



Von der Sprachstandsdiagnose zur Förderplanung

Instrumente zur Beobachtung und Förderung der individuellen
Sprachentwicklung für die Primarstufe und die Sekundarstufe



Regionale Arbeitsstellen
zur Förderung von Kindern
und Jugendlichen
aus Zuwandererfamilien



Impressum

Herausgeber



Regionale Arbeitsstellen
zur Förderung von Kindern
und Jugendlichen
aus Zuwandererfamilien

Hauptstelle RAA NRW
Tiegelstraße 27
45141 Essen
Telefon 0201/83 28 302 (-303, -310)
www.raa.de

Alle Rechte vorbehalten

Erarbeitet von

Ad-hoc-Gruppe „Förderdiagnostik“ des Arbeitskreises
für Schulentwicklung (AKSE) des RAA-Verbundes:

Manuela Scharfenberg (Hauptstelle RAA NRW)
Hiltrud Bensberg-Müller (RAA Solingen)
Heike Maier-Finnemann (RAA Kreis Unna)
Karin Möbius (RAA Köln)

Erscheinungsdatum

Juni 2008

Inhaltsverzeichnis

0	Einleitung	4
1	Natürliche Sprachentwicklung	5
1.1	Die Erwerbssequenzen des Zweitsprachenerwerbs Deutsch	8
1.2	Sprachstandsdiagnose mit Hilfe der Erwerbssequenzen anhand einer Bildergeschichte	10
2	Prozess der Förderdiagnose im Bereich Sprache – Primarstufe	12
2.1	Ermittlung des Ist-Standes	13
2.1.1	Welche Informationen habe ich?	13
2.1.2	Welche Beobachtungen mache ich?	14
2.2	Welche Sprachstandsdiagnose führe ich durch?	18
2.3	Bewertung der Förderung	24
2.4	Sprachstandsdiagnose und Förderplanung anhand eines Beispiels	26
3	Prozess der Förderdiagnose im Bereich Sprache – Sekundarstufe	29
3.1	Ermittlung des Ist-Standes	30
3.1.1	Welche Informationen habe ich?	30
3.1.2	Welche fachlichen Kenntnisse kann ich einbringen?	31
3.1.3	Welche Grundkenntnisse benötige ich über meine fachlichen Kenntnisse hinaus?	35
3.1.4	Welche Beobachtungen mache ich?	36
3.2	Welche Sprachstandsdiagnose führe ich durch?	39
3.3	Ableitung von Fördermaßnahmen	44
3.4	Bewertung der Förderung	46
3.5	Weitere Planung von Fördermaßnahmen	47
3.6	Beobachtungstabelle zur Erstellung eines Förderplans	48
4	Förderplanung in Seiteneinsteigerklassen und –gruppen	49
5	Literatur und Linkverzeichnis	53

0 Einleitung

In der vorliegenden Handreichung, die im Rahmen des Arbeitskreises Schulentwicklung (AKSE) erarbeitet wurde, werden die Möglichkeiten der kontinuierlichen Beobachtung und Beurteilung des individuellen Lernfortschritts von Schülern und Schülerinnen aufgezeigt, um darzustellen, dass Lernstände durchaus zielführend und prozesshaft und gleichzeitig praxisorientiert erhoben werden können.

Als Ausgangsbasis soll zunächst die natürliche Sprachentwicklung und der Zweitspracherwerb des Deutschen untergliedert in sog. Erwerbssequenzen dargestellt werden.

Anschließend steht der Prozess der Förderdiagnostik im Bereich Sprache in der Primarstufe im Mittelpunkt. Dieser förderdiagnostische Ansatz stützt sich auf drei wesentliche Methoden der Förderdiagnostik:

- das Zusammentragen konkreter Informationen
- das strukturierte Beobachten und
- die Fehleranalyse,

um so curriculare Hinweise für Fördermaßnahmen zu gewinnen.

Bei diesen informellen Verfahren werden testhandwerkliche Regeln beachtet sowie das Gütekriterium der Inhaltsvalidität. Dieser Ansatz ist jedoch von den formellen, standardisierten Tests zu unterscheiden, auf deren Hauptgütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität ebenso wie auf die Normierung verzichtet wird.

Zur Einschätzung der sprachlichen Entwicklung werden abschließend standardisierte förderdiagnostische Verfahren dargestellt und beispielhaft Fördermaßnahmen abgeleitet.

Im sich anschließenden Kapitel wird der Prozess der Förderdiagnose (Lerndiagnostik) in der Sekundarstufe I bezogen auf den Bereich der Sprachförderung in den Blick genommen.

Hier wird zunächst ein Überblick über geeignete Diagnoseverfahren und Fehleranalysen gegeben und in einem zweiten Schritt das Ziel der Diagnoseverfahren beleuchtet. Wobei verdeutlicht wird, dass die Diagnoseverfahren dazu dienen sollten, Defizite aufzudecken, Potenziale auszuweisen und Ursachen für Rückstände zu erkennen. Die Ableitung von Fördermaßnahmen und geeigneten Methoden und deren Evaluation wird dann auf die Förderplanung in Seiteneinsteigerklassen und –gruppen ausgedehnt und abschließend auf eine konkrete Unterrichtsplanung an einer Hauptschule übertragen.

Eines sollte uns jedoch bei der Erhebung des Sprachstandes und der Diagnostik fortwährend leiten:

Dadurch, dass jeden Tag gemessen und kaum gedüngt wird,
wächst die Blume
nicht schneller.

1 Die natürliche Sprachentwicklung

Der Erwerb der Muttersprache ist bei den meisten Kindern mit Vollendung des fünften Lebensjahres abgeschlossen. Einige Lernprozesse, wie beispielsweise der Erwerb neuer Vokabeln, dauern jedoch das ganze Leben an.

Der Spracherwerb durchläuft verschiedene Entwicklungsphasen. Im ersten Lebensjahr äußern Säuglinge unterschiedlichste Laute, aus denen sich zuerst sprachtypische Rhythmen und Intonationsmuster und schließlich Vokale und Konsonanten entwickeln. Die ersten verständlichen Wörter werden ungefähr im Alter von einem Jahr produziert. Im zweiten Lebensjahr folgen Zweiwortkombinationen und dann allmählich Kombinationen von drei und vier Wörtern. Drei- und vierjährige Kinder sind bereits in der Lage zunehmend komplizierte und lange Sätze zu bilden. Die Fortschritte beim Vokabelerwerb sind beachtlich. Verwenden Kinder im Alter von 18 Monaten durchschnittlich knapp 50 Wörter aktiv, so verfügen Fünfjährige bereits über einen Wortschatz von mehreren tausend Wörtern.¹

Dabei ist zu berücksichtigen, dass jedes Kind sich anders entwickelt und daher können die Altersangaben in der folgenden detaillierten Beschreibung der einzelnen Phasen nur Zirkangaben sein. Sie sollen lediglich den Abschluss einer Phase zeitlich ungefähr markieren.

Bis zum sechsten Lebensmonat artikulieren sich Kinder über Gurgel- und Sprudellaute, Schmatz- und Zischlaute, Vokallaute und erste Silben in der ersten Lallphase. Die zweite Lallphase ist bereits vom Hören gesteuert und es werden erste Silben verdoppelt, z. B. babababa.

Zu Beginn ihres Spracherwerbs haben Kinder eine Vorliebe für Nomen. Nomen beziehen sich auf konkrete Dinge, die leicht identifizierbar sind. Andere Wortarten werden vernachlässigt, obwohl z. B. Verben häufig in ihrer Gegenwart gebraucht werden.²

In der nächsten Phase, die bis zu einem Jahr andauert, sucht das Kind bereits Gegenstände, wenn diese benannt werden. Das Kind reagiert auf seinen eigenen Namen und versteht kleine Aufträge. Mittlerweile produziert es eine große Vielfalt von Lauten und ahmt neue nach, auch kann es bis zu zehn Wörter artikulieren, wie z.B. „Papa“ und „Mama“.

Bis zum Alter von 18 Monaten werden einfache Aufforderungen und Fragen verstanden. Der aktive Wortschatz wird um weitere einzelne Wörter aufgestockt, z. B. „Ball“, „wauwau“. Laute der ersten Artikulationszone (Laute, die mit den Lippen gebildet werden -b, p, m, w-) werden ausprobiert. Erste Laute werden gezielt zur Wortbildung eingesetzt. Was die Grammatik und den Satzbau betrifft, so werden nun zunächst Einwortsätze, z. B. „haben“ mit unterschiedlicher Betonung gebildet.

In der Zeit bis zum zweiten Lebensjahr ist der passive Wortschatz bereits größer als der aktive. Der aktive Wortschatz besteht aus bis zu 50 Wörtern und primär aus Nomen sowie ersten Verben und Adjektiven. Einige Körperteile können bereits benannt werden. Die Laute der zweiten Artikulationszone, die mit den Zähnen gebildet werden (w, f, t, d) kommen hinzu. Das erste Fragealter mit der Frage „Was ist das?“ setzt ein. Zwei- und Dreiwortsätze, die grammatikalisch noch nicht richtig sind, werden gebildet.

¹ www.learn-line.nrw.de: Sprachen und ihre Vielfalt. Condition humana

² Apeltauer, Ernst: Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs; Kassel 1997, S. 49

Bis zum Alter von dreißig Monaten kann ein Kind das Meiste verstehen. Der Wortschatz wird weiter ausgebaut, es finden Wortneuschöpfungen (Wörter werden kombiniert) und Wortschatzexplosionen statt. Der Gebrauch von Personalpronomen und der erste Gebrauch von „Ich“ beginnt. Die Laute der dritten Artikulationszone, d. h. die Laute, die in Gaumen und Rachenraum gebildet werden (g, k, ch, r), kommen hinzu. Die Bildung von Mehrwortsätzen nimmt zu. Die Endungen von Verben und Nomen werden verwendet, wenn auch noch nicht richtig.

Im Alter von drei Jahren haben Kinder noch teilweise Probleme bei dem Verständnis von Gegensätzen. Der Wortschatz nimmt weiterhin stark zu. Personalpronomen, Hilfsverben und Präpositionen werden eingesetzt. Die ersten schwierigen Konsonantenverbindungen werden gebildet. Das zweite Fragealter mit „Wer?“ „Wie?“ „Was?“ „Warum?“ setzt ein. Einfache Sätze werden richtig gebildet und der Einsatz von Nebensätzen wird erprobt.

Bis zum Alter von vier Jahren kann das Kind im Rahmen seiner Entwicklung alles verstehen. Der Wortschatz nimmt stetig zu, es kommen Farben, Fürwörter (Pronomen) und Einzahl- und Mehrzahlbildung hinzu. Die Laute der Muttersprache, bis evtl. auf Zischlaute (s, z, sch) und schwierige Konsonantenverbindungen (kl, gl, dr, br), werden beherrscht. Lange Sätze werden gebildet und schwierige, teilweise noch nicht normgerechte Konstruktionen. Nebensätze werden gebraucht. Bei der Flexion der Nomen können vereinzelt Kennzeichnungen für den Akkusativ beobachtet werden. Dativformen werden meist erst nach dem 3. Lebensjahr benutzt, Genitivformen erst im Alter von fünf Jahren.³ Kenntnisse für die Bildung von Gegenwart, Zukunft und Vergangenheit sind vorhanden.

Wenn das Kind das sechste Lebensjahr erreicht hat, beherrscht es seine Muttersprache gefühlsmäßig. Der Wortschatz ist für einen differenzierten Ausdruck groß genug. Abstrakte Begriffe werden kindgemäß sicher verwendet. Das Kind kennt Vor- und Nachnamen. Die Artikulation aller normgerechten Laute wird beherrscht. Grammatik und Satzbau sind vollständig. Gedankengänge können beschrieben werden. Die Zeit- und Pluralformen werden beherrscht. Das Kind kann Geschichten nacherzählen und über Erlebnisse berichten.

³ Apeltauer, Ernst: Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs; Kassel 1997, S. 58

Alter	Verbalbereich	Satzmodelle	Kasus	Wortschatz
18 Monate	haben (Infinitiv)	Einwortsätze		einzelne Wörter
24 Monate		Zwei-, Dreiwortsätze Fragen mit Was?		einzelne Nomen, Verben, Adjektive
30 Monate	Verben, z. T noch nicht mit den richtigen Endungen	Mehrwortsätze		
36 Monate (3 Jahre)	Einsatz von Hilfsverben	Einfache richtige Sätze Erste Nebensätze Fragen mit Wer? Wie? Was? Warum?	erste Akkusativformen, Verwechslung Nominativ/ Akkusativ	Personalpronomen, Präpositionen
48 Monate (4 Jahre)	Verben im Präsens, Perfekt und Futur	Bildung längerer Sätze Nebensatzbildung	erste Dativformen	Farben, Pronomen, Einzahl-, Mehrzahlbildung
60 Monate (5 Jahre)	Vergangenheitsformen unregelmäßiger Verben bereiten Schwierigkeiten		erste Genitivformen	
72 Monate (6 Jahre)	Beherrschung der unterschiedlichen Zeitformen (Passiv erst ab 7 Jahren)	Grammatik wird gut beherrscht		Wortschatz groß genug zum differenzierten Ausdruck, Verwendung abstrakter Begriffe

Zwischen dem Erstspracherwerb und der nachzeitigen Aneignung einer fremden Sprache gibt es Parallelen. Auch Erwachsene durchlaufen ähnliche Entwicklungsstadien beim Zweitspracherwerb wie Kinder, d.h. die Erwerbsprozesse unterscheiden sich nicht wesentlich voneinander.⁴ Im Bereich der Syntax wird die Normalform (SPO) vor stilistischen Varianten (z. B. Inversion) erworben, auch wenn kein Lehrer steuernd eingreift.⁵ Ebenso gibt es eine Erwerbsreihenfolge für Verben.⁶

Im Zusammenhang mit dem Erstspracherwerb wurde darauf hingewiesen, dass es in einem sprachlichen Kernbereich Entwicklungsphasen gibt, die scheinbar gleichförmig (d. h. weitgehend unabhängig von situativen Einflüssen) durchlaufen werden. Allerdings hat man auch festgestellt, dass einzelne Lerner zum Durchlaufen von bestimmten Entwicklungsphasen unterschiedlich viel Zeit benötigen.⁷

„Zusammenfassend kann man sagen, dass der frühe Zweitspracherwerb noch viele Parallelen zum Erstspracherwerb aufweist. Mit zunehmendem Alter und fortschreitender kognitiver Entwicklung wandeln sich jedoch Lern- und Kommunikationsstrategien, Interessen, Motive und die Anpassungsbereitschaft. Einerseits stehen älteren Lernern andere, effektivere

⁴ Apeltauer S. 69

⁵ Apeltauer S. 120

⁶ Apeltauer S. 121

⁷ Apeltauer S. 117

Möglichkeiten beim Wahrnehmen und Verarbeiten zur Verfügung, so dass Lernprozesse rascher bewältigt werden können.⁸

1.1 Die Erwerbssequenzen des Zweitsprachenerwerbs Deutsch

Die Erwerbssequenzen sind das Ergebnis von Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch von Erika Diehl.⁹ In der Untersuchung wurden folgende Teilbereiche der Grammatik (Verbalbereich, Satzmodelle, Kasus) unter die Lupe genommen und in einer Tabelle zusammengefasst.

Der natürliche Erwerbsprozess ist im Unterricht zu berücksichtigen und kann durch den Erwerb unter gesteuerten Bedingungen¹⁰ nicht umgangen werden. „Der Weg über Erwerbsstrategien ist unvermeidlich; lernersprachliche Abweichungen sind konstituierender Bestandteil des Erwerbsprozesses.“¹¹ Der Erwerb erfolgt in einer festen Abfolge von Phasen. „In keinem der drei Bereiche verläuft der Erwerb parallel zum schulischen Grammatikprogramm. (...) Unterricht, der dieser natürlichen Reihenfolge gegenzusteuern versucht, kann zwar zu kurzfristigen Trainingserfolgen führen, doch setzt sich auf lange Sicht die natürliche Reihenfolge wieder durch. „Der Lerner differenziert seine lernersprachliche Morphologie zunehmend aus.“¹²

Das Ergebnis der Untersuchung haben Diehl u. a. in einer Tabelle zusammengefasst. Für die drei untersuchten Teilbereiche; Verbalbereich (A), Satzmodelle (B) und Kasus (C), die in der Horizontalen angeordnet sind, wurde eine natürliche Reihenfolge der einzelnen Erwerbssequenzen (Phasen) festgestellt. Die Erwerbssequenzen sind in der Vertikalen aufgeführt.

A Verbalbereich

Die Erwerbssequenz I im Verbalbereich ist die präkonjugale Phase (Infinitive; Personalformen; nur Chunks¹³). In Phase II wird die regelmäßige Konjugation der Verben im Präsens gelernt. Die Konjugation der unregelmäßigen Verben im Präsens und Modalverben plus Infinitiv sind Stoff der Erwerbssequenz III. In der Phase IV werden Auxiliar (Hilfsverb) und Partizip gelernt. Während der Erwerbssequenz V wird das Präteritum eingeübt und in der letzten Phase (VI) die übrigen Formen.

Beispielsätze für die Erwerbssequenzen von Sprachlernern:

- I *Ich fahren*
- II *Ich fahre*
- III *Er möchte lernen. Das Pferd will nicht weiter reiten.*
- IV *Ich bin gefahren*
- V *Ich fuhr. Die zwei vor füße war auf die Bollerwagen.*
- VI *Ich werde fahren. Ich hatte geübt. Ich wünschte, ich hätte geübt.*

⁸ Apeltauer, Ernst: Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs; Kassel 1997.

⁹ Diehl, Erika: Grammatikunterricht: Alles für die Katz? Tübingen 2000.

¹⁰ Eine große Rolle im Erwerbsprozess spielt das Memorisieren von sprachlichen „Fertigteilen“, das chunk learning“. Der Einsatz von Chunks erweist sich somit als Alternative in den Situationen, in denen analysierende Verfahren nicht eingesetzt werden können. Der extensive Einsatz von Chunks ist eine Folge der gesteuerten Erwerbssituationen. (Diehl; S. 360 f).

¹¹ Diehl S. 359

¹² (ebd.)

¹³ Chunks (vorgefertigte Sequenzen, Sprachbrocken, Einheitsbündel) sind ständig wiederkehrende Merkmale, unanalysierte Sprachmuster, die zunächst einfach imitiert werden.

B Satzmodelle

In der Erwerbssequenz I wird der Hauptsatz (Subjekt-Verb) gelernt. Die koordinierten Hauptsätze, W-Fragen und Ja/Nein-Fragen sind die Satzmodelle der Phase II. In Sequenz III wird die Distanzstellung (Verbklammer) eingeübt. Der Nebensatz ist Thema der Phase IV. Nach der Erwerbssequenz V (Inversion (X-Verb-Subjekt)) ist der Erwerb der Satzmodelle abgeschlossen.

Beispielsätze für die Erwerbssequenzen von Sprachlernern:

- I *Sohn antwortet.*
- II *Der Sohn saß auf dem Pferd und der Vater zieht es von vorne an.*
- III *Der Vater steigt aus dem Pferd aus.*
- IV *Ich sehe auf dem zweiten Bild, dass das Pferd ist müde und das Pferd will nicht weiter reiten.*
- V *Mit denen bringen der Vater und Sohn das Pferd zurück nach Hause.
In die Hände hat er einen Bollerwagen und eine Schubkarre.
Plötzlich läuft das Pferd nicht mehr und er isst Gras, deswegen sind der Vater und der Sohn wütend.*

C Kasus (ohne Präposition)

Die Erwerbssequenz I umfasst das Ein-Kasus-System und zwar nur die Nominativ-Formen. In der Phase II wird das Ein-Kasus-System benutzt, aber Nominativ-, Akkusativ- und Dativ-Formen sind beliebig verteilt. Das Zwei-Kasus-System, Nominativ plus Objektkasus (Nominativ plus beliebig verteilte Akkusativ- und Dativ-Formen) wird in der Phase III erfasst. In der Erwerbssequenz IV wird das Drei-Kasus-System Nominativ + Akkusativ + Dativ (N-Formen + A-Formen + D-Formen) erlernt.¹⁴

Beispielsätze für die Erwerbssequenzen von Sprachlernern:

- I *Der Sohn antwortet.*
- II *Der Vater versucht wieder der Pferd zum reiten machen*
- III *Ein Mann und sein Sohn reiten auf dem Rasen.*
- IV *Auf dem letzten Bild sehe ich, dass der Sohn und der Vater heben das Pferd auf dem Schubkarre und Bollerwagen.*

Die Horizontale der Tabelle zeigt die Parallelen in den Erwerbsverläufen der drei Teilbereiche. Die unterschiedliche Länge der einzelnen Phasen entspricht der bei den Testpersonen mehrheitlich beobachteten Erwerbsdauer. Bei der horizontalen Lektüre ist Vorsicht geboten, denn hier kann es zu Verschiebungen kommen (dies wird mit gepunkteten Linien angedeutet). Beispiel: „Testpersonen, die im Verbalbereich (A) mit Phase IV (Auxiliar und Partizip) und bei den Satzmodellen (B) ebenfalls mit Phase IV (Nebensatz) beschäftigt sind, befinden sich üblicherweise in Kasusphase II. Es kann aber auch vereinzelt Schüler geben, die bei gleichem Stand in (A) und (B) noch nicht über Kasusphase I hinausgekommen sind.“¹⁵

¹⁴ Diehl S. 364

¹⁵ Diehl S. 364

1.2 Beispiel einer Sprachstandsdiagnose mit Hilfe der Erwerbssequenzen anhand einer Bildergeschichte

Die sechs zugrunde gelegten Abbildungen „Der Widerspenstigen Zähmung“ sind entnommen aus „Vater und Sohn“ von O.W. Plauen.¹⁶

Beispiel: Zeynel, 16 Jahre, Seiteneinsteiger (Sekundarstufe I)

Der Vater und der Sohn sind auf dem Pferd. Das Pferd galoppiert. Das Pferd stoppt
(AII)¹⁷ (BI BII)

plötzlich. Der Vater sagt „Los!!“. Danach steigt der Vater ab und zieht Zaumzeug.
(Präp.)

Das geht nicht. Der Vater geht **hinter das** Pferd und schiebt das Pferd. Inzwischen
(Problem Präp. Dativ/Präp. AKK.)

läuft der Sohn. Das geht auch nicht. Das Pferd bewegt sich nicht. Das Pferd ist
(AII CII)

störrisch. Der Vater ist ärgerlich. Der Sohn rennt mit der Schubkarre und mit dem

Bollerwagen. Der Vater und der Sohn heben das Pferd. Der Sohn zieht, der Mann
(CII)

schiebt. Das Pferd **hat gewonnen**. Das Pferd **dachte**: „Warum soll ich denen tragen.
(AIV) (AV) (Akk)

Sie sollen mich tragen“. Und jetzt tragen sie das Pferd.
(CII)

Auswertung

Zeynel kann:

Verbalbereich AII – A V

Konjugation des Präsens auch der unregelmäßigen Verben

Modalverb + Infinitiv

Perfekt

Präteritum (starke Verben)

Satzmodelle BII/III

Überwiegend BI und BII

HS + HS

HS + NS

¹⁶ Ausgabe 1955

¹⁷ Die Buchstaben und Ziffern beziehen sich auf die Erwerbsstufen

Kasussystem CII

Zeynel sollte üben (individueller Förderplan):

- Präposition mit Akkusativ/Dativ
- Nebensätze
- Koordinierte Hauptsätze (und/aber...)
- Satzanfänge (plötzlich, eines Tages, danach, später, gestern...)
- beim Schreiben mutiger werden/abwechslungsreicher schreiben

Zusätzlich:

- neue Zeitstufen/Plusquamperfekt/Futur

Der Prozess der Förderdiagnose



Christiane Möller-Bach; Sonderpädagogin in der Schuleingangsphase: Anregungen zur Erstellung individueller Förderpläne im Team. Soest 2005

2 Der Prozess der Förderdiagnose im Bereich Sprache – Primarstufe

In der pädagogischen Praxis wird oft *über* Kinder gesprochen. Dabei nehmen Vermutungen, Stereotype bis hin zu Vorurteilen einen breiten Raum ein und beeinflussen unser Verhalten. Oft handelt es sich dabei um einseitige negative Zuschreibungen:

*„Kein Wunder, dass Merve nicht richtig sprechen kann, wenn nur der türkische Sender läuft.“
„Das Kind spricht nicht, also ist es sprachbehindert.“
„Ali muss immer den Clown spielen, die Mutter setzt ihm ja keine Grenzen.“
„Marco ist schon im 3. Schuljahr und verwechselt immer noch die Artikel. Der wird nie richtig Deutsch sprechen lernen.“*

Der förderdiagnostische Ansatz stützt sich nicht auf solche Vorannahmen, sondern beschreibt einen Prozess, in dem sich aus verschiedenen Informationen, Beobachtungen und Fehleranalysen ein differenziertes Bild vom Kind entwickelt.

Diese Vorgehensweise kommt ursprünglich aus der Arbeit der **Sonderpädagogen**, deren Aufgabe es ist, den vielschichtigen Behinderungsformen mit differenzierten pädagogischen Maßnahmen gerecht zu werden. Die Förderschulen werden von Kindern mit ganz unterschiedlichen Fähigkeiten und Defiziten besucht, z.B. mit verschiedenen Ausprägungen einer Sprachbehinderung, mit einer großen Spannweite von sozial und emotional auffälligem Verhalten oder mit sehr unterschiedlichen Formen einer geistigen Behinderung. So gehörte es immer schon zum sonderpädagogischen Unterricht, individuelle Entwicklungsreize und Lernangebote zu planen.

Spätestens seit den **Pisa**-Ergebnissen ist auch hier die Erkenntnis gewachsen, dass Kinder mit sehr unterschiedlichen Fähigkeiten in die Schule kommen. Die Spannweite reicht von Kindern, die schon lesen können, bis zu Schulanfängern, die sich kaum auf Deutsch verständigen können. In einem Unterricht, der für alle gleich ist, können nur die wenigsten Kinder ihre Stärken ausbauen und ihre Schwächen ausgleichen. Deshalb sind die Schulen aufgefordert, verstärkt Lernangebote einzurichten, die mehr an den Fähigkeiten der einzelnen Kinder orientiert sind. Die Förderbänder an verschiedenen Grundschulen sind der Versuch, dieser Erkenntnis zu entsprechen.

In der Literatur werden folgende Standards der förderdiagnostischen Arbeit beschrieben:¹⁸

1. „Förderdiagnostik ist prozessorientiert und keine punktuelle Überprüfung.“
2. „Förderdiagnostik ist in das reale Umfeld des Kindes eingebettet.“
3. „Förderdiagnostik berücksichtigt die Individualität des Kindes und fragt primär nach dem „wie“ der Aufgabenlösung, d.h. nach den vorhandenen Lernmöglichkeiten.“
4. „Förderdiagnostik sieht Stärken und Schwächen des Kindes.“
5. „Es werden Beobachtungsverfahren und Verfahren der Fehleranalyse angewendet.“
6. „Diagnose und Intervention stehen in einem engen Wechselverhältnis.“

¹⁸ Rittmeyer, Ch.: Kompendium Förderdiagnostik, Horneburg 2005, S. 18

2.1 Ermittlung des Ist – Standes

2.1.1 Welche Informationen habe ich?

Nach Möglichkeit werden umfassend Informationen über die zu fördernden Kinder gesammelt. Für Schulneulinge, die für eine Sprachförderung gemeldet werden, bedeutet das z.B.:

- Kann der Kindergarten Informationen zur Verfügung stellen?
- Hat die betreffende Erzieherin den Beobachtungsbogen SISMIK¹⁹ ausgefüllt? Welche Ergebnisse liegen nach der verpflichtenden Sprachstandserhebung DELFIN 4 vor?
- Hat das Kind schon an einer Sprachfördermaßnahme teilgenommen und ist ein Beobachtungsbogen ausgefüllt worden?
- Welche Informationen hat die Schuleingangsuntersuchung ergeben?
- Gibt es Ergebnisse aus einer „Diagnosewerkstatt“ vor der Einschulung?
- Gibt es Informationen aus den Elterngesprächen?

Wenn es gelingt, die vorhandenen Informationen in einem gemeinsamen Gespräch mit Erzieherin, Klassenlehrerin und Förderkraft auszutauschen und zu dokumentieren, ist der erste Teil der förderdiagnostischen Arbeit schon geschafft, und man kann sich ein vorläufiges Bild von den Stärken und Schwächen der Kinder machen und entsprechende Unterrichtseinheiten vorplanen.

Ein Austausch über die Persönlichkeit, die Lebenssituation und den Sprachstand des Kindes und bereits erfolgte Förderung ermöglicht eine kontinuierliche und für Eltern und Kinder vertraute Förderplanung. Alle Informationen, die man erhält, sollten schriftlich festgehalten werden, denn wir neigen dazu, mündliche Aussagen im Laufe der Zeit zu verfremden.

Beim Zusammentragen der Informationen erfährt man nicht nur etwas über die sprachliche Entwicklung der Kinder, sondern auch über andere Bereiche der Persönlichkeit, über das häusliche Umfeld und evtl. über vorliegende Krankheiten.

An einem Beispiel aus einer Fördergruppe soll dieser Zusammenhang verdeutlicht werden:

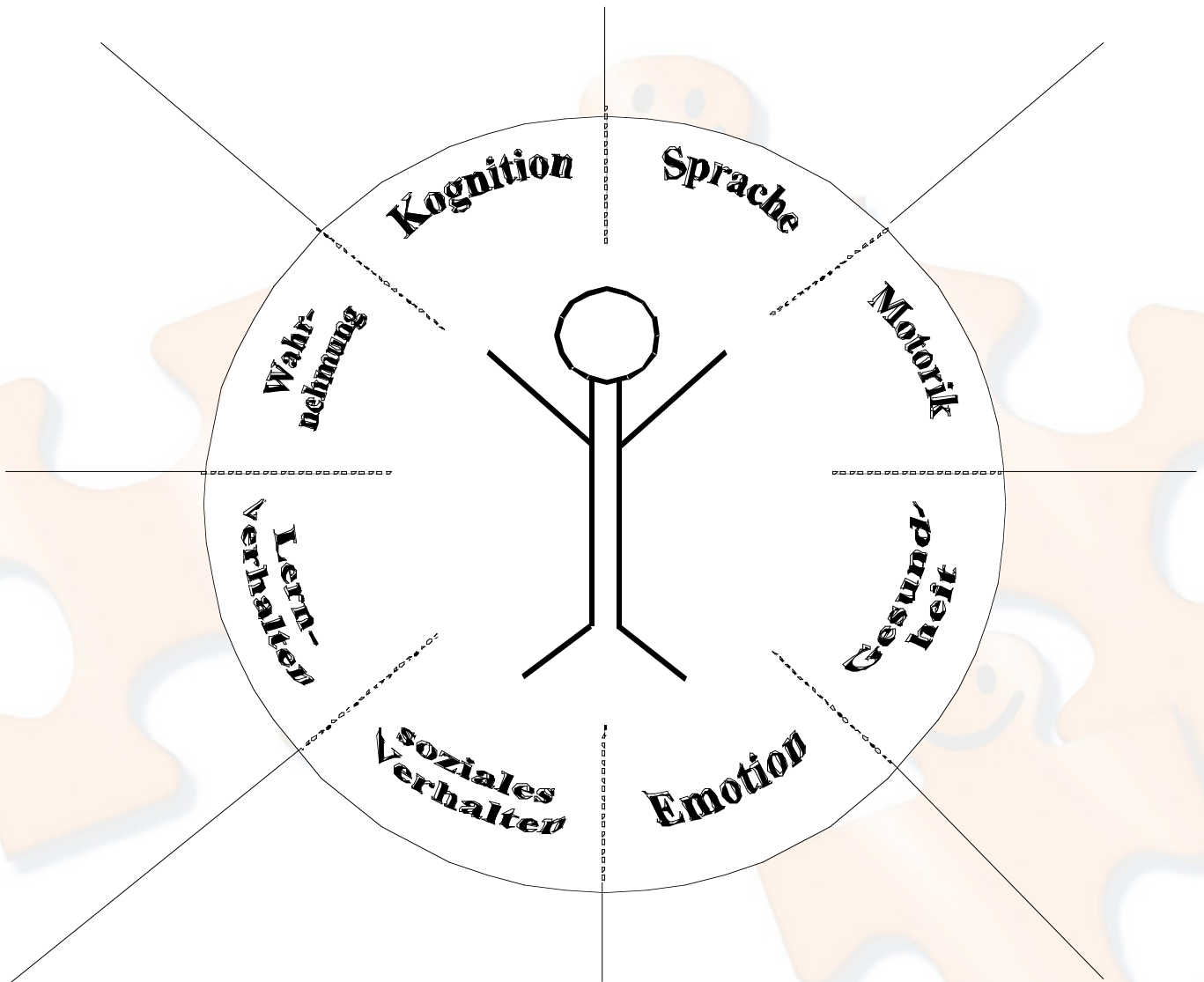
Marvin besucht die 2. Klasse. Er hat insgesamt schlechte Schulleistungen und fällt vor allem wegen seiner mangelhaften sprachlichen Ausdrucksfähigkeit (Wortschatz, Satzbildung) auf. Er kann aber gut vorlesen und auswendig lernen. Marvin wirkt konzentrationsschwach und findet seine Materialien oft nicht. Er beschreibt selbst, dass die Buchstaben an der Tafel schaukeln. Hinzu kommt seine Zuckerkrankheit, die Erziehungsunsicherheit und „doppelte Halbsprachigkeit“ der Mutter.

Hier sind Informationen zu verschiedenen Bereichen seiner Persönlichkeit zusammengetragen worden. Als Förderschwerpunkt wählt die Lehrerin die Verbesserung seiner sprachlichen Ausdrucksfähigkeit aus. Um an seinen Stärken anzusetzen, erhält er zum Beispiel die Aufgabe, eine Geschichte zur Hälfte vorzulesen und das Ende mit Hilfe von Bild- und Wortkarten mündlich zu erzählen. Es ist aber hilfreich, wenn bei der Planung dieser Fördermaßnahmen auch andere Persönlichkeitsmerkmale mit berücksichtigt werden:

So sollte er vorne mittig vor der Tafel sitzen, um sein Blickfeld zu zentrieren. Weiter sollte er klare Regeln erfahren, um Sicherheit in seinem Verhalten zu gewinnen.

¹⁹ Ulich, M./Mayr, T.: SISMIK-Beobachtungsbogen. Staatsinstitut für Frühpädagogik, Herder 2004

Es wird deutlich, dass alleine durch die Auswertung verschiedener Informationen schon Förderschwerpunkte gebildet werden können.



2.1.2 Welche Beobachtungen mache ich?

In der Förderdiagnostik wird Beobachtung wie folgt beschrieben:

- Beobachtung ist eine absichtliche, aufmerksam selektive Form der Wahrnehmung
- Beobachtung unterscheidet sich vom üblichen Wahrnehmen - der Unterschied liegt in der Suchhaltung.²⁰

Aus dieser Definition ergeben sich folgende Fragen:

²⁰ Rittmeyer, Ch.: Kompendium Förderdiagnostik. Horneburg 2005, S. 22

**Was will ich beobachten?
In welcher Situation will ich beobachten?
Wie halte ich die Beobachtungen fest?**

Ein Beispiel soll diese Fragehaltung verdeutlichen:

Ich möchte beobachten, wie Ali mit Kinderbüchern umgeht. Dazu wähle ich eine Bilderbuchbetrachtung aus.

Was beobachte ich?

- Schaut Ali die Bilder an?
- Hört er zu?
- Äußert er sich spontan?
- Rektelt er sich auf dem Stuhl?
- Ärgert er das Nachbarkind?

Wenn ich in diesem Setting wiederholt beobachtet habe, dass Ali beim Vorlesen aufmerksam zuhört, sich aber nicht aktiv äußert, kann ich diese Beobachtungen in meinen Beobachtungsbogen eintragen.

Ich kann nun Hypothesen bilden, warum sich Ali nicht aktiv äußert (ist er vielleicht besonders ängstlich oder fehlen ihm einfach die Worte?) und überlegen, durch welche Unterrichtsplanungen ich sein Sprachverhalten beeinflussen kann.

In der Schuleingangsphase sind Spielsituationen besonders geeignet, gezielte Beobachtungen durchzuführen. Das Spiel entspricht der psycho-sozialen Entwicklung der Schulneulinge. Kinder, die sich in direkten Gesprächssituationen verschließen, können oft durch Spielangebote motiviert werden, sich auf die Handlung bezogen zu äußern.

Wenn Kinder beim Spiel beobachtet werden sollen, dann müssen die Spielsituationen so gestaltet sein, dass die Kinder weitgehend selbstständig agieren können und der Lehrer in die Beobachterrolle schlüpfen kann. Hilfreich ist es, wenn eine zweite Person (z.B. ältere Schüler, Elternteil, Praktikantin) die Kinder im Spiel begleitet und die Fachkraft die Beobachtungen durchführen kann.

In dem Screening-Modell für Schulanfänger²¹ werden in der Stufe 4 eine Reihe von Spielstationen zur Beobachtung von Kindern und ihren Sprachanwendungen vorgeschlagen.

Es sollen mindestens 8 verschiedene Stationen in einem Klassenraum aufgebaut werden. An jeder Station sitzt z.B. ein älterer Schüler, der die Kinder anleitet und als Spiel- und Sprachpartner dient.

Nicht mehr als fünf Kinder sollten hier beobachtet werden. Die Lehrkraft erklärt die einzelnen Stationen und dann dürfen die Kinder frei wählen, wo sie beginnen wollen.

²¹ Hölscher: Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen. Klett München 2002

Folgende Stationen werden vorgeschlagen:

- Gespräch mit großen **Handpuppen** (Wie heißt du? Wo wohnst du? Wer gehört zur Familie? Was spielst du gerne?)
- **Einkaufsspiele**
- **Besuch vom Planeten Xenox**: Ein Außerirdischer landet auf der Erde. Er will wissen, wie die Menschen auf der Erde wohnen, spielen, lernen (große Plastikpuppe).
- **Puppentheater** (kleine Szene vorgeben)
- **Memoryspiel** mit Reimkarten
- **Telefonieren**: Du bist alleine zu Hause und merkst, dass es in der Küche brennt.
- **Tastsack** (oder Spiel: Blinde Kuh)

Wenn Kinder in diesen Spielsituationen beobachtet werden, geht es in erster Linie um die Erfassung des aktiven Sprachverhaltens und der allgemeinen Reaktionen der Kinder und weniger um grammatikalisch richtiges Sprechen.

Das Kind sollte an wenigstens 3 Stationen beobachtet werden. Dann kann der Beobachter eine Einschätzung vornehmen.

Bei überwiegenden A und B – Bewertungen kann das Kind bei entsprechenden Fördermaßnahmen eine Regelklasse besuchen.

Wenn ein Kind oft mit C bewertet wird, kann es dem Unterricht in der Regelklasse vorerst nicht folgen und sollte eine Sprachlernklasse besuchen, bzw. es müssen noch andere Persönlichkeitsbereiche abgeklärt werden, z.B. Wahrnehmung und Intelligenz.

Neben der Einschätzung des aktiven Sprachverhaltens können in dieser Beobachtungssituation auch Aussagen zur Selbstständigkeit, zum Aufgabenverständnis und zum Sozialverhalten gemacht werden.

Die Beobachtung an Spielstationen ist unter förderdiagnostischen Gesichtspunkten betrachtet eine wenig zeitaufwändige und gut anwendbare Möglichkeit, um eine erste Entscheidung bei der Einschätzung des Umfangs der Sprachförderung zu treffen.

Auch für die Beobachtung weiterer Persönlichkeitsmerkmale eignen sich Spielstationen gut.

Spielsituationen zur Erfassung des aktiven Sprachverhaltens

aus „Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen“ Klett

Gespräch mit Handpuppen
(Wie heißt du? Wo wohnst du?
Wer gehört zu deiner Familie?
Was spielst du gerne...?)

Einkaufsspiel

Besuch vom fremden Planeten
(große Plastikpuppe)
Xenox landet auf der Erde.
Er will wissen, wie die
Menschen
hier wohnen, spielen, lernen.

Puppentheater

Memoryspiel mit Reimkarten

Telefongespräch
(eventl. Situation vorgeben)

Tastsack

A	B	C

Sprache		
A	B	C
- spricht frei und ungehemmt	- kann sich mit Mühe äußern	- äußert sich kaum
- äußert sich in verständlicher Sprache - auf Deutsch (wenn auch durchaus mit Fehlern)	- versucht sich Aber verständlich zu machen	- spricht nur einzelne Wörter

Frau Schardt²², Schulleiterin der Förderschule in Erkelenz, hat eine „Diagnosewerkstatt“ in einem Klassenraum zusammengestellt, wo gezielt Beobachtungen zur Feinmotorik, Wahrnehmung, Konzentration, zum Sozialverhalten und zu den mathematischen und sprachlichen Fähigkeiten gemacht werden können (z.B. Ausschneiden, Schnipselbilder, Kneten, Suchbilder, Muster weiterzeichnen, Labyrinth, Fühlkiste, Geräuschkassette, Partner- und Gruppenspiele, An- und Endlaute hören, Reimwörter erkennen, Mengen, Vergleiche). In der Diagnosewerkstatt können dem Alter und Entwicklungsstand der Kinder entsprechend Stationen aufgebaut werden. Während eine Kindergruppe weitgehend eigenständig und in freier Wahl angebotene Aufgaben bearbeitet, kann die Lehrperson an den einzelnen Stationen gezielte Beobachtungen durchführen. Eine weitere Person sollte für Fragen der Kinder zur Verfügung stehen.

In der Schulpraxis findet die strukturierte Beobachtung überwiegend bei gezielten Aufgabestellungen statt. Z.B. möchte ich wissen, ob das Kind den Ablauf einer Geschichte mündlich wiedergeben kann. Dazu biete ich eine Bildergeschichte an, die aus einzelnen Bildkarten besteht. Ich möchte erfahren, ob Masrud einen Versuch mit Fachausdrücken beschreiben kann? Also führe ich einen interessanten Versuch durch und lasse ihn die einzelnen Schritte beschreiben.

In diesem Sinne haben bereits viele Kolleginnen und Kollegen interne Beobachtungsbögen entwickelt, die mehr oder weniger die verschiedenen Bereiche der sprachlichen Kompetenz erfassen.

Von wissenschaftlicher Seite wird die fehlende Objektivität, Reliabilität und Validität von solchen selbst entwickelten Beobachtungsbögen kritisiert:

Eine Beobachtung ist dann nicht objektiv, wenn eine andere Person zu einer anderen Einschätzung kommen kann. Die einzelnen Aufgaben sind nicht zuverlässig (reliabel), d.h. bei zeitlich verschiedenen Durchführungen können unterschiedliche Ergebnisse vorkommen. Mit der Validität ist die Genauigkeit gemeint, mit der eine Aufgabe ein bestimmtes Merkmal misst, z. B. das Kind soll auf einem Arbeitsblatt alle Gegenstände ankreuzen, die mit M anfangen (phonologische Bewusstheit). Das Kind macht viele Fehler, aber nicht, weil es das M am Anfang eines Wortes nicht hören kann, sondern weil es für viele Gegenstände das Wort noch gar nicht kennt.

Unter Berücksichtigung dieser möglichen Fehlerquellen können die Beobachtungen nur als subjektive Momentaufnahmen gesehen werden. Die Ergebnisse sind nicht statisch, denn die Kinder befinden sich in einem ständigen Entwicklungsprozess und sie beziehen sich nur auf einen kleinen Ausschnitt des kindlichen Lernens und nicht auf die gesamte Persönlichkeit.

Mögliche Irrtümer können reduziert werden, wenn die beobachteten Merkmale von einer zweiten Lehrkraft überprüft werden und ein Austausch darüber stattfindet.

Eine Evaluation der Ergebnisse ist deshalb durch wiederholte gezielte Beobachtungen unerlässlich. Nur dann ist es möglich, für Kinder passende Lernangebote bereitzustellen.

2.2 Welche Sprachstandsdiagnose führe ich durch?

Neben dem Zusammentragen von Informationen und den strukturierten Beobachtungen ist die Fehleranalyse die dritte wesentliche Methode der Förderdiagnostik.

²² Pestalozzischule, Förderschule der Stadt Erkelenz mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“

Wenn gezielte und wiederholte Beobachtungen durch förderdiagnostische Verfahren, die eine Fehleranalyse ermöglichen, ergänzt werden, können eindeutigere Aussagen zum Ist-Stand eines Kindes bezogen auf ein bestimmtes Merkmal z.B. den Sprachstand gemacht werden. Man spricht von Fehleranalyse, weil in diesem Zusammenhang Fehler als Ergebnisse von Denkversuchen verstanden werden. Fehler sind ein notwendiges Zwischenstadium im Aneignungsprozess. Es geht neben dem bereits Erlernten auch um das noch nicht Erlernte und um die Fehler, die Aufschluss geben können über den Zweitspracherwerb zu einem bestimmten Zeitpunkt. Die üblicherweise negative Bewertung von Fehlern erhält hier eine andere Sichtweise:

Aufgrund welcher Überlegungen und Lösungsstrategien ist das Ergebnis zustande gekommen?

Welche geistige Arbeit hat das Kind geleistet?

So können z.B. beim Erwerb der Zweitsprache bestimmte Fehler ein Rückschritt, aber auch ein Indiz für den Übergang in eine nächste Spracherwerbsstufe sein:

Das Kind beherrscht im Satz den 1. und 4. Fall (Nominativ und Akkusativ): „Der Vater ruft den Sohn.“ Nun wird der Dativ gelernt und das Kind sagt vorübergehend: „Der Vater ruft dem Sohn.“ „Er gibt dem Sohn dem Ball.“

Hier kann man davon ausgehen, dass das Kind schon etwas von der Dativbildung verstanden hat, es aber vorübergehend den 3. und 4. Fall vertauscht. Der nächste Lernschritt wäre der richtige Einsatz durch entsprechende Fragen:

Wen ruft der Vater? Wem gibt der Vater den Ball?

Förderdiagnostik will mit Hilfe der Fehleranalyse Einsicht in die individuellen Lösungsstrategien gewinnen. Sie bietet eine gute Möglichkeit, Lernschwierigkeiten in einem speziellen Lernbereich zu erkennen, diese in inhaltlich qualifizierter Weise zu beschreiben und aus dem erkannten Fehlermuster curricular Hinweise für Fördermaßnahmen zu gewinnen.

Förderdiagnostische Verfahren zur Einschätzung der sprachlichen Entwicklung

Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder²³

Das Verfahren für die Klasse 1 ist eine Einzelüberprüfung, Kinder der Klassen 2-4 können gruppenweise überprüft werden.

Testbereiche: Wortschatz, Farbenkenntnis, Präpositionen, Artikel, Text- und Hörverständnis, mündliche Sprachproduktion.

Bewertung: Es handelt sich um ein zeitaufwändiges Verfahren sowohl in Bezug auf die Durchführung als auch auf die Auswertung. Das angebotene Bildmaterial (schwarz-weiß) ist nicht besonders ansprechend für Kinder.

Der Testaufbau ist übersichtlich und das Testergebnis aussagekräftig und brauchbar für die Ableitung von Fördermaßnahmen. Kenntnisse in der Muttersprache können mit Hilfe einer CD überprüft werden.

CITO- Sprachtest²⁴

Hier handelt es sich um einen digitalisierten Test für Kinder im Alter zwischen 5 1/2 und 7 Jahren. Mehrere Kinder können zeitgleich getestet werden. Es ist ein wenig zeitaufwändiges und motivierendes Verfahren, bei dem alle Kinder die gleichen Bedingungen haben. Es gibt Testversionen in verschiedenen Muttersprachen.

²³ Hobusch, A.: Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder (SFP). Persen 2002

²⁴ Cito-Sprachtest. Cito Deutschland GmbH Butzbach (www.cito.com)

Folgende Fähigkeiten werden abgefragt: passiver Wortschatz, kognitive Begriffe, phonologische Bewusstheit und Textverständnis.

Nachteil: Das aktive Sprachverhalten kann mit CITO nicht erfasst werden.

Der Rundgang durch Hörhausen²⁵

Ein weiteres Verfahren, das eine Fehleranalyse ermöglicht, ist der Rundgang durch Hörhausen, der die phonologische Bewusstheit im engeren und weiteren Sinne überprüft. In verschiedenen Studien wurde belegt, dass ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Grad der phonologischen Bewusstheit zu Beginn der Grundschulzeit und dem Schriftspracherwerb besteht.

Deshalb ist es wichtig zu überprüfen, ob ein Kind

- | | |
|-----------------------------------|---------------------------|
| 1. Wörter in Silben zerlegen kann | E – le – fant |
| 2. Reime erkennen kann | Tisch – Fisch |
| 3. Anlaute hören kann | Hase – Hund – Nase – Hose |

In dem Rundgang durch Hörhausen werden diese einzelnen Fähigkeiten an verschiedenen Stationen überprüft. Darüber hinaus wird noch festgestellt, ob das Kind Silben verbinden und Wörter in einzelne Phoneme zerlegen kann. Von daher ist der Rundgang durch Hörhausen ein recht zeitaufwändiges Verfahren.

Ein verkürztes Verfahren von den gleichen Autoren²⁶ ermöglicht die Abfrage der 3 Bereiche in relativ kurzer Zeit. Auch die Auswertung ist wenig zeitaufwändig.

Erreicht ein Kind weniger als 12 Punkte sollte seine phonologische Bewusstheit regelmäßig trainiert werden.

Aus den Ergebnissen der Fehleranalyse sind Förderschwerpunkte ableitbar. Für die Förderung der phonologischen Bewusstheit gibt es gute Programme.^{27/28}

HAVAS 5 - Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-Jährigen²⁹

5–

Dieses Verfahren kann im vorschulischen Bereich und in der Schuleingangsphase eingesetzt werden.

Das Kind erzählt in einer möglichst vertrauten Umgebung zu der Bildfolge „Katze und Vogel“. Auf sechs Bildern versucht eine Katze einen Vogel zu fangen.

Die Äußerungen der Kinder werden mit dem Kassettenrecorder und Mikrofon aufgenommen.

Bevor mit der eigentlichen Aufnahme begonnen wird, soll in einem Gespräch mit dem Kind eine vertrauensvolle Atmosphäre geschaffen werden. Das Kind kann das Gerät ausprobieren. Dann beginnt der Interviewer mit der Aufnahme:

„Ich habe dir heute eine Geschichte mitgebracht und du kannst erzählen, was da passiert. Wir nehmen das mit einem Kassettenrecorder auf, dann können wir uns noch mal anhören, was du erzählt hast.“

²⁵ Martschinke, S. u.a.: Der Rundgang durch Hörhausen. Auer Donauwörth

²⁶ Martschinke, S. u.a.: Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Auer Donauwörth

²⁷ Forster, M./Martschinke, S.: Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Auer Donauwörth

²⁸ Küspert, P./Schneider, W.: Hören, lauschen, lernen. Würzburger Trainingsprogramm. Göttingen

²⁹ Reich/Roth: HAVAS 5 – Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-Jährigen.

Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung 2004

Dann werden die ersten 3 Bilder gezeigt:

Guck dir das an, was ist da los?

Das Kind kann frei erzählen, der Interviewer kann nachfragen:

„Was passiert da? Und was ist da los? Und wie geht es weiter?“

Die Tätigkeiten von Katze und Vogel sollten auf jeden Fall angesprochen werden. Wenn das Kind sich gar nicht äußert, kann man auch direkt fragen:

„Und was macht die Katze?“

Dann wird die Bildtafel umgedreht: *„Und wie geht die Geschichte weiter?“* Die Schlussfrage lautet: *„Was glaubst du, warum weint die Katze?“*

Wenn man die Sprachprobe protokolliert hat, können die Äußerungen des Kindes mit Hilfe eines Auswertungsbogens³⁰ eingeschätzt werden.

Diejenigen, die HAVAS 5 entwickelt haben, gehen davon aus, dass für die Einschätzung des sprachlichen Niveaus die Konjugation des Verbs sowie die Stellung des Verbs im einfachen Aussagesatz (Zweitstellung), in der Frage (Inversion) und bei Konstruktionen mit der Satzklammer (Perfekt, Modalverben, trennbare Verben) wichtige Indikatoren sind.

Testaufbau, Auswertung und Förderangebote entsprechen diesen Annahmen.

Es kann auch eine Sprachprobe zeitversetzt in der jeweiligen Familiensprache aufgezeichnet werden, so dass ein Vergleich des Sprachstandes in beiden Sprachen vorgenommen werden kann.

Während die Aufnahme der Sprachprobe wenig Zeit in Anspruch nimmt (ca. 15 Min.), ist die Auswertung umfangreich und bedarf der Einarbeitung.

Möchte man sorgfältig förderdiagnostisch arbeiten, sollte noch ein Intelligenztest durchgeführt werden und mit den Eltern ein Elternfragebogen bearbeitet werden. Wenn die einzelnen Punktwerte in den verschiedenen Bereichen ermittelt worden sind, können Aussagen zur sprachlichen Entwicklung des Kindes in den überprüften Bereichen gemacht werden und entsprechende Förderschwerpunkte abgeleitet werden.

Die Hamburger Arbeitsgruppe hat dazu einen Ordner mit Fördermaterialien herausgegeben.³¹

Unter 2.4 findet sich ein Gesprächsprotokoll mit Auswertung, eine Ableitung von Förderschwerpunkten und praktischen Möglichkeiten der Förderung.

Deutsch für den Schulstart³²

„Deutsch für den Schulstart“ beinhaltet ein förderdiagnostisches Testverfahren und ein curriculares Sprachförderprogramm. Es wurde an der Universität Heidelberg in Kooperation mit dem Jugendamt entwickelt und eignet sich besonders für Kinder an der Schnittstelle Elementar-/ Primarbereich. Das Testverfahren besteht aus 2 Subtests, die in einer Einzelsituation in ca. 15 Minuten durchgeführt werden können.

Die erste Aufgabe besteht darin, auf 15 Bildern die dargestellten Sachverhalte zu verbalisieren. Dabei werden Kenntnisse in den Bereichen Wortschatz, Satzbau und Formenbildung (Genus)

³⁰ HAVAS 5 Auswertungsbogen Katze und Vogel

³¹ Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hrsg.); Materialien: Frühkindliche Sprachförderung und Materialpaket. Hamburg 2006

³² Deutsch für den Schulstart. Seminar für Deutsch als Fremdsprachenphilologie, Universität Heidelberg 2008

www.deutsch-fuer-den-schulstart.de

ermittelt. In dem zweiten Subtest sollen 5 Bilder geordnet und die Geschichte dann erzählt werden.

Mit Hilfe der Testergebnisse wird die Phase festgelegt, in die das Kind in das Förderprogramm einsteigt. Am Ende der Förderung kann auf diese Weise auch der Lernerfolg überprüft werden.

Das Sprachförderprogramm ist curricular angelegt, d.h. es enthält aufeinander aufbauende Lernziele, die sich an den wissenschaftlichen Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung und der Sprachdidaktik orientieren. Das Konzept verbindet die Wirkung des ungesteuerten Spracherwerbs im Sprachbad mit einem gezielt aufbereiteten sprachlichen Input. Mit ca. 400 Spieleinheiten werden die Förderbereiche Wortschatz, Satzbau, Formenbildung und Erzählfähigkeit in kindgemäße Themen umgesetzt. Darüber hinaus werden Vorläuferfertigkeiten für das schulische Lernen, wie die phonologische Bewusstheit und mathematische Grundkenntnisse gefördert.

Das Förderprogramm füllt je nach Leistungsstärke der Kinder einen Zeitraum von 1 bis 2 Jahren aus bei 4 bis 5 Förderstunden in der Woche.

Zusammenfassung

Sprachstandsdiagnoseverfahren in Form von freien Sprachproben und in Form von Sprachtests können sowohl zu Einstufungszwecken wie auch zur Erstellung von Förderprogrammen dienen.

Bei der koordinierten Zusammenstellung von **Informationen**, der Ergebnisse von gezielten **Beobachtungen** und von durchgeführten **Fehleranalysen** können am ehesten zuverlässige Aussagen zur aktuellen Sprachkompetenz gemacht werden.

Um der kindlichen Entwicklung gerecht zu werden bedarf es wiederholter Überprüfungen. Dadurch können der Sprachentwicklungsprozess dokumentiert und passgenaue Förderangebote entwickelt werden.

Ableitung von Fördermaßnahmen

Bei Entscheidungen für die individuelle Förderplanung geht es um die 3 Leitfragen:

- ⇒ Was kann das Kind? Wo liegen seine sprachlichen Stärken?
- ⇒ Wo „kämpft“ das Kind?
- ⇒ Wie ist das Kind zu fördern? Was muss es als nächsten Schritt lernen?

Der entscheidende Punkt der Förderdiagnostik besteht darin, vorhandene Kompetenzen zur Bewältigung von Lernschwierigkeiten herauszufinden. Das Erlernen von Deutsch als Zweitsprache bedeutet eine erschwerte Lernsituation. Wie geht das Kind mit dieser Situation um und welche Hilfen braucht es, damit es die nächste Lernstufe schaffen kann?

Je nach verwendetem Beobachtungsverfahren bzw. Fehleranalyse werden die Stärken und Schwächen des Kindes in einem Förderplan notiert, Ziele formuliert und geeignete Methoden ausgewählt. Dabei ist es sinnvoll, sich auf wenige Förderschwerpunkte zu begrenzen und sie auf ihre Umsetzbarkeit im schulischen Alltag zu überprüfen. Durch eine konkrete Beschreibung der Förderziele soll die Transparenz für Eltern und Kinder gewährleistet werden.

Die Sprachförderung nach HAVAS 5 basiert auf der gezielten und individuellen Förderung des Kindes in der Gruppe. Kinder sind am ehesten bereit, sprachliche Anregungen aufzunehmen und zu verarbeiten, wenn diese weder völlig unter noch über ihrem Niveau liegen, sondern fassbares Neues enthalten.

Die angebotenen Materialien umfassen die Bereiche Hören/Hörverstehen und Sprechen, Wortschatzarbeit, Arbeit mit Bilderbüchern, Sprachprojekte und Förderung der Sprachstrukturen.

Es geht nicht darum, dass ein bestimmtes Kind in einer bestimmten Kalenderwoche sich das Perfekt mit dem Hilfsverb `sein` aneignet, sondern dass es in Situationen geführt wird, in denen es von etwas Vergangenem in Sinnzusammenhängen berichten kann. Die Lehrperson entwirft Situationen, die das Kind herausfordern und es für eine bestimmte Zeitdauer in den Mittelpunkt der Sprachförderung stellen. In diesem Sinne werden jedem Kind in der Gruppe Freiräume zum Reden und Verstehen entsprechend seinem Förderschwerpunkt ermöglicht.

Die dabei entstehenden neuen Erkenntnisse und Beobachtungen werden für weitere Planungen schriftlich festgehalten.

Wenn die individuelle Förderung in den Klassenunterricht integriert werden soll, kann durch entsprechende methodische Entscheidungen die Lernsituation für die einzelnen Schüler positiv gestaltet werden. Durch die Arbeit mit einem Wochenplan, durch Lernen an Stationen, durch die Anwendung kooperativer Lernformen oder die Arbeit mit Lernszenarien können die Schüler ihren Fähigkeiten entsprechend an einem gemeinsamen Thema arbeiten.

Sprachbereiche	Was kann das Kind schon? Wo sind seine Stärken?	Wo kämpft das Kind? Was kann es noch nicht?	Wie ist das Kind zu fördern? Was muss es als nächsten Schritt lernen?
Hörverstehen			
Sprechen			
Grammatik			
Lesen/ Leseverstehen			
Rechtschreiben			
Texte schreiben			

In den Lernszenarien³³ werden Inhalte der Grundschulrichtlinien für den Bereich Sprache mit dem Lehrplan für DaZ aus Bayern verknüpft. Orientiert an der Erfahrungswelt der Schüler werden vielfältige Sprachhandlungssituationen angeboten. Ein Beispiel findet sich unter 2.4. Im Unterschied zum Projektunterricht wird in Lernszenarien inhaltliches und sprachliches Handeln verbunden.

Jedes Kind soll Gelegenheit haben, auf seinem Sprachniveau am Unterrichtsgeschehen mitzuwirken. Wenn die Sprachaufgabe motivierend ist, entwickeln sich Wortschatz, Morphologie und Syntax in der Anwendung weiter. Aufgabe der Lehrkraft ist es, Sprachanlässe zu schaffen, die den Einsatz bestimmter grammatikalischer Strukturen fordern. Die Entwicklungsschritte des Kindes sollen in einem Förderplan, Lerntagebuch oder Bildungsbuch dokumentiert werden. Die Schule sollte sich auf eine Dokumentationsform einigen, weil dadurch das Fortschreiben der Entwicklung auch bei einem Lehrerwechsel möglich ist.

2.3 Bewertung der Förderung

Die Entscheidung über Fördermaßnahmen bedeutet nicht das Ende der Förderdiagnose. Ich muss immer wieder überprüfen, ob meine Fördermaßnahmen erfolgreich waren und mir auch

³³ Hölscher, P./Ulich, M.; Lernszenarien 1, 2, 3, Finken Verlag 2005

klar machen, warum sie erfolgreich waren. Habe ich die Kinder richtig eingeschätzt? Habe ich gut motiviert? Passten die Ziele? Waren die Methoden abwechslungsreich?

Waren bestimmte Unterrichtsvorhaben nicht erfolgreich, muss ich auch hier nach den Gründen suchen. Wenn ich dann Antworten finde, kann ich meine Förderung weiter planen und weniger erfolgreiche Maßnahmen verändern. Der Austausch über die Lernfortschritte der Kinder mit Kollegen und Kolleginnen kann hier sehr hilfreich sein.

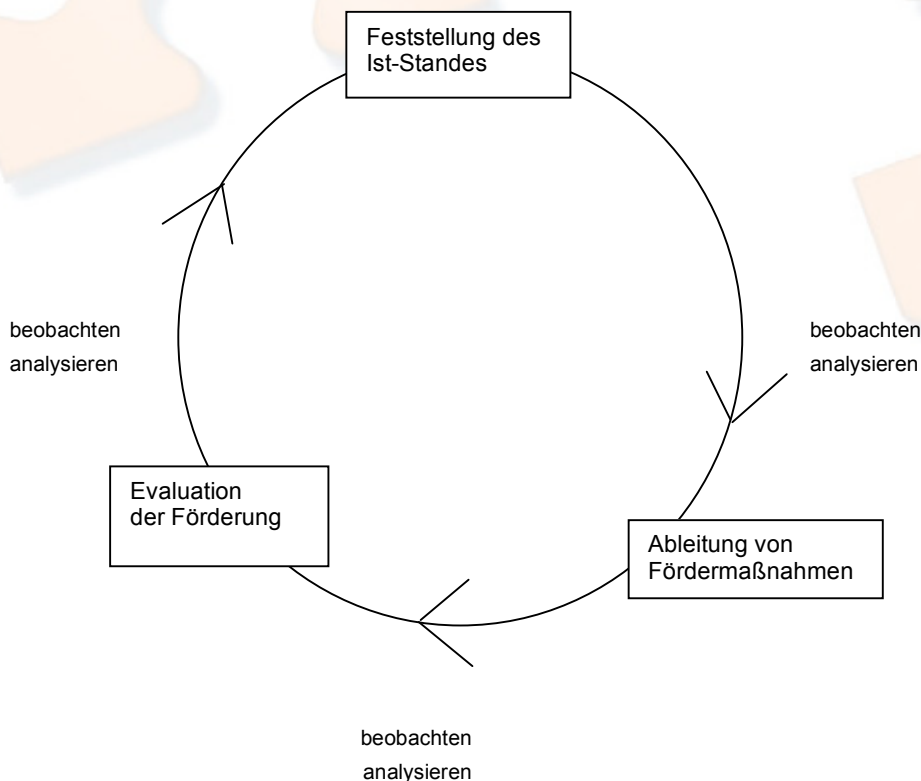
Bei der Überprüfung ist es sinnvoll, in überschaubaren Zeitabschnitten zu planen, denn ein Förderplan ist nur dann brauchbar, wenn er im Unterrichtsalltag präsent bleibt und eine konkrete Arbeitsgrundlage bietet.

Die Förderpläne und die Dokumentation der Lernentwicklung in einem Lerntagebuch sind nicht nur hilfreich für die individuelle Unterrichtsgestaltung, sondern bieten auch eine gute Grundlage für Elterngespräche und Absprachen im Team, für das Schreiben von Berichten und für die Leistungsbeurteilung.

Zusammenfassend kann gesagt werden:

Förderdiagnostische Arbeit ist als ein Kreisprozess zu verstehen, angefangen von der Ermittlung des Ist-Standes, über die Entscheidung für bestimmte Fördermaßnahmen bis zur Überprüfung meiner Förderung, die dann wieder zu einem neuen Ist-Stand führt.

Prozess der Förderdiagnose



2.4 Sprachstandsdiagnose und Förderplanung anhand eines Beispiels

Gesprächsprotokoll: Kadir, 6 Jahre alt, Familiensprache Türkisch

I: (Einführung)

K: der Katze – der Vogel – der Vogel äh machte so Lieder so – und dann hat der Katze ihn gehört ist langsam da hin [...] und dann - und dann ist der da hochgegangen (so immer) wegen er wollte den auffressen und [...] Angst ist er auf den Baum geflogen und der Katze ist bei Baum gesprungen

I: mhm

K: und dann war der Katze da oben und dann ist der Vogel wegdeflogen und der ist da unten und dann hat der weiter Lied gesingt

I: sehr gut (Einführung II)

K: der Katze - hat den Vogel desehen – wenn der so ganze Zeit so – so Lieder desingt hat

I: mhm mhm

K: und dann ist der bisschen hochdekrabbelt

I: mhm

K: und der wollte der ihn fressen

I: mhm

K: und dann ist der Vogel in einen Baum geflogen

I: mhm

K: und da war ne Biene

I: mhm

K: und dann ist der hochdekrabbelt der Katze

I: mhm

K: und dann ist der hochgegangen und da war ein Luftballon

I: mhm

K: und da ist der Vogel weg und da ist der hochdekrabbelt der / der/ der Katze und dann ist der Vogel da runterdeflogen

I: mhm

K: und da hat der äh wieder Lied desingt und der hat – und der hat deweint

I: (warum?)

K: wenn der da oben ist - er kann nicht mehr wieder runtergehen

I: ach so – wenn du die Katze wärst – was würdest du machen [?]

K: so mal Krallen rausholen äh äh und ein bisschen runterrutschen

Auswertung *HAVAS 5 - Katze und Vogel*

A Aufgabenbewältigung

Kadir hat die Szenen in ihren wesentlichen Aspekten in sprachlich einfacher Weise dargestellt. Man kann verstehen, was das Kind meint. Es kann in der Reihenfolge erzählen.

B Bewältigung der Gesprächssituation

Kadir spricht durchgehend eigenaktiv. An einigen Stellen gerät er ins Stocken, er scheint nach passenden Begriffen bzw. Beschreibungen zu suchen.

„Der Vogel äh machte so Lieder so“
hochgegangen statt hochgeklütert

C Verbaler Wortschatz

Kadir benutzt 17 verschiedene Verben, das entspricht einem durchschnittlichen Wortschatz im Bereich der Verben.

D Formen und Stellung des Verbs

Kadir beherrscht die Zweitstellung des Verbs im Aussagesatz. Er verwendet zweiteilige Verbformen als Modalverben und Infinitiv:

„Er kann nicht mehr wieder runtergehen.“

Hilfsverb und Partizip Perfekt: „... und dann ist der da hochgegangen.“

Verben mit getrenntem Präfix werden nicht verwendet.

Die Umstellung des Verbs im Nebensatz kommt einmal vor: „Der Katze - hat den Vogel desehen - wenn der so ganze Zeit so - so Lieder desingt hat.“

Kadir verwendet Verben im Perfekt. Präteritum kommt vor: machte, war, wollte.

E Verbindung von Sätzen

Sätze werden mit der Konjunktion <und> bzw. <und dann> gebildet.

An zwei Stellen wird <wenn> gebraucht als Ersatz für <weil> und <als>.

Relativsätze werden noch nicht verwendet.

Besonderheiten:

Kadir benutzt fast durchgängig das Partizip Perfekt. Dabei gebraucht er in der Perfektform anstatt der Vorsilbe –ge- die Silbe –de-
desehen, deweint, hochdegangen, wegdeflogen.

FÖRDERPLAN für: Kadir ; Zeitraum: 1.2.07 – 31.3.07

Planungsgrundlage: Auswertung HAVAS 5

Sprachbereich	Was kann das Kind schon? Wo sind seine Stärken?
SPRECHEN	Kadir spricht durchgehend eigenaktiv, er erfasst Zusammenhänge, man kann verstehen, was das Kind meint, er erzählt gerne in sprachlich einfacher Weise
	Wo kämpft das Kind? Was kann es noch nicht?
	Treffende Nomen und Verben finden, mit Adjektiven ein Bild genauer beschreiben
	Wie ist das Kind zu fördern? Was muss es als nächsten Schritt lernen?
	Bilderbuchbetrachtungen, dabei genaue Beschreibung der Gegenstände, Personen, Tiere und Handlungen, Arbeit mit einer Lesekiste zum Inhalt des Buches, Rollenspiele zu dem Thema, Hörkassetten zu den Büchern Wortfeldübungen (z.B. DaZ-Box), Nomen-, Verb- und Adjektivkarten Vorstellungsspiel: „Ich bin der Kadir und ich kann gut springen.“ „Fischer, Fischer wie tief ist das Wasser?“ Was können unsere Körperteile? Beschreibungen von Bastel- und Kochvorgängen und von Experimenten
Sprachbereich	Was kann das Kind schon? Wo sind seine Stärken?
Grammatik	Beherrscht die Zweitstellung des Verbs im Aussagesatz, er benutzt zweiteilige Verbformen: Modalverb und Infinitiv, Hilfsverb und Partizip Perfekt, Kadir kann Sätze mit <und> und <und dann> verbinden
	Wo kämpft das Kind? Was kann es noch nicht?
	Korrekte Bildung des Perfekts: <i>gelaufen</i> , <i>gesungen</i> Formen des Präteritums bei unregelmäßigen Verben Verbindung von Sätzen mit <weil>
	Wie ist das Kind zu fördern? Was muss es als nächsten Schritt lernen?
	Von Erlebnissen erzählen: Was hast du gestern gemacht? Fragen zu einem Bilderbuch: Was hat der Bär gemacht?
	Verben im Präteritum hören mit Hilfe von Geschichten z.B.: Eric Carle: Die kleine Maus sucht einen Freund. Oder: Janosch: Oh, wie schön ist Panama. Übungen zu den unregelmäßigen Verben mit Hilfe von Verbreimen als Sprechgesang mit Gestik und Mimik: Fliegen-flog-geflogen Biegen-bog-gebogen Da hab ich nicht gelogen ! (vgl. Rösch und Belke)
	Warum-Fragen zu Bildern und Erlebnissen Antwort: weil Spielvariante Kofferpacken: Ich packe einen Ball in den Koffer. Warum packst du einen Ball in den Koffer?

3 Prozess der Förderdiagnose (Lerndiagnostik) in der Sekundarstufe I bezogen auf den Bereich der Sprachförderung

Die Stärkung der individuellen Förderung der Schüler und Schülerinnen ist ein zentraler Eckpunkt im neuen Schulgesetz.³⁴ Die Grundvoraussetzung für individuelle Fördermaßnahmen ist die förderdiagnostische Arbeit.

Aufgabe wird es sein, Schulen, die diesem Anspruch gerecht werden möchten, entsprechende Informationen und Unterstützung zu geben. Gerade für die Kinder aus Zuwandererfamilien kann die Arbeit mit einem individuellen Förderplan die Bildungschancen erheblich verbessern.

In der pädagogischen Praxis wird oft über Kinder gesprochen. Dabei nehmen Vermutungen, Stereotype bis hin zu Vorurteilen einen breiten Raum ein und beeinflussen das Verhalten. Oft handelt es sich dabei um negative Zuschreibungen:

Wer förderdiagnostisch arbeitet, lässt sich nicht von Vorannahmen leiten, sondern beobachtet, beschreibt, ohne zunächst zu interpretieren, um ein differenziertes Bild vom Kind zu entwickeln. Auch wird er während des Prozesses seine eigenen Wahrnehmungstendenzen berücksichtigen.

Der förderdiagnostische Ansatz kommt ursprünglich aus der Arbeit der Sonderpädagogen, deren Aufgabe es ist, den vielschichtigen Behinderungsformen mit differenzierten pädagogischen Maßnahmen gerecht zu werden. Die Förderschulen werden von Kindern mit ganz unterschiedlichen Fähigkeiten und Defiziten besucht, z.B. mit verschiedenen Ausprägungen einer Sprachbehinderung, mit einer großen Spannbreite von sozial und emotional auffälligem Verhalten oder mit sehr unterschiedlichen Formen einer geistigen Behinderung. So gehörte es immer schon zum sonderpädagogischen Unterricht, individuelle Entwicklungsanreize und Lernangebote zu planen.

Spätestens seit den Pisa-Ergebnissen ist auch hier die Erkenntnis gewachsen, dass Kinder mit sehr unterschiedlichen Fähigkeiten die Schule besuchen.

So sprechen Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte häufig akzentfrei und ähneln in ihren dialogischen, Alltagssprachlichen Kompetenzen ihren deutschsprachigen Klassenkameraden. Doch zeigt sich bei näherem Blick auf die Deutschkenntnisse, dass manche unter ihnen nur einen kleinen Wortschatz und geringe morphologische³⁵ Kenntnisse vorweisen können. Andere wiederum beherrschen Deutsch genauso gut wie ihre Muttersprache. Mit der rasanten Zunahme schriftsprachlicher Anteile im Unterricht sind allerdings viele DaZ-SchülerInnen überfordert. Dies bezieht sich sowohl auf das Leseverständnis wie auch auf die eigene Textproduktion.

In einem Unterricht, der darauf setzt, dass die deutsche Standardsprache altersgemäß beherrscht werden sollte, werden die Probleme der Kinder nicht berücksichtigt. Fakt ist, dass insbesondere mehrsprachige Kinder, die verschiedene Herkunftssprachen, Ethnolekte, Soziolekte oder Dialekte sprechen, diesem Anspruch nicht genügen. Der Anspruch, der vorausgesetzt wird, muss zunächst einmal vermittelt werden.

Das Postulat der individuellen Förderung ist ein Versuch, dieser Erkenntnis zu entsprechen.

³⁴ Neues Schulgesetz NRW, Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2006

³⁵ Morphologie = Lehre von der Wortbildung

3.1 Ermittlung des Ist-Standes

3.1.1 Welche Informationen habe ich?

- Informationen der Eltern
- Informationen der Grundschullehrkraft
- Evtl. Informationen aus dem Kindergarten
- Informationen weiterer Fachlehrkräfte
- Ergebnis eines Sprachstandstests
- Eigene Beobachtungen
- Gespräche mit den betroffenen Schülerinnen und Schülern

Da eine relativ verlässliche Diagnose nur möglich ist, wenn sie langfristig und breit angelegt ist, sind alle Informationen, die man zum Entwicklungsstand einer Schülerin/eines Schülers erhalten kann, wertvoll. Die Lernleistungen und das Verhalten des zu Diagnostizierenden sollen deshalb während seiner gesamten Schulzeit eingeschätzt und bewertet werden. So entsteht im Laufe der Jahre eine Lernbiografie, die Lernenden und Lehrenden gleichermaßen wertvolle Hinweise für ihre zukünftige Aufgabe gibt. Allerdings sollte man sich immer wieder vor Augen führen, dass Schätzverfahren (Informationen und Beobachtungen) immer auch subjektiv geprägt sind.

Über ein Elterngespräch kann das Kind bzw. der Jugendliche in seinen sozialen Bezügen wahrgenommen werden. Hierzu gehören Kenntnisse über die Sprache(n), die im Elternhaus gesprochen wird/werden, aber auch das Wissen um besondere Einschnitte im Leben des Kindes (Verlust eines nahen Verwandten, Scheidung der Eltern etc.). Mit den Eltern kann auch über die bisherige schulische Laufbahn des Kindes gesprochen werden. Der Unterrichtende erhält einen groben Eindruck von dem Entwicklungsprozess, den das Kind durchlaufen hat.

Ein Gespräch mit der Grundschullehrkraft vertieft die Kenntnisse über das Kind. Bestenfalls erhält man bereits recht differenzierte Aussagen über persönliche Stärken, aber auch Schwächen des Kindes, über seine Vorlieben und erfolgte Lernfortschritte. Aussagen zum Arbeits- und Sozialverhalten sowie Beobachtungen zur personalen, sozialen, kognitiven und sprachlichen Entwicklung runden das Bild ab. Eventuell wurden bei dem Kind auch schon während der Grundschulzeit individuelle Fördermaßnahmen durchgeführt, auf die die Lehrkräfte in der Sek. I aufbauen könnten.

Können noch Kontakte zur Kindertagesstätte hergestellt werden, so besteht die Möglichkeit, eine Dokumentation der Entwicklung über einen längeren Zeitraum zu erhalten. Besonders bei problematischen Kindern kann es erhellend sein, auf vorschulische Beobachtungen bzw. Ereignisse aufmerksam gemacht zu werden.

Je mehr Fachkräfte das Kind wahrnehmen, desto besser ist es. Welcher Fachlehrer / welche Fachlehrerin des Kindes könnte meine eigenen Beobachtungen ergänzen?

Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern über ihre Stärken und Schwächen können wichtige Hinweise auf Defizite und mögliche Ursachen geben. Zu Beginn der Sekundarstufe I sind die Lernenden meist schon in der Lage, ihren Lernprozess zu reflektieren.

Wurde ein Sprachstandstest durchgeführt? Wenn ja, welche Informationen sind dem Ergebnis zu entnehmen?

Alle Informationen, die man erhält, werden schriftlich dokumentiert und gegebenenfalls ergänzt. Sie dienen als Grundlage für eine individuelle Förderung, die eventuell auch bei Lehrer- oder Schulwechsel weitergeführt werden kann. Nur Lernrückstände, die auch erkannt worden sind, können letztlich auch gemeinsam angegangen und abgebaut werden.

Bei den Verfahren zur Sprachstandsfeststellung sollte insbesondere bei interkulturellen Kindern mitbedacht werden, dass die sprachliche Sozialisation eines Kindes nur dann hinreichend erfasst ist, wenn der Test die sprachlichen Fähigkeiten in der Muttersprache mitberücksichtigt.

Leider gibt es bisher weder für die Familiensprachen noch für ältere Kinder (Sek. I) wirklich gute Testverfahren.

Eine Sprachstandsfeststellung wird mit dem Anspruch erhoben, eine effektive Sprachförderung an das Testverfahren anzuschließen. An dieser Stelle zeigt sich ein weiterer Mangel: Die Verfahren mögen zwar Defizite erkennbar machen, geben aber keine Hinweise darauf, wie eine gezielte Förderung angegangen werden könnte.

3.1.2 Welche fachlichen Kenntnisse kann ich einbringen?

Es stellt sich hier zunächst folgende Kernfrage: Weiß ich um die Schwierigkeiten der deutschen Sprache im Hinblick auf die Fehler, die Kinder bzw. Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache machen?

Es lohnt sich in jedem Fall, die Fehler genauer unter die Lupe zu nehmen.

„DoRA“³⁶, die Dortmunder Rechtschreibfehler-Analyse zur Ermittlung des Schriftsprachstatus, unterscheidet sechs mögliche Gruppen an **Rechtschreibfehlern** (phonologische Ebene):

1. Phonemfehler – sie entstehen durch Ungenauigkeiten in der Aussprache
2. Dehnungs- und Dopplungsfehler
3. Graphemfehler (stärkere Wortveränderung als bei den Dehnungs- und Dopplungsfehlern)
4. Ableitungsfehler
5. Groß-/Klein-, Zusammen-/Getrenntschreibung sowie Silbentrennung
6. Sonderschreibweisen, insbesondere bei Fremdwörtern

Im Bereich der **Grammatik und Syntax** (morpho-syntaktische Ebene) weisen Lernersprachen häufig folgende Merkmale auf. Es fehlen:

- Artikelwörter
- Flexionsmorpheme
- komplexere Satzstrukturen
- Passivkonstruktionen

Im **lexikalisch-semantischen** Bereich gibt es Unsicherheiten bei der treffenden Wortwahl, im **pragmatischen** Bereich irritieren Stilbrüche und auf der **Inhaltsebene** wird eben der Inhalt falsch wiedergegeben.

Besondere Schwierigkeiten der deutschen Sprache im Hinblick auf die unterschiedlichen **Fehlerebenen** (Stolpersteine) sind:

³⁶ Löffler, Ilona und Ursula Meyer-Schepers: DoRA. Dortmunder Rechtschreibfehler-Analyse zur Ermittlung des Schriftsprachstatus rechtschreibschwacher Schüler. Ein Arbeitsbuch für die Hand des Lehrers. ILT Verlag Dortmund 1992.

I. Phonologische Ebene

- bedeutungsunterscheidende Phonemopposition: Ein langer bzw. kurzer Vokal verändert die Bedeutung (Hüte-Hütte, stehlen – stellen, Höhle - Hölle)
- Unterscheidung der e-Laute (türk. Kinder schreiben Metchen statt Mädchen)
- Umlaute – sie gibt es in anderen Sprachen nicht
- Diphthonge (Doppellaute aus zwei Vokalen), (man schreibt Ei, nicht Ai, wie man es eigentlich spricht)
- unterschiedliche Schreibung gleich klingender Wörter (Mahl / Mal - Stadt/statt)
- Längungen durch Dehnungs-H, Doppelvokal, keine Kennzeichnung, -e- (Mine, Miene, Vieh, ihr, sie; Not, Boot, hohl)
- Unterscheidung ss / s / ß (wissen, sie weiß, weise)
- Unterscheidung sch / sp / st – es wird immer /sch/ gesprochen (spielen)
- bestimmte Laute wie Hauchlaut (h), Nasallaut (ng)
- Unterscheidung ck / k (stecken / er stak)
- Unterscheidung ts/ tz / z (Lotse / Katze / kurze)
- Unterscheidung x / ks / chs (Buxe / Murks / Büchse)
- Opposition von ich- und ach-Laut (dich – Dach)
- die Buchstabenkombination pf (Pfahl, hüpfen)
- Konsonantenhäufung (achtzig, Landschaft, Sichtschutz)
- Auslautverhärtung (das Kind, er hob, der Tag)

II. Morpho-syntaktische Ebene

Nomen

Kompositabildung (aus: Nomen+ Nomen, Adjektiv + Nomen, Verb + Nomen): Letztes Glied trägt die Bedeutung und bestimmt das Genus (Taschenbuch, Kurzgeschichte, Leseratte).

Pluralbildung der Nomen (das Deutsche besitzt elf Pluralbildungsmöglichkeiten, das Türkische dagegen nur zwei)

- | | | |
|--|-------------------------------|------------|
| • Unverändert | Der Lehrer, | die Lehrer |
| • Endung mit -e | Das Pferd, | die Pferde |
| • Endung mit -en | Die Uhr, | die Uhren |
| • Endung mit -er | Das Lied, | die Lieder |
| • Endung mit -n | Die Ente, | die Enten |
| • Endung mit -s | Das Auto, | die Autos |
| • Endung mit Umlaut: | Der Vater, | die Väter |
| • Umlaut und -e | Der Hut, | die Hüte |
| • Umlaut und -er | Das Buch, | die Bücher |
| • Verdoppelung des letzten Buchstabens und -e | Das Zeugnis, die Zeugnisse | |
| • Verdoppelung des letzten Buchstabens und -en | Die Lehrerin, die Lehrerinnen | |

Nominalisierungen (etwas Gutes, das Aufregendste)

Deklination der Nomen: Es gibt keine eindeutigen Kasusendungen, nur in Kombination mit dem Artikel und manchmal noch mit der Stellung im Satz ist die Kasusform zu erkennen. (Das Haus ist groß. Ich sehe das Haus.)

Artikel

Artikel: best./unbest./Nullartikel; Flexion des Artikels, (der Baum – den Baum),
Genuszuordnung durch den Artikel (das Auge, die Nase, der Mund)

Pronomen

Deklination der Pronomen: Die Possessivpronomen bilden den Singular entsprechend der Deklination des unbestimmten Artikels, während sie im Plural dekliniert werden wie der bestimmte Artikel (meiner Schwester – einer Schwester; meinen Brüdern – den Brüdern); lautgleiche Formen der Pronomen im Singular und Plural (sie – sie, ihre – ihre).

Adjektive

Adjektivdeklinaton je nach Artikelart (der blaue Stift – ein blauer Stift, die blaue Tasche – eine blaue Tasche, das blaue Tuch – ein blaues Tuch)
Suffixe (-ig, lich, isch)

Verben

- Bedeutungsveränderung durch Vorsilben (absagen, aufsagen, zusagen, ansagen, untersagen, versagen, weitersagen, vorsagen)
- Zeitenbildung: schwache Verben (Suffix-t), starke Verben (Veränderung des Stammvokals)
- Verbformen: Flexionen mit Umlautung (sehen – du siehst), trennbare/untrennbare Verben (anfangen – fing an, verschwinden), starke Verben mit Änderung des Stammvokals (gehen – ging - gegangen)
- Präteritumformen kommen im mündlichen Sprachgebrauch kaum vor und sind den Schülerinnen und Schülern deshalb nicht immer bekannt
- Es gibt keine einheitlichen Tempus- und Personalendungen (ich gehe, aber: ich will_, ich habe gestellt, aber: er ist gegangen)
- Unterschiedliche Stellung des Verbs im Satz:
 - Hauptsatz: 2. Position: Ich lese diesen Satz.
 - Gliedsatz: Endstellung: Ich weiß, welchen Satz du liest.
 - Frage ohne Fragepronomen: 1. Position: Liest du diesen Satz vor?
 - Frage mit Fragepronomen: 2. Position: Wann liest du?
 - Verbkammer bei Verben mit Präfixen, bei Tempusformen, die aus Hilfsverb + Vollverb bestehen. (Martin lieferte das Paket bei der falschen Adresse ab. Ella hat ihren Brief bereits vor zwei Tagen abgeschickt.)
- Verwendung der Hilfsverben haben/sein bei Perfektbildung (Er hat gesungen. Sie ist gelaufen.)
- Modalverben (dürfen, können, müssen, sollen, wollen)

Präpositionen

- Präpositionen (lokale, temporale, kausale), Präpositionen mit bestimmtem Kasus (auf die Frage: Wohin? In + Akkusativ „In die Schule“; auf die Frage: Wo? In + Dativ „In der Schule“)
- Syntax
 - Satzstellung: unterschiedlich in Haupt- und Nebensatz. (Du hast das gehört. Ich glaube, dass du das gehört hast.)
 - Inversion (Ich esse. – Jetzt esse ich.), Bildung von Fragen durch Inversion (Kommst du?)

III. Lexikalisch-semantische Ebene

Wörter mit unterschiedlicher Bedeutung (nicht nur Nomen: Linse – Linse, sondern auch Verben: Wir gehen weg. Ihm geht es gut. Die Uhr geht nach.)

Prowörter (deshalb, damit, darüber, Pronomen...): Sie verknüpfen die Beziehungen zwischen den einzelnen Sätzen.

IV. Fehlerquellen, die auf die Herkunftssprache zurückzuführen sind, – ein kurzer Vergleich des Deutschen mit dem Türkischen und slawischen Sprachen

A. Türkisch

phonologische Ebene

- Das Türkische kennt keine Konsonantenhäufung, sondern wechselt zwischen Vokal und Konsonant ab, weshalb Kinder mit türkischem Hintergrund sowohl beim Sprechen als auch manchmal beim Schreiben Vokale zwischen die Konsonanten schieben (Filim statt Film, berennen statt brennen).
- Im Türkischen sind alle Vokale gleich lang, d.h. Lernende müssen erst darauf trainiert werden, lange und kurze Vokale herauszuhören.
- Das Türkische kennt keine Diphthonge in der Aussprache, < ai > wird getrennt gesprochen.
- Doppelkonsonanten gibt es nicht.
- Den Graphemen sind im Türkischen zum Teil andere Phoneme zugeordnet, so spricht man < z > wie ein stimmhaftes < s >. Bei einer Übertragung dieser Ausspracheregeln auf das Deutsche wird schon einmal Sug statt Zug gesagt etc.

morpho-syntaktische Ebene

- Nomen haben kein Genus (grammatisches Geschlecht), es gibt keinen bestimmten Artikel. Das Zahlwort < bir > < eins > ersetzt den unbestimmten Artikel.
- Einfache systematische Pluralbildung durch die Suffixe < -lar > oder < -ler >. Der richtige Gebrauch ist festgelegt durch die Regeln der Vokalharmonie: ev = Haus, evler = Häuser, masa = Tisch, masalar = Tische
- Nach Mengenangaben bleibt das Nomen im Singular stehen: iki ev = zwei Häuser.
- Das Hilfsverb < sein > wird entweder gar nicht gebraucht oder als Suffix < -dir > an Nomen und Adjektive angefügt: Park güzel. – (Der) Park (ist) schön. Bir şehirdir. (Es) ist eine Stadt.
- Das Hilfsverb < haben > gibt es nur in zwei Formen: als < var > < es gibt > und als < yok > < es gibt nicht >: Paran var mı? Hast du Geld? Evet, param var. Ja, ich habe Geld. Hayır, param yok. Nein, ich habe kein Geld. Wörtlich: Nein, Geld mein gibt es nicht.
- Das Türkische kennt außer < mögen > keine Modalverben.
- Türkisch ist eine agglutinierende Sprache, d.h. Suffixe lassen die grammatische Struktur erkennen: anlamıyorsunuz: Ihr versteht nicht. Wörtlich: verstehnicht(Präsensform)ihr. Als Suffixe werden u.a. folgende Markierungen angehängt: Plural, Verneinung, Pronomen, Kasus, Präposition, Tempus. Verbstamm⇒Person⇒Negation⇒Tempus⇒Personalendung
- Das Verb hat deutliche Personalendungen, weshalb Personalpronomen entfallen können.
- Das Verb steht immer am Satzende. Im Deutschen steht es in der Regel an zweiter Position.
- Fragen werden entweder mit einem Fragepronomen oder einem Fragepartikel gebildet: Park nasıl? Wie ist der Park? (wörtlich: Park wie?); Anladın mı? Hast du verstanden? (wörtlich: Versteh hast du?)

B. Russisch (vergleichbar mit Polnisch, Kroatisch)

phonologische Ebene

- Im Russischen werden die Vokale nur unter dem Wortakzent deutlich artikuliert. Vor und nach der betonten Silbe werden die Vokale reduziert. Nur unter der Betonung kann ein Vokal daher lang sein.
- Das Russische kennt keine Phonemopposition zwischen langen geschlossenen und kurzen offenen Vokalen.
- Doppelkonsonanten gibt es nicht.
- Es gibt keinen Buchstaben < h > und in der Aussprache keinen Hauchlaut. (Heinrich Heine wird dann zu Genrich Geine)

Der russische Buchstabe ‚c‘ wird (s) gesprochen. Es kann bei Schülern daher leicht zur Verwechslung zwischen deutschem und russischem Buchstaben kommen *morpho-*

syntaktische Ebene

- Es gibt weniger Komposita als im Deutschen.
- Es gibt keine Artikel.
- Die Nomen haben drei Genera, die i. d. R. an der Endung erkennbar sind.
- Nomen, Adjektive, Pronomina werden dekliniert. Es gibt 6 Fälle.
- Nach Zahlen folgt das Nomen im Nominativ Singular (Zusammengesetzte Zahlen, die mit 1 enden: Zwanzig und ein Kind ist in der Klasse.), im Genitiv Singular (zusammengesetzte Zahlen, die mit 2 – 4 enden) oder im Genitiv Plural (ab 5)
- Verben werden in drei Zeiten konjugiert. Präsens, Präteritum, Futur. Es gibt zwei Aspekte, den unvollendeten und den vollendeten, die das Zeitelement ergänzen.
- Es gibt keine wörtliche Entsprechung für die deutschen Pronomen < es > und < man >. Unpersönliche Wendungen werden oft durch reflexive Verben ausgedrückt.
- Das Reflexivpronomen wird an das Verb angehängt und ist unveränderlich. (es gibt zwei Formen, je nach dem ob das Wort, an das man das Reflexivpronomen hängt auf Vokal oder Konsonant endet.

3.1.3 Welche Grundkenntnisse benötige ich über meine fachlichen Kenntnisse hinaus?

Habe ich Grundkenntnisse in der Entwicklungspsychologie, um Entwicklungsstörungen rechtzeitig erkennen zu können?

Ängste, Abhängigkeiten, Erfahrung mit Gewalt u.a. können die gesunde Entwicklung eines Kindes behindern und verzögern. Wenn ich als Lehrer/in lediglich Leistungsabfall oder Verhaltensauffälligkeiten wahrnehme, ist dem Kind bzw. Jugendlichen noch nicht geholfen. Hier lohnt sich ein genauerer Blick, um reagieren zu können, wenn Gefahr im Verzug ist.

Erkenne ich Auffälligkeiten im auditiven Bereich, des Gleichgewichts, bei der visuellen oder bei der taktilen Wahrnehmung oder solche, die in Zusammenhang mit dem Körperschema stehen? Auffälligkeiten in diesen Bereichen haben einen nicht unbedeutenden Einfluss auf die Lernleistung der Kinder.

Erkenne ich Lese- und Rechtschreibstörungen?

Es ist zu unterscheiden zwischen einer Legasthenie und einer Lese- Rechtschreibschwäche (LRS). Im ersten Fall handelt es sich um eine durch Vererbung weitergegebene Veranlagung, im zweiten durch eine Schwäche, die ihre Ursache durch besondere multikausale Umstände im Leben eines Kindes haben kann. Ein Kind mit LRS muss das Lesen und Schreiben verstärkt üben, während ein Kind mit Legasthenie eine fundierte Therapie benötigt, da es nicht nur gehäuft Fehler beim Lesen und Schreiben macht, sondern eine differenzierte

Sinneswahrnehmung hat und diese Wahrnehmungsfehler nach und nach aufgedeckt und umtrainiert werden müssen. Im einen Fall handelt es sich also um Rechtschreibfehler, im anderen um Wahrnehmungsfehler.

Kann ich unterscheiden zwischen Störungen, deren Ursache eine Intelligenzminderung, eine Hirnkrankheit, Visusprobleme oder eine Verzögerung der geistigen Reife allgemein sein können?

Es kommt vor, dass man als Lehrkraft Entscheidungen treffen muss, die das Leben eines Kindes nachhaltig beeinflussen, so z.B. eine Überweisung in eine Förderschule oder zu spät erkannte physische oder psychische Probleme, die den Erfolg des Schulbesuchs einschränken.

Weiß ich, wie Lernen funktioniert, d.h. besitze ich Erkenntnisse aus dem Bereich der Neurowissenschaften?

Unterricht kann effektiver organisiert werden, wenn ich mir als Unterrichtender darüber bewusst bin, dass sich intensives emotionales Lernen besser einprägt, wenn ich beachte, dass es einer vielfachen Wiederholung bedarf, um Gelerntes wirklich zu speichern oder dass es wichtig ist, Neues an bereits Bekanntes <anzudocken>, damit sich neuronale Netze bilden können. Unser Gehirn gewichtet zwischen Wichtigem und Unwichtigem. Es behält nur Wichtiges etc..

Habe ich Kenntnisse über mögliche Ursachen von Verhaltensstörungen?

Eine mögliche Ursache könnte z.B. Hochbegabung sein, die durch schulische Minderleistungen nicht offensichtlich erkennbar ist. Bin ich sensibilisiert für diese Möglichkeit, kann ich eine Hochbegabung identifizieren? Gerade in diesem Bereich ist die Schule gefordert, nach einer entsprechenden Diagnostik das Kind oder den Jugendlichen entsprechend seinem Potential zu fördern. Weitere Ursachen sind AVWS (Allgemeine Verhaltens- und Wahrnehmungsstörung) und AD(H)S (Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom / Hyperaktivität oder Träumer).

3.1.4 Welche Beobachtungen mache ich?

- Was möchte ich beobachten/wissen?
- In welcher Situation will ich beobachten?
- Wie komme ich zu einem Ergebnis?
- Wie dokumentiere ich die Beobachtungen?
- Welche Auffälligkeiten sind eindeutig zu erkennen?

Beobachtungen bilden die Grundlage für eine erste Iststandserfassung der sprachlichen Leistung. Eine wohlüberlegte Gestaltung der Beobachtung „... ist dadurch gekennzeichnet, dass zielgerichtet, systematisch und selektiv bestimmte Ausschnitte der Wirklichkeit sinnlich wahrgenommen werden, dass diese Beobachtungen also nach vorher festgelegten Gesichtspunkten oder nach einem ausgearbeiteten Beobachtungsschema erfolgen und im Erkenntnisprozess strukturiert und bewertet und eindeutig reproduzierbar registriert werden.“³⁷

Um vom Diagnostizieren zum Fördern zu kommen, müssen Beobachtungen wie oben beschrieben sehr gezielt vorgenommen werden.

³⁷ Berger/Wolf 1989, S. 232

In welchen Bereichen habe ich grundlegende Schwierigkeiten des Kindes/Jugendlichen wahrgenommen? Woher rühren diese Schwierigkeiten? Mangelt es dem Lernenden an Sach- und Fachkompetenz, an sozialen bzw. personalen Kompetenzen oder an methodischen Lernverfahren? Leidet das Kind/ der Jugendliche unter Prüfungsängsten? Stimmt die Arbeitshaltung nicht? Seit wann sind die Schwierigkeiten bekannt? Wie kann ich helfen, die Probleme im Lernbereich zu beheben? Welche methodischen Zugänge bieten sich an?

Aber auch folgende Fragen sollte man sich stellen: Was sind die Stärken? Welche Interessen hat das Kind? Welche Arbeitsformen bevorzugt es? Und: Wie sehe ich das Kind, was nehme ich besonders wahr?

Hat das Kind Schwierigkeiten bei der Lautunterscheidung, Konzentrationsschwäche, Schwierigkeiten, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden oder bei der Strukturierung? Finden sich Fehler in Wörtern mit Konsonantenhäufung? Dann besteht der Verdacht auf eine auditive Wahrnehmungsschwäche und es sollte ein Pädaudiologe zu Rate gezogen werden. Kippelt das Kind? Hat es Schwierigkeiten beim Balancieren? Ist sein Tonus zu hoch oder zu niedrig, d.h. ist es ein Zehenspitzenläufer oder lümmelt es sich immer auf seinem Platz herum? Hat es Aufmerksamkeitsprobleme? Die Ursachen hierfür könnten im Bereich des vestibulären Systems liegen (Gleichgewicht). Eventuell kann man das Kind mittels einer Ergotherapie fördern.

Ist das Kind tollpatschig in Bewegungsabläufen oder ungeschickt bei alltäglichen Verrichtungen? Nimmt es Berührungen als zu stark wahr oder gar nicht? Stößt es sich häufig oder rempelt andere Kinder an? Dann liegen Auffälligkeiten bei der taktilen Wahrnehmung vor. Zeigt das Kind eine schlechte Grafomotorik oder eine schlechte Auge-Hand-Koordination? Dreht es Zahlen und/oder Buchstaben? Ein Orthopist kann abklären, ob das Kind an einer visuellen Wahrnehmungsschwäche leidet.

Probleme im Bereich des Körperschemas zeigen sich ebenfalls durch Drehen der Buchstaben und Zahlen, aber auch Raum-Lage-Probleme insgesamt: Manche Kinder haben Schwierigkeiten rechts und links oder oben und unten zu unterscheiden. Sie haben eventuell sogar >Richtungsprobleme< beim Lesen: Sie lesen von vorne nach hinten, z.B. <tor> statt <rot>. Ein unsauberes oder unregelmäßiges Schriftbild sowie die Vermeidung von Überkreuzung der Körpermitte tragen ebenfalls zum Erscheinungsbild dieser Kinder bei. Manche dieser Kinder haben auch Schwierigkeiten bei der eigenen Handlungsplanung. Auch in diesem Fall kann eine Ergotherapie helfen, wenn das Problem nicht zu spät erkannt wird.

Zu beachten ist, dass nicht allein der Deutschlehrer / die Deutschlehrerin für die Ermittlung der Ausgangslage zuständig ist. Zunächst sollte ein Austausch unter den KollegInnen erfolgen, der sich schwerpunktmäßig auf die Bereiche soziale Situation, fachliche Situation, Lern- und Arbeitsverhalten, Wahrnehmung und Motorik konzentrieren sollte. Im Anschluss daran kann ein Elterngespräch weitere Erkenntnisse bringen. Erst als dritter Schritt sollte eine vorläufige Diagnose weitere Maßnahmen einleiten.

Zwei Beispiele sollen die Vorgehensweise verdeutlichen:

Fall 1:

Beobachtung: Pascal (6. Klasse) ist gut in Mathe und NW, zeigt aber Schwierigkeiten in der Rechtschreibung. Er schreibt lautgetreu, verwechselt schon einmal d/t und b/p. Fehler zeigen sich auch bei der Konsonantenhäufung, dann wird hin und wieder ein Buchstabe weggelassen. Pascal ist kein Feinmotoriker. Im sozialen Bereich ist er hilfsbereit, hat aber trotzdem

Probleme mit seinen MitschülerInnen, weil er die erwartete Distanz nicht einhält, d.h. er rempelt schon einmal andere Kinder an. Sein Arbeitsverhalten ist lustgesteuert. Oft arbeitet er oberflächlich, braucht Druck, um Dinge fertig zu stellen und verweigert manchmal sogar die Arbeit, so z.B. beim Ausschneiden. Pascal hat Schwierigkeiten im Bereich des Körperschemas und in der auditiven Wahrnehmung. Ein Pädaudiologe sollte zu Rate gezogen werden, bevor man an weitere Maßnahmen denkt.

Fall 2:

Beobachtung: Serkan (6. Klasse) liest gern und flüssig vor. Fragen zum Text kann er nicht oder nur unzureichend beantworten.

Obwohl Serkan ein seinem Alter angemessenes Lesetempo erreicht hat, hapert es im Bereich der Lesekompetenz mit dem Textverständnis, also der Sinnerfassung. Die Lehrperson hat schon einiges erreicht, wenn ihr diese Diskrepanz aufgefallen ist. In einem zweiten Schritt müssen die Ursachen geklärt werden.

Mögliche Gründe für Serkans mangelndes Textverständnis können sein:

- Ein im Deutschen zu geringer Wortschatz, der das Verständnis beeinträchtigt.
- Ein Üben der Lesegeschwindigkeit, das ein Verstehen nicht mitbedacht hat (manche Kinder werden durch Koranschulen an ein dementsprechendes Lesen gewöhnt).
- Eine Lernbehinderung.

Je nach Ursache des Defizits können nun weitere Schritte eingeleitet werden, um den Lernschwierigkeiten zu begegnen.

Wenn augenfällig ist, dass Serkan viele Wörter aus dem Text nicht kennt, muss der Wortschatz gezielt aufgebaut werden. Dies geschieht jeweils in Anbindung an die Themenbereiche des Unterrichts. Serkan erhält Bildmaterial und Wörterbücher zur selbstständigen oder lehrerunterstützten Erschließung einiger Begriffe und führt wie in den Fremdsprachen Vokabellisten. Anhand der Listen kann spezielles Übungsmaterial für ihn erstellt werden, in dem Serkan z.B. in Lückentexte die jeweils korrekten Begriffe einfügen muss.

Versteht Serkan den Text nicht, weil er schneller liest als denkt, so wird er angehalten, langsamer zu lesen. Er wird darauf trainiert, sich zunächst nach jedem Satz zu fragen, was er verstanden hat, später nach jedem Abschnitt. Serkan erhält Lesestrategien an die Hand, d.h. er lernt z. B. die Überschriften zu beachten und bereits im Vorfeld Bilder zu den Überschriften zu assoziieren. Des weiteren lernt er, W-Fragen an den Text zu stellen und zu beantworten. Er wird darin trainiert, Überschriften für Absätze zu finden und als wichtigsten Schritt lernt er, immer wieder sein Verstehen zu überprüfen und seine Arbeitsschritte selbst zu kontrollieren.

Im Falle einer Lernbehinderung werden die nötigen Verfahren eingeleitet und Serkan wird, wenn die Diagnose es erforderlich macht, die Schulform wechseln.

Eine Dokumentation erfolgt idealiter über Diagnosebögen, die für jeden einzelnen Schüler / jede Schülerin angelegt werden.

3.2 Welche Sprachstandsdiagnose führe ich durch?

- **Im Bereich der Rechtschreibung:**

Rechtschreibdiagnose nach Sommer-Stumpenhorst (www.rechtschreibwerkstatt.de). Unter der angegebenen Internetadresse bietet Sommer-Stumpenhorst zum Downloaden umfangreiches Material zur Rechtschreibförderung.

HSP 1-9, Hamburger Schreibprobe von P. May: Der Test ist für alle Schulformen geeignet und in den Klassen 1-9 einsetzbar. Gruppen- und Einzeltestungen sind möglich. Es werden Testwörter oder Sätze geschrieben, die zunächst als Graphemtreffer ausgewertet werden, in einem zweiten Schritt aber auch auf richtig oder falsch angewandte Rechtschreibstrategien überprüft werden können. Hierzu gibt es bundesweite schulformbezogene Normwerte. (www.peter-may.de).

MRA, Münsteraner Rechtschreibanalyse von F. Schönweiss: Diagnoseprogramm der Westfälischen-Wilhelms-Universität Münster. Das Programm ist geeignet für Schüler/innen und Erwachsene mit Lese- und Rechtschreibproblemen. Nach der computergestützten Auswertung des Testverfahrens bietet die Uni Münster ein individuelles Förderkonzept mit den entsprechenden Materialien an. Es besteht auch die Möglichkeit, an einer Onlineförderung durch die Westfälische-Wilhelms-Universität teilzunehmen. (www.lernserver.de)

WRT 4+, Weingartener Grundwortschatz Rechtschreib-Test für vierte und fünfte Klassen der Grund- und Hauptschule von P. Birkel: Der Test überprüft den Rechtschreibgrundwortschatz der 4. Klasse. Die zweite überarbeitete Auflage bietet außerdem die Möglichkeit, Graphemtreffer und Fehlertypen auszuzählen, so dass sich daraus geeignete Fördermaßnahmen ableiten lassen. **Hervorzuheben ist die Berechnung spezieller Normen bei der Auswertung für DaZ-Kinder.**

WRT 4/5, Westermann Rechtschreibtest 4/5 von P. Rathenow: Der Test liegt in zwei Formen vor und erfasst nicht nur die Schwächen, sondern auch die Stärken der Rechtschreibleistung. Die Testpersonen müssen 33 „kritische“ Wörter in einen Lückentext einsetzen. Die Auswertung liefert Anhaltspunkte für eine individuelle Förderung im Klassenverband. Er ist für die vierte und fünfte Klassenstufe geeignet.

WRT 6+, Westermann Rechtschreibtest 6+ von P. Rathenow, J. Vöge und D. Laupenmühlen: Der Test kann in den Klassen 5 – 7 durchgeführt werden. Die Rechtschreibkompetenz der Schülerinnen und Schüler lässt sich zuverlässig einschätzen, zugleich gewährt der Test Vergleichsmöglichkeiten, sodass die Lerngruppe im Anschluss an die Auswertung individuell über Leistungsstand und Übungsmöglichkeiten beraten werden kann.

DERET 3-4+, Deutscher Rechtschreibtest für das dritte und vierte Schuljahr von C. Stock und W. Schneider: Dieser Test kann bis zu Beginn der fünften Klassenstufe eingesetzt werden. Ein Fließtext wird nach Gesamtfehlerzahl und Fehlerart ausgewertet, sodass ein Fehlerprofil erstellt werden kann. Sowohl Gruppen als auch Einzelpersonen können mit dem in 30 Minuten durchführbaren Test überprüft werden.

DRT 5, Diagnostischer Rechtschreibtest für 5. Klassen von M. Grund, G. Haug und C.L. Naumann: Der Test wird in der Mitte des 5. Schuljahrs für Einzelpersonen oder Lerngruppen

durchgeführt und ermittelt spezifische Fehlerschwerpunkte. 51 Wörter werden von den Testpersonen in Lückensätze eingetragen. Eine Stärke des Tests ist die Möglichkeit einer differenzierten Auswertung im unteren Leistungsbereich, spricht für die Diagnose von Rechtschreibschwächen.

RST 6-7, Rechtschreibtest für 6. und 7. Klassen von O. Rieder: Der Test besteht aus zwei Teilen. In einem ersten Teil werden die Kinder zum Korrekturlesen zu bestimmten Fehlerkategorien aufgefordert, in einem zweiten Teil wird die Rechtschreibung durch einen Lückentest überprüft, wobei insbesondere Fehlerschwerpunkte dieser Jahrgangsstufen in den Blick genommen werden.

Stolperwörterlesetest 5-7, ein im Internet kostenlos herunterzuladender Test, der als Gruppentest für die Klassen 5 –10 geeignet ist. Er überprüft die Lesegeschwindigkeit, das semantische Wortverständnis und das syntaktische Verständnis.

▪ **Im Bereich der Lesekompetenz:**

Lesekompetenz-Tests für die 5. und 6. Klassen nach Peter Kühn und Pierre Reding (Donauwörth 2004)

ZLT, Zürcher Lesetest von M. Linder und H. Grisseman: Der Test wird von der 2. bis zur 6. Klasse jeweils zu Anfang des Schuljahres durchgeführt. Mit ihm kann auch Legasthenie erfasst werden. Getestet werden Leseflüssigkeit, Lesegenauigkeit und Leseverhalten. Es kann jeweils nur ein Proband getestet werden.

ZLVT 4-6, Zürcher Leseverständnistest für das 4. bis 6. Schuljahr von H. Grisseman und W. Baumberger: Der Test versteht sich als Zusatzverfahren zum ZLT. Er erfasst die orale Lesefertigkeit und das Sinnverständnis beim stillen Lesen.

SLS 5-8, Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 5-8 von M. Auer, G. Gruber, H. Mayringer und H. Wimmer: Der Test wird vom Ende der 5. bis zum Ende der 8. Klasse zur Überprüfung der basalen Lesefertigkeit eingesetzt. Neben der Überprüfung der Lesegeschwindigkeit müssen die Schüler/innen auch noch den Wahrheitsgehalt der Satzaussagen beurteilen. Der Test liegt in zwei Textvarianten vor.

ELFE 1-6, ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler von W. Lenhard und W. Schneider: Der Test, der eigentlich für die Klassen 1-4 konstruiert wurde, lässt sich durch Verkürzung der Bearbeitungszeit auch für die 5. und 6. Klassen als Screening-Verfahren einsetzen. Getestet werden sowohl Lesestrategien als auch das Leseverständnis. Weitere Informationen, auch zum sich anschließenden ELFE-Trainingsprogramm erhält man unter: www.elfe-lesetest.de

LGVT 6-12, Lesegeschwindigkeits- und Verständnistest für die Klassen 6 – 12 von W. Schneider, M. Schlagmüller und M. Ennemoser: Gruppen- und Einzeltests zur Ermittlung der Förderdiagnostik sind möglich. Der Test kann in 10 Minuten durchgeführt werden. Die Testpersonen erhalten einen Text, in dem sie sich an 23 Stellen unter jeweils drei gebotenen Alternativen für das im Textzusammenhang geeignete Wort entscheiden müssen.

WLST 7-12, Würzburger Lesestrategie-Wissenstest für die Klassen 7 – 12 von M. Schlagmüller und W. Schneider: Dieser Test erfasst die metakognitiven Kompetenzen bei der Textverarbeitung. Gruppen- und Einzeltestung sind möglich. Den Testpersonen werden 6 verschiedene Lernszenarien vorgestellt, dazu erhalten sie fünf Möglichkeiten, wie das Lernziel zu erreichen ist. Diese fünf Varianten sollen sie nach ihrer Nützlichkeit und Qualität bewerten

▪ **Im Bereich der lexikalisch-grammatischen Kompetenz:**

C-Test von Prof. R. S. Baur (C in Anlehnung an den Cloze-Test):

Vorteile: Die Tests sind **valide, reliabel, objektiv, ökonomisch, praktikabel**.

Die Textvorlagen der Tests entstammen Schulbuchtexten. Für einen Test in der Jahrgangsstufe 6 wird ein Text aus dem 5. Schuljahr gewählt. Der Test erfolgt in schriftlicher Form. Die Schüler/innen müssen Lücken im Text sinnvoll und grammatikalisch korrekt ergänzen. Manchmal sind zwei Lösungen möglich, die dann beide gewertet werden. Ein Lösungsbogen wird zu den Tests mitgeliefert.

Vorgang in der Testphase:

- Einführung des Testformats durch die gemeinsame Lösung eines Beispiels am OHP
- Klären von Fragen und Schwierigkeiten
- Ausgabe der Testbögen
- Gemeinsames Ausfüllen des Deckblattes
- Gleichzeitiger Beginn
- Zeitvorgabe 5 Minuten pro Teilttest (= insgesamt 20 Minuten)
- Einsammeln der Bögen

Auswertung.

Für jede Person werden zwei Ergebniswerte ermittelt:

1. der Richtig-/Falsch-Wert (er zeigt den Grad der allgemeinen sprl. Kompetenz)
2. der Worterkennungswert (er zeigt den Grad der rezeptiven sprl. Kompetenz)

Pro Teilttest können max. 20 Punkte erreicht werden. Für die Auswertung gibt es eine Liste der Worterkennung. Der Differenzwert zeigt das Verhältnis zwischen den produktiven (Endung/morphologisch) und rezeptiven (orthografischen) Fähigkeiten eines Schülers/einer Schülerin.

Auswertungsbeispiel:

Gute rezeptive Fähigkeiten lassen das Textverständnis erkennen (85%), ein Großteil der erkannten Wörter wird formal nicht korrekt umgesetzt (35%). Daraus ergibt sich ein Förderbedarf auf der produktiven Ebene: Orthografie, Grammatik.

Die Auswertung richtet sich nach Vergleichswerten unterschiedlicher Klassenergebnisse:

- ausgewertet wurde die durchschnittliche Lösungsquote der monolingualen Kinder der Klasse 5d (74.0%)
- ausgewertet wurde der Referenzwert aller getesteten 5. Klassen an Gesamtschulen in NRW (76,7 %)
- ausgewertet wurden alle SchülerInnen der Klasse 5d - inklusive der interkulturellen Kinder (66,9%)

Der Referenzwert wird nur an monolingualen Kindern ermittelt. Zu berücksichtigen wären eigentlich auch noch standortspezifische Referenzwerte, doch würde das Verfahren dadurch noch aufwändiger.

1. Ein niedriger Referenzwert im oberen Bereich bedeutet: Es steht kein Förderbedarf an, die Kompetenzen sind ausgeglichen.
2. Ein niedriger Referenzwert im niedrigen Bereich bedeutet: Es liegt fehlendes Textverständnis vor, hier muss gefördert werden.

3. Ein hoher Referenzwert im oberen Bereich bedeutet: Der formalen Seite der Sprache wird nicht genügend Beachtung geschenkt, es liegt Förderbedarf vor.
4. Ein hoher Referenzwert im niedrigen Bereich bedeutet: Es fehlt einerseits das Textverständnis, andererseits liegen aber auch formalsprachliche Probleme vor, das Kind bedarf einer grundlegenden Förderung, denn **der Schüler / die Schülerin kann dem normalen Unterrichtsgeschehen nicht folgen**. So ist ihm / ihr z.B. eine selbstständige Texterarbeitung nicht möglich.

Bei der Auswertung wird deutlich, dass eine Tilgung im vorderen Wortbereich schwieriger ist als im hinteren.

Bisher werden Teilbereiche der Sprache nicht abgetestet. Zur Zeit werden wortschatzorientierte TF-Tests entwickelt.

Ebenso werden von der Uni Essen-Duisburg Trainings zum Selbstentwickeln von Tests vorbereitet, die demnächst angeboten werden sollen.

Vorteile der Sprachförderung mit C-Tests:

1. Training von Lösungs- und Lesestrategien
2. Aufzeigen von morphosyntaktischen Zusammenhängen & textlinguistischen Bezügen
3. Kontextgebundene Auseinandersetzung mit neuem Wortschatz (im Satzbezug möglich)
4. Einführung / Wiederholung / Vertiefung grammatikalischer Phänomene ist möglich
5. Besprechung kultureller Besonderheiten ergibt sich aus der Auswertung

Informationen zum C-Test findet man unter: www.edition-deutsch.de/lernwerkstatt/ctest

▪ **Tests, die mehrere Kompetenzbereiche abprüfen:**

ADST, Allgemeiner Deutscher Sprachtest von J. Steinert: Der Test ist geeignet für Schüler/innen vom dritten bis zum zehnten Schuljahr und kann als Gruppentestung erfolgen. Es werden sechs Sprachebenen in den vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben untersucht: Textverstehen, Wortschatz, Wortbildung, Satzgrammatik, Rechtschreibung sowie Betonung und Aussprache.

SET 5-10, Sprachstandserhebungsverfahren für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren von F. Petermann: Der Test eignet sich höchstens noch für Kinder zu Anfang des 5. Schuljahres. Er erfasst die sprachlichen Fähigkeiten in den Bereichen Wortschatz, Sprachverständnis, Sprachproduktion, Grammatik, Lexikon, Satzstruktur, dialogische Kompetenz, Verarbeitungsgeschwindigkeit und Merkfähigkeit bei Risikogruppen. Als Risikogruppen zählen laut Testkatalog³⁸ Kinder mit Zuwanderungsgeschichte und mit Sprachentwicklungsverzögerungen.

DTD, diagnostischer Test Deutsch von J. Nauck und R. Otte: Der Test kann zur Ermittlung von in den Rahmenrichtlinien vorgegebenen Leistungsbereichen in den Klassenstufen 4 – 6 eingesetzt werden. Man erhält einerseits Aussagen über individuelle Leistungsstände, andererseits kann aber auch das Niveau der Lerngruppe insgesamt ermittelt werden. Der DTD erfasst vor allem analytische Fähigkeiten.

HAST 4/5, Hamburger Schulleistungstest für vierte und fünfte Klassen von G. Mietzel und H. Willenberg unter Mitarbeit von J. Poerschke und R. Peek: Schulisches Lernen wird in den Bereichen Sprachverständnis, Leseverständnis, Rechtschreibung, Informationsentnahme aus Karten, Tabellen und Diagrammen sowie Mathematik überprüft.

³⁸ Die Testzentrale (Hrsg.): Testkatalog 2008/09, Hogrefe Verlag GMBH&KO. KG, Göttingen 2007, S. 118.

Duisburger Sprachstandstest: Abgetestet werden folgende Bereiche: Hörverstehen, Leseverstehen, Grammatik, Satzbau, Rechtschreibung.

Kontakt: E-Mail: 189261@schule.nrw.de

Sprachdiagnose Deutsch am Ende der Sek. I von Ida Hackenbroch-Kraft und Rainer Schüren. (Eine Deutsch-Diagnose als Grundlage gezielter Sprachförderung (Muttersprache) und Deutsch als Zweitsprache), Bielefeld: Oberstufen-Kolleg, 2000, 39S.
http://www.unibielefeld.de/OSK/NEOS_WissEinrichtung/Veroeffentlichungen/0_Archiv/grau/sta rt/sprachdiagnose_st.htm

Profilanalyse „Sturz ins Tulpenbeet“ für den Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich, voraussichtlich ab 2009 erhältlich im Rahmen des BLK-Programms <FörMig>: Ausgewertet werden folgende Indikatoren für den Sprachstand: Textbewältigung, Wortschatz, bildungssprachliche Elemente und Satzverbindungen.

Profilanalyse „Bumerang“ für den Übergang Schule / Beruf, voraussichtlich ab 2009 erhältlich im Rahmen des BLK-Programms <FörMig>.

Beobachtungsbogen zu den Stolpersteinen aus „Mitsprache“ von Heidi Rösch:
Selbsterstellte Beobachtungsbogen, die sich an den Kernlehrplänen bzw. den Schulcurricula orientieren.

Tests bzw. Klassenarbeiten dienen als Diagnosegrundlage.

Wichtig ist, sich stets den Zweck der Diagnose vor Augen zu halten. Eine Diagnose dient dazu, Defizite aufzudecken, Potenziale auszuweisen und mit ihrer Hilfe sollen eventuell auch Ursachen für das bestehende Problem gefunden werden.

Testverfahren sind standardisiert und erheben damit den Anspruch, einen höheren Grad an Objektivität zu besitzen als andere Verfahren. Doch sollte man sich jederzeit darüber im Klaren sein, dass nie eine absolute Objektivität erreicht werden kann, da bereits die Voraussetzungen für die Durchführung der Tests sowie eventuell auch die Auswertung unterschiedlichsten Bedingungen unterworfen sind. Systematische Vergleiche innerhalb einer unter „ähnlichen“ Bedingungen getesteten Gruppe lassen sich dennoch anstellen.

Einschätzungen Dritter (Eltern, Grundschullehrkräfte, ErzieherInnen etc.) sind immer subjektiv und damit problematisch, nichtsdestotrotz können sie hilfreiche Informationen liefern.

Eigene Beobachtungen sollten in jedem Fall systematisch und differenziert erfolgen und schriftlich festgehalten werden. Es handelt sich hierbei eindeutig um das aufwändigste Verfahren, dessen unbestreitbarer Vorteil aber darin besteht, dass die sprachliche Kompetenz des Kindes nicht punktuell abgerufen wird, sondern sein Sprachhandeln im Ganzen betrachtet wird.

Ein entscheidender Faktor für die Aussagekraft dieses Verfahrens liegt natürlich in der Sach- und Fachkenntnis des Beobachters. Förderlehrkräfte müssen sprachdiagnostisch ausgebildet sein, um den Spracherwerb von Lernern erfassen und unterstützend begleiten zu können.

Je präziser die Diagnose ausfällt, desto sinnvoller können Förderentscheidungen getroffen werden. Sinnvoll ist eine möglichst kontinuierliche Begleitung der Sprachaneignung bzw. -vervollkommnung einer Person. Ein ständiger Wechsel von Förderkräften birgt die Gefahr, dass wertvolle Informationen wieder verloren gehen. Nach Möglichkeit sollte sogar die

Sprachstandserhebung von den Personen durchgeführt werden, die das Kind / den Jugendlichen später fördern.

3.3 Ableitung von Fördermaßnahmen

Was kann das Kind bereits? Welches Wissen bringt es mit?

Fördermaßnahmen müssen sich am jeweiligen Sprachstand des Lernalters orientieren. Eine motivierende Sprachförderung knüpft an den Ressourcen und nicht an den Defiziten des Probanden an. Gelingt es, dem Kind bewusst zu machen, was es bereits erreicht hat, so stärkt dies sein Selbstvertrauen und unterstützt implizit den nächsten Schritt des Spracherwerbs.

Welcher Lerntyp ist es?

Folgende Lerntypen lassen sich unterscheiden:

Haptisch: Haut, Hand, Nase, Zunge; dieser Typus benötigt zum effektiven Lernen Bewegung.

Visuell: das Auge, dieser Typus mag kein Chaos, auch wird er nicht gern von Fremden berührt.

Auditiv: das Ohr und das vestibuläre System (Gleichgewichtsorgan); dieser Typus löst Konflikte über Lautstärke, er spricht sich Dinge vor.

Wir sind alle Mischtypen, aber wenn ein Kanal besonders stark ausgebildet ist, sollte man ihn zum Lernen nutzen. Die linke Gehirnhälfte verarbeitet schwerpunktmäßig sprachliche Anteile, die rechte bildliche Anteile des Lernens.

Lerntypentest für SchülerInnen: Einen Test pro Tag zur gleichen Zeit durchführen.

Man wählt jeweils 10 Begriffe aus. Am ersten Tag liest man z.B. 10 Begriffe laut vor. Das Kind soll sich die Begriffe merken und nach einer Ablenkungszeit von 4 bis 6 Minuten aufschreiben. Ablenkung kann durch Witze erzählen, Rätselraten oder Kopfrechenaufgaben geschehen. Am nächsten Tag werden zu 10 Begriffen Bilder gezeigt, am dritten Tag werden 10 Gegenstände unter einer Decke versteckt und erfühlt. Das Kind schreibt jeweils nach der Ablenkungszeit auf, was es noch behalten hat. Wurden bei einem Durchgang mehr als 5 Begriffe behalten, so kann dieser Lernkanal gut genutzt werden. Das Ergebnis ist für den Unterrichtenden wichtig, wenn er ein Kind gezielt fördern möchte. Alle werden am besten gefördert, wenn man immer wieder unterschiedliche Kanäle für die Stoffvermittlung anspricht.

Was muss es als nächsten Schritt lernen?

Es heißt explizit „als nächsten Schritt“. Obwohl Lehrkräfte stets die Curricula im Hinterkopf haben und Sprachförderung natürlich das schulische Lernen mitbedenken muss, ist es wichtig, sich vor Augen zu führen, dass der dritte Schritt nicht vor dem ersten gemacht werden kann und dass Schülerinnen und Schüler natürlich auch individuelle LernerInnen sind. Unter Beachtung der Spracherwerbssequenzen nach Diehl (s. hierzu das entsprechende Kapitel) wird der nächste Schritt ausgewählt, erklärt, geübt und gefestigt.

Deutschwissen in Anlehnung an das Bildungssystem erwirbt das Kind im Regelunterricht, wobei zu berücksichtigen bleibt, dass dieses Wissen gegebenenfalls nicht dauerhaft gespeichert wird, wenn das Kind eben noch nicht die dafür notwendige Stufe innerhalb der Spracherwerbssequenzen erreicht hat.

Welche Inhalte wähle ich aus?

Sie sind abhängig von der DaZ-didaktischen Progression³⁹, die bereits in Kapitel 1.1 der Handreichung „Die Erwerbssequenzen des Zweitsprachenerwerbs Deutsch“ näher erläutert werden. Dementsprechend macht es keinen Sinn, Kindern mit Zweitsprache Deutsch die Formen des Präteritums vor dem Erlernen des Partizips beizubringen. Sie würden die Formen wohl für sich lernen, aber nicht im Textzusammenhang verwenden.

Die Inhalte sind aber natürlich auch abhängig von den individuellen Defiziten der Lerner und von den jeweiligen Curricula. Gut gelernt wird, wenn ich an Bekanntes anknüpfen kann (Vernetzungen schaffen!) und wenn ich mich für eine Sache interessiere (Emotionen ansprechen und nutzen!).

Welche Methoden setze ich ein?

Bei der Wahl der Methoden sollte immer mitbedacht werden, dass sie die Schülerinnen und Schüler darin unterstützen sollten, die Aufgabenstellung selbstständig zu lösen, den Text selbst zu erschließen etc., d.h. letztlich den Lernenden jeweils Lernstrategien zu vermitteln, die sie immer wieder nutzen können.

Ein Beispiel soll die geeignete Wahl der Methoden erläutern:

Einer Lerngruppe wird ein Sachtext zur Bearbeitung vorgelegt. Eine weitestgehend eigenständige Bewältigung der Aufgabe wird nur möglich sein, wenn im Vorfeld mit der Gruppe Lesestrategien eingeübt worden sind.

Das heißt, die Lernenden haben gelernt, sich Titel und gegebenenfalls auch Untertitel anzuschauen und dadurch bereits eine eigene Vorstellung über das Thema zu entwickeln. Weiterhin achten sie auf Bilder, Tabellen oder grafische Abbildungen, die das Verständnis erleichtern.

Diese ersten Schritte geht jeder für sich, es kann sich nun ein Austausch darüber anschließen, was wohl der Inhalt des Textes sein könnte. So verknüpfen die Schülerinnen und Schüler den Text mit bereits Gelerntem, was ihnen einerseits den Zugang zum Text erleichtert, sie aber andererseits auch dabei unterstützt, sich später den Inhalt wieder ins Gedächtnis zu rufen.

Aufmerksames Lesen, das Notieren von Fragen, das Markieren besonderer Textpassagen schließen sich an. Nachdem jeder für sich das Verstandene rekapituliert hat – eventuell mit Hilfe der W-Fragen -, bleibt Zeit und Raum, sich den „Ungereimtheiten“ zu widmen. Das kann sowohl in Einzelarbeit als auch in Partnerarbeit als auch in der Gesamtgruppe erfolgen. Eine Textwiedergabe in eigenen Worten zeigt, was wirklich verstanden worden ist.

Ungeeignet für eine Bearbeitung des Sachtextes wäre folgender Einstieg: Eine Schülerin oder ein Schüler lesen den Text vor (eventuell sogar mehr schlecht als recht) und es werden nach Rückfrage durch die Lehrperson, ob es noch Verständnisprobleme gibt, sofort die Aufgaben bearbeitet. Meist erkennen die Kinder in der kurzen Zeit nicht, wo sie noch Verständnisschwierigkeiten haben und sind dementsprechend schnell demotiviert, wenn sie mit der Aufgabe allein gelassen werden.

Eine sehr geeignete Methode, um Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler zu erkennen, ist die Arbeit mit einem Lerntagebuch/Portfolio. Sein Einsatz eignet sich für jede Klassenstufe und für jedes Fach. Es unterstützt die Schülerinnen und Schüler beim selbstständigen Lernen, indem es sie zur Reflexion und Selbstwahrnehmung anleitet. Der Lernprozess wird dadurch

³⁹ S. hierzu auch: Engin, H. u.a.: Kinder lernen Deutsch als zweite Sprache. Prinzipien, Sequenzen, Planungsmuster. Minimalgrammatik. Berlin 2004.

gefördert, dass die Führung eines Lerntagebuchs die Schülerinnen und Schüler herausfordert, über Erfolge und Misserfolge nachzudenken und für sie sinnvolle Vorgehensweisen zu notieren. Gleichzeitig dokumentiert es den Lernweg und unterstützt den Lehrenden bei der Diagnose und Evaluation. Eine informative Schrift zu diesem Thema findet sich unter folgendem Link: www.leanet.de/dyn/bin/31560-31563-1-lerntagebuch.pdf

3.4 Bewertung der Förderung

Welche Fördermaßnahmen waren erfolgreich?

Ein Überblick über tatsächliche Erfolge ist nur dann gegeben, wenn die Diagnose während der Sprachförderung immer wieder eingesetzt wird. Sprachliche Kompetenzzuwächse müssen dauerhaft sichtbar sein und sich letztlich auch im alltäglichen Sprachgebrauch des Schülers / der Schülerin nachweisen lassen.

Weiterhin bleibt zu berücksichtigen, ob eine Integration des Kindes in den Regelunterricht Fortschritte macht.

Checkliste für eine erfolgreiche Förderung:

Haben sich die schulischen Strukturen verbessert?	
Gab es Fortbildungsveranstaltungen zur Sprachförderung?	
Fördert das Kollegium Sprache in allen Fächern, so dass Synergieeffekte entstehen?	
Werden mehrsprachige Kompetenzen der Lehrkräfte und Lerner genutzt?	
Gab es Veränderungen in der Gruppenzusammensetzung?	
Gab es Veränderungen in Bezug auf den Stundenplan (Zeit und Dauer des Förderunterrichts)?	
Hat der Förderunterricht einen positiven Stellenwert bei den Schüler/innen?	
Wurde die Methodik verändert?	
Hat sich die Diagnosekompetenz der Lehrkräfte erweitert?	
Hat sich die Kompetenz der Lehrkräfte in Bezug auf die Entwicklung und Durchführung des DaZ-Unterrichts vertieft?	
Wurden die „Stolpersteine“ der deutschen Sprache mitbedacht?	
Wird die Struktur der Familiensprache zum Vergleich herangezogen?	
Werden alle Fertigkeiten im Bereich „Sprache“ trainiert (Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen)?	
Wird Textarbeit mit Sprachreflexion verbunden?	
Gab es eine veränderte Materialauswahl?	
Wird <individuell> (vom Lernstand des Kindes aus gesehen) gefördert?	
Wird die Lernerpersönlichkeit beachtet?	
Werden Lernstrategien vermittelt?	
Wird selbstorganisiertes Lernen gefördert?	
Wird die sprachliche Entwicklung der Schüler/innen dokumentiert?	
Ist die Lerngruppe motiviert?	

3.5 Weitere Planung von Fördermaßnahmen

Nach einer Evaluation der bereits durchgeführten Diagnose- und Fördermaßnahmen werden Best-Practice-Beispiele beibehalten und Misslingensbedingungen bearbeitet.

Ausgehend vom Sprachstand der einzelnen SchülerInnen werden weitere Fördermaßnahmen getroffen. Alle das Kind unterrichtenden LehrerInnen werden günstigstenfalls über den jeweiligen Sprachstand informiert und unterstützen den Spracherwerbsprozess mit.

Zum Beispiel: Wird bei einer Schülerin festgestellt, dass ihr kaum Möglichkeiten der Textverknüpfung bekannt sind, so achten die Fachlehrkräfte innerhalb eines gewissen Zeitraumes darauf, ihr das geeignete Sprachmaterial zu vermitteln (Konjunktionen, Pronomen, Adverbien) und ihr Übungsformen dazu anzubieten (ein langer, verschachtelter Satz wird in mehrere kurze Sätze umgeschrieben; Sätze werden umgebaut etc.).

Speziell im Bereich der Texterschließung können sich Deutsch- und Fachlehrkräfte auf identische Strategien einigen, die immer wieder eingeübt werden.

3.6 Beobachtungstabelle zur Erstellung eines individuellen Förderplans

Beobachtungsfelder	Bemerkung	Maßnahme	Förderung	Evaluation/Zeit Verantwortliche
Fachliche Situation Bezogen auf das Fach Deutsch z. B. Ausdrucksfähigkeit, Rechtschreibung, freies Schreiben, Leseflüssigkeit, Textverständnis etc.				
Lern- und Arbeitsverhalten Leistungsbereitschaft; Zuverlässigkeit, Sorgfalt, Selbstständigkeit				
Sozialverhalten Verantwortungsbereitschaft, Konfliktbereitschaft, Kooperationsfähigkeit				
Wahrnehmung Auditive, visuelle, taktile Wahrnehmung				
Motorik Grobmotorik, Feinmotorik, Lokomotorik, Graphomotorik,				
Lernumfeld Häusliche Situation, Geschwister(folge), Eltern, Freunde				
Sonstiges Therapien, Testungen, Hobbies				
Muttersprache Erwerbsstufe, mit wem wird in der Muttersprache kommuniziert, MSU				

4 Förderplanung in Seiteneinsteigerklassen und -gruppen

Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien müssen während des laufenden Schuljahres in das deutsche Schulsystem integriert werden. Sie werden als Seiteneinsteigerschülerinnen und -schüler bezeichnet, denn sie reisen während des ganzen Jahres nach Deutschland ein und müssen in den Unterricht eingegliedert werden. Zunächst ist dafür das intensive Erlernen der deutschen Sprache erforderlich. Die Diagnose des Sprachstandes ist in den meisten Fällen nicht notwendig, da die Kinder und Jugendlichen noch kein Deutsch können. Der Förderplanung kommt eine besondere Bedeutung zu, da die Kinder und Jugendlichen in allen Bereichen des Spracherwerbs, dem Sprechen, Verstehen, Lesen, Schreiben ihren unterschiedlichen Begabungen nach gezielt gefördert werden müssen.

Als Grundlage für die Förderplanung dient zunächst ein detaillierter Stoffverteilungsplan, der Differenzierungsmöglichkeiten für die Heterogenität der sprachlichen Voraussetzungen und für verschiedene Altersstufen enthält. Er dient den Lehrkräften (auch den Vertretungslehrkräften), die die Seiteneinsteiger unterrichten, als Richtschnur. Er enthält nicht nur Grammatik und Wortschatz, sondern auch Sequenzen zur Vermittlung von Lerntechniken und Methodentraining.

Darüber hinaus berücksichtigt der Plan den Nachholbedarf der Seiteneinsteiger an sprachlich transportierten kulturellen Traditionen, die in Märchen, Legenden, Festen und Liedern enthalten sind. Er beinhaltet das Kennen lernen kultureller gesellschaftlicher Normen sowie Erkundungen in die nähere Umgebung. Ein Hilfsmittel für die Erstellung eines Stoffverteilungsplanes bietet die Einteilung in Lernphasen in DaZ.⁴⁰

Daneben müssen die Richtlinien: „Deutsch als Zweitsprache“⁴¹, die nach wie vor gültig sind, in die Unterrichtsplanung mit einfließen. Sie besagen, dass es die Zielsetzung der Sprachförderung ist, erste, grundlegende sprachliche Voraussetzungen zu schaffen, die die Kinder befähigen – verstehend und dabei ihre sprachlichen Kompetenzen ausbauend – am Unterricht teilnehmen zu können.

Die Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Bereichen Hörverstehen und Sprechen, die mit der Sprachförderung angestrebt werden, sind zunächst nur grundlegender Art; eine umfassende sprachliche Kompetenz zu vermitteln ist die Aufgabe des Sprachunterrichts über die gesamte Schulzeit hinweg. Die Sprachförderung zielt auf die Anlage einer ausbaufähigen Hör- und Verständnisfähigkeit, die Vermittlung eines ersten aktiven Wortschatzes und auf ein naiv-ganzheitliches Erfassen grundlegender grammatischer Strukturen der deutschen Sprache. Gleichzeitig werden Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich des sozialen Handelns angebahnt bzw. aktiviert, die wesentlicher Bestandteil des gemeinsamen Lernens in der Schule sind.

Für die erste Sprachförderung werden vier Rahmenthemen vorgeschlagen:

▪ die eigene Person	▪ Spiel und Verkehr
▪ die Schule	▪ Verkehr

⁴⁰ Büttner, Manfred: Handelndes Lernen beim Erstunterricht von Migrantenkindern. Lernen in Deutschland 1/1994, S. 58-68

⁴¹ „Deutsch als Zweitsprache“ in: Empfehlungen für den Unterricht ausländischer Schüler. Die Schule in Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers. Köln 1982, S. 30 ff

Beispiel einer Unterrichtsplanung in Zusammenarbeit mit Frau Geuß; HS Wuppertalstraße; Köln 2005

Lehrwerke: Genial. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Langenscheidt (G)
Die Welt; Westermann
Lesevergnügen sowieso! Hrsg.: Susy Keller; Bd 1 – 3. Langenscheidt
Wörter Bilder Situationen; Deutsch als Fremdsprache. Langenscheidt (WBS)
Wörterprofi; Schulwörterbuch Deutsch; Oldenburg

Woche	Kommunikative Kompetenz	Grammatik	Wortfeld	Interkulturelle Kompetenz	Methodische Kompetenz; Lernen lernen
1	Begrüßungs-/ Vorstellungsformen	Fragen mit: Was? Wo? Woher? Genial E 1,2,3	Schulsachen Genial E 3 u. 4	Länder der Erde (klassenbezogen)	
2	Buchstabieren		Klassenraum		Wie benutze ich Inhaltsverzeichnis und Nachschlaganhang des Lehrwerks
3	Fragen mit Wie? Wie viel?	Der bestimmte Artikel Genial E 3	Schule Genial E 12	Erkundung der Schule	
4		Zahlen von 1 –100 Genial E 4		Einführung der Institution Klassenrat	
5	Fragen mit Wann? Genial E 4	- Der bestimmte Artikel - Pluralbildung	Körperteile (Körper-Rap)		Umgang mit Differen- zierungsmaterial: LÜK- Hefte
6	Wie ist das bei euch? ...in...?	Personalpronomina	Wochentage; Monate; Jahreszeiten Genial E 7,	Jahreszeitenvergleich: Deutschland/ Heimatland	Erstellung eines „Zeitenkreises“ (Schaubild)
7	Schreiben kleiner Texte Genial E 2 (S. 12)	Ordnungszahlen Genial E 11	Farben, Kleidung Genial E 6		Umgang mit Differen- zierungsmaterial: Deutsch Kartei: Achtung-fertig- Deutsch
8		- Possessivpronomen mein, dein - Konjugation der Hilfsverben sein haben Genial E 6/9			Selbstevaluation: Was kann ich schon
9	Einen Dialog lesen, sprechen, spielen und verändern Genial ab E 1	Der Akkusativ; Genial E. 6	Familie WBS 19 A/B		Das Alphabet: Buchstabieren
10	Sprache in der Klasse Genial E 9	- Konjugation im Präsens - Imperativ Genial E 2 u. 4,			Wortlisten anfertigen
11	Aussagesatz und Verneinung	Konjugation im Präsens (Vokalveränderung 2. u. 3. Pers. Sg.) Genial E 8			
12	Rate die Autokennzeichen; Einen Text lesen und verstehen. Lesevergnügen 1 Heft Nr. 1	Anwendung des Bekannten		Länder und Hauptstädte Europas	Das Wörterbuch benutzen
Woche	Kommunikative Kompetenz	Grammatik	Wortfeld	Interkulturelle Kompetenz	Methodische Kompetenz; Lernen lernen
13	Informationen aus Texten ordnen Genial E 5 (S. 33)	Adjektive: Wie fühlst du dich? Wörterliste	Gefühle	Klassenrat	Notizen machen
14	Einen Dialog ordnen und		Lebensmittel		Lernen mit System Genial

	ergänzen		(WBS 12A/B)		E 5
15	Was magst du? Was magst du nicht?	▪ Possessivpronomen ▪ Nominativ/Akkusativ	Haustiere	Haustiere in Deutschland	
16	Sich verabreden, Wochenpläne, Plakate und Inserate, Uhrzeiten Genial E 7	▪ Präpositionen mit Akkusativ (wohin?) ▪ Trennbare Verben (Gehst du mit?)	Beschreibung eines Tagesablaufs	Plakate und Inserate lesen, dt. Feste u. Veranstaltungen mit denen i. d. Heimatländern vergleichen	
17	Bildergeschichte: Ein Missverständnis Genial E 7	▪ Präpositionen mit Akkusativ (wohin?) ▪ Trennbare Verben (Gehst du mit?)	Tiere		
18	Eine Bildergeschichte selbständig erzählen z.B. Vater u. Sohn oder der Fuchs und der Rabe	▪ Pronomen ▪ Präpositionen ▪ Verben im Präsens anwenden	Abhängig v. d. Geschichte, z.B. „Sport“		
19	Was hast du am Wochenende gemacht LÜK-Heft 6	Perfekt, regelmäßige Verben			
20	Freizeit und Hobbys: Was findest du gut? Was kannst du gut? Genial E 8	▪ Satzbau mit Inversion ▪ Unregelm. Verben ▪ Komparation		Austausch über Freizeitgestaltung in aller Welt	Mit dem Wörterverzeichnis u. mit Lernkarten arbeiten
21	Interviews in der Klasse zu Hobbys u. Freizeitverhalten	Anwendung der Grammatik Woche 20	Hobbys	s.o. Woche 20	
22	Familie, Familienfotos austauschen und beschreiben; Genial E 9	▪ Possessivpronomen ▪ Akkusativ	Familie	Familienleben in aller Welt vergleichen	
23	Ein Fotoroman: Aufstehen! Genial E 9	Imperativ bei trennbaren Verben			Notizen machen (beim Hören)
24	In der Schule: Sprache in der Klasse: Bitte Wiederholen Sie das! Genial E 9	Imperativ anwenden			
25	Beschreibungen: Tiere/Gegenstände/Personen; Genial E 10		Tiere, Gegenstände im Klassenzimmer		
26	Geburtstage, Wünsche, Einladungen, Feiern; Genial E 11 Sowieso E 17	▪ Daten, Ordinalzahlen ▪ Wiederholung Modalverben	Partyessen, Spiele	Partys und Spiele aus aller Welt vergleichen	
27	Wie 26 zusätzl. Sowieso E 18. Nach der Geburtstagsparty	Wiederholung: Das Perfekt mit regelm. Verben	Wie Woche 26		
28	Orientierung i. d. Schule, Wegbeschreibung Genial E 12	Schule	Präpositionen mit Dativ Frage: Wo?		Wege beschreiben, Fragen stellen
29	Wo ist was im Klassenzimmer; Genial E 12	Klasse	Wie Woche 28		
30	Geschichte: Nasreddin Hodschas Ring“	Festigung der Präpositionen	Präpositionen anwenden		Bilder beschreiben
31	Vortrag: So ist die Schule in meiner Heimat	Perfekt: unregelm. Verben	Schule	Erfahrungen aus der Heimat austauschen und vergleichen	Einen Vortrag entwerfen (Stichworte, Fragen) vorbereiten und halten
32	Was ist passiert? Geschichten und Ereignisse erzählen oder nacherzählen	Perfekt: unregelm. Verben			Geschichten strukturieren, Fragen zum Text stellen, Notizen machen
33	Lesevergnügen Bd. 2 Nr. 4: „Spaß ohne Grenzen“	Perfekt: unregelm. Verben	Ausflug		
Woche	Kommunikative Kompetenz	Grammatik	Wortfeld	Interkulturelle Kompetenz	Methodische Kompetenz; Lernen lernen
34	Orientierung im Stadtteil, Erkundung u. Stadtplan, Beschreibung von Orten	▪ Fragen stellen ▪ Richtungen angeben ▪ Präpositionen anwenden		Sich in der Umgebung zurechtfinden	Stadtplan lesen, Wege beschreiben
35	Schattentheaterprojekt 2-				

	ständig: Ferien in aller Welt				
36	Vorträge zu Themen eigener Wahl halten (Tiere, Heimatländer, Hobbys) vorbereiten Schattentheater s.o.	Anwendung des bisher Gelernten			Erweiterung der Vortragsmethoden z.B. Illustration durch Wandzeitungen, Folien etc.
37	Vorträge zu Themen eigener Wahl halten Schattentheater s.o.	Anwendung des bisher Gelernten		Weitergabe u. Dokumentation von Lernergebnissen und eigenen Erfahrungen	Erweiterung der Vortragsmethoden z.B. Illustration durch Wandzeitungen, Folien etc.
38	▪ Einen Text im Präteritum lesen und verstehen ▪ Lesevergnügen Bd. 3 Nr. 1 ▪ Schattentheater: evtl. Aufführung auf der Stufen- oder Entlassfeier	▪ Präteritum ▪ Beugung von Adjektiven	Liste unregelmäßiger Verben		Unbekannte Verbformen entschlüsseln und Infinitive finden, Verbenlisten benutzen

Da die Schülerinnen und Schüler zu unterschiedlichen Zeiten einreisen, steht jedes Kind an einer anderen Stufe des Erwerbs der deutschen Sprache und somit ist der individuell erstellte Förderplan, der die oben beschriebenen Bereiche einbezieht, die Richtschnur für die Sprachförderkräfte.

5 Literaturliste

Apeltauer, E.: Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Berlin 1997

Artelt, C. / Stanat, P. u.a.: „Die PISA-Studie zur Lesekompetenz: Überblick und weiterführende Analysen.“ In: Schiefele, U. / Artelt, C. u.a. (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden 2004

Barkowski, H.: „Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Zweitsprache“. In Helbig, G. u.a. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbbd. Berlin 2001

Belke, G. / Geck, M.: Das Rumpelfax. Singen, Spielen, Üben im Grammatikunterricht. Handreichungen für den Deutschunterricht in mehrsprachigen Lerngruppen. Schneider Verlag 2004

Belke, G.: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele – Spracherwerb – Sprachvermittlung. Baltmannsweiler 2003

Belke, G.: Mit Sprache(n) spielen. Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Mitmachen und Selbermachen. Textsammlung. Baltmannsweiler 2007

Belke, G.: Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen. Textkommentar. Baltmannsweiler 2007

Benholz, C. / Iordaniou, Ch.: Sprachliche Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I. Allgemeine Überlegungen und Literaturempfehlungen. Hrsg. v. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest 2004

Boehrer, H.: Deutsch mit Spaß und Spiel. Basiswissen und Praxismaterialien DaZ. Stuttgart 2004

Briddigkeit, B. u. a.: Deutsch als Zweitsprache – systematisch fördern
Schuleingangsphase. Horneburg 2005

Brosche, H.: Jelena-Geschichten. Unterrichtsmaterialien für Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe I. Donauwörth 2004

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Publikationen;
Internetredaktion (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen
Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern
mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn und Berlin 2005. Im Internet unter:
www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_elf.pdf

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (Hrsg.):
Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten von Prof. Dr.
Ingrid Gogolin (Federführung), Prof. Dr. Ursula Neumann, Prof. Dr. Hans-Joachim Roth
Universität Hamburg. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Bonn
2003

Chlosta, Chr. u.a.: „Die „Durchschnittsschule“ und ihre Sprachen: Ergebnisse des Projekts Spracherhebung Essener Grundschulen (SPREEG).“ In: ELiS_e: Essener Linguistische Skripte – elektronisch. Jahrgang 3, Heft 1, 2003

Cummins, J.: „Bilingual education.“ In: Cummins, J. (Hg.): Encyclopedia of language and education. Dordrecht u.a. 1997

Deutschunterricht in mehrsprachigen Lerngruppen. Baltmannsweiler 2004

Diehl, E. u.a.: Grammatikunterricht: Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Tübingen 2000

Engin, H. u.a.: Kinder lernen Deutsch als zweite Sprache. Prinzipien, Sequenzen, Planungsmuster. Minimalgrammatik. Berlin 2004

Finkbeiner, C. (Hrsg.): Bilingualer Unterricht: Lehren und Lernen in zwei Sprachen. Hannover 2002

Freitag, H. u.a.: Diagnose Box Deutsch. Von der zielgerichteten Beobachtung zur individuellen Förderung . Klasse 1-4. Braunschweig 2005

Glumpler, E.: Ausländische Kinder lernen Deutsch: Lernvoraussetzungen, methodische Entscheidungen, Projekte. Berlin 1997

Goethe-Institut: <http://buch.goethe.de/cgi-bin/acwww25/deaz.pl>

Gogolin, I.: „Erziehungsziel Mehrsprachigkeit.“ In: Röhner, Ch. (Hg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim und München 2005

Grißhaber, W.: „Erwerb und Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache.“ <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/sla/gri/ZSE-Jerewan.html>

Hobusch, A.: Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder (SFD). Persen 2002

Horn, D. / Tumat, A.T.: „Deutsch als Zweitsprache für nichtmuttersprachliche Lerner.“ In: Lange, G u. a.(Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 1 Grundlagen Sprachdidaktik Mediendidaktik. Baltmannsweiler 2003

Hummelsberger, S. (Hrsg.): Didaktik des Deutschen als Zweitsprache und Interkulturelle Erziehung: Theorie, Schulpraxis und Lehrerbildung. Hohengehren 2001

Kilian, V. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Curriculumentwicklung, Übungsmaterial, Lehrerfortbildung. Berlin 1995

Kleppin, K.: Fehler und Fehlerkorrektur. Berlin u. a. 1998

Knapp, W.: „Diagnostische Leitfragen. Sprachschwierigkeiten bei Kindern aus sprachlichen Minderheiten.“ In: Praxis Grundschule, 24. Jg., H.3,2001 a,

Knapp, W.: „Verdeckte Sprachschwierigkeiten.“ In: Die Grundschule 31. Jg., H. 5, S. 30-34, 1999

Kniffka, G.: Meine Freunde und ich. Deutsch als Zweitsprache für Kinder. Mit Kopiervorlage und Audio CD. Langenscheidt 2005

Krumm, H.-J.: Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Wien 2001

Kuhs, K.: „Unerfüllte Hoffnungen: Deutsch als Zweitsprache in der Regelklasse.“ In: Barkowski, H. / Faistauer, R. (Hg.): ...in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Sprachenpolitik, Unterricht, Interkulturelle Begegnung. Festschrift für H.-J. Krumm. Baltmannsweiler 2002,

Leisen, J.: Handbuch des deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU). Didaktik, Methodik und Unterrichtshilfen für alle Sachfächer im DFU und fachsprachliche Kommunikation. Bonn 1994

Müller, A.: Deutsch als Zweitsprache in der Berufsausbildung: Sprachsoziologische Überlegungen, pädagogische Positionen und drei Bausteine zur Sprachförderung. Berlin 2003

Neuner, G. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen, Rahmenplanung und Arbeitshilfen für den interkulturellen Unterricht. Berlin 1998

Oksaar, E.: Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart 2003

Reich / Roth: HAVAS 5 - Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-Jährigen. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung 2004.

Reich, H.H.: „Sprachstandsanalyse und Bildungsreform.“ In: Gogolin, I. / Helmchen, J. u.a. (Hrsg.): Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik. Münster u. New York 2003

Reich, H. / Roth, H.-J. in Zusammenarbeit mit Inci Dirim, Jens Norman Jørgensen, Gudula List, Günther List, Ursula Neumann, Gesa Siebert-Ott, Ulrich Steinmüller, Frans Teunissen, TonVallen und Vera Wurnig; Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg Behörde für Bildung und Sport 2002

Röhner, Ch. (Hrsg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim und München 2005

Rösch, H. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Grundschule. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. Braunschweig 2003

Rösch, H. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe 1. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. Mitsprache. Braunschweig 2005

Schlösser, E.; Wir verstehen uns gut. Spielerisch Deutsch lernen. Methoden und Bausteine zur Sprachförderung für deutsche und zugewanderte Kinder als Integrationsbeitrag in Kindergarten und Grundschule. Münster 2001

- Schroeder, K.: „Sprachkontrastivität und die sprachliche Förderung von Schülern und Schülerinnen mit nichtdeutscher Herkunftssprache.“ In: Deutsch als Zweitsprache, Jahresheft 2002, S. 3-24
- Schulte-Bunert, A.: Alles noch einmal von vorn? Zweitspracherwerb für Seiteneinsteiger in der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler 2000
- Siebert-Ott, G.: „Der Übergang von der Alltagskommunikation zum Fachdiskurs.“ In: Deutsch lernen, 25. Jg., H.2, 2000, S. 127-142
- Siebert-Ott, G.: Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten. Bönen 2001
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (Hrsg.): Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen. Screening-Modell für Schulanfänger. München: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung. Stuttgart 2002
- Uyase, T. / Röhner Ch.: „Diagnose von Sprachverhalten und Sprachkompetenzen von Migrantenkindern mit SISMIL und CITO. Eine vergleichende Analyse in Fallbeispielen.“ In: Röhner, Ch. (Hrsg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim und München 2005, S. 41-54.
- Wiedenmann, M.: „Kompetenzorientierte Ansätze zu einer pädagogischen Diagnostik der Sprachleistungen von Kindern mit Migrationshintergrund.“ In: Röhner, Ch. (Hg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim und München 2005, S. 77-104
- www.tu-berlin.de/fak1/spboard/board.cgi?id=fadi&action=view&gul=7&page=1&go_cnt=0 Sehr ausführliche Literaturlisten zu DaZ-Grundlagen, Rahmenplänen, Lehrwerken, Sprachdiagnoseinstrumenten und Migrationsliteratur

Grammatiken

Finken-Verlag: Die DaZ-Box

Finken-Verlag: Sprache erwerben

Hueber: Und jetzt ihr. Basisgrammatik zu Pingpong.

Hueber: Grammatik sehen. „Grammatikbuch für ungesteuerte Lerner in Deutsch als Zweitsprache

Hueber: Grundstufengrammatik für Deutsch als Fremdsprache. Zweisprachige Ausgaben in 7 Sprachen

Hueber: Übungsgrammatik für Anfänger. Deutsch als Fremdsprache für Anfänger.

Jaglarz, B.: Deutsch als Zweitsprache – Grammatikübungen mit System
Sekundarstufe I. Horneburg 2006

Langenscheidt: Kurzgrammatik Deutsch.

Langenscheidt: Einfach Grammatik. Übungsgrammatik Deutsch A1 bis B1.

Montanari, E.: Spiel mit Deutsch. Freiburg 2006

Persen: Grundwissen Grammatik – 4. Schuljahr. Kopiervorlagen

Persen: Grammatik 1 – Nomen.

Persen: Grammatik 2 – Verben

Persen: Grammatik 3 - Adjektive

Persen: Grammatik 4 – Wortarten und Satzbau

Persen: Grammatik 5 – Fit in Wort und Satzlehre

Schrödel: Werkstatt Deutsch als Zweitsprache, Arbeitshefte A – D.

Verlag an der Ruhr: Arbeitsblätter Grammatik für die Sekundarstufe I. Wortarten, Zeitformen, Satzbau.

Verlag an der Ruhr: Rettet das Präteritum. Übungen zur Vergangenheitsform.

Verlag an der Ruhr: Grammatik in Bewegung.

Westermann: Grammatik 1, 2, 3.

Westermann: Grammatikstation



www.raa.de

