

**Fachbereich 2 - Institut für Erziehungswissenschaften
Bildungswissenschaften (Bachelor of Education)**

**Diagnosegestützte Sprachförderung –
Aktuelle Diagnoseinstrumente für die Sekundarstufe
im Vergleich**

*Language Support Based on Diagnostic Analysis –
A Comparison of Current Diagnostic Procedures in Secondary Education*

vorgelegt von: Sara Buczkowski

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	I
Abbildungsverzeichnis	II
Tabellenverzeichnis.....	III
1 Einleitung	1
2 Theoretische Grundlagen	3
2.1 Bildungssprache	3
2.2 Sprachförderung	7
2.3 Diagnostik.....	13
2.4 Zusammenfassung: Untersuchungskriterien.....	18
3 Analyse von drei Diagnoseinstrumenten für die Sekundarstufe	20
3.1 Methode.....	21
3.2 Drei Sprachstandsdiagnoseinstrumente	21
3.2.1 Das Tulpenbeet	23
3.2.2 Prozessbegleitende Diagnose zur Schreibentwicklung	28
3.2.3 C-Test.....	32
4 Vergleichende Interpretation	36
5 Resümee und Ausblick.....	41
Literaturverzeichnis.....	IV
Anhang	IX

Abkürzungsverzeichnis

BIC	-	Basic Interpersonal Communication Skills
DaZ	-	Deutsch als Zweitsprache
CALP	-	Cognitive Academic Language Proficiency
Destatis	-	Statistisches Bundesamt
DGfG	-	Deutsche Gesellschaft für Geographie
Dif-Wert	-	Differenzwert
F!SS	-	Forschungsinitiative Sprachdiagnostik Sprachförderung
FörMig	-	Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund
Hg.	-	Herausgeber
i.V.m.	-	in Verbindung mit
KGS	-	kindgerichtete Sprache
PDS	-	Prozessbegleitende Diagnose zur Schreibentwicklung
PISA	-	Programme for International Student Assessment
R/F-Wert	-	Richtig/Falsch-Wert
SuS	-	Schülerinnen und Schüler
Sp.	-	Spalte
TF-Test	-	Teilfertigkeitstest
WE-Wert	-	Worterkennungswert

Abbildungsverzeichnis

- ABBILDUNG 1:** CUMMINS EISBERG-MODELL N. BERENDES, KARIN U.A. (2013): HÜRDE BILDUNGS-
SPRACHE? EINE ANNÄHERUNG AN DAS KONZEPT „BILDUNGSSPRACHE“ UNTER EINBEZUG AKTU-
ELLER EMPIRISCHER FORSCHUNGSERGEBNISSE. IN: REDDER, ANGELIKA/ WEINERT, SABINE:
SPRACHFÖRDERUNG UND SPRACHDIAGNOSTIK. INTERDISZIPLINARE PERSPEKTIVEN. MÜNSTER
U.A., S.22 6
- ABBILDUNG 2:** FÖRMIG-MATERIAL ZUM TULPENBEET N. SCHULMINISTERIUM NRW:
[HTTP://WWW.STANDARDSICHERUNG.SCHULMINISTERIUM.NRW.DE/CMS/UPLOAD/KUD/DOWNLO
ADS/TULPENBEET_DEUTSCH.PDF](http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/kud/downloads/tulpenbeet_deutsch.pdf) 23
- ABBILDUNG 3:** SPRACHLICHE DIMENSIONEN DES TULPENBEETS N. GANTEFORT, CHRISTOPH/ ROTH,
HANS-JOACHIM (2008): EIN STURZ UND SEINE FOLGEN. ZUR EVALUATION VON TEXTKOMPETENZ
IM NARRATIVEN SCHREIBEN MIT DEM FÖRMIG-INSTRUMENT ‚TULPENBEET‘. IN: KLINGER,
THORSTEN/ SCHWIPPERT, KNUT/ LEIBLEIN, BIRGIT (HG.): EVALUATION IM MODELLPROGRAMM
FÖRMIG. PLANUNG UND REALISIERUNG EINES EVALUATIONSKONZEPTS. MÜNSTER U.A., S.31..24
- ABBILDUNG 4:** C-TEST N. BAUR, RUPPRECHT/SPETTMANN, MELANIE (2009): DER C-TEST ALS IN-
STRUMENT DER SPRACHDIAGNOSE UND SPRACHFÖRDERUNG. IN: LENGYEL, DRORIT U.A. (HG.):
VON DER SPRACHDIAGNOSE ZUR SPRACHFÖRDERUNG. MÜNSTER U.A., S.116..... 33
- ABBILDUNG 5:** TF-TEST N. BAUR, RUPPRECHT/SPETTMANN, MELANIE (2009): DER C-TEST ALS IN-
STRUMENT DER SPRACHDIAGNOSE UND SPRACHFÖRDERUNG. IN: LENGYEL, DRORIT U.A. (HG.):
VON DER SPRACHDIAGNOSE ZUR SPRACHFÖRDERUNG. MÜNSTER U.A., S.118..... 34
- ABBILDUNG 6:** BEISPIELHAFTE AUSWERTUNG EINES TEILTESTS N. BAUR, RUPPRECHT/SPETTMANN,
MELANIE (2008): SCREENING – DIAGNOSE – FÖRDERUNG: DER C-TEST IM BEREICH DAZ. IN:
AHRENHOLZ, BERNT (HG.): DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE. VORAUSSETZUNGEN UND KONZEPTE
FÜR DIE FÖRDERUNG VON KINDERN UND JUGENDLICHEN MIT MIGRATIONS Hintergrund. 2.
AUFLAGE, FREIBURG IM BREISGAU, S.101 X

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: KOMPETENZRASTER BERICHTEN ERSTELLT N. LENGYEL, DRORIT/HEINTZE, ANDREAS/ REICH, HANS H./ ROTH, HANS-JOACHIM/ SCHEINHARDT-STETTNER, HEIDI (2009): PROZESSBE- GLEITENDE DIAGNOSE ZUR SCHREIBENTWICKLUNG: BEOBACHTUNG SCHRIFTLICHER SPRACH- HANDLUNGEN IN DER SEKUNDARSTUFE I. IN: LENGYEL, DRORIT/ REICH, HANS H. /ROTH, HANS- JOACHIM/DÖLL, MARION (HG.): VON DER SPRACHDIAGNOSE ZUR SPRACHFÖRDERUNG. MÜNSTER U.A., S.132-135	29
TABELLE 2: ANALYSEEBENEN DER INSTRUMENTE IM VERGLEICH, IN ANLEHNUNG AN SCHRÜNDER- LENZEN, AGI/HENN, DOMINIK (2009): ENTWICKLUNG EINES COMPUTERPROGRAMMS ZUR ANALY- SE DER SCHRIFTLICHEN ERZÄHLFÄHIGKEIT. IN: LENGYEL, DRORIT/ REICH, HANS H./ROTH, HANS- JOACHIM/ DÖLL, MARION (HG.): VON DER SPRACHDIAGNOSE ZUR SPRACHFÖRDERUNG. MÜNSTER U.A., S.105	36
TABELLE 3: VERGLEICH DER INSTRUMENTE HINSICHTLICH DER ERSTELLTEN KRITERIEN	39
TABELLE 4: LEGENDE ZU DEN RANKINGGRUPPEN N. BAUR, RUPPRECHT/SPETTMANN, MELANIE (2009):DERC-TEST ALS INSTRUMENT DER SPRACHDIAGNOSE UND SPRACHFÖRDERUNG. IN: LENGYEL, DRORIT .. U.A. (HG.): VON DER SPRACHDIAGNOSE ZUR SPRACHFÖRDERUNG. MÜNSTER U.A., S.122	XI
TABELLE 5: LEGENDE ZU DEN FÖRDERGRUPPEN N. BAUR, RUPPRECHT/SPETTMANN, MELANIE (2009): DER C-TEST ALS INSTRUMENT DER SPRACHDIAGNOSE UND SPRACHFÖRDERUNG. IN: LENGYEL, DRORIT U.A. (HG.): VON DER SPRACHDIAGNOSE ZUR SPRACHFÖRDERUNG. MÜNSTER U.A., S.122	XI

1 Einleitung

Ja, ich habe einen Migrationshintergrund – mit dieser Klassifizierung müssen sich viele Personen in Deutschland in der Schule, an der Universität oder im Alltag auseinandersetzen. Denn seit 2005 führt das Statistische Bundesamt den Titel *mit Migrationshintergrund* für eine bestimmte Personengruppe (vgl. Destatis). Obgleich viele dieser Individuen sich durchaus „deutsch“ fühlen, werden sie wahllos als anders betrachtet. Diese Aussage klingt nicht sonderlich positiv, trotzdem ist zu bedenken, dass eben diese Unterscheidung es erst ermöglicht, die besonderen Bedürfnisse der betroffenen Individuen herauszuarbeiten. Da die Autorin selbst zu dieser Personengruppe gehört, liegt es ihr am Herzen festzuhalten, dass diese Bezeichnung für die folgende Arbeit niemals diskriminierend gemeint ist, sondern lediglich Unterscheidungszwecken dient. Auch der Begriff *Bedürfnis* ist keinesfalls als diskriminierend zu verstehen, sondern beschreibt lediglich die Diskrepanz zwischen dem Vorwissen und Fertigkeiten der Individuen mit Migrationshintergrund und den Anforderungen, in diesem Fall die des deutschen Schulsystems. Die Erarbeitung dieser Diskrepanz kann erklären, inwiefern und warum diese Personengruppe beim Bildungserfolg schlechter gestellt ist.

Diese Anforderungen meinen hier explizit bildungssprachliche Kompetenzen. Bildungssprachliche Kompetenzen und Sprachförderung sind spätestens seit der PISA-Studie im Jahr 2000 öffentlicher Diskussionsgegenstand, wenn der Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern (nachfolgend SuS) mit Migrationshintergrund thematisiert wird (vgl. Lengyel 2012, S.143). Bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund handelt es sich um Heranwachsende, die selbst nach Deutschland immigriert oder deren Eltern in einem anderen Land als Deutschland geboren sind und deren Erstsprache eine andere als Deutsch ist (vgl. PISA-Konsortium 2005, S.272). Die Erstsprache wird oft auch als Muttersprache bezeichnet und entspricht der vom Kleinkind zuerst gelernten Sprache. In den letzten Jahren ist der Teil der in Deutschland lebenden SuS mit Migrationshintergrund drastisch angestiegen (vgl. Ramm u.a. 2005). Obwohl in der Schule schon immer mit einer heterogenen Schülerschaft umgegangen werden musste, stellt diese Entwicklung das deutsche Schulsystem vor neue Herausforderungen. Diese bestehen darin, den Unterricht und seine sprachlichen Anforderungen zugänglich für viele Individuen zu machen, die unterschiedlichen sprachlich-kulturellen Hintergründen entstammen.

Vergleichsstudien zeigen, dass der Schulerfolg der SuS abhängig von ihren Sprachkompetenzen ist (vgl. Gogolin/Roth 2007). Dass Verbindungen zwischen unterschiedlichen Sprachgebrauchsformen verschiedener Sozialschichten und gesellschaftlicher Teilhabe, insbesondere Bildungszugängen, bestehen, zeigen auch fundamentale soziolinguistische und sozialwissenschaftliche Untersuchungen (vgl. Bernstein 1971, 1972; Bourdieu 1991). Dementsprechend muss die Relevanz von Sprache in der Schule an dieser Stelle berücksichtigt

werden: Sprache ist nicht nur Unterrichtsgegenstand, sondern zugleich auch Kommunikationsmedium des Unterrichts. Demzufolge werden sprachlichen Kompetenzen eine wesentliche Rolle für den Bildungsprozess und Bildungserfolg zugeschrieben (vgl. Holler 2005, S.25). Weitergedacht ermöglichen Sprachkompetenzen somit erst gesellschaftliche Teilhabe. Doch Sprache ist nicht immer gleich Sprache; sie unterscheidet sich abhängig von ihrem Kontext. Trotz dessen, dass für das tägliche Leben die Alltagssprache ausreichend ist, wird in der Schule ein anderes Sprachregister gefordert: die Bildungssprache.

Kinder und Jugendliche brauchen ca. fünf bis acht Jahre, um bildungssprachliche Kompetenzen zu erwerben, jedoch lediglich sechs Monate bis zwei Jahre, um sich im Alltag verständigen zu können (Gogolin/Lange 2011, S.110 f.). Demzufolge ist offensichtlich, dass viele Kinder und Jugendliche, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, andere Lernvoraussetzungen mitbringen als ihre deutschen Mitschülerinnen und Mitschüler. Wenn dem hinzukommt, was Feilke kritisiert, nämlich dass Bildungssprache in der Schule vorausgesetzt, aber nicht explizit gelehrt wird (vgl. 2012, S.4), sind die sprachlichen Anforderungen, denen sie ausgesetzt sind, erheblich. Es ist die Aufgabe der Schule, allen Kindern und Jugendlichen den Gebrauch der Bildungssprache zu lehren und ihre Sprache zu fördern, wenn diese Voraussetzung für den Schulerfolg ist. Laut Drorit Lengyel kann sprachliche Bildung Chancenungleichheiten in heterogenen Schülerschaften entgegenwirken (2010, vgl. 594), indem ähnliche Lernvoraussetzungen für alle geschaffen werden. Dies kann nur mittels einer diagnosegestützten Förderung erfolgen, da der Grundsatz jedes pädagogischen Handelns lautet, die Schülerinnen und Schüler an ihrem Wissens- und Kenntnisstand abzuholen. Der Sprachstand wiederum kann nur mit Hilfe einer Diagnose abgeleitet werden (vgl. Reich 2009, S.25).

Obgleich der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen in dieser Arbeit aus Platzgründen nicht umfassend erarbeitet werden kann, konzentriert sie sich auf einen wichtigen Ankerpunkt der Sprachförderung: die Diagnoseinstrumente, deren Untersuchungsergebnisse als Grundlage für eine individuelle Sprachförderung dienen können. Trotz großer Bemühungen durch Modellprojekte der Universität Hamburg wie z.B. FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) oder FISS (Forschungsinitiative Sprachdiagnostik Sprachförderung¹), die zu Teilen vom Ministerium für Bildung und Forschung gefördert werden, stellt der Einsatz von Diagnoseinstrumenten im Schulalltag eher die Ausnahme als den Regelzustand dar, da die empirische Forschung sich diesbezüglich noch in der initialen Phase befindet (vgl. Lengyel 2010, S.599; S.604). Nichtsdestotrotz liegt die Verantwortung, wie bereits angedeutet, bei den „Bildungsinstitutionen, bildungssprachliche Fähigkeiten zu ver-

¹ für weitere Informationen siehe <http://www.fiss-bmbf.uni-hamburg.de/>

mitteln“ (ebd., S.598), da Bildungssprache maßgeblich an konzeptionelle Schriftlichkeit gebunden ist (vgl. Habermas 1977).

Diese Arbeit stellt einerseits eine Analyse und einen Vergleich dreier ausgewählter Diagnoseinstrumente dar. *Das Tulpenbeet*, die *Prozessbegleitende Diagnose zur Schreibentwicklung (PDS)* und der *C-Test* zielen darauf ab, den Sprachstand vorwiegend von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund festzustellen. Andererseits soll sie jedoch auch aufzeigen, in welchem Verhältnis Sprachförderungen und Diagnose stehen. Ziel der Analyse und Vergleichs ist es zu ermitteln, ob die existierenden Diagnoseinstrumente dem aktuellen Forschungsstand und den damit verbundenen Anforderungen entsprechen. Die Kriterien, nach denen untersucht wird, werden zunächst in einem theoretischen Teil erarbeitet, um anschließend in einer komparativen Analyse ausgewertet zu werden. Abschließend werden die Untersuchungsergebnisse in einem Fazit zusammengefasst.

2 Theoretische Grundlagen

Das folgende Kapitel dient als theoretische Grundlage für die anschließende Analyse dreier ausgewählter Diagnoseinstrumente. Dementsprechend wird der aktuelle Forschungsstand zur Bildungssprache, Sprachförderung und den Instrumenten zur Sprachstandsanalyse im Kontext von Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit aufgearbeitet. Hierbei werden Kriterien abgeleitet, die aktuelle Entwicklungen widerspiegeln und somit als Untersuchungsbasis fungieren.

Die Begriffe Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit werden oft in Zusammenhang mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gebracht. Zweisprachig, bzw. bilingual, ist eine Person dann, wenn sie oder er volle Sprachkompetenzen in zwei Sprachen hat. Der Begriff Mehrsprachigkeit beinhaltet die Zweisprachigkeit, umfasst darüber hinaus jedoch noch weitere Fremdsprachen, die nicht auf Muttersprachniveau beherrscht werden (vgl. Alke 2013, S.1). Wenn die Erstsprache, die im Elternhaus gesprochen wird, nicht Deutsch ist, spricht man von einer anderen Familiensprache.

2.1 Bildungssprache

Drorit Lengyel beschreibt die Bildungssprache als ein linguistisches, aber auch „mehrdimensionales Konstrukt mit erziehungswissenschaftlicher Relevanz“ (2010, S.605). Davon ausgehend wird in diesem Kapitel zunächst die alltägliche, dann die erziehungswissenschaftliche Begriffsauslegung von Bildungssprache vorgestellt, welche zugleich das konzeptuelle Verständnis des Begriffs umfasst (vgl. Berendes u.a. 2013). Im Zuge dessen wird auch der Begriff *Sprachregister* erläutert, da dieser zum Verständnis der sich anschließenden Untersuchung beiträgt. Ferner wird der Begriff zur Alltagssprache abgegrenzt.

Begriffsentwicklung und Negativkonnotation

Bereits Moses Mendelssohn beschreibt gegen Ende des 18. Jahrhunderts eine Sprachform, die sich von der gewöhnlichen Umgangssprache, welche hier nun Alltagssprache genannt wird, abgrenzt, und nennt diese *Büchersprache* (vgl. Mendelssohn 1784). Erst seit ca. 80 Jahren wird der Begriff Bildungssprache verwendet, der maßgeblich von Erich Drach geprägt wurde (vgl. Berendes u.a. 2013, S.18). Dieser bezeichnet Bildungssprache als eine „hohe“ und „reine“ Sprache (1928, Sp.665, 671). Seine Abgrenzung zur Alltagssprache begründet er in unterschiedlichen phonologischen Merkmalen in den Mundarten der Deutschen, die jedoch in aktuellen konzeptuellen Auffassungen von Bildungssprache nur noch selten aufgegriffen werden (vgl. Berendes u.a. 2013, S.18). Wie man Drachs Definition entnehmen kann, genießt die Hochsprache Prestige. Diesbezüglich argumentieren Gogolin und Lange, dass diese Ansicht, nach wie vor, in der Gesellschaft besteht und oftmals mit einer Abwertung der Sprecherinnen und Sprecher, die diese nicht beherrschen, in Verbindung gebracht wird (vgl. 2011, S.108). Gleichzeitig wird somit auch die Alltagssprache entwertet. Dieser Ansatz lässt sich laut Gantefort soziolinguistisch mit Bernsteins Kode-Theorie erklären. Bernstein unterscheidet zwischen *elaborierten Kode* für die privilegierte Gesellschaftsschicht und *restringierten Kode* für die niedrigeren Sozialschichten. Er behauptet, dass der Sprachgebrauch (Kode) eine distinktive Funktion innehält, die einer Schicht dazu dient sich von einer anderen abzugrenzen und im Sinne Bourdieus (1983) „Ausdruck kulturellen Kapitals“ ist (2013, S.72).

Diese Arbeit hingegen stützt sich auf eine erziehungswissenschaftlich-linguistische Herangehensweise, die das Verhältnis von Sprache und Lernen in den Vordergrund stellt (vgl. Gantefort 2013, S.72). Hier werden Bildungs- und Alltagssprache differenziert und als unterschiedliche Sprachregister verstanden. Gogolin und Lange gehen davon aus, dass die Bildungssprache „ein bestimmter Ausschnitt sprachlicher Kompetenz“, ein „formelles Sprachregister, d.h. eine Art und Weise Sprache zu verwenden, die bestimmte formale Anforderungen beachtet“ (2011, S.111), ist. Bildungssprache wird im Schulalltag eingesetzt, z.B. in Lernaufgaben, und ihre Beherrschung wird vorausgesetzt (vgl. Gogolin/Lange 2011, S.111). Man spricht im Schulkontext auch von Schulsprache, die von Gogolin und Lange als Teil der Bildungssprache betrachtet wird. Ferner umfasst die Bildungssprache fachsprachliche Elemente wie themenspezifische Fachtermini und umfasst somit Teile der Fachsprache (vgl. Gogolin/Lange 2011, S.112). Sie orientiert sich auch im Mündlichen an den Grundsätzen der Schriftlichkeit (ebd.; vgl. Habermas 1977). Diese Auffassung beruht auf den Forschungen des englischen Sprachwissenschaftlers Michael Alexander Kirkwood Halliday, der Sprachregister als Sprachvarietäten begreift: „a register is what a person is speaking, determined by

what he is doing at the time“ (1987, S.110²). Wenn Bildungssprache multidimensional verstanden wird (vgl. Lengyel 2010), bildet diese Theorie die linguistische Komponente des Verständnisses.

Habermas eröffnet Lengyel zufolge die „institutionelle Dimension“ (2010, S.595), auf deren Basis Gogolin und Langes Definition beruhen. Neben der eben dargestellten alltäglichen Begriffsauslegung stellt Habermas eine erziehungswissenschaftliche, funktionsorientierte Begriffsdefinition vor, die auch die soziale Komponente des Konzepts berücksichtigt (vgl. Lengyel 2010, S.595). Habermas unterscheidet zwischen Bildungssprache, Umgangssprache und Wissenschaftssprache und verwendet hierbei den Terminus Umgangssprache als Synonym für Alltagssprache (vgl. Berendes u.a. 2013, S.24). Seinem Verständnis zufolge wird Bildungssprache insbesondere für die Medien, Öffentlichkeit und in den Bildungseinrichtungen verwendet (Habermas 1977, S.39). Sie umfasst einen umfangreichen Wortschatz, der auch Fachtermini beinhaltet, dient dazu Fachwissen für alle Gesellschaftsmitglieder zugänglich zu machen und ermöglicht all diesen somit „mit den Mitteln der allgemeinen Schulbildung ein Orientierungswissen“ (ebd., S.39), das in den Lebensalltag integriert werden kann.

Abgrenzung von Bildungs- zur Alltagssprache

In Anlehnung an Habermas sagt der Erziehungswissenschaftler Reich zum Zweck der Bildungssprache aus, dass sie auf die „Vermittlung fachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten“ (2008, S.9) abzielt. Lengyel beschreibt sie als „Sprache des Lernens“ und verweist auf allgemeine Schulmethoden, die abstraktes Denken voraussetzen (2010, S.596). Das abstrakte Denkvermögen steht auch im Zentrum von Jim Cummins Überlegungen (1984). Seine Untersuchung verankert in diesem den größten (Anforderungs-)Unterschied von Bildungs- und Alltagssprache. Vorab sollte jedoch anhand von Gogolin und Langes Definition geklärt werden, was Alltagssprache ist. Sie definieren Alltagssprache als eine „für alltägliche Kommunikation taugliche Sprachkompetenz“ (2011, S.110), die jedoch nicht für den schulischen Erfolg ausreicht. Voraussetzung dafür ist „der Besitz spezifischer sprachlicher Fähigkeiten - eben [die] der Bildungssprache“ (ebd., S.110). Cummins unterscheidet zwischen *basic interpersonal communication skills* (BICS) und *cognitive academic language proficiency* (CALP). BICS werden für die alltägliche zwischenmenschliche Kommunikation verwendet, die stark kontextgebunden, aber kognitiv relativ banal ist, wohingegen CALP der Bildungssprache entspricht, die kognitiv schwieriger zu bewältigen ist, weil diese Art von Sprachfertigkeit auch

² Einem sprachlichen Register unterliegen drei Faktoren, welche die Vorhersehbarkeit der Veränderungen von Grammatikstrukturen und weitere sprachliche Mitteln erklären. Das schriftlich oder mündlich beschriebene Thema (field), das Verhältnis von den Sprechern oder Schreibern (tenor) und das Textsortenverständnis (mode), beeinflussen die Entwicklung und führen zu einem Kontinuum in dem schriftliche Äußerungen kontextunabhängig sind, während mündliche Aussagen stark situationsabhängig sind (vgl. Halliday/McIntosh/Stevens 1964).

abstrahiert und kontextunabhängig gebraucht werden muss. Cummins Eisberg-Modell verdeutlicht diesen markanten Unterschied und greift auf Roger Shuys (1978, 1981) Abgrenzung von sichtbar analysierbaren, z.B. grammatischen Aspekten, und schwer greifbaren, z.B. pragmatischen Gesichtspunkten, von Sprache zurück.

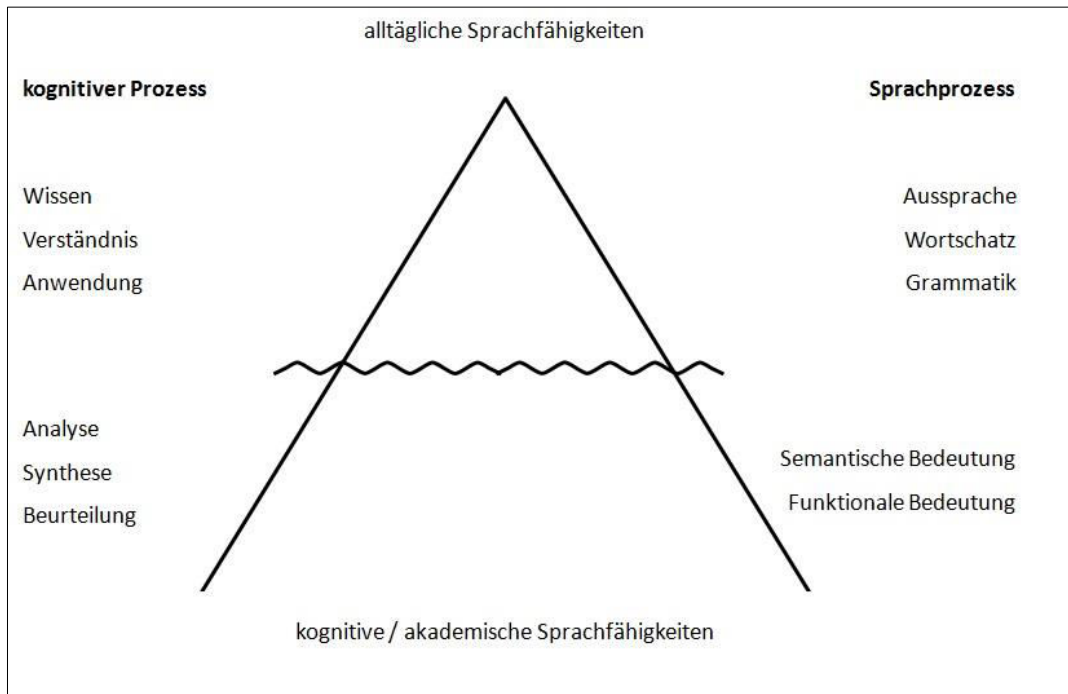


Abbildung 1: Cummins Eisberg-Modell

Gogolin und Lange (2011, S.112ff.) beschreiben, dass in der Alltagssprache häufig grammatisch inkorrekte Sätze formuliert werden, wenn z.B. auf deiktische Mittel, wie *das da* zurückgegriffen wird, da die Gesprächspartner den gleichen Erlebniskontext teilen. Der Anspruch der Bildungssprache liegt hingegen darin, dass präzise formuliert werden muss, „um gemeinsame, universale Bedeutungen zu konstruieren“ (2011, S.112). Des Weiteren unterscheiden sich Bildungs- und Alltagssprache durch sprachliche Merkmale, wie sie Basil Bernstein mit seiner Unterscheidung von *formal language* und *public language* (1959, 311ff.) festlegt: Die formelle Sprache zeichnet sich durch komplexe Grammatikstrukturen aus, beinhaltet vermehrt kausale oder temporale Präpositionen und unpersönliche Personalpronomina. Die Alltagssprache hingegen ist syntaktisch simpler und verzichtet auf lange Anweisungen, komplexe Fragen und eine häufige Verwendung von Adjektiven oder Adverbien (s. auch sprachliche Merkmale von Bildungs- und Alltagssprache im Anhang). Demnach setzt die Bildungssprache profunde Sprachkenntnisse der Zielsprache bezüglich ihres Verständnisses und ihrer Anwendung voraus, was für die Alltagssprache nicht notwendig ist.

2.2 Sprachförderung

Das Begriffsverständnis von Bildungssprache unterliegt einem stetigen Wandel und tritt in den letzten Jahren besonders in Verbindung mit der Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf. Aus dem beschriebenen Anspruch der Beherrschung von Bildungssprache, an welchen der Schulerfolg maßgeblich geknüpft ist, ergibt sich die Notwendigkeit einer Unterstützung der SuS, die aufgrund ihrer Herkunft andere Lernvoraussetzungen mitbringen als ihre deutschen Altersgenossen. Bisherige Fördermaßnahmen für Kinder und Jugendliche, bei denen sich Unregelmäßigkeiten im Gebrauch des Deutschen erkennen lassen, existieren derzeit nur als Zusatzangebot, etwa in Form von Parallel- oder Nachhilfeunterricht (vgl. Gogolin/Lange 2011, S.107; vgl. Lengyel 2010). Folgend werden die Grundprinzipien der Sprachförderung in Abgrenzung zu Sprachunterricht und -therapie erläutert. Hierbei werden ferner die Zielgruppen, Ursachen, die Organisation und die aktuellen Entwicklungen der Sprachförderung vorgestellt.

Werner Knapp unterscheidet zwischen zwei Begriffsverständnissen von schulischer Sprachförderung. Zum einen bezeichnet man als Sprachförderung in der Elementarstufe die sprachliche Bildung aller Kinder, wenn auch gleich Sprachunterricht gemeint ist, da dort ein „Unterricht keine altersgemäße Form der Unterstützung der sprachlichen Entwicklung darstellt“ (2009, S.79; vgl. ebd., S.83). Andererseits beschreibt Sprachförderung Handlungsmaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit „besonderem Förderbedarf“ (Knapp 2009, S.83). Laut Knapp befindet sich die Sprachförderung im Spannungsfeld von Sprachunterricht und Sprachtherapie (vgl. ebd., S.78). Knapp stützt sich auf Beisbart, der Sprachunterricht als einen muttersprachlichen Unterricht definiert, der „alle Arten sprachlicher und sprachlich vermittelter Lernprozesse“ umfasst (2003, S.615). Im allgemeinen Verständnis ist dieser bekannt als „Deutschunterricht“ (ebd.) und seine Gegenstände sind unter anderem die Funktion und Intention von Sprache, Texten und der Literatur. Ferner verweist Knapp darauf, dass der Sprachunterricht in der hochdeutschen Schriftsprache stattfindet sowie Kinder und Jugendliche im Alter von sechs bis 19 Jahren betrifft (vgl. Friedrich 2003, S.569). Ein wesentliches Merkmal des Sprachunterrichts ist, dass alle SuS gleichermaßen angesprochen werden und „Sprache sowohl Gegenstand als auch Medium“ ist (Knapp 2009, S.76; vgl. Felder 2003; vgl. Fritzsche 1994). Der Sprachunterricht dient dazu sprachliche Fertigkeiten zu schulen, welche unabdingbar für die gesellschaftliche Teilhabe sind (vgl. Knapp 2009, S.76). Jedoch sollten Sprachkompetenzen in der deutschen Sprache nicht nur in einem Fach gepflegt, sondern fächerübergreifend geübt werden (vgl. Knapp 2003).

Gegensätzlich dazu zielt die Sprachtherapie lediglich auf einen Personenkreis ab, der Sprachentwicklungsstörungen aufweist (Grimm 2002). Störungen dieser Art lassen sich sowohl auf sensorische als auch neurologische Ursachen, geistige Behinderungen oder starke Ent-

wicklungsstörungen zurückführen (vgl. Knapp 2009, S.76f.). Sie werden in Gegenüberstellung mit einer angenommenen Normalentwicklung ermittelt und können sowohl auf phonologischer, semantischer oder grammatischer Ebene festgestellt werden, als auch anhand der Sprachflüssigkeit der Testperson oder ihrer schriftlichen Sprachfertigkeiten (vgl. Baumgartner/Füssenich 1999, S.10). Das betroffene Individuum wird mittels Diagnoseverfahren nach eindeutig definierten Kriterien beurteilt und ermöglicht aufgrund der aufgearbeiteten Ergebnisse Therapieansätze (vgl. Knapp, S.77). Sprachtherapien können schon im Vorschulalter beginnen und bis ins Erwachsenenalter durchgeführt werden (vgl. ebd., S.82f.).

Definition und Zielgruppe

Aufgrund dessen dass der Begriff Sprachförderung oftmals undefiniert, unreflektiert und kontextübergreifend verwendet wird, muss hier eindeutig differenziert werden. Sprachförderung richtet sich in der Regelschule an Kinder und Jugendliche, die *„einen besonderen Förderbedarf haben, die Sprachschwierigkeiten aufweisen, die Risikoschüler darstellen oder deren sprachliche Kompetenzen in sonstiger Form davon abweichen, was in der entsprechenden Altersstufe normalerweise als Mindeststandard erwartet wird.“* (Knapp 2009, S.78, Hervorhebungen im Original). Knapp räumt ein, dass im Sprachunterricht alle SuS gleichermaßen *„sprachlich gefördert werden“* (Knapp 2009, S.78, Hervorhebung im Original) und man dies auch als Sprachförderung verstehen kann. Jedoch wird der Begriff im engeren Sinn wie eben zitiert aufgefasst. Eine Sprachförderung zielt in erster Linie auf die SuS ab, deren Erstsprache eine andere als Deutsch ist bzw. an Kinder und Jugendliche, die bildungsferneren Familien entsprechen, da diese tendenziell wenig Zugang zum Schrifttum haben und das wiederum Einfluss auf die Entwicklung der Sprachkompetenz hat (vgl. Lesemann u.a. 2007). Die Sprachförderung dieser Gruppierung ist darin begründet, dass sich für diese Personen besondere sprachliche Anforderungen ergeben. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund müssen den Unterricht nicht nur inhaltlich sondern auch sprachlich bewältigen. Demnach müssen sie in ihrer Zweitsprache ein ebenfalls fremdes Sprachregister anwenden, die Bildungssprache, während sie gleichzeitig Inhalte nachvollziehen müssen, die in der Zweitsprache kommuniziert werden (Gogolin/Lange 2011, S.119). Obwohl als Zielgruppe der Sprachförderung Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund oder aus bildungsfernen Elternhäusern aufgeführt wurden, ist zu beachten, dass nicht alle SuS mit Migrationshintergrund eine besondere Sprachförderung benötigen, ebenso bedürfen auch SuS sprachliche Förderung, die nicht zu diesen Gruppierungen gehören (vgl. Knapp 2009, S.81). Darüber hinaus ist es schwierig einzugrenzen, wann eine Sprachentwicklung ungewöhnlich verläuft und wann es sich um Sprachschwierigkeiten und keine Sprachstörung handelt (vgl. ebd.).

Ursachen

Eine Sprachförderung ergibt sich aus der „mangelnden Passung zwischen den Lernvoraussetzungen der Förderbedürftigen und der Kommunikation im Kindergarten beziehungsweise im Regelunterricht“ (Knapp 2009, S.81, Hervorhebungen im Original). Dies bedeutet, dass in der Schule nicht ausreichend auf die bereits vorhandenen Sprachkompetenzen der SuS eingegangen wird und die SuS aufgrund dessen mit dem Unterrichtsniveau bzw. den sprachlichen Anforderungen überfordert sind. Dies hat drei wesentliche Folgen, so Knapp: „Erstens werden mangelnde zweisprachliche Kompetenzen durch die Kommunikation und den Unterricht, die auf Muttersprachler ausgerichtet ist, nicht vermittelt“ (2009, S.81, Hervorhebungen im Original). Diese Problematik beschreibt Ingrid Gogolin (1994) als monolingualen Habitus und besteht darin, dass oftmals vergessen wird, dass Deutsch für einige SuS die Zweitsprache ist und somit der Input der Lehrkräfte zu komplex ist, als dass er angemessen von den SuS verarbeitet werden kann. Ferner wird die Grammatik nicht explizit im Kindesalter mit der Sprache gelernt, sondern nebenbei im späteren Alter aufgegriffen (vgl. Knapp 2009, S.82). Dafür sprechen ebenfalls die PISA-Ergebnisse, in denen Sprachdefizite bei Kindern und Jugendlichen festgestellt wurden, die bereits ihre gesamte Schullaufbahn in Deutschland absolviert haben (vgl. PISA Konsortium 2007). Zweitens fehlt den Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Beteiligung an Unterrichtsgesprächen. Das bedeutet, dass das Üben neuerworbener Sprache ausbleibt und sich somit keine Verinnerlichung dieser ergibt. Als letzten Punkt gibt Knapp zu bedenken, dass SuS aufgrund der fehlenden Sprachkenntnisse wichtige Inhalte verschlossen bleiben. Dies wiederum führt dazu, dass Fachkompetenz und die Beherrschung des Fachjargons fehlen (vgl. Knapp 2009, S.82). Die behinderte Teilnahme am Unterrichtsgespräch demotiviert das Kind und hat somit eine wesentliche Auswirkung auf seine sprachliche Entwicklung (vgl. ebd.). Demnach ist eine Sprachförderung unabdingbar.

Prinzipien und Organisation der Sprachförderung

Generell bezieht sich Sprachförderung demzufolge auf Kinder und Jugendliche mit einer angenommenen Normalentwicklung, die einen modifizierten (individualisierten und vereinfachten) Input benötigen, um das sprachliche Niveau zu erreichen, das den Mindeststandard darstellt. Nur so kann eine Unterrichtsteilnahme, dementsprechend auch der Schulerfolg, ermöglicht werden (vgl. Knapp 2009, S.83). Obwohl Integration generell von Migrantinnen und Migranten erwartet wird (vgl. PISA-Konsortium 2007, S.272), findet Sprachförderung aktuell noch häufig in „äußerer Differenzierung“ (Knapp 2009, S.78), in Kleingruppen, auch Fördergruppen genannt, statt. Sprachförderlicher Unterricht erfolgt in der Regel, wie bereits erwähnt, parallel zum gewöhnlichen Unterricht bzw. nach oder vor diesem (vgl. ebd.). Eben hier sehen viele Erziehungswissenschaftler eine notwendige Umstrukturierung, die sie in ei-

ner *durchgängigen Sprachbildung*, ein sprachförderliches Gesamtunterrichtskonzept, das darauf ausgelegt ist über mehrere Jahre hinweg institutions- und fächerübergreifend eine kontinuierlich sprachliche Bildung zu gewährleisten (vgl. Lengyel 2010), verwirklicht sehen.

Der traditionelle Förderunterricht hingegen orientiert sich am Aufbau des Deutschunterrichts und umfasst demnach neben generellen Disziplinen auch linguistische Arbeitsbereiche. Wolfgang Knapp beschreibt eine linguistische Aufteilung der Förderung in Phonologie, Lexik und Semantik, Grammatik, die Morphologie und Syntax umfasst, und Pragmatik. Diese werden anhand von Texten erarbeitet. Darüber hinaus werden Kompetenzen gefördert, die von großer Relevanz im Deutschunterricht sind. Dazu gehören die „Förderung mündlicher Kommunikation, Schreibförderung, Rechtschreibförderung, Leseförderung und dementsprechend von Schreibkompetenz, Lesekompetenz etc.“ (Knapp 2009, S.78). Für eine effektive Sprachförderung müssen vorab optimale Rahmenbedingungen, wie qualifizierte Lehrkräfte, ausreichende Zeitfenster, geeignete Materialien, optimale Gruppengrößen und Räumlichkeiten geschaffen werden. Ziel der Sprachförderung ist es „eine Lernumgebung zu schaffen, welche die sprachliche Entwicklung nachhaltig unterstützt“ (Knapp 2009, S.83). Hierbei sind Knapp zufolge zwei Komponenten zu beachten: die „*pädagogische*“, sowie die „*sprachliche Dimension*“ (2009, S.83, Hervorhebung im Original).

Hinsichtlich der pädagogischen Dimension schlägt Knapp vor, dass man sich an eine gute Unterrichtsgestaltung hält (vgl.ebd.). Diesbezüglich kann man sich z.B. an den von Meyer erstellten Punkten orientieren. Ihm zufolge sollte in der Sprachförderung ein „hoher Anteil echter Lernzeit“ gegeben sein und diese in einem „lernförderliche[n] Klima“ stattfinden (Meyer 2004, S.17f., S.23ff.). Darüber hinaus sind die angewandten Methoden zu variieren und die Förderung zu individualisieren, damit effektiv geübt werden kann. Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern soll verständlich sein, was von ihnen erwartet wird (vgl. ebd.). Sandfuchs (1990) schlägt didaktische Grundsätze vor, die ebenfalls im sprachförderlichen Unterricht verwendet werden können, so Knapp (vgl. 2009, S.84). Beispielhaft lautet eine Prämisse: „Förderunterricht braucht realistische Zielsetzungen“ (Sandfuchs 1990, S.24). Weiterhin umfasst die sprachliche Dimension zwei Teilbereiche: die Alltagskommunikation und die Unterrichtskommunikation. Gemäß Knapp gleicht diese Unterteilung der „Differenzierung zwischen *impliziten* und *expliziten* Lernen“ (2009, S.84, Hervorhebungen im Original). Relevanter Bestandteil von natürlicher Kommunikation und gleichzeitig implizierten Lernens ist der Zugang, welcher aus dem Input besteht und der Möglichkeit, dass kommuniziert werden kann (vgl. ebd., S.85). Laut Knapp kann auf diesen großen Einfluss genommen werden, insbesondere durch die Lernumgebungsgestaltung (vgl. ebd.). Klein sagt diesbezüglich aus, dass der Zugang eines der drei notwendigen Elemente des Zweispracherwerbsprozesses ist. Hierzu gehören ebenfalls der Antrieb der Lernenden und das Sprachvermögen (Klein 1992, S.43ff.). Der Input wird von den Sprachförderkräften intuitiv modifiziert und setzt am Sprachkenntnis-

stand der Lernenden an (vgl. Knapp 2009, S.85). Beispiele für modifizierten Input im Erstspracherwerb ist „Kind gerichtete Sprache (KGS)“ (vgl. Szagun 2006), im Zweitspracherwerb ist es „foreigner talk“ (vgl. Klein 1992, S.55; Saville-Troike 2006, S.105ff.). Der angepasste Input, welcher auch in Sprachtherapien eingesetzt wird, umfasst z.B. dass die Förderkraft die Sprechgeschwindigkeit verringert und einzelne Wörter und Silben betont damit die SuS die Wörter besser verstehen können (Knapp 2009, S.85). Darüber hinaus werden viele Inhaltswörter und Deixis gebraucht (ebd.), da hier die dabei verwendete Mimik eine tragende Rolle im Verstehensprozess spielt. Es werden simple Grammatikstrukturen verwendet (ebd.). Szagun zufolge sind häufige Fragen und Aufforderungen ebenfalls typisch (vgl. 2006, S.174). Ein weiteres wichtiges Merkmal ist das, was von Linguisten als *Feedback* bezeichnet wird (Saville-Troike 2006, S.110). Sprachförderer sollen sich ähnlich wie Eltern während des Spracherwerbs ihrer Kleinkinder verhalten und inkorrekte (inhaltliche oder grammatische) Aussagen reformulieren, wobei gesagte Elemente des Kindes/Lernenden aufgegriffen und um neue erweitert werden (vgl. Knapp 2006, S.85; Szagun 2006, S.192ff.). Ferner muss die Förderkraft im Rahmen der Kommunikationsmöglichkeit für Sprachanlässe Sorge tragen, die komplexe und kohärente Äußerungen der SuS hervorrufen. Dies kann z.B. durch offene Fragestellungen erzielt werden (vgl. Knapp 2009, S.86). Explizit werden, wie im Unterricht, deklaratives Wissen und prozedurale, problemlösende und metakognitive Kompetenzen gefördert (vgl. Rösch 2008, S.35 in Anlehnung an Fix 2005). Für die Vermittlung der genannten Kompetenzen werden, individualisiert nach Lernvoraussetzungen und -zielen, Curricula entworfen, die darauf abzielen die Funktionen von grammatischem Wissen zu verdeutlichen (vgl. Knapp 2009, S.86f.). Diese umfassen z.B. für die Sekundarstufe Inhalte wie: „Verb als Zentrum des Satzes; Zeit, Aktiv/Passiv, Verbkomplex (Verbklammer, Verbstellung im Haupt- und Nebensatz)“ (vgl. Knapp 2009, S.86 zit. nach Rösch 2008, S.35).

Neueste Entwicklungen in der Sprachförderung tendieren jedoch zur eben genannten *durchgängigen Sprachbildung*, die folgend kurz erläutert werden soll, um die Anforderungen des aktuellen Forschungsstandes aufzeigen zu können. Wie sich ableiten lässt, stehen die Träger des Bildungssystems vor der Aufgabe allen Kindern und Jugendlichen in Deutschland unabhängig davon, ob sie einen Migrationshintergrund haben oder nicht, geeignete Lernvoraussetzungen zu schaffen. Das dahinterstehende Konzept verspricht eine explizite Förderung des Sprachregisters Bildungssprache zu gewährleisten, auch wenn die Betroffenen keine idealen Lernvoraussetzungen mitbringen (vgl. Gogolin/Lange 2011, S.116). Im Modellversuchsprogramm FörMig wird eine kontinuierlich steigende Aneignung von schul- und bildungssprachlichen Fertigkeiten angestrebt, da diese „die Voraussetzung für einen kompetenten Umgang mit den Aufgaben des Verstehens, Verarbeitens, Denkens und Formulierens, mit denen sich die Kinder und Jugendlichen in ihrem Bildungsprozess auseinanderzusetzen haben“ (ebd., S.118), sind. Von großer Relevanz ist zum einen, dass eine Sprachbil-

dung dauerhaft, kontinuierlich und über den gesamten Bildungsprozess des Lernenden hinweg verfolgt wird. Zum anderen setzt dies Kooperationen verschiedenster Institutionen voraus. Gogolin und Lange sprechen hier von „vertikalen“ und „horizontalen Verbindungsstellen“ (ebd.). Vertikale Verbindungsstellen bezeichnen die Schulwechsel, die SuS während ihrer Schullaufbahn durchleben und immerfort mit neuen sprachlichen Ansprüchen verbunden sind, wie z.B. dass SuS der Primarstufe bereits „schultypische Diskurse [...] (z.B. Gruppenarbeit, Klassenrat) sowie erste Fachtexte“ erfahren und in der Sekundarstufe dann „fachspezifische Textsorten (z.B. Interpretation)“ hinzukommen (ebd.). Die fächer- und lernbereichvariierenden Sprachen, die „Sprachen schulischer, schulbegleitender und außerschulischer Lehr-Lern-Situationen“ und die Art der gesprochenen Sprache, z.B. ob es sich um die Erst- oder Zweitsprache handelt, stellen die horizontalen Verbindungsstellen dar (ebd., S.119). Das Gesamtkonzept sieht ein Zusammenwirken dieser beider Komponenten und allen Beteiligten vor und ermöglicht somit eine vernetzte, institutionsübergreifende und dauerhafte Sprachbildung (vgl. ebd.), welche vier wesentliche Aspekte aufgreifen sollte: „Explizitheit“, „Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit“, den „Bezug auf Bildungsstand und Schriftorientierung des Elternhauses“ und die „sprachliche Sensibilität und Vorbildfunktion der Lehrkräfte“ (Gogolin/Lange 2011, S.120).

Zum ersten Punkt (Explizitheit) ist Feilkes Kritik (2012) anzuführen, die darin besteht, dass in der Schule bildungssprachliche Kompetenzen gefordert, Bildungssprache und der sich daraus ergebende Anwendungsbereich jedoch zu wenig thematisiert werden. Demnach muss den SuS deutlich gemacht werden, wann ein bestimmtes Sprachregister angewandt wird und warum (vgl. Gogolin/Lange 2011, S.120). Ferner sollte die Mehrsprachigkeit aufgegriffen werden, um die besonderen Lernbedingungen der betroffenen SuS aufarbeiten zu können. Diesbezüglich ist Zeit ein wichtiger Faktor. Trotzdem kann die Integration der Erstsprache der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, allen Lernenden neue Perspektiven ermöglichen, sowie der oder dem Lernenden mit dem möglichen Rückbezug auf ihre/seine Erstsprache Sicherheit verschaffen (vgl. ebd.). Weiterhin sollte das Zusammenwirken von Eltern und Schule gestärkt werden, um somit die Eigeninitiative der SuS zu fördern (vgl. ebd.). Zuletzt sollten sprachförderliche Grundsätze beachtet werden, die bereits beschrieben wurden: die Lehrkraft knüpft am Können der SuS an und schafft Raum zum Kommunizieren. Beiträge werden anerkannt und Fehler dienen als Ausgangspunkt und werden im Lernprozess verarbeitet (Gogolin/Lange 2011, S.120; vgl. Fürstenau 2009; Knapp 2009; Sandfuchs 1990; Meyer 2004). Demzufolge kann so die bereits angesprochene, mit der Sprachförderung angestrebte Verbesserung der Lernumgebung erfolgen.

2.3 Diagnostik

Grundlegend für eine erfolgreiche Sprachförderung ist eine umfangreiche sprachpädagogische Diagnose, an der die Sprachförderung ansetzen kann (vgl. Lengyel 2013, S.154). Der Begriff *Diagnose* wird allgemein für eine differenzierende Beurteilung verwendet. *Diagnostik* beschreibt die Lehre dessen (vgl. Duden 2010, S.245). Folgend werden zunächst zwei Diagnoseverständnisse dargestellt. Außerdem werden die Herausforderung skizziert, mit denen Diagnoseverfahren gekoppelt sind. Im Zuge dessen werden die inhärenten Ansprüche widergespiegelt, die mit Ehlichs Qualifikationsfächer aus einer linguistischen Betrachtungsperspektive aufgezeigt werden. Anschließend wird dargestellt, wie die Diagnose zur Sprachförderung führen kann.

Experten bemängeln, dass nach wie vor zu wenige erfolgreiche Maßnahmen ergriffen werden und kaum geeignete diagnostische Verfahren existieren (vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008; vgl. Berendes u.a.2013, S.37). Jedoch steigt das Interesse an einer Umstrukturierung des Bildungssystems und der Implementierung sprachförderlicher Diagnostik in den Schulalltag in den letzten Jahren an (vgl. Gantefort/Roth 2010). Gantefort und Roth sagen diesbezüglich aus, dass die Bildungssprache einerseits als „Gegenstand der Performanz – d.h. hinsichtlich konkret realisierter linguistischer Merkmale“, andererseits als „Kompetenz, Entwicklung und Aneignung“ betrachtet werden muss (2010, S.575). Sie kritisieren Diagnoseverfahren, in denen „Tests ganz spezifische Entwicklungsstände und [...] ihre Abweichungen und Fehlverläufe“ feststellen (2010, S.575) und verfolgen somit einen Ansatz, in dem Sprachdiagnostik nicht wie von Psychologen oder Sonderpädagogen verstanden wird, wie es etwa Nauwerck vorschlägt, wenn mittels „Tests, Sprachproben und Beobachtungen Daten erhoben, ausgewertet und reflektiert“ werden um Sprachdefizite schnellstmöglich festzustellen und aufzuarbeiten (2009, S.116; vgl. Kaltenbacher/Klages 2006). Vielmehr sollten in Diagnoseverfahren „Bildungsbedingungen und -voraussetzungen von Kindern in ihrer Unterschiedlichkeit, auf ihre Lern- und Leistungsentwicklung, ihre Kompetenzen und Schwierigkeiten sowie ihre Ressourcen“ hin untersucht werden (Gantefort/Roth 2010, S.575). In diesem Sinne definieren Reich und Roth den Sprachstand als „eine im Wachsen begriffene Fähigkeit, durch die Sprecherinnen und Sprecher kommunikativ handeln“ (vgl. 2007, S.72). Diese Annahme entspricht der Idee *sprachlichen Handelns*, die darin besteht, dass jegliches Sprechen Handeln ist (vgl. Austin 1972).

Ferner beschreibt Nauwerck den Zweck von Diagnostik und Diagnoseverfahren. Mit einer Sprachstandsdiagnose soll dem Lernenden eine individuelle Unterstützung zukommen (vgl. 2009, S.117.). Ein umfassendes Diagnoseergebnis kann nur auf der Basis mehrerer Untersuchungen beruhen, wie es dem Gütekriterium der Reliabilität entspricht. Man erhofft sich, dass SuS anhand regelmäßig gestellter Diagnosen Fortschritte erkennen können, welche

gleichzeitig ihre Motivation steigern. Jedes Sprachförderkonzept muss Evaluationen unterliegen, die entsprechenden Änderungsbedarf erkennen lassen und eine Weiterentwicklung gewährleisten (ebd.). Nauwerck räumt ein, dass, um ein komplexes und expressives Bild des „multifaktoriellen Gegenstand ‚Sprache‘“ zu erzielen, auf „wissenschaftliche Gütekriterien, eine Methodentriangulation sowie eine Mehrfacherhebung“ zurückgegriffen werden muss (ebd., S.115), die Ergebnisse jedoch nicht voreilig verallgemeinert werden können, da diese immer nur den Sprachstand eines bestimmten Zeitpunkts widerspiegeln (vgl. ebd.). An dieser Stelle einigen sich erziehungswissenschaftliche und psychologische bzw. sonderpädagogische Experten, da auch Reich und Roth den Sprachstand als Momentaufnahme ansehen, die die Aneignung von sprachlichen Symbolen und deren Gebrauch durch Sprechhandlungen, wie z.B. auffordern, skizziert (vgl. 2007, S.72).

Herausforderung Diagnose

Die theoretische Herangehensweise nach Nauwerck mag trivial erscheinen wenn Diagnoseverfahren in der Realität weitaus komplexeren Anforderungen unterliegen. Eben um sich vom negativen Image der Förderung zu entfernen, erarbeiten Arbeitsgruppen, wie zum Beispiel FörMig, Diagnosemodelle, die Sprache als „zentralen Gegenstand und Medium von Bildung“ (Gantefort/Roth 2010, S.574) und Diagnostik als wesentlichen Teil des Förderungsprozesses anerkennen. Denn dieser wurde von der „monolingual ausgerichteten Schule lange Zeit eher vorausgesetzt, als dass sie zum Gegenstand sprachlicher Bildung gemacht wurde“ (ebd., S.575). Gantefort und Roth kritisieren den sprachdefizitorientierten Umgang mit sprachlicher Vielfalt und fordern eine Verbesserung der Diagnoseverfahren, welche auf die Ermittlung der Kompetenzen der SuS abzielen sollen (vgl. ebd., S.574). Obwohl Hans H. Reich dafür plädiert, dass jedes pädagogische Handeln auf Diagnosen beruhen und man das Prinzip verfolgen sollte die SuS „dort abzuholen, wo sie stehen“ (2009, S.25, s. auch Exkurs: pädagogische Diagnostik), betonen Gantefort und Roth, dass eine diagnostische Handlungsart „didaktische[s] Umdenken“ bewirken kann und somit die „individuellen Voraussetzungen und Prozesse selbst, der Blick auf Verschiedenheit und Heterogenität“ ins Zentrum der Unterrichtsplanung gestellt werden (2010, S.575).

Exkurs: Pädagogische Diagnostik

Klaus Moegling und Andreas Füchter beschreiben, dass das Bildungsministerium mit der Etablierung der Bildungsstandards eine Stärkung der diagnostischen Fähigkeiten aller Lehrer beabsichtigt und erklären somit, dass hier Defizite auf Seiten des Lehrkörpers angenommen (2011, S.7) und in Verbindung mit dem Erfolg der deutschen SuS in internationalen Vergleichen gebracht werden. Ihnen zufolge, muss kompetenzorientierter Unterricht Individualentwicklungen berücksichtigen (vgl. ebd.): *„Pädagogische und didaktische Diagnostik ist die Voraussetzung für eine gezielte Förderung des Schülers als individuelle Förde-*

rung, als Gruppen bezogene [sic!] Förderung und für die Konstruktion von Lehrumwelten, die am Könnensstand des Lernenden anzuknüpfen versuchen.“ (ebd., Hervorhebungen im Original). Es muss grundsätzlich von einer heterogenen Schülerschaft ausgegangen werden und Diagnosen müssen sich „auf fachliche, überfachliche und fächerübergreifende Kompetenzen einschließlich methodischer Fähigkeiten der Schüler beziehen“ (ebd.). Darüber hinaus, um dem umfassenden Bildungsauftrag zu verfolgen, sollten soziale Kompetenzen und „Selbstkompetenzen“ betrachtet werden (ebd.). Die Selbstdiagnostik der SuS ist im kompetenzorientiertem Unterricht von größerer Bedeutung als im traditionellen Unterricht und verspricht, dass sie notwendige „Lernprozesse für sich definieren und realisieren können (ebd., S.8). Auch wenn die Notenvergabe in der Schule selektierend wirkt, bildet sie auch Ansatzmöglichkeiten für die Förderung. Pädagogische Diagnostik muss für SuS „transparent und gerecht“ sein und tritt generell z.B. in Form von „Klausuren, Klassenarbeiten, Tests, Notizen zur mündlichen Mitarbeit“ auf (ebd. S.7). Untypisch sind in der Schule nach wie vor Diagnosebögen, Portfolios oder Ähnliches, das diagnostischen Zwecken dient, so Fächter und Moegling (ebd.).

Ansprüche an Diagnoseinstrumente

Wenn laut Bredel (2005) die Sprache des Menschen ein dynamisches Kontinuum ist, das durch stetige Veränderungen aufgrund von Lernfortschritten und -rückschritten geprägt ist, ist es schwierig angemessene Diagnosen zu stellen, die dem Sprachstand des Kindes oder Jugendlichen gerecht werden. Oftmals werden in Diagnoseverfahren produktive Fähigkeiten vernachlässigt, da meistens nur rezeptive Fertigkeiten beobachtet werden (Nauwerck 2009, S.115). Infolgedessen müssen Kriterien geschaffen werden, die ein komplexes Bild der Sprachfähigkeiten des Lernenden erlauben. Als linguistische Grundlage für Diagnoseinstrumente hat Konrad Ehlich (2005) mit dem *Fächer sprachlicher Basisqualifikationen* ein Konzept entwickelt, das sieben Qualifikationen umfasst, welche sich jedes Kind im Laufe des Spracherwerbs im Normalverlauf aneignet. Diese umfassen ein für die Kommunikation wesentliches Repertoire an Fähigkeiten, die weit über die Grammatik und Lexik hinausgehen (vgl. Ehlich 2009, S.19). Ehlich betont diesbezüglich, dass die Beschreibung *Normalverlauf* oft missverständlich mit einer Tendenz zur Norm einhergeht, jedoch sei damit lediglich gemeint „was zu einer Normalitätsentwicklung zusammengefasst“ werden kann (2009, S.15). Ferner beschreibt er, dass es schwierig ist Sprachstände zu messen, da oftmals im Zuge von Leistungsvergleichen gemessen wird und somit Spracheignungen häufig in Verbindung mit Missslingen gebracht werden (vgl. ebd., S.16). Da die Sprachaneignung ein umfangreicher Prozess ist, ist auch die Förderung komplex und bedarf individueller Beobachtung (vgl. ebd.). „Kindliche Sprachaneignung ist ein Bündel von Prozessen, als von Verläufen in der

Zeit“, beschreibt Ehlich und verweist darauf, dass somit beim einmaligen Messen keine Verläufe erkenntlich werden, demnach Diagnoseverfahren auf Beobachtungen beruhen müssen (ebd., S.17). Weiterhin widerspricht die Begrifflichkeit Sprachstand der dynamischen Sprachaneignung, welche „u-kurvenförmig“ verläuft, wenn Lerner Rück- und Fortschritte machen (Ehlich 2009, S.18; vgl. Bredel 2005).

Trotz dieser Problematiken versucht Ehlich eine Orientierungsbasis zu schaffen und hält für die Sprachaneignung folgende Qualifikationen fest (Ehlich 2009, S.19), die in der Realität eng miteinander verwoben sind und somit nicht vereinzelt betrachtet werden sollten (Nauwerck 2009, S.114):

- Die phonische Qualifikation
- Die pragmatische Qualifikation I
- Die semantische Qualifikation
- Die morphologisch-syntaktische Qualifikation
- Die diskursive Qualifikation
- Die pragmatische Qualifikation II
- Die literale Qualifikation

Die phonische Qualifikation umfasst die Disziplinen Phonetik und Phonologie und meint somit das System über und die konkrete Anwendung von der Wahrnehmung und Beherrschung von Lauten, Silben und Sprachrhythmen. Voraussetzung für die pragmatische Basisqualifikation I ist die „Entwicklung eines Wissens zum Wollen und Sollen des Kindes und seiner Bezugspersonen“ (Ehlich 2009, S.20) und dessen Verwendung, die für das Interagieren grundlegend ist. Gemeint ist zum Beispiel das Verständnis von sprachlichen Handlungsmustern, die im Alltag bestimmten Zwecken dienen sollen (z.B. Aufforderungshandlungen). Die semantische Sprachaneignung betrifft den Wortschatz und die Wortartkategorien. Morphologisch-syntaktische Qualifikationen beziehen sich auf die Aneignung von Grammatik (vgl. Ehlich 2009, S.19ff). Ferner sind diskursive Fertigkeiten relevant für Interaktionen und umfassen das „zweckgerichtete sprachliche Handeln mit anderen“ (Ehlich/Bredel/Reich 2008, S.20). Als Beispiel dient das Erzählen, bei dem Hörer und Sprecher grundsätzlich verhandeln, welche Rolle sie im Diskurs einnehmen (vgl. Redder 2013, S.110). Pragmatische Basisqualifikationen II beziehen sich auf Handlungsanforderungen im Bildungskontext und die dazu genutzten sprachlichen Mittel, z.B. zur Beantwortung der Lehrerfrage (vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008, S.20). Unter literalen Qualifikationen sind Fähigkeiten zu verstehen, wie z.B. das Schreiben und Lesen (vgl. Ehlich 2009, S.19ff.). An dieser Stelle kann man ferner differenzieren zwischen literalen Basisqualifikationen I und II. Ersteres bezieht sich auf die Aneignung der Schriftlichkeit an sich, wohingegen sich literale Qualifikationen II auf or-

thographische Fertigkeiten beschränken (vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008, S.20). In dieser Arbeit wird jedoch nicht explizit unterschieden.

Patricia Nauwerck sagt aus, dass die Sprachkompetenz eines Kindes/Jugendlichen nach diesen Qualifikationen „integrativ behandelt und untersucht werden“ sollte (2009, S.114). Da es schwierig ist diese „Gesamtsprachlichkeit“ in all ihren Teilbereichen zu erfassen, stehen der Wortschatz und die Semantik im Fokus der Untersuchungen der Linguistik und Entwicklungspsychologie (ebd.). Reich wendet diesbezüglich ein, dass unterschiedliche Qualifikationen unterschiedlich schnell erlernt werden (vgl. Meisel 2004) und diese aufeinander wirken, da ein Vorsprung in einem Teilbereich eine Verzögerung für den Erwerb eines anderen bedeuten kann (entwicklungspsychologisch „boot-strapping“) (vgl. Reich 2009, S.30).

Ehlich plädiert in diesem Zusammenhang für neue Methoden in der Schule, die die ohnehin schon anspruchsvolle Sprachaneignung, insbesondere für Kinder und Jugendliche mit mehreren Sprachen, vereinfachen. Diese SuS müssen im Aneignungsprozess differenzieren, demnach muss die Schule die Möglichkeit bieten „sich sozusagen ‚zwei Erstsprachen‘ von Anfang an anzueignen“ (2009, S.23). Dies ist ein komplexer Prozess, wenn man bedenkt, dass diese Kinder auf der „Grundlage einer Erstsprache [lernen], die nicht die Mehrheitsprache der Umwelt ist“ (2009, S.23). Die Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen zu berücksichtigen, ist von großer Relevanz, da so eine Differenzierung zwischen dominanter und schwacher Sprache vorgenommen werden kann. Somit kann auch eine Aussage darüber getroffen werden, ob die Sprachfertigkeiten in der dominanten Sprache eine gute Basis für den Zweitspracherwerb bilden können, wie Cummins (1999) mit seiner Interdependenzhypothese vorschlägt. Darüber hinaus kann somit auch Semilinguismus bzw. eine unausgeglichene Zweisprachigkeit festgestellt werden. Generell sollten besonders die Fehler der SuS ins Auge gefasst werden und gleichzeitig als Zwischenstufen des Lernprozesses anerkannt werden (vgl. Nauwerck 2009, S.115). Apeltauer (2007) sagt diesbezüglich aus, dass sich grundsätzliche Merkmale der Sprachentwicklung der SuS am ehesten auf der lexikalischen und morpho-syntaktischen Ebene feststellen lassen.

Von der Diagnose zur Sprachförderung

Oomen-Welke (2008) sieht eine konkrete Verbindung zwischen Sprachdiagnose und Sprachförderung, da aus dem Diagnoseergebnis „ein allgemein sprachanregendes bzw. problemorientiertes Förderkonzept“ resultieren kann (Nauwerck 2009, S.117). Im Rahmen von FörMig wird diese *aufbauende* oder *diagnosegestützte Sprachförderung* genannt, welche auf dem Grundsatz aufbaut, dass „die Kenntnis des individuellen Sprachstands Möglichkeiten einer differenzierten, individuell passenden Förderung eröffnet, der mehr Erfolgchancen zugetraut werden als einem allgemeinen Vorgehen, das keine Unterschiede macht“ (Reich 2009, S.25). Diesbezüglich ergibt sich die Problematik, dass „Sprachdiagnose und

Sprachförderung [...] in der Regel je für sich bearbeitet [werden], von verschiedenen Verfassern und nach ihrer je eigenen Logik.“ (ebd.). Hier entspringt die Notwendigkeit einer aufbauenden Sprachförderung und von aussagekräftigem Begleitmaterial, das den Lehrkräften bereitgestellt werden muss (vgl. Reich 2009, S.25f.).

Die Diagnose von Sprachschwierigkeiten allein führt noch zu keiner geeigneten Sprachförderung, da eine Diagnose nicht nur eine, sondern unterschiedliche Handlungsoptionen eröffnet (Ehlich/Bredel/Reich 2008). Eine Möglichkeit besteht darin, die Ursachen für das identifizierte Sprachproblem zu erarbeiten während man dieses behebt. Weitaus anspruchsvoller ist die zweite Option, bei welcher versucht wird eine Sprachschwierigkeit „dort zu beheben, wo sie entstanden ist“, weil man somit zu „frühe[n] Aneignungsstufen“ zurückkehren muss (Ehlich/Bredel/Reich 2008, S.33). Reich verweist darauf, dass ein diagnostisches Gutachten lediglich nur „Indikatoren, nicht Verursacher eines bestimmten Sprachentwicklungsstandes“ erfassen können (2009, S.27). Darüber hinaus lässt sich die Sprachaneignung auch nicht zielgerecht verändern, da diese gering strukturiert abläuft. Vielmehr laufen viele Prozesse gleichzeitig ab, z.B. imitiert der Lernende oder bildet neue Wörter, die gleichzeitig auch gespeichert werden müssen (vgl. Reich 2009, S.27). Nichtsdestotrotz besteht der Anspruch hierin:

Gute Sprachförderung ist umsichtiges Handeln, das mehrere Dimensionen von Sprachaneignung und sprachlichem Lernen berücksichtigt: die thematischen Interessen und den kommunikativen Umgang mit anderen, die Bedeutungen und die Formen der Wörter und der Sätze, das Verstehen von Gesprochenem und Geschriebenem und das Wagnis des eigenen Sprechens und Schreibens. (ebd.).

Wie einer normalen Unterrichtsplanung vorausgehend, soll eine Sprachdiagnose die Voraussetzungen der Lernenden hervorbringen (vgl. ebd., S.28).

2.4 Zusammenfassung: Untersuchungskriterien

Angesichts des aktuellen Forschungsstands und der Herausforderungen, mit denen eine bildungssprachliche Förderung einhergeht, lassen sich zusammenfassend vier wesentliche Kriterien aufführen, die in Diagnoseinstrumenten aufgegriffen werden müssen um eine effiziente bildungssprachliche Förderung zu ermöglichen. Kriterium Eins und Zwei ergeben eine linguistische Grundlage, während Kriterium Drei und Vier die Besonderheiten der Kinder und Jugendlichen in den Fokus stellen. Grundlegend für aussagekräftige Ergebnisse sind der longitudinale Aufbau, die Testgütekriterien Objektivität, Reliabilität sowie Validität und weitere Rahmenbedingungen der Verfahren, die in dieser Arbeit jedoch aus Platzgründen nicht separat als Kriterien aufgeführt werden.

Kriterium Eins: Bildungssprache

Es lässt sich festhalten, dass Diagnosemodelle eindeutig bildungssprachliche Elemente aufgreifen müssen, welche von den SuS auch als diese bewusst wahrgenommen werden, da

die deutsche Bildungssprache die Zielsprache der geförderten Kinder und Jugendlichen sein wird. An dieser Stelle ergeben sich einige Probleme, wie z.B. im Bezug auf Sprachhandlungen, die auch Operatoren genannt werden, und permanent im Unterricht verwendet werden. Operatoren sind kodierte Verben, die Bewertungen der Lehrkräfte objektivieren. Problematisch ist, dass Operatoren nicht ausreichend differenziert gehandhabt werden. Denn sie werden in vielen Unterrichtsfächern begrifflich äquivalent gebraucht und unterscheiden sich doch von Fach zu Fach bezüglich der Sprachhandlung, die individuell mit ihrer Verwendung erzielt werden soll. Zum Beispiel wird im Deutschunterricht anders als im Mathematikunterricht *argumentiert*. Gogolin und Lange fordern aufgrund dessen, dass die Operatoren, die nicht nur in einem bestimmten Unterrichtsfach verwendet werden, sondern charakteristisch für jeden Unterricht und demnach relevant für jegliche Bildungsprozesse sind, explizit beschrieben werden, wie es Schleppegrell (2004) für den englischsprachigen Raum getan hat (2011, S.113). Es wird angemerkt, dass die Notwendigkeit besteht die Redemittel explizit zu beschreiben, damit erkenntlich ist, welche „von der spezifischen Konstellation und Aufgabenstellung unabhängig, also übergreifend sind“ und welche „für die verschiedenen sachlichen und fachlichen Verzweigungen spezifisch sind“ (Gogolin/Lange 2011, S.113). Dementsprechend müssen Diagnosemodelle zum einen auf einer linguistischen Grundlage aufbauen, auf deren Basis die bildungssprachlichen Fertigkeiten der SuS beobachtet werden können. Andererseits müssen damit einhergehende Schwierigkeiten berücksichtigt werden.

Kriterium Zwei: Sprachkompetenzen nach Ehlich (2005)

Es lässt sich festhalten, dass in Diagnoseinstrumenten der natürliche Spracherwerb des Menschen berücksichtigt werden muss. Dafür eignet sich der von Konrad Ehlich entwickelte *Fächer sprachlicher Basisqualifikationen*, mit dem ein Referenzrahmen der altersspezifischen Sprachaneignung geschaffen wurde. Wie den Bildungsstandards zu entnehmen ist, soll der Unterricht kompetenzorientiert aufgebaut sein (vgl. Moegling/Füchter 2011, S.7, vgl. DGfG 2007, S.8ff.). Im Zusammenhang mit Sprache hat Ehlich dementsprechend eine kompetenzorientierte Herangehensweise für Diagnoseverfahren eröffnet (Gantefort/Roth 2010). In der anschließenden Analyse soll begutachtet werden, wie die Teilbereiche der Sprachaneignung berücksichtigt worden sind, obwohl es laut Nauwerk schwierig ist, alle Teilbereiche von Sprache mit einzubeziehen (vgl. 2009, S.114).

Kriterium Drei: Mehrsprachigkeit

Das dritte Kriterium ergibt sich aus der Forderung der Beachtung der Mehrsprachlichkeit der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gogolin und Lange sagen aus, dass in der Sprachförderung mehr Rücksicht auf die Zweitsprache der betroffenen SuS genommen werden muss, da so festgestellt werden kann, ob sich Ähnlichkeiten zwischen der Erst- und der Zweitsprache lernerleichternd oder –erschwerend auswirken können (2011, S.114). So

kann genauer darüber Aufschluss gegeben werden, ob besondere Schwierigkeiten mit bestimmten Teilbereichen der deutschen Sprache existieren. Ein Vergleich kann zum Beispiel erklären, inwiefern Schwierigkeiten auf die von den SuS angenommen Bedeutungsanalogien zwischen unterschiedlichen Sprachen zurückzuführen sind. Demgemäß können Missverständnisse ausgeschlossen werden. Diese müssen mithilfe von Diagnoseinstrumenten ermittelt werden, um ein umfassendes Bild der Schwächen und Stärken des Lernenden zu erhalten. Bialystock (2009) verweist darauf, dass sprachförderlicher Unterricht, sofern er auch die Erstsprache berücksichtigt, lernförderlich ist, wenn die Kinder und Jugendliche, in beiden ihrer Sprachen mit dessen Schrifttum in Berührung kommen.

Kriterium Vier: Sozialer Hintergrund

Dieser Gedanke führt zum vierten Kriterium, das für die anschließende Analyse und den Vergleich relevant ist. Diagnosen müssen individuelle und ausdifferenzierte Ursachengutachten zugrunde liegen, die die Benachteiligung der Individuen im Schulsystem erklären. Deshalb wird in Anlehnung an die oben genannten Punkte untersucht, unter welchen Bedingungen die Kinder und Jugendlichen in ihrem Elternhaus aufgewachsen sind, z.B. ob sie Zugang zum Schrifttum hatten o.Ä. Obwohl der soziale Hintergrund natürlich nicht explizit in einem Diagnoseinstrument anhand der Bildungssprachkompetenz der SuS ermittelt werden kann, sollten Diagnosemodelle Raum für persönliche Zusatzinformationen der Probandinnen und Probanden schaffen, da diese für die Ursachenerklärung der Sprachschwierigkeiten herangezogen werden können.

3 Analyse von drei Diagnoseinstrumenten für die Sekundarstufe

Konrad Ehlich kritisierte 2005, dass dem Sekundarbereich Diagnoseverfahren fehlen, welche die Ermittlung des Sprachstandes bzw. eine Verfolgung der Sprachentwicklung ermöglichen (vgl. Ehlich 2005, S.45). Infolgedessen entstanden zwar Modellprogramme, nichtsdestotrotz ist die Anzahl der Diagnoseverfahren für die Sekundarstufe, wie bereits erwähnt, nach wie vor gering und deren Integration in das Schulsystem mangelhaft (vgl. Lengyel 2010, S.599, S.604). Dies geht auch aus der persönlichen Materialrecherche der Autorin zu dieser Arbeit hervor und erklärt somit das persönliche Interesse an dieser Untersuchung. Nachfolgend werden die Begriffe *Diagnoseinstrument* und *Diagnosemodell* äquivalent gebraucht und beziehen sich auf die Verfahren, die angewendet werden, um den Sprachstand des Kindes oder der/des Jugendlichen zu ermitteln und eine Sprachförderung zu ermöglichen.

Folgend wird zunächst die Methode, die dieser Arbeit zugrunde liegt, dargestellt. Dann wird die Wahl der Instrumente kurz begründet. Anschließend werden die Instrumente nacheinander vorgestellt und auf Basis der eben ausgearbeiteten Kriterien: *Bildungssprache*, den

Sprachkompetenzen nach Ehlich, der Mehrsprachigkeit und des sozialen Hintergrunds der SuS, analysiert.

3.1 Methode

Die Herangehensweise dieser Arbeit entspricht einer qualitativ-interpretativen Dokumentenanalyse (vgl. Mayring 2002, S.46). Laut Mayring können Dokumente alles sein, was „interessante Schlüsse auf menschliches Denken, Fühlen und Handeln“ (2002, S.47) ermöglicht. Ein Dokument kann demzufolge jede Art von Medium sein, ob Text, Gebäude oder Interview. Für diese Arbeit wurden Textquellen analysiert, die aktuelle Diagnosemodelle beschreiben und reflektieren und das konkret verwendete Material der Instrumente. Da das Material, aus dem sich die Diagnosemodelle zusammensetzen, zu großen Teilen noch in der Entwicklung ist und die Projekte derzeit nur an einigen Schulen erprobt werden, konnte dieses nur begrenzt für die Analyse verwendet werden. Jedoch ermöglichen die unterschiedlichen Dokumentenquellen eine mannigfaltige Herangehensweise an den Sachverhalt. Eben dies ist laut Mayring der Grundgedanke der Dokumentenanalyse, da das Material nicht selbst erschlossen werden muss (vgl. ebd.). Die subjektive Komponente dieser Untersuchung ergibt sich aus der Auswahl des untersuchten Materials (vgl. ebd.). Die drei ausgewählten Diagnoseinstrumente unterscheiden sich auf den ersten Blick erheblich, trotzdem müssen sie alle dem aktuellen Forschungsstand entsprechen. Aus diesem Grund erschien eine Analyse dieser interessant und aufschlussreich. Bei der Auswahl der Dokumente wurden die Anforderungen berücksichtigt, die gemäß Mayring notwendig sind, wie z.B. die Intention der Texte und die „Nähe des Dokumentes zum *Gegenstand*“ (ebd., S.48, Hervorhebungen im Original). Ferner orientieren sich die vorliegende Analyse und die sich daran anschließende vergleichende Interpretation an den vier Stufen der Dokumentenanalyse nach Mayring (vgl. ebd.). Sie baut auf einer konkreten Fragestellung auf, die bereits erläutert wurde, nämlich ob die Diagnoseinstrumente den sich aus dem derzeitigen Forschungsstand ergebenden Kriterien standhalten. Darüber hinaus wird an dieser Stelle erläutert, was als Dokument gilt: die bereits erwähnten Beschreibungen und Reflexionen durch mehrere Experten und die Materialien, aus denen sich die Diagnosemodelle zusammensetzen. Ferner wird auf Punkt Drei, die Quellenkritik (vgl. ebd.), insofern Bezug genommen, als dass das die Materialgrenzen bei der Analyse und Interpretation berücksichtigt werden. Letzteres erfolgt die Interpretation der Modelle (ebd., S.49), welche im Kapitel *Vergleichende Interpretation* ersichtlich wird.

3.2 Drei Sprachstandsdiagnoseinstrumente

Aus den aktuell bereits entwickelten Instrumenten wurden drei ausgewählt: *Das Tulpenbeet*, die *Prozessbegleitende Diagnose zur Schreibentwicklung (PDS)* und der *C-Test*. Alle drei

Diagnosemodelle sind explizit für die Sekundarstufe konzipiert und werden vorwiegend an Übergangsschnittstellen, wie z.B. im Übergang von der Grundschule in die fünfte Klasse eingesetzt, da sich erst in der Sekundarstufe die schriftlichen Kompetenzen der SuS gefestigt haben (vgl. Baur/Spettmann 2009, S.115f.). Die Auswahl der drei Instrumente lässt sich darin begründen, dass diese derzeit bereits teilweise an Schulen, z.B. aktuell in Hamburg und Nordrhein-Westfalen (NRW), erprobt werden (vgl. Schulministerium NRW). Da gegenwärtig besonders FörMig eine tragende Rolle in der Forschung spielt, wurden Instrumente ausgewählt, die auch im Rahmen von FörMig entwickelt und aktuell eingesetzt werden. Natürlich wurden auch im Bundesland Rheinland-Pfalz (RLP) in den letzten Jahren viele Sprachförderprojekte durchgeführt, jedoch ist deren Laufzeit oftmals bereits abgelaufen bzw. werden momentan keine neuentwickelten Programme erprobt (vgl. schulweb 2014; BLK-Programm FörMig zu RLP). In RLP basiert Sprachförderung grundsätzlich auf der Verwaltungsvorschrift: „Unterricht von Schülerinnen und Schülern, deren Muttersprache oder Herkunftssprache nicht Deutsch ist“ (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung RLP 2000). Es wurde sich auch hier in der Vergangenheit an FörMig-Projekten beteiligt (*Entwicklung eines Sprachfördernetzwerkes in einem mittelstädtischen Raum* und *Ausbildungsvorbereitung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf eine qualifizierte Berufsausbildung in der Pflege*) (vgl. BLK-Programm FörMig zu RLP), jedoch konzentriert sich diese Arbeit auf die aktuellsten Sprachförderprojekte.

Es handelt sich bei den drei ausgewählten Verfahren zum einen um einen standardisierten Test (*C-Test*), zum anderen um sprachprofilanalytische Verfahren (*das Tulpenbeet* und die *PDS*). Die Sprachkompetenz der Kinder und Jugendlichen wird im *C-Test* anhand von Datenerhebungen und Vergleichen ermittelt, während bei den anderen beiden Verfahren die Aufgabenbewältigung beobachtet und anschließend anhand von Rastern ausgewertet wird.

Von den drei ausgewählten Verfahren basiert keines auf der Methodik des Sprachenportfolios, obgleich diese im Zusammenhang mit DaZ (Deutsch als Zweitsprache) oftmals diskutiert wird. Dieser Entschluss begründet sich darin, dass Portfolios lediglich in den höheren Klassen der Sekundarstufe angemessen sind, da diese ein hohes Maß an Selbstreflexion voraussetzen, wenn die SuS in Sprachportfolios ihre eigenen Kompetenzen und Potentiale herausarbeiten und reflektieren müssen. Dementsprechend ist die Reflexion an die kognitive Entwicklung des Kindes gebunden. Laut Kress und Hasselhorn (2000) sind Kinder erst im Alter von 12 Jahren dazu in der Lage, eigenes Lernen zu reflektieren und zu regulieren. Demnach kollidiert hier der Anspruch einer generell frühen Förderung mit der Entwicklung des Metabewusstseins. Trotzdem sollte mittels Diagnoseverfahren so früh wie möglich der Sprachstand des Kindes, bzw. einige Teilbereiche, ermittelt werden, damit die Lehrerin oder der Lehrer das Kind bereits vor der kompletten Entwicklung des Metabewusstseins implizit fördern kann.

3.2.1 Das Tulpenbeet

Das *Tulpenbeet* ist ein sprachdiagnostisches Instrument, das am Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe für die Ermittlung des individuellen Sprachstands des Kindes im Kompetenzbereich Text- und Erzählkompetenz („narrative Bildungssprache“) eingesetzt wird (BLK-Programm FörMig zum Tulpenbeet). Dieses wurde im Rahmen von FörMig in Anlehnung an HAVAS5, einem bereits entwickelten Diagnoseinstrument für die Sprachstandsfeststellung von Fünfjährigen, u.a. von Prof. Dr. Hans H. Reich und Prof. Dr. Hans-Joachim Roth für die Klassenstufe 4 bis 6 in den Sprachen Deutsch, Russisch und Türkisch entwickelt (vgl. ebd.). Das Grundprinzip besteht darin, dass die SuS anhand von Bildern Schrifttexte verfassen, die Aufschluss über den Entwicklungsstand in Bezug auf ihre schriftsprachliche Kompetenz bringen sollen. Demnach soll den Lehrkräften ein Instrument an die Hand gegeben, um „Teilkompetenzen differenziert sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache zu bestimmen und auf dieser Grundlage sprachliche Förderung auf die individuellen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler bezogen durchführen zu können.“ (Gantefort/Roth 2008, S.30). Darüber hinaus wird das Instrument zu Gesamtevaluationszwecken genutzt und soll den Effekt von Fördermaßnahmen im Rahmen des FörMig-Programms aufzeigen. Aufgrund dessen sind mehrere Durchgänge erforderlich (vgl. ebd.).

Das Diagnoseverfahren kann in Gruppen eingesetzt werden und umfasst ca. 30 Minuten Bearbeitungszeit. Die Auswertungszeit beträgt ebenfalls 30 Min (pro Schüler bzw. Schülerin, je Sprache). Das Material besteht aus der Bildsequenz „Der Sturz ins Tulpenbeet“ zusammen mit einem Text (s. Abb. 2).

Was ist hier passiert?

Sieh dir die Bildfolge genau an und schreibe die Geschichte auf. Dabei soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden.

Bei dem Fragezeichen ist ein Bild verloren gegangen. Schreibe hierzu auf, was nach deiner Meinung passiert ist.



Abbildung 2: FörMig-Material zum Tulpenbeet

Neben dem Bild, das die Nacherzählung evozieren soll, besteht das Instrument aus Auswertungsbögen für alle drei Sprachen und dazu notwendige Hinweise. Die Auswertung des Instruments basiert auf Fixs Überlegungen für Qualitätskriterien (vgl. 2006), die im Bezug auf

die Sprachhandlung *Erzählen* im Deutschunterricht sprachlich zu erwarten sind (vgl. Schröder-Lenzen/Henn 2009, S.94).

Gantefort und Roth erklären, dass sich das Instrument vielmehr auf textbezogene als grammatische Kompetenzen konzentriert (vgl. 2008, S.30), die „immer nur indirekt erschlossen werden [können]“ (ebd., S.31).

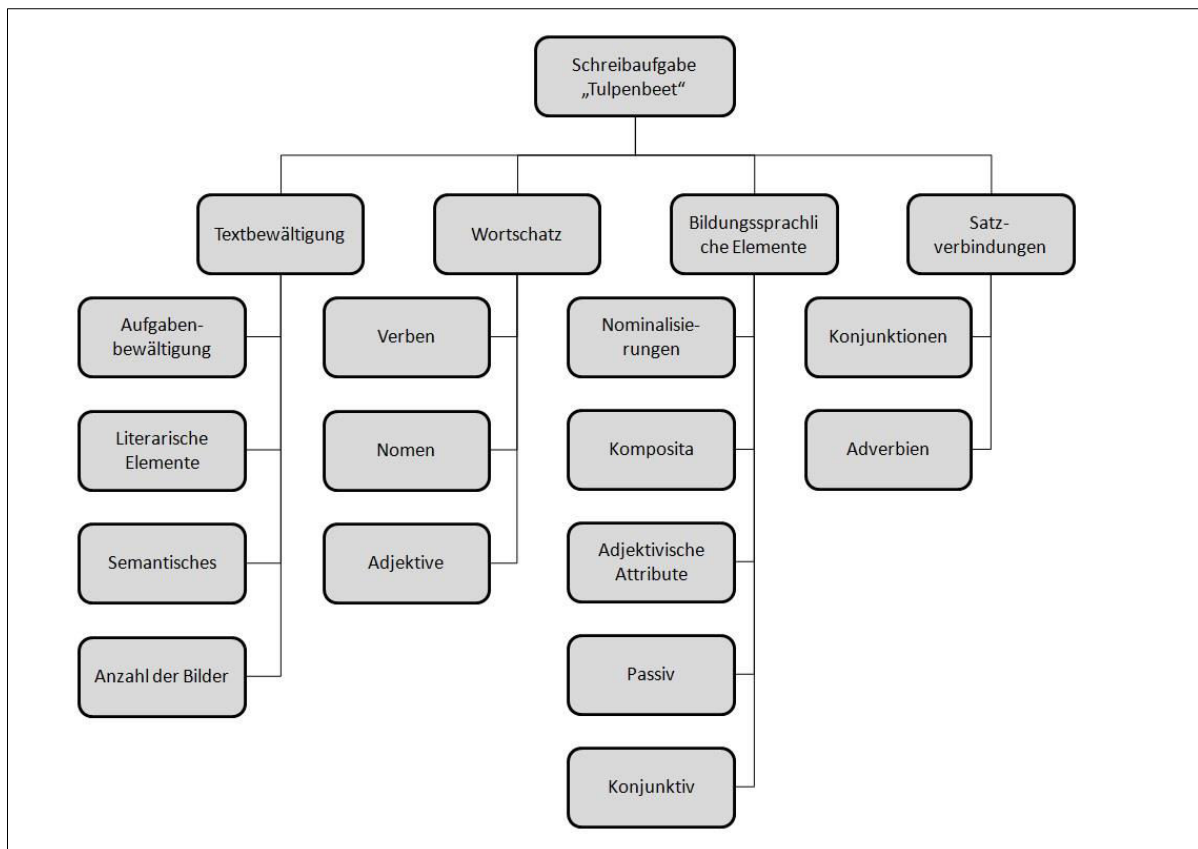


Abbildung 3: Sprachliche Dimensionen des Tulpenbeets n. Gantefort/Roth 2008

Die SuS müssen vier sprachliche Anforderungsblöcke bewältigen (s. Abb. 3). Der erste, die *Textbewältigung*, verweist auf „die Bedeutung des handelnden Umgangs mit Texten“ (ebd. S.31). Damit ist gemeint, dass die Kompetenz im „Umgang mit der Textförmigkeit im Schreiben selbst“ (ebd., S.31) festgestellt werden kann. Innerhalb der Textbewältigung müssen die SuS zunächst die Aufgabe lösen, einen narrativen Text zu verfassen. In der Auswertung wird darauf geachtet, wie die SuS die in der Bildabfolge aufgezeigten „Vorgänge, Aktanten, Gegenstände und Zusammenhänge in der jeweiligen Sprache [...] verschriftlichen“ (ebd., S.31). Unter der Begrifflichkeit *literarische Elemente* sind die damit verbundenen, für die Textsorte *Erzähltext* spezifischen Mittel gemeint, die den Inhalt strukturieren und besonders im Schluss der Erzählung erkenntlich werden. Die literarischen Fähigkeiten der SuS zeigen, wie Inhalte und Fertigkeiten in der Schule vermittelt werden (Gantefort/Roth 2008, S.32). *Semantisches* umfasst die Untersuchung der Reaktion der SuS auf die gegebene Gestaltungsfreiheit.

Ebenfalls relevant ist, ob alle Bildelemente verwendet wurden. Demnach existiert die Kategorie *Anzahl der beschriebenen Bilder* (vgl. ebd.). Innerhalb dieser Kategorie wird auch die Wortsequenz erfasst. Im zweiten Block *Wortschatz* werden nicht nur die Verwendung von Verben, sondern auch die von Nomen und Adjektiven untersucht. Ferner werden bildungssprachliche Elemente wie Nominalisierungen, Komposita, adjektivische Attribute, das Passiv und der Konjunktiv in der Untersuchung berücksichtigt. Gesondert betrachtet werden Satzverbindungen mit besonderem Blick für Konjunktionen und Adverbien (vgl. Abb. 3). Konnektoren werden im Zusammenhang mit der Erzählfähigkeit eine tragende Rolle zugesprochen, „da vor allem mit adversativen Konnektoren Brüche in der Handlung verdeutlicht und somit einerseits die Erzählwürdigkeit der Ereignisfolge herausgestellt wird, zum anderen aber auch Übergänge zwischen den Makrokonstituenten der Textform markiert werden.“ (Gantefort/Roth 2008, S.32). Ferner stützt sich die Auswertung der Schülertexte auf Theorien und Modelle zur Entwicklung der Erzählfertigkeit, die hier aus Platzgründen nicht weiter ausgeführt werden (s. Gantefort/Roth 2008, S.34 ff.). Jedoch ist anzumerken, dass Gantefort und Roth nach der Evaluation des Instruments festgestellt haben, dass die Erzählkompetenz als neuer Indikator mit in das Instrument aufgegriffen werden sollte (vgl. 2008).

Analyse

Die FörMig-Gruppe sagt aus, dass durch das Auswertungsverfahren eine präzise und objektive Untersuchung der Schülertexte geschaffen wird, da es „differenzierte Kriterien zur Erfassung lexikalischer, grammatischer und textueller Fähigkeit“ beinhaltet (vgl. BLK-Programm FörMig zum Tulpenbeet). Darüber hinaus umfasst die gestellte Aufgabe eine Reihe bildungssprachlicher Anforderungen, die überwunden werden müssen und von Reich, Roth und Gantefort zusammenfassend so beschrieben werden: zum einen wird der Gebrauch unterschiedlicher Verben, Nomen und Adjektive durch den Aufgabentyp hervorgerufen und dementsprechend in der Auswertung untersucht (vgl. Abb. 3). Andererseits wird anhand ihrer Differenziertheit und Varietät mittels Zählungen der Grad der bildungssprachlichen Fähigkeit festgestellt (vgl. Gantefort/Roth 2008, S.32). Eine höhere Sequenz von bedeutungstragenden Inhaltswörtern ist zum Beispiel in narrativen Beschreibungen von großer Relevanz (vgl.ebd.). Insofern spricht eine Bewältigung der Erzählaufgabe für eine hohe bildungssprachliche Kompetenz. Gantefort und Roth sagen aus, dass der nominale Wortschatz von großer Bedeutung in der schriftlichen Verwendung von Bildungssprache ist (vgl. 2008, S.32). Aufgrund dessen, dass dieser neben weiteren bildungssprachlichen Elementen gesondert berücksichtigt wird, stellt das Diagnosemodell die Bildungssprache eindeutig in den Fokus. Darüber hinaus werden bildungssprachliche Elemente, wie z.B. Komposita (*Bildfolge*), Passiv (*verloren gegangen*), Nominalisierungen, adjektivische Attribute und Konjunktive untersucht (vgl. Gogolin/Neumann/Roth 2007, S.58ff.). Zum anderen liegt der Fokus auf die für Erzähltechniken und auch für die Bildungssprache typischen Mittel für Textkohärenz (Kon-

junktionen und Adverbien). Hier lässt sich feststellen, dass die Untersuchung sich an den Merkmalen von Bildungssprache orientiert (vgl. Gogolin/Roth 2007, S.42; Gogolin/Lange 2011; Feilke 2012). Roth, Neumann und Gogolin sagen aus, dass sich die in den Erzähltexten untersuchten bildungssprachlichen Elemente bereits in anderen Untersuchungen als tragende Markierungen eines entwickelten Sprachvermögens erwiesen (2007, S.58ff.). Da eine Erzählung eine komplexe, anspruchsvolle sprachliche Aufgabe ist und nur unter Verwendung vieler bildungssprachlicher Elemente bewältigt werden kann, z.B. durch den Gebrauch differenzierender und spezifischer Adjektive (vgl. Gantefort/Roth 2008 i.V.m. Gogolin/Roth 2007, S.42; Gogolin/Lange 2011), ist das Kriterium Bildungssprache somit erfüllt. An dieser Stelle ist anzumerken, dass das Tulpenbeet, obwohl bildungssprachlich komplex, den Schülern mit der Aufgabenstellung keinen Hinweis auf bildungssprachliche Anforderungen gibt. Hier ist zu beachten, dass das Konzept Bildungssprache in der Altersstufe schwer begreifbar (vgl. Kress und Hasselhorn 2000) und demnach eine explizite Nennung der Begrifflichkeit unangebracht ist. Außerdem könnte die Nennung des Begriffs eine realistische und individuell-objektive Erfassung des Sprachniveaus insofern beeinträchtigen, als dass sich die SuS anderer Herkunft oder Sprachen direkt verunsichert fühlen und die Herangehensweise an den Test somit negativ beeinflusst wird.

Hinsichtlich der Basisqualifikationen nach Ehlich (2005) werden mit dem Instrument die Sprachkompetenzen umfassend geprüft. Um einen Text anhand von vier gegebenen und einem fehlendem Bild schreiben zu können, müssen die Probandinnen und Probanden zunächst den Text verstehen und anschließend die Aufgabe bewältigen. Dafür benötigen sie alle von Ehlich beschriebenen Qualifikationen. Zur Pragmatischen Qualifikation I lässt sich sagen, dass im *Tulpenbeet* Ausdrücke beobachtet werden, die Absichten implizieren und dem Leser Teilnahme ermöglichen und die Textspannung fördern (Gantefort/Roth 2010, S.583). Außerdem wird innerhalb der Kategorie *Textbewältigung* laut Gantefort und Roth die in den Schülertexten etablierte Exposition genauer berücksichtigt, die Aufschluss über pragmatische Fähigkeiten I gibt (vgl. ebd.). Weiterhin konzentriert sich das Instrument auf den verbalen Wortschatz und die inhaltliche Geschlossenheit der Schülertexte (semantische Basisqualifikation). Gantefort und Roth sagen diesbezüglich aus, dass im *Tulpenbeet* vereinzelt Nomen und Adjektive mit expressiver Bedeutung erfasst werden (ebd.), da eine Geschichte von übermittelten Emotionen lebt. Somit wird auf semantischer Ebene auch die Kompetenz erfasst, die mit der Textsorte verbunden wird. Ferner wird durch „die Zählung verschiedener Satzanschlüsse und die Bestimmung der allgemeinen Textmusterspezifika (Gestaltung des Anfangs/Schlusses)“ die literale Kompetenz des Schülers analysiert (Schründer-Lenzen/Henn 2009, S.104; vgl. Gantefort/Roth 2010, S.583), obwohl die Orthographie nicht explizit berücksichtigt wird. Es lässt sich ebenfalls erkennen, dass der Diskurs thematisiert wird, wenn untersucht wird, wie die Probandinnen und Probanden eine Erzäh-

lung/Geschichte gestalten (diskursive Fähigkeiten). Die Erzählfähigkeit an sich kann der diskursiven Fähigkeit zugeordnet werden (vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008, S.20), da der Schüler, um die Aufgabe erfolgreich zu meistern, verstehen muss, dass er eine Geschichte weiterzuerzählen hat. Hierfür wird Wissen über die Textsorte „Geschichte“ und der Rückgriff auf Referenzträger vorausgesetzt (vgl. Brinker 1993). Bezüglich der morphologisch-syntaktischen Ebene berücksichtigt das Instrument großzügig grammatikalische Phänomene der Bildungssprache, wie bereits eben erwähnt, z.B. Konjunktionen, die als Strukturelemente gewertet werden, oder das Passiv. Allerdings fällt auf, dass Grammatik nicht in den Fokus der Untersuchung gestellt wird. Dies liegt darin begründet, dass eher Anforderungen, die typisch für Institutionen sind (Pragmatische Basisqualifikationen II), untersucht werden (vgl. Gantefort/Roth 2010, S.583). Grundlegend für die Bewältigung der gestellten Aufgabe ist auch die phonische Kompetenz, da die Techniken Lesen und Schreiben (orthographische Qualifikation) grundsätzlich auf dem Wissen über Laute und Silben aufbauen. Im Aufgabentext lassen sich einige Imperative finden, z.B.: „Schreibe auf“ (s. dazu Abb. 2). Hier muss das Aufforderungshandeln durch das Kind erkannt werden und demnach pragmatische Fähigkeiten II vorliegen. Bezüglich dieser erklären Gantefort und Roth, dass das Geschichtschreiben in seiner Medialität eine typische sprachliche Anforderung der Schule darstellt (vgl. ebd.). Die Kinder müssen eine mündliche Erzählung schriftlich ausdehnen, bei der die Textkohärenz von großer Bedeutung ist (auch Teil der literalen Qualifikation). Zu den pragmatischen Fähigkeiten II gehören laut Gantefort und Roth auch Überschriften und weitere Geschichtenspezifische Textelemente (vgl. ebd.).

Das Instrument *Tulpenbeet* ermöglicht Vergleiche zwischen dem Deutschen und der Familiensprache der Schülerin bzw. des Schülers, sofern diese Türkisch oder Russisch ist. Die ausgewerteten Texte geben Hinweise über die bildungssprachliche Kompetenz in der Erstsowie der Zweitsprache (Deutsch). Anhand des Vergleichs lassen sich zum einen Überschneidungen beider Sprachen erkennen, andererseits werden die Auswirkungen der Familiensprache auf den Spracherwerb des Deutschen ersichtlich. Aufgrund dessen, dass die Teilbereiche von Sprache (Syntax, Lexik und Morphologie) nicht isoliert betrachtet werden, lassen sich die Ergebnisse der deutschen und erstsprachlichen Version miteinander vergleichen (Gantefort/Roth 2008, S.32). Da das Instrument *Tulpenbeet* in der Erstsowie der Zweitsprache durchgeführt wird, ist der Anspruch der Berücksichtigung der Mehrsprachlichkeit hiermit erfüllt.

Mit dem *Tulpenbeet* wird der Stand der (bildungssprachlichen) Kompetenz auf der Schrifttextebene untersucht. Hiernach findet eine linguistische Untersuchung statt, die biografische Details wie den sozialen Hintergrund des Kindes, ignoriert. Lediglich ansatzweise wird dieser durch den Vergleich mit der Familiensprache in die Überlegungen miteinbezogen. Das vierte

Kriterium, die Berücksichtigung des sozialen Umfeldes, wurde folglich nicht mit in das Instrument aufgenommen.

3.2.2 Prozessbegleitende Diagnose zur Schreibentwicklung

Um ein kompetenzorientiertes Beobachtungsinstrument zu kreieren, haben sich in einer Zusammenarbeit Experten mehrerer Bundesländer in der FörMig-Arbeitsgruppe *Sekundarstufe I* (AG SEK I) zusammengeschlossen (vgl. Lengyel u.a. 2009, S.129). Das Diagnoseinstrument zielt darauf ab in mehreren Messungen schriftliche Sprachhandlungen (Operatoren), die in Verbindung mit Fachunterrichten auftreten, zu analysieren. Demnach liegt die Aufarbeitung der sprachlichen Lernanforderungen des Unterrichts im Fokus der Untersuchung, die Rückschlüsse auf die Sprachförderung und -bildung zulassen (vgl. ebd.). Es richtet sich an die Jahrgänge 5 bis 10 (vgl. BLK-Programm Förmig zur Prozessbegleitenden Diagnose zur Schreibentwicklung). Grundlage des Verfahrens sind die in den Bildungsstandards und Lehrplänen verwendeten Operatoren, z.B. „*Argumentieren, Begründen, Berichten, Beschreiben, Beurteilen, Erklären u.a.*“ (Lengyel u.a., S.130, Hervorhebungen im Original). Da das Instrument sich noch in der Entwicklungsphase befindet, beschreiben Lengyel u.a., dass zunächst exemplarisch nur für die Sprachhandlungen *Berichten* und *Erklären* Kompetenzraster erstellt und auch miteinander verglichen wurden, um die Merkmale des jeweiligen Operators stufenartig differenzieren zu können (vgl. ebd., S.130 i.V.m. S.137ff.). Das Instrument berücksichtigt zwei Komponenten der Sprachförderung: das Kompetenzraster für die jeweiligen Operatoren wird im Zusammenhang mit der Aufarbeitung der sprachlichen Anforderung des Operators ermittelt. Darüber hinaus lässt sich anhand des Rasters die Schreibkompetenz der SuS feststellen. Laut FörMig existieren bis zum heutigen Zeitpunkt bereits die Kompetenzraster für *Berichten, Beschreiben, Erklären* und *Argumentieren*. Bis 2010 sollten diese um weitere ergänzt werden, jedoch sind bisher keine weiteren publiziert worden (vgl. BLK-Programm Förmig zur Prozessbegleitenden Diagnose zur Schreibentwicklung). Ziel des Instruments ist, dass anhand eines entwickelten Kompetenzrasters Schülertexte auf ihre sprachliches Niveau hin ausgewertet werden können. Dafür dient ein einseitiger Beobachtungsbogen, der zwischen den „*Ebenen Lexik/Semantik, Syntax und Text*“ (Lengyel u.a. 2009, S.131, Hervorhebungen im Original, s. dazu Tabelle 1) unterscheidet.

Tabelle 1: Kompetenzraster Berichten

Stufe/Ebene	Lexik/Semantik (= „Verwendung eines (fach-)sprachlich präzisen Wortschatzes und dessen Vorläufer“ (S.133))	Syntax (= „Stufen der sprachlichen Komplexität und Ökonomie von Aussagen“ (S.133))	Text (= Textkohärenz, schlüssige Strukturierung)
Stufe 1	„Jokerwörter“ als Platzhalter für konkreterer Beschreibungen von Abläufen und Gegenständen, z.B. „Hab was gemacht “ „ Dings “ (S.133, Hervorhebung im Original)	Aussagen ohne Verben, simple Benennungen	Unbedeutende Aneinanderreihung von Bezeichnungen, zusammenhangslose Aussagen
Stufe 2	Ansatzweise Beschreibung von Abläufen und Gegenständen, jedoch ohne alltagssprachlich konkret zu werden, z.B. „Dann bin ich zur Post gegangen was zu werfen “ vs. „Briefe einzuwerfen“ (S.133, Hervorhebungen im Original)	Sätze mit infiniten Verbformen, z.B. „ich Werkstatt sauber machen “ (S.133, Hervorhebungen im Original)	Etwas verbundenerer, aber lückenhafte Formulierung: z.B. „ <i>Ich habe das Lauge gefiltert. Dann habe ich klares Wasser mit Strohhalmbälchen rausgeholt. In einen anderen Glas habe ich gemacht</i> “ (S.134, Hervorhebungen im Original)
Stufe 3	Wortschatz der Alltagssprache, z.B. „Im Eistee ist viel Glucose drin “ (S.133, Hervorhebungen im Original)	Simple Hauptsätze und deren schematische Aneinanderreihung, häufig mit „und dann“: „Wir verschließen [sic!] die Öffnung mit einem Stopfen. Dann haben wir es kräftig geschüttelt und dann haben wir ein Glucoseteststreifen in die Lösung getan...“ (S.133, Hervorhebungen im Original)	Lückenhafte Darstellung von Gesamtzusammenhängen: „ <i>Wir haben die Calciumkörner auf die befeuchtete Hand raufgemacht und es wurde heiß. Dann haben wir die Körner in ein Glas mit Wasser und etwas Spülmittel rein getan. Dann ist Wasserstoff entstanden.</i> “ (S.134, Hervorhebungen im Original)
Stufe 4	Komplexere, differenzierte Alltagssprache, z.B. allgemein verwendete Fachbegriffe: „...dass der Eistee Glucose enthält “ (S.133, Hervorhebungen im Original)	Aussagen werden miteinander mittels sprachlicher Mittel verknüpft, z.B. Konjunktionen: „Als die Natriumstücke ins Wasser gelegt wurden, färbte es sich pink“ (S.134, Hervorhebungen im Original)	Sachangemessene, verständliche und differenzierte Darstellung: „Wir haben den Eistee in ein Reagenzglas gefüllt und den Glucoseteststreifen hineingetan und nach kurzer Zeit färbte der Streifen sich mittel- bis dunkelgrün, das heißt, dass der Eistee ca. 150mg/dl [...]“ (S.135, Hervorhebungen im Original)
Stufe 5	Verwendung von Begrifflichkeiten bestimmter Fächer der Sekundarstufe I: „ die Atmosphäre im Betrieb war sehr harmonisch“ (S.133, Hervorhebungen im Original)	Niveauerhöhung durch „Formen der Entpersonalisierung“: Passiv, Verwendung unpersönlicher Ausdrücke, Nominalisierung von Verben; einheitlicher Tempus (Präteritum oder Perfekt) (S.134)	Präzise Darstellung komplexer Gesamtzusammenhänge, die den Adressaten berücksichtigt, z.B. in Experimentenbeschreibungen (vgl. S.135)
Stufe 6	Sprache, die die schulischen Anforderung übersteigt; „Übergang zu einer wissenschaftlichen Fachsprache“ (S.133, Hervorhebungen im Original)	Syntaktische Verdichtungen, sachlicher, variierender Stil, angemessen in sozialwissenschaftlichen Kontexten (vgl. S.134)	Einbezug des Adressaten und „Berücksichtigung unterschiedlicher Verwendungszusammenhänge des Berichtens“ (S.135, Hervorhebungen im Original)

Hierzu ist anzumerken, dass das Kompetenzraster für den Operator *Erklären* um eine vierte Ebene, die *Kognition*, ergänzt wurde, welche als den Rückbezug auf das „Vor- und Weltwissen, da darüber der Bezug der auf den konkreten Unterrichtsgegenstand bezogenen sprachlichen Äußerung auf das außerhalb liegende Explanans – z.B. ein physikalisches Gesetz [...] – erfasst werden kann“ (ebd., S.131f.). Jede Ebene setzt sich aus sechs aufeinander aufbauenden Kompetenzstufen zusammen, wobei die erste Stufe die trivialste sprachliche Anforderung meint und die fünfte Stufe die Sprachkompetenz umfasst, welche am Schülende (10.Klasse) von den SuS erwartet werden kann, vorausgesetzt, dass optimale Konditionen herrschen (vgl. ebd., S.132). Die Arbeitsgruppe um Lengyel erklärt, dass das Verfahren somit in bundesweiten Bildungsstandards und Lehrplänen aufgegriffen werden kann (vgl.ebd.). Die sechste Stufe beschreibt das sprachliche Kompetenzniveau, das in der gymnasialen Oberstufe und im Studium für angemessen gehalten wird (s. Tabelle 1). Jedoch ist eine eindeutige Zuordnung nicht immer möglich, da die Kompetenzraster erst durch weitere Studien verfeinert werden müssen. Im Gegensatz zu einer linearen Entwicklung, wird eine u-förmige erwartet, wie sie von Ehlich für die Sprachaneignung beschrieben wurde (vgl. Lengyel u.a. 2009, S.132; vgl. Ehlich 2005, S.25).

Analyse

Die *PDS* orientiert sich an sprachlichen Handlungen, die anhand von Operatoren kodiert sind. Diese sind stets kontextgebunden und stellen somit in jedem Fach eine andere sprachliche Herausforderung dar (vgl. Feilke 2012, S.12). Wie bereits angedeutet, setzt das Verständnis vom Konzept Bildungssprache ein abstraktes Sprachverständnis voraus (vgl. Cummins 1984; vgl. Lengyel 2010; vgl. Feilke 2012). Demzufolge muss man, um mit einem Operator und der damit verbundenen Sprachhandlung arbeiten zu können, bereits über ein Verständnis von seiner Funktion in einem bestimmten Kontext verfügen. Das vorgestellte Diagnoseinstrument ermöglicht deshalb Einblicke in die Komplexität von Operatoren, welche ständig im Schulkontext im Zusammenhang mit Sprache auftreten und demnach Teil der Schulsprache, gemäß Gogolin und Lange (2011) auch Teil der Bildungssprache, sind. Dem Anspruch zufolge, dass Bildungssprache gefordert, aber lediglich implizit thematisiert wird, muss diese explizit ins Zentrum des Unterrichts gestellt und reflektiert werden (Feilke 2012, S.4). Damit Bildungssprache auch transparent für die SuS ist, müssen die unterschiedlichen sprachlichen Anforderungen der Fächer näher betrachtet und aufgearbeitet werden. Da Operatoren im Sprachkontext als Lösungsansätze agieren, die an bestimmte sprachliche Mittel und Textformen gebunden sind (Feilke 2012, S.12f.), müssen Lösungen dafür gefunden werden, wie diese trotz ihrer Kontextgebundenheit, fächerübergreifend und universell gültig sein können (vgl. Schleppegrell 2004). Das vorliegende Verfahren ermöglicht einerseits hierfür erste Ansatzpunkte, wenn Kompetenzraster anhand von Operatoren erstellt werden, die eindeutig Teil der Schulsprache sind, und sich somit mittels dieser die bildungssprachlichen

Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler beurteilen lassen. Andererseits kann hier eine *Durchgängige Sprachbildung* angesetzt werden (vgl. Lengyel u.a. 2009, S.132; vgl. Gogolin/Lange 2011). Kurz: das Kriterium der Bildungssprache ist in diesem Instrument erfüllt.

Feilke spricht bezüglich des Umgangs mit Operatoren von „bildungssprachlich relevante[n] Kompetenzen“ (2012, S.10) und verweist darauf, dass die SuS zunächst die kognitive Funktion von Operatoren verstanden haben müssen, um mit ihnen umgehen zu können. In Bezug auf Ehlichs Aussagen zur Sprachaneignung werden in der *Prozessbegleitenden Diagnose zur Schreibentwicklung* die Anforderungen von Operatoren untersucht, die gleichzeitig alle Basisqualifikationen nach Ehlich voraussetzen. Hierbei ist eine Materialgrenze zu berücksichtigen: das Instrument stellt lediglich Kompetenzraster für Operatoren dar und erlaubt keine Ergebnisableitungen anhand von expliziten Aufgaben. Demnach werden die Operatoren folgend als Konzept begriffen und ihre grundlegenden Eigenschaften mit den Basisqualifikationen nach Ehlich verglichen.

Der Umgang mit Operatoren setzt Wissen über Laute, Silben und Wörter voraus (phonische Qualifikation), wenn gelesen und geschrieben wird (auch literale Qualifikation). Operatoren sind sprachliche Aufforderungshandlungen, deshalb muss die Schülerin oder der Schüler über pragmatische Kenntnisse und den Einsatz sprachlicher Mittel verfügen (pragmatische Qualifikationen I, aber insbesondere II) um Operatoren verstehen, verwenden und bearbeiten zu können. Zum Beispiel müssen die SuS im Fach Geschichte die Absicht des Operators *Berichten*, etwas kurz, genau und wertfrei wiederzugeben, erkennen (vgl. TU Dresden). Der Umgang mit Operatoren setzt tiefes Wortschatzwissen voraus (semantische Basisqualifikation), das im Kompetenzraster *Berichten* auf der *Lexik/Semantik*-Ebene sprachlich differenziert wird (s. Tabelle 1). Ebenso wird die morphologisch-syntaktische Basisqualifikation im Kompetenzraster auf der *Syntax*-Ebene thematisiert und stufenartig sprachlichen Anforderungsbereichen zugeteilt (ebd.). Generell wird die Beherrschung der Grammatik vorausgesetzt, da Feilke zufolge das Verständnis über die Funktion von Grammatik im bildungssprachlichen Kontext maßgebend und demnach von großer Bedeutung im Umgang mit Operatoren ist (vgl. 2012, S.9). Das *Berichten* selbst kann laut Redder als Diskurstyp betrachtet werden, da die Sprechhandlungen einem „übergeordneten Zweck“ dienen (2013, S.110). Generell lässt sich zur diskursiven Qualifikation in Verbindung mit Operatoren aussagen, dass diese hier untersuchten schulischen Operatoren ein Wissen darüber voraussetzen, welcher Aufgabentyp an welchem Operator im Unterricht geknüpft ist. In anderen Worten muss den SuS verständlich sein, welcher Operator welche Textsorte hervorruft. Hierbei sind literale Basisqualifikationen grundlegend (Kenntnisse von Schriftlichkeit und Orthographie). Demzufolge sind alle Sprachkompetenzen nach Ehlich zu beherrschen, um den sprachlichen Anforderungen von Operatoren standhalten zu können. Das Instrument ermöglicht den

Lehrinnen und Lehrern somit Einsichten über die sprachlichen Basisqualifikationen nach Ehlich.

Zum dritten lässt sich sagen, dass das Verfahren die Mehrsprachigkeit nicht explizit aufgreift, da es sich um eine Analyse unterschiedlicher sprachlicher Anforderungen in unterschiedlichen, in Deutsch gehaltenen Unterrichtsfächern handelt. Es trägt jedoch dazu bei, die sprachlichen Herausforderungen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufzuarbeiten und zu repräsentieren. Jedoch gilt dies auch für die deutschen Kinder und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund, weil mittels des Rasters die sprachlichen Anforderungen des jeweiligen Operators ersichtlich werden und das sprachliche Niveau aller SuS gleichermaßen aufgezeigt wird. Trotzdem wird das dritte Kriterium nicht konkret erfüllt.

Demzufolge entspricht das Verfahren einem breiten Ansatz von Sprachförderung (vgl. Feilke 2012, vgl. Knapp 2009). Somit kann das Raster einen generellen Maßstab für weitere Diagnosemodelle darstellen, die sich auf Sprachhandlungen konzentrieren. Bezüglich des letzten Kriteriums lässt sich einsehen, dass die Testpersonen nicht facettenreich und auf Basis ihrer sozialen Herkunft betrachtet, sondern nur auf ihre Schreibfähigkeit hin beurteilt werden. Demzufolge werden die individuellen Lernvoraussetzungen und sozialen Gegebenheiten der SuS und das vierte Kriterium nicht berücksichtigt.

3.2.3 C-Test

Ursprünglich wurde der *C-Test* für die Sprachstandsfeststellung bei erwachsenen Fremdsprachenlernern entwickelt (vgl. Grotjahn 1992, 1994, 1996). Seit einigen Jahren wird dieser jedoch an der Regelschule in den Klassenstufen 4-7 für die Feststellung des Sprachstandes der SuS eingesetzt, um den Entwicklungsstand in der „Mutter- oder Zweitsprache Deutsch zu diagnostizieren und allgemeinsprachliche Förderbedarfe als auch Förderbedarfe in bestimmten Teilbereichen aufzudecken“ (Baur/Spettmann 2009, S.115; vgl. Baur/Grotjahn/Spettmann 2006). Die Altersklasse ist darin begründet, dass ein schriftlicher Test auch nur, wie bereits erwähnt, bei bereits gefestigten Schriftkompetenzen verwendet werden soll, was der Klassenstufen 4/5 entspricht (vgl. Baur/Spettmann 2009, S.115f.). Baur und Spettmann beschreiben den *C-Test* als ein verlässliches Instrument im Bezug auf alle mit der Lese- und Schreibkompetenz verbundenen Bereiche der Sprachfähigkeit (vgl. ebd., S.115), vorwiegend jedoch für die Lesekompetenz und das Verständnis von Texten (vgl. ebd. 2008, S.95). Gleichzeitig ermöglicht dieser gegenüber regulären schulischen Testverfahren, z.B. Klassenarbeiten, aufgrund festgelegter Lösungen und Lösungsvarianten objektivere Bewertungen (vgl. ebd. 2009, S.115). Der *C-Test* besteht aus „vier kurzen in sich geschlossenen, nach einem bestimmten Muster manipulierten Texten“ (ebd.), welche Schulbüchern entnommen sind, die normalerweise für eine Klassenstufe niedriger als die der Pro-

banden angesetzt sind (vgl. ebd., S.116). Im *C-Test* wird ein Tilgungsschema verwendet, das darin besteht, dass ab dem zweiten Satz des jeweiligen Textes die zweite Hälfte jedes dritten Wortes entfällt (s. Abb. 4). Ab zwanzig Lücken wird ein vollständiger Satz eingefügt um den SuS zusammen mit der vollständigen Überschrift und dem Anfangssatz einen „kontextuellen Rahmen“ zu schaffen (ebd.).

<p>Was machen wir am Wochenende?</p> <p>Marina wohnt in Duisburg. Zweimal im Ja _____ bekommt sie Bes _____ von ihrem net _____ Cousin Kevin und sei _____ Mutter aus München. F _____ das nächste Wochenen _____ plant Marina mit ih _____ Eltern zusammen, w _____ man gemeinsam untern _____ könnte. Sie scha _____ sich die Freizeitangeb _____ der Stadt a _____. Marina überlegt, ob s _____ mit Kevin eine Bootsfa _____ auf dem Fl _____ oder einen Ausfl _____ in den Z _____, oder einen Bum _____ durch die Innenst _____ machen soll. Al _____ gefällt ihr. Sie kann sich einfach nicht entscheiden.</p>
--

Abbildung 4: C-Test

Der *C-Test* ermöglicht Aussagen über das individuelle Textverständnis und die orthographischen sowie morphologischen Fähigkeiten des Kindes in Form eines Screening, das für eine ausführliche Diagnose durch weitere Tests erweitert werden muss (ebd., S.116f.). Diese kann durch Teilfertigkeitstests (TF-Test) erfolgen (s. Abb. 5). Hier wird das Tilgungsprinzip abgeändert, indem bewusst die vordere Hälfte jeden dritten Wortes „(klassische Stammtilgung)“ (ebd., S.117) weggelassen wird. Somit werden die Kenntnisse des allgemeinen Wortschatzes geprüft, sofern ein allgemeinsprachlicher Text vorliegt (vgl. ebd.). Die klassische Stammtilgung ermöglicht laut Baur und Spettmann eine eindeutige „Unterscheidung zwischen Morphologie und Lexik“ und erlaubt somit auch das Testen des Fachwortschatzes dessen Grundlage dann ein Sachtext bildet, in dem dann nur die Fachwörter getilgt werden (ebd.). Ferner kann ein TF-Test auch auf ein bestimmtes grammatikalisches Phänomen zugeschnitten werden oder morphologisch ausgerichtet sein. Die folgende Abbildung zeigt beispielhaft einen morphologisch ausgerichteten TF-Test, der von der Technik rund um die Fernbedienung handelt.

Die Fernbedienung

Ich bin komplett durcheinander Ich habe bei mir i _____
mei _____ Zimmer ferngeschaut und wollte v _____ d _____
er _____ Programm, vom Tennis, auf das Zweite schalten. Da ist
plötzlich eine Biene u _____ mei _____ Kopf herumgeflogen.
Das Biest hat sich a _____ d _____ Fernbedienung gesetzt, direkt
n _____ mein _____ Daumen. Weil ich a _____ Bienengift
allergisch reagiere, war ich sehr erschrocken und habe d _____
grau _____ Fernbedienung weggeschleudert. Sie ist g _____
d _____ weiß _____ Wand gesaut und zu Boden gefallen. Ich
habe sie aufgenommen, weil ich wissen wollte, ob die
Fernbedienung noch funktioniert und habe den blauen Knopf
üb _____ d _____ rot _____ Lautstärkeregler gedrückt. Sie
funktionierte noch.

Abbildung 5: TF-Test "Die Fernbedienung"

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden mithilfe eines Beispieltests in den Ablauf eingeführt und haben dann fünf Minuten Zeit für den jeweiligen Teilttest. Die Testauswertung besteht aus zwei zu ermittelnden Werten: dem Richtig/Falsch-Wert (R/F-Wert), welcher sich aus der „Menge der semantisch, orthografisch und grammatikalisch korrekt ergänzten Lücken“ ergibt und somit den „Grad der allgemein sprachlichen Kompetenz“ anzeigt (ebd., S.119), und dem Worterkennungswert (WE-Wert). Dieser stellt dar in welchem Umfang die Probanden über rezepptive Sprachfähigkeiten verfügen. Aus diesen beiden Werten ergibt sich ein Differenzwert (Dif-Wert), welcher mit Vergleichstabellen verglichen wird (s. Abb. 6), die den Grad der Förderung anzeigen (s. dazu Tabelle 4 und 5).

Analyse

Im Zentrum des *C-Tests* steht die Vervollständigung einzelner Wörter. Raatz erklärt diesbezüglich, dass der *C-Test* auf dem Konzept der informationstheoretischen Redundanzen beruht (vgl. 2012b). Er sagt ferner aus, dass Nachrichten dann redundant sind, wenn sie mehr Informationen beinhalten als nötig ist, um ihren Sinn verstehen und somit rekonstruieren zu können. Diese Eigenschaft ist Teil der natürlichen Sprache und ermöglicht somit Schlussfolgerungen über Sprachkompetenzen.

Das Kriterium der Bildungssprache kann im *C-Test* berücksichtigt werden, da dieser einen gewissen Spielraum hat, wenn die verwendeten Texte danach ausgesucht werden können, welchen Schwerpunkt man zu verfolgen beabsichtigt. Sofern nun der Fokus auf grammati-

sche Phänomene bzw. auf einen fachtypischen Wortschatz gelegt wird, kann man sehr wohl feststellen, dass der *C-Test* das Konzept der Bildungssprache aufgreift. Teilbereiche der bildungssprachlichen Kompetenz lassen sich z.B. im TF-Test, in dem unter anderem Verben wie „funktionieren“ verwendet werden (s. Abb. 5), wenn auch sehr einseitig, feststellen. Allerdings umfasst eine bildungssprachliche Kompetenz nicht nur einen Teilbereich, sondern viele Teilbereiche. Deshalb kann trotz eines positiven Ergebnisses gemäß dem *C-Test* noch nicht von einer bildungssprachlichen Kompetenz gesprochen werden. Demnach muss das Verfahren durch zusätzliche Diagnosen erweitert werden, um weitere Teilbereiche des bildungssprachlichen Könnens zu erfassen. Das Kriterium ist aus diesem Grund als teilweise berücksichtigt einzuschätzen.

Der *C-Test* konzentriert sich auf die morphologischen und orthographischen Kenntnisse der Probanden sowie dem Fachwortschatz, hiernach auf die semantischen, morphologisch-syntaktischen und literalen Basisqualifikationen nach Ehlich (vgl. 2009, S.21f.). Aufgrund dessen, dass die Probanden lediglich Wörter vervollständigen müssen, kann mit diesem Diagnoseverfahren nicht festgestellt werden, ob die Kinder ebenfalls die Kompetenz besitzen, Sätze und Satzgefüge zu verstehen oder selbst zu produzieren. Obgleich der Fokus auf ein grammatisches Phänomen gelegt werden kann (morphologisch-syntaktische Qualifikation), ist anzuzweifeln, ob die Vervollständigung eines Wortes Auskunft über das grammatische Verständnis im Sinne Ehlichs geben kann. Vielmehr wird mittels dieses Instruments der Fachwortschatz überprüft. Dies entspricht der semantischen Qualifikation des Kindes nach Ehlich und wird hier explizit beobachtet. Diese setzt natürlich das Textverständnis, die Lesekompetenz und die Schreibfähigkeit voraus, welche wiederum auf phonischen und literalen Kompetenzen beruhen. Trotzdem liegt bei dem Verfahren *C-Test* keine Analyse der pragmatischen und diskursiven Fertigkeiten der Probandin oder des Probanden vor. Mittels des Redundanzkonzepts (vgl. Raatz 2012b) können Kenntnisse bezüglich des Wissens der Testpersonen über Wortschatz, Grammatik und Fachwissen einer Sprache ermittelt werden, jedoch orientiert sich dieses Verfahren kaum an Ehlichs sprachlichen Qualifikationen. Dementsprechend ist das zweite Kriterium nur gering erfüllt.

Der Test existiert bereits in vielen unterschiedlichen Sprachen (vgl. Raatz 2012a). Um den aktuellen Anforderungen der Forschung gerecht zu sein, muss ein Diagnoseinstrument in unterschiedlichen Sprachen angeboten werden. Demzufolge berücksichtigt das Instrument die Mehrsprachigkeit der SuS. Somit werden Vergleichsmöglichkeiten eröffnet, die wiederum Ableitungen für individuelle Förderungsmaßnahmen erlauben.

Zum vierten Kriterium, der Berücksichtigung des sozialen Umfeldes und der Historie der Schülerin oder des Schülers lässt sich festhalten, dass der Test keinen Raum für die biographischen Details der Testperson bietet. Folglich werden familiäre und soziale Aspekte nicht

fokussiert. Lediglich das Angebot des Tests in unterschiedlichen Sprachen ermöglicht ansatzweise eine Analyse des sozialen Hintergrunds anhand der Sprachen der SuS.

4 Vergleichende Interpretation

Folgend werden die drei Diagnoseinstrumente in einer kritischen Gegenüberstellung verglichen und bewertet. Zwei Tabellen veranschaulichen die bisher aus der Analyse gewonnenen Erkenntnisse, auf denen der Vergleich aufbaut. Die erste Tabelle stellt die in den Diagnoseinstrumenten angewandten sprachlichen Analyseebenen dar und fasst zusammen, auf welchen Analyseebenen (Wortschatz, Satzkomplexität, Textkohärenz, Inhalt und Kreativität/ästhetische Angemessenheit) der Sprachstand der Probandinnen und Probanden in den Verfahren ermittelt wurde. Die Tabelle orientiert sich hier an dem Analyseraster nach Schröder-Lenzen und Henn (2009). Die zweite Tabelle veranschaulicht, welche der vier Kriterien explizit oder implizit in den jeweiligen Verfahren aufgegriffen wurden. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Interpretation lediglich auf dem Material beruht, das aktuell zugänglich ist und hier vorgestellt wurde. Da die Instrumente alle noch in der Entwicklung sind, müssen somit die Materialgrenzen berücksichtigt werden (vgl. Mayring 2002).

Sprachliche Analyseebenen der Instrumente

Die Tabelle der Analyseebenen zeigt vergleichend, dass alle drei Instrumente die sprachliche Kompetenz an den Wortschatz gebunden betrachten und diesen entsprechend untersucht haben.

Tabelle 2: Analyseebenen der Instrumente im Vergleich

Ebene	Tulpenbeet	Prozessbegleitende Diagnose zur Schreibentwicklung	C-Test
Wortschatz	+	+	+
Satzkomplexität	-	+	-
Textkohärenz	+	+	-
Inhalt	+	teilweise	+
Kreativität/ästhetische Angemessenheit	teilweise	-	-

Dies entspricht Apeltauers Aussage, dass der Sprachstand auf der lexikalischen Ebene erkenntlich ist (vgl. 2007). Jedoch berücksichtigt lediglich die *PDS* die Satzkomplexität in den Schülertexten (vgl. Kompetenzraster *Berichten*). Die Textkohärenz wird im *Tulpenbeet* und in der *PDS* aufgegriffen. Im *C-Test* wird den SuS die eigenproduzierte Textkohärenz abgenommen, wenn sie einen bereits verfassten Text vervollständigen müssen. Entsprechend wird dieser Aspekt als nicht im Instrument fokussiert, bewertet. Der von den SuS verstande-

ne und vollständig reproduzierte Inhalt spielt bei der Sprachstandsfeststellung eine Rolle im *Tulpenbeet* und beim *C-Test*. Beim *C-Test* trifft dies insofern zu, als dass die Wörter nur vervollständigt werden können, wenn der Inhalt des Textes verstanden wurde. Im *Tulpenbeet* ist die Wiedergabe des Inhalts der Kern der Aufgabe, wenn die SuS diesen in Form einer Geschichte schriftlich wiedergeben sollen. Die *PDS* konzentriert sich hingegen auf die Semantik, die Syntax und Textkohärenz im Bezug auf bestimmte Operatoren. Der Inhalt wird demnach nur zur Herausarbeitung der sprachlichen Anforderungen herangezogen. An diesem wird aber nicht die Sprachkompetenz der SuS ermittelt, weil diesem Verfahren auch keine explizite Aufgabe zugrunde liegt, sondern die entwickelten Kompetenzraster dazu dienen, die SuS anhand ihrer Texte ihres Sprachstandes gemäß zu kategorisieren (vgl. Kompetenzraster Berichten). Nur *das Tulpenbeet* macht anhand der Kreativität/ästhetischen Angemessenheit der SuS zumindest teilweise ihre sprachliche Kompetenz fest, indem expressive Ausdrücke berücksichtigt werden (vgl. Gantefort/Roth 2010).

Ferner lassen sich weitere Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Instrumenten feststellen. Auffällig ist, dass alle drei Instrumente lediglich anhand der schriftlichen Fertigkeiten der SuS ihre Sprachkompetenz analysieren. Keines der drei Diagnoseverfahren bezieht mündliche Äußerungen mit in ihre Untersuchung ein. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass, wie Habermas (1977) aussagt, Bildungssprache an Schriftlichkeit gebunden ist, in mündlichen Äußerungen grundsätzlich eher Alltagssprache verwendet wird und somit die Feststellung bildungssprachlicher Kompetenzen anhand schriftlicher Produkte der SuS erfolgen muss. Dafür sprechen des Weiteren Apeltauers (2007) Aussage, dass der Sprachentwicklungsstand der SuS auf lexikalischer und morpho-syntaktischer Ebene feststellbar ist.

Gleichzeitig beanspruchen alle drei Instrumente unterschiedliche Schwerpunkte. Das *Tulpenbeet* untersucht den individuellen sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder in Bezug auf ihre Erzählkompetenz und ihr Textverständnis. Der *C-Test* hingegen überprüft den Sprachstand der SuS in Abhängigkeit von der Lesekompetenz (vgl. Baur/Spettmann 2008, S.95). Die *PDS* ermöglicht eine Untersuchung der Schreibkompetenz der SuS, die im Zusammenhang mit schriftlichen Sprachhandlungen von großer Relevanz sind.

Bezüglich der Verfahrensmethoden und Auswertung zeigt die Analyse folgendes: der *C-Test* und *das Tulpenbeet* sind Verfahren, die beide auf Testaufgaben basieren, die den Gebrauch sprachlicher Kompetenzen (Bilderreihe & Text und Lückentexte) evozieren. Diese werden von den SuS bearbeitet und anschließend ausgewertet. Mittels der Auswertungsverfahren wird der individuelle Sprachstand der Probandinnen und Probanden ermittelt, welcher dann in Gegenüberstellung mit Vergleichswerten und bezüglich der Kriterien des Verfahrens eine Förderempfehlung ermöglichen kann. Konkret lässt sich am Auswertungsbogen des *C-Tests* bereits die Förderung ablesen (s. Tab. 4 und 5, Abb. 6). Im *Tulpenbeet* hingegen ist es den

Lehrkräften überlassen, welche Förderung die Kinder erhalten sollen. Das Instrument gibt lediglich Aufschluss über die Erzählkompetenz der Kinder. Die *PDS* hingegen orientiert sich an den in den Bildungsstandards und Lehrplänen etablierten Sprachhandlungen, die relevant für jeden Unterricht sind (vgl. Feilke 2012). Die Kompetenzraster wurden mit Hilfe von Vergleichen vieler Schülertexte herausgearbeitet und dienen den Lehrerinnen und Lehrern nun zu fächerübergreifenden Sprachanalysen von Schülertexten. Bei der *Prozessbegleitenden Diagnose zur Schreibentwicklung* handelt es sich um ein geeignetes Diagnoseverfahren für eine komplexe, ganzheitliche bildungssprachliche Förderung aller SuS, da mittels der Kompetenzraster die sprachlichen Anforderungen des jeweiligen Fachunterrichts ermittelt wurden und somit diese für alle Schülerinnen und Schüler ersichtlich gemacht werden. Anhand des Vergleichs der Schülertexte mit dem Kompetenzraster lassen sich auch individuelle Förderansätze ermitteln, sowie es bei den beiden anderen Diagnoseinstrumenten der Fall ist, der *C-Test* und seine Auswertung, ebenso wie die des *Tulpenbeets* stellen die Aufarbeitung des individuellen Förderungsansatzes ins Zentrum, jedoch sind bisher keine Auswertungsbögen entwickelt worden, die eine konkrete Förderung vorschlagen könnten. Hier ist demnach der Lehrkraft die Bestimmung des Grades und Art der Förderung überlassen. Dies wiederum könnte dazu führen, dass die Entscheidung sehr subjektiv ausfällt und die Diagnose an Objektivität verliert. Dies ist sowohl im Falle des *C-Tests* als auch für *das Tulpenbeet* kritisch zu betrachten.

Sowohl das Instrument *das Tulpenbeet* als auch die *PDS* konzentrieren sich auf die produktiven Sprachfähigkeiten der SuS. Wohingegen der *C-Test* eher die rezeptiven und lediglich ansatzweise die produktiven Sprachkompetenzen fokussiert, da die SuS hier nur vorgegebene Wörter vervollständigen und keine eigenen Wörter, Sätze oder Texte verfassen müssen und die Ermittlung der Lesekompetenz im Vordergrund steht.

Die *PDS* missachtet Abweichungen orthographischer, morphologischer und syntaktischer Art (vgl. Lengyel u.a. 2009, S.132). Lengyel u.a. schlagen dementsprechend vor, dass ein weiterer Bogen „zur systematischen Fehleranalyse“ ergänzt werden kann, diese ist relevant für den klassischen Deutschunterricht, jedoch nicht für den Fachunterricht (ebd.). Infolgedessen wird nicht wie in den beiden anderen Verfahren der Fokus auf die morpho-syntaktische Ebene gelegt, sondern lediglich untersucht, welche sprachlichen Anforderungen Operatoren bergen und wie Schülerinnen und Schüler diese sprachliche Herausforderung bewältigen. Eine Schwierigkeit mit Operatoren besteht z.B. darin, dass Operatoren in den unterschiedlichsten Kontexten verwendet werden. Zum Beispiel wird oftmals nicht einmal stringent innerhalb einer Aufgabe ausschließlich ein Operator verwendet, sondern durch zusätzliche Sprachhandlungen ergänzt. Häufig wird z.B. der Zweck, der dem Text zugrunde liegen soll, erwähnt, der aber auch in einer Sprachhandlung kodiert ist (vgl. ebd.). Somit liegen gleichzeitig mehrere Sprachhandlungen vor, welche die Schüler bewältigen müssen, was jedoch oftmals in Ver-

gessenheit gerät. Die *PDS* ist demzufolge auch eine Diagnose des bildungssprachlichen Unterrichts auf der Ebene von Operatoren.

Tabelle 3 stellt eine Übersicht über die Kriterien und deren Präsenz in den drei ausgewählten Diagnoseinstrumenten dar.

Tabelle 3: Vergleich der Instrumente hinsichtlich der erstellten Kriterien

Kriterium/Instrument	Tulpenbeet	Prozessbegleitende Diagnose zur Schreibentwicklung	C-Test
Bildungssprache	+	+	teilweise
Sprachkompetenz n. Ehlich	+	+	gering
Mehrsprachigkeit	+	-	+
Sozialer Hintergrund	-	-	-

Die Tabelle zeigt die Analyseergebnisse unter Berücksichtigung der vier Kriterien. Alle drei Instrumente thematisieren die Bildungssprache. Im *Tulpenbeet* wird diese explizit anhand von bildungssprachlichen Elementen wie der Analyse von Komposita oder Konjunktionen berücksichtigt. Die *PDS* umfasst klassischen Operatoren der Schulsprache und greift somit auch die Bildungssprache konkret auf. Im *C-Test* kann die Bildungssprache integriert werden, sofern ein Text gebraucht wird, der bildungssprachliche Elemente enthält (vgl. Gogolin/Neumann/Roth 2007, S.58ff.; Gogolin/Roth 2007, S.42; vgl. Feilke 2012). Trotzdem werden diese nur rezeptiv abgefragt und insofern wird das Kriterium Bildungssprache hier nur als *teilweise beachtet* eingestuft.

Ferner werden die Sprachkompetenzen nach Ehlich in allen drei Instrumenten berücksichtigt. Im *Tulpenbeet* und der *Prozessbegleitenden Diagnose zur Schreibentwicklung* werden alle Sprachqualifikationen nach Ehlich aufgegriffen und erlauben demnach Kenntnisse über den Schülerstand bezüglich dieser. Der *C-Test* hingegen umfasst nur semantische, morphologische und orthographische Elemente, bedient mithin nur rezeptiv die semantischen, morphologisch-syntaktischen und orthographischen Sprachqualifikationen im Sinne Ehlichs.

Ogleich der *C-Test* die Mehrsprachlichkeit nicht in den Untersuchungsfokus stellt, kommt dieser der Forderung Ehlichs nach, dass Sprachförderung nicht nur Migrantenkinder sondern alle Schüler betrifft (2005, S.16), so Baur und Spettmann (2008, S.97), wenn mittels dieses Verfahrens das Leseverständnis aller Kinder überprüft wird. Darüber hinaus existieren Übersetzungen des Tests in unterschiedlichen Sprachen (vgl. Raatz 2012), welche Vergleiche erlauben, sofern der Test auch in unterschiedlichen Sprachen durchgeführt wird. Die *PDS* findet bisher nur auf Deutsch statt. Lediglich im *Tulpenbeet* wird die Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund konkret berücksichtigt, da der Test in mehreren Sprachen angeboten und durchgeführt wird. Jedoch muss *das Tulpenbeet* zukünftig

tig um weitere Sprachen erweitert werden, um allen Kindern gerecht zu werden, deren Familiensprache nicht Türkisch oder Russisch ist. Der soziale Hintergrund (das Elternhaus, die Freundeskreise, die Schulerfahrung, die Sprachbiographie usw.) wird bei keinem der drei Instrumente zur Sprachstandsermittlung herangezogen.

Um bewerten zu können, welches der drei Instrumente gemäß dem Forschungsstand am geeignetsten ist, muss vorab die Relevanz der Kriterien festgelegt werden. Obwohl alle vier Kriterien nahezu gleichgewichtig sind, wird hier folgende Hierarchie festgelegt: da explizit die Bildungssprache eine Herausforderung für die SuS mit Migrationshintergrund darstellt, wird diese als wichtigster Indikator angesehen, dessen Konzept die Grundlage für jegliche Analysen sein muss. Ferner dürfen Sprachstandsinstrumente den natürlichen Spracherwerb des Menschen nicht vernachlässigen, aus diesem Grund ist dieses das zweitwichtigste Kriterium. Das drittwichtigste Kriterium ist die Mehrsprachigkeit. Eben dieses Kriterium macht die Besonderheit der SuS mit Migrationshintergrund aus und erklärt, welche Vor- und Nachteile für die Individuen entstehen können. Ein Vergleich der Sprachen der Individuen kann viel Aufschluss über die Ursachen der Sprachschwierigkeiten geben, demgemäß ist dieser unentbehrlich. Letzteres sollte auch der soziale Hintergrund der Individuen bei der Ursachenfindung miteinbezogen werden, da dieser Aufschluss über das Sprachverhalten der SuS geben kann. Jedoch sind die drei anderen Kriterien analytisch greifbarer, demnach in diesem Fall von größerer Relevanz und sollten deshalb stärker gewichtet werden. Hinzu kommt, dass die ersten drei Kriterien leichter zu quantifizieren sind. Beim sozialen Hintergrund hingegen handelt es sich um ein Qualitätsmerkmal, welches schwer in Zahlen oder Werten zu fassen ist. Trotzdem sollte ein Weg gefunden werden diese für die individuelle Beurteilung der SuS nicht irrelevanten Zusatzinformationen zu erfassen. Außerdem ist zu bedenken, dass zwischen Lehrkräften und SuS immer Berührungsgrenzen bestehen. Die Lehrkraft darf nur bis zu einem gewissen Punkt in das Privatleben der SuS eingreifen.

Somit lässt sich annehmen, dass, obwohl die *PDS* am präzisesten die Bildungssprache thematisiert, indem es Sprachhandlung der Schulsprache behandelt, das *Tulpenbeet* drei von vier Kriterien vereinigt und sich hiernach als komplexer und kompetenter als die anderen beiden Instrumente erweist. Im *Tulpenbeet* ließe sich z.B. auch durch einen Zusatzbogen über den sozialen Hintergrund des Kindes oder Jugendlichen das vierte Kriterium integrieren. Jedoch ist auch hier eine Weiterentwicklung des Instruments wichtig, um allen SuS gerecht zu werden.

5 Resümee und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Bildungssprache eine große Rolle in der Bewältigung des Schulalltags spielt. Bildungssprache muss deshalb explizit gefördert werden. Eine Sprachförderung ist dementsprechend unabdingbar. Diese sollte nach dem Grundsatz pädagogischen Handelns auf einer Diagnose beruhen. Diagnoseinstrumente wiederum müssen deshalb zugänglich für alle Lehrkräfte und SuS gemacht werden. Denn, wenn Sprachdiagnosen von den Lehrkräften durchgeführt werden und diese auch die Sprachförderung durchführen, wird das von Reich angesprochene Problem behoben, welches darin besteht, dass Diagnoseinstrumente und Sprachförderung oftmals ohne aufeinander abgestimmt zu sein, konzipiert werden (vgl. 2009, S.25f.).

Derzeitig besteht noch ein großer Entwicklungsbedarf an Diagnoseverfahren, denn keines der hier untersuchten Diagnoseinstrumente wird den aufgearbeiteten Kriterien *Bildungssprache*, *Sprachkompetenzen nach Ehlich*, *Mehrsprachigkeit* und *des sozialen Hintergrunds* vollständig gerecht. *Das Tulpenbeet* und die *PDS* greifen zwar explizit die Bildungssprache auf, während der *C-Test* diese bedingt durch seine Variabilität fokussieren kann. Zwei der Diagnoseinstrumente halten Ehlichs sprachlichen Kompetenzanforderungen an Diagnoseverfahren stand; lediglich im *C-Test* werden diese kaum beachtet. Die Analyse zeigt außerdem, dass nur *das Tulpenbeet* und der *C-Test*, die Mehrsprachigkeit berücksichtigen. Kritisch zu betrachten ist, dass keines der drei Instrumente versucht, die Kenntnisse über die sozialen Verhältnisse und biographischen Details der Probandin oder des Probanden in die Untersuchung zu integrieren. Nichtsdestotrotz ergibt diese Analyse, dass das wichtigste Kriterium dieser Untersuchung die Berücksichtigung der Bildungssprache ist. Eben aufgrund dessen, dass diese und ihre Beherrschung die notwendige Sprachförderung auslösen, müssen jegliche Instrumente explizit der Ermittlung der bildungssprachlichen Kompetenzen dienen. Die Analyse zeigt, dass *das Tulpenbeet* dem Forschungsstand am gerechtesten ist, wenn es als einziges Instrument drei der vier Kriterien beachtet.

Diese Ausarbeitung verdeutlicht, dass jede Sprachförderung auf einer Diagnose beruhen muss. Da ein einmaliges Diagnoseverfahren allein, wie der Vergleich gezeigt hat, nicht alle sprachlichen Teilkompetenzen der SuS ermitteln kann, müssen interdisziplinäre Verfahren angewendet und mehrmals durchgeführt werden um ein umfassendes, der Individualität der Schülerin bzw. des Schülers gerecht werdendes Bild des Sprachstandes und eventueller Abweichungen zu schaffen. Auch diese Ergebnisse können immer nur als Teil des aktuellen Sprachstandes angesehen werden, da Sprache dynamisch ist und sich stetig verändert (vgl. Bredel 2005). Demzufolge kann die Sprachentwicklung der Kinder und Jugendlichen nur in Momentaufnahmen festgehalten werden. Auch Ehlich schlägt eine „Kombinatorik von Verfahren“ vor (2009, S.18), da zu keinem Zeitpunkt alle Teilbereiche der bildungssprachlichen

Kompetenz der Schülerinnen und Schüler mittels eines Verfahrens festgestellt werden können. Als Ergänzung für die vorgestellten Diagnoseinstrumente wäre die Implementierung eines Portfolios aus Gründen der Prozessdokumentation vorstellbar, um explizit Materialien zu sammeln, die die Reflexion und den Transfer noch facettenreicher gestalten. Abschließend beschreibt Reich diagnosegestützte Sprachförderung wie folgt:

Es ist ein fundamentaler Satz der Logik, dass man aus Ist-Aussagen keine Soll-Aussagen ableiten kann, wenn man nicht zusätzlich weitere, allgemeinere Soll-Aussagen mit heranzieht. Das gilt auch für die Ableitung von Förderungsentscheidungen aus Ergebnissen der pädagogischen Sprachstandsdiagnose. Was man außer den Analyseergebnissen braucht, sind allgemeine normative Ziele der Sprachbildung, Urteile über die Zielangemessenheit (die „Normalität“) eines analytisch festgestellten Sprachstandes und allgemeine sprachdidaktische und pädagogische Orientierungen (2009, S.28).

Dieses Zitat zeigt erneut, dass Sprachförderung eine komplexe Angelegenheit darstellt und weiterer Entwicklungen bedarf. Trotz analytischer Verfahren darf jedoch zu keiner Zeit der pädagogische Grundgedanke einer individuellen, fairen und transparenten Förderung außer Acht gelassen werden.

Literaturverzeichnis

- Alke, Anne Juliane (2013): Sprachlernprozesse u. Mehrsprachigkeit → Begriffe. In: Sprachförderung – Sprachlernprozesse. Seminar material zu „Leistung, Differenzierung und Beratung“ im Sommersemester 2013, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, S.1-9
- Apeltauer, Ernst (Hg.) (2007): Grundlagen vorschulischer Sprachförderung. Sonderheft 4 der Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht. Flensburg
- Austin, John Langshaw (1972): Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with Words). Dt. Bearb. von Eike von Savigny. Stuttgart
- Baumgartner, Stephan/Füssenich, Iris (Hg.) (1999): Sprachtherapie mit Kindern. 4. Auflage, München u.a.
- Baur, Rupprecht/Spettmann, Melanie (2009): Der C-Test als Instrument der Sprachdiagnose und Sprachförderung. In: Lengyel, Drorit/ Reich, Hans H. /Roth, Hans-Joachim/Döll, Marion (Hg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster u.a., S.115-127
- Baur, Rupprecht/Spettmann, Melanie (2008): Screening – Diagnose – Förderung: der C-Test im Bereich DaZ. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. 2. Auflage, Freiburg im Breisgau, S.95-110
- Baur, Rupprecht/Grothjahn, Rüdiger/Spettmann; Melanie (2006): Der C-Test als Instrument der Sprachstandserhebung und Sprachförderung. In: Timm, Johannes-Peter (Hg.): Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung. Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluationen. Tübingen, S.389-406
- Berendes, Karin/ Dragon, Nina/ Weinert, Sabine/ Heppt, Birgit/ Stanat, Petra (2013): Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache“ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In: Redder, Angelika/ Weinert, Sabine: Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster u.a., S.17-41
- Beisbart, Ortwin (2003): Sprachunterricht und Sprachunterrichtsplanung im Fach Deutsch. In: Bredel, Ursula/ Günther, Hartmut/ Klotz, Peter/ Ossner, Jakob/ Siebert-Ott, Gesa (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 2. Paderborn u.a., S.615-628
- Bernstein, Basil (1972): Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf
- Bernstein, Basil (1971): Elaborierter und restringierter Code: Eine Skizze. In: Klein, Wolfgang/ Wunderlich, Dieter/ Dittmar, Norbert (Hg.): Aspekte der Soziolinguistik. Frankfurt am Main, S.15-23
- Bialystock, Ellen (2009): Effects of Bilingualism on Cognitive and Linguistic Performance across the Lifespan. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hg.): Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism Controversy. Wiesbaden, S.53-68.
- BLK-Programm FörMig (Unbekannt): Das Tulpenbeet. Ein profilanalytisches Instrument am Übergang vom Primar- in den Sekundarbereich. URL: <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/handicap/mat/diag/tulp/index.html> (27.05.2014)
- BLK-Programm FörMig (Unbekannt): Prozessbegleitende Diagnose zur Schreibentwicklung. Ein Instrument zur Beobachtung bildungssprachlicher Entwicklungen in der Sekundarstufe I. URL: <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/handicap/mat/diag/schr/index.html> (27.05.2014)
- BLK-Programm FörMig (Unbekannt): Rheinland-Pfalz. URL: http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/lpr/rheinland_pfalz/index.html (14.06.2014)
- BLK-Programm FörMig (2006): Was ist „Durchgängige Sprachförderung“? Eine Handreichung des Programmträgers BLK-Programm FörMig. URL: www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/pdf/Material/Handreichung_Durchgaengige_Sprachfoerderung.pdf (27.05.2014)
- Bourdieu, Pierre (1991): Language and symbolic power. Cambridge

- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt/Sonderband, Bd. 2. Göttingen, S.183-198
- Brinker, Klaus (1993): Textlinguistik. Studienbibliographien Sprachwissenschaft 7. Heidelberg
- Cummins, Jim (1999): Language, Power and Pedagogy. Clevedon
- Cummins, Jim (1984): Bilingualism and special education: Issues in assesment and pedagogy. Clevedon
- Destatis - Statistisches Bundesamt (Unbekannt): Personen mit Migrationshintergrund. URL: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Migration/Integration/Migrationshintergrund/Aktuell.html> (06.06.2014)
- DGfG (2007): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. URL:http://www.geographie.de/docs/geographie_bildungsstandards_aufg.pdf (06.06.2014)
- Drach, Erich (1928). Bildungssprache. In: Schwartz, Hermann (Hg.): Pädagogisches Lexikon. Bielefeld, S.665-673
- Duden (2010): Das Fremdwörterbuch. Bd. 5. 10. Auflage, Mannheim u.a., S.245
- Ehlich, Konrad (2009): Sprachaneignung – Was man weiß, und was man wissen müsste. In: Lengyel, Drorit/ Reich, Hans H. /Roth, Hans-Joachim/Döll, Marion (Hg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster u.a., S.15-24
- Ehlich, Konrad (2005): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Ders./ Bredel, Ursula/ Garme, Brigitta/ Komor, Anna/ Krumm, Hans-Jürgen/ McNamara, Tim/ Reich, Hans-H./ Schnieders, Guido/ then Thije, Jan D./ van den Bergh, Huub (Hg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn u.a., S.11-75
- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (2008): Sprachaneignung – Prozesse und Modelle. In: Ders. (Hg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bonn u.a., S.9-28
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen - fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch, Heft 233, S.4-13
- Felder, Ekkehard (2003): Sprache als Medium und Gegenstand des Unterrichts. In: Bredel, Ursula/ Günther, Hartmut/ Klotz, Peter/ Ossner, Jakob/ Siebert-Ott, Gesa (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Bd. 2. Paderborn u.a., S.42-51
- Friedrich, Bodo (2003): Geschichte des Sprachunterrichts im Deutschunterricht. In: Bredel, Ursula/ Günther, Hartmut/ Klotz, Peter/ Ossner, Jakob/ Siebert-Ott, Gesa. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Bd. 2. Paderborn u.a., S.569-588
- Fritzsche, Joachim (1994): Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Bd. 2: Schriftliches Arbeiten. Stuttgart
- Fix, Martin (2006): Texte schreiben – Schreibprozesse im Deutschunterricht. 2. Auflage, Paderborn
- Fix, Martin (2005): Kompetenzen im Bereich „Texte schreiben“. In: Rösch, Heidi (Hg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Frankfurt am Main, S.111-124
- Füchter, Andreas/ Moegling, Klaus (Hg.) (2011): Diagnostik und Förderung. Teil 1: Didaktische Grundlagen. Immenhausen
- Fürstenau, Sara (2009): Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen. In: Ders./ Gomolla, Mechthild (Hg.) Migration und Schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden, S.61-84
- Gantfort, Christoph (2013): ‚Bildungssprache‘ – Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. In: Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke/ Michel, Ute/ Reich, Hans H. (Hg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster u.a., S.71-105
- Gantfort, Christoph/Roth, Hans-Joachim (2010): Sprachdiagnostische Grundlagen für die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 13, S.573-591

- Gantefort, Christoph/ Roth, Hans-Joachim (2008): Ein Sturz und seine Folgen. Zur Evaluation von Textkompetenz im narrativen Schreiben mit dem FörMig-Instrument ‚Tulpenbeet‘. In: Klinger, Thorsten/ Schwippert, Knut/ Leiblein, Birgit (Hg.): Evaluation im Modellprogramm FörMig. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts. Münster u.a., S.29-50
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster u.a.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/ Gomolla, Mechthild (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden, S.107-127
- Gogolin, Ingrid/Roth, Hans-Joachim (2007): Bilinguale Grundschule: Ein Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit. In: Anstatt, Tanja (Hg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Tübingen, S.31-46
- Grimm, Hannelore (2002): Störungen der Sprachentwicklung. 2. Auflage, Göttingen u.a.
- Grothjan, Rüdiger (Hg.) (1996): Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Bd. 3. Bochum.
- Grothjan, Rüdiger (Hg.) (1994): Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Bd. 2. Bochum
- Grothjan, Rüdiger (Hg.) (1992): Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Bd. 1. Bochum
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood (1978/1994): Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning. London
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood/McIntosh, Angus/Strevens, Peter (1964): The linguistic sciences and language teaching. London
- Habermas, Jürgen (1977): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften (Hg.), Jahrbuch 1977. Göttingen, S.36-51
- Holler, Doris (2005): Bedeutung sprachlicher Fähigkeiten für Bildungserfolge. In: Jampert, Karin/ Fried, Lilian (Hg.): Schlüsselkompetenz Sprache: Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen. Weimar, S.24-28
- Lengyel, Drorit (2012): Unterrichtsinteraktion in sprachlich heterogenen Klassen. In: Fürstenau, Sara (Hg.): Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderung für die Lehrerbildung. Wiesbaden, S.143-162
- Lengyel, Drorit (2010): Bildungssprachförderlicher Unterricht in mehrsprachigen Lernkonstellationen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 13, S.593-608
- Lengyel, Drorit/Heintze, Andreas/ Reich, Hans H./ Roth, Hans-Joachim/ Scheinhardt-Stettner, Heidi (2009): Prozessbegleitende Diagnose zur Schreibentwicklung: Beobachtung schriftlicher Sprachhandlungen in der Sekundarstufe I. In: Lengyel, Drorit/ Reich, Hans H. /Roth, Hans-Joachim/Döll, Marion (Hg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster u.a., S.129-138
- Kaltenbacher, Erika/ Klages, Hanna (2006): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau, S.80-97
- Klein, Wolfgang (1992): Zweitspracherwerb. 2. Auflage, Königstein/Ts.
- Knapp, Werner (2009): Sprachförderung und ihre wissenschaftliche Erforschung. In: Nauwerck, Patricia (Hg.): Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten. Festschrift für Ingelore Oomen-Welke. Freiburg im Breisgau, S.75-95
- Knapp, Werner (2003): Sprachunterricht als Unterrichtsprinzip und Unterrichtsfach. In: Bredel, Ursula/ Günther, Hartmut/ Klotz, Peter/ Ossner, Jakob/ Siebert-Ott, Gesa (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Bd. 2. Paderborn u.a., S.589-601
- Kress, Barbara/ Hasselhorn, Marcus (2000): Können Schulanfänger noch nicht willentlich vergessen? Eine entwicklungspsychologische Studie zum „Directed Forgetting“. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Heft 32, S.186-191

- Lesemann, Paul P.M./ Scheele, Anna F./ Mayo, Aziza Y./ Messer, Marielle H. (2007): Home literacy as a special language environment to prepare children for school. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 10(3), S.334-355
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Auflage, Weinheim u.a.
- Mendelssohn, Moses (1784): Über die Frage: Was heißt aufklären? Berlinische Monatsschrift, Heft 2, S.193-200
- Meisel, Jürgen M. (2004): The Bilingual Child. In: Bathia, Tej K./Ritchie, William C. (Hg.): The Handbook of Bilingualism. Malden u.a., S.91-113.
- Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung (2000): Unterricht von Schülerinnen und Schülern, deren Muttersprache oder Herkunftssprache nicht Deutsch ist. URL: http://leb.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/leb.bildung-rp.de/Gesetze_Verord._VV_ usw/Verwaltungsvorschriften/132_Unterricht_von_Schuelerinnen_und_Schuelern_derer_Muttersprache_oder_Herkunftssprache_nicht_Deutsch_ist_mit_Berichtigung_00.08.28.pdf (14.06.2014)
- Nauwerck, Patricia (2009) Sprachstandsdiagnose und Sprachförderung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Ders. (Hg.): Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten. Festschrift für Ingelore Oomen-Welke. Freiburg im Breisgau, S.111-130
- Oomen-Welke, Ingelore (2008): Sprachstandsdiagnose im Elementarbereich: beobachten, messen und deuten als integrativer Teil der Sprachförderung. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Freiburg im Breisgau, S.43-64
- Raatz, Ulrich (2012a): Wie sieht ein C-Test aus? URL: http://www.c-test.de/deutsch/index.php?lang=de&content=beschreibung_ausehen§ion=ctest (06.06.2014)
- Raatz, Ulrich (2012b): Welcher Theorie liegt zugrunde? URL: http://www.c-test.de/deutsch/index.php?lang=de&content=beschreibung_theorie§ion=ctest (06.06.2014)
- Ramm, Gesa u.a. (2005): Soziokulturelle Herkunft und Migration im Ländervergleich. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hg.): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster u.a., S.269-298
- Redder, Angelika (2013): Sprachliches Kompetenzgitter. Linguistisches Konzept und evidenzbasierte Ausführung. In: Ders./ Weinert, Sabine (Hg.): Sprachförderung und Sprachdiagnostik – interdisziplinäre Perspektiven. Münster, u.a., S.108-134
- Reich, Hans H. (2009): Aufbauende Sprachförderung unter Nutzung der FörMig-Instrumente. In: Lengyel, Drorit/ Reich, Hans H. /Roth, Hans-Joachim/Döll, Marion (Hg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster u.a., S.25-34
- Reich, Hans H./ Roth, Hans-Joachim (2007): HAVAS 5 – das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen. In: Ders./ Neumann, Ursula (Hg.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. Münster u.a., S.71-94
- Roth, Hans-Joachim/ Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (2007): Abschlussbericht über die italienisch-deutschen, portugiesisch-deutschen und spanisch-deutschen Modellklassen. URL: <http://www.epb.uni-hamburg.de/files/Bericht2007.pdf> (27.05.2014)
- Rösch, Heidi (2008): Mercator-Ferien camps in Berlin. DaZ- Schreibprojekt und Berufsorientierung. In: Ballis, Anja/ Spinner, Kaspar H. (Hg.): Sommerschule, Sommerkurse, Summer Learning. Deutsch lernen im außerschulischen Kontext. Hohengehren, S.33-53
- Sandfuchs, Uwe (1990): Zur Didaktik des Förderunterrichts. In: Bode, Birgit (Hg.) Förderunterricht konkret. Bad Heilbrunn/Obb., S.12-28
- Saville-Troike, Muriel (2006): Introducing Second Language Acquisition. Cambridge
- Schleppegrell, Mary J. (2004): The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective. New Jersey

- Schründer-Lenzen, Agi/ Henn, Dominik (2009): Entwicklung eines Computerprogramms zur Analyse der schriftlichen Erzählfähigkeit. In: Lengyel, Drorit/ Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/ Döll, Marion (Hg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster u.a., S.91-108
- Schulministerium NRW (Unbekannt): Kompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch. Standardisierte Verfahren. URL: <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/kud/standardisierte-verfahren/> (27.05.2014)
- schulweb (2014): Sprachförderung Rheinland-Pfalz. URL: <http://www.schulweb.de/de/seiten/zeigen.html?seite=3294> (14.06.2014)
- Shuy, Roger (1981): Conditions affecting language learning and maintenance among Hispanics in the United States. In: Journal of the National Association for Bilingual Education, Heft 6, S.1-18
- Shuy, Roger (1978): Problems in assessing language ability in bilingual education programs. In: LaFontaine, Hernan/ Persky, Barry/ Golubchick, Leonard (Hg.) Bilingual Education. Wayne, New Jersey, S.376-381
- TU Dresden (Unbekannt): Operatoren – Bedeutung und Anwendung im Fach Geschichte. URL: http://tu-dresden.de/Members/redaktion.pf_ngdg/dateien/operatoren_geschichte.pdf (12.06.2014)

Anhang

Anhang 1: Sprachliche Merkmale von Bildungssprache und

Alltagssprache

Untersuchungen zeigen, dass in der Bildungssprache oftmals präzise Verben anstelle von unspezifischen, wie z.B. *sein*, verwendet werden. Darüber hinaus häufen sich Formulierungen im Konjunktiv und Passiv (Gogolin/Roth 2007, S.42; vgl. Feilke 2012). Wie Gogolin und Lange erläutern, systematisiert Hans H. Reich bildungssprachliche Merkmale und unterscheidet zwischen diskursiven, lexikalisch-semantischen und syntaktischen Merkmalen (Hans H. Reich zit. n. Gogolin/Lange 2011, S.113f.).

Diskursive Merkmale der Bildungssprache lassen sich z.B. an der eindeutigen Verteilung der Sprecherrollen und –wechsel feststellen. Ebenfalls typisch sind monologische Formen, wie z.B. der Vortrag, oder textsortenspezifische Formen wie der Bericht, die charakteristisch für die Bildungssprache sind. Darüber hinaus spiegelt der Stil bildungssprachliche Elemente wider, u.a. durch Sachlichkeit und einem logischen Aufbau (vgl. ebd.). Lexikalisch-semantische Elemente meinen die bildungssprachlich typischen Wortschatzeigenarten, wie z.B. differenzierende Formulierungen, Präfixverben (z.B. *erarbeiten*), die oftmals mit untrennbaren Präfix oder Reflexivpronomen auftreten. Im Bereich der Substantive findet man vermehrt Nominalkonstruktionen (*Buchrücken*) oder normierte Fachbegriffe. Syntaktische, demnach den Satzbau betreffende, Charakteristika sind eindeutige Markierungen von Kohäsion und Satzgefügen, die z.B. mit Konjunktionalsätzen gebildet werden. Außerdem sind Passivkonstruktionen, Funktionsverbgefüge, wie z.B. *in Auftrag geben*, und umfängliche Attribute, z.B. *die sich daraus ergebende Frage*, gängig (vgl. ebd.).

Anhang 2: Beispielhafte Auswertung eines Teiltests

Der erste Mensch auf dem Mond

Am 21. Juli 1969 betrat der erste Mensch den Mond. Es war d ie Amerikaner Neil Armstrong. Und d er sagte damals: „Di es ist ein kle ines Schritt für ei n Menschen, aber ei n großer Schritt f ür die Menschheit.“ A n dem Mond gi ebt es keinen Re gen und keinen Wi nt . Deshalb wird m ann seine Schuhabdrücke no ch in Tausenden v ielen Jahren sehen kön en . Seit 1969 haben vi er weitere Mondlandungen stattgef unden . Astronauten haben versch idene Gesteine gesammelt- S ie sind sogar üb er 30 km mit einem Mondauto gefahren. Deshalb gibt es nun auch Autospuren auf dem Mond.

Test	Item	Lücke	Lösung	RFW	WEW	Dif-Wert
Mond	Der	1	die	0	1	1
Mond	der [dieser]	2		1	1	0
Mond	Dies [dieses]	3		1	1	0
Mond	Kleiner	4	kleines	0	1	1
Mond	Einen	5	ein	0	1	1
Mond	Ein	6		1	1	0
Mond	für	7		1	1	0
Mond	Auf	8	an	0	0	0
Mond	Gibt	9	gibt	0	1	1
Mond	Regen	10		1	1	0
Mond	Wind [Winter]	11	Wint	0	1	1
Mond	Man	12	mann	0	1	1
Mond	Noch	13	no	0	0	0
Mond	Von	14	vielen	0	0	0
Mond	Können	15	könen	0	1	1
Mond	viele [vier]	16		1	1	0
Mond	Stattgefunden	17	stattgefunden	0	1	1
Mond	verschiedene	18	verschidene	0	1	1
Mond	Sie	19		1	1	0
Mond	über	20	übber	0	1	1
			Ergebnis:	RF:	WE:	Dif:
			Punkte:	7	17	10
			Prozentwerte:	35	85	50

Abbildung 6: Beispielhafte Auswertung eines Teiltests

Anhang 3: Legenden zu Ranking- und Fördergruppen

Tabelle 4: Legende zu den Rankinggruppen

1	über dem Referenzwert (GS, Klasse 5)
2	unter dem Referenzwert – noch akzeptabel
3	möglicher Förderbedarf
4	Förderbedarf
5	hoher Förderbedarf

Tabelle 5: Legende zu den Fördergruppen

A	Kein Förderbedarf
B	Kein unmittelbarer Förderbedarf
C	Förderbedarf im formalsprachlichen Bereich
D	Förderbedarf im Lese- und Textverstehen
E	Förderbedarf im Lese- und Textverstehen als auch im formalsprachlichen Bereich