

# Das Sprachdiagnoseverfahren ELA = Erfassung früher türkisch-deutscher Literalität

Einordnung in den Fachdiskurs

Diagnoseverfahren:  
Zu welchem  
Zweck ?

2

- Entwicklung von Verfahren zur Feststellung des Sprachstands für die pädagogische Praxis
- als Basis
  - wirksamer Strategien der Förderung von Sprach-, Lese- und Schreibprozessen bei Kindern und Jugendlichen,
  - für Lehrkräfte zur Reflexion der eigenen pädagogischen Arbeit
  - der Weiterentwicklung der (schrift-)sprachlichen/ der bildungssprachlichen Förderung.

# Besondere Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit ...

## 3

- Weil mehrsprachige Schüler\*innen einen wesentlichen Anteil an der Gesamtschülerschaft (30-60%) ausmachen,
  - s. z.B. Wien: rd. 56 % aller Schülerinnen und Schüler der 3. und 4. Volksschulklassen sprechen zuhause (noch) eine andere Sprache als Deutsch, vgl. Brizic & Hufnagl (2011)
  - ... und dies hat Bestand:
    - die Minderheitensprachen sind auch in der 3. und 4. Generation noch hoch vital;
- Weil die Vermittlung der Schriftsprache eine zentrale Aufgabe der Schule ist;
- Weil der Schriftspracherwerb auf den sprachanalytischen Fähigkeiten der einzelnen Schüler aufbaut,
  - auf die (Vor-)erfahrung aus der Erstsprache.

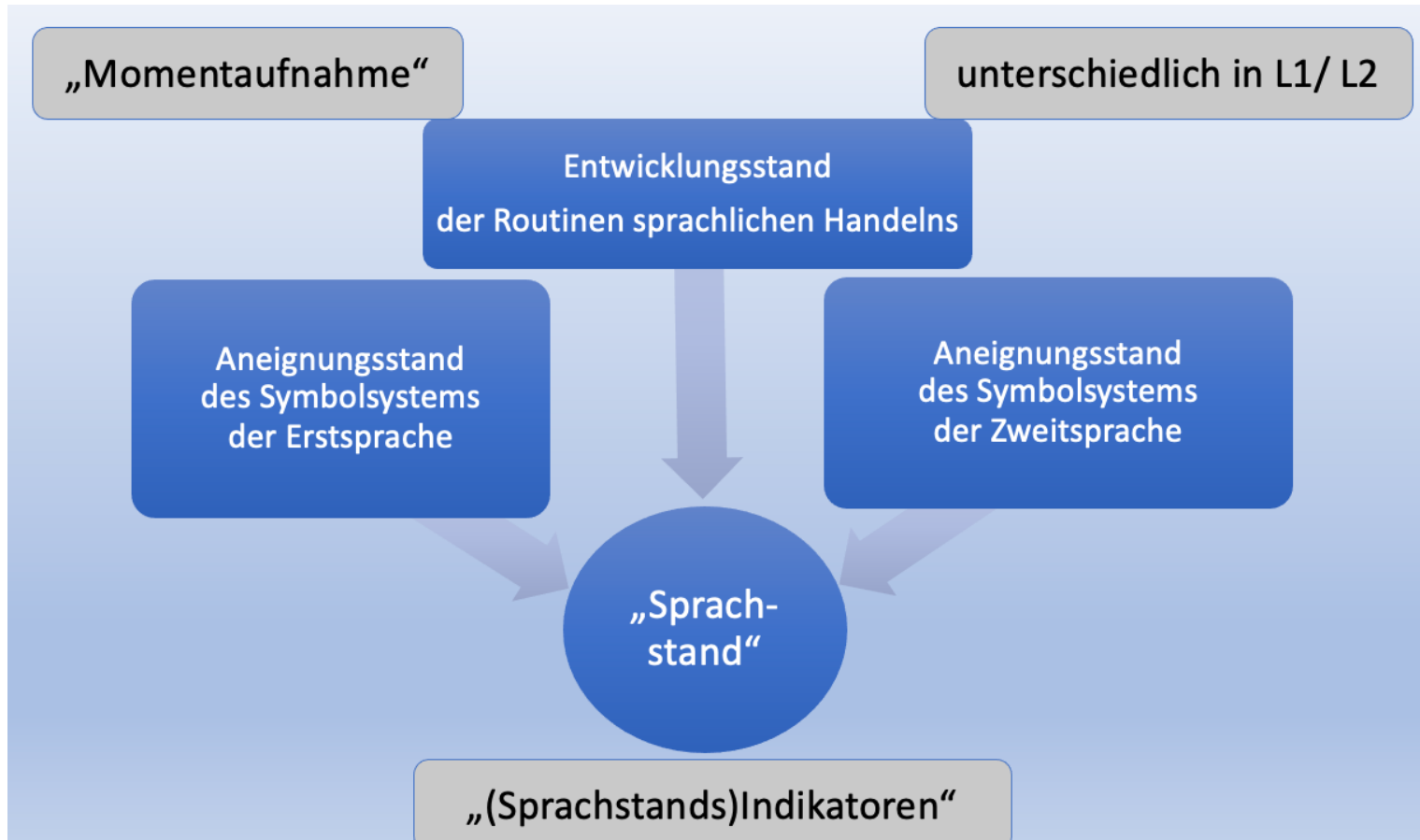
# Diagnose und Mehrsprachigkeit \_ Problem 1

4

- **Gefahr: falsche Ursachenzuschreibungen & falsche Diagnose ohne die Berücksichtigung der Erstsprache**
  - „Es können auch ganz falsche Ursachenzuschreibungen damit verbunden sein: Den **Rückstand** eines zweisprachigen Schülers **in der Zweitsprache Deutsch** gegenüber dem Durchschnitt seiner einsprachig deutschen Altersgenossen **als Sprachentwicklungsstörung** zu bezeichnen, ist zwar hanebüchen, kommt aber immer wieder vor und ist eine **Folge einseitiger Gegenstandsbestimmung.**“
    - (Reich <sup>2</sup>2010, 422; Gogolin et al. 2011, 68f.)

# Diagnose im Falle von Mehrsprachigkeit

5



- Erhebungen, die nur die Zweitsprache erfassen,
  - geben keinen Einblick in die sprachlichen Kompetenzen insgesamt,
  - riskieren Fehltritte unangemessene Normen anzulegen,
  - „Gesamtsprachlichkeit“ (Schroeder & Stölting 2005)

# Diagnose und Mehrsprachigkeit \_ Problem 2

6

- „Da es praktisch **unmöglich** ist, **alle sprachlichen Handlungsmöglichkeiten und den gesamten sprachlichen Symbolbestand eines Sprechers/einer Sprecherin zu erfassen**, muss für die Sprachstandserhebungen eine Auswahl sprachlicher Erscheinungen getroffen werden, die stellvertretend für größere Aneignungszusammenhänge stehen können. In diesem Sinne aussagekräftige Erscheinungen nennt man Indikatoren des Sprachstands“
- (Apeltauer 1987).

# Lösungsversuch: Profilanalytische Diagnoseverfahren

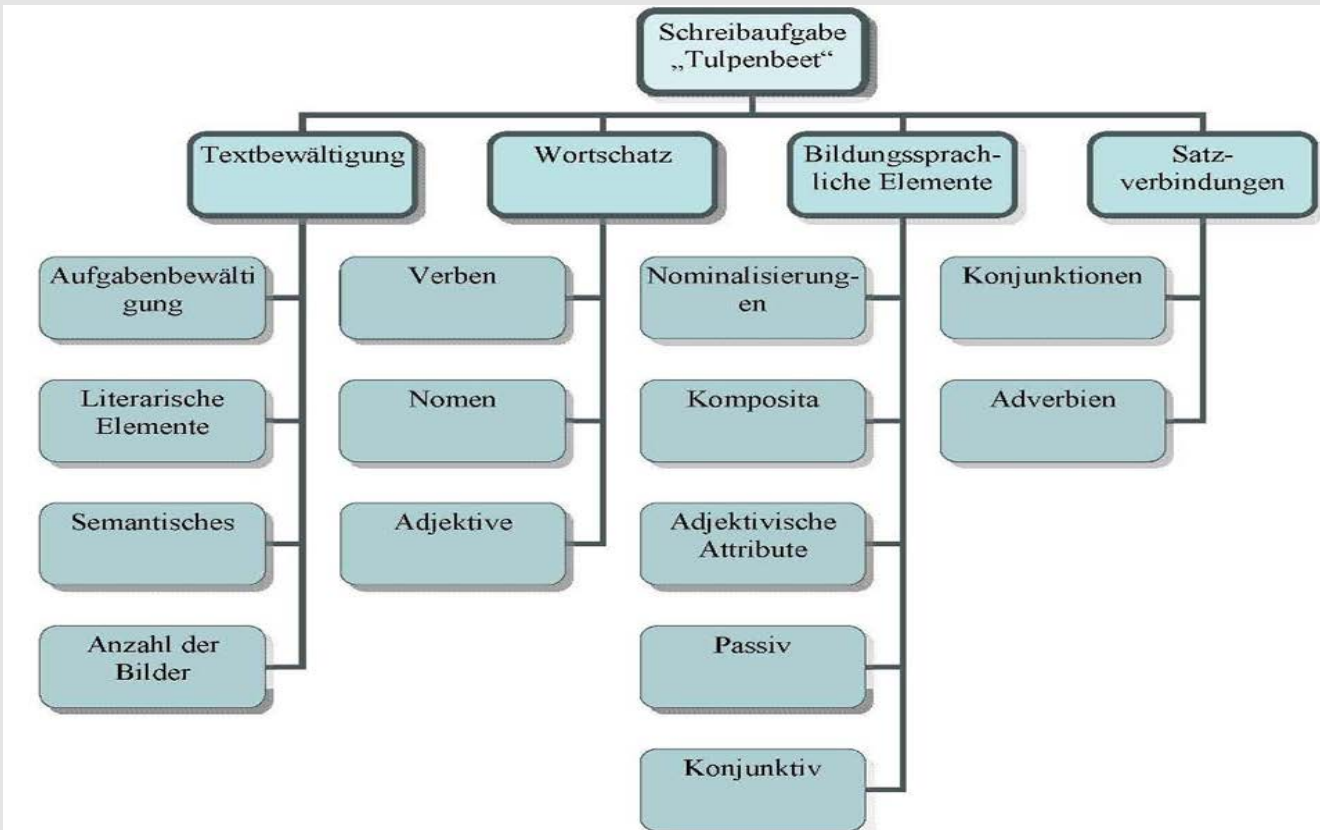
7

## Messung des Sprachstand in Erst- und Zweitsprache

### Tulpenbeet (FörMig) – Übergang Primarstufe zu Sekundarstufe

- Zweck: Erfassung des individuellen Sprachstands mit Schwerpunkt auf Text- und Erzählkompetenz (narrative Bildungssprache)
- Erfassung der Besonderheiten der Bildungssprache
- Sprachen: Deutsch, Russisch, Türkisch

(Gantefort/ Roth 2008; Gogolin et al. 2011, 77; Reich et al. 2008)



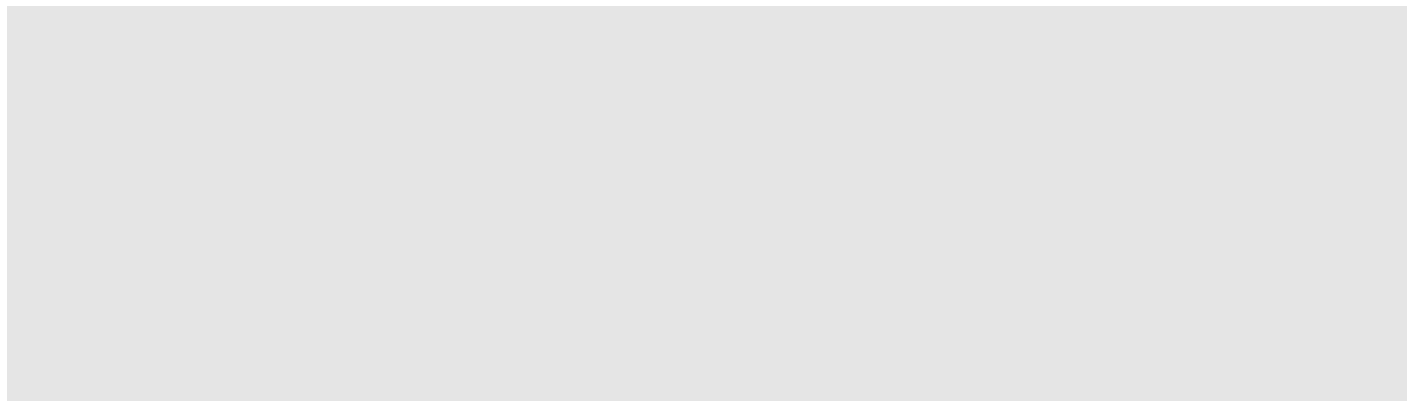
# Diagnose und Mehrsprachigkeit \_ Problem 3

8

- die Ausrichtung an einer Norm in Erst- und in Zweitsprache
  - „An die zweisprachigen Schülerinnen und Schüler werden aber auch **Erwartungen** angelegt, die nichts mit der erwartbaren Normentwicklung zu tun haben, sondern die **sprachliche Norm der Schule** verkörpern“ (Reich 2002).
- „Should it be
  - the language as represented in standard grammars,
  - the regional varieties which made up the input in the families of most of the speakers,
  - the present-day varieties in Turkey which may have undergone change that is more or less accessible to the present diaspora populations.
  - [...] explicitly or implicitly adopt **monolingual production as the standard of comparison**.
    - (vgl. Pfaff 2020)



Warum eine monolinguale  
Norm unangemessen ist ...



# Vernetztes sprachliches Wissen bei Mehrsprachigkeit

10

- Experimentelle psycholinguistische Untersuchungen zur Sprachverarbeitung zeigen:
  - Vernetzung sprachlichen Wissens: Ko-Aktivierung, bilinguales mentales Lexikon
  - komplexe Pfade der Verarbeitung, die nicht mit Monolingualen vergleichbar sind;
  - Entstehung neuer Formen und Aufbau neuer Ressourcen
    - (Schimke & Hoppe 2012, de Groot 2010)
- im Schrift(sprach)erwerb:
  - höhere Sprachbewusstheit
    - (vgl. Bruck & Genesee 1995, Bialystok/Majumder & Martin 2003)
  - höhere kognitive Flexibilität (vgl. Bialystok 1993)
  - Analysefähigkeiten abhängig
    - von der typologischen Nähe- und Distanz der Erstsprache(n) (vgl. Mehlem & Şimşek 2015; Şimşek 2016, 2018)
    - von dem jeweils erreichten Sprachstand (vgl. Şahiner 2012)
  - positiver Effekt auf die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten
    - bei früher Förderung der Literalität in der Erstsprache innerhalb der Familie (vgl. Kalkavan-Aydın 2016).

# Beispiel: Tempus- und Aspektformen

11

	7. Klasse (schriftlich)
TXT: mor: tra:	Ben ve iki <b>oglanlar</b> kavga etmiştik. PRO I CONJ:COORD and QUANT:CARD two N boy-°PL N fight V do-PFV-PST-1PL. <i>Ich und zwei Jungen hatten Streit.</i>
	Bir dakika sonra <b>öretmen</b> gelmiş, <b>osaman</b> beni ve <b>oglane</b> sakinleştte. QUANT:CARD one N minute POST after N teacher V come-PFV DV:TEMP that_time PRO I-ACC CONJ:COORD and N boy-ACC V calm_down-(PST). <i>Eine Minute später ist ein Lehrer gekommen. Dann hat er mich und den jungen beruhigt.</i>
	<b>Öretmen</b> ona ceza vermemiş, ama bana. N teacher PRO he-DAT N punishment V give-NEG-PFV CONJ:COORD but PRO I-DAT. <i>Der Lehrer hat ihm keine Strafe gegeben, aber mir.</i>

- Aspekt im Sprachkontakt als sensible Kategorie (Rehbein et al. 2009),
- die in Kontakt mit dem Deutschen abgebaut wird;
  - Abbau des Perfektivs (Evidentialität)
- die gattungsspezifische Verwendung verblasst;
- die Tempusmarkierung –dl überwiegt;

# Beispiel: Kasusmorphologie, Lexik

12

o kadın o ceb**sinden** şey eh parayı unuttu .

PRO:DX|that N|woman PRO:DX|that N|pocket-POSS&3SG-ABL N|thing N|money-ACC V|forget-PST.

*Diese/Jene Frau hat aus jener ihrer Tasche das Geld vergessen.*

Olan Ağatsch yerleri gidürda  
N|boy N|tree N|place-PL-ACC V|go-IPFV-PST

*Der Junge ging zu den Plätzen der Bäume*

Oğlan ağaç yerleri gidiyordu

Oğlan ağaç olan yere gidiyordu.

Oğlan ormana gidiyordu.

# Beispiel: Orthographie

13

<**aine**> statt <eine>, <Schitain> statt <Stein>, <Röume> statt <Räume>, <**näulich**> statt <neulich>, <**mainung**> statt <Meinung>

Fehler von Kindern mit Deutsch als Fremdsprache in der Türkei

<**Wint**> statt <Wind>, <Gelt> statt <Geld>, <Bup> anstatt <Bub>, <**Zustant**> statt <Zustand>, < sint> statt <sind>, <**weck fon**> statt <weg von> usw.

Fehler von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache in Deutschland

vgl. Dereli, S. (o.J.): *Orthographiefehler türkischsprachiger Schülerinnen beim Erwerb der deutschen Schriftsprache exemplarische Fehleranalyse.*

<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/747/9555.pdf> [28.06.2021]

## Beispiel: Vorleseinteraktionen

14



Beim Herunterfallen ist dem Stern  
eine kleine Zacke abgebrochen.  
Gut, dass Laura in ihrem Arztkoffer ein Heftpflaster hat.  
Damit klebt sie die Zacke wieder an.

Aus: „Lauras Stern“

**Kinder** sprechen während der Vorleseinteraktionen auch über „Sprache“ selbst:

sie *reflektieren, vergleichen, imitieren das Lesen* etc. in beiden Sprachen

→ „Sprachbewusstheit“

*ALYI unterbricht seine Mutter während sie vorliest:*

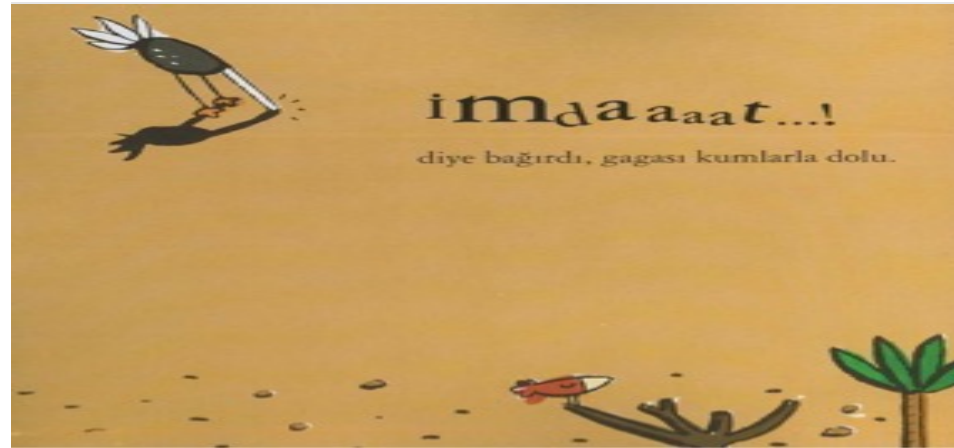
ALYI: Anne, <Zacke> heißt das doch nicht! <SPITZE>

*ALYI erzählt die Geschichte nach:*

ALYI: Dann hat Laura von dem Fenster so geguckt. Und danach ist die nach unten gekommen und danach hat die die Spitze wieder dran gemacht, mit ein Pflaster.

Beispiel:  
metasprachliche  
Bewußtheit

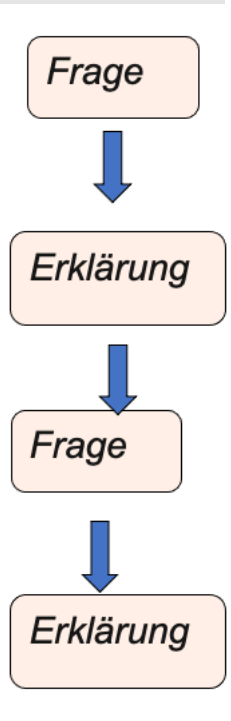
15



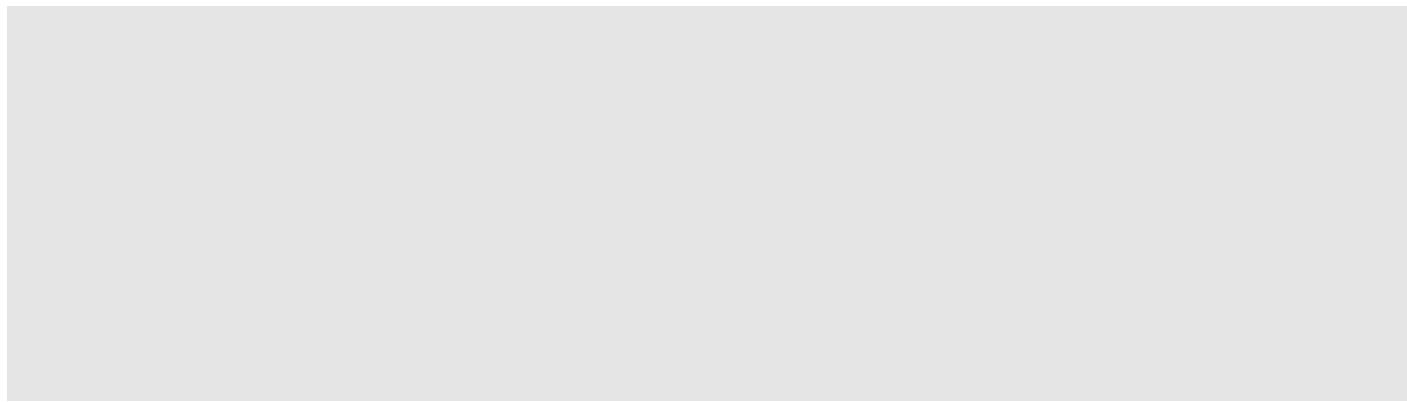
Aus: „Deve kuşu dudu“

ESEM: Bu şimdi <İ>?  
Vater: Bu <İİİ>, <imdaaat> bu burada yazıyo.  
ESEM: Ve bu ‚punktlar‘ da bunun için mi?  
Vater: ‚Punktlar‘ eee dikkat çekiyo. Yani onun bağırdığını gösteriyor.

vgl. Kalkavan-Aydin (2016)



Notwendigkeit der Modellierung von  
türkisch-deutscher Zweisprachigkeit  
für die Entwicklung eines  
Diagnoseinstruments...





# Registermodell nach Utz Maas

17

- modellierbar nach dem Registermodell von Utz Maas (vgl. Maas 2016):
- Schriftspracherwerb als Sprachausbau:
  - „*Die Registermodellierung hypostatiert keine eindimensionale Polarität wie bei Nähe vs. Distanz [...]. Vielmehr wird mit der Registerdifferenzierung ein mehrdimensionaler begrifflicher Raum aufgemacht, der eine dynamische Modellierung möglich macht.*“ (Maas 2016: 96)
  - Auf- und Ausbau des Wissens über Ressourcennutzung in unterschiedlichen Registern;
- Sprachausbau bei Mehrsprachigen
  - ‚Kompetenzgrad im Registermanagement‘

Schriftspracherwerb /  
Literalität (literacy)  
verstanden als ...

18

- Herausbildung der Fähigkeit Lese- und Schreibprozesse als Werkzeug der Reflexion und des kritischen Denkens nutzen zu können;
  - *„if the child’s path to literacy is considered as a complex set of socio-cultural practices, it can be mediated by his or her active involvement in different types of ‘text based’ social events which take place both in family and in school setting and can substantially enhance the development of a ‘literate mind’ in children.“* (Brockmeier 1998: 219)
- Literalität als Ziel der Erziehung und schulischer Bildung:
  - *critical literacy*
  - *„a key goal of literacy education is to empower learners to use language effectively in a range of relevant contexts (literacy as social processes), an equally important goal is to control these uses of language critically and knowledgeably“* (Baynham 1995: 24).

## Das ideale Instrument ...

19

- Das ideale Instrument ...
    - hohes Maß an Validität, Objektivität und Reliabilität,
    - Berücksichtigung aller Basisqualifikationen, rezeptiv wie produktiv, für Erst- und Zweitsprache,
    - Aufgaben oder Impulse nicht geschlechts- und kulturspezifisch,
    - Einbezug realer Alltagskommunikation,
    - an geeigneten Stichproben normiert,
    - bezieht Eltern und Bezugspersonen ein,
    - ermöglicht die Ableitung von Förderentscheidungen,
    - von hoher Nützlichkeit für die pädagogische Arbeit,
    - Die Durchführung wenig zeit- und kostenintensiv,
    - ohne Expertenwissen einsetzbar,
    - beansprucht Proband\*innen wenig
- (Döll 2012: 73f)

# Diagnose weiterhin von besonderer Bedeutung im Falle der Mehrsprachigkeit

20

- gesellschaftlich:
  - Bedeutung der spezifischen soziolinguistischen und sprachpolitischen Gegebenheiten für die Nutzung familiensprachlicher Ressourcen
- didaktisch:
  - Bedeutung der funktionalen (und nicht normativen) Fundierung von Schriftsprache im Unterricht,
  - Bedeutung von Ausbaustrukturen in der Familiensprache für den konzeptionellen Transfer im Schriftspracherwerb,
  - Bedeutung der Angepasstheit der Schriftvermittlungsmethode an die spezifische Orthographie, insbesondere für mehrsprachige Schüler\*innen.
- linguistisch:
  - Bedeutung typologischer Unterschiede zwischen den Sprachen für das Verständnis schriftsprachlicher Leistungen zweisprachiger Schüler\*innen.

# Zitierte Literatur

21

- Apeltauer, E. (1987): Indikatoren zur Sprachstandsbestimmung ausländischer Schulanfänger. In: Apeltauer, E. (Hrsg.): Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München: Hueber, 207-232
- Baynham, M. (1993): Literacy in TESOL and ABE: Exploring common themes. *Open Letter*, 2(2), 4-16.
- Bialystok, E. (1993): Metalinguistic awareness: The development of children's representations of language. In: Pratt, C. & Garton, A. (eds.): *Systems of representation in children: Development and use*. London: Wiley & Sons, 211-233.
- Bialystok, E./Majunder, S. & Martin, M. M. (2003): Developing phonological awareness. Is there a bilingual advantage? In: *Applied Psycholinguistics* 24, 27-44.
- Brizic, K. & Hufnagl, B. (2011): „Multilingual Cities“ Wien. Bericht zur Sprachenerhebung in den 3. und 4. Volksschulklassen.
- Brockmeier, J. (1998): Literales Bewußtsein. Schriftlichkeit und das Verhältnis von Sprache und Kultur. München: Fink
- Bruck, M. & Genesee, F. (1995): Phonological awareness in young second language learners. In: *Journal of Child Language* 22, 307-324.
- Döll, M. (2012): Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines sprachstandsdiagnostischen Beobachtungsverfahrens. Münster: Waxmann.
- Gogolin et al. (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Kapitel 5: Pädagogische Sprachdiagnostik in FÖRMIG (S. 68-81). Münster: Waxmann.
- Gantefort, C. & Roth, H.-J. (2008): Ein Sturz und seine Folgen. In: Klinger, T./ Schwippert, K./ Leiblein, B. (Hrsg.): *Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG*. (= FÖRMIG Edition Band 4.) Münster: Waxmann, 29-50.
- Kalkavan-Aydın, Z. (2016): Frühes (schrift)sprachliches Lernen in Vorleseinteraktionen beim Übergang von der Kita in die Grundschule – Eine Untersuchung in mehrsprachigen Kontexten unter besonderer Berücksichtigung metasprachlicher Äußerungen. In: Barkow, I. & Müller, C. (Hrsg.): *Frühe sprachliche und literale Bildung – Sprache lernen und Sprache fördern in Kindergarten und zum Schuleintritt*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 27-44.
- Maas, U. (2016): Migrationsschwelle Sprachausbau. Ein gemeinsames Projekt mit Michael Bommers. IMIS-Beiträge 50. Universität Osnabrück.
- Mehlem, U. & Şimşek, Y. (2015): Bilingual resources and school context: Case studies from Germany and Turkey. In: Peukert, H. (ed.): *Transfer Effects in Multilingual Language Development*. (Hamburg Studies on Linguistic Diversity). Amsterdam: Benjamins, 249-274.
- Pfaff, C. (2020): Issues in heritage language research. Perspectives from Turkish in Northwestern Europe. In: Bayram, F. (ed.): *Studies in Turkish as a heritage language*. John Benjamins.
- Rehbein, J./Herkenrath, A. & Karakoç, B. (2009): On contact-induced language change of Turkish as an immigrant language. In: *Language Typology and Universals* (62 / 3), 171-204.
- Reich, H. H./ Roth, H.-J. & Gantefort, C. (2008): Der Sturz ins Tulpenbeet. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. In: Klinger, T./ Schwippert, K. & Leiblein, B. (Hrsg.): *Evaluation im Modellprogramm FöRMig*, 209-237. Münster: Waxmann.
- Reich, H. H. (2010): Sprachstandserhebungen, ein- und mehrsprachig. In: Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider, 420-429.
- Şahiner, P. (2012): Phasen und Besonderheiten des Schriftspracherwerbs bei bilingual deutsch-türkischen Grundschulkindern. In: Grießhaber, W. & Kalkavan, Z. (Hrsg.): *Orthographie und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern*. Freiburg: Fillibach, 233-252.
- Schimke, S. & Hopp, H. (2018): *Sprachverarbeitung im Zweitspracherwerb*. Berlin: de Gruyter.
- de Groot, A. (2010): *Language and cognition in bilinguals and multilinguals*. Hove: Psychology Press Ltd.
- Schroeder, C. & Stölting (2005): „Mehrsprachig orientierte Sprachstandsfeststellungen für Kinder mit Migrationshintergrund“. In: Gogolin, I./ Neumann, U./Roth, H.-J. (Hrsg.): *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann. 59-74.
- Şimşek, Y. (2016): Schriftlichkeit in der Dreisprachigkeitskonstellation: Kurdisch, Türkisch und Deutsch. In: Schroeder, C. & Rosenberg, P. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Berlin: Walter de Gruyter, 87-112.
- Şimşek, Y. (2018): Mehrsprachige Alphabetisierung. In: Grießhaber, W./ Schmölzer-Eibinger, S./ Roll, H. & Schramm, K. (Hrsg.): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 47-62.