungspolitischen Handeln einnimmt. Projekte, wie FÖRMIG (Deutschland) und die Entwicklung von USB- DaZ* (Österreich) zeigen, dass der Handlungsbedarf erkannt wird und die Notwendigkeit einer diagnosegestützten Förderung immer deutlicher gesehen wird (vgl. Döll, 2012, S. 55).

Im Laufe der Jahre hat sich die Legitimität von Sprachdiagnose bestätigt und findet immer mehr Raum in der Bildungslandschaft. Dennoch gilt es reflexiv und kritisch mit den Entwicklungen umzugehen, da monolinguales Denken nach wie vor Teil der Prägung des Schultenors darstellt. Innerschulisch als auch außerhalb der Schule zeigt sich, dass aller Förderdiagnostik zum Trotz Diagnoseinstrumente durchaus für Zuweisungszwecke gebraucht werden wie beispielsweise die in Österreich durch die Integrationsvereinbarungsverordnung (vgl. § 14 Abs. 1 und 2 NAG) gestellte Anforderung an Drittstaatenangehörige, einen Deutschkurs zu besuchen und eine Prüfung der Deutschkenntnisse auf dem Niveau A2, welches durch den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprache definiert ist, bestehen zu müssen. Die Feststellung der sprachlichen Fähigkeiten passiert durch Prüfungen des *Österreichischen Sprachdiploms Deutsch* (ÖSD). Wird die Prüfung nicht bestanden führt dies zur Ausweisung. Hier wird Integration größtenteils durch Sprachkompetenz definiert (Döll, 2012, S. 55). Hinsichtlich der Informationen zu institutioneller Diskriminierung und Schlechterstellung Migrationsanderer im österreichischen Schulsystem lässt sich auch im Kontext Schule eine hohe Wertigkeit der Kompetenzen der Bildungssprache Deutsch erkennen. Wird diese bei der Leistungsbeurteilung von allen Schülerinnen und Schülern gleichermaßen vorausgesetzt und honoriert, können Diagnoseinstrumente bei der Beurteilung Kinder und Jugendlicher welche DaZ* erwerben, als Machtinstrumente missbraucht werden. Die Verwendung von Sprachstandsdiagnostik als Instrument für Zuweisungs- und Selektionsentscheidungen muss dahingehend hinterfragt werden, ob diese „in einem konkreten Zusammenhang im Sinne einer ethischen Unbedenklichkeit akzeptabel sind.“ (Döll, 2012, S. 56).

In der hier vorliegenden Arbeit wird der Versuch unternommen, den positiven Aspekt eines sprachstanddiagnostisch gestützten Unterrichts über die dadurch entstehenden Fördermöglichkeiten hinausgehend, nämlich die damit verbundene höhere Transparenz des Sprachstanderwerbs von Kindern mit DaZ* bei der Leistungsbeurteilung zu zeigen.

3.1.2 Anforderungen an Diagnoseverfahren

Ehlich (2005b) formuliert nicht nur die in dieser Arbeit in einem Folgekapitel beschriebenen sprachlichen *Basisqualifikationen*, sondern auch die auf diesen Qualifikationen aufbauenden *Anforderungen für Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung* (AVRS). Ein beobachteter Sprachstand eines Kindes ist immer als eine Momentaufnahme innerhalb eines Aneignungsprozesses zu verstehen. Dieser Prozess ist komplex und ist ein fortlaufender, nicht linearer. Die AVRS beziehen sich auf ein breites Forschungsfeld dessen Potential noch lange nicht ausgeschöpft ist (vgl. Ehlich, 2005b, S. 45-46). Im Folgenden wird versucht die wichtigsten Anforderungen zusammenfassend zu nennen, um den angestrebten Fokus der Anwendung einer Sprachstandsdiagnose zu verdeutlichen.

Allgemeine linguistische Anforderungen

Es gilt den aktuellen Forschungsstand zu berücksichtigen und darauf aufbauend ein Sprachentwicklungsmodell zu entwerfen, welches sich aus dem gesamten Qualifikationsfächer zusammensetzt. Von kindlichen Sprachhandlungen ausgehend, sollen gesicherte und stichhaltige Konzepte eine *idealtypische Normalitätsannahme* betreffend integriert werden.

Die Adaptierung der Aneignungsprozess soll bis mindestens zum 11./12. Lebensjahr der Kinder vorgenommen werden. Besonderer Fokus soll hier auf institutionelle Rahmenbedingungen gelegt werden. Die Zeitfenster, welche durch eine *idealtypische Normalitätsannahme* entstehen, stellen altersstufenspezifische Verläufe dar. Diese gilt es als *dynamische Entwicklungen* zu verstehen. Weiterführend gilt es Forschungsprogramme in den noch nicht ausreichend ausgearbeiteten Verlaufsfeldern zu entwickeln. Eine Differenzierung nach Bereichen der Basisqualifikationen wird als sinnvoll erachtet. Frühkindliche Störungen im Sprachaneignungsprozess sind von Anfang an zu dokumentieren (vgl. Ehlich, 2005b, S. 46).

Mehrsprachigkeit

Differenzierte Verfahren der Sprachstandsfeststellung für mehrsprachig aufwachsende Kinder sind, mit Einbezug der sich durch Migrationslinguistik und Migrationspädagogik ergebenden Kriterien zu entwickeln. Beide vom Kind gesprochenen Sprachen sollen in die Sprachstandsfeststellungen miteinbezogen werden (vgl. Ehlich, 2005b, S. 47).

Diagnostische Anforderungen

Die zu entwickelnden Verfahren sollen multipel und differenziert sein. Hierzu gehören Tests, Beobachtungen, Auswertungen der Erfahrungen von Bezugspersonen, sowie ab einem passenden Alter Selbstevaluation der Kinder. Die Dimension, Wertigkeit und Konsolidierung der Erhebungen sind differenziert und reflektiert zu bestimmen.

Ein reflektierter Umgang wird auch mit den im Sektor der Sprachdiagnose gemachten Erfahrungen gewünscht. Eine *systematische internationale Meta- Forschung* wird angestrebt und für praxisorientierte Ergebnisse benötigt.

Die Sprachstandsfeststellungen sind als in einem *vielphasigen Aneignungsprozess* momentane Bestandsaufnahme zu verstehen. *Biographische Stationen*, welche auf längere *Entwicklungsfenster* der Kinder zu beziehen sind, gilt es regelmäßig und fortwährend sprachstandsdiagnostisch zu begleiten (vgl. Ehlich, 2005b, S. 47).

Alterstypische und individuelle Dokumentationen

Besonders im Elementar- und Schulbereich benötigt es wissenschaftlich fundierte und dadurch festgelegte Gliederung *alterstypischer Aneignungsbereiche*. Diese Bereiche sind in einem zueinanderstehenden Implikationsverhältnis zu betrachten. Anzustreben ist eine *integrative Erhebung* des Sprachstandes, um ein vielschichtiges Analysieren nach und nach zu erreichen. Die Ergebnisse der individuellen Diagnosen, welche alle mitwirkenden Parteien wie Eltern, Lehrer und der Kinder selbst anstellen, sind regelmäßig zu dokumentieren und in einem biografischen Kontext zu verstehen. Sowohl Screenings und Tests, als auch anderweitige Kommunikationserfahrungen der Kinder sind in Sprachstandsfeststellungen miteinzubeziehen (vgl. Ehlich, 2005b, S. 48).

Institutionelle Anforderungen

Es bedarf eines institutionell legitimierten Raumes zur Etablierung eines *individuell-biographischen Förderkonzeptes (IBFK)*. Die LehrerInnenbildung muss systematisch verändert werden, um Platz für Vermittlung von Förder- und Diagnosekompetenzen einzurichten. Die Schaffung von Positionen für Sprachberater und Sprachberaterinnen, welche in Schulen als konstruktive Stützkraft dienen, ist anzustreben. Die Vernetzung der durch Diagnosen festgestellter Ergebnisse mit der pädagogischen Förderentscheidung ist für eine gelungene Förderung unabdingbar. Ressourcen räumlicher, zeitlicher und materieller Natur werden benötigt, um eine praktische Umsetzung einer Förderkultur umzusetzen.

Diese bedarf im Weiteren einer bildungspolitischen *Koordination* aller Projekte und deren Auswertungen (vgl. Ehlich, 2005b, S. 48- 49).

Konkrete linguistische Anforderungen

Folgende Anforderungen beziehen sich auf Ebenen des sprachlichen Handelns als auch auf diskursive und textuelle Fähigkeiten. Spontansprachliche Daten bieten die für eine Sprachstandsdiagnose unerlässliche, ebenso wie „Sprachdaten aus realen kommunikativen Konstellationen“ (Ehlich, 2005b, S. 49). *Sprachliche Handlungen* und deren Erforschung, Diagnosefunktion und Fördermöglichkeiten sind zu erweitern. *Diskursive Fähigkeiten* und *textuelle Fähigkeiten* gelten als wichtiger Bestandteil des sprachlichen Aneignungsprozesses und müssen aufgrund bisherig fehlender Berücksichtigung dieser in den Analyseprozess miteinbezogen werden. Der Aufbau *semantischen Wissens* und *Wortschatzentwicklungen* sollen systematischer erforscht und hinterfragt werden. Die Rolle von *Funktionswörtern* während des Spracherwerbsprozesses gilt es zu berücksichtigen. Die *Dynamik des Aneignungsprozesses* von Sprache ist als in Aneignungsbereiche eingeteilte zu verstehen. Der Aneignungsprozess soll modellhaft erarbeitet werden. In seiner Analyse sind *funktional-pragmatische Kategorien* miteinzubeziehen und einzusetzen (vgl. Ehlich, 2005b, S. 49- 50).

Durch Modelle wie die Umsetzung des Konzepts einer durchgängigen Sprachbildung wird verdeutlicht, dass die oben genannten Anforderungen, betrachtet man das Schulsystem im Verständnis einer migrationspädagogischen Perspektive, durchaus für die gesamte Ordnung von Schule gelten sollten, um alle die Schule besuchenden Kinder und Jugendlichen in all ihrer Vielfalt zu fördern und zu in einer Migrationsgesellschaft mündig lebenden Individuen zu erziehen. In der hier vorliegenden Arbeit wird somit versucht, die AVRS nicht nur im Bezug auf Diagnoseverfahren zu realisieren, sondern diskutiert, in wie weit diese auch bei einem stark normierten Leistungsbeurteilungsinstrument wie der Schularbeit umzusetzen wären. Diagnose und Beurteilen sind als zwei sich unterscheidende Verfahren zu betrachten, doch schlummert in der gegenseitigen Bezugnahme dieser eventuell ein Potential, Leistungen der Schüler und Schülerinnen ganzheitlicher wahrzunehmen, zu fördern und -für diese Arbeit besonders wichtig- zu beurteilen.

3.2 Funktion von Sprachstandsdiagnosen

Folgend werden unterschiedliche Funktionen von Sprachstandsdiagnoseverfahren beschrieben und reflektiert. Es gilt nicht nur den Mehrwert der Sprachstandsdiagnose für die pädagogische Arbeit zu betrachten, sondern auch die vorausgehende politische Funktion, welche zur Förderung ermöglicht, aber auch die hegemonialen Machtstrukturen der monolingualen Schule, in Form institutioneller Diskriminierung, unterstützen können. So kann beispielsweise durch die AVRS die Qualität der Diagnoseverfahren reflektiert und festgelegt werden. Durch den Miteinbezug von Sprachstandsdiagnosen kann der Schulunterricht und die darin getroffenen Handlungsentscheidungen am Kind zentriert und durch eine höhere Transparenz der Kompetenzen entsprechend gefördert- und wie in dieser Arbeit versucht- beurteilt werden.

3.2.1 Politische Funktion

Bildungspolitische Relevanz haben jene Spracherfassungsverfahren, welche Informationen liefern, die dazu dienen Arbeitsbereiche zu steuern und zu kontrollieren. Fried (2004) befasst sich mit Funktionen von Spracherfassungsverfahren im Elementarbereich und der Schuleingangsphase. In diesen Bereichen ist der Einsatz von Screeningverfahren innerhalb von Reihenuntersuchungen zur Informationsbeschaffung üblich. In erster Linie soll herausgefunden werden, ob etwaige Entwicklungsprobleme im Spracherwerb vorliegen um möglichst früh präventiv zu handeln. Das Ziel durch Sprachheiltherapien oder Fördermaßnahmen persönliche Risiken und damit verbundene gesellschaftliche Kosten zu minimieren, bedarf der Verwendung prognostisch valider Verfahren. Diese Verfahren müssen zum einen im Stande sein die für ein sprachheildiagnostisches Verfahren benötigte Sprachentwicklungsaspekte zu analysieren und zum anderen Problemverläufe der Sprachentwicklung zu erkennen (vgl. Fried, in: Gogolin et al. 2005, S. 21).

Die Gesundheitspolitik veränderte sich in den neunziger Jahren dahingehend, dass durch Erkenntnisse über Risikofaktoren und deren mögliche Minimierung durch Schutzfaktoren bei Kinder und Jugendlichen, der Fokus auf die kindliche Lebenswelt und deren Gesundheitsförderung gelegt wurde. Ein Teilbereich dieser Förderungen befasst sich mit Früherkennung von Verzögerungen oder Abweichungen der Sprachentwicklung. Es wurde in den letzten Jahren begonnen, Entwicklungsscreenings vermehrt einzusetzen um Kinder

„herauszufiltern [...], bei denen sich Anzeichen für Sprachentwicklungsstörungen feststellen lassen“ (Fried, 2005, S. 22).

Die Ergebnisse der PISA- Studie, welche die Benachteiligung Kinder und Jugendlicher „mit Migrationshintergrund“ in das Blickfeld der Bildungspolitik brachten, führten zusätzlich zu der Empfehlung Schuleingangsuntersuchungen intensiver dafür zu nutzen Kinder, deren Weg im Bildungssystem durch Sprachentwicklungsschwierigkeiten gefährdet erscheinen, herauszufiltern (vgl. Fried, 2005, S. 22). Auch wenn das genannte Herausfiltern der Kinder und Jugendlichen mit sprachlichem Förderbedarf, unabhängig der Ursache, als durchwegs wohlgemeinte Sensibilisierung gedacht wäre, bewahrt diese Kategorisierung nicht davor, dass diese Filtersysteme nicht zwingend zur Förderung der Kinder und Jugendlicher „mit Migrationshintergrund“ führen, sondern oftmals zur Legitimation von Zuweisungsentscheidungen und zu institutioneller Diskriminierung verwendet werden.

3.2.2 Pädagogische Funktion

In einem mehrgliedrigen Schulsystem wie dem österreichischen, gibt es Übergänge, welche besonderes pädagogisches Geschick erfordern. Fried (2005) kommt zu dem Schluss, dass gerade zu Beginn der Schullaufbahn Lehrerinnen und Lehrer darin gefordert sind, eine möglichst professionelle aber auch schnelle Entscheidung über pädagogische Maßnahmen zu treffen, um den Bildungsprozess der Kinder möglichst optimal zu begleiten. Die dadurch resultierende hohe Entscheidungsmacht bringt eine große Verantwortung der Lehrperson mit sich. Diese lässt sich auch am Ende der ersten vier Jahre bezüglich der Weiterführungsentscheide in die Sekundarstufe wiedererkennen. Lehrerinnen und Lehrer setzen hierzu all ihr Wissen und ihre Erfahrungswerte ein, ein den Schulunterricht begleitendes Diagnoseinstrument kann diese erweitern. Ein ausschließlich auf Diagnoseinstrumente zurückgreifender Bescheid, ebenso wie eine einzig auf normative Bewertungskriterien einer monolingualen Schulpraxis beruhende Weiterführungsentscheidung, ist wenig zielführend. So können professionelle Diagnoseinstrumente dazu beitragen, Alltagsbeobachtungen der Lehrpersonen zu ergänzen und diese in ihrem pädagogischen Denken und Handeln unterstützen.

Die Wahrnehmung und Analyse dieses Entwicklungsstandes kann jedoch durch subjektive Beobachtungen der Lehrpersonen um objektivere Fakten, beziehungsweise durch das

Erfassen konkreter Beobachtungspunkte, erweitert werden. Durch Diagnoseverfahren werden Erwerbskategorien und deren Entwicklungsstufen analysiert. Die Erfassung einzelner Sprachelemente, wie Wortschatz oder Verbflexion, zeigen zwar immer nur einen Ausschnitt des Sprachvermögens, jedoch kann dieser dadurch detaillierter wahrgenommen werden. Der Zweitspracherwerb ist ein weitestgehend U-förmig verlaufender Prozess (vgl. Bredel, in: 2005a, S.85-86), in Folge dessen Sprachstandsdiagnosen immer nur einen momentanen Entwicklungsstand aufzeigen können. Dieser Faktor ist bei der Miteinbeziehung des Beobachteten in die Leistungsbeurteilung der in dieser Arbeit verwendeten Schularbeiten zu berücksichtigen. So muss mit dem Beobachteten sensibel und reflektiert umgegangen werden. Es soll durch die Beachtung des momentanen Sprachentwicklungsstandes eine Sensibilisierung der Beurteilung im Bezug auf den DaZ* Erwerb passieren, um im Zuge dieser Leistungsbeurteilungsentscheidungen holistischer begründen zu können.

Diese Beobachtungen erweitern das Blickfeld der Lehrpersonen. Zum einen können Entscheidungen zum Zwecke der optimalen pädagogischen Maßnahme erfolgen (treatmentvorbereitende Statusdiagnostik, meist durch standardisierte Test durchgeführt), zum anderen können Konsequenzen und Förderentscheide nach einer gesetzten Maßnahme erfolgen (treatmentbegleitende und treatmentabschließende Prozessdiagnostik, meist durch Beobachtungsverfahren durchgeführt) (vgl. Fried, 2005, S. 23).

Um diesen Mehrwert der Sprachstandsdiagnostik auf pädagogischer Ebene zu erhalten bedarf es Verfahren, welche sowohl die Ausgangslage als auch die Entwicklungsfortschritte der Kinder und Jugendlichen erfassen können. Ehlich (2005b) formuliert zu diesem Zwecke *Anforderungen an ein Diagnoseverfahren* (s.h. Kapitel 3.2.1.). Ein solches den Unterricht begleitendes Instrument lässt sich in USB- DaZ* finden. Im Folgekapitel wird auf dieses näher eingegangen.

3.3 Sprachstandsdiagnostik und DaZ* im Klassenzimmer

In diesem Teilkapitel werden die zur Interpretation der Fehleranalyse im Zuge der beurteilten Schularbeiten herangezogen. Zum einen wird das Beobachtungsinstrument USB- DaZ* und zum anderen werden die sogenannten „Stolpersteine der deutschen Sprache“ vorgestellt. USB- DaZ* liegen Ehlichs Basisqualifikationen zu Grunde, auf diese wird zu Beginn eingegangen, um im Anschluss Beobachtungsverfahren als Diagnoseinstrument zu beschreiben und USB- DaZ* vorzustellen. Anschließend werden die den Spracherwerb

beeinflussenden Faktoren näher beschrieben, um weiterführend die aus der deutschen Sprachstruktur für den Zweitspracherwerb hervorgehenden „Stolpersteine“ vorzustellen. In welchem Ausmaß diese „Instrumente“ bei einer fairen Leistungsbeurteilung in einer sprachlich heterogenen Klasse beitragen können, wird im empirischen Teil dieser Arbeit diskutiert.

3.3.1 Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung DaZ*

Ehlich entwickelte im Zuge des Gutachtens zu den „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kinder mit und ohne Migrationshintergrund“ im Auftrag des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Deutschland, einen Qualifikationsfächer, welcher in fünf Qualifikationsbereiche gegliedert ist. Sprache und deren Aneignungsprozess führt dazu, „daß ein Kind Sprache als Handlungsmittel umfassend erwirbt und Sprechen so zu einer eigenen, gesellschaftlich hinreichenden Handlungsressource für sich entwickelt.“ (Ehlich, 2005a, S. 19).

Kompetenzzuwachs auf sprachlicher Ebene sieht Ehlich als Ergebnis einer vom Kind eigenständig ausgehenden Auseinandersetzung mit seiner sprachlichen und nicht-sprachlichen Umwelt. Die Aneignung einer Sprache kann diskontinuierlich verlaufen. Im Laufe der Weiterentwicklung der Sprachkompetenz werden neue Regeln entdeckt oder Fehler passieren durch beispielweise die Übergeneralisierung einer Regel. Es ist ein Prozess der stetigen Adaption der Erwerbsstufen, daher kann eine statisch- punktuell stattfindende Sprachstandsfeststellung die tatsächliche Sprachentwicklung nicht darstellen.

Sprachkompetenz, sowie deren Aneignung und Verfügbarkeit, ist Ergebnis der Selbststeuerung des Lernenden und der Lernenden. Die sprachlichen Basisqualifikationen stehen in Bezug zueinander. Sie beeinflussen einander. Kompetenzzuwachs oder Fehlentwicklungen in einem Qualifikationsbereich können Zuwächse oder Fehlentwicklungen in anderen Bereichen bedingen.

Durch den Schriftspracherwerb findet eine Umstrukturierung der Lernervarietäten statt. Es gilt somit zwischen präliteralem und literalem Spracherwerb zu unterscheiden. Das literale Wissen beinhaltet immer auch eine metakommunikative Qualität, welche dazu führt, dass

Kinder durch den Schriftspracherwerb ihre sprachlichen Kompetenzen zum einen und zum anderen ihre Fähigkeit zur Selbstreflexion des eigenen Sprachgebrauchs verbessern. Diese Kompetenz der Selbstevaluation ist ein wichtiger Bestandteil förderdiagnostischer Arbeit, wird aber laut Ehlich noch selten berücksichtigt (vgl. Ehlich, 2005a, S. 24-26).

Die im Folgenden dargestellten Basisqualifikationen dienen unter anderem als Grundlage zur Erstellung der UBS- DaZ*. Durch eine *Normalitätsannahme* des sprachlichen Aneignungsprozesses ergibt sich ein Bezugsraster, „das einer je individuellen Spreizung die Orientierungsmarken zu setzen gestattet, von denen aus individuelle Entwicklungsspielräume und die Erstreckung von Aneignungsphasen bestimmt werden können.“ (Ehlich, 2005a, S. 12).

Wenn eine zielsprachengerechte Sprachanwendung, gleich dem der Erstspracherwerbenden erlangt wird, gilt die höchste Kompetenzstufe in den Qualifikationsbereichen als erreicht. Dies trifft für alle Bereiche gleichermaßen zu (vgl. Landua et al., in: Ehlich et al., 2010, S. 171).

Tabelle 3: Basisqualifikationen nach Ehlich

Basisqualifikationen nach Ehlich (2005b)

Phonische Basisqualifikation

Lautunterscheidung und- produktion, Erfassung und zielsprachliche Produktion von suprasegmentalen- prosodischen Strukturen, sonstige paralinguistische Diskriminierung und Produktion.

Pragmatische Basisqualifikation I

Aus dem Einsatz von Sprache bei anderen deren Handlungsziele erkennen und darauf angemessen eingehen sowie Sprache angemessen zum Erreichen eigener Handlungsziele einsetzen.

Pragmatische Basisqualifikation II

Die Fähigkeit, die Einbettung von Handlungsbezügen in unterschiedlichen sozialen Wirklichkeitsbereichen zu erkennen und die angemessenen Mittel zur kommunikativen Einflussnahme auf diese Wirklichkeitsbereiche zielführend nutzen.

Semantische Basisqualifikation

Die Zuordnung sprachlicher Ausdrücke zu Wirklichkeitselementen und zu Vorstellungselementen sowie zu deren Kombinatorik rezeptiv und produktiv herstellen.

Morphologisch- syntaktische Basisqualifikation

Zunehmende Befähigung, komplexe sprachliche Formen, Form- und Wortkombinationen sowie Kombinationen zu Sätzen und von Sätzen zu verstehen und herzustellen.

Diskursive Basisqualifikation

Strukturen der formalen sprachlichen Kooperation erwerben; Befähigung zum egozentrischen handlungsbegleitenden Sprachen und zur sprachlichen Kooperation im Zusammenhang mit aktionalen Handeln, zur Narration, zum kommunikativen Aufbau von Spiel- und Phantasiewelten.

Literale Basisqualifikation I

Erkennen und Produzieren von Schriftzeichen, Umsetzung mündlicher in schriftliche Sprachprodukte und umgekehrt.

Literale Basisaulifikation II

Entwicklung von Graphie, Lesevermögen, Orthographie und schriftlicher Textualität, Auf- und Ausbau von Sprachbewusstheit

Die Basisqualifikationen werden in diesem Kapitel, nachdem auf Beobachtungsverfahren zur Sprachstandsdiagnose näher eingegangen wurde, in Bezug zu USB- DaZ* gestellt. Die in USB- DaZ* formulierten Kompetenzbereiche werden wiederum im empirischen Teil dieser Arbeit als Erweiterung der in einer Schularbeit vorkommenden Fehlerkategorien und deren vorangegangener Lernprozess reflektiert.

Beobachtungsverfahren

Es existiert eine Vielzahl an Verfahren zur Sprachstandsmessung bei Kindern und Jugendlichen mit DaZ*. Diese weisen Unterschiede im Bezug auf die Modellierung von Sprache und deren Methoden zur Erfassung der Sprachstände auf. Laut Döll lassen sich jedoch gewisse Trends erkennen. Der Fokus der Entwicklungen liegt auf sprachstandsdiagnostischen Verfahren für Vorschulkinder. Hauptaugenmerk liegt hierbei auf der deutschen Sprache. Tests werden als dominierende Verfahren zur Sprachstandsfeststellung erkannt (vgl. Döll, 2012, S. 75).

Ehlich unterscheidet zwischen vier Verfahrenstypen: Schätzverfahren, Profilanalyse, Tests und Beobachtungen (vgl. Ehlich, 2005a, S. 45). Da es sich bei USB- DaZ* um ein den Unterricht begleitendes Beobachtungsverfahren handelt, wird im Folgenden auf Beobachtungen als Verfahren zur Sprachstandsfeststellung näher eingegangen. Im Anschluss daran wird das in Österreich angewendete Verfahren USB- DaZ* vorgestellt.

Beobachtungen stellen ein wichtiges Diagnoseinstrument im pädagogischen Arbeitsfeld dar. Diese wissenschaftlichen Beobachtungen, im Unterschied zu Alltagsbeobachtungen sind durch hochgradige Systematisierung gekennzeichnet und bieten Möglichkeit zur Erfassung eines breiten diagnoserelevanten Spektrums (vgl. Döll, 2012, S. 86). „[Die, Anmerkung der Verfasserin] Wahrnehmung und Registrierung [systematischer Beobachtungen, Anm. der Verfasserin] sind auf einen konkreten Beobachtungsgegenstand gerichtet und methodisch kontrolliert.“ (Döll, 2012, S. 86).

Döll fasst fünf Aspekte der Klassifizierung systematischer Beobachtung zusammen. Sie nimmt hierbei Bezug auf Theorien von Greve/Wentura (1996) und Fisseni (1997).

Zum einen wird zwischen Beobachtungen in künstlicher Umgebung (Laborbeobachtungen) und Beobachtungen in natürlicher Umgebung (Feldbeobachtung) unterschieden. Naturalistische Beobachtung werden jene Feldbeobachtungen genannt, welche nicht nur in

natürlichen Umgebungen stattfindet, sondern diese natürliche Umgebung durch den Beobachter nicht verändert beziehungsweise beeinflusst wird (vgl. Döll, 2012, S. 86).

Des Weiteren wird zwischen offener und verdeckter Beobachtung unterschieden. Von einer verdeckten Beobachtung spricht man dann, wenn der Beobachtete nicht weiß, dass er oder sie beobachtet wird. Weiterführend findet eine Differenzierung zwischen teilnehmender und nicht- teilnehmender Beobachtung statt. Anknüpfend daran wird zwischen technisch vermittelter und technisch unvermittelter Beobachtung, beispielsweise durch den Einsatz von Spiegeln oder Tonbandgeräten, differenziert. Die letzte Klassifikation bezieht sich auf die Zusammenfassung der beobachteten Inhalte. Es wird zwischen reduktiver Einschätzung, reduktiver Beobachtung und isomorpher Beschreibung unterschieden.

Isomorphe Beschreibungen versuchen das beobachtete Verhalten vollständig darzustellen. Dies geschieht durch detailreiche Verlaufsprotokolle. Datenmaterial wird umfangreich und weitestgehend ungefiltert gesammelt. „Reduktiv deskriptive Beobachtungsverfahren zeichnen sich dadurch aus, dass festgelegte Verhaltensweisen nach fixen Regeln festgehalten werden, z.B. in Form von Index- und Kategoriensystemen.“ (Döll, 2012, S. 87). Reduktive Einschätzung hingegen gibt „[...] durch Ratingskalen Urteile über Intensität, Häufigkeit oder Qualität [ab]“ (Döll, 2012, S.87) und erweitert somit die Zuordnung des Beobachteten zu bestimmten Einheiten.

Als Beobachtungsinstrumente, um Sprachstände festzustellen werden meist systematische, teilnehmende Feldbeobachtungen entwickelt, deren Dokumentation vorwiegend reduktiv einschätzend stattfindet. Selten werden auch Mischformen, wie reduktiv deskriptive und reduktiv einschätzende Dokumentationen verwendet.

Durch den Einsatz von Beobachtungsverfahren kann ein Überblick über sprachliche Kompetenzen in alltäglichen Situationen generiert werden. Besonders Beobachtungsverfahren, welche ohne jegliche Impulssetzung verlaufen, können parallel zu anderen Situationen verwendet werden und somit gut in den pädagogischen Alltag integriert werden (vgl. Döll, 2012, S. 87).

Um ein Beobachtungsinstrument möglichst korrekt und effektiv einsetzen zu können, ist eine Bewusstmachung der Fehlerquellen und dementsprechend der Versuch der Vermeidung dieser notwendig. Döring und Bortz (2016) differenzieren zwischen Fehlern

welche sich auf die Situation der Beobachtung oder auf die Person welche beobachtet zurückführen lassen.

In Beobachtungssituationen lassen sich allgemein drei Fehlerquellen lokalisieren. Zum einen ist darauf zu achten die Reaktivität einer Situation während einer Beobachtung möglichst gering zu halten, da diese zur Veränderung des Verhaltens der beobachteten Person führen kann (vgl. Döring/ Bortz, 2016, S. 330). Zum anderen stellt eine Künstlichkeit der Situation, wie beispielsweise einem Laborraum, eine mögliche Ursache veränderten Verhaltens während der Beobachtung, dar. Zu guter Letzt können während der praktischen Durchführung einer Beobachtung, die Beobachtungsinstrumente, wie Spiegel und vieles mehr, unvollständig oder fehlerhaft sein (vgl. Döring/ Bortz, 2016, S.331).

Die beobachtende Person stellt als während einer Beobachtung fungierendes Dateninstrument dahingehend eine Fehlerquelle dar, da von ihr kognitive Leistungen zu erbringen sind, welche prinzipiell fehleranfällig sind. Döring und Bortz kategorisieren vier Fehlertypen:

Beobachtetes wird wahrgenommen, so können die *Wahrnehmung* betreffende Umstände Fehler verursachen. Die wahrnehmende Person kann durch Erwartungen den Gesamteindruck oder ein persönliches Interesse betreffend bestimmte Beobachtungsaspekte in den Hintergrund wandern lassen, dieser sogenannte „Halo- Effekt“ kann zu Verfälschungen des Beobachteten führen. Fühlt sich die beobachtende Person der zu beobachtenden Gruppe zugehörig, kann es zu einer verstärkten Wahrnehmung der positiven Aspekte zu einem „going native“ kommen. Auf der anderen Seite kann es bei der Beobachtung einer sich nicht zugehörig fühlenden Gruppe zum umgekehrten Effekt führen, der verstärkten Wahrnehmung der negativen Aspekte, dem „othering“. Der sogenannte „observer drift“, das Abdriften von den zu beobachtenden Aspekten, kann durch Erschöpfung oder Motivationsmangel entstehen (vgl. Döring/ Bortz, 2016, S. 331).

Bei der Verwendung von Ratingskalen zur Dokumentation des Wahrgenommenen kann es zu *Urteilsfehlern* kommen. Hierzu zählen beispielsweise die Tendenz zur Mitte welche besagt, dass Extremwertungen tendenziell vermieden werden. Doch auch Urteilstendenzen persönlicher Natur, wie Tendenzen zur strengen oder milden Beurteilung der zu

beobachtenden Person können auftreten. Beobachtungen, welche keine Strukturiertheit aufweisen, können dazu führen, dass Vorurteile, implizite Theorien oder die Identifikation mit den Beobachteten, eine Verzerrung der Wahrnehmung während der Beobachtung hervorbringen (vgl. Döring/ Bortz, 2016, S. 331).

Durch unzureichende Dokumentation während einer Beobachtung kann es bei der Auswertung der Daten zu *Erinnerungsfehlern* kommen, denn Inhalte die zu Beginn oder am Ende einer Beobachtung wahrgenommen werden bleiben besser in Erinnerung als andere. Weiters kann es zu Fehlern bei der *Wiedergabe* des korrekt Wahrgenommenen durch beispielsweise Sympathie gegenüber der beobachteten Person oder durch Zeitmangel kommen (vgl. Döring/ Bortz, 2016, S. 331- 332).

Um genannte Beobachtungsfehler weitestgehend zu vermeiden gilt es einige Punkte zu beachten. Zum einen sollte die Eignung der beobachtenden Person überprüft und sichergestellt werden. Es sollte eine gezielte Beobachtungsschulung stattfinden und die Beobachtungen sollten in regelmäßigen Abständen überprüft werden (vgl. Döring/ Bortz, 2016, S. 332).

USB- DaZ* wurde als ein parallel zum Schulunterricht zu verwendendes Beobachtungsverfahren entwickelt. Um die Verwendung im Schulunterricht zu legitimieren wurde eine Testphase durchgeführt welche das Beobachtungsinstrument nach wissenschaftlichen Kriterien überprüfte und für dieses als geeignet qualifizierte. Es finden Schulungen an unterschiedlichen Standorten (zum Beispiel an der PH- Niederösterreich) zur Anwendung und optimalen Nutzung des Beobachtungsinstrumentes in der Praxis statt.

USB- DaZ*

Das Diagnoseinstrument „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsdiagnose- Deutsch als Zweitsprache“ wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Frauen an der Universität Wien vom Zentrum für Sprachstandsdiagnostik entwickelt. Im Jahre 2014 wurde es nach Überprüfung auf die Testgütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität, zum Einsatz an Schulen freigegeben (vgl. Erlass des BMBF vom 30.10. 2014).

Es gilt ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass USB- DaZ* als Beobachtungsinstrument zur regelmäßigen Dokumentation des Sprachstandes von Schülern und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache, um diese anschließend entsprechend fördern zu können, zu

verwenden ist. Es handelt sich hierbei um kein Testverfahren, um Teilfertigkeiten zu einem bestimmten Zeitpunkt zu überprüfen, beziehungsweise diese zu bewerten.

Ziel war es, ein Beobachtungsinstrument zu entwickeln, welches im Schulalltag einsetzbar ist und für mehr Transparenz des Sprachstandes der einzelnen Schülerinnen und Schüler mit DaZ* zu sorgen. Der Einsatz eines im Unterricht eingebetteten Diagnoseinstruments ist unter anderem dahingehend angemessen, da die zu beobachtenden Schüler und Schülerinnen keiner Stresssituation ausgesetzt werden. USB- DaZ* ist sowohl für einen additiv stattfindenden Förderunterricht, als auch für den Regelunterricht geeignet (vgl. Erlass des BMBF vom 30.10.2014).

Es soll nicht dazu dienen Leistungsvergleiche zwischen den einzelnen Schülerinnen und Schülern zu ziehen, sondern individuelle Förderung zu ermöglichen. Im Zuge dessen wird „[...] auf eine Normierung im Sinne einer sozialen Bezugsnorm verzichtet“ (Fröhlich et al., 2014, S. 8). Sprachaneignungsprozesse mehrsprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher verlaufen individuell, hier setzt USB- DaZ an und wurde somit zur Dokumentation individueller Aneignungsprozesse über einen mehrere Jahre andauernden Zeitraum konzipiert. Ehlchs Basisqualifikationen dienten als Grundlage für das in USB- DaZ* verwendete Kompetenzmodell (vgl. Fröhlich et al., 2014, S. 8). Diese lassen sich mit dem im Lehrplan und den Bildungsstandards zu erwerbenden Kompetenzen abgleichen. So wird in der hier vorliegenden Arbeit der Versuch unternommen genau diese Parallele der durch das Beobachtungsinstruments dokumentierten Sprachkompetenz der Schüler und Schülerinnen, auf die von ihnen zu einem bestimmten Zeitpunkt (in diesem Fall, Ende der vierten Volksschulklasse, im Zuge einer Schularbeit) verlangten bildungssprachlichen Kompetenzen, unter der Berücksichtigung der „Stolpersteine der deutschen Sprache“ (hier: beim Erwerb von DaZ*), aufzuzeigen, um damit die Position der Schülerinnen und Schülern, welche DaZ* Erwerben, in einem durch monolinguale Normalitätsansprüche geprägten Schulsystem zu reflektieren.

Qualifikationsbereiche und die für deren Erfassung verwendete Indikatoren (vgl. Fröhlich et al., 2014, S. 12- 33):

*Tabelle 4: Basisqualifikationsbereiche nach Ehlich und Beobachtungsbereiche USB- DaZ**

Basisqualifikationsbereiche nach Ehlich	Beobachtungsbereiche USB- DaZ*
Morphologisch- syntaktische Fähigkeiten	• Verb: Verbformen, Verstellung in Aussagesätzen • Nomen: Realisierung von Objekten und Subjekten • Aussageverbindungen
Lexikalisch- semantische Fähigkeiten	• Wortschatz (in dieser Arbeit relevant: für Primarstufe)
Pragmatische Fähigkeiten	• Mündliche Sprachhandlungsfähigkeiten • Strategien
Literale Fähigkeiten	• Textkompetenz schriftlich (in dieser Arbeit relevant: für Primarstufe) • Orthografie

3.3.2 Stolpersteine der deutschen Sprache nach Rösch

In folgendem Kapitel wird die Relevanz der vorgestellten „Stolpersteine der deutschen Sprache“ für die in der hier vorliegende Arbeit Interpretation von Fehler der verwendeten Schularbeit erläutert.

Zum Einstieg in die Thematik der Stolpersteine, soll vorweg gezeigt werden, welche Faktoren als einflussnehmend auf den Zweitspracherwerb gesehen werden können und somit den Lernprozess unterstützen, um im Anschluss die Verwendung der Stolpersteine und die Beachtung des DaZ* bei der Leistungsbeurteilung zu erklären.

Jeuk fasst die von Klein (2009) sehr ausführlich formulierten Einflussfaktoren auf den Spracherwerb: Antrieb, Sprachvermögen und Zugang, wie folgt zusammen:

Motivation umfasst die individuellen Interessen und die Leistungsbereitschaft. Persönliche Wünsche, direkte Lernmotivation und eine stabile emotionale Beziehung zu Sprecherinnen und Sprechern der Erwerbssprache, sowie positive und negative Erfahrungen während des individuellen Lernprozesses (vgl. Jeuk, 2013, S. 37).

Fähigkeit bezieht sich auf individuelle Merkmale und das Sprachvermögen. In diesen Bereich fällt „die Intelligenz, das vorhandene Sprachwissen, Lernerfahrungen, vorhandene Lernstrategien, Reflexivität und Impulsivität sowie das Altern.“ (Jeuk, 2013, S. 38).

Gelegenheit meint die Möglichkeit des Zugangs zu für den Spracherwerb bedeutende Ressourcen, wie Zeit und Energie, die Möglichkeit zu kommunizieren und in Kontakt mit

anderen Menschen zu treten, die Qualität der Bedingungen der stattfindenden Kommunikation, die Grundhaltung sowie die Unterrichtsqualität (vgl. Jeuk, 2013, S. 38).

Wissen und Verständnis über die Sprachaneignung des DaZ* lässt sich laut Jeuk als ein wesentlicher Bestandteil der Leistungsmotivation begreifen. Dass es den weiteren Verlauf des Spracherwerbs begünstigen könnte, DaZ* wahrzunehmen, und sogar in die hoch summative Leistungsbewertung einer Schularbeit miteinzubeziehen, kann durch diese Einflussfaktoren bestärkt werden.

Rösch nennt das Miteinbeziehen der Tatsache, dass Deutsch als Zweitsprache erworben wird, als einen wichtigen Bestandteil im Unterricht. Sie formuliert *DaZ* als Unterrichtsprinzip*:

- Lehrpersonen sollten ihre Methoden und Angebote stetig reflektieren, denn durch eine zum Beispiel zu komplexe und wenig veranschaulichte Lehrersprache, kann es zu einem Nichtverstehen seitens der Schüler und Schülerinnen kommen (vgl. Rösch, 2003, S. 10).
- Durch ein Anpassen der sprachlichen Angebote an die Fähigkeiten und Möglichkeiten der Kinder soll ihnen das Verstehen ermöglicht werden.
- In allen Fächern sollen „sprachliche Strukturen, die für die unterschiedlichen Sprachhandlungen (z.B. begründen, erklären, beschreiben usw.) benötigt werden, [...] explizit vermittelt und [...] in Übungsschleifen auch gefestigt werden.“ (Rösch, 2003, S. 10).
- Ein Sprachgefühl für die im Schulkontext verlangte Bildungssprache kann nicht vorausgesetzt werden und somit ist von Lernhilfen, die auf dieses zurückgreifen abzulassen (vgl. Rösch, 2003, S. 10).

Rösch erklärt, dass um die oben genannten Prinzipien anwenden zu können ein Basiswissen über Zweitspracherwerb benötigt wird. Außerdem sei es dienlich sich die Strukturen der Deutschen Sprache und die damit eventuell auftretenden Hürden im Zuge des Zweitspracherwerbs bewusst zu machen um über die Kriterien der Leistungsbeurteilung und die damit Verbundenen Anforderungen an Schülerinnen und Schüler zu reflektieren.

Bestimmt man DaZ* als Unterrichtsprinzip könnte dies zur Hervorhebung der Unterscheidungsmerkmale, welche wiederum Othring im Unterricht begünstigen könnten, führen. In diesem Kapitel wird das Konzept einer Durchgängigen Sprachbildung vorgestellt, welches allen Schülerinnen und Schüler den Erwerb der Bildungssprache Deutsch näherbringen möchte, unabhängig davon, welche Voraussetzung ein Kind mitbringt. Um das Einbeziehen des Sprachstandes eines Kindes nicht nur zur Förderung, sondern auch zur Leistungsbeurteilung zu legitimieren bedarf es in einem Schritt des Aufweisens der durch den Erwerb des DaZ* auftretenden Spracherwerbsverläufe und –erscheinungen, die auf die Dauer und Intensität des Deutschspracherwerbs zurückzuführen sind. USB- DaZ* fasst den stufenweisen Erwerbsverlauf bei DaZ* zur Anwendung im Unterricht zusammen. Rösch fasst von ihr als „Stolpersteine der deutschen Sprache“ mögliche Hürden und Schwierigkeiten des Erwerbs der komplexen deutschen Sprache zusammen. Durch die Berücksichtigung von DaZ* im Schulunterricht lässt sich somit, durch Anwendung gut recherchierter und überprüfter „Hilfsmittel“ (im Falle dieser Arbeit USB- DaZ* und Stolpersteine der deutschen Sprache), die Ungleichheit durch Gleichbehandlung verringern und kann somit zur Reduzierung von Othring hervorbringenden Strukturen beitragen.

Auf die von Rösch formulierten *Stolpersteine der deutschen Sprache* wird an dieser Stelle sehr detaillreich eingegangen, da im an den theoretischen Teil dieser Arbeit anschließenden empirischen Teil, diese Punkte miteinzubeziehen sind:

Tabelle 5: Stolpersteine der deutschen Sprache nach Rösch

Stolpersteine der deutschen Sprache

Lautung und Artikulation

- Konsonantenhäufungen und- verbindungen (Herbst, (du) springst, ängstlich usw.)
- bedeutungsunterscheidende Laute (lange/kurze Vokale: Hüte- Hütte)
- andere Lautvariation (stimmloses und stimmhaftes S, ich- und ach- Laut)
- Vokale und Laute, die es in anderen Sprachen nicht gibt; hierzu zählen auch Diphtonge (neu) und Nasallaute (eng)
- Auslautverhärtung wie /kint/, er /gap/, sie /mak/

Wortschatz/ Wortbedeutung/ Wortbildung

- Wortzusammensetzungen (Baumhaus, Badetuch, Kleingeld)

- Ableitungen von Wörtern (z.B. Substantivierung: endlich... Ende; herstellen- Herstellung; es ist zum Lachen; das Schöne daran ist, dass ...; Schönling; Schönheit)
- Vor- und Nachsilben, Bedeutungsänderung durch Vorsilben (aus-/ anziehen; Verben, die Vermehrung/Verstärkung bzw. Abschwächung/Verminderung ausdrücken: zunehmen- abnehmen)
- Strukturwörter wie Präpositionen (auf, unter, in, ...) und Konjunktionen (weil, wenn, sowohl- als auch,...)
- Adverbien (gestern, dahin, oben, so, gern, ...)
- Modalpartikeln/ Wörter zur Hervorhebung des Beziehungsaspekts (doch, mal, ja).
- Verben mit unterschiedlicher Bedeutung (Ich gehe. Es geht mir gut. Die Uhren gehen falsch.)
- Begriffe mit unterschiedlicher bzw. sehr ähnlicher Bedeutung (Tor statt Fußballtor und Tor zur Welt)
- Fachbegriffe; Abstrakta und nicht erklärbare Begriffe (Multiplikation, Addition; Hilfe, Kleidung)
- Systeme fachsprachlicher Bezeichnungen (Ober-, Unterbegriffe; Ordnungen)
- Unpersönliche Formulierungen (man, es, ...)

Formenbildung

- Artikel (bestimmter/unbestimmter Artikel), Null- Artikel, Artikeldeklinaton
- 3 Genera; Genus und Genuskonkordanz (der Mann, seine Frau)
- 8 Formen der Pluralbildung:
 - e (Hunde)
 - e + Umlaut (Hände)
 - er (Bilder)
 - er + Umlaut (Männer)
 - nur Umlaut (Vögel)
 - en (Frauen)
 - n (Nadeln)
 - s (Autos)
 - und Pluralkonkordanz (Die Kinder lachen.)
- Personal- und Possessivpronomen und deren Dreigliedrigkeit (er/sie/es- sein/ihr/sein)
- lautgleiche Formen (bei Personal- und Possessivpronomen im Singular und Plural: sie für: Martia und für Marita und Paul; meine Tasche/ Taschen)
- Präposition+ Kasus, insbesondere Wechselpräpositionen (Wo?: in der Schule/ Wohin?:

in die Schule)

- Adjektivdeklinaton: nach bestimmtem/ unbestimmtem Artikel/ nach Null- Artikel
- Deklination der Nomen und Pronomen (Er sieht den Mann.)
- Verbformen:
 - Konjugation trennbare/untrennbare Verben (vorsingen, widerholen)
 - regelmäßige Verben: Suffix –t im Präteritum und im Partizip (sagen, sagte, gesagt)
 - unregelmäßige Verben: Veränderung des Stammvokals in den Zeiten (singen, sang, gesungen) und im Präsens (ich trage, du trägst), verschiedene Stammvokale und die Endungen der schwachen Verben (nennen, nannte, genannt)
 - Verben mit präpositionalen Ergänzungen (Ich frage nach dem Weg.)
 - Modalverben (wollen, können, sollen, müssen, dürfen)
- Hilfsverben haben und sein bei der Bildung von Perfekt, Plusquamperfekt und werden bei der Bildung von Futur

Satzbau

- Verbstellung in Haupt- und Nebensatz:
- Zweitstellung des finiten Verbs im Aussagesatz (Er geht in die Schule.)
- Inversion: Umkehrung der üblichen Satzstellung Subjekt- Verb in Verb- Subjekt bei vorangestelltem Satzteil (Morgen fällt Sport aus. In die Schule geht er heute nicht. Darauf hat sie lange gewartet).
- Verbkammer bei Sätzen mit Modalverben, Perfekt, Passiv (Er will nicht in die Schule gehen. Er ist in die Schule gegangen. Die Orange wird mit dem Messer geschält.)
- Endstellung im Gliedsatz (... , weil er gern in die Schule geht.)
- Bildung von Fragen (durch Inversion) mit Fragepronomen (Wer? Wann? Wo? Warum? Wie? ect.) oder durch ein Verb in Erststellung (Gehst du nach Hause?).
- Entschlüsselung von verschachtelten Sätzen (Der Mann, mit dessen Tochter ich heute gesprochen habe, hat sich gestern ein Fahrrad gekauft.)
- Genetivobjekte (Die Mutter meiner Freundin ist Lehrerin)?

Textaufbau

- Formen, durch die ein Textzusammenhang hergestellt wird: Ersatzformen/ Proformen für Wörter (diese, beide etc.) und Satzglieder (dadurch, dabei etc.)
- Signale für logische Verknüpfungen (demzufolge- demnach)
- Am Satzanfang steht in der Regel das Subjekt, aber es können auch Mittel an den

Satzanfang gestellt werden, mit denen man an vorige Äußerungen anknüpft (Danach arbeiten wir weiter.) oder die man besonders betonen möchte (Den Rock ziehe ich nicht an.).
(Rösch, 2013, S. 213- 215).

4 Leistungsbeurteilung

4.1 Beurteilung und Macht

Die im schulischen Rahmen stattfindende Beurteilung der von Schülerinnen und Schülern erbrachten Leistungen bringt durch die strukturellen Rahmenbedingungen eine machtvolle Komponente mit sich. Zwischen der Aufgabe der Schule, allen Kindern Zugang zu Bildung zu ermöglichen lässt sich erkennen, dass durch den Fokus auf bestimmte zu erbringende Leistungen (Bildungssprache) und die Ausklammerung der Heterogenität mitgebrachter Voraussetzungen, das herkömmliche Schulsystem suboptimale Rahmenbedingungen, aufweist. In diesem Kapitel wird, durch die Vorstellung einiger Studien zum Leistungs- und Leistungsbeurteilungsverhalten, reflektiert, welchen Beitrag das durch Schule normierte Verständnis von Leistungsbeurteilung zur Weiterführung der hegemonial geprägten Schulstruktur leistet und unter welchen Bedingungen dieses durch die Entwicklung von Bildungsstandards überwunden werden könnte.

4.1.1 Eigenleben von Leistungsbeurteilung

Ob es einen Unterschied zwischen der tatsächlich erbrachten Leistung und deren Beurteilung gibt, soll im Folgenden erläutert werden. Es gab unzählige Untersuchungen, welche sogenannte Beurteilungsfehler bestätigten. Maier (2015) nennt unter anderem Fehlertendenzen, die in Bezug auf den Beurteilungsspielraum (Mildefehler- Härtefehler; Tendenz zur Mitte- Extremurteil), auf Inferenzen im Urteil (Primacy- Effekte; Recency- Effekt; Halo-Effekt) und Referenzrahmeneffekte (schulartspezifische Beurteilungsmaßstäbe) festgestellt werden (vgl. Maier U., 2015, S. 96- 97). Auf individuelle Fehler wird zu einem anderen Zeitpunkt mit dem Fokus des Verständnisses der Entstehung eines Fehlers bezogen auf den Zweitspracherwerb eingegangen. An diesem Punkt der hier vorliegenden Arbeit werden strukturelle Eigenschaften des Bildungssystems, welche eventuell einer gerechten Leistungsbeurteilung im Wege stehen, näher beleuchtet.

Bildung wird je nach Standpunkt ein entsprechendes Verständnis zugesprochen. Im Folgenden wird Bildung zum einen in einem schulpädagogischen Verständnis und zum anderen in einem bildungssoziologischen Verständnis erläutert. Im schulpädagogischen Kontext wird Bildung als eine Qualifikation, welche anhand erreichter Lernziele aufgezeigt werden kann, verstanden. Das Ziel der Schule ist es daher, dass möglichst viele Schülerinnen und Schüler, möglichst viel lernen. Nach Kronigs (2012) Argumentation, könnten, wenn ausreichend Ressourcen, meist zeitlicher Natur, vorhanden sind, Inhalte nahezu unbegrenzt erworben werden. Wie sehr dieses Potential tatsächlich ausgeschöpft wird, wird beispielsweise durch internationale Vergleichsstudien kontrolliert (vgl. Kronig, in: Fürstenau/Gomolla, 2012, S. 52).

Bildungssoziologisch wird die Bedeutung von Bildung als Qualifikation verstanden, welche sich durch Zertifikate und Titel messen lässt. Gute Noten und der Besuch einer anspruchsvollen Bildungseinrichtung gelten als Zeichen des Erfolgs. Daraus ergibt sich eine Hierarchie im Bildungssystem. Durch dieses Verständnis von Bildung steht sie nicht mehr für jeden und für jede unbegrenzt zur Verfügung. Ziel ist die Vergleichbarkeit der Leistungen, um eine Transparenz nach außen schaffen zu können. Es entsteht ein Wettbewerb zwischen den Schülerinnen und Schülern, welcher Gewinner und Verlierer determiniert und legitimiert. Bildung zeigt somit gleichzeitig einen ideellen Wert als auch einen instrumentellen Nutzen in der modernen Gesellschaft (vgl. Kronig, 2012, S. 52- 54).

Laut Kronig wird implizit an Leistungsbeurteilung ein universeller Anspruch gestellt. So sollten gleiche Leistungen, unabhängig aller äußeren Umstände, dem Schultenor zufolge gleich bewertet werden. Betrachtet man jedoch das gesamte Bildungssystem lassen sich Bewertungstendenzen erkennen, welche zeigen, dass Leistungsbeurteilung und die damit verbundene Selektion sehr wohl Unterschiede örtlicher als auch schulstandortbezogener Natur aufweisen. Vergleicht man Selektionsentscheidungen unterschiedlicher Schulstandorte mit den tatsächlich erbrachten Leistungen von Schülern und Schülerinnen lassen sich laut Kronig deutliche Unterschiede feststellen.

Kronig (2007) konnte anhand einer Längsschnittuntersuchung zeigen, dass von 2000 Schülerinnen und Schülern in der deutschsprachigen Schweiz mehr als achtzig Prozent zwar in den Kernfächern vergleichbar gut waren, jedoch sich in ihren Anforderungsprofilen unterscheidende Schultypen, besuchten. Selektionsentscheidungen lassen sich hier nicht auf die erbrachte Leistung zurückführen (vgl. Kronig, 2012, S. 55-56). Die Studie zeigte außerdem, dass die Wahrscheinlichkeit, nach der Grundschule in eine anforderungsreiche Bildungseinrichtung verwiesen zu werden bei ansässigen Schülern und Schülerinnen mit durchschnittlicher Leistung bei 83 Prozent lag. Während die Wahrscheinlichkeit bei gleicher Leistung der Schülerinnen und Schüler aus „unterprivilegierten Zuwandererfamilien“ (Kronig, 2012, S. 60) auf 52 Prozent sank (vgl. Kronig, 2012, S. 60).

Kronig stellt durch seine Forschungsergebnisse die Hypothese auf, dass es scheinbar meist genau so viele gute und schwache Schüler und Schülerinnen gibt, wie es die Struktur des schulischen Angebotes vorsieht. Daraus lässt sich schließen, dass sich nicht die Struktur des Bildungswesens am Begabungspotenzial der Bevölkerung orientiert, sondern -und dies zeigt das genaue Gegenteil- dass Schülerströme je nach Platzangebot gelenkt werden (vgl. Kronig, 2012, S. 56).

Laut Kronig wird Leistung und ihr lokal variierender Wert durch Leistungen der Mitschüler und Mitschülerinnen und jeweilige Bildungsstrukturen bestimmt. Weiters kommt es zur maßgeblichen Verfälschung durch die Ausklammerung der Berücksichtigung unterschiedlicher Bildungsvoraussetzungen. Leistungsbewertungen haben Kronig zufolge durch Mithilfe von Bildungsinstitutionen einen Selbstzweck entwickelt. Sie führen eine Art Eigenleben und scheinen von der ursprünglichen Bestimmung- der Dokumentation der eigentlichen Leistung, beziehungsweise vielmehr noch des Leistungsfortschritts- losgelöst. Die Empirie zeigt, dass der inhaltliche Lernfortschritt eines Kindes nicht automatisch zu einem vorzeigbaren Zeugnis führt. So fordert Kronig einen Wandel des Bildungswesens, denn kommt es zu keiner grundlegenden Umstrukturierung des Bildungssektors wird Bildung weiterhin „ein Mittel zur Konsolidierung sozialer Positionen bleiben“ (Kronig, 2012, S. 61).

Für Kronig ist Schule auf ihre Glaubwürdigkeit und Funktionstüchtigkeit bedacht, und sollte somit kein Interesse an der Urteilsverfälschung durch Effekte und psychometrische

Unebenheiten haben. Durch ihre Strukturen trägt sie jedoch zur Verzerrung der Leistungsbewertungen bei. Das Bildungssystem scheint sich, „je mehr der Strukturertalt innerhalb des Schulsystems zur Verletzung des Leistungsprinzips zwingt“ (Kronig, 2012, S. 61), an dessen Inszenierung festzuhalten (vgl. Kronig, S. 61).

In der hier vorliegenden Arbeit soll versucht werden, durch den Einbezug einer unterrichtsbegleitenden Sprachstandsbeobachtung, die sprachlichen Voraussetzungen, mit welcher Kinder mit DaZ* zu einer Schularbeit antreten, transparent zu machen, um diese, argumentativ hinterlegt durch Röschs „Stolpersteine der deutschen Sprache“, in die Beurteilung der Leistung miteinzubeziehen. Dies würde die durch Kronig festgestellte Tendenz zur Ausklammerung der mitgebrachten Voraussetzungen, zumindest im Bezug auf DaZ*, ein Stück weit aufweichen.

4.1.2 Schulische Leistungsbarrieren

Die Heterogenität einer Migrationsgesellschaft beinhaltet neben vielen Chancen auch Herausforderungen. Schofield und Alexander (2012) sehen eine Dringlichkeit in der effektiven Bildung von Kindern und Jugendlichen „mit Migrationshintergrund“. Denn bei Bildungserfolgen unterschiedlicher sozialer Gruppen sind Disparitäten weit verbreitet und bringen schwerwiegende Folgen mit sich. Daher ist es notwendig, die Entstehung dieser zu verstehen- dies wurde in den Anfangskapiteln dieser Arbeit veranschaulicht- und sie zu überwinden. Besonders relevant ist dies laut Schofield und Alexander innerhalb eines Systems, welches ein hohes Leistungsgefälle zwischen Schülerinnen und Schülern „mit und ohne Migrationshintergrund“ aufweist und einen hohen Bevölkerungsanteil mit Wanderungsgeschichte vorweist. Folgend werden Effekte näher beschrieben, welche dazu führen können, dass Schulen und Lehrkräfte den Schulerfolg von Kindern „mit Migrationshintergrund“ behindern. Schofield und Alexander beschreiben hierzu Stereotype Threat, Erwartungseffekte und Leistungsgruppierung mit differenzierten Curricula (vgl. Schofield/Alexander, in: Fürstenau/ Gomolla, 2012, S. 65).

Stereotype Threat

Wenn Schülerinnen und Schüler befürchten, im Bezug auf intellektuelle Fähigkeiten der Gruppe der sie sich zugehörig fühlen, ein negatives Stereotyp zu bestätigen, wirkt sich Stereotyp Threat negativ auf schulische Leistungen aus. Dadurch entstehen Ängste, da sich

die Lernenden in einer für sie bedrohlich wirkenden Situation befinden. Diese Ängstlichkeit kostet kognitive Ressourcen, welche bei der Bewältigung der gestellten Aufgabe dann nicht zugänglich sind. Es kommt zu einer Einschränkung der Lernleistung (vgl. Kronig, 2012, S. 66-67). Wie stark Stereotype Threat wirkt, ist situationsabhängig. Zum Beispiel werden Personen die sich stark mit einer stereotypisierten Gruppe identifizieren stärker getroffen als andere. Der Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe nimmt ebenfalls Einfluss auf Betroffenheit, je schwerer die Aufgabe zu sein scheint, desto stärker sind die Auswirkungen. Auch wenn die Ansätze, wie das Arbeiten an positiven Selbst- Affirmationen oder die Bewusstmachung, dass Intelligenz beeinflussbar ist, noch nicht breitflächig in Schulen getestet wurde, konnte gezeigt werden, dass diese positiv zur Reduktion von Stereotyp Threats beitragen (vgl. Schofield/Alexander, 2012, S. 81).

Erwartungseffekte

Jussim und Harber (2005) haben durch umfangreiche Forschungsarbeiten festgestellt, dass Erwartungen der Lehrkräfte, bezogen auf Schülerleistungen sowohl positiven als auch negativen Einfluss auf die Entwicklung dieser haben können. Erwartungseffekte sind zwar nicht groß, jedoch stabil. Situative und interpersonelle Faktoren bestimmen das Ausmaß von Erwartungseffekten. Schüler und Schülerinnen mit niedrigem sozioökonomischem Status und „Migrationshintergrund“ sind laut Schofield und Alexander besonders negativ betroffen (vgl. Schofield/Alexander, 2012, S. 70).

Das sozioemotionale Verhalten der Lehrperson, als auch schulische Anforderung an die Lernenden beeinflussen Erwartungen, welche wiederum auf die Leistung wirken. Diejenigen Schülerinnen und Schülern, welchen von Lehrerseite aus eine geringe Leistungserwartung entgegengebracht wird, „[...] erfahren typischer Weise weniger positives Verhalten von und weniger akademisch herausfordernde Interaktionen mit Lehrkräften.“ (Schofield/Alexander, 2012, S. 81).

Wenn Lehrpersonen dahingehend bestärkt werden, den Kindern emotionale Wärme zu schenken und in Schülerinnen- und Schülerinteraktionen höhere intellektuelle Anforderungen zu stellen, können, laut Schofield und Alexander negative Erwartungen und deren negative Folgen unterbunden werden. Es liegen derzeit leider wenig solide

Forschungsergebnisse zur Aufhebung der Erwartungseffekte vor (vgl. Schofield/ Alexander, 2012, S. 81).

Leistungsgruppierung mit curricularer Differenzierung

Mit Leistungsgruppierung meinen Schofield und Alexander eine Zuweisung von Schülern und Schülerinnen in verschiedene Lernumgebungen. Diese werden durch Intelligenz, Beherrschung des Lehrstoffes, Noten oder Tests zur Leistungsfeststellung bestimmt. Das Curriculum bezieht sich entweder auf den Inhalt eines Unterrichtsfaches oder auf das gesamte Unterrichtsangebot einer Schule oder Schulform. Curriculare Differenzierung findet in einem weiten Spektrum statt. So kann die Differenzierung von Schülern und Schülerinnen auf Unterschiede der Schwierigkeitsgrade in der Bearbeitung von Aufgabenstellungen bis hin zu gänzlich unterschiedlichen Unterrichtsprogrammen in Schulen, wie es in Deutschland und auch Österreich durch das gegliederte Sekundarschulsystem der Fall ist, stattfinden. Leistungsgruppierung und differenzierte Curricula sind zwar nicht dasselbe, jedoch dient Ersteres meist dazu, den Schülern und Schülerinnen unterschiedliche Curricula, welche ihren erworbenen Fähigkeiten und ihrem Wissen entsprechen, anzubieten (vgl. Schofield/ Alexander, 2012, S. 75).

Schofield und Alexander erklären, dass diese Einteilung sich bei Schülern und Schülerinnen im Sekundarbereich negativ auf Jugendliche mit schwächeren Eingangsleistungen auswirkt. Die Leistung von Kindern „mit Migrationshintergrund“ wird durch diese Praxis zusätzlich untergraben. Gegliederte Schulsysteme weisen eine starke Form von Leistungsgruppierungen mit curricularer Differenzierung auf. Dadurch, dass Schülerinnen und Schüler „mit Migrationshintergrund“ in den unteren Bildungsgängen überdurchschnittlich repräsentiert sind, vergrößern diese Strukturen das Leistungsgefälle zwischen den Schülergruppen (vgl. Schofield/ Alexander, 2012, S. 82).

Anhand der drei genannten Phänomene zeigt sich die Vielschichtigkeit potentieller Barrieren, welche Kinder und Jugendlichen „mit Migrationshintergrund“ den Bildungserfolg erschweren. Zum einen wurde die Selbstwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler zum anderen die Fremdwahrnehmung durch Lehrpersonen gezeigt. Zu Letzt wurden strukturelle Merkmale von Schulen und Schulsystemen dargestellt. Alle drei Phänomene können auch im

Bezug auf Leistungsbeurteilung wirken, daher ist es wichtig, diese in ihrer Vielschichtigkeit zu begreifen und alle sie beeinflussenden Faktoren zu reflektieren.

Durch die Vielzahl und Komplexität der genannten Barrieren zeigen sich jedoch auch potentielle Strategien, die Schüler und Schülerinnen „mit Migrationshintergrund“ unterstützen können, um ihr Potential auszuschöpfen (vgl. Schofield/Alexander, 2012, S.82). Durch die Möglichkeit der Beobachtung des Sprachstandes während des Unterrichts, kann in die Entscheidungsfindung der Lehrperson- gleich ob förderbezogen oder beurteilungsbezogen- der individuelle Lernprozess transparenter gemacht und dadurch besser miteinbezogen werden.

4.1.3 Idee eines Wandels der Beurteilungspraxis

Die große Ungleichheit und Chancendifferenz, welche Schule reproduziert, wurde Sertl (1998) zufolge durch Konzentrierung auf eine für alle Schülerinnen und Schüler zu erbringende gleiche Leistung versucht zu legitimieren, denn Schule „[...] dient de facto der Rechtfertigung der realen Ungleichheit, indem es dieser den Anschein einer gerechten Auslese auf Grund des Leistungsprinzips gibt.“ (Sertl, in: Sertl et al., 1998, S. 18). So wird, laut Hadjar, Meritokratie als Legitimationsprinzip für vorherrschende Ungleichheit argumentiert. Auch wenn das ideologische Ziel des meritokratischen Prinzips ein fairer Leistungswettbewerb ist, kann es, trotz gesellschaftlich betrachteter Realisierung des Prinzips der Chancengleichheit, auf individueller Ebene durch den Faktor der Unterschiedlichkeit sozialer Voraussetzungen schwer umgesetzt werden (vgl. Hadjar, 2008, S. 44- 47).

In den letzten Jahren fand ein Wandel in der Praxis schulischer Leistungsbeurteilung statt. Die Transparenz der Qualität des Bildungssystems rückt immer mehr in den Vordergrund. Die Verschiebung von einem leistungsbezogenen zu einem kompetenzorientierten Schulunterricht wurde durch die Einführung der Bildungsstandards besiegelt. Es wurden Instrumente zur Erfassung des Kompetenzzuwachses und zur daraus resultierenden Förderung entwickelt.

Worin nun der konkrete Mehrwert dieser Änderungen im Bezug auf Chancengleichheit im österreichischen Schulsystem liegt soll in folgendem Absatz kurz reflektiert werden.

Das allgemeinbildende Schulwesen Österreichs wird durch bildungspolitische und bildungsadministrative Richtlinien, welche wichtige Funktionen hinsichtlich der Steuerung von Planungs- und Entscheidungsprozessen besitzen, gelenkt. König unterscheidet aktuell zwischen zwei Möglichkeiten der Steuerung. Zum einen werden durch *Inputsteuerung* Lehrpläne, Reformen auf Strukturebene oder Regelungen der Verwaltung und Ausstattung gelenkt. Zum anderen überprüft eine *Outputsteuerung*, meist durch standardisierte Testverfahren gemessene Schüler- und Schülerinnenleistungen, systematisch jene Erträge, welche durch schulische Lehr- und Lernprozesse gewonnen wurden. Durch das schlechte Abschneiden bei internationalen Vergleichsstudien, begannen sich das deutsche und auch das österreichische Schulsystem, von einer reinen Inputsteuerung, hin zur Entwicklung von Standards und deren Überprüfung, einer Outputsteuerung, zu entwickeln (vgl. König, in: Fürstenau/Gomolla, 2012, S. 108).

Die Setzung von Standards ist auf unterschiedlichen Ebenen denkbar. *Unterrichtsstandards*, welche sich auf Lerngeschehen im Unterricht beziehen unterscheiden sich von *Leistungsstandards*, diese beziehen sich auf Kompetenzentwicklung der Schüler und Schülerinnen innerhalb des schulischen Rahmens. Pragmatisch beschrieben wird ein mittleres Leistungsniveau durch *Regelstandards*, welche sich auf die durchschnittlich zu erreichende Schüler- und Schülerinnenleistung bezieht. Dieses sogenannte Normalverteilungsmodell impliziert, dass sich Schüler und Schülerinnen auch oberhalb und unterhalb dieses Niveaus befinden können. Die Legitimation von nicht Erreichung der Standards aufgrund der oben genannten Verteilungsstruktur kann zur Folge haben, dass schwache Leistungen nicht automatisch Handlungsnotwendigkeit mit sich bringen. *Mindeststandards* beanspruchen ein mindestens zu erreichendes Kompetenzniveau. Orientiert an Basiskompetenzen, welche die Schülerinnen und Schülern zur Bewältigung ihres zukünftigen Lebens beherrschen müssen, werden diese Standards festgelegt. Diese bieten eine große Chance dahingehend, dass, um eine Mindestbildung aller sichern zu können, schwache Schülerinnen und Schüler, trotz der hohen Selektivität des österreichischen Schulsystems, dementsprechend gefördert werden müssen. Die in Deutschland und Österreich formulierten Bildungsstandards fungieren als Leistungsstandards, um Ergebnisse des schulischen Lehr- Lern- Prozesses zu sichern (vgl. König, 2012, S. 109-110).

Durch Kompetenzorientierung findet ein Wandel der durch die Schule vertretenen Sichtweise hin zu einer am schulischen Lernen orientierten Praxis statt. Es bietet sich dadurch eine Chance, „Aspekte der Heterogenität und Probleme der Bildungsungleichheit“ (König, 2012, S. 112), zu berücksichtigen und zu bearbeiten.

Durch die genauere Festlegung, wann welche Kompetenzen von den Schülerinnen und Schülern zu erreichen sind, wird mehr Klarheit in der Zielsetzung des Unterrichts geschaffen. Bildungsstandards können durch diese Konkretisierung eine Chance zur Förderung von Kindern aus bildungsferneren Familien bedeuten. Durch Überprüfungen der durch Bildungsstandards angestrebten Kompetenzen findet nicht nur eine Input-bezogene Kontrolle statt, sondern die Funktionsfähigkeit des Bildungssystems, hier spricht man von *Bildungsmonitoring*, wird überprüft. Dieses bietet wiederum die Möglichkeit der Aufdeckung von Ungleichheitsmustern und eine empirische Grundlage um Systementscheidungen bezüglich des Umgangs mit Heterogenität zu sichern (vgl. König, 2012, S. 112).

Das alleinige Aufzeigen des Kompetenzfortschrittes, oder des Kompetenzabfalles impliziert jedoch noch keine Umsetzung von Fördermaßnahmen. Werden keine weiteren Maßnahmen auf Unterrichts- und Schulorganisationsebene gesetzt, kann die neue Art der Überprüfung von Leistungen die Selektivität des Bildungssystems eher verstärken. Lehrkräfte müssen unterstützt werden, um der Heterogenität im Klassenzimmer gerecht werden zu können. Durch das Schaffen höherer Transparenz bietet sich eine Chance der Überwindung einer Schlechterstellung bestimmter Kinder und Jugendlicher im Schulsystem, doch birgt sie genauso die Gefahr der Rechtfertigung der stark selektiven Struktur des österreichischen Bildungssystems (vgl. König, 2012, S. 118-119).

4.2 Beurteilung in der Volksschule

In folgendem Kapitel wird auf drei Teilbereiche der Beurteilung in der vierten Volksschulklasse eingegangen. Zu Beginn werden die Bildungsstandards für genannte Schulstufe vorgestellt, anschließend wird das Leistungsbeurteilungsinstrument Schularbeit erklärt. Zum Schluss wird auf Beurteilungskategorien, verstanden als Fehler im Bezug auf den DaZ* Erwerb näher eingegangen, um den Unterschied zwischen den zu beurteilenden Fehlerkategorien (Schularbeit) und den spracherwerbsbedingten Fehlerkategorien zu

verdeutlichen. Dieses Kapitel soll durch die Beschreibung des Ist-Zustandes (Bildungsstandards, Schularbeitsbeurteilung) hin zu einem in dieser Arbeit angestrebten Soll-Zustand (Miteinbezug des Sprachstandes in die Leistungsbeurteilung) geführt werden.

4.2.1 Beurteilungskriterien

Während im Kapitel 4.1.3. die gesellschaftliche Auswirkung der Bildungsstandards reflektiert wurde, werden in diesem Kapitel die für das Unterrichtsfach Deutsch in der Volksschule relevante Informationen erarbeitet.

Zur Sicherstellung des Erwerbs grundlegender Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler an österreichischen Schulen wurden vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) Bildungsstandards festgelegt. Bezug wird hierbei auf die für Schülerinnen und Schüler relevanten Inhalte genommen, welche für die zukünftige Bildungs- und Berufslaufbahn benötigt werden. Die Inhalte des Lehrplans zielen auf die Erreichung der Bildungsstandards ab und dienen ebenfalls als Grundlage der Beurteilungskriterien der Schularbeiten. Allgemein wurden Kompetenzen für die vierte Schulstufe in Mathematik und Deutsch, für die achte Schulstufe zusätzlich noch in Englisch festgelegt (vgl. BIFIE, 2016). In dieser Arbeit wird lediglich auf die im Unterrichtsgegenstand Deutsch für die vierte Schulstufe formulierten Kompetenzbereiche eingegangen. Als besonders bedeutsam für die hier untersuchte Beurteilung des schriftlichen Sprachgebrauchs relevanten Bereiche gelten das „Verfassen von Texten“, „Rechtschreiben“ und die „Einsicht in Sprache durch Sprachbetrachtung“.

Tabelle 6: Überblick der Bildungsstandards und deren Teilbereiche

Kompetenzbereich Deutsch (4. Schulstufe)	Teilkompetenzen
Hören, Sprechen und Miteinander Reden	• Eingängig erzählen und Erzähltes sinngemäß verstehen • Informationsbeschaffung und diese verständlich kommunizieren • Situationsangepasstes Sprachhandeln • Technik und Regeln der Gesprächsführung anwenden • Deutliche und ausdrucksstarke

	Aussprache
Lesen- Umgang mit Texten und Medien	• Vertiefung und Festigung der Lesemotivation • Der Altersstufe entsprechende Lesefertigkeit und adäquates Leseverständnis • Erarbeitungstechniken und Lesestrategien zur Erschließung des Textinhalts • Sinnhafte Texterfassung und Textinhalte kommunizieren • Umsetzung des Gelesenen • Textsorten und deren Gestaltungsmerkmale erfassen • Aktive Nutzung von schriftlichen Medien
Verfassen von Texten	• Schreibansätze erkennen, nutzen und Texte entsprechend planen • Die Schreibabsicht berücksichtigendes verfassen von Texten • Textstruktur leserzentriert und verständlich verfassen • Bewusste Verwendung schriftsprachlicher Stilmittel • Verifizieren und korrigieren erstellter Texte
Rechtschreiben	• Normgerechtes Anwenden eines begrenzten Wortschatzes • Regeln und Normen korrekten Schreibens kennen und anwenden • Rechtschreibstrategien und Arbeitstechnik verwenden um normgerecht zu schreiben
Einsicht in Sprache durch Sprachbetrachtung	• Das Klären sprachlicher Verständigung • Wortbildung als Ressource zur

	sprachlichen Einsicht • Funktionen von Wörtern und Sätzen verstehen • Kontrastive Sprachbetrachtung
--	--

(vgl. BIFIE, 2016)

Bildungsstandards sollen dazu dienen eine flächendeckende Qualitätssicherung des Unterrichts zu gewährleisten. Lehrerinnen und Lehrern soll dadurch die Transparenz der Entwicklung der oben genannten Kompetenzanforderungen an Schülerinnen und Schülern erleichtert werden. Weiterführend soll diese konkretisierte Nachvollziehbarkeit der Kompetenzentwicklung zur verbesserten Förderung dieser führen. Die Einführung von standardisierten Qualifikationen soll zu einem Umdenken in der Unterrichtspraxis und somit auch zu einer transparenteren Leistungsbeurteilung führen. Zur Ertragssicherung wurden standardisierte Überprüfungen, welche durch das BIFIE durchgeführten werden, entwickelt (vgl. BIFIE, 2016).

Während die Veränderung der Unterrichtspraxis durch Einführung von Standards zu hinterfragen ist, haben sie, durch ihre Überprüfungen und damit verbundenen Erhebungen der Schülerleistungen des österreichischen Bildungswesens, eine durchaus bereichernde Funktion. So konnten durch diese Überprüfungen immer wieder gezeigt werden, dass Kinder und Jugendliche „mit Migrationshintergrund“ bzw. mit DaZ* deutlich schlechter abschneiden, als Kinder und Jugendliche, auf welche diese Kriterien nicht zutreffen. Es konnte dadurch ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass Schülerinnen und Schüler mit schwächeren Leistungen im Unterricht oft nicht adäquat eingeschätzt und dadurch auch nicht entsprechend gefördert werden können (vgl. Gomolla, in: Fürstenau/Gomolla, 2012, S. 37- 38). Konkrete Verbesserungsvorschläge, beziehungsweise Veränderungen der Beurteilungspraxis an österreichischen Schulen bleiben, trotz der durch diese standardisierten Überprüfungen und deren eindeutigen Ergebnisse leider aus. Der Umgang mit der Heterogenität der Schülerschaft, sowohl soziokultureller als auch sprachlicher Natur wird wenig bis gar nicht konkretisiert. Eine Debatte über eine Umstrukturierung der vorherrschenden Schulstrukturen hin zu einem inklusiven Konzept wird ausgeklammert. Konkrete Umsetzungen, um zum Beispiel Kinder und Jugendliche, welche mehrsprachig aufwachsen, kompetenzorientiert zu fördern sind derzeit nur bedingt vorgesehen.

Mehr Transparenz bietet nicht nur mehr Chancen und Einblicke, sie macht auch den Vergleich zwischen Schulen und Ländern möglich. So kann durch internationale und auch lokale Standardüberprüfungen der Wettbewerbsgedanke gestärkt werden, welcher wiederum den Fokus weniger auf die Förderung der Individuen, sondern den Leistungsgedanken hinsichtlich der bei den Tests und Prüfungen aufscheinender Fakten legt (vgl. Gomolla, 2012, S. 38).

Für die Kompetenzüberprüfung seitens der Lehrerinnen und Lehrer wurde ein Instrument zur informellen Kompetenzmessung (IKM) entwickelt. Mit diesem entwickelt sich nun ein weiteres Instrumentarium der Leistungsmessung, welches nicht nur zur Positionierung der Schülerinnen und Schüler in einer einzelnen Klasse, sondern über dies hinaus zur Positionierung dieser im nationalen und internationalen Vergleich dienen.

Ähnlich wie das Diagnoseinstrument USB-DaZ soll das IKM zur Förderung der Kompetenzentwicklung im Schulalltag beitragen. Es wird in seiner Handhabung dezidiert nicht zur Leistungsfeststellung herangezogen. Instrumente, die zu einer faireren Leistungsbeurteilung beitragen würden, lassen sich in der österreichischen Bildungslandschaft derzeit nicht finden.

An dieser Stelle soll der Beobachtungscharakter von USB- DaZ* noch einmal hervorgehoben werden. Der Beobachtungsbogen soll nicht zur Leistungsbeurteilung herangezogen werden, sondern in der hier vorliegenden Arbeit dient er dazu, aufzuzeigen, dass es einen Zusammenhang zwischen dem zum Zeitpunkt der Schularbeit erreichten Sprachstand und den in der Schularbeit zu findenden Fehler gibt. Dies soll wiederum verständlich machen, wie wichtig ein Miteinbezug des DaZ* Erwerbs im Schulunterricht ist, um nicht nur optimal zu fördern, sondern auch möglichst fair Leistung, beziehungsweise Leistungsfortschritte zu beurteilen.

4.2.2 Beurteilungsinstrument „Schularbeit“

In diesem Teilkapitel soll auf das Beurteilungsinstrument „Schularbeit“ genauer eingegangen werden. Nach allgemeiner Betrachtung, wird auf die Textsorte, welche für die Schularbeit in dieser Arbeit verwendet wurde näher eingegangen, um spätere Analysen zu veranschaulichen.

Vorweg gilt es den Rahmen, in welchem eine Schularbeitsbewertung stattfindet zu definieren. In der schulischen Praxis wird zwischen einer summativen und einer formativen Leistungsbeurteilung unterschieden. Formative Leistungsbewertung findet während eines Lernabschnittes statt. Sie dient zur Steuerung des Lehr- Lern- Prozesses. Summative Leistungsbewertung dient am Ende eines Lernabschnitts zur Reflexion und dazu Entscheidungen zu treffen. Eine Schularbeit dient zur summativen Beurteilung (vgl. Stern, 2010, S. 32).

Um die Transparenz der schriftlichen Beurteilung im Unterrichtsfach Deutsch zu erhöhen wurde das Melker Arbeitspapier entwickelt. Der Landesschulrat für Niederösterreich spricht seine Empfehlung für dessen Anwendung zur Korrektur und Klassifizierung von Prüfungsarbeiten im Unterrichtsfach Deutsch aus. Etliche Faktoren bestimmen die in einen Katalog zur Bewertung einzubeziehenden Kriterien. Das Melker Arbeitsblatt nennt hier die LBVO, den Lehrplan, die Aufgabenstellung und das jeweilige Unterrichtsziel. Bei der Erstellung der Kriterien wird eine Orientierung an Schülertexten empfohlen, welche in den Unterrichtseinheiten zu dem zu erfassenden Kompetenzbereich, verfasst wurden. Es wird ein Kriterienkatalog mit acht bis zehn Kriterien als Richtwert genannt (vgl. Taubinger, 2010, S. 3-4).

Laut Leistungsbeurteilungsverordnung (§16, Abs. 1) sollen bei der Beurteilung einer Schularbeit im Unterrichtsfach Deutsch die Aspekte Inhalt, Ausdruck, Sprachrichtigkeit und Schreibrichtigkeit bewertet werden. Die Schularbeitsnote setzt sich aus der Bewertung dieser vier Kategorien, welche gleichwertig zu berücksichtigen sind, zusammen (vgl. Feiner, 2002, S. 28). Anhand dieser Anforderungen lässt sich ein textsortenunabhängiger Kriterienkatalog herausarbeiten. Bezogen auf die inhaltliche Kategorie soll eine sachlich konkrete Äußerung zu einem Problem, Sachverhalt oder Gegenstand formuliert werden. Diese Äußerung soll dem Umfang entsprechend behandelt werden. Dem gesamten Text soll eine Gesamtidee erkennbar zu Grunde liegen, das Thema der Aufgabenstellung auf eine angemessene Art bearbeitet und durch eine äußere Gliederung das Textverständnis für den Rezipienten erleichtert werden (vgl. Taubinger, 2010, S. 4). Ausdrucksbezogen soll ein angemessener Wortschatz verwendet werden, Äußerungen klar und abwechslungsreich gestaltet sein und die Anwendung eines angemessenen Satzbaus gewährleistet werden.

Weiters ist auf Sprachrichtigkeit, in Form grammatikalischer Richtigkeit und Schreibrichtigkeit, in Form orthografischer Richtigkeit zu achten (vgl. Taubinger, 2010, S. 5).

Aus den oben genannten Kategorien lassen sich Teilkompetenzen formulieren. Bei der Bewertung dieser wird empfohlen drei oder fünf Niveaustufen anzuwenden. Diese unterscheiden sich in ihrer Gewichtung, je nach Textsorte und Aufgabenstellung. Für jeden Beurteilungsbereich sollen mindestens zwei Kriterien herangezogen werden (vgl. Taubinger, 2010, S. 5-6).

Leistungsbeurteilung wird durch Beurteilungsstufen (vgl. §14 LBVO) zur Beurteilung der Leistungen von Schülerinnen und Schülern kategorisiert.

Sehr gut sind jene Leistungen, die über das durch den Lehrplan und Lehrstoff vorgegebene Maß hinausgehend erfüllt werden. Diese sollten hohe Eigenständigkeit beweisen, bezogen auf die Lösung neuartiger Aufgaben durch ihr erworbenes Wissen und Können.

Gut sind jene Leistungen, die über das durch den Lehrplan und Lehrstoff vorgegebene Maß hinausgehend erfüllt werden. Diese sollten Ansätze zur Eigenständigkeit zeigen und durch entsprechende Anleitung neuartige Aufgaben mit Hilfe ihres Wissens und Könnens lösen können.

Befriedigend sind jene Leistungen, die Anforderungen des Lehrplans und die Anwendung des Lehrstoffes zur Gänze erfüllt werden. Durch Eigenständigkeit werden Mängel in der Durchführung ausgeglichen. *Genügend* sind jene Leistungen, die das durch den Lehrplan und Lehrstoff vorgegebene Maß und die Durchführung gestellter Aufgaben überwiegend in wesentlichen Bereichen erfüllt. Als *Nicht Genügend* wird jene Leistung bezeichnet, die die an ein *Genügend* gestellten Anforderungen nicht erfüllt. Das Schulforum kann in der Volksschule, der neuen Mittelschule und der Sonderschule beschließen, dass neben der Leistungsbeurteilung durch Noten schriftliche Erläuterungen hinzugefügt werden (vgl. §14, Abs. 1-7, LBVO).

Bei der Textsorte, welche die beobachteten Schülerinnen und Schüler zur Schularbeit produzieren mussten, handelt es sich um eine Fortsetzungsgeschichte. Diese lässt sich in die Kategorie „Erlebnisgeschichte“ einordnen. Die Lehrperson erarbeitet mit den Schülerinnen und Schülern einige wichtige Umsetzungskriterien. Für den Text sollen ungefähr 120 Wörter verwendet werden und er soll im Präteritum verfasst werden. Die Schülerinnen und Schüler

werden vor die Aufgabe gestellt eine fortlaufende Geschichte zu produzieren und die in der vorgegebenen Geschichte genannten Personen und Orte zu berücksichtigen. Die Geschichte soll einen Hauptteil mit Höhepunkt und einen passenden Schluss beinhalten. Die Sätze sollen nicht zu lange sein, Wortwiederholungen vermieden und die wörtliche Rede nicht übermäßig eingesetzt werden. Die Formulierung von wörtlichen Reden ist unter Verwendung der korrekten Zeit, in diesem Fall meist Präsens, zu kreieren. Die von der Lehrkraft verwendete Beurteilungsform wird im Kapitel 5.1. näher beleuchtet.

4.2.3 Beurteilungskategorien

In folgendem Kapitel werden geltende Fehlerkategorien in Bezug zum Zweitspracherwerbsverlauf und der in USB- DaZ verwendeten Qualifikationsbereichen gesetzt.

Kleppin (2010) definiert Fehler als „[...] in der Regel Abweichungen von geltenden Normen und/oder Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit und Angemessenheit“ (Kleppin, in: Barkowski/ Krumm, 2010, S. 79). Es wird eine festgesetzte Norm benötigt, um deren Abweichung feststellen zu können. Bei näherer Betrachtung der unterschiedlichen Sprachebenen und deren Realisierungen in der deutschen Sprache lässt sich klar erkennen, dass die Existenz einer Norm nur schwer fassbar ist. Durch Grammatiken und Nachschlagewerke wird versucht eine deskriptive Norm zu formulieren. Allein in Kategorien der Grammatik und Zeichensetzung lässt sich eine präskriptive Norm beschreiben, diese lässt die Veränderung von Normen deutlich werden. Es konnten in der Vergangenheit Parallelnormen festgestellt werden, welche zum Teil noch immer existieren (vgl. Chlosta et al., in: Ahrenholz, 2014, S. 265).

Auch wenn die Definition einer universal geltenden Norm der deutschen Sprache schwer zu formulieren ist, können Bezugspunkte, auf welche man zurückgreifen könnte, konkretisiert werden.

Hierzu zählt die Korrektheit der Sprache entsprechend der gesetzten Normen, welche kodifiziert durch Grammatiken und Wörterbücher sind, sowie die Verständlichkeit, die mögliche Dekodierung, einer Äußerung als Kriterium und die situationsbezogene Angemessenheit einer Aussage. Auch lassen sich unterrichtsabhängige Kriterien, welche einer durch verwendete Lehrwerke abgeleitete curriculare Norm zugrunde liegen formulieren (vgl. Chlosta et al., 2014, S. 265-266).

Um einen Fehler identifizieren und klassifizieren zu können, ist neben einer dem Fehler zugrundeliegenden Norm, die Ursache, welche gleich der Norm nicht immer eindeutig zu benennen ist, und durch welche der Fehler entsteht, ausfindig zu machen. Im Folgenden werden einige Fehlerkategorisierungen welche in der Fehleranalyse existieren und für die folgende Reflexion der Bewertung der Schularbeiten relevant scheinen aufgezeigt (vgl. Chlosta et al., 2014, S. 267- 272).

Interferenzfehler

Unter Interferenzfehler werden jene Fehler gesehen, welche einer negativen Übertragung zugrunde liegen. Es wird zwischen interlingualen und intralingualen Interferenzen unterschieden. Interlinguale Interferenzen sind Übertragungen von Regeln der Erstsprache auf die Zweitsprache. So werden beispielsweise Redewendungen wortwörtlich übersetzt und somit fehlerhaft umgesetzt. Von intralingualen Interferenzen ist dann die Rede, wenn Regeln der Zielsprache auf Bereiche der Zielsprache übertragen werden, bei denen die verwendete Regel nicht angewendet wird. Hierzu kann die Realisierung der regelmäßigen Verbformen übertragen auf die unregelmäßigen Verbformen genannt werden (vgl. Chlosta et al., 2014, S. 267-268).

Übergeneralisierung

Übergeneralisierungen zeigen sich meist durch intralinguale Interferenzen. Es werden zielsprachliche Regeln auf Phänomene übertragen, bei welchen diese keine normgerechte Umsetzung darstellen. Dies kommt nicht nur bei oben genannten Übertragungen regelmäßiger Formenbildung auf unregelmäßige, sondern auch bei der Anwendung von Präpositionen, grammatikalischen Kasus oder bei formelhaften Wendungen. Die Anwendung bei Modalverben mit dem Infinitiv „zu“ ist auf syntaktischer Ebene stellt eine häufig beobachtete Interferenz dar (vgl. Chlosta, 2014, S. 268).

Language- oder code-switching

Language- und code- switching meint den Wechsel zwischen zwei Sprachen während einer Kommunikationssituation. Dieses Phänomen findet sich häufig in der mündlichen Kommunikation innerhalb einer mehrsprachigen Gruppe. In Situationen, in welchen der Kommunikationspartner eine der gesprochenen Sprachen nicht beherrscht, kommt dieses

Phänomen selten bis nie vor. Somit ist es für die Fehleranalyse per se irrelevant (vgl. Chlosta, 2014, S. 269).

Unterrichts- und lehrerinduzierte Fehler

Durch sprachliche Auffälligkeiten, wie beispielsweise falsche Silbenbetonung, auf Seiten der Lehrperson, kann es dazu kommen, dass der Lerner diese Realisierung unreflektiert übernimmt. Im Unterschied zur Übergeneralisierung bei welcher der Lerner Regeln erkennt und verwendet, wird bei lehrerinduzierten Fehlern ein Phänomen ohne dessen Bewusstmachung übernommen (vgl. Chlosta, 2014, S. 269).

Performanzfehler

Unter Performanzfehler werden jene Fehler verstanden, die dem Schüler oder der Schülerin bekannt sind, und somit eventuell selbst korrigiert werden können. Hier wird zwischen einem Versprecher und einer noch nicht genügend automatisierten Realisierung eines Phänomens unterschieden (vgl. Kleppin, 1998, S.41).

Kompetenzfehler

Im Gegensatz zum Performanzfehler spricht man von einem Kompetenzfehler, wenn der Fehler von der Schülerin oder dem Schüler nicht selbst korrigiert werden könnte. Wenn die zu verwendende Struktur noch nicht erlernt oder noch nicht verstanden wurde (vgl. Kleppin, 1998, S. 41).

„Übergangsfehler“

Während des Lernens einer Sprache bilden Lernende eine sogenannte *Lernersprache*. Diese zeigt neben Merkmalen der Erst- als auch der Zweitsprache auch Phänomene idiosynkratischer Natur auf. Fehler während des Lernprozesses werden somit anders bewertet. Sie gelten als nötige Zwischenschritte, an welchen Lernfortschritte festgemacht werden können (vgl. Chlosta et al., 2014, S. 270- 271).

Sprachebenen

Die Fehlerkategorien lassen sich Sprachebenen zuordnen, welche sich aus den im Lehrplan und durch die Bildungsstandards festgesetzten Kompetenzkategorien ergeben. Diese lassen sich ebenfalls in den für USB- DaZ verwendeten Basisqualifikationen Ehlichs wiederfinden.

Um Fehler besser einordnen zu können wird sprachliche Umsetzung in folgende Kategorien unterteilt (vgl. Kleppin, 2010, S. 79):

- Inhalt
- Pragmatische Umsetzung
- Lexikalisch-semantische Umsetzung
- Morphosyntaktische Umsetzung
- Umsetzung von Orthographie und Zeichensetzung
- Phonetische/phonologische Umsetzung

Die Zuteilung eines Fehlers in eine der genannten Kategorien ist nicht immer eindeutig zu treffen, doch bietet die Kategorisierung ein Zuordnungsrahmen. Im empirischen Teil der hier vorliegenden Arbeit werden sowohl Ehlichs Basisqualifikationen als auch Röschs Stolpersteine dazu verwendet die herkömmliche Fehleranalyse einer Deutschschularbeit um den Faktor Zweitspracherwerb zu erweitern. Durch die Stolpersteine der deutschen Sprache wurden mögliche auf den Zweitspracherwerb zurückzuführende Normabweichungen zusammengetragen, welche, betrachtet man die Fehlerkategorien des Deutschen als Zweitsprache, als wertvolle Ressource bei der Leistungsbeurteilung gesehen werden können.

5 Empirie

5.1 Methode

Im Zuge der empirischen Erhebung wurden sechs Schülerinnen und Schüler einer vierten Volksschulklasse eine Woche lang mit Hilfe des Beobachtungsinstruments USB- DaZ beobachtet. In dieser Zeit wurden von allen Kindern zwei Texte der Sorte „Erlebnisgeschichte“ im Unterricht eigenständig und ohne Fremdkorrektur verfasst. Diese Texte dienten als Grundlage der Beobachtungsbereiche „Textkompetenz (schriftlich)“ und „Orthografie“.

Der Beobachtungszeitraum wurde den Ressourcen für die hier verfasste Arbeit angepasst und ist daher sehr begrenzt. Diese Arbeit hegt nicht den Anspruch einer wissenschaftlich fundierten Relevanz, sondern soll lediglich einen möglichen Perspektivenstandpunkt und

eine Reflexion der derzeitigen Beurteilungssituation an österreichischen Volksschulen darstellen.

Die an die jeweilige Beobachtung folgende Reflexion der Beurteilung soll zum einen Bezug auf die in dieser Arbeit eingenommene Analyseperspektive nehmen und zum anderen die durch USB- DaZ beobachtete Kompetenzentwicklung und die punktuell verfasste und zu beurteilende schriftliche Leistung und Form einer Schularbeit einander gegenüberstellen. Es soll durch das Betrachten von Fehlerkategorien und deren Ursprung ein möglicher Zusammenhang zwischen dem Faktor Mehrsprachigkeit und der Ausklammerung dieses Faktors als eine, die Schlechterstellung der Kinder mit DaZ* im österreichischen Schulsystem begünstigende Folge, gezeigt werden. Zusätzlich werden die von Rösch zusammengetragenen „Stolpersteine der deutschen Sprache“ zur Diskussion der Fehlerkategorien und deren Relevanz für die Leistungsbeurteilung herangezogen. Die vorliegenden Schularbeiten wurden von der Klassenlehrerin nach folgendem Schema beurteilt:

Abkürzungen der Fehlerkategorien im Text:

Tabelle 7: Abkürzung der Fehlerkategorien

Abkürzung	Fehlerkategorie
A	Ausdruck
G	Grammatik
SZ	Satzzeichen
WW	Wortwiederholung
Z	Zeit

Tabelle 8: Beurteilungsschema Fortsetzungsgeschichte

1. Inhalt	2	1	0	
Thema getroffen				Thema verfehlt
logisch zusammenhängender Darstellungsverlauf, vollständig, genau				Darstellung ohne log. Zusammenhang, unvollständig, ungenau
erkennbare Gliederung mit wirksamen Höhepunkt, Schluss, (Pointe)				kaum erkennbare Gliederung, schwacher Höhepunkt
2. Ausdruck				
abwechslungsreicher Wortschatz				Wortwiederholungen

angemessene, treffende Wortwahl (Verben, Adjektive)				unangemessene, unzutreffende Wortwahl
abwechslungsreicher Satzbau, Satzverbindungen, wörtl. Rede				einförmiger Satzbau, Überwiegen von S-P-Ketten
3. Sprachrichtigkeit				
Erzählzeit gehalten				Erzählzeit gewechselt
Fälle, Artikel, Präteritum und Mehrzahlformen richtig verwendet				Fälle, Artikel, Präteritum und Mehrzahlformen falsch verwendet
Wortstellung richtig, vollständige Sätze				Wortstellung falsch, unvollständige Sätze

Tabelle 9: Vorläufe Note (aus Inhalt, Ausdruck, Sprachrichtigkeit)

Punkte	18 – 16	15 – 13	12 – 10	9 – 7	6 - 0
Vorl. Note	1	2	3	4	5

Tabelle 10: Punkte der Noten

Punkte	Vorläufige Note	Zahl der Fehler *)				
18 - 16	Sehr gut	0 - 3	4 - 6	7 - 8	9 - 10	ab 11
15 - 13	Gut		0 - 5	6 - 7	8 - 9	ab 10
12 - 10	Befriedigend			0 - 6	7 - 8	ab 9
9 - 7	Genügend				0 - 7	ab 8
6 - 0	Nicht genügend					
	Endnote	Sehr gut	Gut	Befriedigend	Genügend	Nicht gen.

*) berechnet auf 120 Wörter

Die Fehler der Schularbeiten wurden wie folgt zusammengefasst und dadurch die Endnote berechnet:

Tabelle 11: Endnoten

Schüler/in	Inhalt	Ausdruck	Sprachrichtigkeit	Gesamt	RS/Wörter	Endnote
A	2/6	5/6	5/6	12/18	6/ 133	Befriedigend
B	3/6	3/6	3/6	9/18	10/120	Nicht genügend
C	1/6	3/6	3/6	7/18	3/154	Genügend
D	3/6	5/6	2/6	10/18	10/166	Genügend
E	6/6	6/6	4/6	16/18	1/157	Sehr gut
F	5/6	6/6	5/6	16/18	4/130	Gut

Das Beobachtungsinstrument USB- DaZ* wird dahingehend verwendet, um den durch die Schularbeit überprüften Erwerb der Bildungsstandards im Bezug zum Erwerb des Deutsch als

Zweitsprache setzten zu können. Die Beobachtungen sollen dazu dienen, eventuelle spracherwerbsbedingte Normabweichungen bei der Realisierung bestimmter sprachlicher Kategorien ganzheitlicher betrachten und somit argumentieren zu können.

Im Anschluss an die Beobachtungen durch USB- DaZ* werden die im Kapitel angeführten *Stolpersteine der deutschen Sprache* dazu verwendet, die von den Kindern angewandten Normabweichungen während der Schularbeit zu reflektieren und die durch die Lehrperson durchgeführte Beurteilung hinsichtlich der DaZ* berücksichtigenden Aspekte reflektiert.

Abkürzungen der Stolpersteine der deutschen Sprache im Zuge der Interpretation. Genauere Beschreibung der Kategorien der Stolpersteine wurden in Kapitel 3.3.2. angeführt (vgl. Rösch, 2013, S. 213- 215).

Tabelle 12: Abkürzungen der Kategorien der Stolpersteine

Abkürzung	Kategorie des Stolpersteins
Artikel	Formenbildung des Artikels
Präposition+ Kasus	Formenbildung von Präposition und Kasus
Bildung von Fragen	Satzbau- Bildung von Fragen mit Verberststellung oder mit Fragepronomen
unregelmäßige Verben	Verbformen- Veränderung des Stammvokals
Konsonantenhäufung	Lautung und Artikulation von Konsonantenhäufungen
bedeutungsunterscheidende Laute	lange und kurze Vokale
Pluralbildung	Formenbildung- acht Pluralbildungsformen
Adjektivdeklinatation	Formenbildung- nach unbestimmtem, bestimmtem oder Null- Artikel
Modalverben	Formenbildung der Modalverben
Adverb	Wortschatz, Wortbedeutung und Wortbildung
Ableitung von Wörtern	zum Beispiel Substantivierung von Wörtern
Vorsilbe	Wortschatz, Wortbedeutung und Wortbildung
Verben mit unterschiedlicher Bedeutung	Wortschatz, Wortbedeutung und Wortbildung
Präposition	Strukturwörter
Satzglieder	Textaufbau- Textzusammenhang herstellende Formen
Verbkammer mit Modalverb	Verstellung im Hauptsatz und Nebensatz

Pronomen	Formenbildung von Personalpronomen und Possessivpronomen
Modalpartikel	Wortschatz, Wortbedeutung und Wortbildung
Lautvariation	Lautung und Artikulation

Befindet sich ein Fragezeichen am Ende einer Abkürzung wird damit eine nicht eindeutige Zuordnung angemerkt.

5.2 Fehlerinterpretation

Die nun folgende Interpretation der durch die Lehrperson festgestellten Fehler wird zum einen durch die Beobachtungen des Beobachtungsinstruments USB- DaZ* und zum anderen durch die Gegenüberstellung der Stolpersteine der deutschen Sprache argumentiert.

Beobachtungen durch USB- DaZ*

Aufgrund des kurzen Beobachtungszeitraumes konnte USB- DaZ* nur bedingt durchgeführt werden. Dennoch lassen sich die Kategorien des Spracherwerbs und die zu beobachtenden Qualifikationsbereiche den Fehlerkategorien einer Deutschschularbeit gegenüberstellen. Die zu beurteilenden Kategorien Inhalt, Ausdruck und Sprachrichtigkeit lassen sich in den zu beobachtenden Kategorien von USB- DaZ* Verb, Nomen, Aussageverbindungen, Wortschatz, Textkompetenz und Orthografie wiederfinden. Auf diese Kategorien wurde während des Beobachtungszeitraums besonderes Augenmerk gelegt. Auch wenn es sich bei USB- DaZ* dezidiert um kein Beurteilungsinstrument handelt, wird es der Lehrperson durch die Verwendung dieses Instruments ermöglicht, eine klarere Entwicklung des Sprachkompetenzerwerbs zu beobachten. Durch mehr Transparenz des Kompetenzerwerbs wird eine individuellere Entwicklungsbeurteilung möglich. Somit könnte, wie in Kapitel 1.2. zitiert wurde auf den Faktor Zweitspracherwerb bei der Leistungsbeurteilung eingegangen werden.

Stolpersteine der deutschen Sprache

Die von Rösch zusammengetragenen „Stolpersteine der deutschen Sprache“ wurden von ihr in die Kategorien Lautung und Artikulation; Wortschatz, Wortbedeutung und Wortbildung; Formenbildung; Satzbau; Textaufbau gegliedert (vgl. Rösch, 2013, S. 213- 215). Diese Kategorien lassen sich den durch die Lehrperson verwendeten Beurteilungskategorien Inhalt, Ausdruck und Sprachrichtigkeit sowie in den für die Fehlerbewertung einer

Schularbeit eingesetzten Kategorien Grammatik, Ausdruck, Rechtschreibung, Wortwiederholung, Satzzeichen und Zeit gegenüberstellen. So wird durch die Betrachtung der Fehler als möglicher Stolperstein ein in Klammer setzen des Fehlers argumentiert, um den DaZ* Erwerb, wie im Kapitel 1.2. zitiert wurde miteinzubeziehen.

5.2.1 Schülerin A

Die Schülerin bildet Verbformen in der 2. Person Singular, 3. Person Plural und 1. Person Plural. Sie bildet häufig die korrekte Form des Präteritums. Bei starken Verben kommt es noch zur Übergeneralisierung wie beispielsweise *lauften* statt *liefen*. Das Prinzip der starken Verbflexion hat sie jedoch verstanden und wendet diese auch an. Die Verwendung aktiver Verbformen im mündlichen Sprachgebrauch konnte beobachtet werden. Die Verbendstellung im Nebensatz konnte ebenfalls beobachtet werden.

Die Schülerin realisiert zielsprachlich korrekt und sicher Akkusativobjekte. Selten scheint sie Unsicherheiten bei Artikel zu haben, wobei sie sich bei Fehlern oft selbst korrigiert, nachdem sie den eigens formulierten Satz laut ausgesprochen und dadurch gehört hat. Über die Verwendung einfacher Satzverbindungen geht die Satzstruktur nicht hinaus, auch im spontanen schriftsprachlichen Gebrauch konnten einfache Satzverbindungen beobachtet werden.

Beim formulieren der Sätze macht das Kind oft Denkpausen. Die Schülerin verwendet hauptsächlich den Aufbauwortschatz, im schriftsprachlichen Gebraucht verwendet sie Phrasen wie „in einiger Entfernung“, „deutliche Schritte“, „nach einer Weile“. Beim Erzählen von Erlebtem bleibt sie jedoch im Grundwortschatz, diesen wendet sie mit großer Sicherheit an.

Die Schülerin kann von ihrem Wochenenderlebnis für ihre Zuhörer und Zuhörerinnen verständlich berichten. Sie verwendet den Grundwortschatz und einfache Satzstrukturen. Sie verzichtet in ihren mündlichen Erzählungen weitestgehend auf gestische Untermalungen, sondern hält oft inne, um anschließend das passende Wort oder die passende Phrase zu formulieren. Wenn sie Schwierigkeiten bei Vokabeln oder Ausdrücken hat wendet sie differenziertes Frageverhalten als Strategie an. Sie bleibt immer in dem ihr bekannten und sicheren Rahmen des Wortschatzes und der Satzbildung.

Die Schülerin kann die Textsorte „Erlebniserzählung“ textfunktional umsetzen. Sie verfasst eine zusammenhängende, schlüssige Geschichte. Sie verwendet die direkte Rede korrekt und angemessen. Sie wendet die korrekte Zeitform an und achtet auf den erzählerischen

Höhepunkt. Es lassen sich bei einem spontan verfassten Text kaum orthographische Fehler finden. Sie wendet morphematische Strategien erfolgreich an.

Tabelle 13: Fehlerinterpretation Schülerin A

Beobachtung	Fehler	Interpretation
die neue Käfig	G	Stolperstein Artikel
Ich erkannte das Auto nicht. Es war ein weißes Auto	WW	
zur die Haustür	A	Stolperstein Präposition+ Kasus
„Wer könnte das sein.“	SZ	Stolperstein Bildung von Fragen
ein neues Käfig	G	Stolperstein Artikel
die Pakung	R	
und gaben Pipsi in sein neues Käfig rein.	(G) A	Stolperstein Präposition+ Kasus
Der Vogel sah Glücklich aus.	R	
Sofort nahm ich Pipsi in meiner Hand.	G	Stolperstein Präposition+ Kasus
„Pipsi wach auf!“, weinte ich. Auf einmal wachte Pipsi auf.	WW	
...ich habe dich sehr Lieb.	R	
„...ich habe dich sehr Lieb.“ sagte ich	SZ	
...mein Vater Vorsichtig	R	
ein Kühles Tuch	R	
Später gab mein Vater Vorsichtig in seinen kleinen Bein ein Kühles Tuch.	R	Stolperstein Präposition+ Kasus
flaterte	R	

5.2.2 Schüler B

Bei diesem Schüler konnte die Realisierung der 3. Person Singular beobachtet werden. Mündlich verwendet er Präsens, im schriftlichen Sprachgebrauch kann die Bildung des Präteritums festgestellt werden. Die Bildung des Vorgangspassivs wird vom Schüler beherrscht und angewendet.

Die Verbendstellung im Nebensatz wird mit Sätzen wie „Mir geht es gut, weil ich heute Plakatvorstellung habe“, umgesetzt. Auch die Verwendung der Verbklammer durch die Bildung des Vorgangspassivs konnte beobachtet werden.

Der Schüler verwendet Akkusativobjekte und bildet Sätze wie „Hier ist ein Feld an dem noch nichts angebaut wurde.“ Die Verwendung der korrekten Artikel konnte nur bedingt

beobachtet werden. Es konnte sowohl koordinierende als auch weitere subordinierende Satzverbindungen, besonders im mündlichen Sprachgebrauch beobachtet werden.

Der Schüler wendet hauptsächlich den Aufbauwortschatz an, jedoch formuliert er teilweise spontan Wörter aus dem Bildungswortschatz wie beispielsweise „pilzförmig, rechteckig, Wunde oder Beule).

Eine Wochenenderzählung kann verständlich und korrekt formuliert werden.

Der Schüler wirkt schüchtern und sprach während des Beobachtungszeitraums im Verhältnis zu den anderen beobachteten Schülerinnen und Schülern wenig. Daher konnten keine eindeutigen Strategien der Wortfindung beobachtet werden.

Im schriftsprachlichen Gebrauch konnten sowohl assoziative als auch verkettete Elemente beobachtet werden. Die Texte des Schülers haben emotionale Qualität und es werden Bindewörter verwendet um Ereignisse zu schildern. Es findet ein häufiger Wechsel zwischen Präsens und Präteritum in der Erzählung statt. Der Erzählstrang der Geschichte bleibt noch unklar.

Ein Beispiel wäre: „Plötzlich klopfte es an der Tür. Ich und Peter suchten die Tür aber sie war ferschwunden als waren wier in ein Rechteck eingesperd wir legten uns schlafen.“ An diesem Beispiel lässt sich die orthographische Umsetzung in Texten erkennen. Der Schüler verwendet stimmige und passende Wörter, um seine Geschichte möglichst anschaulich zu gestalten. Er wendet sowohl alphabetische als auch orthografische Strategien bei der schriftlichen Realisierung an.

Tabelle 14: Fehlerinterpretation Schüler B

Beobachtung	Fehler	Interpretation
..es gelangte ihr nicht.	G	Stolperstein unregelmäßige Verben
schimpe	R	Stolperstein Konsonantenhäufung
kammen	R	Stolperstein bedeutungsunterscheidende Laute/ Pluralbildung
..., aber es kamen nur die Tauben. Nun kam auch Pipsi um zu fressen.	WW	
Nun kam auch Pipsi um zu fressen. Ich flüsterte: „Nina, Nina schau dort ist Pipsi.“	WW SZ R	
Pipsi kam ihn den Kefig um zu schlafen.	R	
Wir schliessen dass Fenster	R	

und räumen das fressen weg.	R R	
Jetzt schaut alles wie neue aus.	A Z	Stolperstein Adjektivdeklinaton Stolperstein unregelmäßige Verben
klopte	R	
Es klopte an der Tür „Das muss Mama und Papa sein“,...	SZ G	Stolperstein Pluralbildung/ Modalverben
rante	R	Stoplerstein unregelmäßige Verben
...die Treppe runter	A	Stolperstein Adverb
öffnete	R	
..die Tür wir sagten...,	SZ	

5.2.3 Schülerin C

Die Schülerin wendet Verbformen der 2. Person Singular, 3. Person Plural und 1. Person Plural an. Schriftsprachlich formuliert sie korrekt im Präteritum. Es konnte die Verwendung aktiver Verbformen beobachtet werden. Die Verbendstellung im Nebensatz wird realisiert. Die Schülerin verwendet Akkusativobjekte. Besonders bei adverbialen Bestimmungen lassen sich noch Unklarheiten in der Umsetzung feststellen. Oft werden Satzteile wie „Als ich in den Weihnachten war“ oder „in den Wochenende“ formuliert.

Sie wendet einfache subordinierende Satzverbindungen sicher an.

Die Schülerin greift auf den Grundwortschatz zurück und stellt oft Fragen, wenn ihr ein Wort unklar ist. Es wurden während des Beobachtungszeitraums die Unterschiede zwischen „krabbeln“ und „kriechen“ besprochen, die Bedeutung von „dämmrig“ und das Wort „Zweige“.

Eine Geschichte zu erzählen fällt der Schülerin teilweise leicht. Sie kann gut einen Erzählstrang bilden und diesen kommunizieren. Bei Beschreibungen von Aufgaben scheint sie unsicher, jedoch kann sie sich bei bekräftigung durch die Lehrperson selbst korrigieren. Die häufige Verwendung von Partikel im mündlichen Sprachgebrauch lässt sich beobachten. Ein Beispiel: „Hm da ich weiß nicht wie ich sagen soll da malen wir so etwas wo dann Wiese und so ist und dann kommt noch ein Flugzeug.“ Die Strategie des differenten Frageverhaltens wird regelmäßig verwendet. Auch die Selbstkorrektur findet sowohl eigenständig als auch hörererinitiiert statt.

Bei der schriftsprachlichen Umsetzung sind textsortentypische Textteile erkennbar. Die Umsetzung der korrekten Zeitform findet spontan schriftsprachlich oft statt, es lässt sich beobachten, dass die Schülerin beim lauten Vorlesen des Textes die Zeitform automatisch

korrigiert. Zum Beispiel: „Ich habe die Geldtasche geholt.“, wird korrigiert in: „Ich holte die Geldtasche.“ In der Textsorte „Erlebnisgeschichte“ bildet sie durchgehend das Präteritum und erzählt eine zusammenhängende Geschichte. Die Verwendung der korrekten Artikel lässt sich noch nicht erkennen. Orthografisch verwendet sie morphematische Strategien, selten können wortübergreifende Strategien festgestellt werden.

Tabelle 15: Fehlerinterpretation Schülerin C

Beobachtung	Fehler	Interpretation
gespenster Haus	R	Stolperstein Ableitung von Wörtern
zu meine Eltern	G	Stolperstein Präposition+ Kasus
Da ging ich zu meine Eltern...Ich lag zwischen meinen Eltern.	WW	
...ging ich in die Schule und meine Eltern waren arbeiten. Als ich von der Schule...	WW	
..nach Hause ankam,..	A	Stolperstein Vorsilbe
..,was ich machen soll.	Z	
zur meiner Nachbarn	G	Stolperstein Präposition+ Kasus
Zum Glück hatte ich einen Schlüssel gefunden.	Z	Stolperstein unregelmäßige Verben
Ich mochte die Tür auf.	G	
...bin auf mein Zimmer raufgegangen..	Z A	Stolperstein Adverb
Als ich schlafen war kamen immer gruselige Geräusche.	A SZ	Stolperstein Verben mit unterschiedlicher Bedeutung
„Hilfe, hilfe!“	R	
Ich wollte runter..	A	Stolperstein Adverb
Ich könnte aus dem Fenster raus gehen.	A	Stolperstein Modalverb
Ich könnte aus dem Fenster raus gehen. Das Fenster war auch zu.	A WW	Stolperstein Adverb
Es klopfte an der Tür. Ich mochte die Tür auf.	(G) WW	
Das waren Eltern...	A	Stolperstein Artikel
.., weil ich Angst hatte.	Z	
Meine kochte uns was...	A	
zum essen.	R	Stolperstein Präposition
Zum Schluss schauten wir fröhlich Fernsehen.	A	Stolperstein Ableitung von Wörtern

5.2.4 Schülerin D

2. Person Singular, 3. Person und 1. Person Plural werden von der Schülerin gebildet. Die Verwendung des Präteritums lässt sich beobachten. Es lässt sich sowohl die korrekte Realisierung wie „ich lief schnell“ als auch Übergeneralisierung bei der Flexion starker Verbformen wie „die Mutter dachte sich“ beobachten.

Sie bildet aktive Verbformen und realisiert die Verbentstellung im Nebensatz.

Die Schülerin verwendet Artikel, jedoch meist nicht die korrekte Form. Wie beispielsweise: „das neue Bub“, „mit das kann man radieren“, „die Getreide“, „das Autobahn“ und „eine Fluss“.

Sie formuliert korrekte koordinierende und subordinierende Satzverbindungen wie „Mir geht es schlecht, weil morgen Elternabend ist.“

Die Verwendung des Aufbauwortschatzes lässt sich beobachten. Sie verwendet Wörter wie Chaos, Autobahn und kompliziert.

Die Schülerin kann Wochenenderlebnisse verständlich erzählen, einzelne Situationen genau zu beschreiben fällt ihr noch schwer.

Die Strategie der Selbstkorrektur und auch differenziertes Frageverhalten kann beobachtet werden.

Bei der schriftlichen Realisierung wechselt die Schülerin teilweise zwischen Perfekt und Präteritum. Die Schülerin kann einen funktionalen Text verfassen, der Erzählfluss gelingt ihr sehr gut. Die Umsetzung grammatikalisch korrekter Schriftsprache lässt sich noch nicht gänzlich beobachten. Sie wendet oft orthografische Strategien an, selten morphematische und wortübergreifende Strategien.

Tabelle 16: Fehlerinterpretation Schülerin D

Beobachtung	Fehler	Interpretation
Der Vogel flog weg wegen Nina.	A	Stolperstein Satzglieder
zu Tür	G	Stolperstein Präposition
..und wollte ihn fangen aber er war zu schnell.	SZ	
Als ich wieder hinein gegangen bin haben ich mit der ihr geschimpft..	R R (Z)	Stolperstein unregelmäßige Verben
..und habe sie raus geworfen.	A Z	Stolperstein Adverb
..und wollte nie wieder sie	A	Stolperstein Verbklammer mit Modalverb

sehen.		
einerweile	R	Stolperstein Adverb (Verwechslung einmal)
Dann sagte ich ok aber du musst mit mir helfen..	R SZ SZ	Stolperstein Präposition+ Kasus
meine Vogel	G	Stolperstein Possessivpronomen
Ich und Nina..	A	
sSissi (nicht erkennbar, ob groß oder klein geschrieben)	R	
Als ich hinauf schaute sah..	R SZ	Stolperstein Adverb, Vorsilbe?
..und suchten Sissi..., sah ich Sissi...	WW	
..und lief ihr nach, er landete auf einem Baum	A	Stolperstein Personalpronomen
..auf einem Baum meiner Freundin sagte: „...“	SZ G	Stolperstein Personalpronomen
„Was werden wir machen.“	SZ	Stolperstein Bildung von Fragen
Plötzlich flog er weiter dieses mal war er sehr nah zu mir.	G SZ R A	Stolperstein unregelmäßige Verbform/ Wörter mit unterschiedlicher Bedeutung/ Präposition
schimpfte	(R)	
„so ein mist.“	R R	
hunger	R	
, flog sie wieder nachhause.	G WW	Stolperstein Personalpronomen
...und erzählten unsere Eltern nichts.	G	Stolperstein Possessivpronomen

5.2.5 Schüler E

Die Sprachkenntnisse dieses Schülers sind weitgehend fehlerfrei. Es konnte die Umsetzung der 2. Person Singular, 3. Person und 1. Person Plural beobachtet werden.

Die korrekte Bildung des Präteritums konnte durchgängig beobachtet werden. Aktive Verbformen und die Verbendstellung im Nebensatz werden korrekt verwendet.

Der Schüler verwendet Akkusativobjekte. Er wendet hauptsächlich den Grundwortschatz an. Teilweise lassen sich Wörter des Aufbauwortschatzes wie „Ackerland“ beobachten.

Der Schüler kann Wörter wie „Schotterböden“ in eigenen Worten wie „weil der Boden voller Steine ist“ erklären.

Erzählen und beschreiben von Erlebtem und Gedachten wird seitens des Schülers fehlerfrei umgesetzt.

Schriftlich formuliert er korrekte und durchaus komplexe Satzkonstellationen wie „Auf einmal sahen wir Licht, das schnell erlosch.“ und „Als wir endlich aus dem Wald kamen, drehten wie uns um und sahen Alex.“ Die verfasste Erlebniserzählung weist nicht nur textfunktionale Elemente auf, sondern ist in der orthografischen Umsetzung weitgehend fehlerfrei.

Tabelle 17: Fehlerinterpretation Schüler E

Beobachtung	Fehler	Interpretation
..ein Geräusch das sich so anhört...	(SZ)	
..dachte ich stand auf, und..	SZ	
auf ein Mal	R	Stolperstein Adverb
Ein Polizist nahm ihn die Maske runter.	G A	Stolperstein Personalpronomen/ Adverb
mit offenen Mund	G	Stolperstein Präposition+ Kasus
..kamen runter..	A	Stolperstein Adverb
..,was passiert ist.	Z	

5.2.6 Schülerin F

Die Schülerin verwendet die deutsche Sprache weitgehend fehlerfrei. 2. Person Singular, 3. Person und 1. Person Plural wird angewendet. Auch die korrekte Bildung des Präteritums und die Verwendung aktiver Verbformen kann beobachtet werden.

Die Verbendstellung im Nebensatz wird korrekt umgesetzt.

Die Schülerin verwendet Dativobjekte und weist eine gute mündliche Sprachhandlungsfähigkeit auf. Partizipialattribute können schriftsprachlich beobachtet werden. Zum Beispiel: „die verschiedensten Menschen“ und „zum ausgemachten Zeitpunkt“. Auch die Realisierung koordinierender und subordinierender Satzverbindungen lässt sich beobachten.

Sie kann ihr Wochenenderlebnis sehr detailliert und durchgehend korrekt frei vortragen.

Die Schülerin verfasst textfunktionale Texte und weist hohe orthografische Kompetenz auf. Sie kann einen Text spontan fehlerfrei niederschreiben.

Tabelle 18: Fehlerinterpretation Schülerin F

Beobachtung	Fehler	Interpretation
Doch ich habe ihn nicht mehr gesehen.	Z	Stolperstein unregelmäßige Verben?
antworterte	R	Stolperstein Konsonantenhäufung
Doch danach habe ich mich an etwas erinnert.	Z	
fiel	R	
...ein dass mein Zimmer...	SZ	
Und zwar	R	Stolperstein Modalpartikel?
Kasser	R	Stolperstein Lautvariation?
..treffen wenn wir uns..	SZ	
verloren haben.	Z	

5.3 Diskussion

In der nun folgenden Diskussion findet, anschließend an die oben angeführten Interpretationen der im Text beurteilten Fehler, eine Zusammenfassung der Interpretationen statt. Vorweg gilt es zu betonen, dass hier lediglich ein Auszug des Potentials der Beobachtungsmöglichkeiten mittels UBS- DaZ* zum Vorschein kommt, da der Beobachtungszeitraum aufgrund von Ressourcenknappheit nur eine Woche andauerte, im Idealfall würde der Sprachstand das gesamte Schuljahr über mitverfolgt werden und dadurch mehr Repräsentanz des Entwicklungsstandes aufweisen. Es soll in der hier vorliegenden Arbeit exemplarisch gezeigt werden, dass sowohl USB-DaZ*, als auch „die Stolpersteine der deutschen Sprache“, für mehr Transparenz und Verständnis des DaZ* Erwerbs sorgen können. Diese beiden Faktoren (Transparenz und Verständnis) können zu einer faireren Leistungsbeurteilung, durch die Berücksichtigung von DaZ* beitragen. Es werden nun beispielhaft Fehlerkategorien betrachtet, um anhand dieser eine Diskussion zu führen:

Schülerin A zeigte im Unterricht Anzeichen Artikel zu verwechseln. Sie konnte diese oft eigenständig ausbessern. Im beurteilten Text ging sie davon aus, dass „der Käfig“ einen sächlichen Artikel trägt. Sie verwendete immer denselben Artikel, was darauf schließen lässt, dass sie von der Richtigkeit des Artikels zum Zeitpunkt der Texterzeugung überzeugt war. Artikelzuordnung wurde von Rösch als „Stolperstein der deutschen Sprache“ genannt. Das Wort Käfig wurde korrekt realisiert. Jedes Vorkommen des Fehlers - im Text zweimal- wurde

als Grammatikfehler bewertet. Bezieht man sich bei der Beurteilung auf die vorangegangene Sprachstandsbeobachtung, und gleicht dies zusätzlich mit den Stolpersteinen ab, könnte man eine in Klammersetzung des Fehlers argumentieren.

Schülerin A hatte im beurteilten Text Schwierigkeiten mit der korrekten Realisierung der Kombination von Präposition und Kasus. Dies lässt sich an drei Stellen im Text feststellen. Bei der Formulierung „zur die Haustür“ wendet sie den korrekten Artikel für „Haustür“ an, doch durch die Präposition „zur“ wird ein anderer Kasus verlangt. Dieselbe Fehlerart lässt sich auch bei Schülerin C, Schülerin D und Schülerin E feststellen. Diese komplexe Formenbildung wird von Rösch als „Stolperstein“ definiert.

Die Bildung von Fragen stellt ebenfalls einen Stolperstein dar, Schülerin A und Schülerin D beenden die im Text vorkommende Frage mit einem Punkt statt einem Fragezeichen. Die Bildung von Fragen wird von Rösch als „Stolperstein“ definiert.

Neben den genannten Fehlerformen, schreibt Schülerin A im gesamten Text alle Adjektive groß. Sie dekliniert die Adjektive dennoch korrekt, diese Fehlerkategorie lässt sich als „Stolperstein“ der Adjektivdeklinaton bestimmen.

Zusammenfassend lassen sich bei Schülerin A vier Fehlerkategorien dem Zweitspracherwerb zuordnen.

Schüler B zeigt im mündlichen Sprachgebrauch wenig Unsicherheiten, jedoch sprach er während des Beobachtungszeitraumes nicht viel. Schriftsprachlich ließen sich orthografische Fehler, welche auch bei der zu beurteilenden Schularbeit beobachtet werden konnten, aufzeigen. Einige dieser Fehler können als Stolpersteine deklariert werden.

Das Wort „schimpfte“ kann durch seine Konsonantenhäufung bei der Realisierung Schwierigkeiten bereiten, so entschied sich Schüler B für die Schreibweise „schimpe“, der selbe Fehler lässt sich beim Wort „klopfte“ durch die Umsetzung „klopte“ erkennen. Eventuell ist dem Schüler die Lautvariation „pf“ nicht geläufig, dies ist jedoch reine Spekulation und kann nicht durch die Beobachtungen bestätigt werden.

Das Wort „kamen“ wird teilweise vom Schüler korrekt gebildet. Er scheint es als starkes Verb zu erkennen, denn er realisiert den Vokalwechsel korrekt, jedoch führt er die Doppelkonsonanten weiter. Bei der Realisierung des Wortes „rannte“ wendet er die Regel des Vokalwechsels an. Den Wechsel von Doppelkonsonanten zu Einfachkonsonanten, er schreibt „rante“, in diesem Fall nicht passend an. Bei einigen Rechtschreibfehlern kann kein Bezug zu den Stolpersteinen festgestellt werden.

Während des Beobachtungszeitraums ließen sich schriftsprachliche Unsicherheiten bezüglich der korrekten Zeitverwendung feststellen. Im Schularbeitstext konnte die Zeit bis auf einen Fehler korrekt realisiert werden.

Schüler B verwendet die alltagssprachlich gebräuchliche Form „runter“, statt „hinunter“, Adverbien werden von Rösch als Stolpersteine betrachtet. Zusätzlich kann dieser Fehler mit der im Kapitel 2.2.2. beschriebenen bildungssprachlichen Realisierung des Deutschen im Schulunterricht argumentiert werden. Diese alltagssprachliche Formulierung lässt sich ebenfalls bei Schülerin C und Schüler E finden.

Schülerin C zeigte während des Beobachtungszeitraumes Probleme bei der Umsetzung von adverbialen Bestimmungen. Wie bei Schülerin A beschrieben, zeigt sich bei Schülerin B der „Stolperstein“ der Präposition und Kasus Kombination im beurteilten Text. Sie wendet die Regel für Adjektive, welche sie im Text mit „gruselige Geräusche“ korrekt realisiert, bei der Überschrift ihrer Schularbeit mit „gespenster Haus“, an. Rösch formuliert die Ableitung von Wörtern, in diesem Fall das Wort „Gespensterhaus“ von „ein gespenstisches Haus“ realisiert als „gespenster Haus“ als „Stolperstein“. Die Schwierigkeit der Ableitung von Wörtern lässt sich auch zum Ende des beurteilten Texts erkennen. Schülerin C formuliert „schauten wir fröhlich Fernsehen“, der gemeinte Sinn des Satzes lässt sich eindeutig verstehen, jedoch entspricht die Formulierung nicht der korrekten Sprachnorm, welche „sahen wir fröhlich fern“ lautet.

Wie bei Schüler B erläutert, lassen sich auch bei Schülerin C alltagssprachliche Realisierungen von Adverbien wie „runter“ finden. Wie bei Schülerin A, lässt sich an einem Fehler eine eventuelle Unsicherheit im Bezug auf Artikel feststellen, die Schülerin lässt einmal den Artikel weg. Weiters wurden „nach Hause ankam“ und „zum essen“ als Fehler deklariert.

Beide Fehler lassen sich als „Stolperstein“ der korrekten Realisierung von Präpositionen definieren.

Während des Beobachtungszeitraums konnte eine aktive Haltung der Sprachgestaltung gegenüber festgestellt werden. Die Schülerin stellte viele Fragen zu Wortbedeutungen. Die Formulierung im beurteilten Text „als ich schlafen war“ lässt sich den von Rösch genannte Verben mit unterschiedlicher Bedeutung zuordnen. Die Zeitform „war“ des Hilfsverbs „sein“ ist für sich stehend korrekt, doch im Zusammenhang mit dem Wort „schlafen“ entsteht eine andere Zeitform als im Text verlangt. Die Schülerin formuliert an einer Stelle mit „hatte gefunden“ ebenfalls nicht die korrekte Zeitform. Diese Realisierung lässt sich dem „Stolperstein“ unregelmäßige Verben zuordnen. Der Wille zur Auseinandersetzung mit Sprache lässt sich auch durch die Formulierung „Ich könnte aus dem Fenster raus gehen.“ erkennen. Ausgebessert wurde der Satz zu „Ich wollte aus dem Fenster hinausgehen.“ Würde der von der Schülerin geschriebene Satz in einer direkten Rede stehen, wäre er korrekt realisiert. Die Schülerin wollte eventuell die Möglichkeit des aus dem Fenster Steigens betonen.

Die während des Beobachtungszeitraums festgestellte Unsicherheiten der Realisierung, aber auch der aktive Umgang mit Sprache, lassen sich im beurteilten Text wiederfinden. Durch die Interpretation der Fehler bezogen auf Röschs „Stolpersteine“, lassen sich bei Schülerin C acht Kategorien auf den Sprachstand zurückführen.

Schülerin D wirkt während des Beobachtungszeitraums sehr interessiert an der korrekten Umsetzung von Formulierungen. In einigen Bereichen ließen sich Unsicherheiten, wie beispielsweise die Verwendung korrekter Artikel, beobachten. Im beurteilten Text lassen sich Parallelen zu den Beobachtungen feststellen.

Mit dem Satz „Der Vogel flog weg wegen Nina“ gelang Schülerin D ein sinnhaft korrekter Satz, jedoch wird die Anordnung der Satzglieder als Fehler gewertet, dieser lässt sich als Textzusammenhänge herstellende Form als „Stolperstein“ definieren.

Sowohl die Realisierung „zu Tür“ (Präposition), „war er sehr nah zu mir“, als auch „du musst mit mir helfen“ (Präposition+ Kasus) lassen sich als Stolpersteine deklarieren.

Die Bedeutungen einzelner Textstellen sind meist verständlich, wurden jedoch nicht normgerecht umgesetzt. So sind die Sätze „Als ich wieder hinein gegangen bin haben ich mit ihr geschimpft“, oder „Plötzlich flog er weiter dieses mal war er sehr nah zu mir.“, in seiner Bedeutung unmissverständlich. Hier lassen sich Schwierigkeiten bei der Verwendung unregelmäßiger Verben und des Hilfsverbs „haben“ erkennen und somit den „Stolpersteinen“ zuordnen.

Auffällig ist im beurteilten Text die Anwendung von Pronomen. Hier scheint die Schülerin noch keine gefestigte Regel zu beherrschen. Dies lässt sich in den Beobachtungen anhand der noch nicht korrekten Realisierung der passenden Artikel wiedererkennen. Die Verwendung von Pronomen sieht Rösch als „Stolperstein“, so kann diese Fehlerkategorie durch beide Interpretationsinstrumente dem Sprachstand zugeordnet werden.

Weitere Fehler waren der Begriff „einerweile“, den Schülerin D mit dem Begriff „einmal“ verwechselte (Stolperstein Adverb), die bei Schülerin A ausgeführte Bildung von Fragen und die Bildung von Adverbien (hinauf schaute). Bei Schülerin D lassen sich acht Kategorien dem Sprachstanderwerb zuordnen.

Schüler E und Schülerin F zeigten während des Beobachtungszeitraums große Sicherheit im Umgang mit Sprache. Sie formulierten sowohl mündlich als auch schriftlich nahezu fehlerfrei. Diese Beobachtungen konnte durch die Interpretation der beurteilten Texte bestätigt werden. Bei Schüler E lässt sich die Anwendung von Adverbien „auf ein Mal“ oder „runter“, sowie einmalig die Realisierung von Präposition+ Kasus „mit offenen Mund“ korrigieren und als Stolpersteine deklarieren. Bei Schülerin F lassen sich die Fehler nur bedingt den Stolpersteinen zuordnen, die Fehler liegen meist einer Ungenauigkeit zugrunde. Die Schülerin realisiert unregelmäßige Verben sowohl während der Beobachtung als auch im beurteilten Text weitestgehend korrekt, der Satz „Doch ich habe ihn nicht mehr gesehen.“ könnte als „Stolperstein“ der Realisierung unregelmäßiger Verben gesehen werden. Die Realisierung „antworterte“ fällt unter die Kategorie der Konsonantenhäufung der „Stolpersteine“. Das Wort Kassa wurde „Kasser“ realisiert, dies lässt sich als Stolperstein Lautvariation definieren.

Auch wenn sich bei Schüler E und Schülerin F von den wenigen Fehlern, vereinzelte Fehler den Stolpersteinen zuordnen lassen, scheinen die meisten Fehler dennoch nicht auf den Sprachstand, sondern auf andere Fehlerfaktoren während einer Schularbeit zurückzuführen zu sein.

Tabelle 19: Zusammenfassung der zweitspracherwerbsbedingten Fehler und deren Kategorie der Schüler und Schülerinnen

Schüler und Schülerin	Fehlerkategorie (Fehleranzahl)
Schülerin A	Artikel (2), Präposition+ Kasus (4), Bildung von Fragen (1)
Schüler B	unregelmäßige Verben (3), Konsonantenhäufung (1), Pluralbildung (2), Adjektivdeklinaton (1), Modalverben (1), Adverb (1)
Schülerin C	Ableitung von Wörtern (2), Präposition+ Kasus (2), Vorsilbe (1), unregelmäßige Verben (1), Adverb (3), Verben mit unterschiedlicher Bedeutung (1), Modalverb (1), Artikel (1), Präposition (1)
Schülerin D	Satzglieder (1), Präposition (2), unregelmäßige Verben (2), Adverb (3), Verbkammer mit Modalverb (1), Präposition+ Kasus (1), Possessivpronomen (2), Personalpronomen (3), Bildung von Fragen (1), Wörter mit unterschiedlicher Bedeutung (1), Präposition (1)
Schüler E	Adverb (2), Personalpronomen (1), Präposition+ Kasus (1)
Schülerin F	unregelmäßige Verben? (1), Konsonantenhäufung (1), Modalpartikel? (1), Lautvariation? (1)

Der Zusammenhang zwischen dem beobachteten Sprachstand, den Stolpersteinen der deutschen Sprache und den beurteilten Fehlern konnte gezeigt werden. Inwieweit eine in Klammersetzung der auf den Zweitspracherwerb zurückzuführenden Fehler Einfluss auf die Leistungsbeurteilung nehmen kann, soll im Folgenden anhand der Klammersetzung der Rechtschreibfehler, welche auf Stolpersteine zurückzuführen sind, beispielhaft veranschaulicht werden. Hierzu werden Raster gezeigt, welche die Fehlerkategorie zum einen und zum anderen die Anzahl der Fehler und die davon als Stolpersteine identifizierte Anzahl zusammenfassen.

Schülerin A wurde mit „Befriedigend“ beurteilt. Sie erreichte in den Kategorien Inhalt, Ausdruck und Sprachrichtigkeit eine Gesamtpunktzahl von Zwölf. Durch eine in Klammersetzung des Rechtschreibfehlers, würde die Schülerin zwischen einem Gut und einem Befriedigend stehen. In Anbetracht dessen, dass es sich bei vier Rechtschreibfehlern um dieselbe Fehlerkategorie handelt (Großschreibung von Adjektiven) könnte die Endnote „Gut“ argumentiert werden.

Tabelle 20: Stolpersteine Schülerin A

Fehler	Anzahl/ Stolperstein
G	3/3
WW	2/0
A	2/2
SZ	2/1
R	6/1 (4 Folgefehler)

Schüler B wurde mit „Nicht Genügend“ beurteilt. Der Schüler wurde in den Kategorien Inhalt, Ausdruck und Sprachrichtigkeit mit insgesamt neun von achtzehn Punkten bewertet. Betrachtet man das angewendete Beurteilungsraster zur Endnote lässt sich erkennen, dass sich durch die zehn Rechtschreibfehler ein „Nicht Genügend“ als Endnote ergab. Würden die drei den Stolpersteinen zuzuordnenden Rechtsschreibfehler in Klammer gesetzt und nicht in die Benotung miteinfließen, hätte der Schüler sieben Rechtschreibfehler und würde somit zur Endnote „Genügend“ gelangen.

Tabelle 21: Stolpersteine Schüler B

Fehler	Anzahl/Stolperstein
G	2/2
R	9/7
WW	2/0
SZ	2/1
A	2/2
Z	1/1

Schülerin C wurde mit „Genügend“ beurteilt. Sie erreichte in den Kategorien Inhalt, Ausdruck und Sprachrichtigkeit eine Gesamtpunktzahl von sieben Punkten. Im Raster zur Endnote werden 0-3 Fehler als „Sehr Gut“ beurteilt. Durch eine Klammersetzung von zwei Rechtschreibfehlern ließe sich eine zumindest um einen Grad bessere Note, somit ein „Befriedigend“ argumentieren.

Tabelle 22: Stolpersteine Schülerin C

Fehler	Anzahl/Stolperstein
R	3/2
G	3/2
WW	4/0
A	9/7
Z	4/2
SZ	1/0

Schülerin D wurde mit „Genügend“ beurteilt. Sie erhielt in den Kategorien Inhalt, Ausdruck und Sprachrichtigkeit zehn von achtzehn Punkten. Fünf von zehn Rechtschreibfehlern lassen sich den Stolpersteinen zuordnen. So würde die Schülerin laut dem Endnotenraster mindestens die Endnote „Befriedigend“ erhalten.

Tabelle 23: Stolpersteine Schülerin D

Fehler	Anzahl/Stolperstein
A	6/4
G	6/5
SZ	6/3
R	10/5
Z	1/0
WW	2/0

Schüler E wurde mit einem „Sehr Gut“ benotet. Würde man die in Klammersetzung anwenden, hätte er keinen gewerteten Rechtschreibfehler, dies würde sich jedoch nicht auf die Endnote auswirken.

Tabelle 24: Stolpersteine Schüler E

Fehler	Anzahl/Stolperstein
SZ	2/0
R	1/1
G	2/2
A	2/1
Z	1/0

Schülerin F wurde mit einem „Gut“ beurteilt. Würde der Rechtschreibfehler der sich als Stolperstein bezeichnen lässt in Klammer gesetzt und nicht in die Beurteilung miteinbezogen, könnte die Schülerin ein „Sehr Gut“ erhalten.

Tabelle 25: Stolpersteine Schülerin F

Fehler	Anzahl/Stolperstein
Z	3/1
R	4/1
SZ	2/0

Es wurde nur beispielhaft erhoben, wie sich die Kategorie der Rechtschreibfehler auf die Klammersetzung durch Einbezug des Zweitspracherwerbs auswirkt, da die für diese Arbeit zur Verfügung stehenden Informationen über die Beurteilung der Schularbeitstexte, im Bezug auf genaue Auswertung der Kategorien Inhalt, Ausdruck und Sprachrichtigkeit, nicht detailliert vorliegen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass alleine durch die Betrachtung der Kategorie der Rechtschreibfehler tatsächliche Unterschiede in der Notengebung durch Berücksichtigung von DaZ* legitimiert werden können.

6 Resümee

Die der hier vorliegenden Arbeit zugrundeliegende Forschungsfrage, ob der DaZ* Sprachstand von Schülerinnen und Schülern bei der Leistungsbeurteilung einer Deutschschularbeit in der vierten Volksschulklasse miteinbezogen werden kann, kann mit einem „Ja“ beantwortet werden.

Denn aus rechtlicher Sicht wird es der Lehrperson freigestellt, in welcher Form der DaZ* Erwerb eines Schülers oder einer Schülerin miteinbezogen wird. Betrachtet man nun die in dieser Arbeit ausgeführten Positionierung Migrationsanderer innerhalb des österreichischen Schulsystems, ist die Überlegung einer Veränderung der herkömmlichen Beurteilungspraxis, welche den Faktor DaZ* ausklammert, durchaus legitim. In dieser Arbeit wurde erfolgreich versucht, in der derzeitigen Schulstruktur einen Weg aufzuzeigen, wie der DaZ* Erwerb in die Leistungsbeurteilung miteinbezogen werden kann.

Der an österreichischen Schulen vorherrschende monolinguale Habitus und die bildungssprachliche Normalitätserwartung sind für das Schulsystem einer Migrationsgesellschaft, wie es in Österreich der Fall ist, suboptimal. Wenn eine Umstrukturierung des Schulsystems hin zu einem, wie am Beispiel des Konzepts der „Durchgängigen Sprachbildung“, sprachliche Bildung aller Kinder und Jugendlichen einer Migrationsgesellschaft in den Fokus der pädagogischen Arbeit bringenden, stattfinden würde, wäre der Einbezug des DaZ* Erwerbs in die Leistungsbeurteilung automatisch gegeben.

In den im österreichischen Schulsystem vorliegenden Beurteilungsstrukturen, ist es vom Eigenengagement jeder Lehrperson abhängig ob und wie mit DaZ* im Bezug auf Leistungsbeurteilung umgegangen wird, denn eine konkrete Vorgehensweise des Miteinbezugs des Sprachstandes bei der Leistungsbeurteilung ist nicht vorhanden. USB-DaZ* bietet ein im Unterricht einsetzbares Beobachtungsmaterial, welches der Lehrperson ermöglicht, den Sprachstand und dessen Entwicklung im Laufe der Schullaufbahn transparenter zu erfassen und zu verstehen.

Dass es einer konkreten Vorgehensweise bei der Beurteilung von DaZ* Schülerinnen und Schülern bedarf, kann durch zwar wohlgemeinte, aber fatale Folgen habende Beurteilungsbeziehungweise Zuweisungsentscheidungen von Lehrpersonen gezeigt werden.

Denn, je klarer die Rahmenbedingungen und je breiter der Wissensstand über gesellschaftliche, strukturelle und individuelle Voraussetzungen der die Schule besuchenden Schülerinnen und Schüler ist, umso kompetenter kann auf diese eingegangen werden.

Ist sich eine Lehrperson darüber bewusst, welche machtvollen Zuschreibungstendenzen in einer durch postkoloniale Strukturen geprägten Migrationsgesellschaft vorherrschen, kann sie diese reflektieren und mit Hilfe einer migrationspädagogischen, rassismuskritischen Perspektive, einer Schlechterstellung Migrationsanderer im Schulsystem entgegenwirken.

USB- DaZ* ist kein Beurteilungsinstrument, jedoch kann es dazu verwendet werden, aufzuzeigen, unter welchen sprachlichen Voraussetzungen Kinder mit DaZ* zu einer durch bildungssprachliche Normalitätsvorstellungen geprägten Leistungsbeurteilung antreten.

Warum die Leistungsbeurteilung in der vierten Volksschulklasse begutachtet wurde lässt sich mit der für die künftige Schul- und Berufsentwicklung „weichenstellende“

Zuweisungsentscheidung, welche aufgrund der in der vierten Volksschulklasse erhaltenen Noten getroffen wird, begründen. Die PISA- Studie zeigte eine Überrepräsentation von Kindern „mit Migrationshintergrund“ in den Risikogruppen an österreichischen Schulen. Dass der DaZ* Erwerb als Argumentation für Zuweisungsentscheidungen herangezogen wird, kann als Form institutioneller Diskriminierung bezeichnet werden und ist in einer vermeintlich aufgeklärten Gesellschaft untragbar. Die Strategie der Transparentmachung der Kompetenzentwicklung im DaZ* Erwerb durch USB- DaZ* kann durch Verständnis des Entwicklungsverlaufs des Spracherwerbs zu einer differenzfreundlicheren und zuschreibungsreflexiveren Schule beitragen.

Wissen über den DaZ* Erwerb ist im Schulsystem einer Migrationsgesellschaft essentiell.

Zum einen kann man zwischen der Alltagssprache und der Bildungssprache Deutsch unterscheiden. Für den Erwerb der Bildungssprache Deutsch, welche im schulischen Kontext verlangt wird legte Cummins eine Erwerbsdauer von fünf bis sieben Jahre fest. Kinder, die die vierte Volksschule besuchen werden mit der Bildungssprache Deutsch im Schnitt vier

Jahre lang konfrontiert, bevor sie in die nächste Schulstufe überwiesen werden. Dadurch lässt sich ein Miteinbeziehen des DaZ* Sprachstandes und die Nicht-Wertung gewisser Fehler bei der Leistungsbeurteilung argumentieren.

Welche Fehler als dem Sprachstand zuschreibende Fehler gewertet werden können, kann, zum einen durch den zum Zeitpunkt der Leistungsbeurteilung durch USB- DaZ* dokumentierten Sprachstand, als auch durch von Rösch formulierte „Stolpersteine der deutschen Sprache“ beim DaZ* Erwerb, definiert werden. Durch die Fehlerinterpretation in der hier vorliegenden Arbeit konnte gezeigt werden, dass sich viele Fehler, welche regulär in die Beurteilung miteinbezogen wurden, dem DaZ* Erwerbsstand und den damit verbundenen sprachlichen „Stolpersteine der deutschen Sprache“ zuordnen lassen.

Betrachtet man die von Jeuk formulierten Einflussfaktoren auf den DaZ* Erwerb ist ein Miteinbeziehen des Sprachstandes in das Unterrichtsgeschehen und damit auch in die innerhalb des Unterrichts stattfindende Leistungsbeurteilung notwendig, um den Spracherwerbsprozess positiv zu beeinflussen. Der Einflussfaktor „Motivation“ hängt während des Lernprozesses von positiven Erfahrungen ab. So kann durch mehr Transparenz der Lernfortschritt aufgezeigt und durch das Verständlich machen des DaZ* Erwerbs etwaige „Stolpersteine“ erklärt werden, so wird auch der Einflussfaktor „Fähigkeit“ durch einen transparenteren Spracherwerbsprozess und dessen Miteinbezug bei der Beurteilung dem Kind begreiflich gemacht. Herkömmliche, nicht zwingend für den Schüler oder die Schülerin nachvollziehbare Fehler innerhalb eines Textes können von diesem oder dieser durch die Erklärung der Entwicklung des DaZ* Erwerbs begreiflich gemacht werden. Der Einflussfaktor „Gelegenheit“ meint neben der Gelegenheit zur Kommunikation auch eine damit verbundene Grundhaltung. So kann man einen schriftlichen Text als Kommunikation werten, welcher von der Lehrperson gelesen und beurteilt wird. Die Grundhaltung der Lehrperson ist mitunter ein Einflussfaktor beim Spracherwerbsprozess und kann durch eine kompetente, reflektierte Grundhaltung unterstützend wirken. Rösch formuliert DaZ* als Unterrichtsprinzip, womit sie die Wichtigkeit des Einbezugs des DaZ* Erwerbs in die Schulpraxis argumentiert.

Eine Erweiterung der Leistungsbeurteilungspraxis durch den Faktor DaZ* kann das Vorkommen von Othering innerhalb des Schulsystems verringern. Die Othering

zugrundeliegende Theorie des sich im Spiegelbild seines Umfeldes wahrnehmenden Individuums und der dadurch wahrgenommenen Zuschreibung zu dem Wir oder eben zu dem Nicht-Wir, findet sich innerhalb einer Schulklasse, ebenso, wie im gesamtgesellschaftlichen Kontext.

In einer durch monoligualen Habitus geprägten Schule, erleben sich Kinder mit DaZ* als dem Nicht-Wir zugehörig. Dies kann sowohl die persönliche als auch die fachliche Entwicklung negativ beeinflussen. So kommt es in Schulen bei Kindern „mit Migrationshintergrund“ zu Stereotype Threats, Erwartungseffekten oder Leistungsgruppierungen mit curricularer Differenz, welche den Lernprozess negativ beeinflussen können. Für die Entwicklung zu einem mündigen, sich als Teil der Gesellschaft verstehenden Individuum ist es wichtig, sich der vorherrschenden Ordnung zugehörig zu fühlen.

Schülerinnen und Schüler, welche im Unterricht bemüht sind und Engagement zeigen, werden im Normalfall mit guten Noten belohnt. Zu mehr Transparenz und Qualität im gesamten Schulwesen sollen die Bildungsstandards führen. Dadurch soll ein aufbauender Kompetenzerwerb stattfinden und überprüft werden. Problematisch wird dieser Prozess dann, wenn die Heterogenität der mitgebrachten Voraussetzungen außer Acht gelassen wird. Für Schülerinnen und Schüler, welche aufgrund ihrer sprachlichen Voraussetzungen den im Regelunterricht durch Bildungsstandards festgelegten Erwartungen nur bedingt standhalten können, kann der Lernprozess durchaus frustrierend sein. Bezieht man jedoch zusätzlich zu den erwarteten Kompetenzen durch die Bildungsstandards, den Spracherwerbsprozess bei DaZ* erwerbenden Kindern in den Unterricht und die Beurteilung mit ein, kann auch jenen Kindern, für welche Deutsch Zweitsprache ist eine faire und transparente Beurteilung zuteilwerden. Sie erleben sich nicht mehr als Teil des machtlosen Nicht-Wirs, sondern begreifen sich als in ihrer Individualität und Entwicklung wahrgenommene und respektierte Teile der Migrationsgesellschaft.

7 Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1: Merkmale der Bildungssprache nach Reich</i>	<i>25</i>
<i>Tabelle 2: Grundlinie sprachlicher Bildung nach Dirim und Mecheril</i>	<i>34</i>
<i>Tabelle 3: Basisqualifikationen nach Ehlich</i>	<i>55</i>
<i>Tabelle 4: Basisqualifikationsbereiche nach Ehlich und Beobachtungsbereiche USB- DaZ*</i>	<i>61</i>
<i>Tabelle 5: Stolpersteine der deutschen Sprache nach Rösch</i>	<i>63</i>
<i>Tabelle 6: Überblick der Bildungsstandards und deren Teilbereiche</i>	<i>75</i>
<i>Tabelle 7: Abkürzung der Fehlerkategorien</i>	<i>85</i>
<i>Tabelle 8: Beurteilungsschema Fortsetzungsgeschichte.....</i>	<i>85</i>
<i>Tabelle 9: Vorläufe Note (aus Inhalt, Ausdruck, Sprachrichtigkeit)</i>	<i>86</i>
<i>Tabelle 10: Punkte der Noten.....</i>	<i>86</i>
<i>Tabelle 11: Endnoten</i>	<i>86</i>
<i>Tabelle 12: Abkürzungen der Kategorien der Stolpersteine</i>	<i>87</i>
<i>Tabelle 13: Fehlerinterpretation Schülerin A</i>	<i>90</i>
<i>Tabelle 14: Fehlerinterpretation Schüler B</i>	<i>91</i>
<i>Tabelle 15: Fehlerinterpretation Schülerin C.....</i>	<i>93</i>
<i>Tabelle 16: Fehlerinterpretation Schülerin D</i>	<i>94</i>
<i>Tabelle 17: Fehlerinterpretation Schüler E.....</i>	<i>96</i>
<i>Tabelle 18: Fehlerinterpretation Schülerin F.....</i>	<i>97</i>
<i>Tabelle 19: Zusammenfassung der zweitspracherwerbsbedingten Fehler und deren Kategorie der Schüler und Schülerinnen</i>	<i>102</i>
<i>Tabelle 20: Stolpersteine Schülerin A</i>	<i>103</i>
<i>Tabelle 21: Stolpersteine Schüler B</i>	<i>103</i>
<i>Tabelle 22: Stolpersteine Schülerin C</i>	<i>104</i>
<i>Tabelle 23: Stolpersteine Schülerin D</i>	<i>104</i>
<i>Tabelle 24: Stolpersteine Schüler E</i>	<i>105</i>
<i>Tabelle 25: Stolpersteine Schülerin F</i>	<i>105</i>

8 Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Schularbeit Schülerin A 1/2</i>	<i>123</i>
<i>Abbildung 2: Schularbeit Schülerin A 2/2</i>	<i>124</i>
<i>Abbildung 3: Schularbeit Schüler B</i>	<i>125</i>
<i>Abbildung 4: Schularbeit Schülerin C</i>	<i>126</i>
<i>Abbildung 5: Schularbeit Schülerin D</i>	<i>127</i>
<i>Abbildung 6: Schularbeit Schüler E 1/2</i>	<i>128</i>
<i>Abbildung 7: Schularbeit Schüler E 2/2</i>	<i>129</i>
<i>Abbildung 8: Schularbeit Schülerin F</i>	<i>130</i>

9 Literaturverzeichnis

AHRENHOLZ, Bernt/ OOMEN-WELKE, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. 3. korrigierte Auflage. Hohengehren: Baltmannsweiler 2014

ALLPORT, Gordon: The Nature of Prejudice. Addison- Wesley: Cambridge 1954

AUERNHEIMER, Georg (Hrsg.): Schieflage im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 5. Auflage. Springer: Wiesbaden 2013

BREDEL, Ursula: Sprachstandsmessung- Eine verlassene Landschaft. In: EHLICH, Konrad (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bildungsreform Band 11. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Berlin 2005a, S. 78- 121.

BRUNEFORTH, Michael/ HERZOG-PUNZENBERGER, Barbara/ LASSNIGG Lorenz (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Indikatoren und Themen im Überblick. Leykam: Graz 2013a

BRUNEFORTH, Michael/ HERZOG-PUNZENBERGER, Barbara/ LASSNIGG Lorenz (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 1. Leykam: Graz 2013b

CARMINCHAEL, Stokely/ HAMILTON, Charles: Black Power: die Politik der Befreiung in Amerika. Fischer- Bücherei: Frankfurt am Main 1967

CASTRO VARELA, Maria do Mar/ DHAWAN, Nikita: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2., komplett überarbeitete und erweiterte Auflage. Transcript Verlag: Bielefeld 2015

CHLOSTA, Christoph/ **SCHÄFER**, Andrea/ **BAUR**, Rupprecht S.: Fehleranalyse. In: **AHRENHOLZ**, Bernt/ **OOMEN-WELKE**, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. 3. korrigierte Auflage. Hohengehren: Baltmannsweiler 2014, S. 265- 279.

CUMMINS, Jim : Immigrant Students' Academic Achievement: Understanding the Intersections Between Research, Theory and Policy. In: **GOGOLIN**, Ingrid/ **LANGE**, Imke/ **MICHEL**, Ute/ **REICH**, Hans H. (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache- und wie man sie meistert. FÖRMIG Edition Band 9. Waxmann: Münster 2013, S.19- 42.

DIRIM, İnci/ **GOGOLIN**, Ingrid/ **KNORR**, Dagmar/ **KÜGRER-POTRATZ**, Marianne/ **LENGYEL**, Drorit/ **REICH**, H.Hans/ **WEISSE**, Wolfram (Hrsg.): Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik, Religion. Waxmann: Münster 2015

DIRIM, İnci: Der herkunftssprachliche Unterricht als symbolischer Raum. In: **DIRIM**, İnci/ **GOGOLIN**, Ingrid/ **KNORR**, Dagmar/ **KÜGRER-POTRATZ**, Marianne/ **LENGYEL**, Drorit/ **REICH**, H.Hans/ **WEISSE**, Wolfram (Hrsg.): Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik, Religion. Waxmann: Münster 2015, S. 61- 74.

DIRIM, İnci/ **MECHERIL**, Paul: Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: **MECHERIL**, Paul/ **CASTRO VARELA**, Maria do Mar/ **DIRIM**, İnci/ **KALPAKA**, Annita & **MELTER**, Claus: Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz 2010a, S. 99- 120.

DIRIM, İnci/ **MECHERIL**, Paul: Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: **MECHERIL**, Paul/ **CASTRO VARELA**, Maria do Mar/ **DIRIM**, İnci/ **KALPAKA**, Annita & **MELTER**, Claus: Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz 2010b, S. 121- 149.

DÖLL, Marion: Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines sprachdiagnostischen Beobachtungsverfahrens. FÖRMIG Edition Band 8. Waxmann: Münster 2012

DÖRING, Nicola/ **BORTZ**, Jürgen: Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Auflage. Springer: Berlin 2016

DREYFUS, Hubert: Michael Foucault: Jenseits von Strukturalismus u. Hermeneutik. Athenäum: Frankfurt am Main 1987

DUDENREDAKTION (o.J.): „runter“ auf Duden online.
<http://www.duden.de/suchen/dudenonline/runter> (Zugriff: 15.1.2017)

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

EHLICH, Konrad: Eine Expertise zu „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund“. In: **GOGLIN**, Ingrid/ **NEUMANN** Ursula/ **ROTH**, Hans- Joachim (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. FÖRMIG Edition Band 1. Waxmann: Münster 2005b , S. 33- 50.

EHLICH, Konrad/ **BREDEL**, Ursula/ **REICH**, Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Berlin 2010

ERLASS des BMBF vom 30. Oktober 2014, Geschäftszahl: BMBF- 27.901/0062-I/5a/2014

FEINER, Waldemar: Das Schularbeiten- Heft: Lehrmaterialien für Deutsch (4. Schulstufe). 2. Auflage. Veritas: Linz 2002

FRIED, Lilian: Spracherfassungsverfahren für Kindergartenkinder und Schulanfänger. In: **GOGLIN**, Ingrid/ **NEUMANN** Ursula/ **ROTH**, Hans- Joachim (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei

Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. FÖRMIG Edition Band 1. Waxmann: Münster 2005, S. 19- 32.

FRÖHLICH, Lisanne/ DÖLL, Marion/ DIRIM, İnci: Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache. Teil 1: Beobachtungsbogen. BMBF (Hrsg.), Abteilung I/5a, Referat für Migration und Schule. Wien 2014
<http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=332> (Zugriff: 12.03.2016)

FÜRSTENAU, Sara/ GOMOLLA, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Leistungsbeurteilung. Springer: Wiesbaden 2012

GANTEFORT, Christoph: ‚Bildungssprache‘- Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. In: GOGOLIN, Ingrid/ LANGE, Imke/ MICHEL, Ute/ REICH, Hans H. (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache- und wie man sie meistert. FÖRMIG Edition Band 9. Waxmann: Münster 2013, S. 71- 105.

GOGOLIN, Ingrid: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Waxman: Münster 1994

GOGOLIN, Ingrid: Chancen und Risiken nach PISA- über Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In: AUERNHEIMER, Georg (Hrsg.): Schieflage im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 3. Auflage. Springer: Wiesbaden 2009, S. 33- 50.

GOGOLIN, Ingrid/ DIRIM, İnci/ KLINGER, Thorsten/ LANGE, Imke/ LENGYEL, Drorit/ MICHEL, Ute/ NEUMANN, Ursula/ REICH, Hans H./ ROTH, Hans- Joachim/ SCHWIPPERT, Kunt: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. FÖRMIG Edition Band 7. Waxmann: Münster 2011

GOGOLIN, Ingrid/ LANGE, Imke: Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: FÜRSTENAU, Sara/ GOMOLLA, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit. 1. Auflage. Springer: Wiesbaden 2011, S. 107- 129.

GOGOLIN, Ingrid/ **LANGE**, Imke/ **MICHEL**, Ute/ **REICH**, Hans H. (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache- und wie man sie meistert. FÖRMIG Edition Band 9. Waxmann: Münster 2013

GOMOLLA, Mechthild/ **RADTKE**, Frank- Olaf: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden 2009

GOMOLLA, Mechthild: Leistungsbeurteilung in der Schule: Zwischen Selektion und Förderung, Gerechtigkeitsanspruch und Diskriminierung. In: **FÜRSTENAU**, Sara/ **GOMOLLA**, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Leistungsbeurteilung. Springer: Wiesbaden 2012, S. 25- 51.

GOMOLLA, Mechthild: Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und- jugendlichen im Deutschen Schulsystem. In: **AUERNHEIMER**, Georg (Hrsg.): Schieflage im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 5. Auflage. Springer: Wiesbaden 2013, S. 87- 102.

GOMOLLA, Mechthild: Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In: **LEIPRECHT**, Rudolf/ **STEINBACH**, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Band 1. Debus Pädagogik: Schwalbach 2015, S. 193- 219.

HADJAR, Andreas: Meritokratie als Legitimationsprinzip. Die Entwicklung der Akzeptanz sozialer Ungleichheit im Zuge der Bildungsexpansion. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden 2008

HECKMANN, Friedrich: Ethnische Minderheiten, Volk und Nation: Soziologie inter-ethnischer Beziehungen. Enke: Stuttgart 1992

HERZOG- PUNZENBERGER, Barbara (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Band 2. Im Auftrag des

BMUKK. Leykam: Graz 2012

https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/NBB2012_Band2_gesamt_0.pdf

JEUK, Stefan: Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen- Diagnose- Förderung. 2., aktualisierte Auflage. Kohlhammer: Stuttgart 2013

KLEIN, Helmut: Transparente Leistungsbewertung und Zensurengebung in der Sekundarstufe 1. Umfassend- praxisorientiert- fair. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler 2009

KLEPPIN, Karin: Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19. Goethe Institut: München 1998

KLEPPIN, Karin: Fehler, Fehleranalyse, Fehlerdiagnose. In: BARKOWSKI, H/ KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Zweitsprache Tübingen: Narr 2010, S. 79- 81.

KÖNIG, Johannes: Wandel der Beurteilungspraxis hin zur Arbeit mit Zielen und festgelegten Kompetenzen. In: FÜRSTENAU, Sara/ GOMOLLA, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Leistungsbeurteilung. Springer: Wiesbaden 2012, S. 107- 120.

KRONIG, Winfried: Über das Eigenleben von Leistungsbewertung. In: FÜRSTENAU, Sara/ GOMOLLA, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Leistungsbeurteilung. Springer: Wiesbaden 2012. S. 51- 61.

KRUMM, Hans- Jürgen: Was kann eine Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund leisten? In: GOGLIN, Ingrid/ NEUMANN Ursula/ ROTH, Hans- Joachim (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Waxmann: Münster 2005, S. 97- 107.

LACAN, Jaques: Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion, wie sie uns in der psychoanalytischen Erfahrung erscheint. Bericht für den 16. internationalen Kongreß für Psychoanalyse in Zürich am 17. Juli 1949. In: HAAS, Norbert (Hrsg.): Jaques Lacan Schrichten I. 3. korrigierte Auflage. Quardiga: Berlin 1991, S. 61- 70.

LANDUA, Sabine/ **MAIER- LOHMANN**, Christa/ **REICH**, Hans H.: Deutsch als Zweitsprache. In: **EHLICH**, Konrad/ **BREDEL**, Ursula/ **REICH**, Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Berlin 2010 S. 171- 202.

LEIPRECHT, Rudolf/ **STEINBACH**, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Band 1. Debus Pädagogik: Schwalbach 2015

MAIER, Uwe: Leistungsdiagnostik in Schule und Unterricht. Schülerleistungen messen, bewerten und fördern. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn 2015

MATSUDA, Paul K./ **COX**, Michelle: Reading an ESL Writer's Text. Studies in Self- Access Learning Journal Vol. 2, No. 1. 2011, S. 4-14.
http://sisaljournal.org/archives/mar11/matsuda_cox

MECHERIL, Paul/ **CASTRO VARELA**, Maria do Mar/ **DIRIM**, İnci/ **KALPAKA**, Annita & **MELTER**, Claus: Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz 2010

MECHERIL, Paul/ **MELTER**, Claus: Rassismuskritik. Band 1. Rassismustheorie- und forschung. Wochenschau: Schwalbach 2011

MECHERIL, Paul/ **MELTER**, Claus: Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: **MECHERIL**, Paul/ **CASTRO VARELA**, Maria do Mar/ **DIRIM**, İnci/ **KALPAKA**, Annita & **MELTER**, Claus: Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz 2010, S. 150- 168.

MECHERIL, Paul: Kritik als Leitlinie (migrations)pädagogischer Forschung. In: **ZIEGLER A./ ZWICK E.** (Hrsg.): Theoretische Perspektiven der modernen Pädagogik. LIT-Verlag: Münster 2013, S. 2- 15.

REICH, Hans H.: Auch die „Verfahren zur Sprachstandsanalyse bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ haben ihre Geschichte. In: **GOGLIN**, Ingrid/ **NEUMANN Ursula**/

ROTH, Hans- Joachim (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. FÖRMIG Edition Band 1. Waxmann: Münster 2005, S. 87- 96.

REICH, Hans H.: Die Sprachaneignung von Kindern in Situationen der Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: EHLICH, Konrad/ BREDEL, Ursula/ REICH, Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Berlin 2010, S. 163- 169.

RÖSCH, Heidi (Hrsg.)/ AHRENS, Ruth/ DIRIM, İnci/ PIEPHO, Hans- Eberhard, RÖHRER-MÜNCH, Karla/ TSCHACHMANN, Uta: Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung. Bildungshausen: Braunschweig 2003

ROTH, Hans- Joachim: Die Karriere der „Bildungssprache“- kursorische Beobachtungen in historische- systematischer Anmutung. In: DIRIM, İnci/ GOGOLIN, Ingrid/ KNORR, Dagmar/ KÜGRER-POTRATZ, Marianne/ LENGYEL, Drorit/ REICH, H.Hans/ WEISSE, Wolfram (Hrsg.): Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik, Religion. Waxmann: Münster 2015. S. 37- 61.

SAID, Edward: Orientalism. Penguin Books: London 2003

SCHOFIELD, Janet Ward/ ALEXANDER, Kira Marie: Stereotype Threat, Erwartungseffekte und organisatorische Differenzierung. Schulische Leistungsbarrieren und Ansätze zu ihrer Überwindung. In: FÜRSTENAU, Sara/ GOMOLLA, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Leistungsbeurteilung. Springer: Wiesbaden 2012. S. 65- 82.

SERTL, Michael: Wir entkommen den Zwängen nicht indem wir sie verfeinern. Neue Formen der Leistungsbeurteilung als neue Etappe in der „zurichtenden Modernisierung“ des Menschen. In: SERTL, Michael/ FALKINGER, Barbara/ HAJEK, Anton: Noten- nicht zu umgehen? Alternative Formen der Leistungsbeurteilung auf dem Prüfstand. Schulheft 98/2000. Verein der Förderer der Schulhefte: Wien 1998, S. 9- 29.

SEVERINO, Carol: The Sociopolitical Implications of Response to Second Language and Second Dialect Writing. *Journal of Second Language Writing* 2 (3). 1993, S. 187- 201.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty: The Rani of Simur. An Essay in Reading the Archives. In: BARKER, Francis et al. (Hrsg.): *Europe and its Others*. University of Essex: Colchester 1985, S. 128- 151.

STERN, Thomas: *Förderliche Leistungsbewertung*. Herausgegeben vom Österreichischen Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen. 2. aktualisierte und ergänzte Auflage. BMUKK: Wien 2010

TAUBINGER, Wolfgang: *Das Melker Arbeitspapier*. AG- Deutsch AHS NÖ 2010

THOMAS- OLALDRE, Oscar/ **VELHO**, Astride: Othering and its Effects- Exploring the Concept. In: NIEDRIG, Heike/ YDESEN (eds.), Christian: *Das Schreiben von postkolonialen Geschichten der interkulturellen Erziehung*. P.Lang: Frankfurt am Main 2011, S. 27-52.

TROYNA, Barry/ **WILLIAMS**, Jenny: *Racism, Education and the State*. Beckenham 1986

Internetquellen

BIFIE: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Bildungsstandards. Bista: Wien 2016

<https://www.bifie.at/bildungsstandards> (Zugriff: 19.02.2017)

BIFIE: PISA 2012- Erste Ergebnisse. Zusammenfassung. Die Pressemeldung: Wien 2013

https://www.bifie.at/system/files/dl/pisa12_zusammenfassung_ergebnisse_2013-12-03.pdf
(Zugriff: 04.05.2015)

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen) (Hrsg.): Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Wien: Referat für Migration und Schule, 20. Aktualisierte Auflage 2016

http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info1-16-17.pdf
(Zugriff: 19.02.2017)

STATISTIK AUSTRIA: Statistisches Jahrbuch. Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2015. Kommission für Migration- und Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften: Wien 2015

<http://www.integrationsfonds.at/themen/publikationen/zahlen-fakten/statistisches-jahrbuch-2015/> (Zugriff: 15.03.2016)

UNECE (United Nations of Economic Commission of Europe): Recommendations for the 2010 census of population and housing, 2010, S.90.

http://www.unece.org/fileadmin/DAM/stats/publications/CES_2010_Census_Recommendations_English.pdf (Zugriff: 15.3.2016)

UNESCO (Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur): Tag der Muttersprache 2015.

<http://www.unesco.de/kultur/2015/tag-der-muttersprache-2015.html> (Zugriff: 15.3.2016)

10 Abstract

Die Leistungsbeurteilung an österreichischen Volksschulen ist von einem monolingualen Normalitätsverständnis geprägt. Die sprachliche Heterogenität in den Klassen wird bei der Leistungsbeurteilung weitestgehend außer Acht gelassen. Durch diese Tatsache lässt sich eine Schlechterstellung all jener Kinder und Jugendlichen im österreichischen Schulsystem feststellen die diesen Normalitätserwartungen nicht entsprechen. Die hier vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Möglichkeit des Einbezugs des Sprachstandes in die Leistungsbeurteilung einer Deutschschularbeit der vierten Volksschulklasse. Durch die unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache (USB- DaZ*) kann der individuelle Sprachstand der Kinder mit DaZ* während des Unterrichts beobachtet werden. Es wird versucht die herkömmliche Fehleranalyse der Deutschschularbeit um den Faktor des Zweitspracherwerbs zu erweitern. Die deutsche Sprache birgt sogenannte „Stolpersteine“, welche in der hier vorliegenden Arbeit dazu verwendet werden, den Zweitspracherwerb bei der Leistungsbeurteilung miteinzubeziehen. Dies soll eine Methode darstellen, welche dazu führt eine fairere Leistungsbeurteilung zu ermöglichen.

11 Anhang

Schülerin A

Abbildung 1: Schularbeit Schülerin A 1/2

<u>4. Schularbeit</u>		
~~Der~~ ^{Der} neue Käfig		G
Sch erkannte das Auto nicht.		
Es war ein weißes Auto. Mein		WW
Vater eilte zur Haustür. „Wer könnte		A
das sein?“, fragte ich mich. Mein		SZ
Vater rief: „Danke für das Paket!“		
Nach einer Weile lief mein Papa ins Kinder-		
zimmer. „Überraschung, ich habe		
für deinen Wellensittich Pipsi einen		G
neuen Käfig gekauft“, überraschte		
Papa uns. Schnell packten wir		
die Packung aus und gaben Pipsi		R
in sein neuen Käfig rein. Der Vogel sah		(G), A
glücklich aus. „Der ist ja süß!“,		R
sagte Nina. Plötzlich fiel der		
kleine Vogel hinunter. Sofort nahm		
ich Pipsi in meiner Hand. „Pipsi		G
wach auf!“, weinte ich. Auf einmal		
wachte er auf und zwitscherte.		WW
„Oh, zum Glück lebst du, ich		
habe dich sehr lieb!“ sagte ich.		R, SZ
Später gab mein Vater vorsichtig		R
*) ein kühles Tuch.		R
Glücklich platerte Pipsi wieder		R
in seinem neuen Käfig.		

Abbildung 2: Schularbeit Schülerin A 2/2

A, G *) ^{auf} in seinen kleinen Bein

Befriedigend!

4. SchularbeitPipri war fort

Plötzlich flog der Wellenvittich aus dem Fenster.

Xina probierte ihn einzufangen, aber es ^{gelingt} ihr nicht. G

Sie kam wütend zu mir und ~~Xina~~ schimpfte R

laut mit mir. * Wir probierten ihn mit Vogelfutter an- } 1?

zu locken, aber es konnten nur die Tauben. Nun R

kam auch Pipri um zu fressen. Ich flüsterte: Xina, WW

Xina schau, dort ist Pipri. Pipri kam ihn den WW, SZ, R

kefig um zu schlafen. Wir ^{Schließen} schlossen das Fenster und R, R, R

räumten das ^{Dann} Fressen weg. Jetzt schaute alles wie neu R, A, Z

aus. Es kloppte an der Tür. Das müssen Mama und Papa R, SZ, G

sein, sagte Xina. Sie ^{hin} rannte die Treppen ^{hin} runter und R, A

öffnete die Tür. Wir sagten alles ihren Eltern R, SZ

und wir aßen ein Eis.

Danach musste ich nachhause gehen.

* Warum hast du ihn nicht aufgehoben? "

Nicht genügend!

Abbildung 4: Schularbeit Schülerin C

4. Schularbeit

Das ~~gespenster~~ ^{gruselige} Haus ~~Gespensterhaus~~

x

R

Ich lief vom Wohnzimmer weg, weil ich Angst hatte. Da ging ich zu meinen Eltern. Ich sagte: "Papa, ich habe Angst!" Ich lag zwischen meinen Eltern. Am nächsten Tag ging ich in die Schule und meine Eltern waren dabei. Als ich von der Schule nach Hause ankam, war es schon finster. Ich wusste nicht, was ich machen soll. Ich ging zu meiner Nachbarin. Sie war nicht da. Zum Glück hatte ich den Schlüssel gefunden. Ich machte die Tür auf. Später bin ich auf mein Zimmer aufgegangen und lag im Bett. Als ich schlafen war, kamen immer gruselige Geräusche. Ich rief: "Hilfe, Hilfe!" Ich wollte runter aber die Tür war zu. Ich konnte so aus dem Fenster rausgehen. Das Fenster war auch zu. Es klopfte an der Tür. Ich machte die Tür auf. Das waren meine Eltern. Ich umarmte sie, weil ich Angst hatte. Meine Mutter kochte uns was zum Essen.

G

WW

WW, A

Z, G

Z

G

Z, A

A, SZ

R, A

A

A, WW

(G), WW, A

Z, A, R

Zum Schluss schauten wir fröhlich fern.

A

Genügend!

4. SchularbeitDer schlauste ~~fl~~ Vogel der Welt

Der Vogel flog weg wegen Mina. Dann lief ich schnell A
zu Tina und wollte ihn fangen, aber er war zu schnell. G, SZ
Als ich wieder hinein ^{ging} gegangen, bin ^{schimpfte} habe ich mit der R, R, (Z)
^{Mina} ihm geschimpft und habe sie ^{warf} raus geworfen. Ich war A, Z
sehr traurig und wollte nie wieder sie sehen. A
Nach einer Weile kam Mina zurück und entschuldigte R
sich. Dann sagte ich: Ok, aber du musst mit mir helfen, R, SZ
meinen Vogel Sissi finden. Ich und Mina ^{und ich} gingen G, SZ, A
los und suchten Sissi. Als ich hinauf schaute, sah R, R, SZ
ich Sissi und lief ich ^{dem Vogel} nach, er landete auf einem A, WW
Baum. ^{Ich} Meiner Freundin sagte: Der Baum ist sehr SZ, G
hoch. Was werden wir machen? Plötzlich flog SZ, G
er weiter, hier ^{mal} war er sehr nah zu bei SZ, R, A
mir. Ich sprang ^{hinauf} und wollte ihn fangen. Der
Vogel war aber sehr schlau. Ich schimpfte mit (R)
mir: Sei ein Mist. Mina und ich gingen wieder R, R
nachhause, wir waren sehr traurig. Als der Vogel
~~h~~ hunger hatte, flog er wieder nachhause. R, G, WW

Wir waren sehr glücklich und erzählten unseren G
Eltern nichts.

Genügend!

Nicht feige sein!

Ich bekam Angst, und verkroch mich unter der Decke. Da hörte ich
 (SZ) ein Geräusch, das sich so anhörte, als ob ein Teller runterfiel und zerbrach.
 „Unter der Decke bleiben ist sehr feige. Ich muss nachschauen!“,
 SZ dachte ich, und stand auf, und schaute durch den Türspalt. Da war ein schwarz gekleideter Mann und durchsuchte das Wohnzimmer. Wo ist ^{* das die Sache?} ~~das Ding?~~ ^{!!} sagte er.
 Ich schlich zum Telefon und rief die Polizei an. „Wir sind in fünf Minuten da“, sagte ein Polizist. Nach fünf Minuten hörte ich Autos und sah blaues und rotes Licht.
 R Auf ^{einmal} ~~ein~~ Mal stürmten drei Verbrechensjäger in das Haus und riefen: „Keine Bewegung!“ Der Verbrecher hob die Aune. Ein Polizist nahm
 G, A ihm ^m die Maske ^{her} unter.
 „Herr Müller?“ sagte ich mit
 G „offenem ^m Mund.“ „Aber sie sind

Abbildung 7: Schularbeit Schüler E 2/2

4. Schularbeit

„~~ach~~ unser Nachbar!“ ^{rief} ich
~~aller~~ Entsetzen. „Nachbar heißt
~~nicht~~ ^{nicht} Dieb!“ antwortete er.

Meine Eltern kamen ^{her} runter und
ich erzählte ihnen ^{er} was passiert ist. Danach ^{war} Z
führen die Polizisten weg und
wir räumten alles auf.

Sehr gut!

** nicht kein
* die Geldbörse

Abbildung 8: Schularbeit Schülerin F

4. SchularbeitVerloren im Möbelhaus

Ich war sehr nervös. Schnell rannte ich nach vorne. Doch ich ^{so} habe ihn nicht mehr Z gesehen. Da ging eine Mitarbeiterin an mir vorbei. Ich fragte ^{ich} sie: „Ich suche meinen Vater. Haben sie ihn gesehen?“ Die junge Frau antwortete: R „Nein, ich glaube nicht.“ So ging die Suche weiter. Ich fragte die verschiedensten Leute. Doch keiner hatte ihn gesehen. Ich fing an leicht zu heulen. Doch ^{dann} ^{erinnerte} habe ich mich an etwas erinnert. Mir fiel ein, dass mein Vater und ich uns etwas ausgemacht Z haben. R, SZ Und zwar sollten wir uns bei der Kasse treffen, wenn wir uns verloren haben. R Ich machte mich R, SZ auf die Suche nach ihm. Z

Nach einer halben Stunde fand ich ~~die Kasse~~ ^{er} endlich den ausgemachten Treffpunkt endlich.

Dort stand auch Papa. Ich war so froh und er auch. Glücklicherweise gingen wir nach Hause.

Gut!