

13.2 Punktezuordnung auf der Basis einer qualitativen Auswertung

Wie bereits im Abschnitt 1.2 ausführlich dargestellt wurde, sind nach der Art psychometrischer Testverfahren konstruierte Sprachdiagnoseverfahren zur Erfassung der komplexen Sprachkompetenz nur bedingt tauglich, da sie sich auf Erhebungen zu einem mehr oder weniger großen Ausschnitt der Sprachfähigkeit beschränken. Vor allem aber ist die dabei übliche rein quantifizierende Auswertung für die pädagogische Praxis von keinerlei Nutzen, da in Ermangelung differenzierter Informationen über vorhandene Kenntnisse oder Defizite aus dem Messergebnis keine konkreten Hinweise auf zu planende Unterrichtsinhalte abzuleiten sind. Als Grundlage zur Einleitung von gezielten Fördermaßnahmen wären für den Pädagogen qualitative Fallanalysen wohl am besten geeignet, die aber wegen des erforderlichen Umfangs selten neben dem Unterricht zu erstellen sind. Um die Sprachfähigkeiten seiner Schüler einzuschätzen, muss ein Lehrer daher meistens auf weniger aufwendige Instrumentarien zurückgreifen, die ihm aber nur eine Hilfe sind, wenn damit detaillierte Aussagen über die Sprachfähigkeiten zu ermitteln sind.

Aber auch Sprachstandserhebungen sollten möglichst genau Aufschluss geben über das zum betreffenden Zeitpunkt erreichte Stadium des Spracherwerbs und sich nicht nur mit der Angabe von Punktwerten begnügen. Ohne eine qualitative Beschreibung der sprachlichen Leistungen sind die Ergebnisse belanglos, selbst wenn beigefügte Normtabellen die Zuordnung zu Kategorien vorsehen. Da sie üblicherweise viel zu pauschal bezeichnet werden, unterliegen sie zu sehr der subjektiven Klassifizierung einer Sprachkompetenz. Die gewählten Kategorien sollten daher genauer definiert werden, z.B. im zweiten Stadium werden die Wortstellungsregeln beim Finitum noch nicht systematisch angewendet.¹⁹⁶

Bei dieser Untersuchung würde bei einer zu bevorzugenden rein qualitativen Analyse der erhobenen Sprachdaten angesichts der einbezogenen Anzahl von Kindern der notwendige Überblick verloren gehen, der für die Beobachtung der Entwicklung einer bilingualen Sprachkompetenz nötig ist. Außerdem erfordert die Anwendung von Rechenmethoden bei einer statistischen Datenanalyse die Transformation verbaler Beschreibungen in quantifizierbare Daten, und zwar sowohl zum Nachweis der Objektivität, Reliabilität und Validität des Untersuchungsverfahrens als auch zur Signifikanzprüfung von Unterschieden, die beim Vergleich der Ergebnisse von Lerngruppen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen oder zu verschiedenen Zeitpunkten auftreten. Daher wurde bei dieser Untersuchung trotz der dargestellten Vorbehalte

¹⁹⁶ Beispiel nach W. Klein, *Zweitspracherwerb*, Königstein (Taunus) 1984, S.104

gegenüber quantifizierenden Verfahren im Zusammenhang mit Sprachdiagnosen ein Kompromiss zwischen qualitativer und quantitativer Auswertung gewählt.

Die vorgesehene Auswertung vollzieht sich in drei Stufen. Am Anfang erfolgt eine qualitative Auswertung nach sprachspezifisch ausgewählten Kriterien. Dabei werden alle Beobachtungen zur Vereinfachung anhand von Listen mit operationalen Beschreibungen der Fertig- oder Fähigkeiten mit Symbolen zur Kennzeichnung von guten, mittleren oder schwachen Leistungen beurteilt. Anschließend ist unter Zusammenfassung von Teilleistungen, die zu einem sprachlichen Bereich gehören, eine mehrstufige Bewertung nach einem verbindlichen Auswertungsschlüssel durch zuzuordnende Punkte vorgesehen, aus deren Addition sich das jeweilige Gesamtergebnis der Schüler ergibt. Mit diesen in einer Zahl ausgedrückten Intervallwerten wird dann die statistische Datenanalyse vorgenommen. Zwecks eines anschaulichen Vergleichs zum Schulanfang und gegen Ende des 2. Schuljahrs werden bei den SESB-Schülern außerdem aus den Mittelwerten der beiden Sprachfähigkeiten gebildete Rangplätze auf dem Tabellenblatt 3 angegeben, aber von Berechnungen auf der Basis von Ordinalwerten wird wegen der ungleichen Leistungsdifferenzen abgesehen. In Teil V werden dann die zuvor mit Punkten bewerteten Sprachleistungen noch allgemeinen Spracherwerbsstadien zugeordnet, deren Einteilung in Anlehnung an den Vorschlag des Europarats zur Vereinheitlichung des Sprachgebrauchs erfolgt. Die relevanten Zuordnungskategorien sprachlicher Kompetenzniveaus werden in Kapitel 23 in Tabellenform aufgeführt und in Bezug auf den mündlichen Sprachgebrauch bei den Auswertungsbeispielen im Abschnitt 14.4 qualitativ beschrieben.

Selbstverständlich habe ich mich bei der Aufstellung der Kriterien und der Festlegung der danach zuzuordnenden Punkte zum Zwecke valider Aussagen über die beobachtete Sprachkompetenz um eine den Leistungen angemessene Bewertung bemüht. Da jedoch noch keine wissenschaftlichen Forschungsergebnisse vorliegen, die zur genauen Bestimmung der Anteile verschiedener Sprachleistungen an der allgemeinen Sprachkompetenz einer Sprache ausreichen würden, ist die gewählte Punktzuordnung sowie die implizit bestimmte Gewichtung der dabei auf die einzelnen Sprachbereiche entfallenden Anteile zwangsläufig subjektiv. Meine Entscheidungen können anhand der folgenden Begründungen nachvollzogen werden.

Zwecks Objektivierbarkeit werden bei der Auswertung in dieser Langzeitstudie die bei den verschiedenen Anordnungen der Untersuchung als integrierte Sprachfähigkeiten erhobenen Beobachtungsdaten nach einzelnen Unterbereichen getrennt analysiert, z.B. ist bei dem Bildimpuls-gesteuerten Interview (Bild A oder Bild B) eine Auswertung zum phonematisch/prosodischen Bereich, zum Hörverständnis sowie zum mündlichen

Sprachgebrauch vorgesehen, wobei bei der Auswertung der Sprachäußerungen zunächst zwischen lexikalischen, morphologischen und syntaktischen Leistungen unterschieden werden soll. Anschließend werden die einzelnen Ergebnisse dann wieder zu integrierten Bereichen zusammengefasst.

Gewichtung der Untersuchungsbereiche

Starke Sprache D / I	Anfang		2. Schuljahr	
	max. Rohpunkte	in %	max. Rohpunkte	in %
Phonematik / Prosodie	1	12,5	3	12
kommunikativ. Sprachverhalten	1	12,5	3	12
Hörverständnis (Textverständnis)	2	25	4	16
mündl. Sprachgebrauch	4	50	9	36
prod. Wortschatz	1	12,5	4	16
Morphosyntax	3	37,5	5	20
Lesefertigkeit			3	12
Schreibfertigkeit			3	12
motorische Schreibfertigkeit			1,5	6
Rechtschreibfertigkeit			1,5	6
	8	100	25	100

Partnersprache D / I	Anfang		2. Schuljahr	
	max. Rohpunkte	in %	max. Rohpunkte	in %
Phonematik/ Prosodie	1	12,5	3	13,6
kommunikativ. Sprachverhalten	1	12,5	3	13,6
Hörverständnis (Textverständnis)	2	25	4	18
mündl. Sprachgebrauch	4	50	9	41
produktiver Wortschatz	1	12,5	4	18
Morphosyntax	3	37,5	5	23
Lesefertigkeit			3	13,6
	8	100	22	100

Wie schon im Abschnitt 5.3 zur Vergleichbarkeit der Daten der Anfangserhebung zum Schulbeginn mit den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung gegen Ende des 2. Schuljahres angemerkt wurde, sind die Daten wegen einiger Änderungen hinsichtlich der Bewertung nur bedingt vergleichbar. Zum einen wurde zwecks einer breiteren Streuung die maximal zu erreichende Punktzahl von 8 auf 25 (starke Sprache) bzw. 22 (Partnersprache) erhöht, zum anderen wurden die einzelnen sprachlichen Bereiche anders gewichtet. Die abweichende Gewichtung ergab sich zum Teil wegen der zum Schulanfang noch entfallenden Erhebungen zur Lese- und Schreibfertigkeit. Außerdem soll durch die andere Gewichtung im morphosyntaktischen sowie im lexikalischen Bereich die bei der Anfangserhebung auftretende Überbetonung der syntaktischen Fähigkeiten vermieden werden. Da bei der Partnersprache auch im 2. Schuljahr noch keine Beobachtungen zur Schreibfertigkeit durchgeführt wurden, weicht die Gewichtung jedoch je nach dem Status der Sprache leicht voneinander ab.

Bei der Wägung handelt es sich um Mutmaßungen über Gewichtsanteile, die nach Durchführung der Untersuchung anhand der auftretenden Streuung noch zu überprüfen sind. Die Tabellen beziehen sich auf die Bewertung mit unterschiedlichen Bezugspunkten je nach Sprachstatus, die zur Grundlage der Datenanalyse der Untersuchungsergebnisse diente.¹⁹⁷

Der Gesamtanteil der bei den Untersuchungsanordnungen zum Hörverständnis und zum mündlichen Sprachgebrauch zu beobachtenden morphosyntaktischen und lexikalischen Leistungen wurde bei der Untersuchung gegen Ende des 2. Schuljahres von 75% auf 59% (Partnersprache) bzw. 52% (starke Sprache) reduziert. Dabei verringert sich beim Hörverständnis der Anteil der in die Bewertung einfließenden Daten bei der Partnersprache um 7%, bei der starken Sprache um 9% (nur noch 18% bzw. 16% gegenüber 25% beim Schulanfang). Lexikalische Fähigkeiten im

¹⁹⁷ Diese Bewertung weicht von der ursprünglich vorgesehenen (einheitliches Maximum von 25 Punkten bei teilweise unterschiedlicher Bewertung der Sprachleistungen in der starken Sprache und der Partnersprache) ab, nach der die studentischen Mitarbeiter die Auswertung zunächst vorgenommen haben. Bei der Entwicklung des Pilotverfahrens erschien eine unterschiedliche Bewertung der Sprachleistungen bei den Kindern der verschiedenen Sprachgruppen wegen der höheren Anforderungen an Kinder, die die andere Sprache mitunter erst seit 2 Jahren in der Schule lernen, gerechtfertigt. Diese unterschiedliche Bewertung erwies sich in der Phase der Auswertung jedoch als problematisch und wurde von mir nachträglich durch entsprechende Transformationen wieder zurückgenommen (siehe Kapitel 15). Beide Auswertungsergebnisse mit dem Bezugspunkt 25 und den später nach Sprachstatus unterscheidenden Bezugspunkten 25 (starke Sprache) und 22 (Partnersprache) sind den Tabellenblättern 3 und 4 zu entnehmen. Für das Untersuchungsergebnis sind jedoch nur die korrigierten Gesamtergebnisse mit den unterschiedlichen Bezugspunkten maßgeblich. – Mit der Entscheidung für unterschiedliche Bezugspunkte wurde ein direkter Vergleichsmaßstab bei den einzelnen Sprachleistungen hergestellt. Eine unterschiedliche Gewichtung kann indessen nicht aufgehoben werden, da sie von der Varianz abhängt, die bei den sprachlichen Bereichen auftritt. Bei der Partnersprache wird wegen der unterschiedlichen Voraussetzungen im 2. Schuljahr noch eine größere Streuung auftreten als bei der starken Sprache.

produktiven Bereich werden aber durch den von 12,5% auf 18% (Ps) bzw. 16% (st. S.) erhöhten Anteil beim mündlichen Sprachgebrauch sowohl bei der starken Sprache wie bei der Partnersprache stärker berücksichtigt als beim Schulanfang. Damit soll auch dem Einbezug des lexikalischen Anteils bei der Begriffsbildung Rechnung getragen werden. Der bei der Untersuchung zum Schulanfang überbetonte morphosyntaktische Bereich wurde demgegenüber von 37,5% auf 23% (Partnersprache) bzw. 20% (starke Sprache) reduziert.

Altersgemäß werden sowohl beim Lesen wie beim Schreiben noch keine produktiven Leistungen gefordert, weshalb beim Lesen und Schreiben bewusst noch keine selbständigen Sprachfähigkeiten, sondern erst automatisierte Sprachfertigkeiten erwartet werden.¹⁹⁸ Die im 2. Schuljahr hinzugekommenen sprachlichen Bereiche des Lesens und Schreibens fließen mit je 12% (st. Sprache) bzw. 13,6% (Partnersprache) in das Gesamtergebnis ein, wobei bei der Partnersprache noch keine Aufgaben zur Schreibfertigkeit vorgesehen sind, da in dieser Klassenstufe überhaupt erst gegen Ende des Schuljahres regelmäßig Begegnungen mit Texten in der Partnersprache stattfinden und erst wenig geschrieben wird.

Bei dieser Untersuchung wurde aber schon eine Aufgabe zur Lesefertigkeit in der Partnersprache aufgenommen, um einerseits die Beherrschung der phonetischen Unterschiede zwischen den beiden Sprachen genauer beobachten zu können und um außerdem den zum Schulanfang bereits annähernd bilingualen Kindern eine Gelegenheit zu geben, ihre Lesefertigkeit auch in der Sprache zu zeigen, in der sie durch die SESB-übliche Trennung in Sprachgruppen nicht alphabetisiert wurden. Beobachtungen zur Lesefertigkeit in der Partnersprache sind zur Einschätzung der Entwicklung der Sprachkompetenzen bei dieser Untersuchung unerlässlich, denn nur die Berücksichtigung ähnlicher Fertigkeiten in beiden Sprachen erlaubt den Vergleich der Leistungen bei der Gruppe der zum Schulanfang annähernd bilingualen Kinder.

¹⁹⁸ Während des Alphabetisierungsprozesses wird vorwiegend erst das automatisierte Beherrschen von Laut- und Zeichenkombinationen gelernt, also die Lese- und Schreibfertigkeit trainiert, während Sprachfähigkeiten die Kompetenz voraussetzen, „die automatisierten Laut- und Zeichenkombinationen zur Versprachlichung eigener kommunikativer Absichten oder aber zur Sinnentnahme gehörter Texte einzusetzen“ (Heindrichs/ Gester/ Kelz, *Sprachlehrforschung. Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*, Stuttgart 1980, S.40). Die Unterscheidung zwischen Sprachfertigkeiten und Sprachfähigkeiten ist auf Leont'ev zurückzuführen, der unter einer Fähigkeit ein bewusst erworbenes Vermögen versteht, eine Handlung optimal zu realisieren, während eine Fertigkeit sich in dem Vermögen erschöpft, Operationen optimal auszuführen (Leont'ev, *Psycholinguistik und Sprachunterricht*, Stuttgart u.a., 1974, Original von 1970). Siehe auch Butzkamm: „Fertigkeiten äußern sich im Tun, im Ausführen und Ausüben. ... An ihrem Zustandekommen sind a) Wahrnehmungen, deren b) Verarbeitung und Verbindung mit c) ausführender Motorik beteiligt.“ (Butzkamm, *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*, Tübingen, 1989, S. 74) – Einwände gegen diese Unterscheidung von Wygotski, siehe Abschnitt 8.1, S.135

Erhebungen zur Lesefertigkeit in der Partnersprache beziehen wenigstens indirekt auch bei diesen Schülern Beobachtungen zur Schreibfertigkeit ein, die in der Untersuchung zum Ende des 2. Schuljahres bei ihnen in dieser Sprache noch fehlen. Schließlich ist davon auszugehen, dass Kinder, die beim Lesen die phonetischen Unterschiede trotz fehlender schulisch vermittelter Anleitung bereits beherrschen, auch die phonographemischen Unterschiede beim Schreiben in dieser Sprache nach nur wenigen Übungen ähnlich wie die der anderen Sprachgruppe zugeordneten Kinder beachten würden. Hinsichtlich der motorischen Schreibfertigkeit würden sich bei den beiden Sprachen wegen des sehr ähnlichen Schriftsystems wohl kaum gravierende Leistungsunterschiede ergeben. Da bei einigen Buchstaben gewisse Unterschiede bei der Schreibweise der einzelnen Buchstaben und der entsprechenden Verbindungen vorliegen, wurde bei der Untersuchung jedoch wegen der fehlenden Übung auf eine Schreibprobe in der Partnersprache verzichtet.

Aber ohne eine Untersuchungsanordnung zum Lesen in der Partnersprache (PS-D bzw. PS-I) wäre die Untersuchung zur Entwicklung bilingualer Kompetenzen unter den Bedingungen der SESB zu lückenhaft. Schließlich hat sich dieser Schulversuch das Ziel gesetzt, außer der früh einsetzenden Vermittlung einer weiteren Sprache auch die Bilingualität ihrer Schüler zu fördern. Daher muss es auch Gegenstand der Untersuchung sein, ob die zum Schulanfang schon dank ihrer familiären Sozialisation annähernd bilingualen Kinder in der SESB ihre Bilingualität aufrecht erhalten oder gar vervollkommen können. Entsprechend ist bei der Bewertung der Leistungen in der starken Sprache und der Partnersprache zwecks eines objektiven Vergleichs auch derselbe Maßstab anzulegen und die ursprünglich vorgesehene Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen bei den Bereichen Hörverständnis, mündlicher Sprachgebrauch und Lesefertigkeit zwar pädagogisch nachzuvollziehen und auf den Zeugnissen in den ersten Schuljahren daher auch zu befürworten, aber bei einer Sprachstandsuntersuchung nicht angebracht.

Manche Schüler, die erst seit dem Schulbeginn die Partnersprache als Zweitsprache lernen, mögen mit dem Lesen der Sätze in der Partnersprache, bei denen schwierige Laute gehäuft auftreten, noch etwas überfordert sein. Doch diese Leseaufgabe wurde abgesehen von dem Argument in Bezug auf die annähernd bilingualen Schüler bewusst zur Erhöhung der Trennschärfe in die Untersuchung aufgenommen, weil nur leicht zu bewältigende Aufgaben nicht zu differenzierenden Ergebnissen führen. Im Übrigen sieht die Anleitung zur Leseprobe vor, dass die Kinder, bei denen große Schwierigkeiten auftreten, davon entbunden werden, bevor sich bei ihnen ein Gefühl des Versagens einstellt, indem das Lesen in eine Nachsprechaufgabe umgewandelt wird.

Ansonsten blieb die Gewichtung der Bereiche Phonematik/Prosodie sowie des kommunikativen Sprachverhaltens gegenüber der Untersuchung zum Schulanfang mit 12% (st. S.) bzw. 13,6% (Ps) statt 12,5% nahezu unverändert. Dabei erscheint die Berücksichtigung des kommunikativen Sprachverhaltens mit nur 12% bzw. 13,6% eventuell etwas unbefriedigend, da die kommunikative Kompetenz schließlich das übergeordnete Ziel des Sprachunterrichts ist. Doch werden die formalen Anteile, die zur Verständlichkeit einer Äußerung beitragen, bereits bei anderen Bereichen (vor allem beim mündlichen Sprachgebrauch) berücksichtigt. Hier wird dagegen neben einer allgemeinen auch nonverbalen Interaktionsfähigkeit bei den Sprachäußerungen vor allem der soziale kommunikative Aspekt betrachtet, d.h. ob sich das Kind in einer Gesprächssituation auf seinen Gesprächspartner derart einzustellen vermag, dass es seine Sprechabsicht verständlich ausdrücken kann.

Allerdings ist der Bereich des kommunikativen Sprachverhaltens, bei dem außer Sprachfähigkeiten auch Persönlichkeitsmerkmale beteiligt sind, nicht gleichzusetzen mit dem ebenfalls beobachteten bilingualen kommunikativen Sprachverhalten. Hierbei sind zusätzlich zum allgemeinen kommunikativen Sprachverhalten noch die Fähigkeit zum angemessenen Sprachwechsel und die Sicherheit in beiden Sprachcodes, die sich durch nur seltenes Auftreten von Interferenzen auszeichnet, zu berücksichtigen. Da sich das Sprachverhalten eines Bilingualen nicht allein in der Addition seiner Sprachkompetenzen erschöpft, daher also weder Summen noch Quotienten diese komplexe Fähigkeit hinreichend beschreiben, wird statt des in der Fachliteratur zum Zweitspracherwerb mitunter erwähnten Bilingualitätsquotienten in dieser Studie die Bezeichnung Bilingualitätsfaktor vorgezogen. Damit soll ausdrücklich eingeräumt werden, dass angesichts der Komplexität des bilingualen kommunikativen Sprachverhaltens trotz des Bemühens um präzise Beobachtungen in natürlichen Situationen wohl stets einige Variablen nicht zu erfassen sein werden. Der bei Sprachbeobachtungen zu ermittelnde Bilingualitätsfaktor wird zwangsläufig nur einige an der Bilingualität mitwirkende Umstände ausdrücken.

Wegen der allzu verschiedenen sprachlichen Voraussetzungen der SESB-Schüler wurde zum Schulanfang noch auf Beobachtungen zum bilingualen kommunikativen Verhalten verzichtet, weshalb gegen Ende des 2. Schuljahres keine Vergleichsdaten vorliegen und die in dieser Phase der Untersuchung erhobenen Beobachtungen noch nicht explizit in die Ergebnisse einbezogen werden sollen. In diesem Bereich bilden die Beobachtungen von 1999 bei den SESB-Schülern die Ausgangslage zur Beobachtung der Entwicklung ihrer bilingualen Kompetenz, die erst in der nächsten Phase der geplanten Langzeitstudie gegen Ende des 4. Schuljahres intensiver beachtet werden

soll. In das individuelle Gesamtergebnis gegen Ende des 2. Schuljahres fließen nur die bei beiden Sprachen zum kommunikativen Sprachverhalten vergebenen Punkte ein.

Es folgt die Zusammenstellung der bei den einzelnen Untersuchungsbereichen gegen Ende des 2. Schuljahres vorgesehenen maximalen Anzahl von Rohpunkten und ihrem Anteil an der Gesamtwertung in Prozenten. Der Bereich Begriffsbildung wird separat dargestellt, da die in diesem Bereich beobachteten Fähigkeiten wegen ihres besonderen Zusammenhangs mit nicht sprachlichen Faktoren nicht direkt im Gesamtergebnis berücksichtigt werden sollen, sondern nur zu einem Bruchteil beim Wortschatz.

Punktezuordnung SESB-Langzeitstudie gegen Ende des 2. Schuljahres

2.Schuljahr	Starke Sprache D / I		Partnersprache D / I	
	max. Rohpunkte	in %	max. Rohpunkte	in %
Phonematik/ Prosodie	3	12	3	13,6
kommunikatives Sprachverhalten	3	12	3	13,6
Hörverständnis (starke Sprache: Textverständnis)	4	16	4	18
mündlicher Sprachgebrauch	9	36	9	41
produktiver Wortschatz	4	16	4	18
Morphosyntax	5	20	5	23
Lesefertigkeit	3	12	3	13,6
Schreibfertigkeit	3	12	im 2. Schuljahr noch nicht erhoben	
motorische Schreibfertigkeit	1,5			
Rechtschreibfertigkeit	1,5			
maximales Ergebnis	25	100	22	100

Berücksichtigung der Begriffsbildung beim produktiven Wortschatz						
Sprachgruppe / überwiegend benutzte Sprache bei U-Anordnung Konzepte	Starke Sprache D / I			Partnersprache I		
	max. Rohpunkte		Konzepte in % von Gesamt	max. Rohpunkte		Konzepte in % von Gesamt
	Wortschatz	davon Konzepte		Wortschatz	davon Konzepte	
it. Sprachgruppe / Italienisch	4	2	8 %	entfällt (Partnersprache ist Deutsch)		
dt. Sprachgruppe / Italienisch	4	-	-	4	2	9 %
dt. Sprachgruppe / Deutsch	4	2	8 %	4	-	-

Das Ergebnis der Untersuchungsanordnung Konzepte fließt mit bis zu 2 Punkten in den Bereich Wortschatz ein, ohne dass sich die maximal zu erreichende Punktzahl in diesem Bereich erhöht. Die Bewertung wird auf maximal 2 Punkte beschränkt, da die Fähigkeiten zur Begriffsbildung außer von den lexikalischen Kenntnissen der Kinder auch von ihren kognitiven Fähigkeiten abhängen, die im Rahmen dieser Untersuchung nicht näher betrachtet werden. Zu berücksichtigen ist allerdings, in welcher Sprache die Fragen zu den Konzepten überwiegend bearbeitet wurden, da es den Schülern der deutschen Sprachgruppe freigestellt wurde, ob sie die Fragen in ihrer starken Sprache Deutsch oder in der bei der Vermittlung von Sachwissen verwendeten Unterrichtssprache Italienisch beantworten wollten. Bei ihnen werden die Punkte zur Begriffsbildung bei der Sprache zur Bewertung des Wortschatzes einbezogen, in der überwiegend geantwortet wurde. Die Schüler der italienischen Sprachgruppe hatten keine Wahl, sie mussten die Konzepte-Fragen auf Italienisch beantworten.