



# Ziele dieser Einheit

- ✓ Erarbeitung ausgewählter Verfahren zur Sprachstandserhebung in der Schule
- ✓ Diskussion von Vor- und Nachteilen der Verfahren im Hinblick auf die schulische Praxis
- ✓ Exemplarische Anwendung ausgewählter Verfahren bzw. Verfahrensschritte



# Wie ist der Sprachstand des Schülers einzuschätzen?

Antwort eines 10-jährigen Schülers mit der Erstsprache Polnisch in einer Klassenarbeit im Fach Physik (Gymnasium, 5. Klasse)

- c) Nun wird ein Farbfilter vor den beiden Lichtquellen angebracht, so dass die Lampe 1 rotes Licht und die Lampe 2 grünes Licht aussendet. Kennzeichne die Stelle auf dem Schirm, wo ein roter Schatten zu sehen ist, mit „R“ und die Stelle, wo ein grüner Schatten zu sehen ist, mit „G“. Begründe deine Angabe kurz.

Die Lichtquellen sind jeweils in einer Richtung und wenn Bz. Lampe 1 Grün ist, das das Licht sich grün Richtung reflektiert. o/ z.B.

Die Lichtquellen sind jeweils in einer Richtung und wenn Bz. Lampe 1 Grün ist, das das Licht sich grün Richtung reflektiert.

# Wie ist der Sprachstand des Schülers einzuschätzen?

Antwort eines 10-jährigen Schülers mit der Erstsprache Polnisch in einer Klassenarbeit im Fach Physik (Gymnasium, 5. Klasse)

- d) Nun wird der Schirm verschoben. Gib an, wie sich das Schattenbild jeweils verändert, wenn die Bildweite vergrößert und verkleinert wird. Bilde „Je..., desto...“ Sätze.

Je weiter du entfernt bist, desto kleiner wird das  
Schattenbild. Je (desto) näher du bist, desto größer  
wird das Schattenbild *unpräzise formuliert* 012

desto näher du bist, desto größer wird das Schattenbild

# Kommentare

Erwartungshorizonte der Lehrkraft:

Aufgabe c)

- Wenn die obere Lichtquelle grünes Licht aussendet, ist auch der obere Halbschatten grün, da diese Lichtquelle in das Schattengebiet hineinleuchtet.
- (Gleiches gilt für die rote untere Leuchte).

Aufgabe d)

- Je weiter der Schirm nach hinten verschoben wird/je größer die Bildweite ist, desto größer ist das Schattenbild.
- Je näher der Schirm an den Gegenstand herangeschoben wird/je kleiner die Bildweite ist, desto kleiner ist das Schattenbild.

# Ziele der Sprachstandserhebung



Abbildung 1: Ziele der Sprachstandserhebung (eigene Darstellung).

# Kommentare

Warum ist das Thema Sprachstandserhebung für (angehende) Fachlehrkräfte überhaupt relevant?

- Die Fachinhalte werden durch die Sprache vermittelt. Das Verstehen und Verwenden einer angemessenen Fach- und Bildungssprache ist Grundvoraussetzung für das Verstehen und Anwenden der inhaltlichen Lerngegenstände.
- Das niedersächsische Kerncurriculum für die Naturwissenschaften weist sprachliche Kompetenzen explizit aus. Insbesondere in der prozessbezogenen Kompetenz „Kommunikation“ wird Sprache zum Lehrgegenstand der naturwissenschaftlichen Fächer gemacht (sachgerecht argumentieren, Fachsprache von Alltagssprache unterscheiden, Informationsquellen nutzen, Präsentationen gestalten).
- Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, muss Sprache explizit vermittelt werden. Wie für die inhaltsbezogenen Kompetenzen muss auch für die sprachlichen Kompetenzen erhoben werden, welche Kompetenzen gebraucht werden und auf welchem Stand die Schüler/innen stehen.
- Fachlehrkräfte können keine umfassende Sprachstandsdiagnose leisten. Sie sollten aber dazu in der Lage sein, den Sprachstand ihrer Schüler/innen bezogen auf die in ihrem Fach erwarteten Kompetenzen einzuschätzen.

# Diskussion

- Inwieweit sind die sprachlichen Leistungen von Schüler/innen der Grund für eine schlechte Leistungsbewertung im Fachunterricht?
- Welche Sprachkompetenzen können im Fachunterricht gefördert werden?

## Vorgaben:

- 10 Minuten Zeit
- Zusammenarbeit in Partnerarbeit oder Kleingruppen

# Kommentare

- Die Überleitung zu der folgenden Inputphase kann über eine Diskussion der Frage erfolgen, inwieweit die sprachlichen (und nicht die fachlichen) Leistungen von Schüler/innen der Grund für eine schlechte Leistungsbewertung im Fachunterricht sind.
- Zudem kann an die Studierenden die Frage gerichtet werden, welche Sprachkompetenzen im Fachunterricht gefördert werden können.

# Gütekriterien für die pädagogisch-psychologische Diagnostik

- 1 Hauptgütekriterien
  - a. Objektivität
  - b. Reliabilität
  - c. Validität
- 2 Nebengütekriterien
  - a. Normierung
  - b. Ökonomie
  - c. Nützlichkeit
  - d. Testfairness

(Ingenkamp & Lissmann 2008, S. 51ff.; Hesse & Latzko 2011, S. 70ff.)

# Kommentare (1/4)

## 1 Hauptgütekriterien

- Von Objektivität einer Messung spricht man, wenn subjektive Einflüsse der Untersucher/innen möglichst ausgeschaltet werden können, d.h. wenn verschiedene Untersucher/innen bei der Messung desselben Merkmals zum gleichen Ergebnis gelangen. Den Phasen einer Messung entsprechend wird zwischen der Durchführungsobjektivität (fordert gleiche Durchführungsbedingungen für alle Messungen), der Auswertungsobjektivität (soll die Bewertung des gleichen Verhaltens bzw. der gleichen Leistung mit demselben Zahlenwert sicherstellen) und der Interpretationsobjektivität (ist gegeben, wenn aus den Ergebnissen die gleichen Schlüsse gezogen werden) unterschieden. Die Objektivität ist für sich allein genommen noch kein Wert. Sie ist aber die Voraussetzung für die Zuverlässigkeit und Gültigkeit einer Messung.
- Unter der Reliabilität oder Zuverlässigkeit einer Messung wird der Grad der Sicherheit oder Genauigkeit, mit dem ein bestimmtes Merkmal gemessen werden kann, verstanden. Bei diesem Kriterium geht es vor allem um die Frage, wie sehr man einem einmaligen Messergebnis vertrauen kann. Wenn z.B. eine Lehrkraft dieselbe Klassenarbeit nach einiger Zeit genauso beurteilen würde wie beim ersten Mal, wäre dies ein zuverlässiges Lehrer/innenurteil.



# Kommentare (2/4)

## 1 Hauptgütekriterien

- Die Validität oder Gültigkeit wird als das wichtigste methodische Kriterium für ein Untersuchungsverfahren betrachtet. Dieses Kriterium sagt aus, ob tatsächlich das gemessen wird, was man messen will (Ingenkamp & Lissmann 2008, S. 51ff.; Hesse & Latzko 2011, S. 70ff.). Ein Verfahren wäre vollkommen valide, „wenn seine Ergebnisse einen unmittelbaren Rückschluss auf den Ausprägungsgrad des zu erfassenden Merkmals zulassen.“ (Hesse & Latzko 2011, S. 71). Die Validität ist allerdings keine absolute Eigenschaft eines diagnostischen Verfahrens, sondern sie muss immer im Zusammenhang mit der diagnostischen Ausgangsfrage, die mithilfe der Messergebnisse beantwortet werden soll, betrachtet werden (ebd.).

# Kommentare (3/4)

## 2 Nebengütekriterien

- Die Normierung eines Tests soll die Einordnung des individuellen Testergebnisses in ein Bezugssystem ermöglichen.
- Die Ökonomie eines Testverfahrens ist dann gegeben, wenn es wenig Zeit und Material für die Durchführung und Auswertung braucht und wenn es unkompliziert und auch in Gruppen anwendbar ist.
- Die Nützlichkeit eines Verfahrens ist gegeben, wenn ein hohes praktisches Bedürfnis zur Untersuchung eines bestimmten Verhaltens besteht und noch kein oder nur wenige Verfahren für diesen Zweck existieren.
- Testfairness bedeutet, dass geschlechtsspezifische, ethnische und kulturelle Benachteiligungen bzw. Diskriminierungen möglichst ausgeschaltet werden (Ingenkamp & Lissmann 2008, S. 60f.; Hesse & Latzko 2011, S. 70).

## Kommentare (4/4)

Vor dem Hintergrund der im Allgemeinen hohen Arbeitsbelastung von Lehrkräften im Schulalltag bietet es sich an dieser Stelle eventuell an, die besonderen Herausforderungen in Bezug auf das Einhalten der Gütekriterien bei der diagnostischen Tätigkeit von Lehrkräften in der schulischen Praxis mit den Studierenden im Plenum zu diskutieren. Häufig werden die Klassengröße und die Vorgabe, umfangreiche Lehrpläne erfüllen zu müssen, als hinderlich für das Thema Sprachstandserhebungen erachtet. In diesem Zusammenhang dürfte das Nebengütekriterium der Ökonomie auch ein wichtiger Aspekt für Sprachstandserhebungen sein (vgl. Hesse & Latzko 2011, S. 70ff.; Ingenkamp & Lissmann 2008, S. 51ff.).

# Ausgewählte Verfahren zur Sprachstandserhebung

1. (Standardisierte) Tests
2. Schätzverfahren (Selbsteinschätzungen)
3. Beobachtungen (Fremdeinschätzungen)
4. Profilanalysen

(vgl. Siems 2013)

# Kommentare

- Es existiert eine nahezu unüberschaubare Zahl an sprachdiagnostischen Verfahren, die sich anhand verschiedener Kriterien unterscheiden, z.B. im Hinblick auf das Alter der Lernenden oder auf die Sprachen, die erfasst werden sollen. Während es für den vorschulischen Bereich und den Primarbereich zahlreiche Verfahren gibt, finden sich nur wenige geeignete für den Einsatz in der Sekundarstufe I und in der Sekundarstufe II (Siems 2013, S. 1).
- Zudem werden die Verfahren in Bezug auf ihre Zielsetzung (zuweisungs- oder förderdiagnostische Ausrichtung) differenziert (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2008, S. 33). Bei einer psychologischen Ausrichtung stehen eher die Ziele Differenzierung, Klassifizierung und Typologisierung im Vordergrund. Die Diagnose wird im Allgemeinen von Expert:innen durchgeführt. Bei einer eher pädagogischen Ausrichtung ist das Ziel die Lern- und Entwicklungsförderung der Schüler:innen. Dies ist prinzipiell die Aufgabe jeder Lehrkraft.
- Im Folgenden werden vier ausgewählte Verfahrenstypen vorgestellt: 1. (Standardisierte) Tests, 2. Schätzverfahren, 3. Beobachtungen und 4. Profilanalysen. Dabei werden die Einsatzmöglichkeiten des jeweiligen Verfahrenstyps im Unterricht, Anwendungsbeispiele sowie die Vor- und Nachteile der Verfahren im Hinblick auf das Einhalten von Gütekriterien und die Praktikabilität in der schulischen Praxis aufgezeigt. Jedes Verfahren wird zudem durch ein ausgewähltes Beispiel illustriert, in dem einzelne Verfahrensschritte erläutert werden (zu 1.: C-Test, zu 2.: Europäisches Sprachenportfolio, zu 3.: Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache, zu 4.: Fast Catch Bumerang).

# 1 (Standardisierte) Tests

Standardisierte Tests erheben empirisch abgrenzbare Merkmale mithilfe von Testaufgaben mit dem Ziel, Rückschlüsse auf den Grad der individuellen Merkmalsausprägung zu ziehen.

**Einsatz:** Standardisierte Tests werden im Allgemeinen von speziell ausgebildeten Expert:innen durchgeführt. Einige Verfahren sind auch für den Einsatz in der Schule geeignet.

**Beispiele:** Hamburger Schreibprobe 1-9 (HSP), OLFA 3-9, Lesegeschwindigkeits- und -verständnis test (LGVT 6-12), C-Test

**Vorteile:** standardisiert, normiert, im Idealfall theoriegeleitet (d.h. basierend auf einem Kompetenzmodell)

**Nachteile:** komplex, Problem der Testfairness

# Kommentare (1/2)

## Erläuterungen zu den Beispielen für Testverfahren

- Die Hamburger Schreibprobe ist ein Instrument zur Erfassung von Rechtschreibkompetenzen von Schüler/innen im Grundschulalter und in der Sekundarstufe I. Die Diagnostik zielt auf das Erfassen von orthographischem Strukturwissen und grundlegenden Rechtschreibstrategien. Die Erfassung des Lernstands der Schüler:innen erfolgt kompetenzorientiert durch eine Kombination von Strategieanalyse und Graphemtreffermethode (May 2012, S. 1; May 2013).
- Mit der Oldenburger Fehleranalyse für die Klassenstufen 3-9 (OLFA 3-9) wird die orthographische Kompetenz von Schüler:innen aus freien und diktierten Texten ermittelt. Die Texte werden mit Hilfe von Fehlerlisten und -schlüsseln einer qualitativen, entwicklungsorientierten Fehleranalyse unterzogen. Im Vergleich zu gängigen Tests ist das Verfahren zwar relativ zeitaufwendig, bietet jedoch gute Ansatzpunkte für eine individuelle Förderung von Lernenden (Thomé & Thomé 2014).
- Der LGVT 6-12 ist ein Lesegeschwindigkeits- und -verständnistest für die Klassenstufen 6-12. Beim Lesen eines literarischen Ausgangstextes, der aus 1.727 Wörtern besteht, müssen die Schüler/innen an 23 im Text verteilten Stellen aus drei in Klammern angegeben Alternativen das in den Textzusammenhang passende Wort auswählen und unterstreichen. Dies setzt ein gründliches, sinnverstehendes Lesen voraus (Hesse & Latzko 2011, S. 228; Schneider et al. 2007).

# Kommentare (2/2)

## Erläuterungen zu den Beispielen für Testverfahren

- C-Test: Mit dem C-Test wird der Sprachstand der Schüler/innen in der Erst- oder Zweitsprache Deutsch erhoben. Er zeigt sowohl allgemeinsprachliche Förderbedarfe als auch Förderbedarfe in bestimmten sprachlichen Teilbereichen auf. Da es sich um einen schriftlichen Test handelt, sollte er erst nach der Festigung einer grundlegenden Lese- und Schreibfähigkeit (ab der vierten Klassenstufe) eingesetzt werden. Der allgemeinsprachliche C-Test erhebt die allgemeine Sprachfähigkeit insbesondere hinsichtlich der Lese- und Schreibfertigkeit der Schüler/innen. Es werden vor allem der Grad des Textverständnisses und die orthographisch-morphologischen Fertigkeiten der Proband/innen im Sinne eines Screenings erfasst (Baur & Spettmann 2009, S. 115f.).

Wichtig ist es herauszustellen, dass Tests zumeist eine Momentaufnahme der Sprachkompetenzen von Lernenden darstellen, während Beobachtungen sowie Selbst- und Fremdeinschätzungsverfahren auch einen Zeitverlauf berücksichtigen können.

## Beispiel: C-Test (Teilttest, allgemeinsprachlich)

### Was machen wir am Wochenende?

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

(Baur & Spettmann 2009, S. 116)

# Kommentare

- Der C-Test besteht aus vier kurzen, in sich geschlossenen Texten. Die Textinhalte sollten dem Wissensstand der Adressat:innen entsprechen. Die Texte werden nach einem bestimmten Muster manipuliert: Der erste Satz bleibt tilgungsfrei. Ab dem zweiten Satz wird die hintere Hälfte jedes dritten Wortes gelöscht. Wenn der Text 20 Lücken enthält, folgt zum Abschluss ein tilgungsfreier Satz (klassisches Tilgungsprinzip). Insgesamt enthält ein C-Test 80 Lücken.
- Die Testergebnisse werden tabellarisch dargestellt. Für jede/n Schüler/in werden hinsichtlich des Textverständnisses ein Worterkennungs-Wert (WE-Wert) und hinsichtlich der allgemeinen Sprachfähigkeit und der sprachlichen Korrektheit ein Richtig-Falsch-Wert (R/F-Wert) ermittelt.
- Nach dem Screening ist in einem zweiten Schritt der Einsatz von Teilfertigkeitstests (TF-Tests) erforderlich, um präzisere diagnostische Schlussfolgerungen ziehen zu können. Bei einem TF-Test handelt es sich um eine Abwandlung des C-Tests. Bezüglich des zu erhebenden Kompetenzbereichs lassen sich verschiedene Schwerpunkte setzen. Die Grundlage z.B. in Fachwortschatztests bilden, je nach gewünschter Ausrichtung, Sachtexte aus den verschiedenen Schulfächern. Das klassische Tilgungsprinzip wird durchbrochen. Getilgt wird das in einem Text enthaltene Fachvokabular. Es lassen sich zudem TF-Tests erstellen, die Aussagen über die grammatischen Fähigkeiten der Proband/innen erlauben. Dies erfolgt durch die bewusste Tilgung ausschließlich morphologischer Indikatoren in einem Text. Dabei ist zu beachten, dass ein Teilstest grundsätzlich nur ein grammatisches Phänomen (z.B. Pronomina, Verbformen oder Nominalphrasen) fokussieren sollte (Baur & Spettmann 2009, S. 115ff.).

## 2 Schätzverfahren (Selbsteinschätzungen)

Portfolios, die mit Selbsteinschätzungen arbeiten, rücken die Beurteilung des Lernprozesses und -fortschritts in den Mittelpunkt. Die Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse wird von den Lernenden anhand von Skalen vorgenommen.

**Einsatzmöglichkeiten:** vor allem im Fremdsprachenunterricht

**Beispiel:** das Europäische Sprachenportfolio

**Vorteile:** zeitökonomisch, keine Testsituation, Förderung der Reflexion über die eigene(n) Sprache(n), Sprachkompetenzen und individuelle Lernfortschritte, Förderung der Lernmotivation

**Nachteile:** Zuordnung der konkreten Sprachwahrnehmungen zu den Skalenwerten aufgrund von subjektiven Urteilen

# Kommentare

## Erläuterung zum Beispiel für Schätzverfahren

- Das Europäische Sprachenportfolio ist ein Instrument, mit dem Lernende ihre Sprachkompetenzen selbst einschätzen. Für die Primarstufe und die Sekundarstufe I gibt es mehrere vom Europarat akkreditierte Modelle, die in Deutschland in den verschiedenen Bundesländern eingesetzt werden. Durch die Verwendung der Kategorien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen bezieht es sich direkt auf die curricularen Standards der Länder.
- Beim vorliegenden Beispiel auf der nächsten Folie handelt es sich um das sog. Grundportfolio. Diese Version des Europäischen Sprachenportfolios wurde in den Ländern Berlin, Bremen, Hessen und Nordrhein-Westfalen im Rahmen eines BLK-Verbundprojektes im Zeitraum von 2003-2006 entwickelt.

# Beispiel: das Europäische Sprachenportfolio

Was ich schon kann

Sprechen

Speaking



Was ich schon alles auf \_\_\_\_\_ sagen kann.

Datum:

Datum:

Ich kann andere Personen fragen nach

- dem Namen.
- der Adresse.
- der Telefonnummer.
- dem Alter.



Abbildung 2: Europäisches Sprachenportfolio, Grundportfolio (Ausschnitt). Quelle: <http://www.sprachenportfolio.de/PDF/GrundportfolioOnline.pdf> [letzter Zugriff: 24.05.2016].

# Kommentare

Das Europäische Sprachenportfolio soll die Lernenden beim Sprachlernen in und außerhalb der Schule begleiten. Es hilft ihnen einzuschätzen, was sie schon können, und zu planen, was sie als Nächstes lernen möchten. Es ist in der Regel dreiteilig aufgebaut und besteht aus der Sprachenbiographie, dem Dossier und dem Sprachenpass.

- Die Sprachenbiographie ist eine Art Tagebuch, in dem alles festgehalten wird, was mit dem Sprachlernen zu tun hat. Sie enthält u.a. Arbeitsblätter zum Thema Diversität (*Die Welt und ich*) und Arbeitsblätter zu individuellen Lernerfahrungen (*Wie ich Sprachen lerne*), mit denen eine prozedurale Sprachlernbewusstheit aufgebaut werden kann. Ferner enthält die Sprachenbiographie Selbsteinschätzungsbögen zur Beurteilung von Sprachkompetenzen und Formulare zur Planung der nächsten Lernschritte. In den Selbsteinschätzungsbögen werden die sprachlichen Fertigkeiten Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben unterschieden. Die Deskriptoren sind kompetenzorientiert, d.h. in der Form von *Ich-kann*-Beschreibungen formuliert. Die Selbsteinschätzung erfolgt in dieser Version mithilfe einer dreistufigen Skala: 🟩 = Das kann ich gut, 🟡 = Das fällt mir noch schwer, 🟠 = Das kann ich noch nicht.
- Im Dossier werden z.B. Zertifikate, Zeugnisse, Bescheinigungen und Teilnahmebestätigungen aufbewahrt. Auch schulische und außerschulische Arbeitsergebnisse, bezogen auf das Sprachlernen, können gesammelt werden.
- Der Sprachenpass enthält eine Übersicht über die Sprachkenntnisse der/s Lernenden (vgl. Bühler-Otten 2007, S. 55ff.).

# 3 Beobachtungen (Fremdeinschätzungen)

Mithilfe von Beobachtungsinstrumenten können die Sprachkompetenzen der Lernenden strukturiert und unterrichtsbegleitend durch die Lehrkräfte beobachtet und beschrieben werden.

**Einsatzmöglichkeiten:** in allen Schulfächern, in handlungsrelevanten Situationen

**Beispiel:** Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe und für die Sekundarstufe I

**Vorteile:** keine Testsituation, intersubjektive Vergleichbarkeit durch vergleichsweise detaillierte Vorgaben von Beobachtungssituationen, wiederholte Einsetzbarkeit

**Nachteile:** Zuordnung der konkreten Sprachwahrnehmungen zu den Skalenwerten aufgrund von subjektiven Urteilen (vgl. Schätzverfahren).

# Kommentare

## Erläuterung zum Beispiel für Beobachtungsverfahren

- Die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache sind ein prozessbegleitendes Beobachtungsverfahren, das es ermöglicht, sprachliches Handeln von Schüler:innen in (schul-)alltäglichen Situationen zu erfassen. So werden die Lernenden keiner besonderen Testsituation ausgesetzt. Da die Aufgabenstellungen, die sprachlich zu bewältigen sind, aus dem Unterricht erwachsen, kann dieses Verfahren von Fachlehrkräften im Rahmen ihres Unterrichts angewendet werden.

# Beispiel: Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache

## Beschreibung der Niveaustufen (Ausschnitt)

(Sächsisches Bildungsinstitut 2013, S. 15)

Fachwortschatz

I	II	III	IV
[Der Schüler versteht und verwendet noch keine Fachbegriffe.]	Der Schüler kennt und versteht erste einfache Fachbegriffe und Wendungen aus im Unterricht behandelten Themengebieten.	Der Schüler kennt und versteht die Fachbegriffe und fachlichen Wendungen aus im Unterricht behandelten Themengebieten.	Der Schüler ist in der Lage, ihm bislang unbekannte Fachbegriffe und fachliche Wendungen zu erschließen.

## Beobachtungsbogen (Ausschnitt) (ebd., S. 30)

B. Wortschatz

	< I	I	I → II	II	II → III	III	III → IV	IV
Verstehenswortschatz	<input type="checkbox"/>							
Mitteilungswortschatz	<input type="checkbox"/>							
Fachwortschatz	<input type="checkbox"/>							

Abbildung 3: Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache (Ausschnitt).

Quelle: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/14477/documents/26554> [letzter Zugriff: 24.05.2016].

# Kommentare

- Die Sprachstandsfeststellung erfolgt aufgrund der Beobachtung mündlicher und schriftlicher Sprachhandlungen während des Unterrichts. Die Kompetenzen eines Schülers oder einer Schülerin in den einzelnen Beobachtungsbereichen werden in Niveaustufen erfasst, die sich ungefähr an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen anlehnen. Die grundlegenden Kompetenzniveaus des GER sind: A: Elementare Sprachverwendung (A1 und A2), B: Selbstständige Sprachverwendung (B1 und B2) und C: Kompetente Sprachverwendung (C1 und C2).
- Die Beobachtungsbereiche sind: Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit, Wortschatz, Aussprache, Lesen, Schreiben, Grammatik – mündlich & schriftlich, Persönlichkeitsmerkmale der Lernenden. Die sprachlichen Handlungen des beobachteten Schülers oder der Schülerin werden in dem beobachteten Bereich den Niveaustufen zugeordnet. Dabei sind Zwischenstufen zwischen den einzelnen Niveaustufen möglich. Hierbei geht es nicht darum, sprachliche Defizite aufzudecken, sondern darum, festzuhalten, über welche Kompetenzen Schüler/innen bereits verfügen.
- Empfohlen wird es, nur wenige Schüler/innen im Laufe eines Schuljahres zu beobachten, damit eine angemessene Menge an Informationen für die Einschätzung des Sprachstands zusammengetragen werden kann. Ein Beobachtungszeitraum umfasst 4-6 Wochen, in denen die betreffenden Schüler:innen von möglichst allen Lehrkräften beobachtet werden. Der lange Beobachtungszeitraum ermöglicht es, sich in Einzelsituationen auf ausgewählte Beobachtungsbereiche zu konzentrieren. Die wiederholte Einsetzbarkeit ermöglicht es, Einblicke in die sprachliche Entwicklung der Lernenden zu gewinnen. Anzumerken ist, dass das Instrument trotz seines Namens auch für Schüler/innen ohne Migrationshintergrund einsetzbar ist (Sächsisches Bildungsinstitut 2013).

# Urteilstendenzen und Beobachtungsfehler

- Milde- und Strengfehler
- Tendenz zur Mitte
- Tendenz zu Extremurteilen
- Halo- oder Hofeffekt
- Logische Fehler
- Reihungsfehler
- Kontrast- und Ähnlichkeitsfehler
- Nähefehler

(Hesse & Latzko 2011, S. 49ff.; Ingenkamp & Lissmann 2008, S. 75ff.; Jürgens & Sacher 2008, S. 74ff.)

# Kommentare

Bei der Beobachtung und Interpretation des Leistungsverhaltens von Schüler/innen und bei der Zuordnung von Leistungen zu einem Maßstab können Lehrkräften systematische Beurteilungsfehler unterlaufen. Die Übersicht auf dieser Folie zeigt die wichtigsten in der diagnostischen Literatur aufgeführten Urteilstendenzen und Beurteilungsfehler (vgl. im Folgenden: Hesse & Latzko 2011, S. 49ff.; Ingenkamp & Lissmann 2008, S. 75ff.; Jürgens & Sacher 2008, S. 74ff.).

- Wenn Beurteilende prinzipiell zu gute Beurteilungen (z.B. im Vergleich zu anderen Lehrpersonen) abgeben, spricht man von einem Mildefehler. Beim Strengfehler finden gute Leistungen im Prozess der Bewertung kaum Beachtung. Schlechte Leistungen hingegen erhalten ein starkes Gewicht.
- Wenn Beurteilende im Bewertungsprozess extreme Aussagen vermeiden und z.B. die Noten 1 und 6 gar nicht vergeben, sondern nur den mittleren Teil einer zur Verfügung stehenden Beurteilungsskala verwenden, wird dies als Tendenz zur Mitte bzw. zentrale Tendenz bezeichnet.
- Die Tendenz zu extremen Urteilen bzw. die Dichotomisierungstendenz stellt die formale Gegenrichtung zur zentralen Tendenz dar. Lehrkräfte unterscheiden in diesem Fall insbesondere gute und schlechte Leistungen und vergeben z.B. überwiegend die Noten 2 und 4 oder die Noten 1 und 5.
- Wenn Lehrkräfte in einem besonderen Maße dazu neigen, auf der Grundlage eines allgemeinen Eindrucks von Schüler/innen (z.B. Kleidung, Sprachverhalten) eine Teilleistung zu beurteilen, wird dies als Halo- oder Hofeffekt bezeichnet. (Der Begriff bezieht sich metaphorisch auf den Mondhof in klaren Nächten.) Schüler/innen, die einen „guten“ Eindruck hinterlassen haben, werden besser beurteilt als diejenigen, die einen „schlechten“ Eindruck hinterlassen haben, obwohl dies nicht in Zusammenhang mit der eigentlichen fachlichen Leistung steht.

# Kommentare

- Wenn Lehrkräfte bestimmte Leistungsmerkmale als zusammengehörig ansehen und diese dadurch in gleicher Weise bewerten, entstehen logische Fehler, z.B. „Wer sich mündlich differenziert ausdrücken kann, der hält diesen Standard gleichermaßen in schriftlichen Gestaltungsleistungen.“ (Jürgens & Sacher 2008, S. 76).
- Reihungsfehler ergeben sich z.B., wenn eine „mäßige“ Leistung noch schlechter bewertet wird, wenn vorher eine „gute“ Leistung beurteilt wurde.
- Bei diesen beiden Fehlertypen wird von den eigenen Personeneigenschaften auf die Eigenschaften anderer Personen geschlossen. Beim Auftreten eines Kontrastfehlers schreibt die/der Beurteilende der zu beurteilenden Person die seiner Wesensart gegenteiligen Merkmale bzw. die gegenteiligen Ausprägungsgrade der gleichen Merkmale zu. Beim Ähnlichkeitsfehler lässt sich die/der Beurteilende von der Annahme leiten, dass die von ihm zu beurteilenden Personen genauso geartet sind, wie sie/er selbst. Zum Beispiel kann eine zu penibler Ordnung neigende Lehrkraft das unordentliche Führen eines Heftes als besonders tadelnswert betrachten. Auch eine Lehrkraft, die sich selbst für unordentlich hält, kann eine unordentliche Heftführung als negativ einstufen. Sie könnte aber auch gegenteilig reagieren und dieses Verhalten mit einem entschuldigenden Hinweis auf die eigene Schwäche als nebensächlich einstufen.
- Als Nähefehler wird das positive oder negative Nachwirken eines zuvor erfolgten Ereignisses bezeichnet, z.B. wenn eine Lehrkraft für Mathematik und Biologie einem/r Schüler/in eine gute Note in der Mathematikstunde gibt, weil diese/r in der vorangegangenen Biologiestunde hervorragende Leistungen gezeigt hat.

## 4 Profilanalysen

Profilanalytische Instrumente dienen zur Analyse des sprachlichen Entwicklungsstands von Schüler/innen und zum Erstellen individueller Sprachkompetenzprofile.

**Einsatzmöglichkeiten:** in der Schuleingangsphase sowie in der Sekundarstufe und im Übergang von der Schule zum Beruf

**Beispiele:** HAVAS 5, Profilanalysen nach Grießhaber, Tulpenbeet, Fast Catch Bumerang

**Vorteile:** Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit

**Nachteile:** aufwendig, erfordern eine umfassende (sprachwissenschaftliche) Analyse von Audiodaten und/oder Schreibprodukten

# Kommentare (1/3)

Informationen zu den auf der vorherigen Folie aufgeführten Beispielen für profilanalytische Verfahren:

- HAVAS 5 ist ein profilanalytisches Verfahren zur differenzierten Erkennung des Sprachförderbedarfs insbesondere von zweisprachigen Kindern im Alter von 5 bis 6 Jahren. Es wird im Allgemeinen ein Jahr vor der Einschulung und bei der Einschulung eingesetzt, eignet sich aber nicht für die Legitimation von Zuweisungsentscheidungen. Mit dem Verfahren soll der Stand der Aneignung der Erst- und Zweitsprache differentiell erfasst werden. Die Kinder erhalten die Aufgabe, eine Bilderfolge (Tiergeschichte) nachzuerzählen. Das ca. 10-minütige Gespräch des Kindes mit der Interviewperson wird aufgezeichnet. Die Einschätzung des Sprachstandes in beiden Sprachen erfolgt anhand der Kategorien Erzählfähigkeit und Bewältigung der Gesprächssituation (= sprachliches Handeln) sowie Wortschatz, einfache Syntax und komplexe Syntax (= Symbolsystem) (Reich & Roth 2007, S. 71ff.).

## Kommentare (2/3)

- Mit der Profilanalyse nach Grießhaber kann die grammatische Komplexität von mündlichen und schriftlichen Äußerungen von Lernenden ermittelt werden. Da grundlegende Wortstellungsmuster in bestimmten Reihenfolgen erworben werden, dient die Stellung verbaler Elemente als zentrales Kriterium für die Analyse. Diese erfolgt in drei Schritten: 1. Zerlegen der Äußerungen in minimale satzwertige Einheiten, 2. Bestimmung der syntaktischen Struktur für jede minimale Einheit, 3. Ermittlung des Sprachstands (d.h. der Erwerbsstufe) aus dem Profil. Die linguistische Basis für die Analyse bilden vier grundlegende Wortstellungsmuster im Deutschen: 1. Finitum (Das finite Verb, dessen grammatische Form sich nach dem Subjekt richtet, steht in einfachen Sätzen in der Regel an zweiter Stelle, z.B. *Maria geht*.), 2. Separation (Klammerstruktur: Das finite Verb steht an zweiter Stelle, das infinite Verb, dessen grammatische Form vom Subjekt unabhängig ist, oder ein abtrennbarer Verbbaustein stehen hinter dem Mittelfeld, z.B. *Maria ist ins Theater gegangen*; *Maria kommt um 8 Uhr an*.), 3. Inversion (Das Subjekt steht hinter dem finiten Verb, z.B. *Danach geht Maria nach Hause*.), 4. Verbendstellung (Das finite Verb steht in untergeordneten Nebensätzen an letzter Stelle, z.B. ..., *dass sie ins Theater geht*.) (Grießhaber 2013, S. 1f.).

## Kommentare (3/3)

- Bei dem Instrument Tulpenbeet erhalten die Schüler:innen die Aufgabe, auf der Grundlage eines Bildimpulses, der aus einer Folge von fünf Bildern besteht (*Sturz ins Tulpenbeet*), einen narrativen Text zu verfassen. Im Vordergrund der Auswertung der Texte stehen textbezogene Kriterien, weil davon ausgegangen wird, dass sich die Lernenden in einem Stadium fortgeschrittenen Schriftspracherwerbs befinden. Durch die Auswertungen werden die sprachlichen Dimensionen Textbewältigung (Aufgabenbewältigung, literarische Elemente, Semantisches, Anzahl der Bilder), Wortschatz (Verben, Nomen, Adjektive), bildungssprachliche Elemente (Nominalisierungen, Komposita, adjektivische Attribute, Passiv, Konjunktiv) sowie Satzverbindungen (Konjunktionen, Adverbien) zugänglich. Bei Lernenden, die erst über eine elementare Sprachkompetenz im Deutschen verfügen, kann zusätzlich eine grammatische Profilanalyse erfolgen. Hierfür wird auf die bekannten Erwerbssequenzen in der deutschen Sprache zurückgegriffen (Gantefort & Roth 2008, S. 29ff.).
- Fast Catch Bumerang ist eine Schreibaufgabe, die die Schüler:innen zur Produktion von zwei Texten (einem Bewerbungsschreiben und einem Artikel für ein Jugendmagazin) auffordert. In dem Artikel für das Jugendmagazin soll der Bau eines Bumerangs möglichst detailliert beschrieben werden.

# Fast Catch Bumerang: Indikatoren für die Auswertung

## Schreibaufgabe Fast Catch Bumerang

Textpragmatik		Wortschatz	Bildungssprache	Syntax
Aufgaben- bewältigung	Textkompetenz	Verben	Nominalisierung	Satzverbindungen
	Gestaltung	Nomen	Komposita	
	Strukturierung	Adjektive	Attribute	
	Adressierung		Partizipien	
			Passiv	
			unpersönliche Ausdrücke	

Tabelle 1: Fast Catch Bumerang: Indikatoren für die Auswertung. Quelle: Eigene Darstellung nach Reich et al. 2009, S. 212.

# Kommentare (1/4)

Die Indikatoren für die Bewertung der Schreibaufgabe Bumerang beziehen sich schwerpunktmäßig auf textbezogene Kompetenzen. Der Bereich der Grammatik ist bei diesem Instrument sehr zurückgenommen. Bei der Bauanleitung für den Bumerang werden lediglich Satzverbindungen, die einen Einblick in die Textkohäsion (d.h. den Verknüpftheitsgrad eines Textes) zulassen, genauer betrachtet. Das hier vorgestellte Indikatorenmodell findet sowohl für die Auswertung des Bewerbungsschreibens als auch für die Bauanleitung des Bumerangs Anwendung. Im Folgenden werden die einzelnen Auswertungsblöcke des Indikatorenmodells erläutert (vgl. Reich et al. 2009, S. 210ff.).

## Kommentare (2/4)

- Der erste mit dem Begriff Textpragmatik überschriebene Block weist auf die Bedeutung des handelnden Umgangs mit Texten hin. Der Umgang der Lernenden mit der Textförmigkeit beim Schreiben selbst lässt sich relativ gut beobachten. Kompetenzen, die aus einem solchen Lernprozess resultieren, können allerdings nur indirekt erschlossen werden. Ein globales Maß für die schriftliche Lösung der Aufgabe, eine Bauanleitung zu verfassen, ist die Aufgabenbewältigung. Sprachliche Mittel, kognitive Zugänge und begriffliches Wissen greifen hier ineinander. Beim Aspekt der Aufgabenbewältigung werden die Verständlichkeit und Ausführlichkeit der Beschreibungen der einzelnen Arbeitsschritte beurteilt. Grammatische und orthographische Korrektheit werden an dieser Stelle nicht bewertet. Die unter dem Begriff Textkompetenz zusammengefassten Elemente greifen konkreter auf im Unterricht vermittelte Inhalte zurück: Der Aspekt der Gestaltung bezieht sich auf das Einhalten von Schreibroutinen, die für die jeweilige Textsorte üblich sind. Der Aspekt der Strukturierung bezieht sich auf äußerliche formale Strukturierungsmerkmale (z.B. Absätze) und textlinguistische Aspekte (z.B. Einsatz verweisender sprachlicher Mittel wie *danach*). Die Adressierung ist ebenfalls ein wichtiges Element für das Textverständnis. Als Indikator für die schriftsprachliche Kompetenz einer/s Schreibenden wird „die Wahl einer der Aufgabenstellung adäquaten Adressierung und die Fähigkeit, die gewählte Adressierung durchzuhalten bzw. eine angemessene Kombination mehrerer Adressierungstypen zu verwenden“ (ebd., S. 225) angesehen.



## Kommentare (3/4)

- Im zweiten Block wird der von den Schüler:innen verwendete Wortschatz jeweils gesondert für Nomen (alle Nomen außer Personennamen, Eigennamen und Ortsnamen), Adjektive (alle im Text verwendeten Adjektive, Zahladjektive sowie attributiv und adverbial verwendete Partizipien [z.B. *schreibend*, *ausgeschrieben*]) und Verben (alle im Text vorkommenden Voll- und Modalverben) erfasst. Die Wörter werden bei ihrem ersten Vorkommen in ihrer Grundform (= type) in der passenden Kategorie auf vorbereiteten Auswertungsbögen eingetragen. Bei der Bauanleitung für den Bumerang werden die Nomen und Adjektive hinsichtlich ihrer Bedeutung als fachlich, aufgabennah/allgemein oder Näherungsbegriffe/Joker/Neologismen kategorisiert. Verben werden in den Kategorien fachlich, textsortenspezifisch, allgemein und Näherungsverben/Joker/Neologismen erfasst. Am Schluss wird die Anzahl der verwendeten Begriffe (= tokens) notiert.

# Kommentare (4/4)

- In dem dritten Block Bildungssprache werden einige typische Merkmale dieses Registers erfasst. Im Einzelnen sind dies Nominalisierungen (z.B. *bohren* → *der Bohrer, das Bohren*), Komposita (z.B. *Stich+säge, Bumerang+schablone*), Attributkonstruktionen (z.B. *der schwarze Edding* [Adjektivattribut], *das anstrengende Sägen* [Partizip-Attribut], *die Schablone des Bumerangs* [Genitivattribut]; Relativsätze, die auch eine attributive Funktion haben, werden allerdings nicht berücksichtigt), Partizipien (z.B. *die Kanten rotierend schleifen*), Passiv (Vorgangspassiv: *Dann werden die Holzbrettkanten gefeilt*.; Zustandspassiv: *Wenn das geschafft ist, ...*) und unpersönliche Ausdrücke (verblose Formulierungen [z.B. *Deckel auf*], Formulierungen mit *man* [z.B. *Dazu gebraucht man ...*], *sein* zu [z.B. *die Seiten sind zu schleifen*] und imperativem Infinitiv [z.B. *zunächst die Schablone ausschneiden*]). Für die Auswertung der Schreibaufgaben soll die Häufigkeit der Merkmale in den Schüler:innentexten auf den hierfür vorgesehenen Auswertungsbögen erfasst werden.
- Im vierten Block Syntax wird erfasst, wie viele verschiedene Satzverbindungsarten im Text verwendet werden. (Eine Liste möglicher Satzverbindungen findet sich auf dem Auswertungsbogen.) Zudem wird die gefundene Anzahl der im Text gefundenen jeweiligen Verbindungen notiert.
- Am Ende der Analyse werden weitere quantitative Maße ermittelt (die Wortanzahl, die Anzahl der Sätze sowie die mittlere Satzlänge), die weiteren Aufschluss über die Textqualität geben sollen.

# Beispiel: Fast Catch Bumerang (Dirim & Döll 2009, S. 141, 144)

**fast catch Bumerang** sucht dich als  
Praktikant/in in der Redaktion!

Du kannst gut schreiben? Du kennst dich mit Bumerangs aus? Ein Praktikum in der Redaktion unseres Jugendmagazins **fast catch Bumerang** kann dein Einstieg in eine journalistische Karriere sein! Bitte sende uns ein *aussagekräftiges Bewerbungsschreiben* und als Arbeitsprobe einen *Artikel*, in dem erklärt wird, wie der Bumerang *Triton IV* gebaut wird. Der Artikel muss ohne Abbildungen verständlich sein.

**fast catch Bumerang**

Marcus Elbe

Rotteroder Straße 72

30171 Hannover

Beispiel für eine Bauanleitung:

Für den **Bau** eines **Bumerangs** braucht **man** erstmal einen **Bohrer**, **Säge**, **Klebe** und **Schere**, **Schraubenzieher**, **das Muster des Bumerangs** und **Schleifsachen**.

Zuerst schneidet **man** das **Muster** aus. Danach zeichnet **man** es mit einem **Edding** auf einen **Holz**. Dann **wird** **das gezeichnete Holz** auf den Tisch **befestigt** und es **wird zurecht gesägt**. . Später **wird** es noch an den Stellen **gefeilt**, wo es noch einbischen **schief** und **krumm** ist. Auf den **Bumerang** kommen noch drei **Löcher** an die **Enden** und es wird noch einmal **zurecht geschliffen**. Und zu guter Letzt kommt noch die gewünschte **Farbe** auf den **Bumerang**.

# Kommentare (1/3)

Linke Seite: Anwendungsbeispiel zum Verfahren der Profilanalyse: Fast Catch Bumerang

- Profilanalytisches Instrument, Entwicklung im Rahmen des Modellprogramms FörMig
- Zielgruppe: Jugendliche am Übergang von der Sekundarstufe I in den Beruf
- Zweck: Erfassung des individuellen Sprachstands, Fokus auf bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen
- Sprachen: Deutsch, Russisch, Türkisch
- Zeitumfang: Durchführung max. 45 Minuten, Auswertung (pro Schüler/in, je Sprache) 30 Minuten

Bei dem Beispiel handelt es sich um die deutschsprachige Version des Schreibimpulses.

# Kommentare (2/3)

Rechte Seite: Beispiel für die Bauanleitung

- Es werden kurze und wenig komplexe Sätze verwendet, die aber den syntaktischen Normen entsprechen.
- Die unpersönliche Adressierung der Leser/innen durch den Einsatz von *man* und Passivformen entspricht schriftsprachlichen und textsortenspezifischen Konventionen.
- Es werden durchaus zahlreiche fachsprachliche Ausdrücke und Attribute verwendet (rötlich markiert).
- Einige Begriffe wie z.B. *Klebe*, *Schleifsachen*, *Holz*, *Enden*, *Farbe* (grau markiert) können als ein Übergangsstadium verstanden werden. Sie zeigen, dass der/die Lernende noch nicht sicher über die Fachsprache verfügt. Präzisere und explizitere Fachbegriffe wären z.B. *Holzleim*, *Schmirgelpapier/Schleifpapier*, *Sperrholzplatte*, *Flügelenden*, *Sprühfarbe*.

(vgl. Dirim & Döll 2009, S. 143f.)

## Kommentare (3/3)

An dieser Stelle (d.h. vor dem Präsentieren der nächsten Folie) könnten die Studierenden dazu aufgefordert werden, im Plenum die Vor- und Nachteile der vorgestellten Verfahren zu diskutieren. Die Studierenden können sich dafür in Murmelgruppen austauschen, bevor im Plenum die Ideen zusammengetragen werden. Anschließend können die auf der nächsten Folie zusammengetragenen Aspekte vorgestellt werden.

# Einschätzung der vorgestellten Verfahren zur Sprachstandserhebung

	C-Test	Europäisches Sprachenportfolio	Niveau-beschreibungen DaZ	Fast Catch Bumerang
Verfahrenstyp	halbstandardisierter Test	Schätzverfahren	strukturierte Beobachtung	Profilanalyse
Objektivität	∅/+	-	∅	∅
Reliabilität	∅/+	-	∅	∅
Validität	∅/+	-	∅	∅
Ökonomie	∅	+	+	--
Testfairness	-	∅	∅	∅/+
Mehrsprachigkeit	-	+	-	+
Prozessorientierung	-	+	+	+

Tabelle 2: Einschätzung der vorgestellten Verfahren zur Sprachstandserhebung (eigene Darstellung).



## Kommentare (1/2)

Die Tabelle zeigt noch einmal in komprimierter Form eine Einschätzung der in diesem Baustein vorgestellten Verfahren im Hinblick auf das Einhalten relevanter Kriterien für die Sprachstandserhebung. Insgesamt wird in diesem Fortbildungsbaustein deutlich, dass die schulischen Einsatzmöglichkeiten der verschiedenen Verfahren sehr unterschiedlich sind und dass diese zumeist nicht für den Einsatz im Fachunterricht vorgesehen sind.

# Kommentare (2/2)

Zur Vertiefung der in diesem Baustein erworbenen Kenntnisse zu ausgewählten Verfahren der Sprachstandserhebung empfiehlt sich die Lektüre der folgenden Texte:

- Döll, M. (2009). Beobachtung und Dokumentation von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache mit den Niveaubeschreibungen DaZ. In: D. Lengyel, H. H. Reich, H.-J. Roth, M. Döll (Hrsg.). *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung (FörMig Edition Band 5)*. Münster: Waxmann, S. 109-114.
- Baur, R. & Spettmann, M. (2009). Der C-Test als Instrument der Sprachdiagnose und Sprachförderung. In: D. Lengyel, H. H. Reich, H.-J. Roth, M. Döll (Hrsg.). *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung (FörMig Edition Band 5)*. Münster: Waxmann, S. 115-127.
- Dirim, I. & Döll, M. (2009). ‚Bumerang‘. Erfassung der Sprachkompetenzen im Übergang von der Schule in den Beruf. Vergleichende Beobachtungen zum Türkischen und Deutschen am Beispiel einer Schülerin. In: D. Lengyel, H. H. Reich, H.-J. Roth, M. Döll (Hrsg.). *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung (FörMig Edition Band 5)*. Münster: Waxmann, S. 139-146.

Die Bearbeitung der Texte kann mithilfe der Methode *Gruppenpuzzle* oder alternativ als nachbereitende Hausaufgabe erfolgen.

# Literatur und Literaturhinweise

- Baur, R. & Spettmann, M. (2009). Der C-Test als Instrument der Sprachdiagnose und Sprachförderung. In: D. Lengyel, H. H. Reich, H.-J. Roth, M. Döll (Hrsg.). *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Münster: Waxmann, S. 115-127.
- Baur, R. & Spettmann, M. (2008). Sprachstandsmessung und Sprachförderung mit dem C-Test. In: B. Ahrenholz, I. Oomen-Welke (Hrsg.). *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 430-441.
- Beese, M., Benholz, C., Chlosta, C., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C. & Oleschko, S. (2014). *DLL 16. Sprachbildung in allen Fächern. Deutsch als Zweitsprache*. München: Klett-Langenscheidt.
- Bickes, C. (2016). *Funktion und Struktur von Bildungs- und Fachsprache. Ein grammatischer Leitfaden*. Hannover: unidruck.
- Bühler-Otten, S. (2007). Sprachenportfolios. Eine kommentierte Übersicht. In: H. H. Reich, H.-J. Roth & U. Neumann (Hrsg.). *Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit*. Münster: Waxmann, S. 55-70.
- Dirim, I. & Döll, M. (2009). ‚Bumerang‘. Erfassung der Sprachkompetenzen im Übergang von der Schule in den Beruf. Vergleichende Beobachtungen zum Türkischen und Deutschen am Beispiel einer Schülerin. In: D. Lengyel, H. H. Reich, H.-J. Roth, M. Döll (Hrsg.). *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Münster: Waxmann, S. 139-146.

# Literatur und Literaturhinweise

- Döll, M. (2009). Beobachtung und Dokumentation von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache mit den Niveaubeschreibungen DaZ. In: D. Lengyel, H. H. Reich, H.-J. Roth, M. Döll (Hrsg.). *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Münster: Waxmann, S. 109-114.
- Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Europäisches Sprachportfolio. Grundportfolio (Hrsg.) (2007). *BLK-Verbundprojekt. „Sprachen lehren und lernen als Kontinuum“*. Berlin/ Bremen/ Hessen/Nordrhein-Westfalen. URL: <http://www.sprachenportfolio.de/PDF/GrundportfolioOnline.pdf> [letzter Zugriff: 24.05.2016].
- Gantefort, C., Roth, H.-J. (2008). Ein Sturz und seine Folgen. Zur Evaluation von Textkompetenz im narrativen Schreiben mit dem FörMig-Instrument ‚Tulpenbeet‘. In: T. Klinger, K. Schwippert, B. Leiblein (Hrsg.). *Evaluation im Modellprogramm FörMig. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts*. Münster: Waxmann, S. 29-50.
- Grißhaber, W. (2013). *Die Profilanalyse für Deutsch als Instrument zur Sprachförderung*. Online verfügbar unter: [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber\\_profilanalyse\\_deutsch.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf) [letzter Zugriff: 24.05.2016].
- Hesse, I. & Latzko, B. (2011). *Diagnostik für Lehrkräfte*. 2. Aufl. Opladen: Barbara Budrich.
- Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik*. Weinheim: Beltz.

# Literatur und Literaturhinweise

- Jürgens, E. & Sacher, W. (2008). *Leistungserziehung und pädagogische Diagnostik in der Schule. Grundlagen und Anregungen für die Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lengyel, D. (2007). Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern. Zur Leistungsfähigkeit sprachheilpädagogischer Instrumente und Verfahren. In: H. H. Reich, H.-J. Roth, U. Neumann (Hrsg.). *Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit*. Münster: Waxmann, S. 95-113.
- May, P. (2013). HSP 1-10. *Hamburger Schreibprobe. Manual/Handbuch. Diagnose orthografischer Kompetenz*. Stuttgart: vpm/Klett.
- May, P. (2012). *HSP – was ist das?*. URL: [http://afs-weiterstadt.de/iWeb/AFS - Podcasts/BFZ\\_undMorpheme/Eintrage/2012/6/30\\_Literatur-Diagnostik-Medien\\_files/hamburger%20Schreibprobe\\_1.pdf](http://afs-weiterstadt.de/iWeb/AFS_-_Podcasts/BFZ_undMorpheme/Eintrage/2012/6/30_Literatur-Diagnostik-Medien_files/hamburger%20Schreibprobe_1.pdf) [letzter Zugriff: 24.05.2016].
- Quetz, J. (2007). Standards und Kompetenzentwicklung in Fremd- und Zweitsprachen. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen und das Europäische Sprachenportfolio. In: H. H. Reich, H.-J. Roth, U. Neumann (Hrsg.). *Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit*. Münster: Waxmann, S. 43-54.

# Literatur und Literaturhinweise

- Redder, A., Schwippert, K., Hasselhorn, M., Forschner, S., Fickermann, D., Ehlich, K., Becker-Mrotzeck, M., Krüger-Potratz, M., Rossbach, H.-G., Stanat, P., Weinert, S. (2011). *Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu "Sprachdiagnostik und Sprachförderung"*. Hamburg: Hamburger Zentrum zur Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung und Erforschung schulischer Entwicklungsprozesse (ZUSE).
- Reich, H. H. & Roth, H.-J. (2007). HAVAS 5. Das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen. In: H. H. Reich, H.-J. Roth, U. Neumann (Hrsg.). *Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit*. Münster: Waxmann, S. 71-94.
- Reich, H. H., Roth, H.-J. & Döll, M. (2009). Fast Catch Bumerang. Auswertungshinweise, Schreibimpuls und Auswertungsbogen. In: D. Lengyel, H. H. Reich, H.-J. Roth, M. Döll (Hrsg.). *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Münster: Waxmann, S. 207-241.
- Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.) (2013). *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I*. URL: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/14477/documents/26554> [letzter Zugriff: 24.05.2016].
- Schneider, W. & Schlagmüller, M. & Ennemoser, M. (2007). *LGVT 6-12. Lesegeschwindigkeits- und Verständnistest für die Klassenstufen 6-12*. Göttingen: Hogrefe.

# Literatur und Literaturhinweise

- Siems, M. (2013). *Verfahren der Sprachstandsfeststellung für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache*. URL: [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachstandsfeststellungs\\_verfahren\\_siems.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachstandsfeststellungs_verfahren_siems.pdf) [letzter Zugriff: 24.05.2016].
- Thomé, G. & Thomé, D. (2014). *OLFA 3–9. Oldenburger Fehleranalyse für die Klassen 3-9. Instrument und Handbuch zur Ermittlung der orthographischen Kompetenz und Leistung aus freien Texten und für die Planung und Qualitätssicherung von Fördermaßnahmen. Mit Kopiervorlagen*. Oldenburg: isb.
- Witt, S. (2015). *Pädagogische Diagnostik. Der DIE-Wissensbaustein für die Praxis*. URL: <http://www.die-bonn.de/wb/2015-paedagogische-diagnostik-01.pdf> [letzter Zugriff: 24.05.2016].