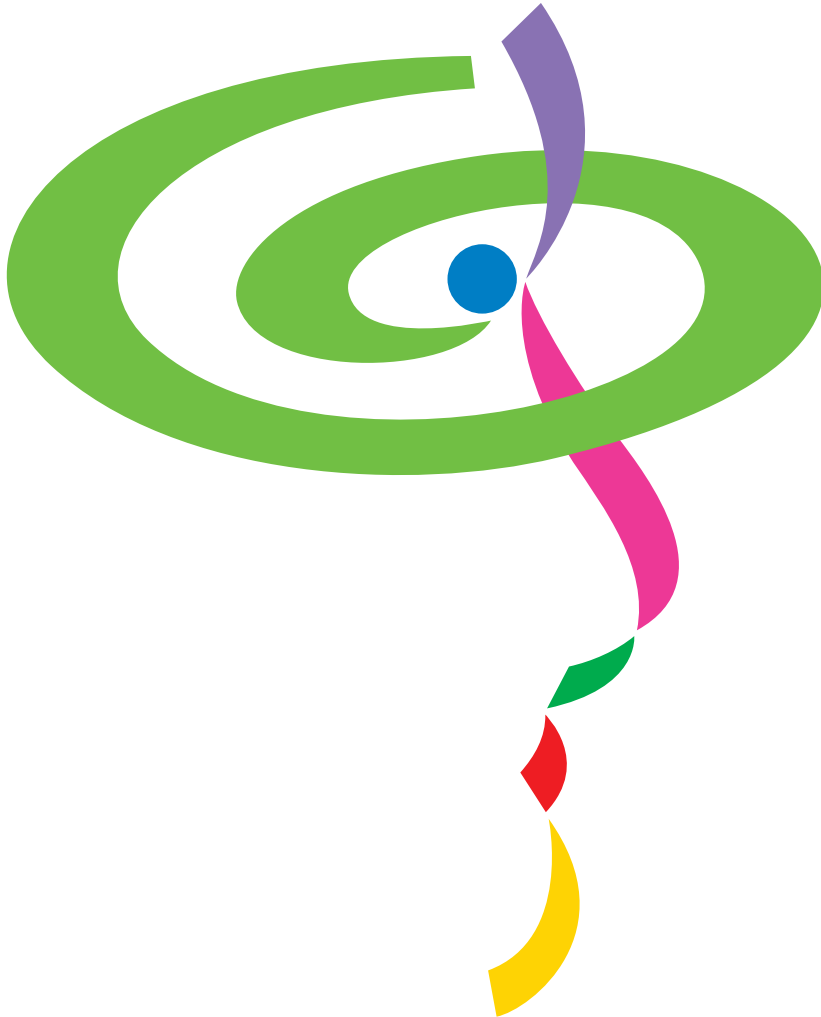




# 11 Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund



## **Bildungsreform Band 11**

### **Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund**

#### **Impressum**

##### **Herausgeber**

Bundesministerium  
für Bildung und Forschung (BMBF)  
Referat Publikationen; Internetredaktion  
10115 Berlin

##### **Bestellungen**

Schriftlich an den Herausgeber  
Postfach 30 02 35  
53182 Bonn

oder per

Tel.: 01805-262 302

Fax: 01805-262 303

(0,12 Euro/Min.)

E-Mail: [books@bmbf.bund.de](mailto:books@bmbf.bund.de)

Internet: <http://www.bmbf.de>

##### **Autoren**

Prof. Dr. Dr. h.c. Konrad Ehlich (Ludwig-Maximilians-Universität München)

in Zusammenarbeit mit

Prof. Dr. Ursula Bredel (Pädagogische Hochschule Karlsruhe)

Birgitta Garne, PhD (Universität Uppsala)

Anna Komor, M.A. (Ludwig-Maximilians-Universität München)

Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm (Universität Wien)

Prof. Tim McNamara (Universität Melbourne)

Prof. Dr. Hans H. Reich (Universität Koblenz-Landau)

Dr. Guido Schnieders (Ludwig-Maximilians-Universität München)

Dr. Jan D. ten Thije (Universität Utrecht)

Dr. Huub van den Bergh (Universität Utrecht)

##### **Umschlaggestaltung**

Helmut Langer

**Bonn, Berlin 2005**

Gedruckt auf Recyclingpapier

Konrad Ehlich  
*in Zusammenarbeit mit*  
Ursula Bredel  
Birgitta Garme  
Anna Komor  
Hans-Jürgen Krumm  
Tim McNamara  
Hans H. Reich  
Guido Schnieders  
Jan D. ten Thije  
Huub van den Bergh

Anforderungen an Verfahren der  
regelmäßigen Sprachstands-  
feststellung als Grundlage für die  
frühe und individuelle Förderung  
von Kindern mit und ohne  
Migrationshintergrund



# Inhalt

Inhalt		3
<b>Konrad Ehlich</b>		
<b>Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann</b>		
1	<i>Voraussetzungen und Ziele</i>	11
1.1	Individuell-biographische Förderung der Sprachaneignung von Kindern und die sprachlichen Basisqualifikationen	11
1.2	Übersicht	13
1.3	Andere Länder und ihre Erfahrungen	14
1.4	Deutschsprachige Testverfahren	14
1.5	Konsequenzen und Empfehlungen	15
2	<i>Sprache</i>	16
2.1	Grundkonzeptionen von Sprache	16
2.2	Funktionen von Sprache	18
2.3	Sprache und Interaktionalität	19
2.4	Erstreckung und Störungen der Sprachaneignung	21
2.5	Sprachliche Basisqualifikationen	22
2.6	Einsprachigkeit, Zweisprachigkeit, Mehrsprachigkeit	26
3	<i>Daten</i>	31
3.1	Theorieabhängigkeit der Datengewinnung	31
3.2	Daten zur kindlichen Sprachaneignung	31
4	<i>Forschung</i>	32
4.1	Forschungsökonomische und -praktische Rahmenbedingungen	32
4.2	Forschungsdichte	32
4.3	Forschungsgeographie	33
4.4	Forschungen zur Aneignung des Deutschen als Erstsprache	34
5	<i>Sprachstandserhebungsverfahren</i>	42
5.1	Zum Stand der Sprachstandserhebungsverfahren	42
5.2	Testtheoretische Anforderungen	51
5.3	Individuell-biographische Förderkonzepte (IBFK) und Konsequenzen für die Sprachstandsfeststellung	57
5.4	Erhebungsverfahren und Praktikabilität	58
6	<i>Institutionelle Konsequenzen</i>	59
7	<i>Qualifikationsfächer und Forschungsdesiderate</i>	62
8	<i>Anhänge (Anna Komor)</i>	64

## Ursula Bredel

### Sprachstandsmessung – Eine verlassene Landschaft

1	<i>Anforderungen an Diagnose und Förderung mit Bezug auf den Spracherwerb</i>	78
1.1	Der Aufbau sprachlicher Kompetenzen	79
1.2	Bisherige Instrumentarien – die wichtigsten Desiderata im Überblick und Konsequenzen für die Entwicklung eines modernen Erhebungsinstrumentes	98
2	<i>Anforderungen an Diagnose und Förderung mit Bezug auf handlungspraktische Ablaufmuster</i>	100
2.1	Die Architektur diagnostischer Instrumentarien zur Förderung	100
2.2	Bisherige Instrumentarien – Die wichtigsten Desiderata im Überblick und Konsequenzen für die Entwicklung eines modernen Erhebungsinstrumentes	106
3	<i>Zusammenfassung – Überblick über die Anforderungen an ein modernes Sprachstandserhebungsinstrument aus fachdidaktischer Perspektive</i>	107
4	<i>Anforderung an die Aus- und Weiterbildung von Förderkräften</i>	109
4.1	Implementierung von Diagnostik und Förderung in der 1. Ausbildungsphase	109
4.2	Implementierung von Diagnostik und Förderung in der 2. Ausbildungsphase	113
4.3	Etablierung eines Fort- und Weiterbildungsangebots für Lehrkräfte	113
5	<i>Anforderungen an die institutionelle Infrastruktur zur Implementierung von Diagnose und Förderung</i>	113
5.1	Durchführung der Sprachstandserhebung	113
5.2	Durchführung der Fördermaßnahmen	115
6	<i>Zusammenfassung: Der Anforderungsrahmen aus sprachdidaktischer Perspektive</i>	118

## Hans H. Reich

### Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des „Anforderungsrahmens“

Einleitung		121
1	<i>Gegenstand des Gutachtens</i>	121
1.1	Verhältnis zur Expertise insgesamt, zu den übrigen Gutachten und zu den internationalen Expertisen	121
1.2	Darstellungsweise	121
1.3	Bildungspolitische Relevanz	122
Ergebnisse und offene Fragen der Forschung		122
2	<i>Demographie der Zwei- und Mehrsprachigkeit</i>	123

2.1	Definition der Zielgruppe	123
2.2	Nähere Beschreibung	124
2.3	Resümee	131
3	<i>Psychologie der Zweisprachigkeit</i>	131
3.1	Interdependenz und Transfer	131
3.2	Dominanzen und Domänen	133
3.3	Sprachbewusstheit	134
3.4	Verläufe der Aneignung von Zweisprachigkeit	134
3.5	Resümee	136
4	<i>Linguistik der Zweisprachigkeit</i>	137
4.1	Deutsch als Zweitsprache	137
4.2	Herkunftssprachen in der Emigration	140
4.3	Herkunftssprache und Zweitsprache	140
4.4	Sprachalternationen	143
4.5	Resümee	145
5	<i>Positionen zur Sprachbildung in der mehrsprachigen Gesellschaft und ihre Auswirkungen auf die Zweisprachigkeitsdiagnostik</i>	146
5.1	Migrantenpädagogik	146
5.2	Übergreifende Konzepte der Sprachbildung	149
5.3	Resümee	149
6	<i>Zweisprachigkeitsdiagnostik I: Generelle Probleme</i>	150
6.1	Sprachdiagnostische Modellierung der Zweisprachigkeit	150
6.2	Normen-Probleme	151
6.3	Zum Zusammenhang von Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung	152
7	<i>Zweisprachigkeitsdiagnostik II: Einzelne Verfahren zur Verwendung in Deutschland</i>	154
7.1	Zum Einsatz einsprachig konzipierter Verfahren	154
7.2	Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes in Deutsch als Zweitsprache (ohne Berücksichtigung der Erstsprache)	154
7.3	Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes in der Herkunftssprache und in Deutsch als Zweitsprache	160
7.4	Resümee	162
	Empfehlungen	164
8	<i>Folgerungen für die Entwicklung regelmäßiger Sprachstandsfeststellungen</i>	164
8.1	Einfügung in die allgemeine Bildungspolitik	164
8.2	Pädagogisch relevante Definition der Zielgruppe	164
8.3	Pädagogische Inklusion	165
8.4	Gleichheit und Verschiedenheit	165
8.5	Zweisprachigkeitsprofile	165

8.6	Longitudinaler Aufbau	166
8.7	Nachholende Arbeit zu den Sprachprofilen der Herkunftssprachen	166
8.8	Normen für deutsche Sprachprofile	166
8.9	Funktionen und Normen für Profile der Herkunftssprachen	167
8.10	Verbindung von Sprachdiagnose und Sprachförderung	168
8.11	Entwicklung von Qualitätsbewusstsein	168
8.12	Qualifizierung der pädagogischen Kräfte	168
9	<i>Forschungsbedarf</i>	169
9.1	Longitudinale Untersuchungen zur Entwicklung der Zweisprachigkeit im Kindes- und Jugendalter	169
9.2	Untersuchungen zum Transfer zwischen Sprachen	169
9.3	Grundlagen der zweisprachigen Förderung	169

### **Tim McNamara**

#### **Beurteilungsverfahren für die sprachliche Entwicklung von Kindern zwischen dem vierten und vierzehnten Lebensjahr**

1	<i>Einleitung</i>	171
2	<i>Beurteilungskriterien und ihre Gültigkeit</i>	171
3	<i>Die Beurteilungs-Schlusskette</i>	173
4	<i>Belegbasierte Einschätzung</i>	174
5	<i>Messicks Validitätstheorie</i>	177
6	<i>Einschätzungen und empirische Belege im Rahmen schulischer Sprachbeurteilung</i>	179
6.1	Die Funktionen von Standards	181
6.2	Die begriffliche Organisation von Standards (das Konstrukt)	181
7	<i>Beurteilungsverfahren: Wie Lehrerbeurteilungen und formelle Tests einander ergänzen</i>	187
7.1	Beurteilung durch Lehrer	187
7.2	Formelle Tests	188
8	<i>Ein Beispiel für ein Beurteilungssystem für den Spracherwerb</i>	191
9	<i>Zusammenfassung und Ausblick</i>	192

### **Hans-Jürgen Krumm**

#### **Der Umgang mit sprachlicher Vielfalt unter besonderer Berücksichtigung der sprachlichen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich**

1	<i>Einleitung: Sprachliche Vielfalt als Reichtum</i>	193
2	<i>Die Rolle der sprachlichen Minderheiten im Vielvölkerstaat</i>	196
3	<i>Zuwanderung nach Österreich</i>	199
4	<i>Kinder mit Migrationshintergrund an österreichischen Schulen</i>	200



5	<i>Schulrechtliche Bestimmungen für SchülerInnen mit Migrationshintergrund</i>	204
6	<i>Deutsch als Zweitsprache – Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund</i>	206
7	<i>Untersuchungen und Materialien zur Feststellung des Sprachstandes von SchülerInnen mit Migrationshintergrund</i>	209
7.1	Wiener Sprachstandserhebung 1992/93	209
7.2	Leitfaden für die Schülereinschreibung	210
7.3	Sprachkenntnisnachweis für MigrantInnen (SKN)	211
7.4	Sprachstandserhebung zum bilingualen Spracherwerb in der Migration	213

### **Huub van den Bergh und Jan D. ten Thije**

#### **Beurteilung sprachlicher Kompetenz: Die Entwicklung von Beurteilungsverfahren für das Schulsystem und für individuelle Schülerleistungen in den Niederlanden**

1	<i>Einleitung</i>	217
2	<i>Grundstruktur des niederländischen Bildungswesens</i>	218
2.1	Das niederländische Schulsystem	218
2.2	Bildungsfreiheit und Wandel in der Bildungspolitik	219
2.3	Mehrsprachigkeit und Migrantenkinder	220
3	<i>Beurteilungsverfahren für das Schulsystem und für individuelle Schülerleistungen</i>	221
3.1	Staatliche Prüfungen	222
3.2	Der Cito-Grundschulabschlussstest	225
3.3	Pupil-Monitoring-Systeme – Systeme zur allgemeinen Leistungskontrolle	228
3.4	National Assessment – nationale Überprüfung der Fortschritte im Bildungswesen	229
4	<i>Diskussion</i>	236
4.1	Der hinter Sprachtests stehende Sprachbegriff	236
4.2	National Assessment, individuelle Sprachaneignung und Qualitätskontrolle	238
4.3	Beurteilung sprachlicher Fähigkeiten von Migrantenkindern	239
4.4	Die Niederlande: Europas Testmeister?	240

### **Birgitta Garne**

#### **Auf den Flügeln von Sprache: Ein diagnostisches Verfahren**

1	<i>Diagnostische Verfahren und fächerspezifische Examen während der Pflichtschulzeit</i>	241
2	<i>Diagnose und Lernfortschritte</i>	242
2.1	Wie lässt sich Wissen diagnostizieren?	243

2.2	Lehrer als professionelle Beobachter des Leistungsstandes	244
2.3	Zeitpunkte der Lehrerbeobachtung	247
2.4	Wege der Lehrerbeobachtung	247
3	<i>Das Vergnügen am Sprachenlernen</i>	248
3.1	Einstellungen der Bevölkerung zur Mehrsprachigkeit	249
3.2	Wie lässt sich der Sprachaneignungsprozess beschreiben?	249
4	<i>Diagnostische Instrumente</i>	249
4.1	Sprechfähigkeiten als Grundlage	250
4.2	Sprache als Spiel und die Laut-Buchstaben-Zuordnung	251
4.3	Zur Funktion von Schreiben	252
4.4	Der Weg zum Lesen	253
4.5	Schüler in mehrsprachiger Umgebung	255
5	<i>Zur Entwicklung der Schreibfähigkeit</i>	255
5.1	Länge	256
5.2	Chronologie	256
5.3	Kontext	256
5.4	Ausschmückungsgrad	257
	Anhang	258

### **Guido Schnieders und Anna Komor**

#### **Eine Synopse aktueller Verfahren der Sprachstands- feststellung**

	Erläuterungen	261
	Ausführlichere Darstellungen	262
1	Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen	262
2	sismik	265
3	BEK	268
4	HAVAS-5	270
5	SFD	273
6	Bärenstark	276
7	Fit in Deutsch	278
8	SETK 2	280
9	SETK 3-5	283
10	SSV	286
11	Screeningverfahren zur Feststellung von Störungen in der Grammatikentwicklung (Penner-Screening)	289
12	EVER	292
13	HASE	294
14	KISTE	297

15	LUT	300
16	ADST	302
17	AST 2	305
18	AST 3	308
19	AST 4	310
20	PET	312
21	H-S-E-T	316
	Tabellarische Darstellungen	320
	<b>Literaturverzeichnis</b>	343
	<b>Autorinnen und Autoren</b>	371



**Konrad Ehlich**

## **Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund – Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann**

### **1 Voraussetzungen und Ziele**

#### **1.1 Individuell-biographische Förderung der Sprachaneignung von Kindern und die sprachlichen Basisqualifikationen**

Um den Mitgliedern der neuen Generation die für eine Demokratie unabdingbaren kommunikativen Handlungsmöglichkeiten zu verschaffen, ist eine Förderung bei jenen Kindern und Jugendlichen indiziert, die hinter den für ihr jeweiliges Alter charakteristischen Qualifikationsprofilen deutlich und erkennbar zurückbleiben. Unter Beachtung der zeitlichen Schwankbreite dieser Entwicklungen gilt es dabei, Retardierungen frühzeitig zu erkennen, von denen eine nachhaltig negative Auswirkung für die erforderliche kommunikative Handlungsbefähigung ausgehen kann.

Fördermaßnahmen greifen in diesem Zusammenhang insbesondere dann, wenn sie individuell zielgenau aus der jeweiligen Diagnostik abgeleitet und in ein optimiertes individuell-biographisches Förderkonzept (IBFK) umgesetzt werden. Um zu diagnostisch hinreichend verlässlichen Instrumenten zu kommen, sind die folgenden Fragenbereiche zu beantworten:

- (1) Welche Anforderungen ergeben sich aus (a) sprachwissenschaftlicher und aus (b) fachdidaktischer Sicht für Verfahren, die den Stand der Sprachentwicklung von Kindern in ausgewählten Sprachaneignungsphasen erheben sollen?
- (2) Welche Anforderungen ergeben sich für entsprechende Verfahren mit Blick darauf, daß sie als diagnostische Grundlage für die Entwicklung, den Einsatz und die Optimierung individuell-biographischer Förderkonzepte genutzt werden können?
- (3) Welche Möglichkeiten bestehen (a) für Kinder aus Migrationszusammenhängen hinsichtlich der Einbeziehung ihrer herkunftssprachlichen (in den meisten Fällen muttersprachlichen) Kompetenz bei der Feststellung des sprachlichen Entwicklungsstandes im Deutschen, und (b) in welcher Weise kann Mehrsprachigkeitsbewußtheit bei Kindern aus Migrationszusammenhängen und bei Kindern deutscher Muttersprache in die Feststellungsverfahren einbezogen werden?

Die Befähigung zu einer angemessenen, für das zivilgesellschaftliche Handeln hinreichenden sprachlichen Kompetenz erfordert die Aneignung und Entfaltung einer Reihe von Einzelfähigkeiten, die freilich nicht isoliert gegeneinander sind; vielmehr bildet erst deren Verbund jene allgemeine kommunikative Befähigung, die als Grundausstattung für das Handeln in der Gesellschaft verlangt

wird. Es geht also um einen ganzen *Qualifikationsfächer*, der angeeignet und systematisch ausgebaut wird. Die Prozesse der Aneignung geschehen korrelativ synchron, wobei für die einzelnen Qualifikationen charakteristische Übergänge zu beobachten sind, deren Bewältigung noch immer am besten mit dem Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ von Vygotskij (1934) erfaßt wird. Mit dem Erwerb der literalen Qualifikation hingegen tritt eine deutlich spätere Phase im Aneignungszusammenhang auf, die standardmäßig mit dem Schulbeginn zusammenfällt (– dies freilich im Einzelfall keineswegs muß). Die einzelnen Qualifikationen erreichen Stufen des jeweils optimalen Angeeignetseins. Ist eine solche Stufe erreicht, steht die entsprechende Qualifikation dauerhaft zur Verfügung, sofern nicht pathologische Prozesse einen Abbau verursachen.

Bei Annahme einer – idealtypischen – „Normalität“ für die Entwicklung der Sprachaneignung erhält man ein Bezugsraster, das mit einer je individuellen Spreizung die Orientierungsmarken zu setzen gestattet, von denen aus die individuellen Entwicklungsspielräume und die Erstreckungen von Aneignungsphasen bestimmt werden können.

Mindestens die folgenden Basisqualifikationen sind zu unterscheiden:

- A die rezeptive und produktive phonische Qualifikation (Lautunterscheidung und -produktion, Erfassung und zielsprachliche Produktion von suprasegmentalen-prosodischen Strukturen, sonstige paralinguistische Diskriminierung und Produktion);
- B die pragmatische Qualifikation I (aus dem Einsatz von Sprache bei anderen deren Handlungsziele erkennen und darauf angemessen eingehen sowie Sprache angemessen zum Erreichen eigener Handlungsziele einsetzen);
- C die semantische Qualifikation (die Zuordnung sprachlicher Ausdrücke zu Wirklichkeitselementen und zu Vorstellungselementen sowie zu deren Kombinatorik rezeptiv und produktiv herstellen);
- D die morphologisch-syntaktische Qualifikation (zunehmende Befähigung, komplexe sprachliche Formen, Form- und Wortkombinationen sowie Kombinationen zu Sätzen und von Sätzen zu verstehen und herzustellen);
- E die diskursive Qualifikation (Strukturen der formalen sprachlichen Kooperation erwerben; Befähigung zum egozentrischen handlungsbegleitenden Sprechen und zur sprachlichen Kooperation im Zusammenhang mit aktionalem Handeln, zur Narration, zum kommunikativen Aufbau von Spiel- und Phantasiewelten);
- F die pragmatische Qualifikation II (die Fähigkeit, die Einbettung von Handlungsbezügen in unterschiedlichen sozialen Wirklichkeitsbereichen zu erkennen und die angemessenen Mittel zur kommunikativen Einflußnahme auf diese Wirklichkeitsbereiche zielführend nutzen);
- G die literale Qualifikation (erkennen und produzieren von Schriftzeichen, Umsetzung mündlicher in schriftliche Sprachprodukte und umgekehrt; Entwicklung von Graphie, Lesevermögen, Orthographie und schriftlicher Textualität, Auf- und Ausbau von Sprachbewußtheit) (vgl. Bredel in diesem Band).

Die verschiedenen Basisqualifikationen haben charakteristische Entwicklungszeitfenster, innerhalb derer sie einsetzen und kontinuierlich ausgebildet werden. Besonders für die zuerst genannten Basisqualifikationen überlagern sich diese

Entwicklungszeitfenster in einer bisher noch nicht durchsichtigen Weise. Es erfolgen nach aller Wahrscheinlichkeit Transfers, über deren Strukturen derzeit kaum Klarheit besteht.

## 1.2 Übersicht

Eine kurze Kennzeichnung von Sprachkonzeptionen enthält § 2, eine knappe Darlegung des bisherigen Forschungsstandes enthält § 4. Der Forschungsstand ist durch eine große Vielfalt linguistischer Grundansätze gekennzeichnet, die sich in den Forschungsergebnissen unmittelbar niederschlagen.

In der ca. einhundertjährigen Geschichte der Spracherwerbsforschung macht sich die Theorieabhängigkeit der gewonnenen Erkenntnisse auf besonders deutliche Weise bemerkbar. Zugleich sind die unterschiedlichen Etappen kindlicher Sprachaneignung mit unterschiedlicher Intensität und Dichte beforscht und in wissenschaftliche Einsichten überführt worden.

Der Empiriestatus der Daten (§ 3), die den Erkenntnissen zugrunde liegen, ist sehr uneinheitlich. Gewinnung empirischer Daten konnte für lange Jahrzehnte nicht auf angemessene Methodologien zurückgreifen. Diese wurden vielmehr im Zusammenhang nicht zuletzt mit der Spracherwerbsforschung überhaupt erst ausgebildet.

Die Langzeitigkeit des Aneignungsprozesses von Sprache erfordert sehr aufwendige Aufnahme- und Bearbeitungsverfahren, die sich den üblichen Förderungsstrukturen wissenschaftlicher Analyseprojekte entziehen.

Die Transkriptionsstandards für die mündlichen Sprachdaten sind nicht einheitlich und häufig unzureichend. Sie gehen in einer über das erforderliche Maß hinausreichenden Weise dateninterpretierend vor und stehen so in der Gefahr, Datenschiefagen zu erzeugen.

Die Rolle und der Anteil nonverbaler Kommunikation sind ebenso unklar wie die des instrumentellen Handelns, besonders der Kooperation, für die Sprachaneignung.

Während die frühen Phasen der Sprachaneignung vergleichsweise intensiv beforscht wurden (§ 4.4.1), werden die Erkenntnisse um so geringer, je mehr sich die Prozesse der schulischen Phase nähern (§§ 4.4.2, 4.4.3).

Die klinisch-therapeutischen Interessen und deren Institutionalisierung führen zu einer starken Fixierung auf pathologische Phänomene (§ 2.4). Dies steht immer in der Gefahr, analoghaft auf andere, den Erwartungen nicht entsprechende Phänomenbereiche ausgedehnt zu werden.

Das ist besonders der Fall in bezug auf Zweisprachigkeit und deren unterschiedliche Ausprägungen (vgl. die hohen Sonderschulzuweisungen bei nicht-autochthonen Kindern).

Auf dem Hintergrund dieser Befunde zeichnet sich deutlich ab, daß die Voraussetzungen für die Entwicklung von verlässlichen Einschätzungsverfahren sehr unterschiedlich sind. Dies gilt noch mehr hinsichtlich der oben benannten Basisqualifikationen.

Die Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung ergeben sich aus mindestens vier Perspektivierungen:

- aus linguistischer Sicht;
- aus sprachdidaktischer Sicht;

- aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitsforschung;
- aus testtheoretischer Sicht.

Diese werden in diesem Beitrag sowie in den Beiträgen von Bredel, Reich und McNamara in Grundzügen dargestellt, zu Anforderungsstrukturen für einsatzfähige Verfahren zusammengefaßt, die in 32 (kursiv hervorgehobenen) „Anforderungen für Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung“ (AVRS) aufgeführt werden. Dabei werden das bereits jetzt verlässliche Wissen ebenso gekennzeichnet wie die Erfordernisse sichtbar gemacht, deren Bearbeitung unabdingbar ist, um zu einer verantworteten Verfahrensweise von Sprachstandsfeststellung zu kommen.

### 1.3 Andere Länder und ihre Erfahrungen

Andere Länder stehen vor ähnlichen Aufgaben wie die BRD, haben zum Teil auf die Herausforderungen aber früher reagiert. Kann von den dort gemachten Erfahrungen gelernt werden? In diesem Band werden Erkenntnisse aus drei solchen Bereichen exemplarisch vorgestellt: Österreich (Krumm), die Niederlande (van den Bergh/ten Thije) und Schweden (Garne). Darüber hinaus sind in dem testtheoretischen Beitrag (McNamara) Angaben über die Situation im langjährigen Einwanderungsland Australien aufgenommen.

In Österreich (Krumm) findet sich eine nicht unerhebliche Divergenz zwischen einer Reihe von ministeriellen Vorgaben, die auf individuelle Sprachförderung besonders im Migrationsbereich durchaus abzielen, und den institutionellen Möglichkeiten und Umsetzungen. Immerhin haben die bisher gewonnenen Verfahren erste empirisch basierte Erkenntnisse in bezug auf die Aneignung der Zweitsprache Deutsch möglich gemacht.

Die reich entwickelte Teststruktur in bezug auf Sprachentwicklung in den Niederlanden (van den Bergh/ten Thije) verdankt sich weniger einem individualbezogenen Ansatz als vielmehr Erfordernissen der dortigen Schulsituation (Versäulung/verzuijing), die keine zentralen schulorganisatorischen Vorgaben durchsetzt, dafür aber eine schulvergleichende Leistungsmessung verlangt. Die individuellen Sprachleistungen sind daher nur sekundär von Belang. Analogieübertragungen auf ein individuell bezogenes Förderungskonzept sind nicht statthaft, bedürften jedenfalls einer ausführlichen Rechtfertigung im Licht der oben genannten Perspektiven.

Die schwedischen Erfahrungen (Garne) beziehen sich auf individuelle Förderung. Die erforderlichen Kenntnisse über die Sprachaneignungsprozesse der Kinder werden dabei in einer Langzeitbeobachtung gewonnen, die Erfahrungen der Lehrenden mit den Kindern intensiv mit einbezieht und auf standardisierte, für übergreifende Vergleiche geeignete Tests verzichtet. Die Ergebnisse dieses Verfahrens sind ausgesprochen ermutigend für die individuelle Förderung, wenn sie auch testtheoretischen Erfordernissen weder genügen noch zu genügen versuchen.

### 1.4 Deutschsprachige Testverfahren

Ein großer Reichtum von Testverfahren findet sich auf dem deutschsprachigen Testmarkt. Dieser wird in einer „Synopsis aktueller Verfahren der Sprachstands-



feststellung“ (Schnieders/Komor) dargestellt und nach einheitlichen Kriterien charakterisiert.

Trotz dieses Reichtums kann die Sprachstandsmessung als „eine verlassene Landschaft“ (Bredel) gekennzeichnet werden. Ein großer Teil der entwickelten Tests hat nur geringe Bezüge zu linguistisch fundierten Kenntnissen in bezug auf die kindliche Sprachaneignung. Nachdem in den 70er und frühen 80er Jahren ein enger Bezug zu bestimmten linguistischen Herangehensweisen zu beobachten war, hat sich die Verbindung zum linguistischen Wissen in all seiner Diversität offenbar zunehmend gelockert.

Testtheoretisch sind die meisten der untersuchten Sprachtests unzureichend (Bredel). Dies gilt in gleicher Weise für die internationale, insbesondere die englischsprachige Situation, wie McNamara detailliert nachweist.

## 1.5 Konsequenzen und Empfehlungen

Aus den vorgenommenen Untersuchungen ergeben sich die folgenden Konsequenzen:

- Die *linguistischen* Erkenntnisse in bezug auf Sprachaneignung sind in einer gemäßigt-kritischen Übernahme verschiedener Ansätze auf die Gewinnung von Einsichten hinsichtlich individueller Förderungsmöglichkeiten zu gewichten und diagnostisch einzusetzen.  
Für differenzierte sprachliche Kompetenzanforderungen, insbesondere solche der Diskursfähigkeit und der pragmatischen Fähigkeiten, sind die Bereiche zu spezifizieren, für die genauere Kenntnisse unabdingbar sind.  
Es ist detailliert einzuschätzen, welche Extrapolationen (Folgerungen aus nur zum Teil bekannten Strukturen) verantwortet werden können und welche nicht.
- Aus *didaktischer* Sicht sind die institutionellen Bedingungen sowohl in der vorschulischen Situation wie in der Schule auf die Möglichkeiten individueller Förderung hin zu befragen. Der diagnostische Charakter von Erhebungsverfahren individueller Sprachaneignung ist nachdrücklich zu unterstreichen und gegenüber den institutionellen Zugriffen zum Zweck der Selektion in Schutz zu nehmen.  
Es sind Modelle für eine institutionell basierte und etatisierte individuelle Sprachförderung für diejenigen Kinder zu entwickeln, die einer solchen Förderung bedürfen.
- Aus *testtheoretischer* Sicht sind Möglichkeiten und Grenzen von Instrumenten präzise zu bestimmen, die den Lehrenden und den SprachberaterInnen verlässliche Einsicht in Sprachaneignung und Aneignungsschwierigkeiten einzelner Kinder ermöglichen. Testtheoretisch nicht abgesicherte, also Pseudo-Testverfahren sind kritisch zu analysieren und zu charakterisieren. Einer jeweils hinreichenden empirischen Basis ist besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Alternative diagnostisch valide Verfahren sind in ihrer Leistungsfähigkeit genauer zu bestimmen und auszuarbeiten und als Möglichkeiten effizienteren Arbeitens für die individuelle Förderung zu erproben.

Individuelle Sprachaneignung kann sowohl bei muttersprachlichen wie bei *zwei-* bzw. *mehrsprachigen* Kindern zufriedenstellend wie unzufriedenstellend verlaufen.

Die bisherige Fixierung auf Migrantenkinder als „Problemgruppe“ trägt dem nicht Rechnung. Die Förderung der individuellen Sprachaneignung bedarf überall dort angemessener und zielführender Verfahren und entsprechender Mittel, wo diese nicht den gesellschaftlichen Erwartungen gemäß verläuft. Trotz vielfältiger Bemühungen von Erziehenden und Lehrenden ebenso wie von wissenschaftlicher Seite sind die Erkenntnisse über *mehrsprachige Sprachaneignung* noch immer punktuell. In Testverfahren finden sie kaum Einlaß. Die institutionellen Förderungen verbleiben häufig im fakultativen Bereich (vgl. Reich in diesem Band).

Eine angemessene *Qualifizierung der Erziehenden und Lehrenden* hat bisher flächendeckend nicht stattgefunden. Trotz vielversprechender Ansätze ist unverkennbar, daß die Entwicklung entsprechender Fördermaterialien deutlicher Intensivierung bedarf. Gleiches gilt für die Entwicklung von Materialien für die individuelle Förderung allgemein.

## 2 Sprache

### 2.1 Grundkonzeptionen von Sprache

Die Aneignung von Sprache wird innerhalb von Linguistik und Psychologie sehr unterschiedlich konzeptualisiert. Entsprechend werden sehr unterschiedliche Aspekte von dem, was Sprache ist, als Aneignungsziele verstanden. Das Sprachkonzept ergibt sich im allgemeinen aus einer Reihe von Grundsatzentscheidungen. Diese können keineswegs einfach miteinander verbunden werden.

Das verbreitetste und am weitesten verallgemeinerte Sprachkonzept ist ohne Zweifel das, das auf der traditionellen, griechisch-lateinisch basierten Grammatikkonzeption (GLBG) aufruht. Als Schulgrammatik ist es nicht nur in der Wissenschaft, sondern weit über diese hinaus verbreitet. Auch in avanciertester Theoriebildung, so etwa im generativistischen Universalgrammatik-Konzept, werden die überkommenen Kategorien faktisch weiter stillschweigend als grundlegend behandelt.

Die GLBG gilt vor allem als zuverlässiger Lieferant von Kategorien, wie dies etwa bei den „Wortarten“ („partes orationis“, Nomen, Verb, usw.) besonders deutlich ist. Zugleich bietet sie ein Grundkonzept von dem, was Sprache ist. Sprache zerfällt danach in eine Grammatik und ein Lexikon. Die Grammatik wird in Morphologie (Formenlehre) und Syntax (Satzlehre) auseinandergelegt. Die komplexere Wortbildung erscheint als ein Übergangsbereich zwischen Morphologie und Syntax.

Was an Sprache über Grammatik und Lexikon hinausgeht, wird als nicht mehr linguistische Aufgabenstellung behandelt und etwa der Stilistik, einem Teilbereich der Rhetorik, zugewiesen.

Für die Erfassung der Grammatik werden unterschiedliche Modelle angeboten. Ein weit verbreitetes und weithin akzeptiertes Modell ist das der *Regel*. Abstrakter ist die Auffassung einer Grammatik als *Struktur*. Diese Auffassung ist mit der Regelauffassung leicht kombinierbar.

Der Erwerb einer Sprache ist in dieser Sichtweise hinsichtlich der Grammatik der Erwerb der Regelmenge und deren kompetenter Einsatz. Das Lexikon

wird demgegenüber vor allem als Menge von anzueignendem Gedächtnisstoff gesehen.

Derartige Konzepte sind sowohl in den nativistisch-generativistischen Konzeptionen wie in den kognitivistischen Sprachauffassungen der jüngeren Zeit bestimmend und vorherrschend.

Neuere Entwicklungen innerhalb der Linguistik haben demgegenüber zu einer grundlegenden Infragestellung einer Reihe überkommener Annahmen in bezug auf Sprache geführt, indem und insoweit die *Funktionen*, denen Sprache dient, als fundamental für die sprachlichen Strukturen erkannt werden (*Pragmatik*). An den überkommenen Konzeptionen festhaltende Sprachauffassungen wehren solche integralen Sprachverständnisse entweder ganz ab oder grenzen sie als „kommunikativ“ gegenüber den traditionellen Bestimmungen ab, um diese ungebrochen weiter bei der linguistischen Arbeit einsetzen zu können. Als eine Art Kompromiß zwischen den beiden Herangehensweisen finden sich darüber hinaus verschiedene Kombinationsverfahren, mittels derer z.B. einzelne pragmatische Bestimmungen den GLBG-basierten Konzepten hinzugefügt werden (*additive Pragmatik*).

Im Zentrum der Nachfolgeverfahren zur GLBG stehen der Satz und – mit weniger Deutlichkeit – das Wort. Für die wissenschaftliche Behandlung der kindlichen Sprachentwicklung bilden diese beiden Konzepte die Fluchtpunkte, auf die hin die kindlichen Aneignungsprozesse untersucht werden. Beide Konzepte, der Satz und das Wort, sind schriftsprachlichen Errungenschaften zutiefst verpflichtet, die diesen Konzepten zur Visualisierung und damit zur Durchsetzung verholfen haben: das Spatium, das Wörter voneinander trennt, und die Interpunktion, die die Trennung zwischen Sätzen visuell markiert. Die Grammatik mit ihren beiden Teilbereichen, der Syntax und der Morphologie, und, weniger deutlich, das Wort in seinen formalen Charakteristika erscheinen als in sich ruhende Systeme, für die mit den Metaphern der Module und der Modularität Konzepte entwickelt wurden, die die Heraushebung und damit die Isolation der sprachlichen Strukturen theoretisch plausibel machen (sollen). Die Entwicklung der kindlichen Sprache wird auf einer solchen Grundlage zu einem in sich selbständigen Prozeß. Dessen Verläufe werden tendenziell zu einem biologisch determinierten Entfaltungsprozeß einer natürlichen Anlage. Diese wurde zunächst als Sprachaneignungsmuster oder -mechanismus (Language Acquisition Device, LAD) konzipiert, um anschließend immer stärker mit neurophysiologischen Erkenntnissen und Modellen gekoppelt und als Naturausstattung des Menschen biologisiert zu werden.

Modularität und Naturalismus erlauben eine Heraushebung und Isolation von Sprache, die eine isolierte Betrachtung der Spracherwerbsprozesse ermöglichen. Der Umgebung des Kindes, das sprechen lernt, kommt dann vor allem Bedeutung als Auslösefaktor (triggering) dafür zu, daß die autonomen Prozesse in Gang kommen.

Für Störungen dieser Prozesse werden tendenziell physiologische Ursachen erwartet. Dies ist in einer Reihe von Sprachentwicklungsstörungen, insbesondere bei läSIONSbedingten Problemen, gut zu greifen. Bei einer großen Zahl anderer Abweichungen gegenüber der „Normalitäts“-Erwartung fällt die Identifikation physiologischer Ätiologien hingegen schwer.

Wozu ein Kind die Strukturen einer Grammatik erwirbt, bleibt für solche Ansätze uninteressant. Das Kind erscheint, was Sprache anlangt, als eine Monade, eine in sich abgeschlossene Einheit, auf die lediglich auslösende Faktoren für bestimmte Prozesse einwirken.

## 2.2 Funktionen von Sprache

So kompatibel eine solche Sichtweise mit wichtigen Grundannahmen der GLBG ist, so wenig läßt sie sich auf die tatsächliche kindliche Sprachaneignung und deren Konsequenzen, die kindliche Sprachentwicklung, ein. Diese ist kein in sich selbst ruhendes Spiel. Vielmehr erwirbt das Kind Sprache, um im Kontakt mit seiner Umgebung, insbesondere mit seinen unmittelbaren Bezugspersonen, zu handeln und so das für sich Notwendige zu erreichen. Mit anderen Worten: Sprache ist von Anfang ihrer Aneignung an *Struktur, die für Funktionen* und deren Realisierung erfordert ist.

Konzeptionen, die Funktionen von Sprache als zentral ansehen, werden im allgemeinen als *pragmatische* oder handlungstheoretische Auffassungen von Sprache bezeichnet. Linguistische Pragmatik entfaltet sich dabei in sehr unterschiedlicher Weise. Sie entwickelt ihre analytische Kraft dann besonders deutlich, wenn sie das Konzept der Handlung in den Mittelpunkt der Sprachanalyse stellt (*handlungszentrierte Pragmatik*).

Eine handlungszentrierte Pragmatik fragt nicht nur nach Verwendungsbedingungen eines in sich isolierten Struktur- und Regelapparates. Sie fragt vielmehr auch nach der Handlungsrelevanz und den handlungsbezogenen Qualitäten dieser sprachlichen Strukturen selbst. Eine solche Herangehensweise steht forschungsmäßig noch in den Anfängen. Sie ermöglicht aber bereits jetzt eine Reorganisation zahlreicher Erkenntnisse, die in traditionellen Ansätzen gewonnen werden konnten. Zugleich erlaubt sie die präzisere Bestimmung von Forschungs- und Theoriesideraten.

Drei große Funktionsbereiche von Sprache sind voneinander zu unterscheiden:

- (a) der *interaktionale Funktionsbereich*. Durch den Einsatz von Sprache trachten die Sprechenden danach, ihre Ziele in der Interaktion mit anderen zu realisieren. Dieser Bereich gewann erst durch die Forschungen von Austin und seinen Nachfolgern einen angemessenen Stellenwert. Dessen genauere Bestimmung freilich gelang in der Folgezeit nur zum Teil. Die Rückkoppelung der Handlungsqualität von Sprache an das traditionelle Satzkonzept hinderte die volle Entfaltung der Fragestellung ebenso, wie dies der Einschränkung des komplexen interaktionalen, und das heißt mindestens dyadischen Handlungszusammenhangs auf einen Teilausschnitt der Psychologie allein des Sprechers, auf dessen Intention, tat.
- (b) Neben dem interaktionalen Funktionsbereich stehen zwei andere, deren Erforschung weniger entwickelt ist oder die theoretisch weitgehend unbehandelt blieben. Der zweite Funktionsbereich ist der *erkenntnisbezogene* oder *gnoseologische* (vom griechischen: *gnosis*, *Erkenntnis*). Sprache ist sowohl individuell wie für die jeweilige Sprechergruppe eine unabdingbare mentale Ressource. Erst die Versprachlichung verleiht Wissen die Komplexität und Plastizität, die Dauerhaftigkeit und Veränderbarkeit, die menschliches Wissen kennzeichnen. Es sind eher Strukturen des Lexikons, für die solche Aspekte

von Sprache überhaupt ins Blickfeld gerückt wurden. Dabei blieben freilich die Handlungsbezogenheit von Wissen und die Einbindung dieses Wissens in die Interaktion weitgehend unbeachtet.

- (c) Der dritte große Funktionsbereich von Sprache ist der *kommunitäre*, der Bereich, in dem die Interaktanten ihre Gemeinsamkeiten, ihre Unterschiede, ihre Zusammengehörigkeit und ihre Identitäten mittels Sprache bestimmen. Dieser Funktionsbereich wurde vor allem für größere Gruppen von Sprechenden in soziolinguistischen Zusammenhängen analysiert. Die Erforschung des kommunitären Funktionsbereichs von Sprache für die kindliche Identitätsbildung blieb demgegenüber eher sporadisch, obwohl gerade dieser Aspekt von einer offensichtlich grundlegenden Bedeutung für die Mutter-Kind-Dyade ist.

Die Aneignung von Sprache bedeutet, daß ein Kind Sprache als Handlungsmittel umfassend erwirbt und Sprechen so zu einer eigenen, gesellschaftlich hinreichenden Handlungsressource für sich entwickelt.

### 2.3. Sprache und Interaktionalität

Sprachliches Handeln zielt zentral auf „Sich Verständigen“ und „Verstehen“ ab. Es umfaßt im allgemeinen mindestens zwei gemeinsam Handelnde, ist also unabdingbar interaktional. Dies bedeutet, daß sowohl dem *Sprechen* wie dem *Zuhören* eine elementare Bedeutung für das Gelingen des sprachlichen Handelns zukommt.

Das Kind ist bereits vor seiner Geburt – und dort in einer besonders exponierten Weise – auf Interaktionalität angelegt und angewiesen. Im Mutterleib ist das Kind abhängig vom Handeln, aber auch vom Erleiden der Mutter, auf das es symbiotisch bezogen ist. Forschungen zur Phase der Pränatalität lassen zunehmend erkennen, wie hier auch spätere sprachliche Grundlagen bereits gelegt werden. Dies gilt besonders für prosodische Phänomene, die eine wichtige Grundvoraussetzung bei der Sprachaneignung darstellen.

Mit dem Akt der Geburt zerreißt die ursprüngliche Symbiose. Neue Formen der Interaktion müssen ausgebildet werden. Diese sind zunächst instinktmäßig organisiert und abgesichert. Neben den haptischen sind akustisch-auditive Aspekte, oder auch visuelle, von vornherein grundlegend. Das System der Schreie nutzt die akustische Dimension vom Moment der Geburt an für die Zwecke der neuen, postnatalen Interaktion (Penner 2002, § 4). Dieses System ist freilich noch kein sprachliches – wenn es auch gewisse sprachbezogene Aspekte möglicherweise präformiert und einübt.

Der Nutzen der akustischen Dimension für die Gewinnung und Aufrechterhaltung der neuen, postnatalen Form des Aufeinander-angewiesen-Seins von Kind und Bezugspersonen zeichnet diese Dimension von Anfang an als interaktional besonders effizient aus. Die Bezugspersonen, insbesondere die Mutter, setzen dabei Sprache lange ein, bevor das Kind über diese Sprache verfügt. (Im folgenden wird von der Mutter als zentraler Bezugsperson gesprochen, andere Möglichkeiten, wie diese Position wahrgenommen wird, werden hier nicht weiter verfolgt; hinsichtlich der Sprachlichkeit liegen differenzierende Analysen in diesem Bereich u.W. nicht vor.)

Aus dem interaktional-kommunikativen Einsatz von Sprache der Bezugsperson(en) erfährt das Kind die zunehmende Möglichkeit, die akustische Dimension für seine eigenen interaktiven Zwecke zu nutzen. Der Prozeß der Sprachaneignung ist ein Prozeß, in dem die akustisch basierten Kommunikationsmöglichkeiten mehr und mehr differenziert und als differenzierte zur eigenen Handlungsressource gemacht werden.

Daneben und in Verbindung damit spielen andere Faktoren eine offensichtlich wichtige, wenn auch in ihren Zusammenhängen erst in Ansätzen erforschte Rolle gerade im Übergang hin zur Sprachaneignung. Besonders der Blickkontakt ist hervorzuheben. Er dient unter anderem dem Erwerb elementarer Koordinierungsverfahren zwischen den Kommunizierenden, der Mutter und dem Säugling (Keller *passim*, zusammenfassend Keller 2000).

Die Beziehungen zwischen dem Kind und den Bezugspersonen sind eine fundamentale Voraussetzung für die Herausbildung der Fähigkeit, Sprache anzueignen. Hierbei können sich frühe Unterschiede bei den einzelnen Kindern ergeben (Keller 2000, S. 391). Der Stellenwert einzelner Kommunikationsverfahren ist bisher nicht hinreichend geklärt. Dies gilt z.B. auch für den Stellenwert von Gesten und die nonverbale Kommunikation allgemein. Insgesamt ist aber deutlich: „Die Aktivität von Säuglingen und Bezugsperson(en) muß aufeinander abgestimmt sein, damit das Interesse des Säuglings an der Interaktion ... aufrechterhalten wird. Das Erkennen der eigenen Wirksamkeit durch kontingente Rückmeldung ist dabei ebenso bedeutsam wie die Wahrnehmung der eigenen Wirksamkeit auf die andere Person ... Dabei richten Säuglinge ihre Aufmerksamkeit bevorzugt auf solche Aspekte der personalen Umwelt, die für die Bewältigung von jeweils anstehenden Entwicklungsaufgaben thematisch sind.“ (Keller 2000, S. 384). Die Bezugsperson(en) stellen sich ihrerseits in ihren akustischen Produktionen auf die Fähigkeiten des Kindes ein (bes. im sogenannten „Baby-talk“).

Es finden sich dabei in der Weise, wie dieses interaktive Geschehen realisiert wird, interessante „kulturunterschiedliche“ Verfahrensweisen. Was dabei genau unter dem Ausdruck „Kultur“ zusammengefaßt wird, ist freilich bisher wenig differenziert worden und nicht systematisch spezifiziert. Insbesondere sind die Forschungen zu einzelnen sozialen Strukturen und Umgebungen bisher lediglich punktuell. So sind Unterschiede in elementaren Gesellschaftsformationen wie etwa dörflich-agrarischen vs. großstädtisch-industriellen beobachtet worden; diese sind zugleich auf unterschiedliche Sprachen bezogen. Eine hinreichend differenzierte Matrix und ein entsprechendes übergreifendes Forschungsprogramm fehlen. Angesichts der Migrationsbewegungen, durch die solche unterschiedlichen Parameter schnellen Veränderungen und Transformationen unterliegen, gewinnen all diese Einflußgrößen eine für moderne Migrationsgesellschaften wichtige Bedeutung auch für den Spracherwerb, die jedoch bisher nicht im einzelnen bestimmt ist.

In der Umwandlung und Reorganisation der laut-bezogenen eigenen Möglichkeiten eignet das Kind sich die materielle, physikalisch-akustische Grundlage für Sprache als ganze an. Die dafür zuständige linguistische Disziplin, die Phonologie (und eine linguistische Phonetik, soweit sie dafür wichtig ist), richtete sich lange allein auf die Einzellaute. Auch dies ist eine schriftbezogene Vorgabe, wie sie von Alphabetschriften gemacht wird. In Schrift nicht wieder-

gegebene Aspekte der lautlichen Sprachseite entgingen weithin der linguistischen Aufmerksamkeit und entzogen sich lange genauen Beschreibungen. Die Aufteilung in eine segmentale und eine suprasegmentale Phonologie spiegelt diese Differenzierung wider. Gerade die Arbeiten zum Phonologierwerb zeigen eine frühzeitige Orientierung auf die Strukturen der Zielsprache bei den Kindern (zusammenfassend Penner 2000).

## 2.4 Erstreckung und Störungen der Sprachaneignung

Eine der zentralen Fragen für die kindliche Sprachaneignung ist die nach dem Zeitraum, innerhalb dessen diese sich abspielt und abspielen kann. Satz- und wortzentrierte Fragestellungen, besonders solche eines radikalen oder auch eines gemäßigten Nativismus, sehen den Erwerb von Morphologie und Syntax zu wesentlichen Teilen bis in die Mitte des dritten Lebensjahres abgeschlossen. Andere Auffassungen, so etwa die von Vygotskij zur Begriffsbildung, nehmen eine zeitliche Erstreckung von Sprachaneignung und -entfaltung bis über die Pubertät hin an. Es ist also eine enorme Spannbreite, die die Forschungsliteratur kennzeichnet. Die Unterschiede ergeben sich wiederum nicht zuletzt aus den unterschiedlichen Modellen von Sprache und von dem, was als Sprachentwicklung, Spracherwerb bzw. Sprachaneignung gilt. Auf der Basis von zahlreichen Untersuchungen sieht Grimm (vgl. zusammenfassend Grimm 2003) den Erwerb von Sprache gegen Ende des dritten Lebensjahres als weitgehend abgeschlossen an. Nachdrücklich warnt sie vor einer Verharmlosung von Entwicklungsverzögerungen. Die Einteilung in vier Phasen des Spracherwerbs (vgl. 2000, S. 605-607) sieht für die dritte Phase die Sprachentwicklung zugleich in Verbindung mit spezifischen Hemisphärenausbildungen, also neurophysiologisch und neurolinguistisch so, daß sich nach Abschluß dieser Prozesse das mögliche „Entwicklungsfenster“ schließt. Kinder, deren Sprachentwicklung als gestört eingeschätzt wird, verpassen demnach sozusagen die Gelegenheit, die die neuronalen Voraussetzungen bieten. Mit Blick auf eine solche Konzeption ist Sprachdiagnostik, die erst im späteren Kindergarten und in der Vorschulperiode einsetzt, immer schon entscheidend zu spät. Grundlagen, die in dieser frühen Phase nicht gelegt wurden, sind bleibend defizitär. Zudem führen diese Defizite das Kind für alle weiteren Lern- und Sozialisationsprozesse zunehmend in die Isolation – mit dem Ergebnis, daß ein „solcher Sprachrückstand ... eigentlich nicht mehr aufholbar“ ist (Grimm 2003, S. 133).

Die Problematik führt zur Frage, ob eine solche hier angesprochene „spezifische Sprachbehinderung“ („specific language impairment“ (Bishop 1992)) lediglich eine *Verzögerung* der Entwicklung darstellt oder auf grundlegende Probleme zurückgeht. Je nach Interpretation werden auch die Therapiemöglichkeiten unterschiedlich anzusetzen sein.

Schon der Umstand einer Vielzahl unterschiedlicher und jeweils spezifisch motivierter Termini zur Bezeichnung solcher Aneignungsdefizite macht deutlich, daß es zu einer konsistenten Konzeptualisierung dafür bisher nicht gekommen ist. Grimm (2003, S. 123) nennt für das Deutsche die Ausdrücke „Sprachentwicklungsverzögerung“, „Sprachentwicklungsbehinderung“, „umschriebene Sprachentwicklungsstörung“, „Dysgrammatismus“, „spezifische Störung der Sprachentwicklung“ und (so ihr eigener Terminus) „Entwicklungs-

dysphasie“. Dabei unterscheiden sich die Phänomene, die mit diesem Ausdrucksfächer belegt werden, deutlich von anderen, „sensorischen, schwerwiegenden neurologischen und emotionalen Schädigungen sowie allgemein geistiger Behinderung“ (a.a.O., S. 122).

Entsprechend vielfältig sind die Hypothesen zur Ätiologie solcher Verzögerungen. Sie reichen von der Annahme genetischer Defekte und allgemeinen biologischen Ursachenvermutungen über phonologische und prosodische Probleme, auditive Gedächtnisdefizite bis zu Defiziten in der Mutter-Kind-Kommunikation. Multikausale Verursachung gilt als wahrscheinlich. Die soziale Verfestigung und Verstärkung im späteren, besonders im transfamilialen Sozialisationsprozeß konsolidiert die Aneignungsproblematik und führt leicht zu einer die ganze Persönlichkeit bestimmenden negativen Charakterisierung.

## 2.5 Erläuterungen zu den sprachlichen Basisqualifikationen

Die einzelnen Aspekte und Teilbereiche des sprachlichen Qualifikationsfächers (s.o. §1.1) sind unterschiedlich intensiv bearbeitet, analytisch durchdrungen und wissenschaftlich beschrieben worden. Mit Bezug auf die idealtypische „Normalitäts“-Annahme ergeben sich erste *Anforderungen für Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung* (im folgenden AVRS):

### AVRS 1:

*Unter Einbezug des Forschungsstandes, seiner spezifischen Theorie- und Modellbildungen und seiner Empirie ist ein synthetisches Modell der Sprachaneignung zu erstellen, das den Qualifikationsfächer als ganzen berücksichtigt. Dabei ist nach tragfähigen Kombinationen von Erkenntnissen der unterschiedlichen linguistischen (insbesondere nativistischen, kognitivistischen und interaktionistischen) Herangehensweisen zu suchen. Ausgehend von den pragmatisch-funktionalen Anforderungen an das sprachliche Handeln des Kindes sind weithin gesicherte und hinreichend plausibilisierte Konzepte zu einer idealtypischen „Normalitäts“-Annahme für die kindliche Sprachaneignung zu integrieren.*

### AVRS 2:

*Die Modellierung der Aneignungsprozesse ist bis mindestens ins 11./12. Lebensjahr hinein vorzunehmen. Dabei ist den unterschiedlichen institutionellen Bedingungen, unter denen diese Aneignung stattfindet, gezielt Rechnung zu tragen.*

### AVRS 3:

*Aus der idealtypischen „Normalitäts“-Annahme ergeben sich unterschiedliche Zeitfenster, die für die verschiedenen Altersstufen charakteristische Aneignungsverläufe wiedergeben. Diese Zeitfenster sind, soweit gesicherte Kenntnisse vorliegen, in die idealtypische „Normalitäts“-Annahme aufzunehmen. Klar erkennbare Desiderate sind als solche auszuweisen. Dabei sind weniger vereinfachte lineare Progressionen umzusetzen als vielmehr differenziert dynamische Entwicklungen wie z.B. „u-förmige“ Modellierungen (Karmiloff-Smith 1992, Bredel in diesem Band, § 1.1.3).*



*AVRS 4:*

*Für Bereiche, in denen der gegenwärtige Forschungsstand keine hinreichenden Verlaufskarakteristika beschreibt, ist ein vernetztes Forschungsprogramm aufzustellen und mit Priorisierungen für einzelne zentrale Knoten zu versehen.*

*AVRS 5:*

*Auf der Grundlage empirischer Aneignungsbefunde ist für die Sprachstanderhebung eine Differenzierung nach Qualifikationsbereichen sinnvoll.*

*AVRS 6:*

*Frühkindliche Sprachaneignungsstörungen sind aufzunehmen und frühzeitig angemessen zu dokumentieren.*

Die oben (s. § 1.1) genannten sieben Sprachlichen Basisqualifikationen A-G haben die folgenden Charakteristika:

Die phonische Qualifikation (A) ist die unabdingbare materielle Basis für die sprachliche Kommunikation im nicht-literalen Bereich. Ohne ihre Aneignung kann Lautsprache als ganze nicht angeeignet werden. (Zur alternativen visuellen Materialität der Gebärdensprache siehe zusammenfassend Leuninger 2000).

Die pragmatische Qualifikation I (B) bildet die kommunikative Basis für die Aneignung von Sprache. Der Gedanke eines solipsistischen Spracherwerbs verfehlt die Grunderfordernisse dessen, wozu das System der Sprache gesellschaftlich entwickelt und erhalten sowie individuell angeeignet wird. Dieser Bereich weist die meisten und größten Forschungsdesiderate auf. Bereits früh erwerben Kinder Grundkenntnisse in bezug auf sprachliche Sequenzialität. In der Kindergarten- und Vorschulzeit wird die virtuose Nutzung sprachlicher Handlungsmuster zunehmend erweitert und ausgebaut. Zugleich wird die Befähigung zum Arbeiten mit der Verkettung sprachlicher Handlungen rezeptiv (im Zuhören über längere turn-Strecken der Bezugspersonen) und in der Entwicklung narrativer und deskriptiver Verfahren aufgebaut.

Die semantische Qualifikation (C) hat in der Wörteraneignung ihren sichtbarsten und, GLBG-basiert, deutlichsten Teilbereich. Die semantische Qualifikation umfaßt aber viel mehr, weil und sofern sie auf das intensivste mit kognitiven wie emotiven mentalen Strukturen verbunden ist. Die langanhaltende Bedeutungsfeindlichkeit linguistischer Theoriebildung hat die Entwicklung angemessener Modelle und Konzepte für die Semantik nachhaltig behindert. Gerade die semantische Qualifikation betrifft alle drei Funktionsbereiche von Sprache, den gnoseologischen (erkenntnis- und wissensbezogenen), den interaktionalen und den kommunitären, in sehr direkter Weise. Eine Auffassung von Sprache, die diese als Ensemble fundamentaler Handlungsressourcen ansieht, bedarf der Konkretisierungen gerade hinsichtlich der semantischen Qualifikation.

Die morphologisch-syntaktische Qualifikation (D) ist eine ausgesprochen sprachtypspezifische. Die Aneignungszumutungen, die unterschiedliche Einzelsprachen an diejenigen stellen, die sich diese Einzelsprachen aneignen wollen, sind von Teilbereich zu Teilbereich der jeweiligen Strukturen sehr unterschiedlich. Hochflektierende Sprachen wie das Deutsche stellen andere Aneignungsanforderungen als etwa agglutinierende (Türkisch, Ungarisch) oder isolierende

(Chinesisch). Die sprachlichen Strukturen bieten je spezifische Konfigurationen von unterschiedlichen Verfahren, die als solche vom Kind erfolgreich erworben und in ihrer spezifischen kommunikativen Leistungsfähigkeit eingesetzt werden.

Die diskursive Qualifikation (E) betrifft zunächst fundamentale Strukturen der sprachlichen Kooperation, ohne die Kommunikation als (zumindest) dyadische Interaktion nicht gelingen kann. Diese Strukturen werden frühzeitig eingeübt und dienen über ihre jeweilige Funktionalität hinaus dem Aufbau von kommunikativer Verlässlichkeit.

Handlungsbegleitende interaktive, aber auch egozentrische sprachliche Aktivitäten stellen wichtige Etappen zur kompetenten Nutzung des sprachlichen Systems sowohl im interaktionalen wie im gnoseologischen Funktionsbereich dar.

Die Befähigung zur Narration wird zu Recht als kriteriale Aneignungsleistung angesehen. Sie dient unter anderem dem Entwurf von Probenzenarien. Der kommunikative Aufbau von Spielwelten ermöglicht Probehandeln. Der sprachliche Entwurf von Phantasiewelten entbindet von den Grenzen des unmittelbaren Wahrnehmungsraums.

Sprachaneignung bedeutet, zunehmend die Fähigkeit auszubilden, die Einbettung von Handlungen und Handlungsfolgen in unterschiedlichen sozialen, insbesondere institutionellen Wirklichkeitsbereichen zu erkennen (Pragmatische Qualifikation II (F)). Dies ist von grundlegender Bedeutung beim Eintritt in andere institutionelle Zusammenhänge als die der Familie – also konkret in den Kindergarten, die Vorschule und dann die Schule. Der Einsatz sprachlicher Handlungsmittel, um in diesen Wirklichkeitsbereichen kommunikativ zu bestehen und erfolgreich auf ihre Veränderung einzuwirken, gehört zu jenen Basisqualifikationen, ohne die erfolgreiches Handeln in komplexen Gesellschaften nicht möglich ist. Rückzüge in Primärstrukturen wie die der Familie oder gar der Mutter-Kind-Dyade allein markieren eine erhebliche sozialisatorische Entwicklungsstörung, die als kommunikative Störung von wahrscheinlich weitreichenden Konsequenzen für die weitere individuelle Biographie ist.

Mit der literalen Qualifikation (G) erreicht das Kind eine qualitativ neue Stufe. Sie ist nicht nur für kompetentes gesellschaftliches Handeln in einer weithin schriftbestimmten Welt von fundamentaler Bedeutung. Der Eintritt in die Schriftlichkeit bedeutet zugleich, daß Sprache selbst in einer neuen Weise zum Gegenstand eines neuen Typs von Wissen wird. Schriftlichkeit trägt wesentlich zur Entwicklung von sprachlicher Bewußtheit bei (vgl. zusammenfassend Andresen/Funke 2003, Feilke 2003, Becker-Mrotzek 2003). Ein besonderer Aspekt literaler Qualifikation ist die mit dem Rechtschreiben verbundene Problematik (vgl. Bredel et al. 2003).

Sprachlicher Kompetenzzuwachs ist das Resultat der eigenaktiven Auseinandersetzung mit der umgebenden sprachlichen und nicht-sprachlichen Wirklichkeit. Die Aneignung und Verfügbarkeit sprachlicher Kompetenzen ist in hohem Maße Ergebnis der Selbststeuerung, die nicht der Formel „Input“=„Output“ unterliegt (s. zum folgenden Bredel in diesem Band, §1.1).

Die Aneignung der (Mutter-)Sprache ist ein eigenaktiver Prozeß, in den genetische, kognitive und interaktive Ressourcen kumulativ eingebunden sind: Kinder gewinnen aus der Struktur des „Inputs“ aus der Umgebung (einzelsprachliche Eigenschaften) geeignete Parametrisierungen der Sprachanlagen (*ge-*

*netisch*). Sie extrahieren aus dem aktiven Umgang mit der gegenständlichen Umwelt semantische und konzeptuelle Relationen zwischen Gegenständen und Sachverhalten, die den „Rohstoff“ für den Aufbau semantischer Konzepte bilden (*kognitiv*). Sie filtern aus den Interaktionsverläufen, in die sie als Handelnde eingespannt sind, die Funktionalität sprachlicher Mittel, kommunikative Ablaufstrukturen sprachlichen Handelns sowie zentrale Rollenkonfigurationen aus (*interaktiv*).

Die Sprachaneignung verläuft z.T. *diskontinuierlich*: Das Kind beginnt mit der mimetischen Reproduktion von äußeren Eigenschaften sprachlicher Einheiten/Konzepte und schreitet sukzessive zu den inneren Eigenschaften fort. Die Entdeckung neuer Regularitäten sowie die Entdeckung des Zusammenspiels von Regeln und Ausnahmen erfordern diverse Umbauprozesse einmal ausgebildeter individueller Varietäten, die wegen des u-kurvenförmigen Verlaufs an der sprachlichen Oberfläche bisweilen als „Rückschritt“ erscheinen.

Es ist zwischen *resultativen* und (aneignungs-) *strategischen* Ressourcen der Kinder einerseits, *Defiziten* bei der Sprachaneignung andererseits zu unterscheiden. Statisch-punktueller Erhebungen zum Sprachstand sind nicht in der Lage, dies angemessen zu berücksichtigen.

*Die einzelnen sprachlichen Qualifikationen sind aufeinander bezogen. Kompetenzzuwächse in bestimmten sprachlichen Teilbereichen bringen Kompetenzzuwächse in anderen mit sich; Stagnationen/Fehlentwicklungen in einem Teilbereich können Anzeichen für Stagnationen/Fehlentwicklungen in anderen sein.*

Die Aneignung der (Mutter-)Sprache wird durch den Eintritt der Schrift erheblich und grundlegend umstrukturiert; das betrifft sowohl den Zugriff auf Sprache, die nun vergegenständlicht als Objekt zur Verfügung steht, die Formen der Sprachplanung und der Sprachrezeption wie das sprachliche Normbewußtsein.

Im Zusammenhang mit der Aneignung der Schrift und der Schriftsprache bildet sich bei den Kindern nicht nur ein Metawissen über Sprache, sondern auch ein Wissen über ihre eigene sprachliche Kompetenz aus. Entsprechende Selbstevaluationen (Fehlensensibilität) sind für die förderdiagnostische Arbeit von höchster Relevanz, werden bisher aber kaum beachtet.

Hieraus läßt sich eine Arbeitsdefinition des Meßgegenstandes „Sprachstand“ ableiten:

*Der Sprachstand eines Sprechers ist eine eigenaktiv aufgebaute Varietät zum Erhebungszeitpunkt  $t_0$ . Diese Varietät besteht einerseits aus zum Erhebungszeitpunkt sicheren, festen (korrekten oder nicht korrekten) Strukturen, andererseits aus spezifischen (korrekten/nicht korrekten) Strategien zur Gewinnung neuen Wissens.*

*Strukturen und Strategien (interaktive, kognitive und native) beziehen sich auf verschiedene sprachliche Teilqualifikationen. Diese sind nicht unabhängig voneinander; sie werden aneinander entwickelt und können zu den unterschiedlichen Zeitpunkten Gegenstand von Umbauprozessen werden (U-Kurven-Effekt).*

*Lernervarietäten werden durch den Schriftspracherwerb umstrukturiert. Unterschieden werden müssen präliterale und literale Varietäten bezüglich des Zugriffs auf Sprache sowie bezüglich der Potentiale zur Sprachproduktion und Sprachrezeption. Besonders gravierend unterscheiden sich präliterale und literale Varietäten in bezug auf Sprach- bzw. Normbewußtheit. Gegenüber dem präliteralen Wissen enthält das literale Wissen immer auch meta-kommunikative Qualitäten.*

*Die Kompetenz zur Sprachreflexion führt zur Kompetenz zur Selbstevaluation. Die Einschätzung des eigenen Sprachvermögens sowie der Grad der Fehlersensibilität ist konstitutiver Bestandteil des (literalen) Sprachstandes (Bredel in diesem Band, § 1.1).*

## 2.6 Einsprachigkeit, Zweisprachigkeit, Mehrsprachigkeit

Große Teile der Forschung zur Sprachaneignung durch Kinder gehen stillschweigend von einer einsprachigen Grundannahme aus. Auch dies schreibt die GLBG-Tradition fort, für die es im allgemeinen nur die jeweils eine Sprache, ursprünglich also das Griechische und dann das Lateinische, gab – obwohl über längere Zeit ihrer Entwicklung Zweisprachigkeit oder Mehrsprachigkeit der kommunikative Normalfall war. Die Konzeptualisierung des Menschen als eines grundlegend einsprachigen ist zutiefst in der westlichen Sprachauffassung verankert und offensichtlich kaum in Frage zu stellen.

Zu dieser Grundauffassung steht die Faktizität der Sprachensituation häufig in scharfem Kontrast. Dies gilt für immer mehr westliche Industriestaaten. Die Einsprachigkeitskonzeption erfuhr durch die sozioökonomisch-politische Verallgemeinerung von Nationalkonzepten im 19. Jahrhundert eine geradezu unangreifbare Verfestigung. Das Konzept wird kontrafaktisch selbst dort unangefochten durchgesetzt, wo nationalstaatliche Mehrsprachigkeit Verfassungsrang erhält.

Wissenschaftliche Untersuchungen zur Mehrsprachigkeit wurden, ausgehend von klassischen Einwanderungsländern wie den USA oder Australien und von konstitutionell bi- bzw. multilingualen Staaten wie Kanada, vorangetrieben. Inzwischen findet sich eine große Zahl von Untersuchungen zu einzelnen Aspekten des Zweitspracherwerbs. Zunehmend konzentriert sich wissenschaftliches Interesse auf diese Fragen (vgl. etwa den SFB Mehrsprachigkeit der Universität Hamburg).

Die Erforschung von Mehrsprachigkeit und bi- bzw. multilingualer Sprachaneignung ist zudem nicht nur aus linguistischer und sprachpsychologischer Sicht, sondern verstärkt auch aus pädagogischer Sicht vorangetrieben worden.

Allerdings hat sich eine konzeptionelle und terminologische Stabilisierung bisher nicht eingestellt. Für Sprachen, deren Aneignung sich nicht so sehr schulischen und schulähnlichen Institutionen (Fremdsprachen) verdankt, sondern die ganz oder zu wesentlichen Teilen in praktischen Lebensvollzügen erworben werden, ist das Reden von Zweitsprachen charakteristisch. (Sofern ein Oberbegriff für beide gesucht wird, empfiehlt sich die doppelte Nutzung des Ausdrucks „Fremdsprache“.) In der Literatur wird diese Unterscheidung häufig mit der Gegenüberstellung „gesteuerter“ bzw. „ungesteuerter“ Spracherwerb verbunden. Diese terminologische Unterscheidung unterstellt für die in lebenspraktische Bezüge eingebundene Sprachaneignung eine weitgehende Plan- und Ziellosigkeit. Dies ist ein Sprachkonzept, das in einem deutlichen Gegensatz zu Hauptlinien in der Modellierung auch des Erstspracherwerbs steht. Es scheint daher eine genauere Differenzierung angebracht, die sich auch terminologisch niederschlägt. Die Aneignungsprozesse sind einerseits als „selbstgesteuert“ oder – noch besser – als „selbstorganisiert“ anzusehen. Von ihnen unterscheiden sich andererseits „fremdorganisierte“, wie sie insbesondere in institutionellen Zusammenhängen vorzufinden sind.

Während die Erstspracherwerbsforschung eine sehr starke Kumulierung von Projekten und Ergebnissen gerade für die sehr frühen Phasen aufweist, zeigt sich für den Zweitspracherwerb ein geradezu Gegenteiliges Bild. Untersuchungen zu den Sprachbiographien von Migranten – besonders solche im Kontext der Zielsprache Englisch – sind stark an der Erwachsenenentwicklung interessiert, sowohl hinsichtlich der Erstspracherhaltung wie hinsichtlich des Erstsprachverlustes im Zusammenhang mit der Aneignung und der Nutzung der zweiten, der Zielsprache. Auch das viel untersuchte Phänomen des Code-Switching (Clyne 1972) ist nicht speziell auf kindliche Aneignungssituationen der zweiten Sprache bezogen. Eine relativ große Zahl von Untersuchungen zur multilingualen Sprachaneignung bezieht sich denn auch überhaupt auf Erwachsene (so z.B. ein Teil der frühen deutschen „Gastarbeiter“-Projekte wie das Heidelberger (1975) oder das Wuppertaler Projekt (1983)), oder sie sprechen unspezifiziert von Zweitspracherwerb allgemein. Für die Aneignungsprozesse der zweiten Sprache durch Kinder ist jeweils spezifisch zu prüfen, welcher Erkenntnistransfer aus solchen Studien zu gewinnen ist.

Der Bezug auf die literale Qualifikation bedeutet für Migrantenkinder eine zusätzliche Herausforderung. Hier geht es oft um den Erwerb zweier Schriften. Zwar bedienen sich viele der Herkunftssprachen lateinbasierter Alphabete, doch eine Reihe von ihnen weist auch andere Schriftsystemgrundlagen auf. Dies gilt bereits für das Neugriechische, es gilt für griechisch basierte Alphabete wie das Russisch-Kyryllische oder das Serbisch-Kyryllische. Ein alphabetnahes System bietet das Arabische in seiner heutigen Schriftform. Das chinesische Schriftsystem unterscheidet sich von den Alphabetsystemen substantiell und bringt eine völlig andere Problemlösung von Verschriftlichung ins Spiel.

Aber auch für lateinbasierte Alphabete finden sich nicht unerhebliche Unterschiede in der Lösung der Verschriftlichungsaufgabe. Dies betrifft insbesondere die Anwendung von Zusatzzeichen einerseits (Tschechisch, Vietnamesisch), die systematische Abweichung von der Maxime einer Eins-zu-eins-Beziehung von Laut und Buchstaben (Deutsch, Polnisch, Englisch) andererseits. Die Herausforderungen, die sich für den Schrifterwerb im mehrsprachigen Zusammenhang ergeben, sind bisher fast noch gar nicht untersucht. Eine Pilotanalyse von Berkemeier (1997) steht bis heute ziemlich isoliert da; vgl. Berkemeier (2003).

Die erhebliche, besonders ökonomisch bedingte Mobilität moderner Gesellschaften bedeutet für große Populationsgruppen, daß sie ihr Leben jenseits homogener Sprachverhältnisse verbringen. Sprache als kommunikative Ressource verliert in einer anderssprachigen Umgebung erheblich an Wert. Dies wird individuell als Kommunikationsbruch (Ehlich 1991) schmerzlich erfahren und führt zu einer Reihe von Verfahren, die solche Brüche bearbeiten sollen. Für die Gesellschaften mit größeren Migrantenanteilen an der Gesamtpopulation wird die monolinguale, sprachhomogene Grundauffassung in Frage gestellt und problematisch. Soweit die sprachlich-kommunikative Selbstisolation der Migranten in Ghettos und auf – gegen ihre Umgebung weitgehend abgeschnürten – Sprachinseln relativiert werden kann, geraten mit den Sprechern auch ihre Sprachen in eine Vielzahl von Kontakten. Kontrafaktische Bilder sollen vor der Wahrnehmung dieser Kontaktstrukturen sichern, können dies aber nur in beschränktem Umfang. Besonders für die Kinder, die mit den Sozialisationsinsti-

tutionen ab dem Kindergarten, jedenfalls aber ab der Einschulung unabdingbar in Kontakt kommen, werden Lösungen für eine gesellschaftlich erfolgreiche Handlungsqualifizierung unabdingbar.

Allzu lange reagierten die Mehrheitsinstitutionen lediglich durch undifferenzierte Adaptierungsaufforderungen. Gerade für die Sprachaneignung erschienen die Migrantenkinder sprachlich vor allem als „Problemfälle“. Migrantenkinder wurden häufiger als indigene Kinder an Sonderschulen überwiesen. Die relative Hilflosigkeit, mit der die Institutionen auf die veränderte sprachliche Situation reagierten und reagieren, hat dann nicht zu selten genau jene Problemmerkmale zur Folge, die in der Diagnostizierung immer schon vorausgesagt sind.

Die Grundannahme, daß Einsprachigkeit der Normalfall, Zwei- oder gar Mehrsprachigkeit eine nur selten zu erreichende zusätzliche Leistung sei, hat unmittelbare Auswirkungen auf den kommunikativen Umgang wie auf die gesellschaftliche Achtung oder Mißachtung von Zweitsprachsprechern. Ein Verbundsystem von gesellschaftlicher Sprachauffassung, pädagogischer Umsetzung und darauf bezogener wissenschaftlicher Forschung verfestigt sich durch wechselseitige Bestätigung ihrer Grundauffassungen.

Die demographischen Entwicklungen sind nicht zu übersehen und verlangen dringend nach Bearbeitung. In Kapitel 2 *Demographie der Zwei- und Mehrsprachigkeit* des Beitrages von Reich wird die Zielgruppe der zweisprachigen Kinder und Jugendlichen definiert und näher charakterisiert. Kinder und Jugendliche der ersten, zweiten und dritten Migrantengeneration, in deren primärer Sprachsozialisation außer dem Deutschen eine oder mehrere weitere Sprachen eine Rolle spielen, machen einen Anteil an den Schülern allgemeinbildender Schulen in Deutschland von annähernd einem Drittel aus (in absoluten Zahlen deutlich über 200.000 Schülerinnen und Schüler je Jahrgangsstufe). Von den Kindern und Jugendlichen dieser Teilgruppe werden ca. hundert verschiedene Sprachen als Herkunftssprachen gesprochen. Typisch sind Familien, in denen die Herkunftssprache den größten Anteil an der Kommunikation hat, die deutsche Sprache aber daneben in einem gewissen Umfang verwendet wird. Für die Kinder bedeutet dies, daß die Herkunftssprache vielfach als Grundlage ihrer sprachlichen Entwicklung anzusehen ist. Für die Beurteilung ihres Sprachstandes in Deutsch (als Zweitsprache!) ist dies von erheblicher Bedeutung. Die höchsten Sprecherzahlen entfallen auf Russisch, Türkisch, Polnisch, Serbisch/Kroatisch/Bosnisch, Arabisch, Albanisch, Farsi/Dari, Italienisch, Spanisch, Portugiesisch und Griechisch. Die Sprecher dieser elf Sprachen machen zusammengekommen schätzungsweise 80% der Zielgruppe aus.

Angesichts dieser nicht zu übersehenden demographischen Entwicklungen gibt es eine wachsende Zahl von sorgfältigen Analysen, die auf der Basis von authentischen Daten das komplexe Ineinander und Miteinander von Sprachaneignung in zwei Sprachen zu rekonstruieren suchen (eine Reihe von ihnen ist im Beitrag von Reich (in diesem Band) im einzelnen differenziert beschrieben).

Die Forschungen zur Aneignung des Deutschen als Zweitsprache haben Verlaufsstrukturen aufdecken können, die als schrittweise Annäherung an die Zielsprache anzusehen sind. Die Entdeckung solcher Erwerbssequenzen ist für die Zweisprachigkeitsdiagnostik von erheblicher Bedeutung. Sie ermöglicht im Prinzip die Etablierung sprachinterner Maßstäbe unabhängig von äußeren Faktoren, unabhängig vor allem vom Lebensalter der Lernenden.

Die Forschungsergebnisse rechtfertigen derzeit die Anwendung prinzipiell gleicher Analysegesichtspunkte bei der Beschreibung von Deutsch-Profilen einsprachiger und zwei- oder mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher. Es kann zumindest versucht werden, dies auch in einheitlichen Skalen abzubilden.

Direkte Einflüsse der jeweiligen Erstsprache auf die Aneignung der Zweitsprache („Interferenzen“) bzw. strukturelle Besonderheiten der Zweitsprachaneignung gegenüber der Erstsprachaneignung werden punktuell festgestellt oder für wahrscheinlich gehalten. Es ist jedoch derzeit nicht absehbar, ob daraus sprachdiagnostische Anhaltspunkte zu gewinnen sind.

Zur Aneignung der Herkunftssprachen in der Emigration liegen weniger Erkenntnisse vor. Die Autoren beschäftigen sich vor allem mit Erscheinungen der Retardierung oder Vereinfachung gegenüber der einsprachigen Aneignung sowie mit Einflüssen des Deutschen. Die zusammengetragenen Beobachtungen sind umfangreich genug, um einen umstandslosen Vergleich der herkunftssprachlichen Entwicklung von Migrantenkindern und -jugendlichen mit einsprachiger Aneignung als fragwürdig erscheinen zu lassen; zu diskutieren ist die Annahme eigener Migrantennormen.

Wenn Aussagen zur Dominanz einer Sprache über die andere angestrebt werden, ist darauf zu achten, an welchen Komponenten der Sprachprofile sie abgelesen werden. Bei weitem nicht alle Komponenten eignen sich für einen direkten Vergleich.

Hinsichtlich des Gebrauchs, den die zweisprachigen Kinder und Jugendlichen von ihrer Zweisprachigkeit machen, liegen Forschungsergebnisse vor, die namentlich den kommunikativen Sinn des Sprachwechsels betreffen. Es ist derzeit nicht absehbar, in welcher Weise die dabei entwickelten Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen in Sprachstandsfeststellungen Eingang finden werden (s. im einzelnen Reich in diesem Band).

Einführungswerke wie Klein (1984) oder Oksaar (2003) vermitteln gewonnene Erkenntnisse für breitere Adressatenkreise, insbesondere auch für Lehrer und gegebenenfalls auch für interessierte Eltern. Auch hier freilich gelten die zuvor schon beobachteten Restriktionen. So finden sich nur wenige Langzeituntersuchungen wie etwa die von Garlin (2000). Die theoriebedingte Einengung von Fragestellungen kennzeichnet gerade für den frühen Zweitspracherwerb bzw. für den bilingualen Erstspracherwerb Forschungen, die freilich durch diese Einschränkungen auch eine große Präzisierung und Zuspitzung ihrer Fragestellung erreichen (vgl. z.B. Meisel 1990, 1994).

Die Forschungen haben eine Reihe von zweisprachig kontrastiven Analyseprojekten aufzuweisen, die sich stärker auf verschiedene Aspekte der verbalen Interaktion beziehen (so Meng 2001, Hoffmann 1989, Rehbein 1987, o.J.). Gerade der Hamburger Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit behandelt gegenüber dem klassischen Sprachenpaar Englisch – Deutsch typische deutsche Migrantensprachen, insbesondere Türkisch, Italienisch oder Griechisch. Übersichtsartikel (Rehbein/Grießhaber 1996, Tracy/Gawlitzek-Maiwald 2000, Klein 2000) informieren über den Stand der Forschung. Das neue Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache (Bredel et al. 2003) sieht in seinen einzelnen Kapiteln durchweg eigene Abschnitte zur Mehrsprachigkeit vor und dokumentiert darin das wachsende Bewußtsein der Sprachdidaktik für diesen Sektor. Die

komplexen psychologischen Zusammenhänge sind freilich erst in Ansätzen behandelt.

Transfervorgänge zwischen den Sprachen, ungleiche Verhältnisse der Sprachen zueinander und Prozesse der Aneignung von Zweisprachigkeit (Reich in diesem Band, § 3) ergeben ein komplexes Gesamtbild. Die verschiedenen Sprachen zwei- oder mehrsprachiger Individuen stehen über einen „allgemeinen Sprachfaktor“, der theoretisch als vor-einzelsprachliches Verstehen, Behalten und Generieren von Äußerungen zu modellieren ist, in Verbindung miteinander.

Auch die Aneignungsprozesse sind untereinander in einer Weise verbunden, die didaktisch relevant sein kann. Dabei ist mit Variationen im Verhältnis von Erst- und Zweitsprache zu rechnen, die je unterschiedliche Förderentscheidungen nahelegen. Für die Kontexte schulischen Lernens ist der Übergang von kindlicher Konversationsfähigkeit zum bewußten produktiven und rezeptiven Umgang mit Schrifttexten einer der wichtigsten Prozeßschritte überhaupt, möglicherweise der wichtigste. Eine individuell angemessene pädagogische Gestaltung dieses Übergangs für zweisprachige Schülerinnen und Schüler erfordert eine besonders sorgfältige sprachdiagnostische Vorbereitung.

Für die zwei- und mehrsprachige Sprachaneignung und -entwicklung ist insgesamt trotz deutlicher Fortschritte der Forschung weiterhin von einem erheblichen analytischen Desiderat auszugehen. Dies macht der Beitrag von Krumm (in diesem Band) am Beispiel Österreichs besonders deutlich. Auch hier fehlen vor allen Dingen Langzeitstudien. Eine der wenigen Ausnahmen ist die Untersuchung von Peltzer-Karpf et al. (2001).

Untersuchungen, die vorliegen, zeigen in paralleler Weise, daß die Beachtung und Förderung beider Sprachen, der Herkunftssprache und der Zielsprache Deutsch, deutlich bessere Ergebnisse für die Sprachaneignung der Kinder zeitigt als eine ungleichgewichtige Förderung nur der Zielsprache.

Dies wirft (vgl. die Beiträge von Reich, Krumm und Garne in diesem Band) selbstverständlich erhebliche institutionelle und allgemeine sprach- und gesellschaftspolitische Probleme auf.

Die bisher entwickelten erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Argumentationen sind in sich widersprüchlich. Von einer einhelligen Orientierung kann also bis in die Gegenwart nicht gesprochen werden. Gleichheitspostulate stehen gegen das Postulat, den sprachlichen Besonderheiten der Gruppe Gerechtigkeit widerfahren zu lassen. Die Gleichheitspostulate selber sind ambivalent, sie haben eine monolingual-nationale und eine multilingual-europäische Interpretation, und zwischen diesen beiden Interpretationen kann nicht im Sinne eines Entweder-Oder entschieden werden.

Festzuhalten ist, daß eine Anwendung des Gleichheitsgebots im Sinne umstandsloser Gleichbehandlung deutscher Sprachkenntnisse mit hoher Wahrscheinlichkeit zu einer Verschlechterung der Bildungssituation der zweisprachigen Kinder und Jugendlichen führen würde. Gefordert ist eine Umstellung der Sprachenbeurteilung und des Sprachengebrauchs im Regelbetrieb der Schule im Sinne einer Inklusion der Sprachenvielfalt. Hier liegt dann zugleich die mögliche Anschlussstelle für eine künftige Einbeziehung der Migrantensprachen in ein übergreifendes Sprachbildungsmodell europäischen Zuschnitts (Reich, in diesem Band, § 5).



Eine erfolgreiche Sprachaneignungs-Bildungspolitik erfordert zudem unverkennbar entsprechende Mittel. Damit sind bildungsinstitutionelle Konsequenzen benannt, die gesellschaftlich gerade in Zeiten knappen Geldes sicherlich nicht gern gehört werden, ohne deren Umsetzung ein erfolgreiches individualbezogenes Förderungshandeln jedoch nicht in Aussicht steht.

### **3      Daten**

#### **3.1    Theorieabhängigkeit der Datengewinnung**

Gerade hinsichtlich der Phonologie (A) ist die Theorieabhängigkeit in der Erfassung bereits der Daten besonders offensichtlich. Hieran läßt sich ein allgemeines Kennzeichen vieler Arbeiten der letzten 25 Jahre beobachten: Leicht werden die kindlichen Aneignungsdaten lediglich als Prüfsteine für bestimmte Theoriekonstrukte relevant. Entsprechend ist ihre Aufnahme und wissenschaftliche Wahrnehmung durch die Filter dieser theoretischen Fragestellungen bestimmt. Diese Abhängigkeit der Wahrnehmung gehört zu den herausragenden Kennzeichen der neueren Theoriediskussion. Sie macht sich auch bei der Entwicklung von Tests in bezug auf die Sprachaneignung sehr stark bemerkbar. Dies erschwert nicht nur die Einschätzung der Leistungsfähigkeit von Tests. Es erschwert zugleich und vor allem das Verständnis der kindlichen Sprachaneignung. Andererseits bringt die Konzentration auf solche Theoriekonstrukte und -fragestellungen häufig interessante experimentelle Designs hervor. Die durch sie gewonnenen Daten lassen sich in einer kritischen Relektüre oft auch jenseits der ursprünglichen Entwurfsituationen und Theoriebildung nutzen.

#### **3.2    Daten zur kindlichen Sprachaneignung**

Die Erforschung der kindlichen Sprachaneignung stellt sich je unterschiedlich dar, ob sie z.B. im Licht von theoretischen Vorannahmen gesehen wird, die Sprache als isoliertes grammatisches System betrachten, oder im Licht von Grundannahmen, denen zufolge Sprache ein multiples kommunikatives Medium darstellt. Viele Prozesse der kindlichen Sprachaneignung sind lediglich durch Rückschlüsse aus Daten einerseits, den Hypothesen und Modellen andererseits zu erschließen, für die diese Daten gewonnen wurden. Die Datengewinnung wirkt sich ihrerseits auf die Kenntnisse über die kindliche Sprachaneignung massiv aus. Die ca. einhundertjährige Geschichte der Spracherwerbsforschung hat eine Reihe von Aufzeichnungsverfahren gesehen, mittels derer die kindliche Sprachentwicklung erfaßt werden sollte. Diese reichen von einfachen Notaten bis zu komplexen audio- und audiovisuellen Aufzeichnungen. An keiner Stelle ist ein kindlicher Spracherwerbsprozeß bisher kontinuierlich und umfassend aufgezeichnet worden. Die Masse des dabei entstehenden Materials wäre auch kaum methodologisch zu bändigen. Gleichwohl steht außer Frage, daß die kindliche Sprachaneignung ein Langzeitprozeß ist. Diese Langzeitlichkeit des Aneignungsprozesses von Sprache erfordert sehr aufwendige Aufnahme- und Verarbeitungsverfahren. Für viele Jahrzehnte konnte dafür nicht auf angemessene Methodologien zurückgegriffen werden. Diese wurden vielmehr

nicht zuletzt im Zusammenhang mit der Spracherwerbsforschung überhaupt erst ausgebildet.

## 4 Forschung

### 4.1 Forschungsökonomische und -praktische Rahmenbedingungen

Ein weiterer Aspekt behinderte und behindert bis heute die systematische und umfassende Beachtung, Beobachtung, Aufzeichnung und Analyse von Sprachaneignung: Die üblichen Förderungsstrukturen wissenschaftlicher Analyseprojekte sehen solche Langzeitanalysen nicht vor. Langzeituntersuchungen müssen den Förderstrukturen geradezu listig abgezwungen werden. Einzelne Ausnahmen wie etwa das nunmehr Jahre dauernde Hawaii-Projekt von Oksaar sind jene Glücksfälle, vor denen die herrschende Förderpraxis in ihrer Struktur nur umso deutlicher zu Tage tritt.

Zugleich bedeutet eine Langzeitaufnahme natürlich auch einen enormen Eingriff in das Leben des so analysierten Kindes und seiner Bezugspersonen. So erstaunt es nicht, dass – von den ersten Arbeiten von Stern und Stern beginnend – in einer Art halbem Selbstversuch (der Eltern) es vor allem Kinder von Wissenschaftlern (Psychologen und Linguisten) waren und sind, von denen die Sprachdaten stammen. Selbst die Erhebung von Tageskorpora (vgl. für das Deutsche Wagner 1974/75 und weitere Daten des Dortmunder Korpus) stellt einen starken Eingriff in die alltäglichen Abläufe, aber auch in die Intimität der familialen Kommunikation dar. Die Problematik des „Beobachterparadoxes“ stellt sich hier in einer weiteren Variante.

### 4.2 Forschungsdichte

Die starke Konzentration von Fördermitteln auf GLBG-basierte, insbesondere auf nativistische und nativismusnahe Theoriekonzepte hat zu einer Kumulierung von differenzierten Erkenntnissen über diejenigen Sprachaneignungsprozesse geführt, die mit den theoretischen Vorannahmen kompatibel sind. Andere Etappen kindlicher Sprachaneignung sind mit wesentlich geringerer Intensität und Dichte beforstet und in wissenschaftliche Einsichten überführt worden.

Allgemein läßt sich der Stand der Forschung zur kindlichen Sprachaneignung als Tendenz folgender Art charakterisieren: Je stärker spätere Phasen beforstet und je mehr auf pragmatische Fähigkeiten ausgerichtet die Forschungsgegenstände sind, um so seltener haben sie Bearbeitung erfahren. Diese unterschiedliche Beforschungsdichte macht ein ausgewogenes Bild von Sprachentwicklung und eine umfassende Darstellung der kindlichen Aneignungsprozesse noch immer problematisch.

Dabei stellt die Komplexität pragmatisch relevanter Daten eine zusätzliche Erschwernis dar. Überhaupt verlangt die wachsende – und zum Teil exponential wachsende – potentielle Datenmenge komplexere Bearbeitungsverfahren.

Ihnen gegenüber weicht die Forschung gern – und nicht zuletzt unter Verweis auf den Machbarkeitsrahmen ihrer Untersuchungen – aus. Wenn z.B. für den Erwerb des *Lexikons* ab dem 16.-18. Monat eine geradezu explosionsartige Vermehrung der Menge der Wörter festgestellt wird, über die ein Kind produktiv verfügt (vgl. z.B. Grimm 2003, S. 44), so stellt dies an die analytischen Designs nicht nur quantitativ veränderte Anforderungen, sondern für eine angemessene Modellierung der entsprechenden Prozesse und ihrer Interdependenzen sind qualitativ differenziertere Modelle erforderlich, die den Umgang mit den Datenmengen ermöglichen und zu aussagekräftigen Konzepten führen.

Hinsichtlich der *pragmatischen Entwicklungen* wird dieses Problem noch stärker virulent. Die vielfältigen pragmatischen Strukturen haben für die voll ausgebildete Sprachbeherrschung ihrerseits bisher nur mosaiksteinartige Einzel- und Ausschnittsbearbeitungen erfahren. Eine umfassende handlungsanalytische Rekonstruktion frühkindlichen sprachlichen Handelns ist schon mit Blick auf diese Forschungssituation bisher an keiner Stelle geleistet. Viele Forschungen fügen im Sinn einer additiven Pragmatik kompensatorisch zu den GLBG-basierten Auffassungen sprachliche Bereiche hinzu. So sind die englischsprachigen Forschungsentwicklungen (vgl. den umfassenden Überblick in Hickmann 2000) durchgehend von solchen theoretischen Schwerpunkten bestimmt, die in einzelnen pragmatischen Ansätzen eine gewisse Prominenz erreicht haben wie „Modalität“, „Argumentation“ oder „Kohärenz“. Nur wenige Arbeiten unternehmen eine detaillierte Analyse der sprachlichen Handlungsbefähigung und ihre Umsetzung, z.B. Martens (1979) oder Reski (1982). Pragmatische Langzeituntersuchungen wie Garlin (2000) sind bisher noch ausgesprochen selten.

### 4.3 Forschungsgeographie

Die gegenwärtige Verteilung von Forschungsressourcen und die Kompetenz zur Paradigmenkonstituierung bringt eine geradezu naturwüchsige Konzentration der Forschungsbemühungen auf die Vereinigten Staaten von Amerika und, weniger intensiv, andere Teile des indigenen englischsprachigen Forschungsbereichs mit sich. Erkenntnisse für andere Sprachen und für andere Regionen sind weithin von diesen Paradigmensetzungen bestimmt. Auch dort, wo, wie etwa in den großflächigen Untersuchungen Slobins, andere Sprachräume einbezogen werden, geschieht dies aus einer US-orientierten Perspektivierung heraus.

Der zum Teil erhebliche Forschungsmiteinsatz Deutschlands ändert an dieser Perspektivierung nichts, verstärkt sie vielmehr weithin direkt wie indirekt. Entsprechend sind Erkenntnisse für die Aneignung des Englischen am weitesten entwickelt und werden häufig als paradigmatisch angesetzt. Forschungen zum Deutschen sind demgegenüber, soweit sie sich in den hegemonialen Fragestellungen und Theoriemodellen lokalisieren, meistens eher peripher bzw. replizieren oder begleiten die us-amerikanische Forschung. Dies birgt ein hohes Risiko von Analogie-Übertragungen nicht nur hinsichtlich der Fragestellungen, sondern auch hinsichtlich präsumptiver Resultate. Forschungen zum Deutschen fallen bisher auch zahlenmäßig eher gering aus.

Gleiches gilt für die Entwicklung von Testverfahren zur Sprachstandserhebung wie insgesamt zur Leistungsmessung. So ergibt sich ein doppelter Sprach-

bias zugunsten des Englischen: einerseits hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes, insbesondere des Aneignungsobjektes, der Zielsprache; andererseits hinsichtlich der us-amerikanischen (z.B. Phonologie, Syntax, Morphologie) bzw. der britischen (z.B. systemisch-funktionalistische Funktionsbestimmungen) Forschungs- und Theorietraditionen.

#### 4.4 Forschungen zur Aneignung des Deutschen als Erstsprache<sup>1</sup>

Die folgenden drei Abschnitte behandeln Untersuchungen zur Aneignung des Deutschen als Erstsprache in den Phasen vor allem 0-3, 3-6 und ab 6 Jahren. Allgemeinere Arbeiten werden z.T. mit einbezogen.

Sprachaneignung ist ein komplexer Prozeß, dessen elementare kognitive Grundlagen bereits im Säuglingsalter ausgebildet werden, der also im wesentlichen mit der Geburt beginnt (vgl. oben § 2.3). Schwieriger ist es, genau zu bestimmen, wie lange dieser Prozeß andauert. Sprachliche Qualifikationen, die für das sprachliche Handeln in einer Gesellschaft relevant sind, werden in entwickelten Gesellschaften zumindest während der gesamten Schulzeit vermittelt und angeeignet. Für die folgende Darstellung werden Prozesse berücksichtigt, die bis ins 11. Lebensjahr reichen (Klann-Delius 1999; Oksaar 2003).

Diese ungefähr 12 Jahre, die als für die Sprachaneignung relevant gelten, sind in der Forschung verschiedentlich in Phasen unterteilt worden. So unterscheidet Grimm (2003) in bezug auf die ersten Lebensjahre kleine Zeitabschnitte von 2 bis 4 Monaten, mit denen die unterschiedlichen Aneignungsstadien genauestens erfaßt werden sollen. Als gröbere Einteilungen, die jeweils mehrere Jahre umfassen, bieten sich die Phasen von 0-3, von 3-6 und von 6-12 Jahren an.

In den ersten drei Lebensjahren entwickelt das Kind die basalen kognitiven Fähigkeiten, die die Sprachaneignung voraussetzt, und erwirbt die ersten sprachlichen Strukturen. Die nächsten drei Jahre sind demgegenüber im allgemeinen durch eine veränderte soziale Umgebung des Kindes gekennzeichnet. In dieser Phase kommt das Kind in Kindergarten und Vorschule mit fremden Kindern und Erwachsenen in Kontakt, mit denen es interagieren muß, ohne sich dabei auf die Vermittlung der Eltern stützen zu können. Das Kind muß in dieser Phase somit u.a. seine Bedürfnisse expliziter verbalisieren und grundlegende institutionell relevante Handlungsformen realisieren, also etwa auf Anweisungen angemessen reagieren können. Trotz dieser ersten intensiveren Erfahrungen in nicht-familialen Institutionen sind diese drei Jahre noch gewissermaßen als „Schonfrist“ für das Kind zu betrachten, was die Anforderungen an sein sprachliches Handeln angeht. Sprachliche Defizite, die in dieser Zeit festgestellt werden, können vielfach noch ohne schwerwiegende Folgen für das Kind bearbeitet werden. Das ändert sich im Alter von sechs mit dem Eintritt in die Schule. Das Kind muß jetzt sprachlich dazu in der Lage sein, dem Unterricht zu folgen. Vor allem muß es die erheblichen neuen Anforderungen, die mit dem Erwerb der Schrift verbunden sind, meistern. Sprachbezogene Defizite wirken sich oft direkt auf die weitere Schullaufbahn aus. In dieser dritten Phase

---

<sup>1</sup> mit Anna Komor und Guido Schnieders; vgl. Anhang 1 und 2.

ab sechs, in unseren Kulturkreisen durch die Aneignung der Schrift gekennzeichnet, setzt beim Kind eine qualitativ neue und bedeutende Phase im Umgang mit Sprache ein. Die folgende Darstellung geht von dieser groben Dreiteilung der Sprachaneignungsprozesse und der diesbezüglichen Forschung aus.

#### 4.4.1 Sprachaneignung in den ersten drei Lebensjahren

Die Erforschung der Erstsprachaneignung setzt bereits bei den frühesten Lebensphasen an (vgl. oben § 2). Vor allem aus der Perspektive eines kognitivistischen Ansatzes sind die hier erworbenen elementaren kognitiven und sensumotorischen Fähigkeiten als Grundlagen der Sprachaneignung interessant. So werden schon beim Fötus z.B. die Herzschlagrate und die vorgeburtlichen auditiven Fähigkeiten gemessen. Nach der Geburt werden u.a. die Saugrate, Reaktionen auf Reize durch Kopfbewegungen, die Fixationszeit und Reaktionen auf akustische Reize untersucht. Vielfach untersucht ist schließlich auch die Entwicklung der Wahrnehmung von *Objekten*, *Handlungen* und *Ereignissen* in den ersten sechs Lebensmonaten (vgl. Hennon/Hirsh-Pasek/Golinkoff 2000).

Wichtige Grundlagen der Sprachaneignung bilden aus kognitivistischer Sicht die frühesten Interaktionen des Säuglings durch vorsprachliche Lautäußerungen wie z.B. Lallen und durch Augenkontakt. Untersuchungen dazu stammen vor allem aus der Psychologie. Papoušek (1994) analysiert auf der Basis experimentell erhobener Daten insbesondere den vom Säugling ausgehenden Blickkontakt mit den Eltern. Nach Keller (2000) haben diese ersten kindlichen Interaktionen einen starken Einfluß auf die einsetzende Sprachaneignung. Demzufolge können Kinder anhand ihrer „verbalen und nonverbalen Rückmeldungen [...] bereits im Alter von drei Monaten als beziehungsicher identifiziert“ werden. Davon ausgehend, ist es Keller zufolge möglich zu bestimmen, ob die Kinder in der Lage sein werden, „Spracherwerb aktiv [zu] betreiben und somit eine akzentrierte Entwicklungsgeschwindigkeit ...“ zu erreichen oder nicht: „Kinder mit dysfunktionalen Interaktionserfahrungen [bleiben] länger in ihrer Beziehungsarbeit verhaftet, was zu einer eher retardierten Entwicklungsgeschwindigkeit führen sollte“ (Keller 2000, S. 395).

Die wichtige Rolle der Prosodie bei der Ausbildung der Sprachwahrnehmung in den ersten Lebensmonaten illustrieren Untersuchungen wie die von Juscyk (1991). Juscyk zeigt, daß Säuglinge die prosodischen Konturen der Erstsprache gegenüber zufällig segmentiertem Sprachmaterial bevorzugen. Aufgrund dieser tragenden Rolle wird die Prosodie beim sogenannten „Baby-Talk“, der von Erwachsenen bei der Interaktion mit Säuglingen eingesetzt wird, besonders hervorgehoben. Der Baby-Talk zeichnet sich zudem durch eine verlangsamt ausgesprochene Endsilben und ein Senken der Stimme aus; die Pausen sind von besonderer Bedeutung (Keller 2000).

Gut untersucht sind auch die ersten Lautproduktionen des Kindes in der sog. Lallphase ab dem dritten Lebensmonat (vgl. u.a. Blake/De Boysson-Bardies 1992, Grimm/Wilde 1998, Kuhl et al. 1992).

Einen deutlichen Schwerpunkt der Forschung zur Aneignung erstsprachlicher Qualifikationen in bezug auf das Deutsche bilden die ersten sprachlichen Äußerungen des Kindes in den ersten drei Lebensjahren. Dabei liegt der Fokus der diesbezüglichen Untersuchungen auf der Aneignung der phonischen und der

morphologisch-syntaktischen Qualifikationen. Es dominieren hier nativistisch geprägte Ansätze. So beschreiben – als zwei Beispiele für viele Arbeiten zu diesem Bereich – Penner (2000) und Penner/Weissenborn/Friederici (2002) aus nativistischer Perspektive Aspekte der Aneignung segmentaler und suprasegmentaler phonischer Qualifikationen bei Kindern im Alter von 0;11 bis 2;1 Jahren bzw. bis 3 Jahren.

Ebenso intensiv untersucht ist die Aneignung morphologisch-syntaktischer Fähigkeiten im Deutschen. Penner (2002) analysiert Wortprosodie, Syntax (mit Fokus auf der Wortstellung) und Verbbedeutung in Äußerungen von Kindern im Alter bis 1;6 Jahren; Penner (1994, 1995) beschreibt Aspekte der Syntaxaneignung bei Zwei- bis Dreijährigen. Weissenborn (2000) untersucht Aspekte der Aneignung von Syntax und Flexionsmorphologie bei 0-3-Jährigen. Wichtige Ergebnisse erbringen Langzeitstudien zu diesem Gegenstandsbereich wie die von Tracy (1991), die die Aneignung von Syntax und Flexion bei vier Kindern im Alter von 1;7 bis 2;8 Jahren über einen Zeitraum von 18 Monaten untersucht. Als empirische Basis dienen Tracy Tonbandaufnahmen, die auf der Basis von teilnehmender Beobachtung in ungesteuerten Spielsituationen gemacht wurden. Auf dieselbe empirische Grundlage stützen sich auch die Analysen von Tracy/Penner/Weissenborn (2000) zur Aneignung der Negation *nicht* und der Partikel *auch* und die Analysen von Tracy (2000) zur Aneignung von Verbstellung, Syntax und wiederum von *auch*, das auch den Gegenstand von Tracy/Penner/Wymann (1999) bildet. Eine weitere wichtige Longitudinalstudie zur Syntaxaneignung im Deutschen hat Clahsen (1982) vorgelegt, der drei Kinder im Alter von 1;1-4;5 Jahren über zwei bzw. drei Jahre vor allem im Hinblick auf die Aneignung von Nominal- und Verbalphrasen, Wortstellung, Komplementen und Auslassungen bei Einwort-, Zweiwort- und einfachen Mehrwortsätzen untersucht. Insgesamt wird bei der Mehrheit dieser Analysen zur Syntaxaneignung als vergleichender Maßstab der schriftliche Satz herangezogen. Die mündlichen Äußerungen der Kinder werden somit an Strukturen der Schriftsprache gemessen.

Neben diesen Arbeiten zur „normalen“ Syntaxaneignung setzen in der Altersspanne bis drei auch bereits die ersten Untersuchungen zur Aneignung von Syntax und Morphologie bei sprachentwicklungsgestörten Kindern an (vgl. z.B. Clahsen 1988, Grimm 2003, Penner 1995).

Intensiv untersucht ist ebenfalls die Aneignung des Wortschatzes in den ersten Jahren (vgl. überblickshaft Penner/Weissenborn/Friederici 2002 und Friederici/Hahne 2000).

Forschungen, die von einem interaktionistischen Paradigma ausgehen und sich auf die Aneignung von sprachlichen Strukturen als Handlungsstrukturen beziehen, gibt es in bezug auf den Altersbereich bis drei Jahren nur selten. Zwar analysiert Jochens (1979) das Handlungsmuster Frage – Antwort in dieser frühen Phase; fokussiert werden dabei aber vor allem die Strategien der Mutter. Auch Martens (1979) konzentriert sich bei ihrer Analyse verbaler und nonverbaler Formen von „Unterstützung herstellen“ bei Kindern im Alter von 1;9 bis 4;5 Jahren auf die Aktionen der Mutter. Weitere Forschungen, z.B. zum turn-taking, finden sich bisher in Studien zur Aneignung des Englischen als Erstsprache (vgl. u.a. Keenan 1979).

Insgesamt lassen sich hinsichtlich der Forschungen zur Aneignung sprachlicher Qualifikationen in bezug auf das Deutsche in der Altersphase bis drei Jahren folgende Schwerpunkte feststellen: Die Aneignung kognitiver und prosodischer Fähigkeiten des Säuglings in den ersten Lebensmonaten wird vor allem in der Psychologie intensiv erforscht. Ähnliches gilt für die Aneignung der ersten lexikalischen Qualifikationen. Das Hauptaugenmerk der Forschung in bezug auf diese Phase richtet sich jedoch auf die Aneignung von phonologischen und morphologisch-syntaktischen Qualifikationen. Demgemäß ist die Dichte der Forschungsergebnisse im Bereich der Einwort-, Zweiwort- und Drei- bis Vierwortäußerungen sehr hoch. Die empirische Basis dieser Analysen bilden z.T. Langzeitstudien mit drei bis vier Kindern. Dabei werden die mündlichen Äußerungen der Kleinkinder in der Regel ausgehend von den Normen, die in bezug auf die Schriftsprache entwickelt wurden, gemessen. Die Erkenntnisse der Forschungen zur gesprochenen Sprache, die sich in den verschiedenen Bereichen der linguistischen Pragmatik etabliert haben, werden hier also nicht berücksichtigt. Unterschiedlich sind schließlich die Auffassungen darüber, mit welchen individuellen Aneignungsdifferenzen zu rechnen ist. Während z.B. Grimm (2003) die Sprachaneignung als eher linearen Prozeß mit eng gehaltenen Zeitfenstern von zwei bis vier Monaten ansieht, geht u.a. Tracy von u-förmigen Aneignungsprozessen aus und unterscheidet ‚gute Fehler‘, die von der Aneignung von Regelwissen zeugen, von ‚schlechten Fehlern‘ (vgl. dazu Bredel in diesem Band).

Forschungsdesiderate sind für die Altersspanne bis zu drei Jahren vor allem in bezug auf die Aneignung von Handlungskonzepten und -formen zu konstatieren. Ebenso fehlen Forschungen zu Ansätzen früher kindlicher Reflexion über Sprache und damit zu den Grundlagen der Selbstorganisation der Aneignungsprozesse.

#### 4.4.2 Sprachaneignung von 3-6 Jahren

In der Altersphase von 3 bis 6 Jahren verschiebt sich der Fokus in der Forschung zur Erstsprachaneignung. So finden sich weniger kognitionstheoretische Arbeiten, dafür nehmen interaktionsorientierte Forschungen zu. Analysen zur Syntaxaneignung sind in diesem Altersbereich zwar vorhanden, konzentrieren sich meist aber auf Sprachaneignungsstörungen. So findet sich u.a. bei Grimm (1973) eine Querschnittsstudie zur „normalen“ sprachlichen Aneignung von Syntax, Passiv, Tempus, Modus und Negation. Hierzu wurden insgesamt 115 Kinder im Alter von 2;7 bis 5;12 Jahre wöchentlich zu Hause und im Kindergarten aufgesucht. Die Sprachproduktion der Kinder wurde durch Fragen elizitiert und auf Tonband aufgenommen. Daten zur Sprachrezeption wurden mit Hilfe eines ‚Sprachreproduktionsexperiments‘ erhoben. Den Analysen liegen auch hier zum Großteil schriftsprachliche Normen zugrunde. So gilt etwa die Auslassung als ‚Satzform-Variation‘. Im Fokus der Untersuchung steht die Aneignung der Syntax. Neben den Analysen zu Veränderungen von Tempus und Modus, von verschiedenen Formen der Negation und der Passivstrukturen werden vor allem auftretende Nebensatzformen wie Ergänzungssätze, Angabesätze, Temporalsätze, Konditionalsätze, Kausalsätze, Finalsätze und Attributsätze betrachtet. Das der Studie angeschlossene Experiment zur Sprachrepro-

duktion soll durch das Nachsprechen vorgelesener, maximal neun Wörter langer Sätze die Fähigkeit zur strukturellen Rezeption und Reproduktion der Kinder messen.

In der Altersphase von 3 bis 6 nehmen vor allem in der Psychologie die Forschungen zu Sprachaneignungsstörungen stark zu. So betrachtet u.a. Grimm in ihren neueren Arbeiten (Grimm 2000, 2003) Entwicklungsdysphasien bei Kindern im Alter von 4 bis 6 Jahren und 3;11 bis 8;11 Jahren in bezug auf Syntax und Morphologie. Auch Hasselhorn/Werner (2000) beschäftigen sich mit Störungen bei der Sprachaneignung. Sie betrachten an 3- bis 6-Jährigen das phonologische Arbeitsgedächtnis. So wird beispielsweise experimentell bei Kindern gemessen, wie lange sie sich einen Satz merken können, während sie einen irrelevanten Klang wie „bla-bla-bla“ aussprechen müssen. Hasselhorn/Werner gehen davon aus, „daß insbesondere das phonologische Arbeitsgedächtnis für zentrale Qualitätsmerkmale des Spracherwerbs mitverantwortlich ist, [sic] und daß interindividuelle Differenzen im Wortschatz, in der Sprachproduktion und im Sprachverstehen bei Kindern in nicht unerheblichem Maße durch die Funktionstüchtigkeit des sprachlichen Hilffsystems des Arbeitsgedächtnisses erklärbar sind.“ Ein Defekt im phonetischen Speicher des Arbeitsgedächtnisses wird als ein „Verursachungsfaktor der morpho-syntaktischen Sprachprobleme dysgrammatischer Kinder“ angenommen (Hasselhorn/Werner 2000). Auch Speidel (1993) geht davon aus, daß durch die Probleme im phonologischen Arbeitsspeicher eine Entwicklungsverzögerung beim Aufbau eines phonologischen Korpus linguistischer Muster eintritt, was sich auch „auf den Erwerb syntaktischer und grammatikalischer Konventionen der Sprache auswirkt“ (Hasselhorn/Werner 2000, S. 370). Die notwendigen Daten werden durch das Nachsprechen längerer und kürzerer Kunstwörter durch die Kinder erfaßt. Hasselhorn/Werner stützen sich bei ihren Überlegungen u.a. auf Studien von Adams und Gathercole (1996). Bei der Überprüfung des phonologischen Arbeitsspeichers von Kindern werden Sprachproduktion und Sprachrezeption experimentell anhand von Kunstwörtern untersucht.

Während die psychologisch basierten Forschungen zur Erstsprachaneignung im Altersbereich von 3 bis 6 Jahren weiterhin sehr syntax- und grammatikorientiert bleiben, fokussieren handlungsorientierte Ansätze weitere Bereiche der kindlichen Sprachaneignung. Fähigkeiten, die zunächst vor allem außersprachlich eine Rolle spielten, gewinnen mit zunehmendem Alter der Kinder auch in ihrer verbalisierten Form an Bedeutung. Kraft (1991) analysiert die Aneignung kommunikativer Organisation praktischer Kooperation auf der Basis von zwölf Protokollen dreijähriger Kinder und von sechs umfangreichen Protokollen sechsjähriger Kindergartenkinder. Nitsche (1991) betrachtet die Verständnissicherung in Instruktionsdialogen auf der Basis eines Experiments mit 90 älteren Vorschulkindern (genauere Angaben zum Alter der Kinder macht Nitsche nicht).

Weiterhin werden bei interaktionistisch fundierten Forschungen größere sprachliche Einheiten in ihren direkten Handlungszusammenhängen betrachtet. So werden typische Handlungsmuster für diese Altersphase wie ‚Aufforderung – Durchführung‘ (siehe Reski 1982), ‚Aufforderung – Widersprechen‘ (siehe Kraft/Vollhardt 1995), ‚Kooperationsangebot – Kooperationsersuch‘ (Kraft 1995) und Streitinteraktionen (Klein 1983) bei Kindern zwischen ca. 3



und 6 Jahren analysiert. Auch kleinere Einheiten finden Beachtung. So betrachtet zum Beispiel Popov (1995) anhand einer Querschnittsstudie die Illokution ‚meinen‘ bei 4-Jährigen. Redder (1987) analysiert bei 2;1- bis ca. 7-Jährigen die Aneignung von Modalverben in den Handlungsmustern ‚Aufforderung‘, ‚Rechtfertigung‘, ‚Handlungsanleitung‘, ‚Ankündigung‘ und ‚Bitte‘. Dabei beachtet sie in ihrem Artikel die lexikalische Aneignung von Modalverben nicht isoliert durch ein Abzählen der verwendeten Wörter, sondern sie betrachtet die Aneignung der Modalverben in ihren Handlungszusammenhängen.

Ein weiterer Aspekt der kindlichen Sprache in dieser Altersphase ist der Aufbau fiktionaler Welten. Das Erzählen gewinnt an Bedeutung. Auch dazu finden sich vor allem handlungsorientierte Forschungen. Auwärter (1983) untersucht bei Kindern im Alter von 3 bis 10 Jahren in einer Querschnittsstudie die eingesetzten kommunikativen Mittel beim Aufbau fiktionaler Realität. Hierzu wird die kommunikative Ebene ‚Spiel‘ in Form eines Handpuppenspiels herangezogen. Nach Auwärter müssen die Kinder „dazu manche Äußerungen als ‚spielerische‘, nicht in der normalen Realität geltende kennzeichnen, und sie müssen für diese spielerischen Äußerungen geeignete Kontexte bereitstellen“. Solche Kontexte bestehen „nicht allein aus den objektivistischen situationalen Merkmalen (...), etwa wer wo mit welchen Puppen spielt, sondern sehr weitgehend aus den interpretativen Prozessen der Interaktionsteilnehmer. Diese interpretativen Prozesse wiederum werden beeinflusst vom Vorhandensein und der Unterstellung genereller Hintergrundsannahmen, also faktischer und normativer Wissensbestände, spezifischer Denk- und Attributionsprozesse“ (Auwärter 1983, S. 75). Die sprachlichen und metasprachlichen Fähigkeiten der Kinder erfahren also durch die Fähigkeit des Erzählens eine neue Qualität. Meng (1991) analysiert anhand einer Langzeitstudie die Erzähl- und Zuhörkompetenz bei Kindergartenkindern im Alter von 3 und 6 Jahren. Orientierungshilfen für den Zuhörer, Darstellung der Ereignisfolge und die Kennzeichnung der eigenen Sicht sowie der Realität spielen bei der Aneignung von Erzählkompetenzen eine tragende Rolle. Auch die Aufgaben des Zuhörers werden von Meng thematisiert.

Resümierend läßt sich feststellen, daß die Forschung zur Erstsprachaneignung bei Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren eine leichte Fokusverschiebung aufweist. So beschäftigen sich kognitive Forschungen zur Phonologie und zu sensumotorischen Fähigkeiten häufig mit sprachentwicklungsverzögerten Kindern. Auch bei den Forschungen zur Syntaxaneignung finden sich diese Tendenzen. Der ‚normale‘ Aneignungsprozeß syntaktisch komplexerer Formen wird kaum mehr betrachtet. Grund dafür könnte die zunehmende Komplexität und Länge der kindlichen Äußerungen sein. Gerade durch Forschungen, die nur enge Zeitfenster zur Aneignung bestimmter sprachlicher Fähigkeiten zulassen (vgl. Grimm), wird eine Abweichung im Aneignungsprozeß schnell zur „Störung“. Eine Pathologisierung der Erstsprachaneignung zeichnet sich ab, was als phonologische Dysfunktion und z.T. als – direkt darauf folgender – Dysgrammatismus bezeichnet wird.

Andere Bereiche der Sprachaneignung werden in dieser Altersphase kaum betrachtet. So findet sich kaum Literatur zur Wortschatzaneignung. Grund dafür könnte die Tatsache sein, daß sich der Wortschatz in diesem Zeitraum stark erweitert, dessen Erfassung aber nur durch die Aufzeichnung oder Protokollie-

zung mündlicher Äußerungen möglich wäre, da Kinder dieses Alters noch keine Schreibfähigkeiten besitzen.

Forschungen mit handlungsorientierten Ansätzen nehmen demgegenüber für die Altersphase von 3 bis 6 Jahren zu. So werden neben grundlegenden Fähigkeiten wie Kooperationsbereitschaft vor allem größere Handlungseinheiten und ihre sprachliche Umsetzung untersucht. Fundamentale Handlungsmuster wie „Versprechen“ oder „Vereinbarung“, die sich durch eine zeitliche Distanz zwischen sprachlicher Äußerung und der realen Tat auszeichnen, damit also abstrakte metasprachliche Fähigkeiten beim Kind voraussetzen, werden jedoch nicht bearbeitet. Auch Feinanalysen zu bestimmten sprachlichen Teilaspekten, wie sie sich bei Redder (1987) zur Aneignung von Modalverben finden, bleiben Einzelfälle.

Die empirische Basis setzt sich unterschiedlich zusammen. So werden die Daten häufig mit Hilfe von Experimenten erhoben, um kognitive Fähigkeiten wie z.B. den phonologischen Arbeitsspeicher analysieren zu können. Doch auch interaktionistische Ansätze behelfen sich mit Experimenten, um Fähigkeiten wie Verständnissicherung zu untersuchen. Auch Elizitierungen finden häufige Anwendung beispielsweise bei der Erforschung der Syntaxaneignung. Langzeitstudien, deren Daten auf Aufnahmen von Spontansprache basieren, finden sich auch bei handlungsorientierten Ansätzen nicht regelmäßig. So werden hier häufig nur einzelne Protokolle oder Querschnittstudien herangezogen.

#### 4.4.3 Sprachaneignung ab sechs Jahren

In der Altersphase ab 6 Jahren läßt das Interesse der Forschung an der „normalen“ kindlichen Erstsprachaneignung deutlich nach. Es finden sich kaum Forschungen zu Aneignungsprozessen weiterer phonologischer oder syntaktischer Qualifikationen. Nur im Bereich der Entwicklungsdysphasien lassen sich noch syntaxorientierte Forschungsansätze finden, wie etwa bei Grimm (2003), die die Syntax-Aneignung eines bis 8;11-jährigen sprachentwicklungsgestörten Jungen analysiert.

Stattdessen finden sich in dieser Altersphase wieder mehr Forschungen zur Wortschatzaneignung, die sich freilich häufig auf Abzählen des Lexikons beschränken. Hierbei ist auffällig, daß oft Schulaufsätze zur Wortschatzrekonstruktion herangezogen werden, was zur Folge hat, daß ein Lexikon schriftsprachlich schulischer Wörter entsteht, das Ausdrücke, die dem Kind zwar bekannt sind, jedoch nicht im Rahmen eines Schulaufsatzes verwendet werden, nicht erfaßt (vgl. Wagner/Wagner 1987). Dagegen beinhaltet das ‚Dortmunder Korpus der Kindersprache‘ transkribiertes Material spontaner Äußerungen von Kindern unterschiedlichen Alters. Dieses Korpus dient vielen Forschern als Grundlage ihrer Beobachtungen, da es die Möglichkeit bietet, den aktiven mündlichen Wortschatz einzelner Kinder zu untersuchen. So betrachten beispielsweise Hesse/Hesse (1987) die spontanen sprachlichen Äußerungen aus diesem Korpus von 4 Kindern im Alter von 5;4 bis 9;7 Jahren. Anhand quantitativ erstellter Wortschatzlisten analysieren sie u.a. die Häufigkeiten der Verwendung (types und tokens), die statistisch ermittelt werden. Auch Wagner/Altmann/Köhler (1987) werten den Wortschatz 11- bis 13-Jähriger statistisch aus. Während der aktive Wortschatz eines Kindes auf diese Weise relativ gut er-

faßt werden kann, ist die Auswertung des zugrundeliegenden passiven Wortschatzes ein Problem. Wagner/Altmann/Köhler versuchen diesen durch statistische Hochrechnungen des aktiven Wortschatzes und Schätzungen zu bestimmen (siehe Wagner/Altmann/Köhler 1987, S. 134 ff.). Eine andere Herangehensweise zur Wortschatzanalyse findet sich bei Wagner/Steinsträter (1987). Sie versuchen, anhand des Korpus eines 9;7 Jahre alten Mädchens nach sprechakt-analytischer Vorgehensweise ein ‚Wörterbuch der illokutiven Typen‘ zu erstellen, was wiederum zu einer nach Häufigkeit hierarchischen Auflistung der in der Aufnahmesituation getätigten Äußerungen führt. Die Zusammenhänge zwischen diesen Wortschatzlisten und der kindlichen Sprachentwicklung werden im allgemeinen nicht genauer untersucht.

Bei der Erforschung der Erstsprachaneignung des Deutschen im Alter von 6 bis 12 Jahren zeigen sich weiterhin einige Forschungen auf den Grundlagen interaktionistischer Ansätze. So finden sich u.a. Arbeiten zur Analyse des Handlungsmusters Erzählen – Zuhören bei Quasthoff (1983), die anhand von Aufnahmen 20 siebenjähriger Kinder deren Erzählen und Zuhöreraktivität in formellen und informellen Kommunikationssituationen untersucht. Auch Rasoloso (1995) beschäftigt sich mit dem Handlungsmuster Erzählen bei 6- bis 14-Jährigen auf der Basis des ‚Dortmunder Witze-Korpus‘. Weitere Arbeiten zum Erzählerwerb finden sich insbesondere in Boueke et al. (1995), bei Ehlich/Wagner (1989) und Apeltauer (2003).

Weiterhin gibt es vereinzelte Forschungen zu unterschiedlichsten Bereichen des sprachlichen Handelns von Kindern im Grundschulalter. So untersuchen Rehbock/Rehbock (1983) die Entwicklung argumentativer Konsensbildungsverfahren bei Kindern im Alter von 4, 6 und 11 Jahren. Dies geschieht am Beispiel von Regelfindungsprozessen und verbaler Konfliktaustragung in Spielinteraktionen, beobachtet an insgesamt 8 Kindern. Hausendorf/Quasthoff (1996) behandeln den Erwerb von Diskursfähigkeiten unter Bezug auf die Interaktionen der Kinder. Klann-Delius (1985) betrachtet die Diskursfähigkeit von Kindern anhand von Spielerklärungen.

Resümierend läßt sich feststellen, daß Forschungen zur Erstsprachaneignung im Deutschen in der Altersphase von 6 bis 12 Jahren drastisch nachlassen. Arbeiten zu phonologischen und syntaktischen sprachlichen Aneignungsprozessen finden sich nur noch vereinzelt und meist mit Fokus auf Störungen bei der Sprachaneignung. Demgegenüber nehmen Arbeiten zum aktiven und passiven Wortschatz in dieser Altersphase wieder zu. Umfangreiches Datenmaterial von einzelnen Kindern und Grundlage mehrerer Untersuchungen bietet hierfür das von Wagner (1974/75) erstellte ‚Dortmunder Korpus der Kindersprache‘. Jedoch führt die Erstellung von Wortschatzlisten meist nicht zu neuen Erkenntnissen des Wortschatzerwerbs von Kindern in dieser Altersphase. Auch umfangreiche Analysen von Handlungsmustern, die für Kinder dieses Alters relevant sind, fehlen. Die Forschung beschränkt sich hierbei häufig auf vereinzelte Arbeiten zum Erzählerwerb bei Grundschulkindern.

## 5 Sprachstandserhebungsverfahren

### 5.1 Zum Stand der Sprachstandserhebungsverfahren

Die Entwicklung von Verfahren zur Sprachstandsfeststellung hat sich in den vergangenen Jahren eher naturwüchsig vollzogen. Nach einer großen Frustration in bezug auf die ganze Fragestellung während der achtziger und neunziger Jahre (vgl. Ingenkamp 1989) greifen neuere Entwicklungen auf die frühen Verfahren der siebziger Jahre zurück. Zum Teil werden diese auch als Neuauflagen erneut zum Einsatz gebracht.

Das seit der Erstellung dieser Verfahren vergangene Vierteljahrhundert hat freilich eine nicht unerhebliche Entwicklung insbesondere in Linguistik und Psychologie gesehen. Diese geht bisher nur bedingt in die Modellierung von Sprachstandsfeststellungsverfahren ein. Mit Blick auf die Entwicklung solcher Verfahren ergibt sich die Notwendigkeit einer interdisziplinären Kooperation der einschlägigen Wissenschaften. Davon kann aber gegenwärtig keine Rede sein (vgl. Bredel in diesem Band). Trotz des erheblichen Handlungsdrucks ist vielmehr eine disziplinäre und schulbezogene Abgrenzung und Verfestigung eher der Normalfall als die Ausnahme. Obgleich die gewonnenen Einzelerkenntnisse teilweise unverkennbar in dieselbe Richtung weisen und zu einer Theorie- und Modellkooperation insbesondere aufgrund der erweiterten Datenbezüge geradezu auffordern (vgl. Klann-Delius 1999, Tracy 2000, Bredel in diesem Band), verhält sich der Forschungsbetrieb gegenüber solchen Aufforderungen eher sperrig.

Die „Synopsis aktueller Verfahren zur Sprachstandsfeststellung“ (Schnieders/Komor in diesem Band) bietet einen Überblick über eine große Zahl von gegenwärtig genutzten Verfahren zur Sprachstandsmessung und charakterisiert sie nach den Kriterien

- Ziele
- theoretische Voraussetzungen
- Erhebungsdifferenzierungen
- Erhebungszeitpunkte
- Auswertungsverfahren/Feststellung von individuellem Förderungsbedarf.

Ausführlich dargestellt werden 21 der Verfahren, die für die aktuelle Diskussion besonders relevant erscheinen. Zu dieser Gruppe gehören zunächst Verfahren, die in den letzten Jahren vor allem im Auftrag einzelner Bundesländer neu entwickelt wurden und die derzeit breit angewendet oder zumindest erprobt werden. Zudem wurde eine Reihe älterer Verfahren ausführlicher dargestellt, die aufgrund ihres exemplarischen Charakters nach wie vor diskutiert werden. Die Kriterien, die in die tabellarische Darstellung eingegangen sind, sind im wesentlichen aus den Leitfragen der ausführlicheren Darstellungen abgeleitet. Insofern können die ausführlicheren Darstellungen als exemplarische Ausdifferenzierungen der Tabellenpräsentation gelesen werden. Darüber hinaus erfaßt eine Tabelle 12 weitere Tests sowie fünf spezielle Lese- und Rechtschreibtests. Diese Synopsis ermöglicht einen schnellen Überblick über wichtige und viel eingesetzte Verfahren. (Eine Vollständigkeit der Erfassung konnte in der zur Verfügung stehenden Zeit nicht angestrebt werden.) Die Tabelle, die aus technischen

Gründen die Kriterien in zwei getrennten Blöcken darstellt, gibt einen Überblick über die Merkmale der verschiedenen Verfahren.

Die Darstellung geht grundsätzlich davon aus, daß die Befähigung zu einer angemessenen sprachlichen Kompetenz die Aneignung und Entfaltung der einzelnen spezifischen Qualifikationen erfordert, die nicht isoliert gegeneinander sind, sondern erst im Verbund jene allgemeine kommunikative Befähigung bilden. Diese Qualifikationen sind die in § 1.1 genannten Basisqualifikationen A phonisch; B pragmatisch I; C semantisch; D morphologisch-syntaktisch; E diskursiv; F pragmatisch II; G literal.

Insgesamt wurden in die Synopse bevorzugt Verfahren aufgenommen, die auf der Grundlage ihrer Erhebungen Aussagen über sprachliche Qualifikationen allgemein machen. Verfahren, die diesen Anspruch nicht erheben, die sich also nur auf spezifische Teilqualifikationen beziehen, sind etwa Lese- und Rechtschreibtests (fünf in der Tabellendarstellung).

Sprachstandsfeststellungsverfahren differieren hinsichtlich dessen, was, also welche Aspekte der sprachlichen Kommunikationsbefähigung, sie erfassen und wie sie das tun. Grundsätzlich lassen sich die Verfahrenstypen *Schätzverfahren*, *Beobachtungen*, *Profilanalysen* und *Tests* unterscheiden (s. Reich in diesem Band, § 7).

*Schätzverfahren* dienen dazu, mittels standardisierter Befragungen Fremd- oder Selbsteinschätzungen über den Sprachstand eines Kindes zu erheben. Mit ihnen läßt sich mithin das Wissen von Personen aus der unmittelbaren Umgebung des Kindes – Eltern, Kindergartenpersonal etc. – in die Sprachstandsfeststellung einbeziehen. Das ist insbesondere bei sehr kleinen Kindern interessant, für die es nur vergleichsweise wenige systematische Testverfahren gibt. Selbsteinschätzungen etwas älterer Kinder können Auskunft darüber geben, welches Metawissen das Kind über seine sprachlichen Fähigkeiten hat. Problematisch ist bei Schätzverfahren immer die Frage der Zuverlässigkeit und Gültigkeit der erhobenen Einschätzungen. Unter den Verfahren, die in die vorliegende Synopse aufgenommen wurden, findet sich nur ein reines Schätzverfahren, nämlich ELFRA-1 und ELFRA-2 (Grimm/Doil 2000). ELFRA-1 und -2 nutzen die Fremdeinschätzungen von Eltern (hauptsächlich Müttern), um Daten über den Sprachstand von ein- und zweijährigen Kindern zu gewinnen. Die prognostische Validität von ELFRA-1 und -2 wurde in Vergleichstests mit dem Verfahren SETK 3-5 (Grimm 2001) überprüft. Außerdem ist bei dem Verfahren MSS (Holler-Zittlau/Dux/Berger 2003) eine ergänzende Erhebung von Einschätzungen von Eltern und/oder Kindergartenpersonal vorgesehen. Dabei bleibt allerdings unklar, wie diese Einschätzungen zu den anderen Befunden, die im Rahmen von MSS gewonnen werden, in Beziehung gesetzt werden sollen.

Bei *Beobachtungen* wird das sprachliche Handeln der Kinder in alltäglichen Handlungssituationen etwa im Kindergarten bzw. in gestellten Handlungssituationen beobachtet und beschrieben. Durch die Anleitungen im Beobachtungsbogen soll das pädagogische Personal – zumeist ErzieherInnen oder GrundschullehrerInnen – dazu befähigt werden, diese Beschreibungen systematisch und differenziert vorzunehmen. Von zentraler Relevanz für diese Verfahren ist mithin die Beschreibungskompetenz des pädagogischen Personals. Ein Vorteil von Beobachtungen ist, daß die sprachlichen Qualifikationen der Kinder nicht zum Zwecke der Sprachstandserhebung gegeneinander isoliert werden. Deshalb können mittels Beobachtungen auch pragmatische und diskursive Qualifikatio-

nen erfaßt werden, was bei vielen Verfahren, die eine größere Kontrolle des sprachlichen Handelns der Kinder voraussetzen, oft nicht gelingt. Verfahren, die auf Beobachtung basieren, sind das Bayern-Hessen-Screening (ISB 2002), *sismik* (IFP 2003) und BEK (IFP 1998). *sismik* und das Bayern-Hessen-Screening zielen auch auf die Erfassung herkunftssprachlicher Qualifikationen von mehrsprachigen Kindern ab. Dabei sollen diese Qualifikationen von BeobachterInnen beschrieben werden, die keine Kompetenzen in den jeweiligen Sprachen aufzuweisen brauchen (zur Kritik an diesem Konzept s. Reich in diesem Band, § 7 und Schnieders/Komor in diesem Band).

Auch *Profilanalysen* suchen die sprachlichen Qualifikationen der Kinder in natürlichen oder quasi-natürlichen Handlungssituationen zu erfassen, ohne die Teilqualifikationen gegeneinander zu isolieren. Anders als Beobachtungen basieren sie aber auf entsprechenden Audioaufnahmen, die nachträglich einer eingehenden Analyse unterzogen werden. Bei Profilanalysen sind demgemäß insbesondere die Auswertungen aufwendig. Profilanalytische Verfahren sind PLAV (Bruche-Schulz/Heß/Steinmüller 1985), COPROF (Clahsen/Hansen 1991) und HAVAS-5 (Reich/Roth 2003). Profilanalysen eignen sich insbesondere für die Beschreibung von pragmatischen und diskursiven Fähigkeiten. Dieser Vorteil wird freilich von COPROF nicht genutzt; das Verfahren bezieht sich nur auf syntaktisch-morphologische Aspekte.

Den häufigsten Verfahrenstypus bilden *Tests*; zu diesem in sich differenzierten Typus gehören alle in der Synopse vorgestellten Verfahren, die in diesem Abschnitt bisher nicht genannt wurden. Tests erfassen typischerweise einzelne sprachliche Teilqualifikationen auf standardisierte Weise in zumeist stark kontrollierten Handlungssituationen. Das kommunikative Handeln der Kinder wird hier also üblicherweise sehr weitgehend gesteuert und reduziert. Tests bieten den Vorteil, einzelne Phänomene gezielt elizitieren zu können. Die hochgradige Kontrolle der Erhebung macht systematische Vergleiche der Testleistungen möglich; die Erarbeitung von entsprechenden Normwerten anhand von Eichstichproben ist testtheoretischer Standard. Gerade, weil Tests immer nur einen kontrollierten Ausschnitt aus dem Qualifikationsfächer, der insgesamt die kommunikative Handlungsfähigkeit eines Kindes ausmacht, erfassen, stellt sich bei ihnen die Frage, wie von den gemessenen Fragmenten auf diese Handlungsfähigkeit insgesamt zurückgeschlossen werden kann (s. McNamara in diesem Band). Diese Rückschlüsse sind nur auf der Grundlage entsprechender linguistischer und sprachentwicklungsbezogener Theorien möglich. Nichtsdestoweniger beziehen sich viele Tests nicht – weder explizit noch auf eine sonst erkennbare Weise – auf entsprechende Theorien und stützen sich mithin lediglich auf eine Alltagsauffassung von Sprache und von den Prozessen ihrer Aneignung (s. Schnieders/Komor in diesem Band, tabellarische und ausführliche Darstellungen). Im Zusammenhang damit entsprechen viele Verfahren auch nicht den „Gütekriterien für die Evaluation von Instrumenten zur Sprachstandserhebung“, die an diese aus sprachdidaktischer Perspektive zu stellen sind (s. Bredel in diesem Band § 1.2 und § 2.1).

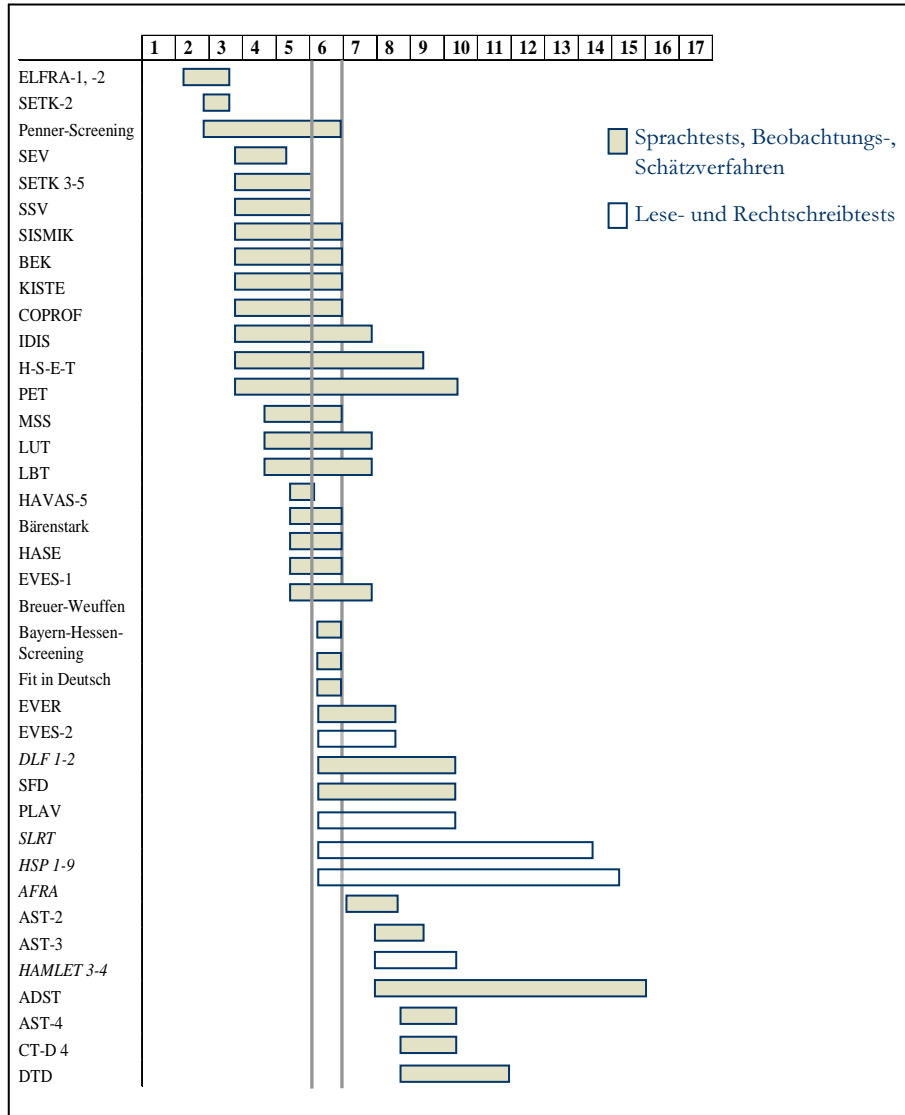
Tabelle 1 gibt eine Übersicht über die Altersstufen, auf die sich die jeweiligen Verfahren beziehen. Aufgrund der Anforderungen, die Verfahren der Sprachstandsfeststellung an die untersuchten Kinder stellen, beziehen sich nur wenige Verfahren auf Altersstufen unter drei Jahren. Lediglich mittels ELFRA-1 lassen

sich Daten über die sprachliche Qualifikation von *Einjährigen* erheben – und zwar mittels Befragung der Eltern. Auf *Zweijährige* beziehen sich neben ELFRA-2 SETK-2 (Grimm 2002) und das Penner-Screening (Penner 1999) (ab 2;6).

Ein deutlich erkennbarer Schwerpunkt liegt bei den Kindern im Vorschulalter *ab drei Jahren bis zur Phase des Schuleintritts mit sechs*. Sieht man von den spezifischen Lese- und Rechtschreibtests ab, ist der gesamte schulische Bereich bis in die Sekundarstufe I vergleichsweise wenig abgedeckt. Dieser Bias stellt sich als noch stärker dar, wenn man berücksichtigt, daß viele der Tests, die sich auf die Altersstufen *ab sieben Jahren* beziehen, über 20 Jahre alt oder aber Neuauflagen über 20 Jahre alter Verfahren sind (so stammt z.B. der ADST aus dem Jahre 1978, der DTD von 1980; AST 2, AST 3 und AST 4 wurden 1971 bzw. 1967 entwickelt und Anfang der 90er Jahre lediglich neu standardisiert). Neuere Verfahren, die die aktuellen Entwicklungen in Linguistik, Sprachdidaktik, Sprachaneignungsforschung und nicht zuletzt Testtheorie einbeziehen, widmen sich also nur wenig den sprachbezogenen Aneignungsprozessen in den Altersstufen über sechs.

Tabelle 2 gibt eine Übersicht über die Teilqualifikationen, die in den jeweiligen Verfahren berücksichtigt werden. In der Tabelle sind die Qualifikationen, die durch die Schätzverfahren, Beobachtungen und Profilanalysen erfaßt werden, grau unterlegt und durch ○ markiert. Lese- und Rechtschreibtests sind kursiv gesetzt und durch dünnere Balken markiert. Die Verfahren sind in der Senkrechten in derselben Abfolge aufgeführt wie in Tabelle 1. Sie beziehen sich also – von oben nach unten gesehen – auf zusehends ältere Kinder. Die dickere Linie zwischen dem Verfahren Breuer-Weuffen (Breuer/Weuffen 1993) und dem Bayern-Hessen-Screening trennt die Verfahren, die noch im Vorschulalter ansetzen, von denen, die sich auf Kinder im Alter von mindestens sechs und mit hin in der Phase des Schuleintritts oder in einer späteren Altersstufe beziehen. Ein wesentlicher Schwerpunkt dessen, was gemessen wird, liegt offensichtlich im Bereich der *morphologisch-syntaktischen* Qualifikation. Dieser Aspekt bleibt auch bei den Tests, die sich auf ältere Kinder beziehen, zentral. Die *phonische* Qualifikation bildet einen weiteren Schwerpunkt. In bezug auf diese ist eine klare Konzentration auf die in der Tabelle weiter oben stehenden Tests erkennbar. Die phonische Qualifikation wird also verstärkt bei jüngeren Kindern gemessen; bei älteren Kindern gelten wesentliche Prozesse der Aneignung dieser Qualifikation als abgeschlossen. Einen dritten Schwerpunkt schließlich bildet die *semantische* Qualifikation. Bei dieser zeigt sich ein Übergewicht auf dem rezeptiven Aspekt. Deutlich weniger Aufmerksamkeit widmen die Sprachstandsfeststellungsverfahren den *pragmatischen* Qualifikationen I und II sowie der *diskursiven* Qualifikation. Dieser Bias ist zum einen auf den Umstand zurückzuführen, daß viele Verfahren auf einer weitgehend auf Grammatik, Lexik und Phonetik/Phonologie beschränkten Sprachauffassung basieren (vgl. oben § 2, § 4).

Tabelle 1: Übersicht über die erfassten Altersstufen



Die gerahmte Spalte kennzeichnet die Phase des Schuleintritts; kursiv gesetzt sind die Lese- und Rechtschreibtests.



Tabelle 2: Übersicht über die jeweils einbezogenen Qualifikationen

	phonische Qualifikation		pragmatische Qualifikation I		semantische Qualifikation		morphologisch-syntaktische Qualifikation		diskursive Qualifikation	pragmatische Qualifikation II		literale Qualifikation	
	prod.	rez.	prod.	rez.	prod.	rez.	prod.	rez.		prod.	rez.	prod.	rez.
ELFRA-1, -2	○				○	○	○						
SETK-2					■	■	■	■					
Penner-Screening					■	■	■	■					
SEV	■	■		■		■							
SETK 3-5	■	■			■	■	■	■					
SSV	■	■					■	■					
SISMIK	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○		○
BEK	○	○	○	○		○	○	○			○		
KISTE				■	■	■	■	■					
COPROF							○						
IDIS	■	■				■	■	■					
H-S-E-T	■	■	■	■	■	■	■	■	■				
PET	■	■			■	■	■	■					
MSS	■	■		■	■	■	■	■	■				
LUT		■											
LBT	■												
HAVAS-5	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		
Bärenstark			■	■	■	■	■	■					
HASE	■	■				■	■	■					
EVES-1	■	■			■		■	■					
Breuer-Weuffen	■	■											
Bayem-Hessen-Scr.			○	○	○	○			○				
Fit in Deutsch			■	■	■	■	■	■	■				
EVER	■	■					■	■					
EVES-2		■					■						
DLF 1-2	■												■
SFD						■	■	■	■				
PLAV	○		○	○	○	○	○	○	○				
SLRT	■	■				■						■	■
HSP 1-9		■						■				■	
AFRA		■						■				■	
AST-2						■		■					■
AST-3						■		■					■
HAMLET 3-4						■		■					■
ADST	■	■			■	■	■	■	■			■	■
AST-4						■		■					■
CT-D 4					■	■	■	■					
DTD	■				■	■	■						

■ Tests

○ Schätzverfahren, Beobachtungen, Profilanalysen

— Lese- und Rechtschreibtests

Zugleich zeigt sich auch ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Verfahrenstyp und den erfaßten Qualifikationen: Die Beobachtungsverfahren und die Profilanalysen sind, was den Einbezug der pragmatischen und der diskursiven Qualifikationen anlangt, deutlich überproportional repräsentiert. Dies zeigt sich noch verstärkt, wenn man die Befunde differenzierter betrachtet: So wenden von den wenigen Tests, die die diskursive Qualifikation überhaupt einbeziehen, die meisten – nämlich der SFD (Hobusch/Lutz/Wiest 2002), der ADST (Steinert 1978), der MSS (Holler-Zittlau/Dux/Berger 2003) und der H-S-E-T (Grimm/Schöler 1978a, b) – dazu entweder das Verfahren der Bildbeschreibung oder das der Nacherzählung an. Das Spektrum der mit dem Verfahrenstyp Test erfaßten diskursiven Qualifikationen ist also sehr klein.

Ähnliches gilt für das Spektrum der im Rahmen des Verfahrenstyps Test erhobenen Illokutionen. Das Gros der sprachlichen Handlungen, die für diese Verfahren relevant sind, wird durch Frage-Antwort, Aufgabe stellen-Aufgabe lösen, Aufforderung-Durchführung und durch weitgehend testspezifische Formen wie Nacherzählen und Nachsprechen ausgemacht. Sprachliche Handlungsfähigkeit findet in diesen Verfahren also kaum und wenn, dann nur in sehr eingeschränkter Weise, Berücksichtigung.

Die *literale* Qualifikation schließlich wird selbstverständlich nur bei Kindern im Schulalter erhoben.

Sprachstandsfeststellungsverfahren, die als Grundlage für individuelle Förderung dienen sollen, müssen heutzutage zusehends der Mehrsprachigkeit eines immer größeren Anteils von Kindern und den sich daraus ergebenden spezifischen Sprachaneignungssituationen Rechnung tragen (vgl. Reich und Krumm in diesem Band). Nichtsdestoweniger findet Mehrsprachigkeit in vielen Verfahren weder Berücksichtigung noch Erwähnung (s. Schnieders/Komor in diesem Band, Tabellarische Darstellungen, Block I). Andere Verfahren bescheiden sich mit der Erhebung von Angaben über die Nationalität des Kindes und über die Herkunftssprache, ohne diese Daten im weiteren in die Sprachstandsfeststellung einzubeziehen. Damit werden in vielen Verfahren mehrsprachige Kinder undifferenziert nach den in bezug auf das Deutsche entwickelten Normen beurteilt.

Auf Mehrsprachige bezogen – wenn auch z.T. in eher marginaler Weise – sind lediglich die Verfahren PLAV (Bruche-Schulz/Heß/Steinmüller 1985), HAVAS-5 (Reich/Roth 2003), *sismik* (IFP 2003), das Bayern-Hessen-Screening (ISB 2002) und SFD (Hobusch/Lutz/Wiest 2002).

Die zusammenfassende Charakterisierung nach Verfahrenstypen, erfaßten Qualifikationen und dem jeweiligen Altersbezug ergibt ein aufschlußreiches Gesamtbild. Die Schwerpunkte der Verfahren liegen deutlich im Vorfeld des Schuleintritts und beim Schuleintritt selbst. Vor allem aber wird offensichtlich, daß die pragmatischen sowie die diskursiven Qualifikationen kaum in die bisherigen Sprachstandserhebungen eingehen. Literale Qualifikationen werden zwar in der Gruppe der Rechtschreibtests erhoben, dies freilich wiederum nur für die rechtschreiblichen Zusammenhänge. Weitergehende literale Qualifikationen sind ebenso wenig im Spiel wie diskursive. Hier zeigt sich also das klarste Desiderat für zukünftige Entwicklungen.

Ähnlich problematisch wie hinsichtlich der pragmatischen, diskursiven und literalen Qualifikationen stellt sich die Situation mit Blick auf die Anforderungen

dar, Mehrsprachigkeit einzubeziehen. Dies geht sowohl aus dem Beitrag von Krumm (in diesem Band) wie vor allem aus dem von Reich (in diesem Band) mit aller Deutlichkeit hervor. Nur bei zwei Verfahren kommen bilinguale Fähigkeiten in den Blick, und auch dies nur in Ansätzen. Die Einbeziehung der Herkunftssprachen ist oft nur oberflächlich und beschränkt sich auf bloße Feststellungen. Der Beitrag von Garne (in diesem Band) unterstreicht demgegenüber mit Blick auf die schwedischen Erfahrungen die Unabdingbarkeit der doppelten sprachlichen Qualifizierung und der doppelten sprachlichen Förderung für bilinguale Kinder, soll deren Sprachlichkeit zu der Qualität entwickelt werden, für die sie die Möglichkeiten mitbringen.

Die sprachdiagnostische Modellierung von Zweisprachigkeit erweist sich als besonders problematisch. Denn wird die Zweisprachigkeit des Kindes nicht beachtet, besteht die Gefahr, daß sprachliche Auffälligkeiten des Kindes auf Sprachaneignungsstörungen zurückgeführt werden. Beispiele für solche Fehlinterpretationen könnten sein (vgl. ebd.):

- Das Kind hat Probleme mit der Aussprache: Dies kann ebenso daran liegen, daß das Kind das schwedische Lautsystem noch nicht vollständig erworben hat, wie daran, daß das Kind tatsächlich einen Sprachfehler hat.
- Das Kind hat in beiden Sprachen die altersadäquaten sprachlichen Kommunikationsfähigkeiten noch nicht erreicht: Das kann an fehlenden Sprachanreizen, an psychologischen Faktoren oder sozialen Umständen liegen; korrigiert werden kann dies nur durch die Veränderung der zugrundeliegenden Ursachen.
- Dyslexie: Es ist schwierig zu bestimmen, ob Schreib- und Leseschwierigkeiten auf Dyslexie zurückzuführen sind oder auf fehlende sprachliche Fähigkeiten, wenn das Kind nicht auch in der Erstsprache beobachtet wird.
- Verständnisschwierigkeiten: Dies ist wichtig, um einen Überblick über die sprachlichen Leistungsfähigkeiten des Kindes insgesamt zu erlangen.
- Ein weiteres Ziel bei der Sprachaneignung ist die Entwicklung der Fähigkeit der Schüler, sich ihres eigenen Lernens bewußt zu werden. Durch Beobachtungen der Lehrkraft ist es ihnen möglich, ihren eigenen Lernprozeß zu verfolgen. Zeitabstand und Umfang der Beobachtungen können dann von Schüler und Lehrkraft gemeinsam festgelegt werden (ebd., § 4).

Wünschenswert und erforderlich ist eine Modellierung, die Zweisprachigkeit nicht nur als Addition zweier Einsprachigkeiten begreift, sondern auch Raum läßt für die Fähigkeiten des Umgangs der Kinder und Jugendlichen mit ihrer Zweisprachigkeit. Für die Realisierung dieses Postulats im Rahmen von Sprachstandsanalysen fehlt es jedoch bisher an Grundlagenuntersuchungen zur Entwicklung dieser Fähigkeiten.

Die Frage der anzulegenden Normen wird in der wissenschaftlichen Literatur bisher kaum diskutiert; zu fordern ist jedenfalls, daß keine blinde Orientierung an der Norm der Einsprachigen vorgenommen wird. Für Förderentscheidungen ist eine hinreichend differenzierende Profilbildung erforderlich, die es erlaubt, sprachliche Schwächen und sprachliche Stärken des Kindes zu unterscheiden und Förderangebote daran auszurichten.

Von den deutschen Verfahren erfaßt *sismik* die Herkunftssprachen in einer allgemeinen Weise aus der Perspektive deutscher ErzieherInnen; SFD berück-

sichtigt 15 Sprachen marginal; PRIMO berücksichtigt eine Herkunftssprache in gleichberechtigter Weise; HAVAS-5 berücksichtigt sechs Herkunftssprachen, ebenfalls in gleichberechtigter Weise. Spezifisch bilinguale Fähigkeiten kommen nur bei *sismik* und HAVAS-5, und auch dort nur ganz am Rande, in den Blick. Die meisten Verfahren konzentrieren sich auf die Altersgruppe der 5- und 6-Jährigen. Nur SFD geht ausdrücklich darüber hinaus, und C-Tests richten sich von vornherein auf eine ältere Gruppe. Diese Einseitigkeit hat mit der fortdauernden Virulenz von Zuweisungsentscheidungen zu tun; für das Anliegen einer zielgerichteten Förderdiagnostik ist sie fatal. Eine solche zielgerichtete Förderdiagnostik müßte auf eine kontinuierliche Registrierung von Fortschritten der Lernenden ausgerichtet sein und hätte auf die Erfüllung des Förderauftrags auf allen Bildungsstufen zu dringen. Charakteristische Sprachaneignungsprofile für diese Kinder laufen in noch stärkere individuelle Spezifik auseinander, als dies ohnehin der Fall ist. Deshalb kommt einer präzisen und differenzierten Anforderungsbeschreibung für diesen Bereich eine besondere Bedeutung zu.

*AVRS 7:*

*Für mehrsprachige Kinder sind neue, so bisher noch nicht vorhandene, differenzierte Verfahren der Sprachstandsfeststellung zu entwickeln. Kriterien dafür ergeben sich aus der Migrationslinguistik wie aus der Migrationspädagogik. Die Kriterienraster werden das Ergebnis komplexer Abwägungsprozesse sein, für die die unterschiedlichen individuellen, aneignungs-verlaufstypologischen (sprachtypologischen), institutionellen und weitere Bedingungen in ein praktikables Verhältnis zueinander zu setzen sind.*

Daß Sprachstandsfeststellungen der Sprachförderung dienen sollen, wird allgemein proklamiert. Diese Proklamationen bleiben aber vielfach ohne Folgen. Die meisten Verfahren äußern sich nicht konkret zur Anschließbarkeit von Förderentscheidungen. Dieser dürftige Befund muß wohl darauf zurückgeführt werden, daß die grundlegenden Fragen einer Verbindung von analytischen mit handlungsorientierenden Aussagen in dem betrachteten Arbeitsgebiet noch kaum in Angriff genommen worden sind (Reich in diesem Band). Für die mehrsprachigen Kinder sind eine Strategie der pädagogischen Inklusion, eine dieser Strategie entsprechende Austarierung von Gleichheit und Verschiedenheit, die Erstellung von Zweisprachigkeitsprofilen, longitudinale Erhebungen und Analysen, vollgültige Einbeziehung der Herkunftssprachen, sorgfältige Ermittlung der Normen für die Profile des Deutschen wie der Herkunftssprachen, ausdrückliche Verbindung von Sprachdiagnose und Sprachförderung sowie die Entwicklung von Qualitätsbewußtsein und Qualifizierung der pädagogischen Kräfte unabdingbar (Reich in diesem Band, § 8)

*AVRS 8:*

*Bei Kindern, die eine andere Familiensprache als Deutsch haben, sind beide Sprachen in die regelmäßigen Sprachstandsfeststellungen einzubeziehen. Durch parallele Anlage der Feststellungsverfahren sind Vergleiche zwischen den jeweiligen Kompetenzniveaus in jeder der beiden Sprachen anzuzielen.*

## 5.2 Testtheoretische Anforderungen

Die Entwicklung, Eichung, Anwendung und Raffinierung von Tests stellt ein ausgesprochen aufwendiges Verfahren dar. Exemplarische Umsetzungen für relativ kleine sprachliche und fremdsprachenvermittelnde Teilbereiche wie Bauer (1990) zeigen dies im Detail. Gerade in bezug auf Sprache sind viele testtheoretisch unabdingbare Voraussetzungen beim bisherigen Kenntnisstand nur schwer zu erfüllen.

Zugleich sind die Erwartungen an Tests und ihre prognostische Kraft erheblich. Die Hoffnung, aus wenigen Indikatoren ebenso weitreichende wie verlässliche Schlußfolgerungen zu ziehen, ist sowohl wissenschaftlich wie insbesondere in der Bevölkerung allgemein weit verbreitet. Tests sollen jene Einschätzungsprobleme bearbeiten, die mit jeder Leistungsmessung verbunden sind. Es hat wenig Sinn, sich darüber hinwegzutäuschen, daß hier ein fundamentales Problem vorliegt. Gerade im Bereich der Sprachstandsfeststellungsverfahren gibt es nicht wenige Beispiele, wie sozusagen der Wunsch zum Vater der Prognosegewißheit wurde. Gesellschaftlich weit beachtete prognostische Verfahren – etwa in bezug auf die Voraussage von Wahlergebnissen – reichen mit Blick auf ihren Komplexitätsgrad auch nicht entfernt an die Phänomenstrukturen heran, die für ein so komplexes Gebilde wie Sprache und ihre Aneignung kennzeichnend sind.

Die Entwicklung der Testtheorie ist zudem in die allgemeine Problematik sozialwissenschaftlicher Theoriebildung massiv eingebunden. Umso erfreulicher ist es, daß innerhalb ihrer Entwicklungen der unabdingbar hermeneutische Charakter solcher Verfahren offensichtlich allmählich deutlich wird. Dies macht der Beitrag von McNamara in diesem Band in überzeugender Weise sichtbar.

Der Beitrag befaßt sich mit den Anforderungen an ein valides und umfassendes Verfahren zur Leistungsmessung hinsichtlich der Sprach- und Schriftaneignung bei Kindern in der Primary School. Es betrachtet die gegenwärtigen Fragen zur Validität von Leistungsmessungen und erörtert die Probleme, mit denen die Bildungssysteme konfrontiert werden.

Nach Mislevy ist eine Leistungsmessung ein Werkzeug, das auf einzelnen Äußerungen und Handlungen von Schülern in bestimmten Situationen basiert und Informationen über deren Wissen oder Können einholen möchte. Es handelt sich hierbei nicht um definitive, faktische Aussagen über Testpersonen, sondern immer nur um Behauptungen hinsichtlich der Äußerungen der jeweiligen Testpersonen, die zur Diskussion stehen. Demnach ist die Leistungsmessung ein Akt der Interpretation. Sie liefert keine Gewißheiten, sondern nur Vermutungen. Jede Leistungsmessung muß dies berücksichtigen und in der Lage sein, die Grundlagen der Aussagen über die Sprachaneignung bei Schülern explizit anhand von empirischen Beobachtungen des Lernerverhaltens zu rechtfertigen.

Zur Messung der Sprachaneignung bei Schülern eignet sich Mislevys *Belegbasierte Einschätzung*, ein Verfahren, das aus empirisch erhobenen Daten Schlußfolgerungen zieht. So unterscheidet Mislevy u.a. zwei Stufen, die Stufe der *Bereichsanalyse* und die des *Bereichsmodellierung*. Zunächst werden auf der Stufe der *Bereichsanalyse* Daten aus einer Reihe unterschiedlicher Quellen erhoben. Die zweite Stufe, das *Bereichsmodellierung*, besteht aus drei Untertests: den Behaupt-

tungen, die man über die Lerner machen möchte, den Belegen, die man benötigt, um die Behauptungen zu unterstützen, und den Aufgaben, bei denen sich die Frage stellt, wie Belege gesammelt werden können. In diesem Zusammenhang muß ebenso nach Kontext und Bedingungen der Beobachtung gefragt werden.

Der so erarbeitete Entwicklungsplan umfaßt alle notwendigen Informationen zu Design, Verwaltung und empirischer Datenerhebung, die für die Validierung eines Verfahrens notwendig sind. Daraus resultiert ein konkretes Leistungsmeßverfahren mit einem Mechanismus zur Qualitätssicherung, der auf die durch das Verfahren erhobenen Daten zurückgreift.

Mislevys Theorie baut auf Messiks *Validitätstheorie* auf, die Validität als den Grad definiert, in dem empirische Evidenz und theoretische Erklärungsmuster die Angemessenheit von Folgerungen und Handlungen stützen, die auf Testergebnissen oder anderen Formen der Leistungsmessung basieren.

Jedes Verfahrensmodell, das die Sprach- und Schriftsprachaneignung von Kindern messen will, muß jeden der bei Mislevy et al. oder in vergleichbaren Modellen erwähnten Aspekte beachten (McNamara in diesem Band, § 2.1).

Das Testformat muß seinen Zwecken angepaßt sein. So genügen z.B. für administrative Zwecke quantitative Angaben; um einen erreichten Level anzugeben, gibt es Bewertungen in Form von Noten; um Eltern zu informieren, genügen ebenfalls kurze Zusammenfassungen. Zur Information von Lehrkräften über den jeweiligen Entwicklungsstand eines Kindes sind dagegen ausführliche Entwicklungsmessungen vonnöten, die auch Hintergrundinformationen wie die Art der Förderung, den kulturellen Hintergrund und, im Fall der Mehrsprachigkeit, die sprachlichen Fähigkeiten in der Erstsprache beinhalten.

Bei der Entwicklung von Standards sind die verschiedenen linguistischen Ansätze zu Sprach- und Schriftaneignung zu beachten. Die Bestimmungen von Sprache sollten hierfür nicht zu eng gefaßt sein, da für die Erarbeitung von Standards für die Sprach- und Schriftaneignung jede der vier Makrofähigkeiten Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben zu beachten ist. Fortgeschrittenere Verfahren erfassen außerdem wichtige Bereiche der mündlichen Sprachfähigkeiten der Erst- und Zweit- bzw. Mehrsprachenlerner (ebd., § 3.1).

Ein Problem bei der Entwicklung von Leistungsmeßverfahren ist der Anspruch auf Objektivität. Hierbei sollte die Subjektivität in der Bewertung und der Leistungsmessung durch die Lehrkräfte nicht ignoriert, sondern vielmehr dieser Unzuverlässigkeitsfaktor möglichst genau kontrolliert werden. Jedem Verfahren und Verfahrensergebnis ist demnach eine Bewertung implizit; objektive Verfahren gibt es nicht (ebd., § 3.2).

Die ständige Untersuchung und Überprüfung der Validität der gesetzten Maßstäbe anhand empirischer Daten ist von hoher Wichtigkeit.

Ein weiteres Problem bei der Entwicklung von Verfahrensstandards ist die starke Politisierung in den Kommissionen und Entscheidungsgremien, die diese Verfahren entwickeln sollen. Um dem entgegenzuwirken, müssen vor allem empirisch erhobene Daten zur Entwicklung von Testskalen herangezogen werden (ebd., § 3.4).

Die Messung der sprachlichen Qualifikationen der Schüler durch Lehrkräfte spielt eine wichtige Rolle innerhalb eines Meßverfahrens. Jedoch gibt es konkrete Probleme, die beachtet werden sollten. So lehren diese tendenziell auf die

durch das Curriculum vorgegebenen Resultaterwartungen hin, ohne auf individuelle Schwierigkeiten des einzelnen Schülers genauer einzugehen. Auch werden bei der Interpretation eines Schülers, der gewisse Standards nicht erreicht, häufig wichtige kontextuelle Hintergrundinformationen nicht hinreichend beachtet.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Tendenz, daß Bildungsbehörden schnell auf kommerziell erwerbbarere „off-the-shelf“-Tests zurückgreifen, deren Eignung für den ihnen von der Behörde zugedachten Verwendungszweck häufig fraglich ist (ebd., § 4.1).

Viele der Schlußfolgerungen, die aus Testresultaten gezogen werden, genügen ihrerseits nicht den strengen Anforderungen, die die entwickelte Testtheorie vorgibt. Sie verlassen sich vielmehr auf Plausibilisierungen, deren Rationalität eine teilweise andere als die testtheoretische ist. Eine der wichtigsten gesellschaftlichen Erwartungen in bezug auf Tests ist die völlige Verlässlichkeit der durch sie erzeugten Ergebnisse. Gerade in dieser Hinsicht aber ist ein vorsichtiger Umgang mit der Entwicklung wie mit dem Einsatz von Testinstrumenten geboten.

Zugleich empfiehlt es sich, für die Einschätzung zukünftiger Entwicklungen bei der Sprachaneignung eines Individuums ein gewisses Spektrum von Verfahren und vielfältigen Informationen zu berücksichtigen und differenziert einzusetzen, wobei der spezifische Stellenwert von Tests eigens genauer zu bestimmen ist.

*AVRS 9:*

*Für die Prognose zukünftiger Sprachqualifikationen sind multiple und differenzierte Verfahren zu entwickeln und einzusetzen. Neben Tests im engeren Sinn gehören auch Beobachtungen, Erfahrungsauswertungen von Bezugspersonen (Eltern, Lehrer) und mit zunehmendem Alter Selbstevaluierungen der Kinder dazu.*

Die große gesellschaftliche Faszination, die von Tests ausgeht, führt leicht dazu, daß einmal entwickelte Verfahren analoghaft auf andere Bereiche übertragen werden. Dies gehört zu den vielleicht gefährlichsten Aspekten der gegenwärtigen Testkultur. Ein Beispiel ist die zur Zeit zu beobachtende Übertragung des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens“ auf zahlreiche Spracherwerbszusammenhänge, für die er nie bestimmt war. Gerade die Hoffnung auf ein objektives Verfahren befördert gegenüber den als subjektivistisch und unzuverlässig wahrgenommenen schulischen Notengebungen eine unkritische Ausdehnung der Anwendung einmal entwickelter Tests über ihren argumentativ wohl begründeten ursprünglichen Zusammenhang hinaus.

*AVRS 10:*

*Die Reichweite, der Stellenwert und die Verankerung im Erhebungsspektrum sind für die einzelnen Verfahren zur Sprachstandsfeststellung detailliert und reflektiert zu bestimmen.*

Ein klassisches Beispiel für den eben beschriebenen Zusammenhang bietet die – für Deutschland häufiger als vorbildhaft empfundene und propagierte – Situation in den Niederlanden. Dieser Vorbildcharakter läßt es geboten erscheinen,

die dortige Situation näher zu betrachten. Der Beitrag von van den Bergh/ten Thije (in diesem Band) ermöglicht eine genaue Einschätzung dessen, was in der niederländischen schulischen Situation an Tests entwickelt wird und wozu diese eingesetzt werden. Die zentrale Einrichtung für die Testentwicklung (CITO), der geradezu eine Pilotrolle in der europäischen Testlandschaft zukommt, verdankt ihre starke institutionelle Stellung einer Schulsituation, die sich von der deutschen bildungssoziologisch erheblich unterscheidet. Zentrale Tests, die in diesem Zusammenhang entwickelt wurden, dienen der Qualitätssicherung des Unterrichts, nicht jedoch der Erfassung individueller Leistungsstände. Diese kommen lediglich als Mittel zur Erfassung institutioneller Leistungen ins Spiel.

Um die Testsituation an Schulen in den Niederlanden besser einschätzen zu können, bedarf es gewisser Grundkenntnisse in bezug auf das niederländische Schulsystem.

Grundlegend für das Schulsystem in den Niederlanden ist ein nationales Gesetz von 1917, das die *Freiheit der Bildung* postuliert. Die Schulen sind im Vergleich zu anderen Schulsystemen in Europa autonomer. So dürfen private Gruppierungen Schulen gründen und die Inhalte des Lehrplans selbst bestimmen. Was und wie die einzelne Schule lehrt, bleibt ihr selbst überlassen. Da den einzelnen Schulen mit ihren Lehrinhalten von seiten des Staates keine Auflagen obliegen, wird das Schulsystem mit seinen Leistungen für Eltern und Staat sehr unübersichtlich. Um die Qualität der Schulen überprüfen und indirekt beeinflussen zu können, entwickelte der Staat Kontrollinstrumente in Form von nationalen Testformaten (ebd., § 1).

Die Einschulung findet in den Niederlanden mit dem fünften Lebensjahr statt, beendet wird die Schule meist mit ca. 18 Jahren. Parallelen zum deutschen Schulsystem finden sich in der frühen Trennung der Bildungswege. Neben den jeweiligen Wahlmöglichkeiten nach der Grundschule laufen parallel zur Primar- und Sekundarstufe „learning support departments“, die Schüler mit speziellen Bedürfnissen unterstützen, z.B. bei sprachlichem Förderbedarf. So erhielten früher Kinder mit Migrationshintergrund Sprachunterricht in Holländisch und ihrer Muttersprache. Heute zeigen sich jedoch Tendenzen zum ausschließlichen Holländischunterricht. Zwar gibt es bilinguale Erziehungsmodelle in manchen Grundschulen, allerdings nur mit der Zweitsprache Englisch (ebd., § 2).

Das Testsystem in den Niederlanden setzt sich aus vier verschiedenen Testformaten mit unterschiedlichen Zielen zusammen. Das *Student Monitoring System* ist ein standardisierter Test, der die individuellen Lernfortschritte einzelner Schüler während der Grundschule (primary education) aufzeigt. Das *National Assessment of Educational Progress* wird in der sechsten und achten Jahrgangsstufe mit einer Stichprobe von Schülern durchgeführt, um die Qualität der schulischen Bildung zu messen. Der *Final Test* ist ein standardisiertes Testverfahren – häufig durch den *CITO Primary Education Final Test* realisiert –, das am Ende der achten Jahrgangsstufe mit allen Schülern durchgeführt wird. Es dient vor allem dem Vergleich der Schulen untereinander. Die *Exams* finden am Ende der Sekundarstufe für alle Schüler in allen Fächern statt und bestehen aus jeweils schuleigenen Examen und einem national entwickelten Examen mit standardisierten Untertests (ebd., § 3).

Die *Student Monitoring Systems* informieren über die individuellen Lernfortschritte einzelner Schüler. Sie werden nicht zu festgelegten Zeitpunkten durch-



geführt, sondern meist dann, wenn der Lehrkraft Schwächen bei einem Schüler auffallen. Die standardisierten Tests prüfen die grundlegenden Fähigkeiten eines Schülers und bieten durch ihre mehrmalige Wiederholung der Lehrkraft die Möglichkeit, die Lernfort- oder Lernrückschritte eines Schülers über einen längeren Zeitraum zu erkennen und zu vergleichen. Eine systematische flächendeckende Datenerhebung ist nicht das Ziel dieses Verfahrens. Es dient allein der Orientierung des Lehrers, um Schüler mit Schwächen frühzeitig zu erkennen und notwendige Maßnahmen zur individuellen Förderung einzuleiten (ebd., § 3.3).

Der *Cito Primary Education Final Test* findet am Ende der Primarstufe statt. Er macht keine Aussagen über die Lernfortschritte einzelner Schüler, sondern dient dem Vergleich von Schulen und der Entscheidungserleichterung für Eltern und Lehrer bei der Wahl einer weiterführenden Schule. Der Test besteht aus 4 Untertests (Sprache, Arithmetik, information-processing-skills und world orientation) und wird ausschließlich in Form eines Multiple-Choice-Tests durchgeführt. Durch dieses Testformat werden die Möglichkeiten der Messung sprachlicher Fähigkeiten stark eingeschränkt. Fähigkeiten, die mit dem *Cito Primary Education Final Test* geprüft werden sollen, sind Buchstabieren, Schreiben, Lesen und Wortschatz.

Andere wichtige sprachliche Qualifikationen wie (echtes) Schreiben, Sprechen und Hören werden damit nicht erhoben. Der *Cito Primary Education Final Test* ist nicht verpflichtend, wird aber von ca. 80% der Schulen in den Niederlanden angewandt und hat somit relativ großen Einfluß. Seine Ergebnisse bestimmen nicht nur die Schüler als „gute“ oder „schlechte“ Schüler, sondern klassifizieren auch die jeweiligen Schulen. Trotz dieses Einflusses weigern sich einige Schulen, dieses Testverfahren durchzuführen. Ihre Kritik bezieht sich in erster Linie darauf, daß die Fähigkeiten ihrer Schüler nicht in Form von Multiple-Choice-Fragen gemessen werden können. Ein weiteres Problem wird darin gesehen, daß manche Schulen, die den Test durchführen, nur noch bzw. vor allem die Inhalte lehren, die vom Test abgefragt werden (der sogenannte *backwash effect*) (ebd., § 3.2).

*National Assessment* dient zur Leistungsmessung von *Bildungsqualität*. Evaluationen individueller Schüler sind nicht das Ziel dieses Verfahrens. Auch eine Analyse von Relationen der unterschiedlichen sprachlichen Qualifikationen untereinander ist mit diesem Verfahren nicht möglich. Demnach reicht für die Datenerhebung eine Stichprobe von Schülern aus. In der Regel werden drei Schüler pro Schule herangezogen. Die Bildungsqualität der Schulen wird anhand der Produktion (output) der Schüler gemessen. Dies wäre nicht die einzig mögliche Definition. Bildungsqualität könnte auch anhand von Lernprozessen oder anhand der durch die Schule gegebenen Lernmöglichkeiten für die Schüler gemessen werden (ebd., § 3.4).

Das den Leistungsmessungen zugrundeliegende Sprachkonzept fokussiert meist stark auf die Unterscheidung rezeptiver und produktiver Fähigkeiten und beschränkt sich auf die Erhebung der Teilqualifikationen *Lesen* und *Hören*. Damit werden nur einige wenige Teilbereiche aus der Gesamtheit sprachlicher Fähigkeiten extrahiert und für die Leistungsmessung herangezogen. Dieses fragmentarische Sprachkonzept wird mit der Begründung verwendet, es ließen sich nur durch das Zerlegen sprachlicher Fähigkeiten in kleinste isolierte Einheiten

valide Testverfahren konstruieren, die Vergleiche über mehrere Jahre garantieren können. Interessanterweise beinhaltet der Schlußbericht des *National Assessment* (van Berkel et. al. 2002) den Vorschlag, diese bruchstückhaften sprachlichen Teilfähigkeiten auf der Grundlage eines interaktionistischen Sprachkonzepts zu integrieren. Dieser Vorschlag rief bei den zuständigen Institutionen keine Reaktionen hervor. (ebd., § 4.1).

Die Zufallsabweichungen bei Testaufgaben zur Einschätzung sprachlicher Fähigkeiten sind sehr groß. So müßten von einem Schüler 20 oder mehr Aufgaben zum Bereich „Schreiben“ bearbeitet werden, um zuverlässige Aussagen über dessen Schreibqualifikationen zu liefern. Um also die Fähigkeiten eines Schülers zu einem bestimmten Zeitpunkt erschließen und beurteilen zu können, reicht es nicht aus, mit ihm einen Lese-, Schreib-, Sprech- oder Hörtest durchzuführen. Ein Test mit nur einer Aufgabenstellung erlaubt keine Generalisierungen. Schüler müßten also für jede zu beurteilende Qualifikation eine ganze Reihe verschiedener Tests bearbeiten. Es ist bei der Entwicklung eines Leistungsmeßverfahrens wichtig, diese Abweichungen bei Tests als Zufallsfaktor zu berücksichtigen und einzuarbeiten (ebd., § 3.4).

Die Fähigkeit, die verschiedenen Leistungsmeßverfahren in den Niederlanden, den Prozeß der Sprachaneignung individueller Schüler einzuschätzen, ist unterschiedlich. Weder der *Cito Primary Education Final Test* noch *National Assessments* erfüllen diesen Zweck. Allein durch *Student Monitoring Systems*, die regelmäßig durchgeführt werden, ist es möglich, die individuellen sprachlichen Fortschritte einzelner Schüler zu erfassen. Mit diesem Verfahren können zwar nur Teilbereiche der sprachlichen Qualifikationen erhoben werden, diese dienen den Lehrkräften jedoch in einer generell diagnostischen Weise, da sie individuelle Schwächen von Schülern aufzeigen können. Die Lehrkraft wird damit in die Lage versetzt, auf der Basis der gewonnenen Daten weitere Interpretationen vorzunehmen (ebd., § 4.2).

Die Anwendung dieser sprachlichen Leistungsmessungen in bezug auf Kinder mit Migrationshintergrund im niederländischen Erziehungssystem ist problematisch. Sie schneiden bei den Verfahren im allgemeinen schlecht ab und sind in Sonderklassen der Primar- und Sekundarstufe überrepräsentiert. Die Leistungsmeßverfahren haben hohen Einfluß auf die weitere Schulkarriere von Kindern mit Migrationshintergrund, da beispielsweise der *Cito Primary Education Final Test* die Möglichkeiten der Schulwahl nach der Primarstufe erheblich einschränkt (ebd., § 4.3).

Die Ausgangsvermutung, daß andere Länder zu wesentlich weiter reichenden Ergebnissen für eine individuell bezogene, zur Sprachförderung nützliche Sprachstandsfeststellung gekommen sind, erfüllt sich in dieser Hinsicht nicht.

Auch die australischen Erfahrungen (McNamara in diesem Band) zeigen die Notwendigkeit substantieller Weiter- und Neuentwicklungen von Sprachstandsfeststellungsverfahren. Die dort gemachten Erfahrungen sind, wie schon angeführt, gerade in ihrer methodologischen Entwicklungsrichtung von hohem Interesse und möglicherweise exemplarischer Bedeutung.

**AVRS 11:**

*Die Entwicklung von Sprachstandsfeststellungsverfahren bedarf einer sorgfältig-kritischen Umgangsweise in bezug auf die andernorts gemachten Erfahrungen. Eine systematische internationale Meta-Forschung kann hier zu wichtigen, unmittelbar praktischen Ergebnissen führen.*

**AVRS 12:**

*Die auf der Basis von Mисlevy und Messick (siehe McNamara in diesem Band) entwickelten Grundlagenreflexionen zur Testtheorie und Teststruktur sind bei der Entwicklung zukünftiger Tests mit einzubeziehen.*

### 5.3 Individuell-biographische Förderkonzepte (IBFK) und Konsequenzen für die Sprachstandsfeststellung

Sprachaneignung geschieht durch das je einzelne Kind. Dieses ist in vielfältige interaktionale und institutionelle Zusammenhänge eingebunden. Die Aneignungsleistungen aber hat es selbst zu erbringen. Von deren Erfolg hängt seine weitere Biographie nicht unwesentlich ab.

Die angestrebte Förderung als individuell-biographische trägt diesem Sachverhalt substantiell Rechnung. Dadurch unterscheidet sie sich auf sinnvolle und nützliche Weise von pauschalisierenden Förderansätzen. Die Entwicklung eines individuell bezogenen Förderkonzeptes mit einer umfassenden Einsatzperspektive bedeutet Neuland für die Sprachförderung der jungen Generation. Solche IBFK verlangen für ihre Umsetzung eine Reihe von Folgerungen hinsichtlich der Sprachstandserhebungen. Sprachstand kann hierfür nicht als statische Größe gehandhabt werden. (Insofern ist die Metapher des *Sprachstandes* selbst irreführend.) Vielmehr ist das, was in einer Sprachstandsfeststellung erhoben wird, als *Profilmerkmal* innerhalb einer mehrerer Phasen durchlaufenden Aneignungsentwicklung zu konzeptualisieren und auf vorausliegende und auf wahrscheinlich folgende Aneignungsschritte hin zu perspektivieren.

**AVRS 13:**

*Die Feststellung je spezifischer Sprachstände ist als jeweilige „Momentaufnahme“ aus einem vielphasigen Aneignungsprozeß aufzufassen. Sprachstandsfeststellungen sind entsprechend an verschiedenen biographischen Stationen sinnvoll und notwendig. Diese sind auf charakteristische, längere Entwicklungsfenster bei der kindlichen Sprachaneignung zu beziehen.*

Die einzelnen Qualifikationen aus dem Qualifikationsfächer konstituieren in diesem Zusammenhang jeweils spezifische alterstypische Aneignungsbereiche. Diese sind bisher erst ansatzweise und, durch die Forschungsentwicklung bedingt, lediglich schwerpunktmäßig näher bestimmt.

**AVRS 14:**

*Die Bestimmung alterstypischer Aneignungsbereiche bedarf einer expansiven wissenschaftlichen Forschung. Besonders die Zeit von Vorschule und Schule ist bisher in dieser Hinsicht nur unzureichend untersucht.*

**AVRS 15:**

*Für die Sprachstandsfeststellung ist eine integrative Erhebung der für die einzelnen alters-typischen Aneignungsbereiche charakteristischen Qualifikationen erwünscht. Aufgrund der Implikationsverhältnisse (früher bereits Angeeignetes wird in die folgenden Aneignungsprozesse integriert) wird das sprachliche Material zunehmend reicher und vielfältiger analysierbar.*

Die Erfassung von Sprachständen ist also zu dynamisieren und auf ein Longitudinalkonzept von Sprachentwicklung zu beziehen.

**AVRS 16:**

*Für die individuell-biographische Förderung ist eine sorgfältige individuelle Dokumenta-tion der diagnostischen Einzelergebnisse in Zusammenarbeit von Eltern, ErzieherInnen und LehrerInnen, SprachberaterInnen und den Kindern selbst vorzusehen.*

## 5.4 Erhebungsverfahren und Praktikabilität

Ein individuell-biographisches Förderkonzept (IBFK) verlangt mehrfache Sprachstandsfeststellungen. Die Förderung hat nur dort Sinn, wo Abweichungen von der idealtypischen „Normalitäts“-Erwartung konstatiert werden können und deren Bearbeitungsmöglichkeit mit hoher Wahrscheinlichkeit gegeben ist. Um festzustellen, ob solche Abweichungen vorliegen, bedarf es differenzierter und unterschiedlich aufwendiger Mittel. Die im Beitrag von Garne (in diesem Band) dargestellten schwedischen Verfahrenskombinationen können hier wertvolle Anregungen, wenn auch kein einfach übertragbares Modell, geben.

Das schwedische Schulsystem weist grundlegende Unterschiede zum deutschen Schulsystem auf. Die ehemals festgeschriebenen Regelungen, die das Schulsystem in Schweden bestimmten, wurden durch sogenannte „Richtlinien“ für Schulen ersetzt. Dadurch wird den einzelnen Schulen ein höherer Grad an Freiheit und Selbstbestimmung gewährt. Die einzelne Schule besitzt demnach auch mehr Entscheidungsfreiheit, als dies in Deutschland der Fall ist.

Für die Testsituation in Schweden wird eine Kombination von diagnostischen Verfahren und fächerbezogenen Examen angestrebt. Bis heute wurde jedoch keine Basis diagnostischer Verfahren an den Schulen etabliert. Ziel ist es, diagnostische Verfahren in einem Zeitraum von der vorschulischen Situation bis zur 5. Klasse regelmäßig durchzuführen. Hierbei wird angenommen, daß der Prozeß der Sprachaneignung zwei- oder mehrsprachiger Kinder anders verläuft als der einsprachiger Kinder. Die Sprachaneignung dieser Kinder sollte demnach aus einer multilingualen Perspektive beschrieben und analysiert werden (vgl. auch Reich in diesem Band).

Im Auftrag der *Nationalen Erziehungsagentur* erstellt zur Zeit eine Gruppe von Wissenschaftlern des Departments für skandinavische Sprachen der Universität von Uppsala nationale Verfahren zur Prüfung von Schwedisch und Schwedisch als Zweitsprache (Garne in diesem Band, § 1).

Der Beitrag von Bredel (in diesem Band, Kap. 3) enthält differenzierte Vorschläge für ein gestuftes Miteinander von Screening-Verfahren und Tests.

**AVRS 17:**

*Neben den Verfahren von Screening und Test verdient die Aufnahme und Systematisierung der Kommunikationserfahrungen der Bezugspersonen mit dem Kind Beachtung.*

Durch eine solche Kombinatorik kann eine effiziente förderbezogene Diagnostik entstehen, die zielsicher ist und diejenigen Kinder zu identifizieren gestattet, für die die individuell-biographische Förderung notwendig und sinnvoll ist. Auch frühkindliche entwicklungsbezogene Erfahrungen (siehe Grimm 2003) zeigen, daß eine solche differenzierte Diagnostik durchaus zielführend sein kann. Für eine realistische Umsetzung wird empfohlen, zwischen einem allgemeinen Screening der jeweiligen Gesamtpopulation und einer detaillierten Erhebung in bezug auf diejenigen Schüler und Schülerinnen zu unterscheiden, die beim Screening Auffälligkeiten zeigen.

Bisherige diagnostische Instrumentarien stehen noch immer stark im Bann der Selektionsdiagnostik. Eine Förderdiagnostik bedarf der eigenen Ausarbeitung (vgl. Bredel in diesem Band, § 2.1). Dabei ist der Unterschied zwischen Spontansprache und Testsprache differenzierend für die einzelnen Basisqualifikationen einzusetzen. Auch die Unterscheidung von Sprache als Gegenstand und Sprache als Medium ist von zentraler Bedeutung, wird aber wenig beachtet. Aus didaktischer Sicht ist die Unterscheidung zwischen Lernen und Aneignen als zentral anzusehen. Die Lerngegenstände fallen nicht mit den Aneignungsgegenständen zusammen, und die Kompetenzen für beides unterscheiden sich. Die bisherigen Instrumentarien beachten diese Differenzierungen kaum (ebd., § 2.2).

## 6 Institutionelle Konsequenzen

Sprachstandsfeststellungen im Rahmen eines IBFK lassen sich nicht einfach durch bloße Umschichtung bereits bestehender, möglicherweise aber nicht voll genutzter Lehr- und Beratungskapazitäten erreichen. Auch die bloße rechtliche Verankerung, die in sich durchaus wichtig ist, reicht nicht aus. Dies wird sehr deutlich am institutionellen Umgang Österreichs mit der Mehrsprachigkeitssituation (s. Krumm in diesem Band).

Österreich weist traditionell Minderheiten mit anderer als deutscher Erstsprache auf. Die lange Tradition des Bildungswesens im Umgang mit der Koexistenz von Sprachen und der Mehrsprachigkeit von SchülerInnen hat keine nennenswerten Spuren in der Schulsprachenpolitik hinterlassen, was den Umgang mit den zugewanderten Minderheiten betrifft. Ein weitgehend unverbundenes Nebeneinander der Sprachen autochthoner und zugewanderter Minderheiten ist trotz der Forderungen nach einem abgestimmten Gesamtsprachenkonzept bis heute für die österreichische (Schul-)Sprachenpolitik charakteristisch; Modelle und Einzelprojekte, die für die autochthonen Minderheiten die Machbarkeit und den Erfolg zweisprachiger Schulen demonstrieren, haben keine Auswirkungen auf den Umgang des Bildungswesens mit Kindern mit Migrationshintergrund (ebd., § 2).

Die Schule unterscheidet im Prinzip zu Recht nicht nach dem Aufenthaltsstatus und der Aufenthaltsdauer der Kinder und ihrer Eltern. Für die schulische

Förderung, insbesondere für die Sprachförderung, sind der Aufenthaltsstatus der Eltern, z.B. die Frage eines gesicherten Bleiberechts, des Zugangs zum Arbeitsmarkt o.ä., ebenso wie die Aufenthaltsdauer jedoch durchaus Faktoren, die die Einstellungen zur Sprache, die Möglichkeiten des Sprachkontakts und die Sprachlernmotivation beeinflussen.

Diese komplexe Heterogenität verlangt ein differenziertes, individuelles Eingehen auf die je unterschiedlichen Bedingungen. Eine ausschließliche Orientierung am durch eher formale Tests festgestellten Sprachstand etwa zum Zeitpunkt der Einschulung würde dieser komplexen Ausgangslage nicht gerecht. Es würde Schulen völlig überfordern, sollte erwartet werden, daß schulische Maßnahmen die durch die gesetzlichen Rahmenbedingungen geschaffenen sozioökonomischen Benachteiligungen ausgleichen (ebd., § 4).

Seit 1993 gibt es eine bildungsrechtliche und curriculare Grundlage für den Deutsch-als-Zweitsprache- wie auch den sogenannten muttersprachlichen Unterricht. Ausgehend vom Prinzip der Integration, ist ein besonderer Status der nichtdeutschsprachigen Kinder auf 12 Monate (maximal 24 Monate) begrenzt.

Unbefriedigend bleibt, daß viele der vorgesehenen Maßnahmen im Rahmen der Schulautonomie von der Bereitschaft der einzelnen Schulen abhängig sind, Ressourcen dafür einzusetzen: Vielfach wurden die Lehrerstunden für entsprechende Maßnahmen gekürzt; Lehrkräfte für den muttersprachlichen Unterricht stehen keineswegs ausreichend zur Verfügung – auch wenn die rechtlichen Rahmenbedingungen durchaus eine Berücksichtigung der Situation und Lernbedürfnisse von Kindern mit Migrationshintergrund erlauben. Auf Grund nicht ausreichender Ressourcen sowie einer „Marginalisierung des Unterrichts und der LehrerInnen“ (Bauböck 1998, S. 314) kann der nicht-deutsche muttersprachliche Unterricht die in ihn gesetzten Erwartungen in dieser Richtung bisher nicht erfüllen.

Eine überproportionale Anwesenheit von Kindern mit Migrationshintergrund in der Sonderschule sowie ihre Unterrepräsentanz in der höheren Schule müssen trotz der rechtlichen Fortschritte als Indikatoren einer *institutionellen* Diskriminierung gewertet werden (Krumm in diesem Band, § 5).

Mit der Einführung des Lehrplan-Zusatzes Deutsch als Zweitsprache wurden in Österreich bundesweit einheitliche Grundlagen für die Sprachförderung geschaffen. Der Lehrplan greift vorliegende Erkenntnisse der Sprachwissenschaft und Sprachlehrforschung auf, indem ausdrücklich die Berücksichtigung der von den Lernenden mitgebrachten Sprachen gefordert und der Erwerb der deutschen Sprache im Zusammenhang mit dem Erwerb der Muttersprache gesehen wird. Für mehrsprachige Kinder soll auch der Deutschunterricht zur Festigung ihrer Mehrsprachigkeit beitragen. Das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen kann als sinnvolle Ergänzung und Beitrag zur Entwicklung von Sprachbewußtsein zusätzlich die Anerkennung der mehrsprachigen und multikulturellen Identität von SchülerInnen mit Migrationshintergrund fördern.

In der Praxis entfaltet der Lehrplan-Zusatz Deutsch als Zweitsprache (ähnliches gilt für das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen) allerdings nur begrenzte Wirkung: In vielen Fällen steht keine ausreichende Lehrkapazität zur Verfügung (bzw. diese wird von den Schulen für andere Projekte eingesetzt, da die nichtdeutschsprachigen SchülerInnen nicht über eine starke Lobby verfügen); auch die Tatsache, daß der Unterricht nicht zwingend integrativ zu führen

ist, vielmehr auch unterrichtsparallel oder – wie das zur Zeit überwiegend der Fall ist – als Zusatzunterricht am Nachmittag angeboten werden kann, beeinträchtigt die Nutzung des Angebots. Auch die Qualifizierung der Lehrkräfte für diese Aufgabe ist keineswegs flächendeckend gesichert. Integrative Unterrichtsangebote, Vernetzung zwischen muttersprachlichem und Deutsch-als-Zweit-sprache-Unterricht sowie eine Qualifizierung der Lehrkräfte wären erforderlich, um die intendierten Ziele zu erreichen. Bislang stößt die in den österreichischen Lehrplänen erfreulicherweise verankerte Einsicht in den sprachlichen Reichtum der durch die nichtdeutschsprachigen Kinder mitgebrachten Sprachen an zwei Stellen an Grenzen: zum einen hinsichtlich der verstärkten Öffnung des Zugangs zu diesen Sprachen für die deutschsprachigen SchülerInnen, zum andern bei der Frage, ob es in einer mehrsprachigen Schule eigentlich sinnvoll ist, ausschließlich eine, nämlich die deutsche Sprache, als Unterrichtssprache zu nutzen – bilinguale Angebote bleiben nach wie vor auf Sonderformen beschränkt. Insbesondere im Hinblick auf Leistungsbeurteilungen wäre dies ein wesentlicher Schritt, die mitgebrachten Sprachen der Lernenden anzuerkennen und ihre Chancen im Bildungssystem zu verbessern (edb., § 6).

Entsprechend den hier gemachten Erfordernissen ist völlig deutlich, daß auch in Deutschland in mehrer Hinsichten institutionelle Änderungen unabdingbar sind (vgl. Bredel in diesem Band, § 4/5).

*AVRS 18:*

*Eine effektive gesellschaftliche Umsetzung eines IBFK verlangt, daß der Sprachförderung ein institutionell angemessener Raum eingerichtet und zugewiesen wird. Dies betrifft sowohl die Autochthonen- wie die Migrantenförderung.*

*AVRS 19:*

*Für eine effektive Diagnostik und Förderung ist die Ausbildung des zukünftigen Lehrpersonals systematisch zu verändern.*

Die Förderkräfte sollen in ihrer Aus- und Weiterbildung eine entsprechende Qualifizierung in spezifischen Studienmodulen erhalten. Dadurch kann zugleich ein Beitrag dazu geleistet werden, den ganzen Förderprozeß aus dem „zweiten Bildungssektor“ in den ersten zu überführen. Darüber hinaus wird die Einrichtung von Koordinatoren in der Schule empfohlen, die eine Qualifizierung als „SprachberaterIn“ haben.

*AVRS 20:*

*Die Einrichtung der Position eines Sprachberaters/einer Sprachberaterin an den Schulen (bzw. an Gruppen von Schulen) ist geeignet, Effizienz und Systematisierung von diagnostischen Resultaten und von Förderkonzepten zu gewährleisten. Sprachberater haben zugleich die Aufgabe der Weiterbildung anderer Teile des pädagogischen Personals.*

Ohne eine Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften ist die Implementierung einer Förderdiagnostik zwecklos.

*AVRS 21:*

*Für das Gelingen von Förderung ist eine Einbettung in den pädagogischen Kontext unabdingbar. Die Diagnosen werden um so nützlicher sein, je deutlicher ihre Ergebnisse mit anschließenden Förderentscheidungen vernetzt sind.*

Diese Zusammenhänge sind bisher kaum untersucht. Insgesamt gilt also:

*AVRS 22:*

*Eine realistische Förderkultur bedarf sowohl räumlicher wie zeitlicher wie materieller Ressourcen.*

*AVRS 23:*

*Für eine dauerhafte und nachhaltige Entwicklung dieser Förderkultur ist bildungspolitisch eine Koordination der ländereigenen Projekte und eine systematische Auswertung von deren Erfahrungen anzustreben.*

Um langfristig die gewonnenen Ergebnisse zur Optimierung der Diagnostik und der Förderkultur nutzen zu können, ist eine Verwaltung der (selbstverständlich anonymisierten) Daten sinnvoll. Diese kann beim Institut für deutsche Sprache (IDS Mannheim) lokalisiert werden.

*AVRS 24:*

*Zum Zweck einer Optimierung der gewonnenen Erkenntnisse und ihrer Umsetzung wird eine (anonymisierte) Datenverwaltung beim Institut für deutsche Sprache (IDS Mannheim) vorgeschlagen.*

## 7 Qualifikationsfächer und Forschungsdesiderate

Abschließend werden zusammenfassend acht „Anforderungen für Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung“ aufgeführt, die sich unmittelbar aus den Desideraten ergeben, wie sie in dieser Expertise herausgearbeitet wurden. Angesichts der zu Beginn dargestellten Schwerpunktsetzung und angesichts der ungleichgewichtigen Ausarbeitung von Erkenntnissen über die kindliche Sprachaneignung (vgl. Tab. 1 und 2) sind verschiedene Qualifikationen mit besonders offensichtlichem Forschungsdesiderat benannt worden, auf die sich diese grundlegenden AVRS beziehen:

*AVRS 25:*

*Für Sprachstandsfeststellungen sind Sprachdaten aus realen kommunikativen Konstellationen unabdingbar. Diese bieten zugleich spontansprachliche Daten.*

*AVRS 26:*

*Hinsichtlich der sprachlichen Pragmatik ist eine deutliche Erweiterung der in Forschung, Diagnose und Förderung einbezogenen sprachlichen Handlungen anzustreben.*



*AVRS 27:*

*Diskursive Fähigkeiten müssen verstärkt ein wichtiger Gegenstand der Analyse kindlicher Sprachaneignung werden. Ihre diagnostische und Förder-Berücksichtigung fehlt fast ganz. Dies ist dringend zu ändern.*

*AVRS 28:*

*Ähnliches gilt für die Entwicklung textueller Fähigkeiten, die mit Beginn der Schullaufbahn zunehmende Bedeutung gewinnen. Textuelle Fähigkeiten erlauben zugleich die Aneignung komplexerer Sprachstrukturen.*

*AVRS 29:*

*Wortschatzentwicklung und der Aufbau semantischen Wissens sind systematischer als bisher zu erforschen und auf ihre Rolle in der kindlichen Sprachentwicklung hin zu befragen.*

*AVRS 30:*

*Die sogenannten Funktionswörter bedürfen eigener Beachtung in Sprachdiagnose und Förderung.*

*AVRS 31:*

*Für die Vorstellungen von Sprachaneignung ist über einfache Linearitätsvorstellungen hinwegzugehen. Die Restrukturierung bereits gewonnener Aneignungsbereiche (Karmiloff-Smith), die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij) und damit die Dynamik der Aneignungsprozesse selbst verlangen systematische Beachtung.*

*AVRS 32:*

*Für eine diagnostisch nützliche und förderungsbezogen einsetzbare Sprach- und Sprachaneignungsanalyse sind funktional-pragmatische Kategorien systematisch einzusetzen, um eine möglichst umfassende Modellierung der Aneignungsprozesse zu erreichen.*

## Anhang 1: (Anna Komor)

### Überblick wichtiger Forschungen zur Erstsprachaneignung des Deutschen nach Aneignungsphasen

Autoren	Alter der Kinder/Untersuchungsgegenstand
<b>0-3 Jahre:</b>	
Keller (2000):	0-9 Monate Interaktion zwischen Eltern – Säugling – Objekt, Augenkontakt
Hennon/Hirsh-Pasek/Golinkoff (2000):	0-1 Jahr Wahrnehmung sinnlicher Reize
Penner (2002):	0-1;6 Jahre Wortprosodie, Syntax (Wortstellung), Verbbedeutung
Weissenborn (2000):	0-3 Jahre Flexionsmorphologie, Syntax
Penner/Weissenborn/Friederici (2002):	0-3 Jahre Sprachwahrnehmung, Phonologie, Lexikon, Syntax
Friederici/Hahne (2000):	0-17 Jahre Grammatik, Syntax, Lexikon, Phonologie, Semantik (Überblick)
Penner (2000):	0;11-2;1 Jahre Phonologie
Jochens (1979):	1-1;9 Jahre Handlungsmuster Frage – Antwort (Konzentration auf die Strategien der Mutter)
Tracy (2001):	ab 1 Jahr (keine Angaben, bis zu welchem Alter) Satzstruktur des Deutschen
Clahsen (1988):	1;6-3 Jahre Morphologie, Syntax bei normalen und sprachentwicklungsgestörten Kindern
Tracy (1991):	1;7-2;8 Jahre Syntax, Flexion
Tracy/Penner/Weissenborn (2000):	1;7-2;8 Jahre Partikel <i>nicht</i> und <i>auch</i>
Tracy (2000):	1;8-2;4 Jahre Verbstellung, Syntax, Partikel <i>auch</i>
Clahsen (1982):	ca. 1;1-4;5 bzw. -3;4 Jahre Syntax
Tracy/Penner/Wymann (1999):	1;7-3;4 Jahre Fokuspartikel <i>auch</i> in Verbindung mit Verbalphrasen, ihrer semantisch-pragmatischen Funktion, syntaktische Steigbügelfunktion

<b>Autoren</b>	<b>Alter der Kinder/Untersuchungsgegenstand</b>
Martens (1979)	1;9 und 4;5 Jahre Unterstützung herstellen (verbal und nonverbal) (Konzentration auf die Strategien der Mutter)
Keenan (1979)	ab 2;9 Jahre Turn-taking (Studie über die Aneignung des Englischen)
Penner (1995):	2-3 Jahre Syntax
Penner (1994):	2-3;5 Monate Syntax
<b>3-6 Jahre:</b>	
Redder (1987):	2;1- ca. 7 Jahre Modalverben in Handlungsmustern: Aufforderung, Rechtfertigung, Handlungsanleitung, Ankündigung, Bitte
Grimm (1973):	2;7-5;12 Jahre Syntax, Passiv, Tempus, Modus, Negation
Hasselhorn/Werner (2000):	3-6 Jahre Wortschatz, Sprachrezeption und Sprachproduktion (in Form von Kunstwörtern bestimmt)
Kraft (1995):	3-6 Jahre Handlungsmuster Bitte, Forderung, Kooperationsangebot und -ersuch, Vorschlag, Handlungsankündigung
Garvey (1979)	3-6 Jahre Handlungsmuster Aufforderung – Durchführung – Beantwortung (Studie über die Aneignung des Englischen)
Kraft/Vollhardt (1995):	5 Jahre Handlungsmuster Aufforderung – Widersprechen
Reski (1982):	3-6 Jahre Handlungsmuster Aufforderung – Durchführung
Meng/Kraft/Nitsche (1991)	3-6 Jahre Erzählen – Zuhören Kommunikative Organisation praktischer Kooperation, Verständnissicherung
Popov (1995):	4 Jahre Illokution <i>meinen</i>
Grimm (2000):	4-6 Jahre Morphologie, Syntax bei Entwicklungsdysphasie
Grimm (2003):	3,11-8,11 Jahre Syntax bei sprachentwicklungsgestörtem Jungen

<b>Autoren</b>	<b>Alter der Kinder/Untersuchungsgegenstand</b>
Auwärter (1983):	3-10 Jahre Kommunikative Mittel beim Aufbau fiktionaler Realität
Klein (1983):	3-10 Jahre Streitinteraktionen
<b>ab 6 Jahre:</b>	
Wagner (1974/75):	7, 9, 10 Jahre Wortschatz, turn-taking, Tempus, Rollenspiel
Quasthoff (1983):	7 Jahre Handlungsmuster Erzählen – Zuhören
Hesse/Hesse (1987):	5;4-9;7 Jahre Wortschatz
Wagner (1987):	9;7 Jahre Unterschiedlichste Illokutionen
Wagner/Altmann/Köhler (1987):	11-13 Jahre Wortschatz
Rasoloson (1995):	6-14 Jahre Handlungsmuster Erzählen
Rehbock/Rehbock (1983):	4, 6, 11 Jahre Handlungsmuster Regelberufung – Regeldiskussion bei Spielen

**Anhang 2: (Anna Komor)****Überblick wichtiger Forschungen zur Zweit- und Mehrsprachaneignung nach Aneignungsphasen**

<b>Autoren</b>	<b>Alter der Kinder/Untersuchungsgegenstand</b>
<b>0-3 Jahre:</b>	
Oksaar (1970)	0-3 Jahre (estnisch-schwedisch) Phonetik, Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik
Müller/Cantone/Kupisch/Schmitz (2001) sfb	0-3 Jahre (deutsch-italienisch), 2 Kinder; Artikelgebrauch, Subjektauslassungen, Genus, Objektauslassung, Verbstellung in Haupt- und Nebensatz Frage nach Spracheneinfluß enge Zeitfenster
Tracy (1996):	ab 2 Jahre Syntax (V2-Stellung im Deutschen vs. SVO-Stellung im Englischen), Hauptsatz-Nebensatz-Asymmetrie
Tracy/Gawlitzeck-Maiwald (2000b):	2;2 und 2;8 Monate (englisch-deutsch) Syntax (Einwort-, Mehrwortäußerungen), Wortschatzerwerb, Mischformen
Say (2001)	2;02-4;08 ein Kind (deutsch-französisch) nach UG Pronomen, Artikel, Präpositionen
Tracy/Penner/Wymann (1999):	1;7-3;4 Monate Fokuspartikel <i>auch</i> in Verbindung mit Verbalphrasen, ihre semantisch-pragmatische Funktion, syntaktische Steigbügelfunktion
Hinzelin (2002)	1;07-3;05 2 Kinder (portugiesisch-deutsch), Longitudinalstudie Subjektgebrauch (Nullsubjekt, Personalpronomen) nach UG
Meisel (2000)	0-5;0 Jahre (deutsch-französisch) Syntax nach UG
Afshar (1998)	1;4-4;8 Jahre (deutsch-persisch) Syntax, Lexikalische Begriffe, Systematik der Sprachmischungen, Sprachwechsel, Kooperation, Morphembewältigung, metasprachliche Überlegungen
<b>3-6 Jahre</b>	
Oksaar (1978)	ab 3;4 (Vorschulalter) ein zweisprachiges Kind (Sven: schwedisch-estnisch), das in der Vorschule eine dritte Sprache (Deutsch) lernt, metasprachliches Wissen

<b>Autoren</b>	<b>Alter der Kinder/Untersuchungsgegenstand</b>
Tracy (1996)	ab 3;6 Jahre Syntax (V2-Stellung im Deutschen vs. SVO-Stellung im Englischen), Hauptsatz-Nebensatz-Asymmetrie
Oksaar (1989)	3-6 Jahre Imitation, Code-Switching (Überblicksliteratur)
Möhring (2001)	3-6 Jahre (deutsch-französisch) Genusbildung
Herkenrath/Karakoç (2002)	4-12 Jahre 12 Kinder, Longitudinalstudie Subordination im Türkischen Komplementkonstruktionen Adverbialkonstruktionen im Vergleich bilingualer mit monolingual türkischen Kindern
<b>ab 6 Jahre</b>	
Penner (1998)	10 Jahre Syntax
Pienemann (2002)	13 und 14 Jahre Syntax, Verbzweitstellung
Hoffmann (1989)	9-jähriges türkisches Mädchen Tonbandaufnahmen von Erzählungen Untersuchung von Erzählerwerb (anhand der Kategorien Gegenstände, Orte, Zeiten, Handlungen, Relationen im Ablauf von Handlungen/Ereignissen, kommunikative Einbettung, usw.
Rehbein (o.J.)	10-jähriger Junge (türkisch-deutsch) (4 Jahre deutsche Schule) Schriftsprachaneignung (kontrastive Analyse) Analyse metasprachlicher Reflexion 12-jähriger Junge (türkisch-deutsch) Erzählerwerb
Rehbein (1987)	10-12 Jahre Textverarbeitung (Verstehen und Wiedergabe von Sätzen, Possessiv-Konstruktionen)
Meng (2001)	0;5-Jugendalter Sprachbiographien, Erwachsenen-Kind-Interaktionen, u.a. Tischgespräche, Briefe
Pienemann (1998)	Universitätsstudenten Reihenfolge der Wörter (Syntax) Morphologie (Subjekt-Verb-Übereinstimmung)
Meng (1994)	kein spezifisches Alter erkennbar Sprecher-Hörer-Interaktion

<b>Autoren</b>	<b>Alter der Kinder/Untersuchungsgegenstand</b>
Meisel (2001)	keine Altersangabe Morpho-syntaktische Phänomene des Transfers
Meisel (2001)	6 Kinder (französisch-schwedisch) (Alter unklar)
Klein (2000)	(Überblicksartikel) geht v.a. auf Erwachsene, auf Kinder nur am Rande ein
Narr/Wittje (1986)	Überblickswerk; kein Bezug auf kindliche Mehrsprachigkeit

### Anhang 3: (Anna Komor)

## Überblick wichtiger Forschungen zur Erstsprachaneignung des Deutschen nach Sprachqualifikationen

Sprachqualifikation	Autoren, Untersuchungsgegenstand, Alter (nach Alter der einbezogenen Kinder sortiert)
Wahrnehmung	Hennon/Hirsh-Pasek/Golinkoff (2000) (Wahrnehmung sinnlicher Reize (0-1 Jahr)) Penner/Weissenborn/Friederici (2000) Sprachwahrnehmung (0-3)
Nonverbale Interaktion	Keller (2000) Interaktion zwischen Eltern – Säugling – Objekt, Augenkontakt (0-9 Monate) Martens (1979) verbal und nonverbal Unterstützung herstellen; auf die Strategien der Mutter fokussiert (1;9 und 4;5)
Phonologie	Penner (2000) (0;11-2;1) Penner/Weissenborn/Friederici (2002) (0-3 Jahre) Friederici/Hahne (2000) (0-17 Jahre) Hasselhorn/Werner (2000) Sprachrezeption und -produktion in Form von Kunstwörtern (3-6)
Prosodie	Penner (2002) Wortprosodie (0-1;6)
Morphologie	Weissenborn (2000) Flexionsmorphologie (0-3) Clahsen (1988) bei normalen und sprachentwicklungsgestörten Kindern (1;6-3) Tracy (1991) Flexionsmorphologie (1;7-2;8) Grimm (2000) bei Entwicklungsdysphasie
Lexikon	Penner/Weissenborn/Friederici (2002) (0-3 Jahre) Friederici/Hahne (2000) (0-17) Hasselhorn/Werner (2000) (3-6) Wagner (1974/75) (7, 9, 10) Hesse/Hesse (1987) (5;4-9;7) Wagner/Altmann/Köhler (1987) (11-13)
Semantik	Penner (2002) Verbbedeutung (0-1;6) Friederici/Hahne (2000) (0-17) Tracy/Penner/Weissenborn (2000) Partikel <i>nicht</i> und <i>auch</i> (1;7-2;8) Tracy (2000) Partikel <i>auch</i> (1;8-2;4) Tracy (1999) Fokuspartikel <i>auch</i> in seiner semantisch-pragmatischen Funktion (Auflistung einiger Illokutionen) (1;7-3;4) Wagner (1987) unterschiedliche Illokutionsbezeichnungen (9;7)



Sprachqualifikation	Autoren, Untersuchungsgegenstand, Alter (nach Alter der einbezogenen Kinder sortiert)
Syntax	<p>Penner (2002) (0-1;6)</p> <p>Weißborn (2000) (0-3)</p> <p>Penner/Weissenborn/Friederici (2002) (0-3)</p> <p>Friederici/Hahne (2000) (0-17)</p> <p>Tracy (2001) (ab 1 Jahr)</p> <p>Clahsen (1988) bei normalen und sprachentwicklungsgestörten Kindern (1;6-3)</p> <p>Tracy (1991) (1;7-2;8)</p> <p>Tracy/Penner/Weissenborn (2000) Partikel <i>nicht</i> und <i>auch</i> (1;7-2;8)</p> <p>Tracy (2000) Verbstellung (1;8-2;4)</p> <p>Clahsen (1982) (1;1-4;5)</p> <p>Tracy/Penner/Wymann (1999) Fokuspartikel <i>auch</i> in Verbindung mit Verbalphrasen; seine syntaktische Steigbügelfunktion (1;7-3;4)</p> <p>Penner (1995) (2-3)</p> <p>Penner (1994) (2-3;5)</p> <p>Grimm (1973) (2;7-5;12)</p> <p>Grimm (2000) Syntax bei Entwicklungsdysphasie (4-6)</p> <p>Grimm (2003) Syntax bei sprachentwicklungsgestörtem Jungen (3;11-8;11)</p>
Verbale Interaktion	<p>Jochens (1979) Handlungsmuster Frage – Antwort mit Fokus auf die Strategien der Mutter (1-1;9)</p> <p>Keenan (1979) turn-taking (ab 2;9)</p> <p>Redder (1987) Modalverben in Handlungsmustern: Aufforderung, Rechtfertigung, Handlungsanleitung, Ankündigung, Bitte (2;1-7)</p> <p>Kraft (1995) Handlungsmuster Bitte, Forderung, Kooperationsangebot und -ersuch, Vorschlag, Handlungsankündigung (3-6)</p> <p>Garvey (1979) Aufforderung – Durchführung/Beantwortung (engl.) (3-6)</p> <p>Kraft/Vollhardt (1995) Aufforderung – Widersprechen (5)</p> <p>Reski (1982) Aufforderung – Durchführung (3-6)</p> <p>Meng/Kraft/Nitsche (1991) Erzählen – Zuhören, kommunikative Organisation praktischer Kooperation, Verständnissicherung (3-6)</p> <p>Auwärter (1983) kommunikative Mittel beim Aufbau fiktionaler Realität (3-10)</p> <p>Klein (1983) Streitinteraktion (3-10)</p> <p>Wagner (1974/75) Rollenspiel, turn-taking (7, 9, 10)</p>

Sprachqualifikation	Autoren, Untersuchungsgegenstand, Alter (nach Alter der einbezogenen Kinder sortiert)
Verbale Interaktion (Fortsetzung)	Quasthoff (1983) Erzählen – Zuhören (7) Rasoloson (1995) Erzählen (6-14) Rehbock/Rehbock (1983) Regelberufung – Regeldiskussion bei Spielen (4, 6, 11)
Modus	Redder (1987) Modalverben in Handlungs- mustern: Aufforderung, Rechtfertigung, Hand- lungsanleitung, Ankündigung, Bitte (2;1-7) Popov (1995) Illokution <i>meinen</i> (4)
Tempus	Grimm (1973) (2;7-5;12) Wagner (1974/75) (7, 9, 10)
Passiv	Grimm (1973) (2;7-5;12)
Negation	Grimm (1973) (2;7-5;12)

## Anhang 4: (Anna Komor)

## Überblick wichtiger Forschungen zur Zweit- und Mehrsprachaneignung nach Sprachqualifikationen

Sprachqualifikation	Autoren, untersuchte Sprachen, Alter, Untersuchungsgegenstand (nach Alter der Kinder sortiert)
Phonologie	Oksaar (1970) (estnisch-schwedisch) (0-3)
Morphologie	Oksaar (1970) (estnisch-schwedisch) (0-3) Afshar (1998) (deutsch-persisch) Morphembewältigung (1;4-4;8) Pienemann (1998) (englisch-deutsch) Flexionsmorphologie (Subjekt-Verb-Übereinstimmung) (Studenten) Meisel (2001) morpho-syntaktische Phänomene des Transfers (keine Altersangabe)
Syntax	Oksaar (1970) (estnisch-schwedisch) (0-3) Afshar (1998) (deutsch-persisch) (1;4-4;8) Meisel (2000) (deutsch-französisch) Syntax nach UG (0-5) Tracy/Penner/Wymann (1999) (englisch-deutsch) Fokuspartikel <i>auch</i> in Verbindung mit seiner Steigbügelfunktion (1;7-3;4) Hinzelin (2002) (portugiesisch-deutsch) Subjektgebrauch: Nullsubjekt, Personalpronomen nach UG (1;07-3;05) Tracy (1996) (englisch-deutsch) V2-Stellung im Deutschen vs. SVO-Stellung im Englischen), Hauptsatz-Nebensatz-Asymmetrie (ab 2 Jahre) Tracy/Gawlitzek-Maiwald (englisch-deutsch) (2000b) Einwort- und Mehrwortäußerungen (2;2-2;8) Say (2001) (deutsch-französisch) Pronomen, Artikel, Präpositionen nach UG (2;02-4;08) Müller/Cantone/Kupisch/Schmitz (2001) (deutsch-italienisch) Artikelgebrauch, Subjektauslassungen, Objektauslassung, Verbstellung in Haupt- und Nebensatz (0-3) Penner (1998) (10 Jahre) Rothweiler/Kroffke/Bernreuter (2004) (türkisch-deutsch) „Grammatikerwerb“ bei Sprachentwicklungsstörungen (3-6 Jahre) Pienemann (2002) (englisch-deutsch) Verbzweitstellung (13-14) Pienemann (1998) (englisch-deutsch) Reihenfolge der Wörter im Satz (Studenten)

Sprachqualifikation	<b>Autoren, untersuchte Sprachen, Alter, Untersuchungsgegenstand (nach Alter der Kinder sortiert)</b>
Syntax (Fortsetzung)	Meisel (2001) (keine Altersangabe) morphosyntaktische Phänomene des Transfers
Lexikon	Tracy/Gawlitzek-Mairwald (2000b) (englisch-deutsch) Wortschatzerwerb (2;2-2;8) Afshar (1998) (deutsch-persisch) lexikalische Begriffe (1;4-4;8)
Semantik	Oksaar (1970) (estnisch-schwedisch) (0-3) Tracy/Penner/Wymann (1999) (deutsch-englisch) Fokuspartikel <i>auch</i> in Verbindung mit seiner semantisch-pragmatischen Funktion (1;7-3;4)
Verbale Interaktionen	Meng (2001) (deutsch-russisch) Erwachsenen-Kind-Interaktionen, Sprachbiographien, Tischgespräche (0;5-Jugendalter) Garlin (2000) (italienisch-deutsch) vorsprachliches Handeln, turn-taking, Rollenspiele, Aufforderung, Assertion, Frage, Höflichkeitsapparat (0-6;11) Hoffmann (1989) (türkisch-deutsch) Erzählungen (anhand der Kategorien Gegenstände, Orte, Zeiten, Handlungen, Relationen im Ablauf von Handlungen/Ereignissen, kommunikative Einbettung) (1-9) Herkenrath/Karakoç (2002) (türkisch-deutsch) Subordination im Türkischen, Komplementkonstruktionen, Adverbialkonstruktionen im Vergleich bilingualer Kinder mit monolingual türkischen Kindern (4-12) Rehbein (1987) (türkisch-deutsch) Textverarbeitung im Diskurs (Verstehen und Wiedergabe von Sätzen, Possessivkonstruktionen) (10-12) Rehbein (o.J.) (türkisch-deutsch) Erzählerwerb (12) Meng (1994) (kein spezifisches Alter erkennbar) Sprecher-Hörer-Interaktionen Kroffke/Rothweiler (2004) (deutsch-türkisch) Sprachmodi in bezug auf den Kontext (Alter noch nicht festgelegt)
Genus	Müller/Cantone/Kupisch/Schmitz (2001) (deutsch-italienisch) (0-3) Möhring (2001) (deutsch-französisch) Genusbildung (3-6)
Schreibfähigkeiten	Meng (2001) Briefe (deutsch-russisch) (6-Jugendalter) Rehbein (o.J.) (türkisch-deutsch) kontrastive Analyse zur Schriftsprachaneignung (10)

<b>Sprachqualifikation</b>	<b>Autoren, untersuchte Sprachen, Alter, Untersuchungsgegenstand (nach Alter der Kinder sortiert)</b>
Code-switching, Mischformen	Afshar (1998) (deutsch-persisch) Systematik der Sprachmischungen, Sprachwechsel (1;4-4;8) Müller/Cantone/Kupisch/Schmitz (2001) (deutsch-italienisch) Frage nach Spracheneinfluß (0-3) Oksaar (1989) (deutsch-estnisch-schwedisch) Imitation, Code-switching (3-6)
Metasprachliches Bewußtsein	Afshar (1998) (deutsch-persisch) (1;4-4;8) Oksaar (1978) (schwedisch-estnisch-deutsch) (ab 3;4) Rehbein (o.J.) (türkisch-deutsch) Analyse metasprachlicher Reflexion (12) Garlin (2000) (0-6;11)
Allgemeine Übersichtswerke:	Luchtenberg (2001) Klein (2000) Klein (2001) Oksaar (2003)



**Ursula Bredel**

## **Sprachstandsmessung – eine verlassene Landschaft**

Es gibt nur einen Zeitraum von ca. 5-10 Jahren, in dem Sprachleistungsmessungen in Deutschland Konjunktur hatten. In den ausgehenden 60er und den frühen 70er Jahren suchte man nicht nur nach neuen Wegen in der curricularen Aufbereitung schulischen Lernens, sondern auch nach neuen Wegen objektiver oder objektivierbarer Methoden der Leistungsbeurteilung. Überlebt haben aus dieser Zeit Taxonomien und Operationalisierungen von Lernzielen, die es Lehrenden gestatten sollen zu überprüfen, ob die intendierten Kompetenzzuwächse auch tatsächlich erreicht wurden.

In diese Zeit fällt auch die bisher einzig nennenswerte Aufbruchstimmung in Sachen Sprachstandsmessung. Nicht zufällig stammen die wichtigsten Sprachstands- und Schulleistungstests aus den 70er Jahren (H-S-E-T 1978, ADST 1978, PET 1974). Im Prinzip kamen diese Erhebungsinstrumente zu spät. Denn mit Beginn der 70er Jahre, also noch bevor man die Sprachstandsmessungen in Schulen etablieren konnte, setzte eine massive Testkritik ein, deren argumentative Einzelheiten in Ingenkamp 1989 nachlesbar sind.

Die Diskussion um die Chancen und Risiken einer Vermessung sprachlicher Kompetenzen fiel zugunsten der Risiken und zu Ungunsten der Chancen aus. Erst durch den inflationär zitierten PISA-Schock hat zu Beginn dieses Jahrtausends ein Umdenken stattgefunden.

Wir stehen nun, zu Beginn des neuen Jahrtausends, vor einer äußerst problematischen Landschaft:

1. Die Sprachwissenschaft und die Spracherwerbstheorie haben sich weitgehend isoliert von konkreten Anwendungsbedingungen fortentwickelt. Eine interdisziplinäre Kultur zwischen Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik und Psychologie konnte sich weder theoretisch noch institutionell etablieren.
2. Die theoretische und die praktische Arbeit an Formen der Sprachstandsfeststellung wurde nur vereinzelt und weitgehend unabhängig von sprachwissenschaftlichen und spracherwerbsbezogenen Erkenntnissen vorangetrieben.
3. Es liegen keine Erkenntnisse über die konkreten Handlungsabläufe während der Testung vor (z.B. die Rolle verschiedener Instruktionsanweisungen für die Testergebnisse); auch zum Förderhandeln gibt es kaum empirische Untersuchungen.
4. Wissenschaftliche Modelle sprachlicher Förderung liegen nur in Ansätzen vor. Der Markt für Förderangebote hat sich daher weitgehend „von unten“ etabliert. Engagierte Lehrer und Lehrerinnen legen erfahrungsnahe Konzepte des sprachlichen Förderhandelns vor, die weitgehend von einer Augenscheindiagnostik bestimmt sind.
5. Die Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen sah in den vergangenen Jahren keine eigenen Ausbildungseinheiten vor, die sich mit der Diagnose von Sprachständen befassen.

6. Die Fort- und Weiterbildungskultur für diagnostisch fundierte Fördermaßnahmen ist weitgehend versperrt.
7. Die schulische Infrastruktur sieht zwar prinzipiell spezielle Fördermaßnahmen vor, ist aber weder personell noch materiell auf eine gezielte Sprachförderung vorbereitet.
8. Wegen der weitgehend fehlenden diagnostischen Kultur fehlt auch eine auf breiter Grundlage gesammelte Feststellung des Sprachstandes bezogen auf verschiedene Kohorten. Die Normierungen der gängigen Tests (s.o.) stammen aus den 70er Jahren.

Die genannten Probleme definieren zugleich die Aspekte, die im hier zu entwickelnden Anforderungsrahmen aus sprachdidaktischer Perspektive ausgearbeitet werden:

- a) spracherwerbsbezogene Fundierung von Diagnose und Förderung;
- b) handlungspraktische Fundierung von Diagnose und Förderung;
- c) Minimalanforderungen an Aus- und Fortbildung von Lehrkräften;
- d) Minimalanforderungen an die institutionelle Infrastruktur zur Durchführung von Diagnose und Förderung;
- e) Anforderungen an die Datenverwaltung.

## **1 Anforderungen an Diagnose und Förderung mit Bezug auf den Spracherwerb**

In der Sprachdidaktik setzt sich seit Beginn der 90er Jahre zunehmend die Erkenntnis durch, dass der Aufbau von sprachlichen Kompetenzen (mündlichen und schriftlichen) weniger von Lern- als vielmehr von eigenständigen konstruktiven Aneignungsprozessen der Schüler und Schülerinnen gesteuert wird (zu einer Definition dieser Begriffe s.u.). Die Fachdidaktik hat sich damit immer mehr von einer normativen Wissenschaft hin zu einer Erfahrungswissenschaft entwickelt, in der die jeweiligen sprachlichen Kompetenzen von Schülern und Schülerinnen nicht mehr unter defizitär-normativer, sondern unter ressourcenorientiert-deskriptiver Perspektive in den Blick kommen. Die neuesten Erkenntnisse der Sprachdidaktik sowie die daraus ableitbaren Folgen für einen modernen Sprachunterricht sind in Bredel u.a. 2003 zusammengetragen.

Die Neuentwicklungen in der Fachdidaktik haben bislang keinen Einfluss auf die Konstruktion von Sprachstandserhebungsinstrumenten gehabt. Ursächlich dafür ist die bereits skizzierte „Trägheit des Testmarktes“ (Lukesch 1998, S. 546), wie er seit den 70er Jahren erkennbar ist.

In der folgenden Darstellung wird es vor allem darum gehen, die bildungspolitisch bedingte Lücke zwischen herkömmlichen Sprachstandserhebungsinstrumenten und aktuellen Erkenntnissen aufzuzeigen. Aus dem dokumentierten Abstand ergeben sich die Anforderungen an Diagnose und Förderung in einer modernen Bildungslandschaft.



## 1.1 Der Aufbau sprachlicher Kompetenzen

Was unter dem Aufbau von sprachlichen Kompetenzen verstanden wird, ist alles andere als klar. Im Folgenden werden die in der Forschungslandschaft zirkulierenden Theorieangebote gesichtet und in Bezug auf die Anforderungen an diagnostisches und förderbezogenes Handeln ausgewertet.

Aus Gründen der besseren Verständlichkeit werden die Theorieangebote unter griffigen Stichwörtern subsumiert. Die Ergebnisse der Diskussion werden am Ende eines jeden Abschnitts in Form von sich erweiternden (kursiv gesetzten) Arbeitsdefinitionen gebündelt.

Es folgen ein Vergleich bestehender Erhebungsinstrumente mit den Ergebnissen der theoretischen Diskussion sowie eine Skizze der Anforderungen an eine moderne Förderdiagnose.

Das Kapitel 1 abschließend, wird eine tabellarische Darstellung die Diskussionsergebnisse unter der Frage nach den bestehenden Desiderata bündeln (Kap. 1.2). Die Konsequenzen für die Entwicklung eines modernen Sprachstandserhebungsinstruments werden skizziert.

### 1.1.1 Entwicklung, Erwerb, Lernen oder Aneignung?

In der fachwissenschaftlichen und der fachdidaktischen Forschung konkurrieren verschiedene auf Kompetenzzuwachs bezogene Begriffe. Die vier wichtigsten sind *Entwicklung*, *Erwerb*, *Lernen* und *Aneignung*, die in verschiedenen Theorien auf sehr unterschiedlichem Niveau gebraucht werden. Die Bandbreite reicht von vortheorietisch-alltagssprachlichen über alltagswissenschaftssprachliche bis hin zu hochterminologischen Gebrauchsweisen. Für die folgende Begriffsklärung wird auf das mittlere Niveau (alltagswissenschaftssprachlich) zugegriffen. Unter dieser Perspektive handelt es sich bei den genannten Begriffen nicht lediglich um verschiedene Bezeichnungen für die gleiche Sache. Mit ihnen sind vielmehr verschiedene Vorstellungen darüber verbunden, welche Parameter beim Aufbau von (sprachlichen) Kompetenzen eine Rolle spielen bzw. wie sie gewichtet sind.

Wie der Aufbau von sprachlichen Kompetenzen definiert wird, ist für diagnostische Überlegungen sowie darauf aufbauende Konzepte sprachlicher Förderung von außerordentlichem Interesse, was die folgende Begriffsskizze verdeutlicht:

Die Vorstellung der (*Sprach-*)*Entwicklung* verdankt sich einer Auffassung, der zufolge Kompetenzzuwachs auf mehr oder weniger gut ausgestattete Anlagen des Individuums zurückzuführen ist. Kompetenzzugewinn erfolgt auf dieser Grundlage nahezu „von selbst“. Dem „input“ kommt in dieser Auffassung lediglich prozessbegleitende Funktion zu.

Verstanden als Entwicklung ist der Auf- und Ausbau sprachlicher Kompetenzen dem körperlichen Wachstum vergleichbar. Durch Eingriffe von außen oder von innen kann partiell steuernd eingegriffen werden, nicht aber kann die Entwicklung aufgehalten oder beschleunigt werden. Mit dem (*Sprach-*)*Entwicklungsmodell* ist auch die Vorstellung verknüpft, dass die Sprache sich bei jedem (normalbegabten) Kind auf der Basis des gleichen Phasenablaufs und in etwa der gleichen Geschwindigkeit ausdifferenziert.

Der Begriff (*Sprach-*)*Erwerb* ist dem der Entwicklung in gewisser Hinsicht gegenläufig: Er zielt nicht mehr auf die Herausbildung ohnehin vorhandener Anlagen im Individuum, sondern auf die Hereinnahme von Erfahrungen und Wissen in das Individuum, die vorher nicht vorhanden waren. Damit kommt dem „input“ beim Aufbau und der Ausdifferenzierung sprachlicher Kompetenzen nicht mehr nur eine prozessbegleitende, sondern eine prozesssteuernde Funktion zu.

Ähnlichkeit weist der Erwerbsbegriff mit dem Entwicklungsbegriff in Hinsicht auf die Rolle der Intentionalität auf: Beide, Entwicklung und Erwerb, verlaufen weitgehend nicht-intentional, sind also unabhängig von der bewussten, zielgerichteten Steuerung des Erwerbenden oder eines Dritten. Man spricht daher auch von *ungesteuerten Prozessen*.

Gegenüber dem Erwerbskonzept zielt der Begriff (*sprachliches*) *Lernen* auf einen willkürlich von außen gesteuerten Prozess. Die Hereinnahme von Erfahrungen und Wissen in das Individuum, die vorher nicht vorhanden waren, geschieht auf der Grundlage von zielgerichteten, intentionalen Steuerungen. Nicht grundlos ist der Lernbegriff derjenige, der sich als Architem insbesondere in der Schule herausgebildet hat. Dahinter steht die Auffassung, dass (*sprachlicher*) Kompetenzzuwachs zielgerichtet von außen gesteuert werden könne. Man spricht daher von *gesteuerten Prozessen*. (Zu dieser Unterscheidung von Lernen und Erwerb sowie zu den verschiedenen Zugangsweisen auf Erworbenes und Gelerntes vgl. bereits Krashen)

Der Begriff der *Aneignung (sprachlicher Kompetenzen)* schließlich bringt die Intentionalität und die Eigenaktivität des Individuums bei der Hereinnahme und Verarbeitung von Erfahrungen und Wissen ins Spiel. Der Aneignungsbegriff intendiert, dass das Individuum die Angebote der umgebenden Wirklichkeit selektiv aufnimmt und konstruktiv an die eigenen, zu einem bestimmten Zeitpunkt verfügbaren Kompetenzen anschließt. Eingriffe von außen sind insofern wirksam, als die Vorstrukturierung des „inputs“ die Einarbeitung neuen Wissens erleichtert; ein gezielter Fremdeinfluss (gemäß der Formel „input“ = „output“) ist im Aneignungskonzept jedoch nicht intendiert.

Tabelle 1 gibt die Unterschiede der diskutierten Begriffe in der hier gebotenen Idealisierung wieder.

Tabelle 1: Entwicklung, Erwerb, Lernen, Aneignung

	„von innen“	„von außen“	Fremdeinfluss	Selbsteinfluss
Entwicklung	+	-	-	-
Erwerb	+/-	+	-	+/-
Lernen	-	+	+	-
Aneignung	+	+	-	+

Wie bereits ausgeführt, wird in der modernen Sprachdidaktik dem Aneignungsbegriff im hier definierten Sinn der Vorzug gegeben. Im weiteren Verlauf der Argumentation wird von der folgenden Auffassung ausgegangen:

*Sprachlicher Kompetenzzuwachs ist das Resultat der eigenaktiven Auseinandersetzung mit der umgebenden sprachlichen und nicht-sprachlichen Wirklichkeit. Die Aneignung und Verfügbarkeit sprachlicher Kompetenzen ist in hohem Maß Ergebnis der Selbststeuerung, die nicht der Formel „input“ = „output“ unterliegt.*

Zu unterscheiden ist weiter zwischen selbstgesteuerten und fremdorganisierten Aneignungsmodalitäten: Bei der selbstgesteuerten Aneignung strukturiert und ordnet das Kind die sprachlichen Ereignisse der Umgebungssprache unter Eigenregie. Bei der fremdorganisierten Aneignung wird die Umgebungssprache durch Dritte vorstrukturiert. Diese Vorstrukturierung erfolgt im Optimalfall so, dass die individuellen bzw. altersspezifischen Aneignungsmethoden unterstützt werden. Ähnliches hat bereits Vygotskij 1934 (deutsch 1964), S. 242 mit dem berühmten gewordenen Konzept der *Zone der nächsten Entwicklung* zum Ausdruck gebracht. Demzufolge führt schulisches ‚Lernen‘ dann zum Erfolg, wenn die Kinder angeregt werden, auf der Grundlage bereits angeeigneten Wissens neue Aneignungswege zu explorieren. Dies wird vor allem bei der Diskussion um die Anforderung an eine optimale Förderung eine herausragende Rolle spielen (s.u.).

### 1.1.2 nativ, kognitiv oder interaktiv?

Die Hypothesen darüber, wie sprachliche Aneignungsprozesse organisiert sind, gehen weit auseinander. Da die Struktur der Diagnostik sowie die Fördermaßnahmen in hohem Maß von der vorab definierten Normalentwicklung beeinflusst sind, erfolgen zunächst einige grundlegende Vorbemerkungen zum monolingualen Spracherwerb.

Eine häufig vertretene Annahme ist, dass dem Spracherwerb ein angeborener Mechanismus (LAD = Language Acquisition Device; später P&P-Modell = Prinzipien und Parameter) zugrunde liegt, der dafür sorgt, dass das Kind den vielfach fragmentarischen oder fehlerhaften Input seiner Umgebung so auswertet, dass es eine funktionierende innere Grammatik aufbaut. Modelle, die dieser Denktradition folgen, werden dem *Nativismus* zugerechnet. Evidenz für die Annahme, dem Spracherwerb liege ein LAD zugrunde, wird vor allem aus der Beobachtung gewonnen, dass Kinder sich in relativ kurzer Zeit die wesentlichen Strukturen ihrer Muttersprache aneignen. Argumentiert wird, ein derart komplexes System könne nicht in so kurzer Zeit gelernt werden, müsse also angeboren sein. Ein weiterer Indikator, der für einen LAD spricht, ist, dass Kinder schon früh beginnen, eigene, zuvor nicht gehörte Sätze zu bilden. Nachahmung als Motor der Sprachentwicklung könne ausgeschlossen werden.

Die Diagnose von Sprachentwicklungsverzögerungen muss in einem solchen Konzept entweder auf organische Störungen zurückgeführt werden oder darauf, dass die Interaktion zwischen dem Input und dem Mechanismus zur Generalisierung dieses Inputs gestört ist. Eine auf diesem Hintergrund aufbauende Sprachförderung sieht eine systematische Vorstrukturierung des Inputs zur Förderung der Generalisierungskompetenz vor.

Im *Kognitivismus* wird davon ausgegangen, dass sich die Sprachentwicklung auf der Basis der allgemeinen kognitiven Entwicklung vollzieht. So etwa setze der Erwerb von Ausdrücken, mit denen unabhängig von der An- oder Abwesenheit des konkreten Objekts auf dieses Objekt Bezug genommen werden

kann, die Ausbildung der Objektpermanenz voraus. Substantive können dieser Konzeption zufolge erst dann erworben werden, wenn die Kinder um die Unabhängigkeit von Objekten von deren unmittelbarer Verfügbarkeit wissen. Ebenso wird eine Differenzierung des mentalen Lexikons nach diesen Konzeptionen in hohem Maße von der kognitiven Ausdifferenzierung von spezifischen semantischen bzw. konzeptuellen Strukturen determiniert (z.B. das Bilden von Oberbegriffen *Obst – Kirsche, Apfel, Birne*).

Diagnostische Fehlentwicklungen der Sprache würden diesem Paradigma zufolge auf kognitive Fehlentwicklungen zurückgeführt werden. Sprachförderung ist dann Denkförderung.

Der *Interaktionismus* geht davon aus, dass sich die Sprachentwicklung auf der Basis von Interaktionsprozessen vollzieht. Die bereits präverbal stattfindenden Austauschprozesse machen den Kindern Handlungsrollen verfügbar. So ist das, was später in den thematischen Rollen kodiert ist (Nominativ als prototypisches Agens, Dativ als prototypisches Rezipiens), durch die spielerischen Austauschprozesse bereits vorstrukturiert. Intensiv erforscht wird in interaktionistischen Modellen auch die Entstehung der Interaktionskompetenz, die im Kognitivismus und im Nativismus als für die Sprachentwicklung eher unbedeutend eingeschätzt wird.

Diagnostisch beobachtbare Fehlentwicklungen sind auf dem Hintergrund interaktionistischer Modelle als Resultate fehlgesteuerter oder einseitiger bzw. ausbleibender Interaktionsprozesse rekonstruierbar. Die handlungspraktische Sprachförderung setzt an der Interaktionskompetenz und dem verfügbarmachen sprachlicher Strukturen als Teil von Handlungsstrukturen an.

Gemeinsam ist allen drei Paradigmen die Annahme des eigenaktiven Erwerbs (= Aneignung) beim Aufbau sprachlicher Kompetenzen.

Im Nativismus bestehen die Aneignungsstrategien der Kinder aus einem Mapping zwischen offenen Parametern und ihrer Fixierung durch die Struktur der Einzelsprache. Spuren dieses Mappings können wir beim Erwerb der Verbstellung im Deutschen beobachten:

Wenn Kinder etwa im zweiten Lebensjahr beginnen, Zweiwortsätze zu artikulieren, haben diese häufig die folgende Form: *Mama viele, Ball rolle*. Das Verb steht unflektiert am Ende der Konstruktion. Diese Reihenfolge entspricht der unmarkierten Stellung des nicht-finiten Verbbestandteils im Deutschen (*Mama soll spielen, Der Ball ist gerollt*).

Nun bleiben auch Mehrwortäußerungen zunächst an diese Struktur fixiert (*Mama Ball spiele, Ball wegrolle, Karussell schnell drebe*).

In dieser Erwerbsphase fixieren die Kinder die Grundstruktur deutscher Sätze (SOV-Struktur). Erst mit zunehmender Grammatikalisierung (d.h. mit dem Einsetzen der Markierung von Flexionsmorphemen) verändert sich auch das Stellungsverhalten der Verben (*Mama spielt Ball, das Karussell dreht sich*). Korrektes Stellungsverhalten bei unflektierten Formen tritt praktisch nicht auf (*\*Mama spiele Ball, \*Karussell drehe sich*). Ebenso selten sind Konstruktionen, bei denen das Finitum an der letzten Stelle verbleibt (*\*Mama Ball spielt*).

Das heißt, dass das Kind zusammen mit der Flexion auch das Stellungsverhalten des Finitums erwirbt. Die Parametrisierung der Wortstellung hängt ab von der morphosyntaktischen Struktur. Flexion und Wortstellung erweisen sich als voneinander abhängig.

Im Kognitivismus ist die Eigenaktivität weniger eine mentale, die sich in einem eigentätigen Umbauprozess von grammatischen Strukturen kenntlich macht, sondern eine Handlungsaktivität. Angenommen wird, dass strukturelle und semantische Konzepte durch visuelle, haptische und motorische Erfahrungen/Handlungen ausgebildet werden. Das „Da-weg“-Spiel bereitet die Objektpermanenz vor; eine wesentliche kognitive Voraussetzung für den Aufbau von Referenzialität. Das „So-tun-als-ob“ im kindlichen Rollenspiel erbringt entscheidende Fortschritte bei der Anbahnung der Symbolkompetenz (etwas steht für etwas anderes).

Im Interaktionismus ist die Eigenaktivität sozial zweckgebunden. Etwa wird die Einsicht in die Reversibilität von Ereignissen durch Handlungsrollentausch vorbereitet. Mit dem interaktiven Aufbau des Konzepts der Reversibilität steht dann das wesentliche Grundmuster für den Aufbau von Aktiv- und Passivstrukturen bereit. Auch die narrative Restrukturierung der Wirklichkeit erfolgt auf der Grundlage der dialogischen Aufbereitung von Erfahrungen (Bredel 2000). Das im Resultat scheinbar monologische Muster Erzählen erweist sich so als Extrakt der diskursiven Wirklichkeitsverarbeitung.

Die dargestellten Modelle zeigen eine wesentliche Gemeinsamkeit: Sprache wird nicht als primäre Größe erfasst. Vielmehr interveniert je ein Faktor X, der den Aufbau sprachlichen Wissens befördert. Im Nativismus ist dieser Faktor die Genetik, im Kognitivismus das (vorsprachliche) Denken und im Interaktionismus das gemeinsame (präverbale) Handeln. Gefragt wird dann, wie X zur Sprache wird.

Da bislang kein Modell vorliegt, das Sprache als primären Parameter begreift, scheint für die hier vorliegenden Zwecke eine kombinatorische Auffassung angezeigt. Diese Auffassung entspricht auch der modernen Spracherwerbtheorie, die zunehmend systemische Modelle präferiert, in denen der gelingende Spracherwerb als Zusammenspiel nativer, kognitiver und interaktiver Kompetenzen konzipiert wird (Klann-Delius 1999). Eine solche Modellintegration, deren theoretische Fundierung allerdings noch aussteht, bringt zusammen, was in der Wissenschaftsgeschichte unzulässiger Weise separiert und verabsolutiert worden ist (Ehlich 1996).

*Die Aneignung der (Mutter-)Sprache ist ein eigenaktiver Prozess, in den genetische, kognitive und interaktive Ressourcen kumulativ eingespannt sind:*

*Kinder gewinnen aus der Struktur des „Inputs“ aus der Umgebung (einzelsprachliche Eigenschaften) geeignete Parametrisierungen der Universalgrammatik (genetisch). Sie extrahieren aus dem aktiven Umgang mit der gegenständlichen Umwelt semantische und konzeptuelle Relationen zwischen Gegenständen und Sachverhalten, die den „Rohstoff“ für den Aufbau semantischer Konzepte bilden (kognitiv). Sie filtern aus den Interaktionsverläufen, in die sie als Handelnde eingespannt sind, die Funktionalität sprachlicher Mittel, kommunikative Ablaufstrukturen sprachlichen Handelns sowie zentrale Rollenkonfigurationen aus (interaktiv).*

Die wenigsten Erhebungsinstrumente machen eine klare Aussage zur zugrunde liegenden Sprach- und Erwerbtheorie (vgl. die Synopse von Schnieders/Komor in diesem Band). Etwas expliziter sind nur diejenigen Tests, die auf der Grundlage des Generativen Paradigmas (Nativismus) (z.B. Penner-Screening) arbeiten.

Bedeutsam ist die Explikation der den Tests zugrunde liegenden Auffassung vor allem für die Ätiologie:

Unter der Voraussetzung nativistischer Vorstellungen muss das Ausbleiben von erwarteten Kompetenzen unter ätiologischer Perspektive als genetische oder anatomische/organische Abweichung erfasst werden.

Auf dem Hintergrund von kognitivistischen Konzepten werden diagnostisch ungünstige Ergebnisse in den Kontext fehlender oder abweichender kognitiver Verarbeitungsmechanismen gestellt.

Auf der Basis von interaktionistischen Konzepten ist das Ausbleiben erwarteter Kompetenzen unter diagnostischer Perspektive die Folge von fehlgegangenen/ungenutzten Sozialisationsangeboten.

Unter der hier eingenommenen kombinatorischen Perspektive fällt auch die ätiologische Analyse komplexer aus. Eine wissenschaftlich fundierte Ursachenforschung auf der Grundlage einer Modellintegration steht allerdings weitgehend aus.

Für die bestehenden Instrumente und das zu entwickelnde Erhebungsinstrument bedeutet dies zunächst eine Konzentration auf ein ausgeglichenes Förderangebot.

Ausgehend davon, dass Kinder Daten aus dem Input bezüglich der einzel-sprachlichen Spezifik auswerten und parametrisieren, müsste das im Förderhandeln angebotene Sprachmaterial hinreichend typische Vertreter der Zielsprache aufweisen, damit eine Einschränkung des (prinzipiell unendlichen) Hypothesenraums zur Ausbildung struktureller Kompetenzen gelingt (Penner 2003; Penner, Tracy/Wymann 1999; Tracy 1991).

Im kognitivistischen Paradigma müsste das Sprachangebot auf die kognitiven Kompetenzen der Kinder abgestimmt sein, um den Aufbau konzeptueller Strukturen zu begünstigen. Der handelnde Umgang mit der gegenständlichen Umwelt sollte hier eine herausragende Rolle spielen (Szagun 1990; Seiler/Wannenmacher 1987)

Auf dem Hintergrund interaktionistischer Sprachaneignungstheorien muss die Fördermaßnahme Interaktionssequenzen aufweisen, in der die Kinder über die Beteiligung an klaren Rollenkonstellationen Diskurskompetenzen aufbauen können (Erwerb und souveränes Verfügen über sprachliche Handlungsmuster) (Ehlich/Rehbein 1979, 1986).

Ein modellintegratives Förderangebot bietet Möglichkeiten zur Stärkung der angemessenen Parameterfixierung sowie zur Stärkung kognitiver und interaktiver Konzepte an.

Wegen des weitgehenden Fehlens von sprach- und aneignungstheoretischen Grundlagen in den derzeit verfügbaren Sprachstandserhebungsinstrumenten werden die hier nur skizzierten ätiologischen und förderbezogenen Konsequenzen nicht mit der hinreichenden Differenzierung diskutiert (vgl. Schnieders/Komor in diesem Band).

Die vielleicht problematischste Folge des Fehlens von sprachwissenschaftlich fundierten Förderangeboten ist ein Überangebot an rein pädagogisch fundierten Maßnahmen: Unter pädagogischer Perspektive wird erfolgreiche Sprachentwicklung meist eher an allgemeine psychophysische Faktoren gebunden. Sprachförderung ist dann überwiegend „Werkzeugförderung“ (Verbesserung der Hör- und Sehfähigkeit; Stützung der artikulatorischen und motori-

schen Kompetenzen) sowie Förderung der Sozialität (soziales Umfeld, psychosoziale Adaptation). Persönlichkeitsstabilisierende Maßnahmen gelten als (sprach-)erwerbskonstituierend.

Neueren Forschungsergebnissen zufolge haben unspezifische Trainingsprogramme jedoch kaum Transferwirkung auf die Sprachkompetenz (Hasselhorn 1994).

Aus sprachwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Perspektive ist Sprachaneignung gegenstandsspezifisch zu definieren. Als erwerbsstabilisierend gilt die herausfordernde Konfrontation mit (auf den Förderbedarf abgestimmtem) strukturiertem sprachlichem Material. Persönlichkeitsstabilisierenden Maßnahmen wird unterstützende, nicht aber konstitutive Funktion zugeschrieben.

Soll ein individual-biographisches Förderkonzept (IBFK) wirksam umgesetzt werden, ist es unabdingbar, zusammen mit einem geeigneten Erhebungsinstrument eine darauf abgestimmte Sammlung von Fördermaterialien bereitzustellen. Die Förderkräfte in der Schule sind anderenfalls auf das weitgehend „wilde“ Material angewiesen, das häufig ohne wissenschaftliche Überprüfung und ohne Bezug zu tatsächlichen Sprachständen intuitive Förderangebote zur Verfügung stellt, deren Wirksamkeit zwar behauptet, nicht aber überprüft wird.

### 1.1.3 linear oder nicht-linear?

Bei der eigenaktiven Aneignung der sprachlichen Kompetenz auf der Grundlage genetischer, kognitiver und interaktiver Ressourcen entstehen sog. *Lernervarietäten*. Diese Varietäten sind nicht einfach quantitativ reduzierte Formen der Zielsprache, sondern bilden jeweils (recht fragile und sich stets verändernde) eigene Sprachsysteme. So ist etwa nicht nur die Anzahl von Lexikoneinheiten in Lernervarietäten geringer; vielmehr sind auch qualitativ Differenzen zu beobachten, die die mentale Repräsentation der bereits bekannten Lexikoneinheiten auszeichnet. Die Erschließung von Bedeutungen startet bei äußeren Merkmalen und schreitet zur Etablierung der inneren Merkmale fort. So wird das Wort *Mama* zunächst wie ein Eigenname gebraucht, der auf genau eine Entität (die eigene Mutter) angewendet werden kann. Erst sehr viel später lernen die Kinder die quasi-deiktische Qualität ihrer Verwendung des Ausdrucks *Mama* kennen (andere Kinder sagen zu jemand anderem *Mama*). Am Ende des Aneignungsprozesses steht das Konzept *Mama* als partiell situationsentbundener, relationaler Begriff zur Verfügung.

Auch beim Aufbau von Verbbedeutungen werden zunächst äußere Eigenschaften entdeckt: So ist die Bedeutung des Verbs *stolpern* zunächst lediglich mit einem äußerlich wahrnehmbaren Bewegungsablauf verknüpft, bevor der Aspekt der Unwillkürlichkeit als bedeutungskonstituierend hinzukommt (Hausendorf/Quasthoff 1996; vgl. hierzu auch die Untersuchungen von Szagun 1990 zur Herausbildung der Bedeutung der Ausdrücke *Mut* und *Mitleid* sowie die Untersuchung von Claar 1990 zur Aneignung der Ausdrücke *Geld* und *Bank*). Die ausführlichen Untersuchungen Piagets zur Aneignung von Kausalität zeigen einen ganz ähnlichen Effekt: Als kausal werden von Kindern zunächst Sachverhalte identifiziert, die zeitlich koinzidieren (z.B. *Ich gehe zu Bett, weil das Licht ausgeht; Karl kommt nach Hause, weil das Essen auf dem Tisch steht* etc.). Das Erfassen von Kausalität als Bedingtheit bzw. das Erfassen verschiedener Formen des

Begründungshandelns (Redder 1990) ist späteren Aneignungsstufen vorbehalten, ohne dass der genannte „Zwischenschritt“ übersprungen werden könnte.

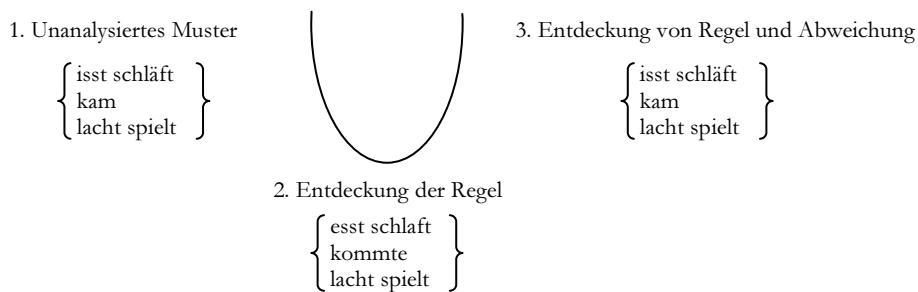
Ebenfalls weit mehr als ein einfacher, linearer Kompetenzzuwachs lässt sich im Bereich der Morphosyntax feststellen, was beispielhaft an der Singular-/Pluraldifferenzierung beobachtet werden kann: Im prototypischen Fall sind Pluralformen gegenüber Singularformen markiert (*Haus – Häuser, Lupe – Lupen, Job – Jobs*). Einige Substantive des Deutschen weisen den sog. Nullplural auf (*Zimmer – Zimmer, Esel – Esel, Keller – Keller*). Kinder bilden zunächst die am Prototyp herausgebildete Hypothese aus, dass jede Pluralform gegenüber der Singularform markiert ist. Es kommt in diesem Stadium zu typischen Übergeneralisierungen auch für die Fälle, auf die die Hypothese nicht passt: Die Kinder konstruieren Plurale wie *die Esels, die Zimmers, die Kellers* und *die Tigers*. Erst im weiteren Verlauf wird die generelle These, der Plural werde morphologisch markiert, restrukturiert. Die Kinder filtern die von ihrer Hypothese abweichenden Fälle als „irreguläre Regularitäten“ ihrer Sprache aus.

Wir können also zunächst festhalten: Jede Lernervarietät ist ein in sich geschlossenes System, das die bis dahin erworbenen Kompetenzen *innerhalb der entsprechenden Varietät* optimal nutzt.

Eine wesentliche und für die Entwicklung diagnostischer Instrumente entscheidende Eigenschaft der Restrukturierungsprozesse hat Karmiloff-Smith 1992 herausgearbeitet. Wir können beobachten, dass Kinder bestimmte Formen zu Beginn der Entdeckung einer grammatischen Struktur zunächst ziel-sprachenäquivalent verwenden. Bei der Herausbildung der Verbflexion z.B. verwenden die Kinder zunächst das schwache und das starke Flexionsmuster von Verben zielsprachennah. Es scheint, als würden die Lernenden das Repertoire von Regel (schwach) und Ausnahme (stark) bereits bei der initialen Verwendung beherrschen. Sie bilden z.B. neben den schwachen Verbformen *spielt, geht, lacht* auch die starken Verbformen *isst, liest, gibt, schläft* korrekt. Im weiteren Verlauf des Gebrauchs starker und schwacher Verben gehen die Kinder dann scheinbar unmotiviert dazu über, die starken Verben schwach zu flektieren (*esst, lest, geht, schläft*). Der scheinbare Rückschritt erweist sich erst dann als Fortschritt, wenn man mit Karmiloff-Smith 1992 davon ausgeht, dass die korrekte Bildung in der ersten Phase eine unanalyisierte Übernahme des entsprechenden Ausdrucks aus dem „input“ war. (Wieder sind es die äußeren Merkmale, die bei der Initiation zum Zug kommen.) Die zweite Phase, in der die starken Verben schwach flektiert werden, ist der Beginn der Einsicht in die Regelmäßigkeit des verbalen Flexionssystems: Ähnlich wie bei den Pluralmorphemen wird die prototypische schwache Flexion auf starke Verben übertragen; so entstehen die Fehler, die sich in dieser Sicht als ein Fortschritt erweisen. In einer dritten Phase filtern die Kinder die „irregulären Regularitäten“ aus den prototypischen Fällen aus. Erst jetzt haben sie die Stark-/Schwachflexion als Kumulation von Regel und Abweichung erworben.



Diese Entwicklungsdynamik stellt Karmiloff-Smith 1992 als U-Kurve dar:



*Die genetisch, kognitiv und interaktiv gesteuerte eigenaktive Aneignung der (Mutter-)Sprache verläuft diskontinuierlich: Das Kind beginnt mit der mimetischen Reproduktion von äußeren Eigenschaften sprachlicher Einheiten/Konzepte und schreitet sukzessive zu den inneren Eigenschaften fort. Die Entdeckung neuer Regularitäten sowie die Entdeckung des Zusammenspiels von Regeln und Ausnahmen erfordern diverse Umbauprozesse einmal ausgebildeter Varietäten, die wegen des u-kurvenförmigen Verlaufs an der sprachlichen Oberfläche bisweilen als „Rückschritt“ erscheinen. Kein existierendes Sprachstandserhebungsinstrument ist hinreichend auf diese Dynamik eingestellt.*

Gemessen werden absolute sprachliche Fähigkeiten zu einem Zeitpunkt  $t_0$ . Aus dem Ergebnis dieses Testzeitpunktes wird dann auf den Förderbedarf geschlossen oder es werden (im Fall der Selektionsdiagnostik) institutionelle Weichenstellungen vorgenommen (z.B. Sonderförderbedarf, Zurückstellung).

Ein für Individualförderung nützlich Instrument ist stets prozessbegleitend. Das heißt, dass mit dem zu entwickelnden Test nicht lediglich ein Ausgangszustand fixiert wird, sondern dass dieses Instrument auch während der Fördermaßnahmen eingesetzt wird (zum Ansatz einer Prozessdiagnostik vgl. Rüdiger 1978). Der Vergleich zwischen verschiedenen Erhebungszeitpunkten ermöglicht so die systematische Beobachtung des Fort- oder Rückschreitens von Förderkindern. Auf der Grundlage einer angemessenen U-Kurven-Hypothese zu den Einzelbereichen können dann auch verschiedene Typen von Rück-/Fortritten qualitativ unterschieden werden.

### 1.1.4 defizitär oder anders?

Üblicherweise sind Sprachstandserhebungsinstrumente an der Differenz zwischen dem Status quo und einer Norm/einem Ziel orientiert. Die erfassten Abweichungen gelten (im Hinblick auf die Normen oder im Hinblick auf zu erreichende Ziele) als modifikationsbedürftig. Wie in Kap.1.1.3 gezeigt, verkennt diese einfache Zugriffweise auf diagnostizierte Abweichungen den sprachlichen Aneignungsprozess.

Sollte die Auffassung eines diskontinuierlichen Aneignungsverlaufs (s.o.) richtig sein (und alles spricht dafür), dann ergibt sich sowohl bezüglich der von Kindern gemachten Fehler als auch bezüglich der von Kindern bereits fixierten sprachlichen Kompetenzen eine neue Perspektive; denn im Prinzip decken Sprachstandsmessungen immer zwei Typen von Ressourcen auf:

- a) *resultative Ressourcen* (durch Aneignung bereits aufgebautes, routiniertes Können); die resultativen Ressourcen machen sich im Prinzip dort geltend, wo die Kinder zielsprachenangemessen handeln.
- b) *strategische Ressourcen* (an Fehlern erkennbare Strategien bei der Erarbeitung weiterer Kompetenzen); die strategischen Ressourcen machen sich dort geltend, wo Kinder Über- oder Untergeneralisierungen vornehmen; d.h. dort, wo sie bereits verfügbare, korrekte Regeln auf ungeeignetes Material anwenden.

Die dritte Größe neben den resultativen und strategischen Ressourcen sind

- c) *Defizite*. Defizite machen sich dort bemerkbar, wo Kinder beim sprachlichen Handeln irreguläre Formen bilden, die nicht auf die Anwendung einer im Prinzip korrekten Strategie schließen lassen.

Aus der Unterscheidung zwischen Strategie und Resultat einerseits und der zwischen Defiziten und Ressourcen andererseits resultieren die folgenden Kompetenzniveaus:

	Ressourcen	Defizite
Resultat	zielsprachenadäquates, fixiertes Wissen	zielsprachenfernes, fixiertes Wissen
Strategie	zielsprachenadäquates, strategisches Wissen	zielsprachenfernes, strategisches Wissen

Ob eine Strategie oder ein Resultat vorliegt, lässt sich erst dann feststellen, wenn zu einem bestimmten Phänomen mehrere Aufgaben gestellt werden: Werden alle Aufgaben nach demselben Schema gelöst, ist resultatives Wissen wahrscheinlich. Werden die Aufgaben nicht konsistent bearbeitet, liegt strategisches Wissen vor. Zur Überprüfung von strategischem Wissen im Bereich Phonologie/Orthographie, aber auch in Teilen der Morphologie eignet sich u.a. Pseudomaterial; die Kinder können dann nicht auf fixierte Wissensbestände zurückgreifen. Sie sind auf den Einsatz ihres strategischen Wissens angewiesen. Tests, die diese Methode systematisch nutzen, sind z.B. HASE, der SETK3-5 und das Screeningverfahren SSV.

Besonderer Aufmerksamkeit bei der Förderung bedürfen zielsprachenferne, fixierte Wissensbestände: Sie sind bei Nicht-MuttersprachlerInnen besser unter dem Stichwort „Fossilierung“ bekannt. Eine Arbeit an solchen fixierten Fehlhandlungen ist erfahrungsgemäß schwierig. Schon allein deshalb, weil zielsprachenferne, strategische Wissensbestände dann, wenn sie nicht bearbeitet werden, in solche Fossilierungen münden, ist eine frühzeitige Förderung eine zeit- und kostensparende Maßnahme.

Die Unterteilung von Fehlern in „gute“, also solche, die auf einen Lernfortschritt (Resultate oder Strategien) verweisen, und „schlechte“, die auf Fehlentwicklungen (Resultate oder Strategien) deuten, hat sich in allen seriösen Modellen der Sprachdidaktik durchgesetzt. Eine Beachtung dieser Fehlerunterscheidung hat für die Konzeptualisierung eines förderdiagnostischen Instrumentariums die folgenden Konsequenzen:

Statt einer globalen Auswertung erreichter Kompetenzen, wie sie in den meisten Erhebungsinstrumentarien vorgesehen ist (vgl. Schnieders/Komor in diesem Band), ist eine Auswertung anzustreben, die vor allem zwischen Strategie-

fehlern und Defiziten zu unterscheiden erlaubt. Eine solche Auswertung darf nicht den Förderkräften überlassen werden, sondern muss im Instrument selbst bereits angelegt sein. Beispielhaft verfahren hier aktuelle Rechtschreibtests:

Bereits frühe Rechtschreibtests unterscheiden bezüglich einem optisch ganzheitlichen und einem regelgeleiteten Zugriff auf das orthographische Handeln. Kaul (1978) hat ermittelt, dass schlechte Rechtschreiber eher Wahrnehmungs-/Merkfehler machen; gute Rechtschreiber eher Regelfehler. Eine weitergehende Differenzierung von Fehlern liegt mit der Hamburger Schreibprobe vor: Hier wird nicht nur bezüglich des Erkenntnismodus, sondern bezüglich verschiedener orthographischer Analysetiefen (alphabetisch, orthographisch, morphologisch, wortübergreifend) unterschieden. Es zeigt sich, dass die guten Rechtschreiber diejenigen sind, die zu einer ausgeglichenen Strategienutzung tendieren; die schlechten Rechtschreiber nehmen einseitige Orientierungen vor. Es kommt zu typischen Übergeneralisierungen, so etwa \*<kamm> für <kam>. Diese Schreibung wird in der Hamburger Schreibprobe (May) als Hinweis auf die überproportionale Nutzung der morphologischen Strategie gewertet; \*<kante> für <kannte> gilt entsprechend als Fehlen der morphologischen Strategie. Aktuelle Rechtschreibtests (z.B. AFRA (Herne)) vermeiden eine einsinnige Ergebnisanalyse. Für Schreibungen wie \*<kamm> wird ein Fehlerpunkt für die Missachtung der alphabetischen Strategie, aber ein Positivpunkt für die Nutzung der morphologischen Strategie (= Morphemkonstanzprinzip) gegeben.

Das förderdiagnostische Handeln hat an den resultativen und strategischen Ressourcen anzusetzen:

Das Ansetzen an den *resultativen Ressourcen* gebietet die allgemein anerkannte Gesetzmäßigkeit, dass sich Kompetenzzuwachs auf der Grundlage von bereits Erreichtem ereignet. Ein Ansetzen an Ressourcen führt dazu, dass die Schüler/Schülerinnen bereits angeeignete Kompetenzen als Werkzeug für eine Ausdifferenzierung ihrer sprachlichen Kompetenzen nutzen können (vgl. die *Zone der nächsten Entwicklung* nach Vygotskij 1934 (1964)).

Zum anderen ist ein Ansetzen an Ressourcen ein allgemeinpädagogisches Postulat: Denn insbesondere in so prekären Räumen wie dem förderdiagnostischen Handeln, in dem die Schüler und Schülerinnen direkt auf ihre Defizite verwiesen sind (sie müssen gefördert werden, halten also nicht mit ihren Altersgenossen Schritt), ist eine Stärkung und Bewusstmachung von bereits Verfügbarem für die Persönlichkeitsstabilisierung sowie für eine positive Arbeitsbereitschaft unabdingbar.

Das Ansetzen an den *strategischen Ressourcen* ist erforderlich, um die Schüler und Schülerinnen dabei zu unterstützen, fehlgehende Hypothesen oder fehlgehende Anwendungen von im Prinzip angemessenen Hypothesen zu korrigieren und durch angemessene Konstruktionen zu ersetzen.

Die gängigen Spracherhebungsinstrumente verzichten auf eine qualitative Fehleranalyse. Der Sprachstand wird in aller Regel auf einer binären Skala erfasst: Ein Merkmal (z.B. Kompetenz zur korrekten Bildung von Nebensätzen) gilt nach bestimmten, zuvor definierten Werten als erworben oder nicht.

Auch individueller Förderbedarf muss auf dieser Grundlage quantitativ festgestellt werden: Wenn eine bestimmte Summe von Merkmalen nicht angeeignet ist (die kritischen Grenzwerte müssen entsprechend festgelegt werden), ist För-

derbedarf angezeigt (z.B. *Bärenstark*, SETK 2, SETK 3-5, SSV, Penner-Screening, EVER, HASE, KISTE, LUT).

Besonders problematisch ist diese Auswertungsstruktur für die Förderkräfte: Ohne eine qualitative Analyse von Fehlern oder zumindest eine transparente Liste von sprachlichen Fehlhandlungen des Kindes ist eine seriöse Förderplanung nur schwer umzusetzen.

### 1.1.5 modular oder interaktiv?

Folgt man den in der Literatur ausgearbeiteten Modellen zur sprachlichen Kompetenz, stößt man schnell auf Konzepte, die von einer modularen Verankerung sprachlicher Teilqualifikationen ausgehen. Daneben bewegen sich konnektionistische Modelle, die eine partielle oder globale Durchlässigkeit der verschiedenen Sprachebenen annehmen, sowie drittens Konzepte, die auf eine modulare Modellierung von sprachlichen Teilqualifikationen ganz verzichten und stattdessen einen unauflösbaren Zusammenhang zwischen nur theoretisch zu unterscheidenden Analyseebenen postulieren.

Evidenz für eine modulare Organisation sprachlicher Kompetenz bieten vor allem psychopathologische Befunde. Bei Hirnläsionen können spezifische Teilkompetenzen (z.B. Flexionsmorphologie; Wortschatz; Syntax) gestört sein, ohne dass andere Kompetenzbereiche beeinträchtigt sind. Auch bei Leseschwierigkeiten können der Zugriff auf die phonologisch-segmentale Struktur (Tiefenalexie) oder der Zugriff auf die Verknüpfung von Buchstabenketten mit dem mentalen Lexikon (Oberflächenalexie) unabhängig voneinander gestört sein.

Umgekehrt zeigt die Entwicklung und Ausdifferenzierung der sprachlichen Kompetenz im Erwerbsstadium, dass Kinder gewonnene Teilqualifikationen auf andere „übertragen“ können. Dieser Prozess ist unter dem Begriff *bootstrapping* in die Literatur eingegangen: Darunter versteht man ein spezifisches Aneignungsverfahren, das dadurch gekennzeichnet ist, dass das Kind Informationen aus unterschiedlichen Komponenten der Grammatik und des Lexikons nutzt, um abstraktere Regeln der Grammatik oder der Wortbedeutung abzuleiten. Werden syntaktische Regeln aus der Semantik abgeleitet (z.B. die strukturelle Subjektposition aus der semantischen Rolle AGENS), spricht man vom *semantic bootstrapping*; wird der syntaktische Rahmen genutzt, um Bedeutungen zu erschließen, spricht man vom *syntactic bootstrapping* (z.B. die Herleitung der Rolle des PATIENS aus transitiven Konstruktionen). Die Arbeitsweise des *bootstrapping* verweist darauf, dass sprachliche Teilkompetenzen mindestens miteinander interagieren.

*Bei der diskontinuierlich verlaufenden, genetisch, kognitiv und interaktiv gesteuerten, eigenaktiven Aneignung der (Mutter-)Sprache sind die sprachlichen Qualifikationen aufeinander bezogen. Kompetenzzuwächse in bestimmten sprachlichen Teilbereichen bringen Kompetenzzuwächse in anderen sprachlichen Teilbereichen mit sich. Stagnationen/Fehlentwicklungen in einem Teilbereich können Prädiktoren für Stagnationen/Fehlentwicklungen in anderen Teilbereichen sein.*

Die Interaktion zwischen sprachlichen Teilkomponenten ist förderdiagnostisch von außerordentlichem Interesse. Die Tatsache, dass der Aufbau von spezifi-

schen Kompetenzbereichen von den Kenntnissen aus anderen Kompetenzbereichen profitiert, führt zur Entwicklung von qualitativen diagnostischen Kriterien mit prognostischer Validität; und dies in zwei Richtungen: Werden bei einem Kind z.B. Defizite im System des semantisch konzeptuellen Wissens entdeckt, kann dies zugleich Prädiktor für erwartbare oder Indikator für bereits beobachtbare Probleme der Kasusflexion sein. Umgekehrt kann eine Kasusschwäche Prädiktor für eine fehlgehende Aneignung semantisch konzeptueller Strukturen sein.

Da die sprachpsychologischen Befunde bislang noch nicht hinreichen, um über alle Qualifikationen hinweg gültige Abhängigkeitsverhältnisse zu definieren, bleibt die Modellierung eines angemessenen interaktiven Erhebungsinstruments eine Aufgabe für die Zukunft.

Explizit auf der Annahme des *bootstrapping* als relevanter Aneignungsstrategie operiert das Penner-Screening. Implizit auf dieser Annahme basieren Verfahren, die die Erwartung domänenspezifischer Kompetenzen auf der Grundlage von Ergebnissen aus anderen Domänen voraussagen (z.B. die phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb) (HASE, EVER).

Für die Förderung ergibt sich aber auch unabhängig von den konkreten Ausdifferenzierungen des *bootstrappings* das Konzept einer mehrdimensionalen Arbeitsweise. Der Aufbau von Flexionsmorphologie etwa bleibt kein isoliertes Formtraining, sondern wird regelhaft mit prototypischen semantisch konzeptuellen Gebrauchsformen verknüpft.

### 1.1.6 medienspezifisch oder medienunspezifisch?

Mit Schuleintritt verlieren Kinder ihre Unschuld in Sachen Sprache. Mit der Aneignung der Schriftsprache beginnt eine gigantische Umorientierung der Sprachkompetenz.

Zunächst ist der Medienwechsel mit einem einfachen Tätigkeitswechsel verknüpft: Bei der Produktion vollzieht sich ein Wechsel vom Sprechorgan zum Schreibwerkzeug; bei der Rezeption wird vom Hören aufs Sehen umgestellt. Es ist dieser Wechsel vom Hören zum Sehen, der Sprache als vergegenständlichtes Objekt verfügbar macht. Werden vor dem Erwerb der Schriftsprache sprachliche Äußerungen simultan zur Produktion/Rezeption ausgewertet und verarbeitet, sind schriftsprachliche Produkte aus der konkreten Handlungssituation entbundene, überdauernde Objekte, die einer Draufsicht zugänglich werden.

Darüber hinaus bringt es die Entbindung aus der konkreten Handlungssituation mit sich, dass das schriftsprachliche Handeln nicht mehr unmittelbar interaktional gebunden ist: Durch die „Einsamkeit“ des Schreibens müssen sprachliche Handlungen ohne die simultane Lenkung des Hörers geplant und realisiert werden. Der „einsame“ Leser muss seinerseits ohne die Möglichkeit einer Verstehenskontrolle auskommen. Positiv gewendet führt die Entlassung aus der interaktiven Reziprozität beim Schreiben zu eigenständigen, metareflexiv begleiteten Planungsphasen, die beim Sprechen so nicht beobachtbar sind (vgl. Antos). Der Leser wiederum kann seine Rezeption mit beliebig vielen Wiederholungen in Eigenzeit strukturieren.

Beide, die tätigkeitsbezogenen und die mentalen Veränderungen beim sprachlichen Handeln tragen zu einer Restrukturierung der inneren Grammatik

bei. Von diesen Umbauprozessen sind die sprachlichen Strukturen selbst sowie der Zugriff auf diese Strukturen betroffen, was hier nur angedeutet werden kann.

(a) *Phonologie*

Die Vorstellung, dass gesprochensprachliche Ausdrücke aus Einzelsegmenten (Phonen oder Phonemen) aufgebaut bzw. in diese zerlegbar sind, verdankt sich der Schrift (Pompino-Marschall 1995). Seriöse Befunde der akustischen Phonetik zeigen, dass Phone Idealisierungen darstellen; vermeintliche Einzelsegmente sind stets von Koartikulationsprozessen überlagert. Die kleinste, physiologisch und psychologisch wahrnehmbare Einheit der gesprochenen Sprache ist die Silbe, nicht der Laut. Die Ausgliederungsergebnisse von Schriftunkundigen zeigen denn auch – wie nicht anders zu erwarten – eine klare prosodische Orientierung (Andresen 1985; Grümmner/Welling 2002). In Sprachspielen, die Kinder bereits vor dem Schriftspracherwerb betreiben, werden Silben und/oder Akzentstrukturen manipuliert (Bi-Ba-Butzemann; Lirum-Larum-Löffelstiel), nicht aber solche, in denen Segmente bearbeitet werden.

Erst mit dem Erwerb der Schrift beginnen Kinder mit der Umstellung von der Silbe auf das Phonem als psychologisch relevanter Ausgliederungsgröße aus dem Redefluss. Angehalten und unterstützt werden sie dabei von der segmentalen Aufbereitung der Sprache durch die Schrift. Das Resultat dieser veränderten Ausgliederungskompetenz ist ein literales Gedächtnis, in dem z.B. lexikalische Einträge nicht mehr als prosodische, sondern als segmental strukturierte Einheiten gespeichert und abgerufen werden.

Ein Kind, das vor Schuleintritt Wörter als prosodisch strukturierte Einheiten erkennt und analysiert, handelt daher lernalteradäquat. Bei einem Kind, das diese Struktur noch im 2. Schuljahr präferiert bzw. die segmentale Gliederung nicht ansteuert, ist dagegen eine LRS zu befürchten.

(b) *Mentales Lexikon*

In verschiedenen Untersuchungen konnte gezeigt werden, dass das mentale Lexikon von nicht literalisierten und literalisierten Personen unterschiedlich organisiert ist. Neben der bereits unter (a) erwähnten Umstellung von prosodischen zu segmentalen Organisationsformen lexikalischer Einheiten im Kopf wird das Wortgedächtnis mit dem Erwerb der Schriftsprache auch bezüglich der inneren Strukturiertheit der mentalen Einträge umsortiert. Der Zugriff wird von lexikalischen/semantischen Schwergewichten auf Funktionswörter ausgeweitet, die vom schriftunkundigen Kind zwar produziert, nicht aber identifiziert werden können (Aitchison 1997; Bosch 1937 (1984)).

Ein Kind, das vor Schuleintritt behauptet, der Satz *Karl fährt mit dem Fahrrad* bestünde aus zwei Wörtern (*Karl* und *Fahrrad*) oder aus dreien (*Karl*, *Fahrrad* und *fährt*) handelt altersangemessen; ein Kind, das diese Behauptung noch im 2. Schuljahr aufstellt, kann als noch nicht literalisiert eingestuft werden.

(c) *Morphologie*

Die Zerlegung von komplexen sprachlichen Ausdrücken in kleinere Einheiten ist nur für Schriftkundige einigermaßen trivial. Vorschulkinder erkennen komplexe Wörter als holistische Einheiten; relevant ist für sie nicht die Morphem-

struktur, sondern die Bedeutungskontur von Wörtern. Der Geburtstag heißt für sie deshalb *Geburtstag*, weil man an diesem Tag Geschenke bekommt, nicht deshalb, weil mit dem Determinativkompositum einem Tag eine spezifische Eigenschaft zugeordnet wird.

Insgesamt verfügen Schriftkundige nicht oder nur partiell über einen analytischen Zugriff auf die morphologische Wortstruktur. Sollen sie Wörter in kleinere Einheiten zerlegen, orientieren sie sich nicht an Morphemen, sondern an Silben (s.o.). Das ändert sich mit dem Schrifterwerb. Von nun an beginnen Kinder mit einer durch das Stammprinzip unterstützten Ausfilterung von Stämmen und Affixen und bauen ein morphologisches Bewusstsein auf.

#### (d) *Syntax*

Für Schriftkundige ist der Satz eine natürliche Kategorie. Daran, dass in Kulturen, deren Sprache nicht verschriftet ist, ein Begriff für das fehlt, was wir Satz nennen (hierzu Saenger 1997), wird der Irrtum sichtbar: Der Satz ist alles andere als natürlich; er ist eine schriftabhängige Größe. Für Kinder, die noch nicht in die Schrift eingeführt wurden, ist so auch nicht der Satz, sondern der „turn“ oder die Äußerung die relevante Einheit. Ein turn kann eine oder mehrere Propositionen oder einen oder mehrere Sätze umfassen; er kann umgekehrt auch kleiner als ein Satz sein oder keine Proposition aufweisen (z.B. sog. „Einwortsätze“ oder Interjektionen *Ach!*). Die Interpunktionsleistungen von Schreibanfängern zeigen eine deutliche Erstorientierung an turns. Erst im Lauf der Schriftaneignung strukturieren die Kinder ihr sprachliches Wissen so um, dass sie den Satz als schriftsprachlich relevante Größe ausfiltern und mit dem Punkt kennzeichnen.

Insbesondere für die Überprüfung syntaktischer Teilqualifikationen in Spracherhebungsinstrumenten ist dieser Sachverhalt von außerordentlichem Interesse: Präliterale Kinder werden in der Testsituation nicht unbedingt mit Sätzen, sondern mit turns antworten. Das ist normal und keinesfalls ein Indikator für eine Sprachentwicklungsverzögerung oder -störung.

#### (e) *Pragmatik*

Das Schreiben macht eine Antizipationsleistung in Bezug auf einen Adressaten erforderlich, der während des Schreibens nicht anwesend ist und so seine Konkretion verliert (Raible 1991). Die Entbindung der Sprachtätigkeit aus der Unmittelbarkeit in der Schrift wird so zu einem wesentlichen Motor für die Entstehung eines *generalized other* und in der Folge der Instanz des *Me* (Mead 1934 (1973)). Insofern hat der Schriftspracherwerb weitreichende sozialisatorische Folgen. Darauf hat eindrücklich der Medienwissenschaftler Postman hingewiesen, der die Existenz der Kindheit an die Existenz der Schrift koppelt. Raible 1996, S. 12 schreibt: „Since written texts allow us to exteriorize and to neatly elaborate problems, and since the appropriate abilities have to be acquired, the writing of texts has important ontogenetic aspects.“

Der Schriftspracherwerb hat demnach auch Einfluss auf die pragmatische Qualifikation I und II. Weil über diese Beeinflussung noch wenig bekannt ist, bleibt ihre Berücksichtigung bei der Entwicklung von Sprachstandserhebungsinstrumenten eine Aufgabe für die Zukunft.

(f) *Normbewusstheit*

Je älter die Schüler und Schülerinnen werden, desto stärker ist ihr Normbewusstsein ausgeprägt. Man könnte dies ganz generell auf eine gesteigerte Aufmerksamkeit von Jugendlichen auf diverse soziale Rollen zurückführen, die sie in zunehmendem Maße zu übernehmen verpflichtet sind, d. h. mit sozialer Erfahrung argumentieren. Was das sprachliche Normbewusstsein betrifft, kann jedoch gezeigt werden, dass die Normauffassungen deutlich schriftsprachgeprägt sind. Die interessanteste Evidenz für die Schriftorientierung des sprachlichen Normbewusstseins ist die Reaktion von Studierenden des Faches Deutsch auf Transkriptionen. Wie elaboriert auch immer sich die Probanden im vorgelegten Transkript artikulieren, die Studierenden sind der festen Ansicht, bei dem verschrifteten Diskurs müsse es sich um äußerst deviante Sprechformen handeln. Ausgehend von der Schriftnorm halten sie gesprochensprachliche Ablaufstrukturen, in denen neben der Abarbeitung von Propositionen das wechselseitige Verstehen sowie die technische Abwicklung des Diskurses mitbearbeitet werden, was für Wiederholungen, Auslassungen, Interventionen, Abbrüche etc. sorgt, für defizitär.

Auch die Beurteilung grammatischer Formen ist schriftgebunden: Das Erzählen im Präteritum gilt in der Regel als die einzig schickliche Form. Mündliche Erzählungen, bei denen aus gut motivierten Gründen das Perfekt präferiert wird, werden für deviant gehalten (das gilt auch dann, wenn die Beurteilenden ihre eigenen Erzählungen beurteilen sollen; sie sind dann der festen Überzeugung, dass sie selbst mindestens nachlässig waren).

Die schriftfixierte Normbewusstheit macht sich darüber hinaus beim Erwerb der Orthographie in besonderer Weise geltend. Ausgehend von einem falsch verstandenen Orthographiekonzept (Normen, die „von oben“ vorgegeben werden) glaubt man, beim Rechtschreiben Gesetzen zu folgen, die außerhalb der Logik der Schrift stünden und also auch in dieser Weise gelernt werden müssten.

Die Frage der Normbewusstheit hat aber auch eine „technische“ Seite, die für die Konzeptualisierungen von Tests von außerordentlichem Interesse ist:

Im präliteralen Zustand haben Kinder nur einen begrenzten Zugang zu dem Arbeitsinstrument Sprache. Sie haben noch keine Methode zur Verfügung, die Brille, die ihnen auf der Nase sitzt, abzunehmen; es existiert somit noch kein „Gegenstand“, auf den eine Norm angewendet werden könnte. Das ändert sich mit Schuleintritt. Durch die durch den Erwerb der Schrift erforderliche Vergegenständlichung von Sprache und sprachlichen Strukturen gelingt nun auch ein metareflexiver Zugriff. *Sprachbetrachtung* wird möglich.

Welche Qualitäten die Sprachbetrachtung hat und wie sie mit der eigenen sprachlichen Kompetenz interagiert, ist alles andere als klar. Paul 1999 behauptet sogar, dass die Metareflexion und das handlungspraktisch eingebundene Sprechen zwei völlig verschiedenen Modalitäten folgten. Das eine könne nicht Aufschluss über das andere geben.

In Sprachtests werden – bedingt durch das Erfordernis, vergleichbare Daten zu gewinnen – metareflexive Aktivitäten angeregt. Abgeprüft wird also häufig weniger die Kompetenz des spontansprachlichen Handelns, sondern eher die Kompetenz des reflexiven Zugriffs auf die Mittel, die beim spontansprachlichen Handeln zum Einsatz kommen. In diesem Zusammenhang stehen dann



auch Befunde wie der, dass die allgemeinsprachlichen Kompetenzen positiv mit den schriftsprachlichen Kompetenzen korrelieren (van Bon/Dumont 1978).

Das Problem, dass in Sprachtests keine natürlichsprachlichen Daten eliziert werden (können), wird weiter unten erneut aufgegriffen. Eine grundsätzliche Lösung dieses als Paradoxon zu beschreibenden Phänomens ist wohl nicht in Sicht. So schreibt auch Schöler (2003, S. 901), dass „Können und sprachliches Wissen oder auch automatisierte und kontrollierte Sprachverarbeitung [...] in vielen Aufgabenstellungen und Testverfahren konfundiert [sind]“.

*Die diskontinuierlich verlaufende, intermodular durchlässige, genetisch, kognitiv und interaktiv gesteuerte, eigenaktive Aneignung der (Mutter-)Sprache, wird durch den Eintritt der Schrift umstrukturiert; das betrifft sowohl den Zugriff auf Sprache, die nun als vergegenständlichtes Objekt zur Verfügung steht, die Formen der Sprachplanung und der Sprachrezeption sowie das sprachliche Normbewusstsein.*

Für die Förderdiagnostik ist die Relevanz des Unterschieds zwischen präliteralem und literalem sprachlichem Wissen gar nicht zu überschätzen. Um so erstaunlicher ist folgender Befund:

*Kein Spracherhebungsinstrument greift den Unterschied zwischen präliteralem und literalem sprachlichen Wissen sachangemessen auf.*

Die meisten Messinstrumente setzen am literalen sprachlichen Wissen an, ohne die Medienabhängigkeit dieses Wissens zu berücksichtigen (Bärenstark, SETK 2, SETK 3-5, SSV, KISTE). Wegen der Besonderheit des Schweizer-Deutschen orientiert sich das Penner-Screening an einer nicht-verschrifteten Subvarietät. Die Medienspezifik dieser Subvarietät wird allerdings nicht eigens reflektiert. HASE und EVER dienen der Früherkennung von Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. Insofern ist die Medienspezifik angesprochen, ohne dass die qualitativen Differenzen zwischen der geschriebenen und der gesprochenen Sprache tiefergehend reflektiert wären.

Ein Instrument, das explizit zwischen mündlichen und schriftlichen Kompetenzen unterscheidet, ist der ADST. Dort werden die vier Teilfertigkeiten Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben mit sechs Sprachebenen (Textematik, Lexematik, Morphematik, Syntagmatik, Phonematik, Prosodie) verrechnet. Er gilt – weil er tätigkeitsbezogen testet – nicht als Sprachstandsdiagnoseinstrument, sondern als Schulleistungstest. Aus der systematischen Kombinatorik von Ebenen und Fertigkeiten (Schulleistungen) resultieren 24 Untertests, die in etwa vier Schulstunden durchgeführt werden können. Das Problem des ADST ist, dass sowohl die Teilfertigkeiten als auch ein Teil der Sprachebenen selbst medienspezifisch sind. So ergibt sich die systematische Koppelung der Fertigkeit des Schreibens mit allen Sprachebenen, z.B. auch *Phonematik/Schreiben* oder *Prosodie/Schreiben*. Das Item, das dieses zweite Merkmal abfragt, ist das Setzen von Interpunktionszeichen in vorgegebenen Sätzen. Nun ist seit einiger Zeit bekannt, dass die Interpunktion nicht mit der suprasegmentalen Strukturierung von Äußerungen korreliert (Eisenberg 1979). Darüber hinaus weiß man, dass Schüler und Schülerinnen ihre Interpunktionsentscheidungen nur partiell an der

Intonation orientieren (Afflerbach 1997). M.a.W.: Mit dem entsprechenden Item wird nicht, wie intendiert, die prosodische, sondern ein bestimmter Ausschnitt der grammatischen (Reflexions-)kompetenz überprüft.

Die medienunspezifische Bearbeitung des Sprachstands hat in den weiteren, von der Medialität ihres Gegenstands weitgehend unbeeindruckten Instrumenten mehrere Konsequenzen:

- a) Gemessen werden in diesen Tests meist lediglich ausgewählte Teilqualifikationen (phonologische, semantische, syntaktische). Es handelt sich um diejenigen Teilqualifikationen, die in herkömmlichen, ebenfalls schriftfixierten Sprachtheorien als Sprache schlechthin definiert werden.
- b) Bei der Messung der phonologischen Teilqualifikation (z.B. Lautdiskrimination) wird nicht zwischen schriftinduzierter Segmentationsfähigkeit und gesprochensprachlicher Erfassung von Lautstrukturen unterschieden.
- c) Die syntaktische Teilqualifikation wird als „Schriftsyntax“ zur Geltung gebracht.

Einige wenige Tests sind auch an den pragmatischen Teilqualifikationen I und II interessiert (Bayern-Hessen-Screening, *sizimik*, BEK). Verknüpft ist dies dort mit relativ aufwendigen Erhebungsverfahren (Beobachtungen, Protokolle), die für eine umfassende förderdiagnostische Testung zwar wünschenswert wären, wohl aber unter gegebenen Bedingungen nicht durchführbar sind.

### 1.1.7 bewusst oder unbewusst?

Normbewusstheit setzt eine Differenz zwischen Handeln und der Reflexion dieser Handlung voraus. Wie wir gesehen haben, ist diese Differenz in Bezug auf das sprachliche Handeln durch das Schreiben gegeben, in dem der Produktionsvorgang vom Produkt separiert ist. Es ist daher kein Zufall, dass das sprachliche Normbewusstsein an der Schriftsprache entwickelt und fixiert wird (s.o.).

Zusammen mit der Ausbildung des Normbewusstseins bilden Kinder und Jugendliche aber nicht nur ein Metawissen über Sprache, sondern auch ein Wissen über ihre eigene sprachliche Kompetenz aus. Das Wissen über die eigene Sprachkompetenz kann von einer globalen Einschätzung des eigenen Vermögens/der eigenen Insuffizienz (meist definiert über die Schulnote) bis hin zu recht präzisen Beschreibungen einzelner bereichsspezifischer Kompetenzen/Schwierigkeiten reichen („Ich kann nicht so gut Geschichten schreiben“, „Wenn ich bei fremden Leuten bin, weiß ich oft nicht, wie ich mich ausdrücken soll“, „Ich weiß nie, wo ich das Komma setzen soll“, „Ich kann mir nicht merken, ob Tiger mit oder ohne ie geschrieben wird“).

Die oben aufgeführten quasi-empirischen Zitate verweisen auf mindestens zwei verschiedene Niveaustufen der sprachlichen Selbsteinschätzung. Zu unterscheiden sind:

- a) *metakommunikative Selbstevaluation* (Beurteilung globaler sprachlicher Eigenkompetenzen)
- b) *metasprachliche Selbstevaluation* (Beurteilung phänomenbezogener Eigenkompetenzen)

Beide Ebenen der Selbstevaluation sind für die förderdiagnostische Arbeit von höchster Relevanz:

zu (a):

Die metakommunikative Selbstevaluation ist ein wesentlicher Prädiktor für den Fördererfolg. Ein Schüler/eine Schülerin, bei dem/der im Rahmen der Fremdevaluation spezifische Mängel ermittelt wurden, dem/der aber die Möglichkeit der metakommunikativen Selbstevaluation fehlt (der/die also nicht über ein Problembewusstsein bezüglich der mangelnden Kompetenz verfügt), kann sich den Anforderungen an eine Optimierung seiner/ihrer sprachlichen Kompetenzen weit weniger gut stellen als einer/eine, der/die eine Problemeinsicht ausgebildet hat. Entscheidend in diesem Zusammenhang ist auch, welchen Wert Schüler und Schülerinnen ihrer eigenen sprachlichen Kompetenz beimessen. Bei geringem Bedürfnis nach kommunikativ-gesellschaftlicher Partizipation werden Fördermaßnahmen zur Optimierung der sprachlichen Kompetenz einen entsprechend geringeren Erfolg aufweisen.

*Trotz des Wissens um die Relevanz in Bezug auf den Fördererfolg findet die metakommunikative Selbstevaluation in keinem Erhebungsinstrument Berücksichtigung.*

zu (b):

Die metasprachliche Selbstevaluation ist besser unter dem Stichwort *Fehlersensibilität* bekannt. Es geht darum, inwieweit bei Schülern und Schülerinnen ein Wissen um den Abstand zwischen der Eigenvarietät und der Zielvarietät vorliegt. Erkennen die Schüler und Schülerinnen eine qualitative Differenz zwischen einer aktuell getätigten und einer angezielten Äußerung, kann durch gezielte Intervention eine selbstgesteuerte Förderung (eigeninitiierte Suche nach zielsprachennäheren Varianten) angeregt werden. Der Grad der Fehlersensibilität ist somit Prädiktor für die Wirksamkeit von solchen Fördermaßnahmen, die – im Sinn des Aneignungsmodells – darauf abzielen, den Schülern und Schülerinnen Verfahren zur Kompetenzoptimierung verfügbar zu machen.

Nur einige wenige Instrumente überprüfen etwa über die Gabe ungrammatischer Konstruktionen die Fehlersensibilität der Schüler und Schülerinnen. So werden den Kindern in KISTE logisch falsche Sätze dargeboten; sie sollen über die Konsistenz der gegebenen Konstruktionen entscheiden. Dabei geht es überwiegend um semantische Konsistenz („Der Zucker ist salzig. Kann das sein?“ – „Die Mutter hängt die Hose in der Schrank. Ist hier alles richtig?“). In manchen Tests wird die Gabe ungrammatischer Konstruktionen genutzt, um die rezeptive syntaktische oder orthographische Kompetenz zu prüfen (AST 3 (1991), van Bon/Dumont (1978)).

*In keinem Instrumentarium werden syntaktische, morphologische oder pragmatische Inkonsistenzen für die Feststellung der Fehlersensibilität fruchtbar gemacht.*

### 1.1.8 Zusammenfassung

Aus den Punkten 1.1.1 bis 1.1.7 leitet sich nun vorläufig die folgende Arbeitsdefinition des Messgegenstandes (Sprachstand) ab:

Der Sprachstand eines Sprechers ist eine eigenaktiv aufgebaute Varietät zum Erhebungszeitpunkt  $t_0$ . Diese Varietät besteht einerseits aus zum Erhebungszeitpunkt sicheren, festen (korrekten oder nicht korrekten) Strukturen; anderer-

seits aus spezifischen (korrekten/nicht korrekten) Strategien zur Gewinnung neuen Wissens.

Strukturen und Strategien (interaktive, kognitive und native) beziehen sich auf verschiedene sprachliche Teilqualifikationen. Diese sind nicht unabhängig voneinander; sie werden aneinander entwickelt und können jederzeit zum Gegenstand von Umbauprozessen werden (U-Kurven-Effekt).

Lernervarietäten werden durch den Schriftspracherwerb umstrukturiert. Unterschieden werden müssen präliterale und literale Varietäten bezüglich des Zugriffs auf Sprache sowie bezüglich der Potentiale zur Sprachproduktion und Sprachrezeption. Besonders gravierend unterscheiden sich präliterale und literale Varietäten in Bezug auf Sprach- bzw. Normbewusstheit. Das literale Wissen enthält immer auch metakommunikative und metasprachliche Qualifikationen.

Die Kompetenz zur Sprachreflexion führt zur Kompetenz zur Selbstevaluation. Die Einschätzung des eigenen Sprachvermögens sowie der Grad der Fehlersensibilität ist damit konstitutiver Bestandteil des (literalen) Sprachstandes.

## 1.2 Bisherige Instrumentarien – die wichtigsten Desiderata im Überblick und Konsequenzen für die Entwicklung eines modernen Erhebungsinstruments

Aus der in 1.1.8 gegebenen Definition lassen sich die folgenden Gütekriterien für die Evaluation von Instrumenten zur Sprachstandserhebung gewinnen:

1. Wird der Varietätenstatus berücksichtigt? (VS)
2. Wird die Medienspezifik sprachlichen Handelns (der Unterschied zwischen geschriebener und gesprochener Sprache) reflektiert? (MS)
3. Werden metasprachliche Kompetenzen (Fehlersensibilität) abgefragt? (FS)
4. Werden metakommunikative Kompetenzen (Selbstevaluation) abgefragt? (SE)
5. Ist der Qualifikationstransfer (*bootstrapping*) als Prädiktor berücksichtigt? (QT)
6. Wird auf der Grundlage des u-kurvigen Aneignungsverlaufs zwischen Ressourcen und Defiziten (resultativ/strategisch) differenziert? (RD)
7. Ist eine qualitative Fehleranalyse vorgesehen? (QF)

Die Kriterien 1-7 haben in Bezug auf die Konstruktion von Erhebungsinstrumenten nicht den je selben Stellenwert. Fragen 1-2 beziehen sich auf die Konstruktion von Items in Bezug auf den Gegenstand als *knowing how*, 3-4 auf die Einbeziehung von Items in Bezug auf den Gegenstand als *knowing that*, 5-7 auf die Konstruktion von Items in Bezug auf die Auswertung.

In der folgenden Übersicht sind die Werte für die hier im Fokus stehenden Testverfahren aufgeführt. Einige der Zuordnungen wurden in der Diskussion bereits genannt. Die nebenstehende Tabelle bietet also nur in Teilen neues Wissen.

Bei den hier ausgewerteten Instrumentarien handelt es sich überwiegend um solche, die im Auftrag der Innenministerien der Bundesländer entwickelt und in bestimmten Bundesländern breit angewendet werden.

Berücksichtigung finden weiter ältere Instrumente, die in der Testgeschichte eine gewisse Wirksamkeit entfaltet haben (zu nennen sind hier vor allem ADST, H-S-E-T, PET). Klammerzusätze in der Tabelle bedeuten, dass das entsprechende Kriterium zwar berücksichtigt ist, aber nicht systematisch oder sogar – wie die Medienspezifik bei ADST – unsachgemäß.

	VS	MS	FS	SE	QT	RD	QF
ADST	–	(+)	–	–	–	–	–
H-S-E-T	–	–	–	–	–	–	–
PET	–	–	–	–	(+)	–	–
Bayern–Hessen–Screening	–	–	–	–	–	(+)	–
sismik	–	–	–	(+)	–	(+)	–
BEK	–	–	–	–	–	–	–
Bärenstark	–	–	–	–	–	–	–
Fit in Deutsch	–	–	–	(+)	–	(+)	–
SETK–2	(+)	–	–	–	(+)	–	–
SETK 3–5	(+)	–	–	–	(+)	–	–
SSV	(+)	–	–	–	(+)	–	–
Penner–Screening	(+)	(+)	–	–	+	–	–
EVER	–	(+)	–	–	(+)	–	–
HASE	–	–	–	–	+	–	–
KISTE	–	–	–	–	–	–	(+)
LUT	–	–	(+)	–	–	–	–

Wie bereits bei der Bearbeitung der Einzelpunkte herausgearbeitet wurde und wie der Tabelle entnommen werden kann, sind die bislang entwickelten Instrumentarien den Herausforderungen einer Sprachstandsmessung, die neuere wissenschaftliche Erkenntnisse einbezieht, nicht bzw. nur zum Teil gewachsen.

Bemerkenswert fortschrittlich sind demgegenüber diejenigen Tests, die sprachliche Teilleistungen messen; in der heutigen Testlandschaft etwa sind Rechtschreibtests immer auch fehlerdifferenzierend angelegt (Hamburger Schreibprobe); eine Unterscheidung zwischen resultativen und strategischen Ressourcen findet bei AFRA (Herné) Berücksichtigung.

Auch bei Lesetests ist eine klare Orientierung an einer qualitativen Fehlerdiagnostik erkennbar (vgl. im Überblick Baumann 2003).

Eine Orientierung an den Qualifikationstests für die Konstruktion eines modernen Sprachstandserhebungsinstruments scheint angezeigt.

## 2 Anforderungen an Diagnose und Förderung mit Bezug auf handlungspraktische Ablaufmuster

### 2.1 Die Architektur diagnostischer Instrumentarien zur Förderung

#### 2.1.1 Förder- und Selektionsdiagnostik

Man unterscheidet Förder- und Selektionsdiagnostik. Die Selektionsdiagnostik wird überwiegend im Zusammenhang mit Übergangspassagen eingesetzt und dient zur institutionellen Entscheidungsfindung (z.B. Schuleintritt, Laufbahnentscheidungen).

Bei der Förderdiagnostik kommt es demgegenüber auf eine differenzierte Erfassung von Einzelprofilen der diagnostizierten Person an. Ziel ist es, individuelle Ressourcen, Defizite und Bedürfnisse bezüglich eines vorab definierten Handlungs-/Wissens-/Kompetenzbereichs zu elizitieren, um darauf aufbauende Fördermaßnahmen angemessen planen und umsetzen zu können.

Optimales Resultat einer förderdiagnostischen Untersuchung sind verlässliche Aussagen nicht nur über den Stand der aktuellen Kompetenzen, sondern zugleich auch über zurückliegende und zu erwartende Kapazitäten bei der Aneignung noch nicht erreichter Fähigkeiten. Wenn der Begriff Diagnostik im weiteren Argumentationsverlauf verwendet wird, so ist stets Förderdiagnostik gemeint.

#### 2.1.2 Spontansprache und Testsprache

Ein für die Entwicklung eines förderdiagnostisch geeigneten Instrumentariums zur Sprachstandsmessung relevanter Gesichtspunkt ist der Unterschied zwischen spontansprachlichem Handeln und elizitiertem sprachlichen Handeln.

Ein Teil dieses Problems ist seit Labov unter dem Stichwort *Beobachterparadox* bekannt: Wir wollen die Sprache untersuchen, wie sie im Alltag, also unter unbeobachteten Bedingungen arbeitet. Zur Gewinnung solcher Daten sind wir jedoch auf die Beobachtung angewiesen. Das sprachliche Verhalten wird sich unter Beobachtungsbedingungen aber verändern; beobachten wir es nicht, können wir es nicht beschreiben.

Bei Sprachstandserhebungen kommt es zu einer erheblichen Verschärfung dieser Situation: Weil für die Ermittlung des Sprachstands vergleichbare Sprachdaten benötigt werden, müssen die Testbedingungen so strukturiert sein, dass bestimmte sprachliche Handlungen aus ihrem Zweckzusammenhang herausgelöst und fragmentiert repräsentiert werden. Sprachliches Handeln steht nicht mehr nur unter Beobachtung; zugleich findet ein kontrollierter Zugriff auf den Sprachbesitz der Versuchsperson statt.

Als außerordentlich störanfällig erweist sich aus dieser Perspektive die Testung syntaktischer Konstruktionen. Im Penner-Screening soll etwa ermittelt werden, ob die Objektvoranstellung bereits erworben ist, ob die Kinder also Sätze wie *Eis isst Karl gern* bilden können. Die Elizitierung solcher Daten ist außerordentlich aufwendig, weil vom Default abweichende Wortstellungen in hohem Maße kontextgebunden sind.

Auf die Folgen einer Zweckentfremdung sprachlichen Handelns unter Testbedingungen hat eindrücklich Maas 1976 aufmerksam gemacht.

Einige wenige Instrumentarien verzichten möglicherweise auch auf dem Hintergrund dieses Wissens ganz auf die Herstellung standardisierter Elizitierungssituationen und ziehen die Beobachtung in quasinatürlichen oder eigens hergestellten Spielsituationen vor (*sismik*, teilweise das Bayern-Hessen-Screening, BEK, in Teilen *Fit in Deutsch*). Diese Technik ist mit erheblichem zeitlichem und organisatorischem Aufwand verbunden. Auch die Auswertung erweist sich als schwierig. Vergleichbare Daten sind kaum zu erzielen. Die Profilanalyse von Clahsen, die aus Spontandaten vergleichbare Ergebnisse ausfiltert, hat sich als ein mögliches Verfahren herauskristallisiert, spontansprachliche Daten vergleichbar zu machen, ist aber ebenfalls mit erheblichem Aufwand verbunden.

Will man vergleichbare Daten mit angemessenem zeitlichem Aufwand erheben, ist eine gewisse Abstraktion sprachlichen Handelns aus der alltäglichen Handlungssituation unumgänglich. Ein Instrumentarium, das die Probleme kennt, die entstehen, wenn Sprache – für die Kinder in nicht ersichtlicher Weise – isoliert wird, wird jedoch um eine sensitive Erhebung bemüht sein.

Die bestehenden Erhebungsinstrumente sind auf diese Anforderung unterschiedlich gut vorbereitet: Die meisten präliteralen Spracherhebungsinstrumente arbeiten mit dialogischen Strukturen: Prominent sind das Muster Frage – Antwort und das Muster Aufforderung – Durchführung (dazu später mehr).

Insbesondere bei der Erhebung des präliteralen Sprachstands wird dabei bild- oder gegenstandsgestützt vorgegangen (z.B. SETK 2, SETK 3-5, SSV, Penner-Screening, LUT, KISTE); die sprachlichen Frage-/Instruktionsmuster werden in einen praktischen Zusammenhang eingebettet (z.B. Was ist das? Was kann man damit machen? Gib der Puppe den Teddy etc.)

Nun werfen aber bild- und gegenstandsgestützte Erhebungsmethoden Probleme eigenen Typs auf. Für die Erhebung des Umfangs des Wortschatzes erscheint eine bildinduzierte Zuordnung nur auf den ersten Blick unkompliziert; das Kind sieht das Bild eines Apfels und soll daraufhin den Ausdruck *Apfel* aktivieren.

Probleme entstehen, wenn wir (a) nicht lediglich an solchen Wörtern interessiert sind, die sichtbar operationalisiert werden können (z.B. Modalverben (*wollen, können, müssen ...*), verba sentiendi (*wissen, glauben, fühlen ...*), bestimmte Adjektive (*einfach, selten, frei ...*), fast alle Adverbien (*morgen, vielleicht ...*) oder Substantive, die Abstraktes beschreiben (*Form, Genesung, Wunsch ...*)). Mit einer bildgestützten Zuordnungspraxis können also nur jene Daten abgefragt werden, von denen angenommen werden muss, dass sie die Kinder bereits früher erwerben, als sie abgefragt werden: äußerlich wahrnehmbare Objekte/Eigenschaften/Ereignisse (s.o.).

Probleme entstehen zusätzlich, wenn wir (b) nicht nur wissen wollen, ob ein Kind ein bestimmtes Wort kennt, sondern wenn wir wissen wollen, ob es bereits über eine konzeptuelle Struktur im mentalen Lexikon verfügt, in der ein bestimmter Ausdruck zielsprachenadäquat aufgerufen werden kann. In Penner (2002) sind einige Formen der Operationalisierung zur Elizitierung von sprachlichen Teilbedeutungen exemplarisch ausgearbeitet.

(c) Schwierig wird es mit der Methode der einfachen Bild-Wort-Zuordnung nicht zuletzt, zu überprüfen, ob ein Kind einen bestimmten Ausdruck nicht nur anhand eines gegebenen Bildes aufrufen, sondern auch kontextangemessen verwenden kann.

Eine weniger häufig angewendete Technik ist das einfache Nachsprechen (z.B. EVER, HASE, KISTE). Wie Schöler et al. 1997 annehmen, ist die Nachsprechleistung ein außerordentlich guter Indikator für Sprachaneignungsauffälligkeiten. Die Fähigkeit, vorgegebene Strukturen reproduzieren zu können, gilt bei vorliteralen Kindern außerdem als Prädiktor von Schriftspracherwerbsproblemen. Das hat mehrere Gründe:

- a) Beim Nachsprechen wird das sprachliche Kurzzeitgedächtnis geprüft, das für das Lesen und Schreiben von außerordentlicher Relevanz ist: Beim Lesen müssen die bereits eingelesenen Wörter im Arbeitsspeicher aktiv gehalten werden, damit das neu einzulesende Material in eine syntaktische/textuelle Konstruktion eingebettet werden kann. Beim Schreiben ist eine mentale Verfügbarkeit über das bereits Geschriebene konstitutiv für die Sprachplanung.
- b) Beim Nachsprechen werden die bereits aufgebauten Ressourcen des Kindes in Bezug auf Wortschatz, Morphologie und Syntax überprüft: Wie aus der Gedächtnispsychologie bekannt ist, fällt es uns leichter, sinnvolle (und das heißt verstandene) Phrasen/Sätze zu reproduzieren als eine Kette sinnloser Wörter. Noch schlechter wird die Nachsprechleistung, wenn Pseudowörter oder Sinnlossilben dargeboten werden. Allerdings ist auch bekannt, dass nach der Rezeption ganzer Sätze das syntaktische Arbeitsgedächtnis zerfällt und wir daher häufig nur den propositionalen Gehalt sowie die Illokution reproduzieren können, nicht aber die syntaktische Struktur (Fillenbaum 1966).

Eine Nachsprechübung, die sprachliche Einheiten auf „mittlerem Niveau“ anbietet (also das Nachsprechen von Phrasen), scheint daher in hervorragender Weise geeignet zu sein, Aufschluss über die syntaktische, lexikalische und morphologische Kompetenz der Schüler und Schülerinnen zu gewinnen.

Nun wurde mit dem Nachsprechen gegen die Ausgangsüberlegungen, die Testsprache möglichst der Spontansprache anzunähern, der Vorschlag einer vollständigen Verfremdung von alltäglichen sprachlichen Handlungsmustern eingebracht. Der Vorteil einer solchen vollständigen Defunktionalisierung ist, dass die Kinder nicht mit alltäglichen Musterabläufen konfrontiert werden, die dann doch institutionell zweckentfremdet sind. Das Nachsprechen ist ein Muster ohne Vorbild im Alltag. Es eignet sich daher in besonderer Weise als eigene „Testsprache“.

Es versteht sich, dass solche Items nur zur Feststellung der rezeptiven und produktiven phonischen Qualifikation, der morphologisch-syntaktischen Qualifikation sowie in Teilen der semantischen Qualifikation geeignet ist. Für die Überprüfung der pragmatischen Qualifikationen I und II müssen andere Elizitierungswege (kriteriengeleitete Beobachtung; Gesprächstranskription) eingeschlagen werden.

Aus der konstitutiven Differenz zwischen Alltagssprache und Testsprache leiten sich für ein Erhebungsinstrument die folgenden Konsequenzen ab:



Qualifikation	Verfahren
rezeptiv und produktiv phonisch morphologisch-syntaktisch semantisch	- Nachsprechen/Schreiben nach Diktat - gezielter/reflektierter Einsatz von gegenständlichen und bildinduzierten Äußerungsanlässen - kriteriengeleitete Gedächtnisprotokolle
pragmatische Qualifikation I diskursiv pragmatische Qualifikation II	- kriteriengeleitete Beobachtung - kriteriengeleitete Gedächtnisprotokolle - Aufnahme von Spontandaten/ Transkription

Für die Testung der literalen Qualifikation eignen sich bereits entwickelte Rechtschreibtests (AFRA, Hamburger Schreibprobe). Das Zürcher Textanalyseraster (Sieber) bietet einen ersten Ansatzpunkt zur Feststellung textueller Kompetenzen, auch wenn die Konstruktion insgesamt nach form-funktionalen Kriterien überarbeitet werden muss.

Für die Erfassung der rezeptiven literalen Qualifikation eignen sich der SLRT, der DLF 1-2 sowie HAMLET 3-4.

Aufgrund der durch die Komplexität des Gegenstandes kaum zu leistenden flächendeckenden Erhebung nach diesen Verfahren wird zur konkreten Durchführung eine zweistufige Erhebung (Screening + umfassende Erhebung) vorgeschlagen (s.u.).

Gemäß der in Kap. 1.1.6 dargestellten Bedeutung der metasprachlichen Kompetenzen (Selbsteinschätzung, Fehlersensibilität) als Prädiktor für die erfolgreiche Förderung ist der hier vorgestellte Apparat um die Feststellung dieser Kompetenzen zu ergänzen.

Erhoben werden könnte die Fähigkeit, die eigene sprachliche Kompetenz einzuschätzen mit einem Fragebogen, der den Schülern bzw. Schülerinnen die Möglichkeit gibt, sich selbst zu beurteilen. Die Feststellung der Fehlersensibilität kann durch die Gabe von falschen Konstruktionen geschehen: Ausgewertet wird dann nicht nur die Fähigkeit der Richtigstellung, sondern auch, ob die Schüler und Schülerinnen in der Lage sind, die sprachliche Abweichung überhaupt festzustellen. Ergänzend dazu geben Selbstkorrekturen und Deliberationspausen in den zu erhebenden Transkripten (s.o.) Hinweise auf eine aktive sprachliche Planungsarbeit.

### 2.1.3 Sprache als Gegenstand und Medium – der heimliche Testplan

Werden mathematische oder motorische Kompetenzen abgetestet, liegen in einer Testsituation verschiedene Strukturtypen vor: die sprachliche Anweisung und die mathematische/motorische Herausforderung. Werden sprachliche Kompetenzen abgetestet, liegt nur ein Strukturtyp vor: sprachliches Handeln.

Das Problem, dass die Sprache sowohl Medium als auch Gegenstand von Spracherhebungsverfahren ist, verdient besondere Beachtung. Soll etwa mit dem Mittel Aufforderung – Durchführung erreicht werden, dass das Kind einen Satz artikuliert (sollen die Kinder z.B. in KISTE zu dem Wortpaar *Hund – bellen* eine „Geschichte“ erzählen), kommt alles darauf an, ob das Kind die Instruktion angemessen verarbeitet. Geprüft wird also nicht lediglich die Kompe-

tenz, lexikalischen Input (*Hund, bellen*) syntaktisch aufzubereiten (*Der Hund bellt*), sondern auch die pragmatische Kompetenz (Verstehen von Instruktionen). Im konkreten Fall muss das Kind die Instruktion des Versuchsleiters/der Versuchsleiterin sogar in gewisser Weise missverstehen, denn *Der Hund bellt* ist keine Geschichte.

Für den Effekt von ungewollten Nebenwirkungen schulisch institutionellen Handelns hat sich in der pädagogischen Literatur der Ausdruck „heimlicher Lehrplan“ etabliert. Der heimliche Lehrplan besteht aus nicht intendierten Lernergebnissen, die durch institutionelle Rahmenbedingungen hervorgerufen werden, die für die Abwicklung des schulischen Alltags erforderlich scheinen (z.B. hierarchische Ordnungen anerkennen, leistungsorientierte Selbsteinschätzung erwerben, Unterdrücken/Zurückhalten spontaner Handlungsimpulse). In Analogie zum „heimlichen Lehrplan“ möchte ich vom „heimlichen Testplan“ sprechen, der durch den Zusammenfall des Mediums mit dem Gegenstand verursacht ist.

Will ein Testleiter/eine Testleiterin vor Durchführung des Tests sicherstellen, dass das Kind das Muster Frage – Antwort oder das Muster Aufforderung – Durchführung beherrscht, gerät er/sie in einen infiniten Regress. Denn auch diese Überprüfung muss sprachlich vorverarbeitet werden. Insofern bieten Regeln für die Formulierung von Testitems, wie sie früh bereits von Ebel 1951 (zit. nach Lukesch 1998, S. 504) vorgeschlagen wurden, nur bedingt Lösungen. Dort steht etwa: „Benutzen Sie nur eindeutige Wörter und Begriffe“, „Vermeiden Sie komplizierte Satzkonstruktionen“ oder „Vermeiden Sie funktionslose Füllwörter in der Aufgabenstellung“.

Solange nicht geklärt ist, was Eindeutigkeit, was geringe syntaktische Komplexität und was funktionslose/funktionale „Füllwörter“ sind, verführen diese Anweisungen dazu, bei Einhaltung die eigene Testkonstruktion für unproblematisch zu halten. Aus der Sprachwissenschaft und der Sprachdidaktik wissen wir, dass das logisch Einfache nicht immer auch das psychologisch Einfache ist. (Das wohl beste Beispiel hierfür ist die angenommene Einfachheit der Phänomensegmentation bei Schulanfängern. Wie wir heute wissen, ist nicht der Laut, sondern die Silbe das für Vorschulkinder psychologisch Einfache (Andresen 1985, siehe oben § 1.1.6). Items müssen daher nicht lediglich antizipatorisch für richtig gehalten werden, sondern in der Praxis geprüft werden.

Aus der Unhintergebarkeit des „heimlichen Testplans“ sind für die Entwicklung eines brauchbaren Erhebungsinstruments folgende Konsequenzen zu ziehen:

1. Das Instrument muss in einer Präphase durch mehrfache Durchläufe an die sprachlichen Kompetenzen der Probanden angepasst werden.
2. Die Bearbeitung jedes Items muss bei der konkreten Durchführung der Erhebung durch vorgeschaltete Probeitems eingeübt werden.
3. Für jede Instruktion/Frage müssen antizipierte Antwort-/Durchführungsalternativen verfügbar sein. Verhält sich ein Kind konträr zu den antizipierten Antwort-/Durchführungsalternativen, ist davon auszugehen, dass es die Instruktion/Frage in anderer Weise verstanden hat. Für diesen Fall sind die Testergebnisse keine Indikatoren für die geprüfte Teilqualifikation.

#### **2.1.4 Lern- und Aneignungskompetenzen**

Spätestens mit Eintritt in die Schule werden die Aneignungsmechanismen der Kinder um Lernmechanismen erweitert. Wie oben (1.1.1) gezeigt, besteht der Unterschied zwischen Aneignung und Lernen in der Relation zwischen dem Subjekt, dem Gegenstand und einer vermittelnden Instanz. Diese fällt, so die Definition, bei Aneignungsprozessen aus, während sie beim Lernen eine herausragende Rolle spielt.

Traditionell setzt (nicht nur) der Deutschunterricht auf Lernprozesse, weniger auf Aneignungsprozesse.

Die Unterscheidung, welche Qualifikationen angeeignet und welche gelernt sind, ist auch wegen der Dominanz des schulischen Lernbegriffs im gesellschaftlichen Wissen nicht immer leicht zu treffen. Im Prinzip wird davon ausgegangen, dass die syntaktischen, morphologischen und phonologischen Basiskompetenzen Resultat von Aneignungsprozessen, bestimmte lexikalische, orthographische und bestimmte pragmatische Kompetenzen Resultat von Lernprozessen sind.

Hintergrund ist die Beobachtung, dass die Syntax, die Morphologie und die Phonologie bei Schuleintritt als weitgehend abgeschlossen gelten können (Quasthoff 2003). Die Erweiterung des lexikalischen und pragmatischen Spektrums wird in jüngster Zeit unter dem Stichwort des lebenslangen Lernens bearbeitet.

Für die Entwicklung eines Instrumentariums, das den Sprachstand von Schülern und Schülerinnen erheben soll, ist die Unterscheidung zwischen Lernen und Aneignen zentral:

Lernergebnisse werden in der Schule mit traditionellen Mitteln der Leistungsüberprüfung evaluiert. Sie sind definierend für die Schulnote und gehen in den bildungspolitischen Selektionszusammenhang ein.

Werden Lernergebnisse getestet, so geben diese also nur sehr vermittelt Aufschluss über den Sprachaneignungsstand eines Schülers oder einer Schülerin, sondern vielmehr über einen Bildungsstand. Ob ein Schüler oder eine Schülerin etwa über einen bestimmten Wortschatz verfügt, ist in höchstem Maß bildungsabhängig.

Will man die Verfügbarkeit eines hinreichend ausgebauten mentalen Lexikons als Aneignungsergebnis überprüfen, muss daher neben der Verfügbarkeit von Einzelwörtern auch die Struktur und die Vernetzung des Wortspeichers zum Testgegenstand gemacht werden. Denn die Verarbeitung von Gelerntem ist immer auch Resultat einer Aneignungskompetenz.

Für die phonologische Kompetenz stellt sich die Lage noch um einiges komplexer dar: Denn hier sind insbesondere dialektgeprägte und standard-sprachliche Varietäten zu differenzieren. Inwieweit neben einer muttersprachlich-dialektalen Varietät eine weitere, schriftsprachenorientierte Standardvarietät ausgebildet worden ist, ist ebenfalls bildungsbezogen, nicht aneignungsbezogen zu beantworten. (Mit dem Hinweis auf die Phonologie ist das Problem der Dialektspezifik keinesfalls erschöpfend bearbeitet; die ausschnittshafte Bearbeitung dient hier lediglich für einen exemplarischen Verweis auf die Verzerrungen von Aneignungs- und Bildungsressourcen).

Ein weiteres Problem der Konfundierung von angeeignetem und gelerntem Wissen kann hier nur angedeutet werden: In der schulischen Lehr-/Lernwirklichkeit kommt es häufig auf Eindeutigkeit an. So wird z.B. die Verwendung des Konjunktivs in der indirekten Rede in schulischen Zusammenhängen auf den Konjunktiv 1 verengt, obwohl im Sprachgebrauch Konjunktiv 2 und die sog. *würde*-Umschreibung gängig sind. Die Kinder lernen, auch gegen ihre Anfangsintuition, in der indirekten Rede den Konjunktiv 1 zu verwenden.

Soll in einem Spracherhebungsinstrument die Kompetenz zur Konjunktivbildung überprüft werden, so kann es durch die schulische Instruktion zu hybriden Antwortstrukturen kommen: In der Überprüfungssituation wenden die Kinder das gelernte (ihrer Aneignungskompetenz partiell widersprechende) Wissen über den Konjunktiv an. Sie verwenden dann evtl. dort, wo nur der Konjunktiv 2 zulässig ist, den Konjunktiv 1. Solche Fehlleistungen verweisen eher auf didaktische Kunstfehler als auf eine sprachliche Minderleistung der Probanden.

Global auf die Gefahr der Attributionsasymmetrie macht bereits Lukesch 1998, S. 520 aufmerksam: „Schulleistungstests werden naturgemäß nur den Schülern vorgegeben. Damit könnte die Gefahr einhergehen, daß für die Ergebnisse einseitig nur schülerinterne Faktoren für wesentlich gehalten werden [...] und andere Bedingungen (Lehrgeschick, Lehrverfahren, Curriculum, Ausstattungsfaktoren der Schule) nicht mehr entsprechend gewichtet werden, da sie in der Leistungsbewertung ja nicht erfaßt werden.“

Der Unterschied zwischen angeeignetem und gelerntem Wissen ist in der lernpsychologischen und didaktischen Forschung alles andere als klar konturiert. Zur Vermeidung offensichtlicher Konfundierungen müssen Instrumente zur Sprachstandserhebung jedoch mindestens folgendes berücksichtigen:

1. Vor der Entwicklung eines Erhebungsinstruments für Schüler und Schülerinnen müssen die Curricula und der dort vorgeschriebene Lernstoff gesichtet werden (vgl. hierzu auch Lukesch 1998, S. 516).
2. Insbesondere die Lerninhalte, die in der zu testenden Klassenstufe bearbeitet werden, sind kritisch zu überprüfen (Stichwort: *Lerngelegenheit*).
3. Des weiteren sollte beobachtet werden, dass bei einer standardmäßigen Spracherhebung die schulischen Arbeitsweisen nicht an die Anforderungen des Tests angepasst werden (vgl. den Beitrag von van den Bergh/ten Thije in diesem Band, § 3.1; Lukesch 1998, S. 520).

Bei der konkreten Testung muss die unmittelbare Lerngeschichte (die aktuelle oder unmittelbar vorangegangene Unterrichtseinheit) beachtet werden. Ergebnisse, die auf die Kontamination von Aneignungs- und Lernzielen verweisen, können und müssen dann systematisch aus der Bewertung herausgenommen werden.

## 2.2 Bisherige Instrumentarien – die wichtigsten Desiderata im Überblick und Konsequenzen für die Entwicklung eines modernen Erhebungsinstruments

Aus der hier vorgelegten Analyse ergeben sich für die Evaluation der bestehenden Instrumente bezüglich ihrer Architektur die folgenden Fragen:

1. Wird der Unterschied zwischen Spontansprache und Testsprache berücksichtigt? (ST)
2. Wird die „Doppelheit“ der Sprache als Gegenstand und Medium berücksichtigt? (GM)
3. Wird der Unterschied zwischen Lernen und Aneignung berücksichtigt? (LA)

	ST	GM	LA
ADST	–	–	(+)
Bayern–Hessen–Screening	+	–	–
sismik	+	–	–
BEK	+	–	–
Bärenstark	–	–	–
Fit in Deutsch	+	–	–
SETK–2	–	–	–
SETK 3–5	–	–	–
SSV	–	–	–
Penner–Screening	–	–	–
EVER	–	–	(+)
HASE	–	–	(+)
KISTE	–	–	–
LUT	–	–	–

Die Ergebnisse einer Auswertung der bestehenden Verfahren zeigen eine weitgehend fehlende Sensibilität gegenüber den hier angesprochenen methodisch-architektonischen Erfordernissen einer Sprachstandserhebung.

### 3 Zusammenfassung – Überblick über die Anforderungen an ein modernes Sprachstandserhebungsinstrument aus fachdidaktischer Perspektive

Für die Konstruktion eines Verfahrens zur Ermittlung der sprachlichen Qualifikation sind aus fachdidaktischer Perspektive die folgenden Aspekte einzubeziehen:

*Definition des Erhebungsgegenstands*

- Berücksichtigung individualbiographischer Aneignungsprofile (U-Kurvenverlauf, Restrukturierungsprozesse);
- Berücksichtigung der Medienspezifik (gesprochene/geschriebene Sprache);
- Berücksichtigung metasprachlicher/metakommunikativer Kompetenzen;

*Auswertung*

- Berücksichtigung verschiedener Aneignungsniveaus (resultative/strategische Ressourcen/Defizite);
- Qualitative Fehleranalyse;
- Berücksichtigung des Qualifikationentransfers;

*Konstruktion*

- Berücksichtigung der Testsprachenspezifik;

- Berücksichtigung der Sprache als Gegenstand und Medium;
- Berücksichtigung der Konfundierungsgefahr von Lern- und Aneignungskompetenzen.

Zur Durchführung wird ein zweistufiges Verfahren angeraten, das in einem ersten Durchlauf alle Schüler und Schülerinnen einer zu untersuchenden Kohorte einbezieht (Screening) und in einem zweiten Durchlauf eine Intensivtestung mit denjenigen Schülerinnen und Schülern durchführt, die beim Screening Auffälligkeiten zeigen.

Diese Zweiteilung ist schon deshalb angeraten, weil eine seriöse Feststellung der pragmatischen Qualifikation I und II nur unter erheblichem Aufwand geleistet werden kann. Sie soll daher nur bei den Schülern und Schülerinnen abgefragt werden, die im Screening auffällige Ergebnisse zeigen.

Ein Gerüst für ein zweistufiges Verfahren sieht unter Berücksichtigung der angegebenen Kriterien wie folgt aus:

Qualifikation	1. Screening	2. Erhebung
phonisch	Nachsprechen bild-/handlungsgestützte Elizitierung	Nachsprechen bild-/handlungsgestützte Elizitierung (individuelle Fehlerverlockung; Auswertung von Lupenstellen) Aufnahme/n von spontanen und geführten Gesprächen (Transkription)
morphologisch-syntaktisch	Nachsprechen Bild-/handlungsgestützte Elizitierung	Nachsprechen bild-/handlungsgestützte Elizitierung (individuelle Fehlerverlockung; Auswertung von Lupenstellen) Aufnahme/n von spontanen und geführten Gesprächen (Transkription)
semantisch	Nachsprechen, bild-/handlungsgestützte Elizitierung	Nachsprechen, bild-/handlungsgestützte Elizitierung (individuelle Fehlerverlockung; Auswertung von Lupenstellen) Aufnahme/n von spontanen und geführten Gesprächen (Transkription)
pragmatisch I	Beobachtungsbogen Gedächtnisprotokoll	Beobachtungsbogen; Aufnahme/n von spontanen und geführten Gesprächen (Transkription)
pragmatisch II	Beobachtungsbogen Gedächtnisprotokoll	Beobachtungsbogen; Aufnahme/n von spontanen und geführten Gesprächen (Transkription)
literal schreiben	AFRA, Hamburger Schreibprobe, Form des Zürcher Analyserasters	AFRA, Hamburger Schreibprobe, Form des Zürcher Analyserasters
literal lesen	SLRT, DLF1-2	HAMLET3-4
Fehlersensibilität	Gabe von fehlerhaftem Material	Gabe von fehlerhaftem Material; Aufnahme/n von spontanen und geführten Gesprächen (Transkription)

Qualifikation	1. Screening	2. Erhebung
Selbstevaluation	Fragebogen für die Hand der Schülerinnen und Schüler (bei Schulanfängerinnen und -anfängern: Interview)	Fragebogen für die Hand der Schülerinnen und Schüler (bei Schulanfängerinnen und -anfängern: Interview) protokollierte Einzelgespräche

Ergänzend können für alle Qualifikationen Gedächtnisprotokolle der Lehrerinnen und Lehrer und der Förderkräfte hinzugezogen werden.

Die Auswertung der Transkripte kann bei hinreichend klarer Analyse der Fehlerschwerpunkte nach dem Muster der Profilanalyse von Clahsen 1986 erfolgen.

## 4 Anforderung an die Aus- und Weiterbildung von Förderkräften

### 4.1 Implementierung von Diagnostik und Förderung in der 1. Ausbildungsphase

#### 4.1.1 Implementierung von Diagnostik in der 1. Ausbildungsphase

Die derzeitige Umgestaltung der Studiengänge (Bologna-Prozess) bietet eine optimale Voraussetzung dafür, Sprachstandserhebung und Förderung zu einem konstitutiven Bestandteil der 1. Ausbildungsphase von Lehrern und Lehrerinnen zu machen (B.A. oder M.A.). Die Modularisierung der Studiengänge könnte es erlauben, ein gesamtes Modul *Beurteilung sprachlicher Leistungen* zu implementieren, in dem die Studierenden sowohl Fragen der Messung bzw. Überprüfung von Lernleistungen (Benotung, verbale Beurteilung von lehrgangsbezogenen Lernzielen) als auch Fragen zur Messung von aneignungsspezifischen Kompetenzen (Sprachstand) bearbeiten.

Die Bearbeitung der Sprachstandsmessung sollte für die Studierenden mindestens folgende Lerneinheiten enthalten:

- a) kriteriengeleitete Auswahl von Erhebungsinstrumenten bzw. Bekanntmachen mit den standardmäßig anzuwendenden Instrumenten, wenn ein solches Ensemble von Instrumentarien vorliegt;
- b) handlungspraktische Kompetenzen bei der Durchführung von Sprachstandserhebungen;
- c) Grundlagen der qualitativen und quantitativen Auswertung von Sprachstandserhebungen;
- d) kriteriengeleitete Prüfung der Erhebungsergebnisse (professionelle Einschätzung von Sprachaneignungsprofilen).

Zur Stärkung des immer wieder angemahnten Theorie-Praxis-Bezugs sollten die Studierenden in dem hier modellierten Modul so geschult werden, dass sie (alternativ oder ergänzend zu einem der studienbegleitenden Praktika) die Lehrkräfte bei der Planung und Erhebung des Sprachstandes unterstützen. Dafür sollte während des Studiums ein eigenes Zertifikat erworben werden können.

nen, das die Studierenden als Experten bzw. Expertinnen für die Sprachstandserhebung ausweist. Es dürfte sich von selbst verstehen, dass dieses Zertifikat nicht bereits im Grundstudium erworben wird. Eine fundierte Diagnosekompetenz ist erst auf der Grundlage einer sprachwissenschaftlichen Grundausbildung zu meistern, die auch sprachaneignungsbezogenes Wissen vermittelt.

Eine solche Vorgehensweise würde auch dazu beitragen, die Erfahrungen der Lehrkräfte an die Ausbildungsinstitution (Universität, Pädagogische Hochschule) rückzukoppeln. Angesichts der derzeitigen Testabstinenz an Schulen ist eine praxisnahe Erprobung von zu entwickelnden Instrumentarien und deren wissenschaftlicher Begleitung von außerordentlicher Bedeutung.

Die Abschlussarbeit, die in allen Lehramtsstudiengängen verpflichtend ist, könnte unter dieser Maßgabe einen völlig neuen Zuschnitt erhalten: Auswahl, Erhebung und Auswertung von Sprachständen bieten einen breiten Fundus an praxisnahen Themen für solche Arbeiten, die als Basis für eine weitere Optimierung der Sprachstandsmessung dienen können, wenn sie in einen entsprechenden Forschungskontext eingebettet und professionell angeleitet werden.

#### **4.1.2 Implementierung von Förderpädagogik in der 1. Ausbildungsphase**

Auch bezüglich gesonderter Fördermaßnahmen bietet die 1. Ausbildungsphase von Lehrern und Lehrerinnen bislang ungenutzte Ressourcen: In einem Pilotprojekt der Universität zu Köln werden Lehramtsstudierende des Faches Deutsch für Fördermaßnahmen an Schulen auf Honorarbasis eingesetzt. Sie erhalten dafür in der Universität eine entsprechende Vorschulung und erwerben ein Zertifikat als Förderkraft. Erste, vielversprechende Erfahrungen mit diesem Modell wurden bereits gemacht.

Die immer wieder kritisierte „Praxisfeindlichkeit“ des Lehrerstudiums würde durch solche innovativen Konzepte partiell überwunden. Umgekehrt könnte durch die dauernde Rückkoppelung praktischer Erfahrungen an die Reflexion dieser Erfahrungen in der Universität/Hochschule die „Theoriefeindlichkeit“ der (zukünftigen) Praktiker deutliche Impulse in Richtung eines integrierten Theorie-Praxis-Bezugs erhalten.

Die Implementierung von Ausbildungseinheiten, die die gezielte Förderung bei sprachlicher Minderleistung (oder bei sprachlicher Unterforderung) zum Thema haben, bildet ein eigenes Modul. Ein „Fördermodul“ enthält entsprechend den Anforderungen an Förderkräfte die folgenden Bausteine:

- a) kriteriengeleitete Auswahl von Fördermaterialien;
- b) (Weiter-)Entwicklung von Fördermaterialien;
- c) Planung und Analyse von Förderstunden/-einheiten;
- d) qualitative Beurteilung des Fördererfolgs.

Die Implementierung eines förderdiagnostischen Schwerpunkts (mit dem Modul Diagnose und dem Modul Förderung) in der ersten Ausbildungsphase mit einer entsprechenden Theorie-Praxis-Durchdringung kann im Rahmen eines B.A. oder M.A. zur Qualifizierung als Sprachberater bzw. Sprachberaterin führen. Dieses Berufsbild hebt die engen Grenzen zwischen Lehrern/Lehrerinnen einerseits und akademisch ausgebildeten Germanisten/Germanistinnen zugunsten einer vielfach geforderten anwendungsbezogenen Germanistik auf.



### 4.1.3 Synergieeffekte – Aufbaustudiengang „Sprachberatung“

Ähnlich wie die Aufbaustudiengänge im Bereich DaF/DaZ, die mittlerweile in fast allen Universitäten eingerichtet sind, wäre ein Aufbaustudiengang „Sprachberatung“ (zunächst mit den Modulen Diagnose und Förderung) zu begrüßen. Durch eine Verknüpfung von DaF/DaZ-Schwerpunkten mit dem Schwerpunkt Sprachberatung könnten zusätzliche Synergieeffekte in Bezug auf die Förderung von Schülern und Schülerinnen, deren Muttersprache nicht das Deutsche ist, erzielt werden.

In diesem Zusammenhang scheint es auch angebracht zu sein, über weitere Anwendungsbereiche für den Aufbaustudiengang „Sprachberatung“ nachzudenken. Bislang ist die deutsche Bildungslandschaft in Bezug auf die sprachliche Bildung ihrer Gesellschaftsmitglieder zweigeteilt: Die schulische Sprachausbildung geht von einer Normalentwicklung der Schüler und Schülerinnen aus. Sprachliche Defizite und sprachliche Sonderbegabungen werden kaum gesondert bearbeitet (der Beruf des Schriftstellers ist einer der wenigen in Deutschland, für den es keinen Ausbildungsgang gibt). Defizitäre sprachliche Entwicklung wird neben den bereits institutionell verankerten Fördermaßnahmen nur dann professionell bearbeitet, wenn eine logopädische Sonderbetreuung angezeigt ist.

Kinder, die in der Schule nicht mitkommen, suchen immer häufiger Hilfe in außerschulischen, kommerziellen Nachhilfeorganisationen, deren starke Ausbreitung auf die Dringlichkeit einer besseren schulischen Förderung verweist. Dabei wird in den Nachhilfeorganisationen das erforderliche professionelle Wissen zur Durchführung wirksamer Förderung unterschätzt. Eine Erfolgsmessung dieser Einrichtungen steht noch aus.

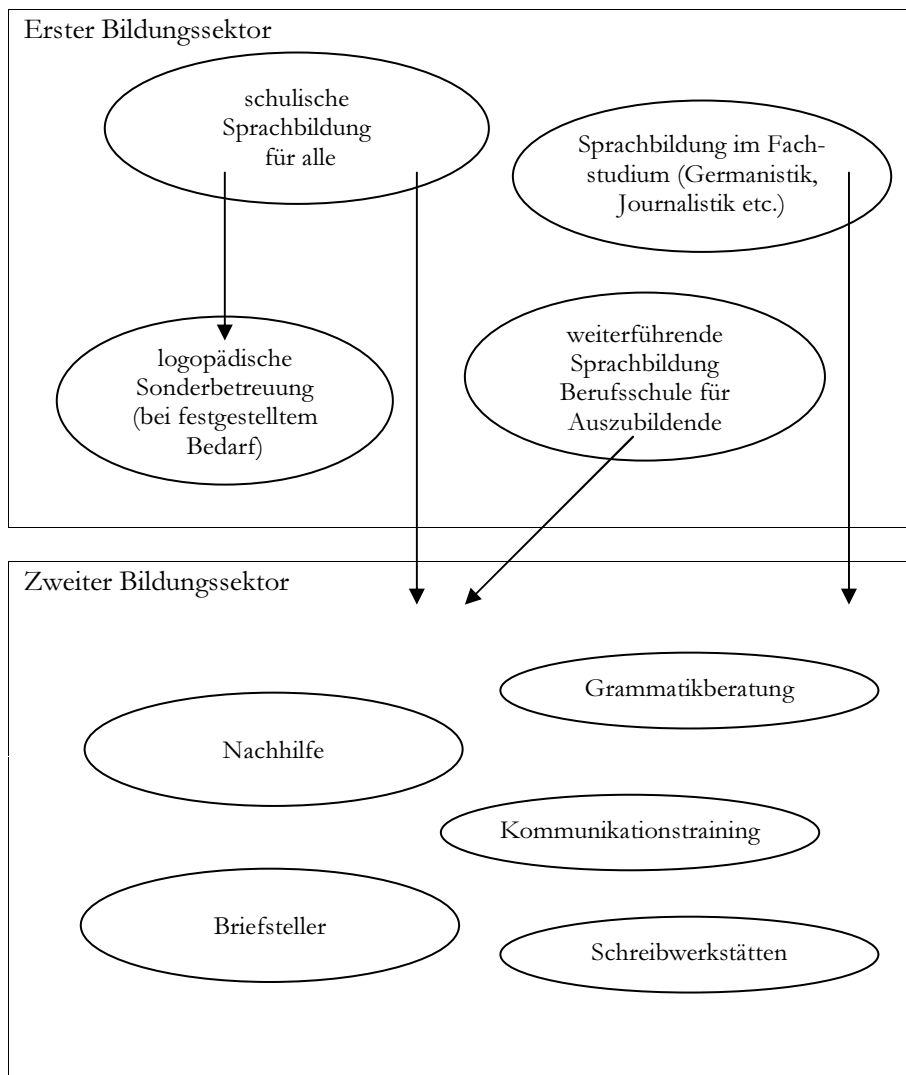
Studierende, auch und insbesondere der Germanistik, verlassen sich zunehmend auf Schreibbüros, die ihnen helfen, das, was sie in der Universität lernen sollten, tatsächlich zu meistern.

Erst in jüngster Zeit gibt es Vorstöße, die Ausbildung von Erziehern und Erzieherinnen in Richtung einer sprachberatenden Qualifikation zu optimieren (vgl. die neuen Curricula für Erzieherinnen und Erzieher in Berlin). Vorher waren die Erzieher und Erzieherinnen bei Sprachschwierigkeiten von Kindern auf sich gestellt.

Ihr kommunikatives knowing how holen sich die Gesellschaftsmitglieder nicht bei staatlich professionellen Einrichtungen, sondern in zahlreichen kommerziellen Kommunikationstrainingsinstituten, die sprachliches Handeln nicht immer mit der erforderlichen Sorgfalt behandeln (Antos).

Das folgende Schaubild verdeutlicht die derzeitige Sprachbildungslandschaft in Deutschland; es zeigt sich, dass viele von denen, die eine institutionelle Sprachbildung erhalten, in nicht-institutionelle Domänen abwandern. Viele holen sich außerhalb der Institution Hilfe, um den institutionellen Anforderungen zu genügen (z.B. Nachhilfe; Schreibwerkstätten für Studierende) (vgl. hierzu ausführlich die Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 50/2003).

Die staatlich verantworteten institutionellen Bildungsangebote werden im folgenden unter dem Stichwort *Erster Bildungssektor* angesprochen. Die nicht staatlich verantworteten Bildungsangebote firmieren entsprechend unter dem Stichwort *Zweiter Bildungssektor*.



Der Befund der massenhaften Abwanderung aus dem Ersten Bildungssektor in den Zweiten hat mindestens zwei Konsequenzen:

- Die Schulen und Universitäten haben dafür Sorge zu tragen, dass die von den Gesellschaftsmitgliedern erwarteten Leistungen auch tatsächlich dort erworben werden können, wo sie erwartet werden. Die von den Gesellschaftsmitgliedern erlebten Defizite, für deren Bearbeitung sie teuer bezahlen, müssen *innerinstitutionell* bearbeitet werden. Die hier vorgeschlagene kontrollierte Praxis von Sprachstandserhebung und darauf aufbauender individual-biographischer Förderung ist eines der dringlichen Erfordernisse der aktuellen Bildungslandschaft.
- Die Ausbildung zum Sprachberater/zur Sprachberaterin an dafür lizenzierten, staatlichen Einrichtungen (Universitäten und Pädagogischen Hochschulen) würde einen erheblichen Beitrag zur Professionalisierung auch des

Zweiten Bildungssektors leisten. Mit einem durch einen Aufbaustudiengang zu erlernenden Beruf des Sprachberaters könnte also weit über die schulische Sprachförderung hinaus auch positiv auf die sprachliche (Fort-)Bildungslandschaft (Stichwort: lebenslanges Lernen) und deren Institutionalisierung eingewirkt werden.

## **4.2 Implementierung von Diagnostik und Förderung in der 2. Ausbildungsphase**

Auch in der zweiten Ausbildungsphase könnte die Förderdiagnostik ein stärkeres Gewicht erhalten. Erwogen werden könnte, ob die Durchführung von Diagnostik und die Entwicklung eines darauf aufbauenden Förderkonzeptes verbindlicher Teil der Prüfungsleistung für das 2. Staatsexamen wird.

## **4.3 Etablierung eines Fort- und Weiterbildungsangebots für Lehrkräfte**

Wie bereits betont, verfügen die Lehrer und Lehrerinnen wegen der zurückliegenden Ausbildungsstruktur nicht oder nur zufällig über professionelle Kompetenzen bei der Sprachstandserhebung und den daraus abzuleitenden Fördermaßnahmen.

Soll eine flächendeckend geplante Sprachstandserhebung zur Feststellung des individuellen Förderbedarfs sowie eine darauf aufbauende, strukturierte Förderung von Muttersprachlern/Muttersprachlerinnen und Nicht-Muttersprachlern/Nicht-Muttersprachlerinnen Erfolg haben, ist eine umfassende Fortbildung der derzeit aktiven Lehrkräfte erforderlich.

Bei einer Implementierung ohne solche Fortbildung steht zu befürchten, dass die positiven Effekte, die mit einem solchen Konzept intendiert sind, ausbleiben.

Diese Fortbildung sollte in der Hand der Universitäten/Hochschulen liegen und nicht über den zweiten Bildungssektor gesteuert werden. Dafür müssen entsprechende Ressourcen bereitgestellt werden.

# **5 Anforderungen an die institutionelle Infrastruktur zur Implementierung von Diagnose und Förderung**

## **5.1 Durchführung der Sprachstandserhebung**

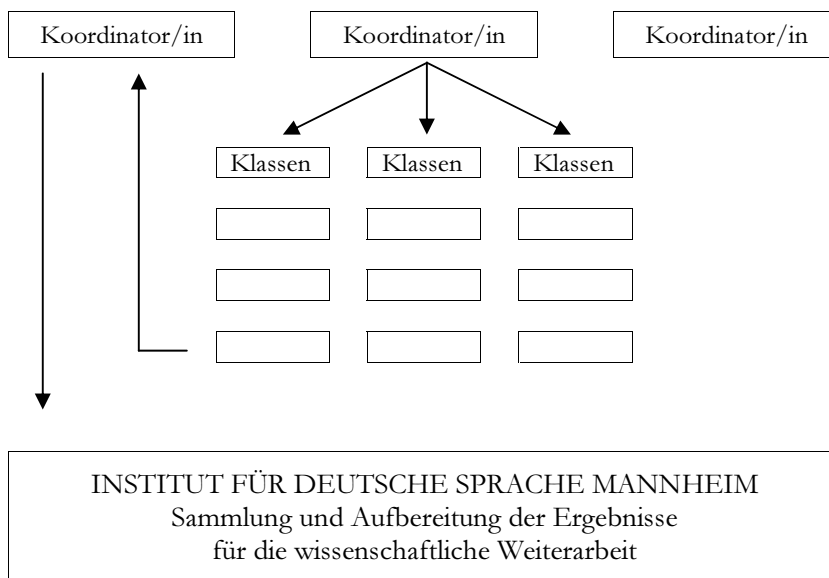
### **5.1.1 Logistik**

Die institutionelle Infrastruktur zur Implementierung von Diagnose und Förderung ist in der weitgehend testfernen Bildungslandschaft, wie wir sie in der Bundesrepublik derzeit vorfinden, optimierungsbedürftig.

Besteht das vorrangige Ziel der Sprachstandserhebung in der Feststellung von Förderbedarf (IBFK), verbietet sich die Arbeit mit einer repräsentativen Stichprobe. Erhoben werden muss und soll flächendeckend.

Um eine reibungslose Abwicklung zu garantieren, steht an jeder Schule ein Koordinator bzw. eine Koordinatorin zur Verfügung. Im besten Fall handelt es sich um eine Person, die zum Sprachberater/zur Sprachberaterin (s.o.) ausgebildet worden ist.

Um die Ergebnisse der Erhebungen auch für eine wissenschaftliche Weiterarbeit zur Verfügung stellen zu können, wird dringend angeraten, eine zentrale Datenbank einzurichten. Eine geeignete Institution ist das Institut für deutsche Sprache (IDS) in Mannheim. Die Logistik der Erhebung erhielt dann die folgende Dynamik:



### 5.1.2 Datenstruktur

Die im IDS angelegte Datenbank müsste (auf der Grundlage eines nach den Maßgaben der in Kap. 1 bis 3 entwickelten Kriterien) etwa die folgende Struktur enthalten:

Testwerte der Schüler/innen

Schüler/in	xxxx (anonymisiert)			
Globaler Wert: 000	Ressource		Defizit	
	Strategie	Resultat	Strategie	Resultat
	000	000	000	000
Muttersprache/n:	xxxx / yyyy			
Bundesland:	xxxxxxxx			
Geburtsdatum:	00.00.00			
Klassenstufe:	00			
Testzeitpunkt:	00.00.00			
...	-----			
Teilqualifikation	Ressource		Defizit	
	Strategie	Resultat	Strategie	Resultat
Syntax	000	000	000	000
Semantik	000	000	000	000
Pragmatik I	000	000	000	000
...	-----			
Fehlersensibilität	000 (evtl. nach Teilqualifikationen unterschieden)			
...	-----			
Selbstevaluation	000 (evtl. nach Teilqualifikationen unterschieden)			

Im besten Fall könnte den Lehrkräften, die die Tests durchführen, eine Maske für die Dateneingabe zur Verfügung gestellt werden.

Ein freier Zugriff der Lehrkräfte auf die Datenbank hätte weiter den Vorteil, dass sie die Ergebnisse aus ihrer Klasse mit den Ergebnissen aus anderen Klassen vergleichen könnten.

Die zentrale Verwaltung solcher Daten setzt selbstverständlich eine dem Datenschutz gerecht werdende Anonymisierung voraus.

## 5.2 Durchführung der Fördermaßnahmen

### 5.2.1 Förderung als spezieller und als genereller Begriff

Der Förderbegriff wird meist in seiner speziellen Auslegung verwendet. Er bezeichnet dann Maßnahmen, die ergänzend oder begleitend zur alltäglichen Beschulung durchgeführt werden (Breuer/Weuffen 2000).

Gefördert werden in der Regel Schüler und Schülerinnen, deren Leistungen unter dem Leistungsniveau der Klasse bzw. im Altersgruppenvergleich im unteren Leistungsbereich liegen.

Grundlage zur Feststellung von Förderbedarf ist im Schulalltag die Schulnote, die den Leistungs-, nicht den Sprachstand misst (zur Korrelation von Sprachstand und Deutschnote vgl. Lukesch 1998; Schöler 2003). Der Einbezug von Augenscheindiagnostik erlaubt dann weiterführende Differenzierungen zur Planung und Durchführung der Fördermaßnahmen.

Diesem speziellen steht ein genereller Begriff gegenüber, der Förderung als grundlegende Aufgabe des schulischen Handelns begreift. Mit dem generellen Förderbegriff ist verknüpft, dass spezifische schulische Angebote zum Ausbau

und zur Differenzierung der individuellen Kompetenzen ein Kontinuum bilden, in dem sich generelle und gesonderte Förderung nicht prinzipiell, sondern nur graduell unterscheiden.

Ein gesonderter Förderbedarf ergibt sich diesem Konzept zufolge für diejenigen Schüler und Schülerinnen, für die sich das alltägliche Förderangebot als nicht passförmig erweist. Dies kann zwei Fälle betreffen:

- a) Der Schüler/die Schülerin erreicht trotz des alltäglichen Förderangebots die erforderlichen Leistungen nicht (Überforderung).
- b) Der Schüler/die Schülerin kann seine/ihre Ressourcen auf der Grundlage des alltäglichen Förderangebots nicht optimal einbringen (Unterforderung).

Die alltägliche Förderung wird für beide Gruppen entsprechend auf sonderpädagogische Fördermaßnahmen ausgeweitet.

### 5.2.2 Antizipatorische und nachlaufende Förderung

Der Einsatz antizipatorischer Fördermaßnahmen setzt die Kenntnis der Relation von Aneignungsvoraussetzung(en) und Aneignungsziel(en) voraus. Sind den fördernden Personen die Aneignungsvoraussetzungen der Schüler und Schülerinnen weitgehend bekannt, kann das alltägliche Förderangebot so gestreut werden, dass die Zielerreichung individuell optimiert werden kann (differenziertes, gestaffeltes Angebot von Arbeitsmaterialien; Flexibilität der Bearbeitungszeiten etc.). Antizipatorische Fördermaßnahmen sind besser unter dem Stichwort Binnendifferenzierung bekannt.

Das nachlaufende Förderangebot greift, wenn die alltägliche (standardisierte oder binnendifferenzierte) Förderung nicht den gewünschten Erfolg erbringt. Im Gegensatz zu den antizipatorischen Fördermaßnahmen wird bei nachlaufenden Fördermaßnahmen die Relation zwischen Aneignungsvoraussetzungen und -zielen nachträglich festgestellt.

### 5.2.3 Integrierte und gesonderte Förderung

Unterrichtspraktisch können Fördermaßnahmen integriert oder gesondert angeboten werden. Bei einer integrierten Fördermaßnahme wird das gesonderte (antizipatorische oder nachlaufende) Förderangebot in den laufenden Unterricht eingebettet.

Bei einer gesonderten Fördermaßnahme wird das Förderangebot außerhalb des regulären Unterrichts angeboten. Dabei werden die Fördergruppen entweder aus dem laufenden Unterricht herausgenommen und eigens betreut; oder es stehen eigene Förderzeiten außerhalb der regulären Unterrichtszeit zur Verfügung.

Antizipatorische Fördermaßnahmen sind häufig integriert; nachlaufende Fördermaßnahmen werden dagegen oft gesondert angeboten.

Unter Förderung soll auf dem Hintergrund der bereits gegebenen Differenzierungen im folgenden zunächst jede gezielte Herausforderung verstanden werden, die geeignet ist, bei Schülern und Schülerinnen einen erkennbaren Kompetenzzuwachs bezüglich der durch die Herausforderung angestrebten Ziele zu erreichen.

Individuell abgestimmte, spezielle Fördermaßnahmen zeichnen sich dadurch aus, dass ihnen eine gründliche Diagnose der Ressourcen, der Defizite und der Bedürfnisse einzelner Lernender vorausgeht.

Die Frage, ob spezielle Förderung antizipatorisch oder nachlaufend angeboten wird, ist auch davon abhängig, ob die förderbedürftigen Qualifikationen durch eine rechtzeitige Diagnose im Vorfeld festgestellt sind.

Die administrative Organisation (integriert oder gesondert) von Fördermaßnahmen ist abhängig von der erforderlichen Förderintensität (Abstand der Leistung einzelner Schülerinnen und Schüler von der durchschnittlichen Leistung der Altersgenossen).

Eine reizvolle administrative Voraussetzung für die Durchführung von gesonderten Fördermaßnahmen bietet die Ganztagschule. Da davon auszugehen ist, dass Ganztagschule nicht bedeutet, dass die Schüler und Schülerinnen am Nachmittag lediglich „aufbewahrt“ werden, sondern dass sie verschiedene sozialisationsförderliche Angebote erhalten, hat eine Sprachberatung (vgl. o. § 4.1.3) genau dort ihren Ort.

Konkret wäre das Aufgabenfeld eines Sprachberaters/einer Sprachberaterin an Schulen wie folgt konturiert:

- a) Beratung von Lehrkräften bei der Durchführung der Sprachstandserhebung;
- b) Datenverwaltung (in Kooperation mit dem IDS);
- c) Koordinieren des Förderbedarfs (Studentafeln);
- d) Beratung von Lehrkräften bei der Durchführung der Fördermaßnahmen;
- e) Sichten neuer Fördermaterialien (Fortbildung der Kollegen und Kolleginnen);
- f) Schülerberatung/Elternberatung.

Im günstigsten Fall steht für diese Aufgaben ein eigener Sprachberatungsraum zur Verfügung, in dem die Sprachberater sowohl Klassensätze von Erhebungsinstrumenten und Fördermaterialien aufbewahren als auch Beratungen und/oder Fördermaßnahmen selbst durchführen können.

#### 5.2.4 Fördermaterial

Bei einem individual-biographischen Förderkonzept (IBFK) kommt es darauf an, dass die Diagnose die Spezifik eines sprachlichen Problems offenlegt. Das diagnostische Instrument liefert also nicht nur die Information darüber, ob ein Kind oder ein Jugendlicher oder eine Jugendliche überhaupt förderbedürftig ist, sondern auch darüber, welche Maßnahme für welche Kinder/welche Jugendlichen geeignet ist.

Enthält der Test eine qualitative Fehlerauswertung, so können bestimmten Testwerten bestimmte Fördermaterialien zugeordnet werden.

Es wurde bereits darauf verwiesen, dass das bisher entwickelte Fördermaterial weitgehend „von unten“, d.h. von engagierten Lehrern und Lehrerinnen entwickelt worden ist. In den wenigsten Fällen ist dieses Material auf der Grundlage von Testungen entstanden (vgl. aber Breuer/Weuffen 2000).

Damit ist das wichtigste praktische Desiderat der bisher entwickelten Instrumentarien angesprochen. Ist eine Testung durchgeführt und die Testperson als förderbedürftig eingestuft, stehen die Lehrkräfte in den meisten Fällen ohne

konkrete Hinweise da, wie eine auf das individuelle Defizit abgestimmte Förderung aussehen könnte.

Wie der Synopse (siehe Schnieders/Komor in diesem Band) zu entnehmen ist, bieten Sprachstandserhebungsinstrumente zusätzlich zur Erhebung kein geeignetes Fördermaterial an. Nur einige wenige Instrumentarien geben (für die Gestaltung und Durchführung von Förderunterricht zu knappe) Hinweise auf die Modellierung eines auf eine spezifische Schwierigkeit zugeschnittenen Förderkonzepts.

Ein modernes Erhebungsinstrument entwickelt zusätzlich zur Testung eine breite Palette an Fördermaterialien, die auf die jeweils getesteten Probleme zugeschnitten sind. Dabei gestattet eine Unterscheidung von resultativen und strategischen Ressourcen einerseits und von Defiziten andererseits (s.o.) einen modernen, ressourcenorientierten Förderunterricht.

Das Fördermaterial sollte in jeder Schule verfügbar und bereichsspezifisch sortiert sein, so dass die Förderkräfte einen professionellen und unkomplizierten Zugriff auf die den Testergebnissen entsprechenden Materialien haben. Für die Verwaltung und professionelle Beratung, welches Material bevorzugt werden sollte, ist der Sprachberater bzw. die Sprachberaterin (s.o.) optimaler Ansprechpartner.

Die Fördermaterialien bzw. die bibliographischen Angaben zu den Fördermaterialien könnten möglicherweise zusätzlich von der IDS-Datenbank verwaltet werden. Bei spezifischen Testergebnissen erhalte die Förderkraft dann entsprechende Hinweise auf dasjenige Fördermaterial, das geeignet ist, die individuell diagnostizierte Sprachschwäche zu bearbeiten.

## 6 Zusammenfassung: Der Anforderungsrahmen aus sprachdidaktischer Perspektive

1. Entwicklung eines modernen Erhebungsinstruments, das sowohl der Sprachaneignungstheorie (§ 1) als auch den architektonischen Anforderungen (§ 2) Rechnung trägt (Überblick in § 3);
2. Entwicklung von diagnosenahe Fördermaterialien (§ 5.2.4);
3. Einrichtung einer Datenbank für eine Datensammlung (IDS Mannheim) (§ 5.1);
4. Implementierung von Modulen zu Diagnose/Förderung in der Lehrerbildung (§ 4.1, 4.2);
5. Implementierung eines Aufbaustudiengangs zum Sprachberater/zur Sprachberaterin (§ 4.1.2);
6. Fortbildung von Lehrkräften (§ 4.3).

### *Abschließende Bemerkung*

Die Entwicklung und Implementierung einer umfassenden und professionellen Förderdiagnostik kann nicht kostenneutral erfolgen.

Ein Kostenplan kann aufgestellt werden, wenn der grundsätzliche politische Wille besteht, ein förderdiagnostisches Konzept zu projektieren, wie es hier vorgeschlagen ist.



Sieht man sich den volkswirtschaftlichen Schaden an, den eine Vernachlässigung der spätestens durch die PISA-Studie offensichtlich gewordenen Probleme nach sich zieht und vor allem wegen der zunehmenden Integration von Nicht-Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlerinnen in der Zukunft nach sich ziehen wird, dürfte die Implementierung einer professionellen Sprachförderung an Schulen das weitaus kostengünstigere Modell sein.

Ebenso hätte die zentrale Sammlung von Sprachdaten (Kooperation mit dem IDS) einen erheblichen Synergieeffekt für eine wissenschaftliche Weiterarbeit im Bereich der Grundlagenforschung. Eine mehrjährige Erhebungsphase, aus der – ohne Mehraufwand – auch Längsschnittstudien großen Umfangs resultieren, ist für die wissenschaftliche Arbeit gar nicht zu überschätzen.



**Hans H. Reich**

# **Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des „Anforderungsrahmens“**

## ***Einleitung***

### **1 Gegenstand des Gutachtens**

Das vorliegende Gutachten versteht sich als Beitrag zu der Expertise „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung“. Es stellt Ergebnisse und offene Fragen der Forschung zu Zweisprachigkeit, Zweitspracherwerb, bilingualer Erziehung und Zweisprachigkeitsdiagnostik dar, soweit sie für die sprachlichen Verhältnisse in der Einwanderungsgesellschaft der Bundesrepublik Deutschland und für die Aufgaben einer regelmäßigen Sprachstandserhebung und -analyse zu Förderzwecken relevant sind.

#### **1.1 Verhältnis zur Expertise insgesamt, zu den übrigen Gutachten und zu den internationalen Expertisen**

Von den übrigen Gutachten zur Expertise unterscheidet sich das vorliegende durch seine Einschränkung auf die Teil-Zielgruppe der zweisprachigen Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, behandelt aber sowohl linguistische als auch sprachdidaktische und sprachdiagnostische Fragen. Mögliche Überschneidungen ergeben sich daraus, dass viele allgemeine Fragen, wie die der Sequenzierung des Spracherwerbs oder die Kategorisierung von Graden der Sprachbeherrschung, welche auch den Zweitspracherwerb betreffen, vorwiegend im Bereich der Erstspracherwerbsforschung oder der Fremdsprachendidaktik erforscht und diskutiert werden. Auch in diesen Fällen wird versucht, die Darstellungen im vorliegenden Gutachten auf das Spezifische der Zweisprachigkeitssituationen zu konzentrieren.

Die Beschränkung des vorliegenden Gutachtens auf deutsche und englische Veröffentlichungen rechtfertigt sich aus der Erwartung, dass die niederländische und die schwedische Expertise auf die Sprachstandsfeststellungen bei zweisprachigen Kindern und Jugendlichen in den Bildungssystemen ihrer Länder eingehen. Eine Aufarbeitung der französischen Literatur bleibt wünschenswert.

#### **1.2 Darstellungsweise**

Das Gutachten gliedert sich drei große Teile. Nach der ‚*Einleitung*‘ (§ 1) folgen in den §§ 2 bis 7 ‚*Ergebnisse und offene Fragen der Forschung*‘. Schließlich werden in

den §§ 8 und 9 ‚*Empfehlungen*‘ ausgesprochen. In den Kapiteln 2 bis 6 wird zunächst der Stand der Forschung referiert, wie er sich in den Veröffentlichungen darstellt. Am Kapitelende wird dann in einem Resümee versucht, ein zusammenfassendes Urteil zu gewinnen, aus dem Schlussfolgerungen mit Blick auf die Zielsetzung der Expertise gezogen werden können. Kapitel 7 verbindet deskriptive Vorstellung und kritische Besprechung je einzelner Verfahren und zieht im Resümee eine zusammenfassende Bilanz. In den *Empfehlungen* (Kapitel 8) werden die Resümeees der Einzelkapitel aufgegriffen und argumentativ weitergeführt.

### 1.3 Bildungspolitische Relevanz

Die folgenden Themen der aktuellen bildungspolitischen Diskussion haben einen engen Bezug zum Gegenstand des vorliegenden Gutachtens: die Frage nach besonderem Förderbedarf im Deutschen bei bestimmten Schülergruppen, die Rückständigkeit deutscher Schulen bei der Vermittlung sprachbasierter Fähigkeiten im internationalen Vergleich und die Politik der Mehrsprachigkeit in Europa.

Das Gutachten wird geschrieben in einer Situation verschärfter Problemwahrnehmung hinsichtlich der Aneignung der deutschen Sprache durch die nachwachsende Generation. Im Vordergrund stehen dabei die zwei- und mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, deren Bildungsrückstände (ausgedrückt in Überrepräsentation an Sonderschulen für Lernbehinderte, unterdurchschnittlichen Übergängen an Gymnasien, überdurchschnittlichen Anteilen an Schulabgängen ohne Hauptschulabschluss und starker Unterrepräsentation beim Erlangen der Hochschulreife, vgl. Statistisches Bundesamt 2003) in der Literatur überwiegend mit ungenügender Beherrschung der deutschen Sprache in Verbindung gebracht werden (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001). Es mehren sich aber auch die Stimmen, die von einem Rückgang der Deutschkenntnisse einsprachig deutscher Kinder und Jugendlicher sprechen; Sprachförderung fordern inzwischen auch deutsche Eltern und Elterninitiativen für ihre Kinder.

Im Dunkeln bleiben dagegen derzeit die Schul(miss-)erfolge der Kinder und Jugendlichen aus Aussiedlerfamilien, welche von der Bildungsstatistik nicht ausgewiesen werden. Regelmäßige Sprachstandsfeststellungen könnten hier zu einer Verbesserung der Kenntnislage beitragen.

Die internationalen Schulleistungsvergleiche PISA und IGLU verwenden den Begriff „Schüler mit Migrationshintergrund“, der die Kinder und Jugendlichen aus Aussiedlerfamilien einschließt, die Angehörigen der dritten Migrantengeneration jedoch ausschließt. Beide Studien kommen zu dem Schluss, dass die Schüler mit Migrationshintergrund in Deutschland am Ende der Primarstufe bzw. am Ende der Schulpflichtzeit im Verarbeiten deutschsprachiger Lesetexte deutlich niedrigere Leistungen erbringen als die Gesamtgruppe. Das wäre Anlass genug gewesen, um über das sprachliche Lernen in den höheren Klassen der Primarstufe und auf der gesamten Sekundarstufe I zu sprechen. Die öffentliche Diskussion konzentrierte sich aber zunächst auf den Elementarbereich und den Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. Mit der Durchsetzung von Bildungsstandards könnte hier eine Verlagerung des öffentlichen In-

teresses erfolgen. Regelmäßige Sprachstandsfeststellungen könnten jedenfalls zu einer realistischen Einschätzung des Bedarfs an nachhaltiger Förderung auch in den höheren Klassenstufen beitragen.

„Ausländische Schüler“, „Schüler mit Migrationshintergrund“ sind nicht nur Sorgenkinder, sie verfügen als zweisprachige Schüler auch über sprachliche Ressourcen, die den einsprachigen abgehen. Seit der KMK-Empfehlung von 1994 ist dies auch offiziell anerkannt. Die subtraktive Vorstellung von Zweisprachigkeit, die in der Vergangenheit den Streit um die Legitimität des Unterrichts der Herkunftssprachen von Migranten in Gang gehalten hat (vgl. Reich 2000), kann in der europäischen Perspektive durch eine additive Vorstellung überwunden werden. Eine solche Wende entspräche den auch in anderen Gesellschaften beobachtbaren Phasen des Wandels im öffentlichen Bewusstsein über Zwei- und Mehrsprachigkeit (vgl. Tracy/Gawlitzek-Maiwald 2000) von Ablehnung und Ignoranz über die Hervorhebung von positiven Besonderheiten hin zu einer Betrachtungsweise, in der Zwei- und Mehrsprachigkeit als normale und gewöhnliche Ausprägungen allgemein menschlicher Sprachfähigkeit erscheinen. Regelmäßige Erhebungen und Analysen der Sprachstände könnten die tatsächlich vorhandenen Ressourcen aufdecken und dadurch zur Transparenz der Diskussion um die Einfügung der Migrantensprachen in europäische Sprachbildungskonzepte beitragen.

## ***Ergebnisse und offene Fragen der Forschung***

### **2 Demographie der Zwei- und Mehrsprachigkeit**

#### **2.1 Definition der Zielgruppe**

Eine eigene Betrachtung der zwei- oder mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund als Zielgruppe von Sprachstandserhebungen und -analysen rechtfertigt sich durch deren soziokulturelle Charakteristika, insbesondere also durch die zwei- und mehrsprachigen Biographien, die sie durchlaufen und die sich auf ihre Sprachentwicklung insgesamt auswirken. Als Voraussetzung sprachlicher und allgemeiner Bildung betrachtet, tangiert diese Zwei- oder Mehrsprachigkeit die Didaktik der Spracherziehung, den Umgang mit Sprache als Medium von Bildung und Erziehung, die Organisation des institutionellen Lernens und politisch-administrative Entscheidungen über Sprachförderung.

Der Begriff der Zweisprachigkeit ist in der wissenschaftlichen Literatur ursprünglich mit Blick auf die persönliche Beherrschung von zwei oder mehr Sprachen definiert worden, wobei sehr unterschiedliche Anforderungen formuliert wurden. Am einen Pol der Skala steht die maximalistische Position Bloomfields (1933, S. 56), Zweisprachigkeit bedeute „native-like control of two languages“; am anderen Pol steht die minimalistische Position Wandruszkas, der (1981, S. 314) mit dem Anspruch auf Allgemeingültigkeit erklärt: „Das Verhältnis des Menschen zu seiner Sprache ist nicht das der vollkommenen Einspra-

chigkeit und einsprachigen Vollkommenheit, sondern im Gegenteil das der unvollkommenen Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen Unvollkommenheit.“

Spätere Definitionsversuche haben verstärkt den Gebrauch der Sprachen als Definitionsmerkmal herangezogen. Auch dieser kann natürlich in erheblichem Maße variieren, so dass „Zweisprachigkeit“ unter unterschiedlichen sozio-historischen Umständen durchaus unterschiedliche Bedeutungen annehmen kann; darauf hat List (2003) mit konkreten geschichtlichen Analysen aufmerksam gemacht.

Eine Typologie, welche die Sprachen der Eltern, deren Verhältnis zur dominanten Umgebungssprache und die Spracherziehungsstrategie berücksichtigt, hat Romaine (1989, S. 166ff.) vorgelegt. Den soziolinguistischen Umständen, welche in Deutschland das vermehrte Interesse an Zweisprachigkeit überhaupt erst begründet haben, lassen sich die von ihr beschriebenen Typen 3 und 6 (a.a.O., S. 167 und 168; 177f. und 184-186) zuordnen:

*Type 3:*        *„Non-dominant home language without community support’*

*Parents:*       The parents share the same native language.

*Community:*   The dominant language is not that of the parents.

*Strategy:*       The parents speak their own language to the child.

*Type 6:*        *‘Mixed languages’*

*Parents:*       The parents are bilingual.

*Community:*   Sectors of community may also be bilingual.

*Strategy:*       Parents code-switch and mix languages.

In Abgrenzung zu Deutsch als Fremdsprache hat Rösler (1995) den Kriterien „Erwerb im Inland“ und „vorwiegend ungesteuerter Erwerb“ ein drittes, psychosoziales Kriterium hinzugefügt: „existentiell notwendig und damit Einfluss auf die Identitätsproblematik nehmend“. Mit Blick auf die jüngere Generation spricht Gogolin (zuerst wohl 1988, S. 19-46) von „lebensweltlicher Zweisprachigkeit“. Die schwedische Bildungspolitik, die sich solchen Fragen sehr früh gestellt hat, spricht von Kindern und Jugendlichen, „für welche eine andere Sprache als Schwedisch einen lebendigen Anteil an ihrem häuslichen Milieu hat“ (zit. bei Reich 1996, S. 36). Diese relativ weite Definition geht zwar über die Ausgangsdefinition hinaus, insofern sie die Angehörigen altansässiger Sprachminderheiten und möglicherweise Angehörige des internationalen Bildungsmilieus einschließt, sie hat aber den Vorteil leichter Operationalisierbarkeit (und ist mit Blick auf die weitere Entwicklung des Bildungssystems als sachlich gerechtfertigt zu beurteilen).

## 2.2 Nähere Beschreibung

Im Folgenden wird die so abgegrenzte Zielgruppe unter einigen demographischen Aspekten, die für die Durchführung regelmäßiger Sprachstandsfeststellungen relevant sind, näher beschrieben.

### 2.2.1 Statistik

Zweisprachige Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in erster bis dritter Generation sind bislang keine statistisch akzeptierte Größe. Die offizielle Bevölkerungsstatistik und die offizielle Bildungsstatistik weisen lediglich die Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit einer anderen als der deutschen Staatsangehörigkeit eigens aus.

Die Bevölkerungsstatistik macht zu den hier interessierenden Altersgruppen die folgenden Angaben:

Tabelle 1: Ausländische Bevölkerung 2001

Altersgruppe unter 6	424.000
Altersgruppe 6-10	354.200
Altersgruppe 10-15	442.000

Quelle: Statistisches Bundesamt 2002, Tabelle 6

Addiert sind dies 1.220.200 Kinder und Jugendliche, das entspricht einem Anteil von 9,8% an der Bevölkerung in diesem Alter. Die daraus zu errechnende durchschnittliche Stärke pro Jahrgang beträgt rd. 81.300, wobei zu berücksichtigen ist, dass sich seit dem Jahr 2000 das neue Staatsbürgerschaftsrecht auswirkt, welches einem Teil der in Deutschland geborenen Kinder ausländischer Eltern eine doppelte Staatsangehörigkeit ermöglicht. Diese Kinder gelten statistisch als Deutsche. Will man die genannten Zahlen an die oben gegebene Definition der Zielgruppe annähern, dann ist von der Gesamtzahl zunächst die Zahl der mutmaßlich deutschsprachigen Kinder und Jugendlichen mit österreichischer und Schweizer Staatsangehörigkeit (etwa 10.000) und eine mutmaßlich geringe Zahl sprachlich und kulturell assimilierter Kinder und Jugendlicher, welche die nicht-deutsche Staatsbürgerschaft beibehalten haben, abzuziehen. Hinzuzurechnen sind aber die eingebürgerten Migrantenkinder (einschließlich Doppelstaatler) mit nicht-deutscher Herkunftssprache, darunter insbesondere die Kinder und Jugendlichen aus Aussiedlerfamilien, sowie ein Teil der ab 2000 geborenen Kinder von Ausländern.

Aus der Bildungsstatistik lassen sich für den Primarbereich und den Sekundarbereich I (ohne Abendschulen und Kollegs) die folgenden Angaben über Schüler mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit entnehmen:

Tabelle 2: Ausländische Schüler und Schülerinnen 2002/03

Grundschulen	377.800
Integrierte Gesamtschulen Primarbereich	2.600
Freie Waldorfschulen Primarbereich	500
Sonderschulen	67.800
Hauptschulen	205.500
Schulen mit mehreren Bildungsgängen	9.500
Realschulen	87.500
Gymnasien Sekundarbereich I	64.300
Integrierte Gesamtschulen Sekundarbereich I	59.400
Freie Waldorfschulen Sekundarbereich I	800

Quelle: Statistisches Bundesamt 2003, Tabelle 4.1.1

Die Gesamtzahl beträgt 875.700, die durchschnittliche Jahrgangsstärke mithin rd. 87.600. Dies entspricht rd. 12% der Gesamtschülerschaft. Hinsichtlich der Annäherung an die im vorliegenden Gutachten verwendete Definition gilt das oben Gesagte.

Die Amtlichen Schuldaten von Nordrhein-Westfalen (Ministerium für Schule 2001, Tabelle 11) informieren auch über die Zahlen der Schülerinnen und Schüler aus Aussiedlerfamilien. Diese machen im Schuljahr 2000/01 insgesamt 5,3% der Schülerschaft an allgemein bildenden Schulen aus, welche zu den insgesamt 13,1% der ausländischen Schüler an den allgemein bildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen hinzukommen.

Die im Jahr 2000 durchgeführte Hamburger Untersuchung zur Lernausgangslage und Lernentwicklung in Klassenstufe 9 (Lehmann u.a. 2002) unterscheidet zwischen einer Definition nach Nationalität, einer Definition nach der von den Schülerinnen und Schülern genannten Muttersprache und einer Definition nach der von den Eltern genannten Familiensprache. Es sind Gruppen deutlich unterschiedlichen Umfangs, die auf diese Weise definiert werden:

20,2% ausländische Schülerinnen und Schüler, 28,4% Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch und 33,6% Schülerinnen und Schüler, in deren Familien auch andere Sprachen als Deutsch gesprochen werden.

Die PISA-Studie (Deutsches PISA-Konsortium 2001) definiert die Gruppe von „Schülern mit Migrationshintergrund“ als die Gruppe derjenigen, die mindestens ein Elternteil haben, das im Ausland geboren wurde. Ihr Anteil an der untersuchten Altersgruppe der 15-Jährigen in Deutschland beträgt 21,7%. Das ist mehr als doppelt so viel wie der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft. (Ein Anteil von 21,7% entspräche bei einer Gesamtheit von 5.345.200 Schülern im Sekundarbereich I im Schuljahr 2002/03 einer Gesamtzahl von 1.159.900 oder einer Jahrgangsstärke von 193.300.)

Die IGLU-Studie (Bos u.a. 2003) fragt wie die PISA-Studie nach dem Geburtsland der Eltern; sie kommt zu dem Ergebnis, dass der Anteil der Kinder mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil an den Viertklässlern in Deutschland 22,2% beträgt. (Das entspräche bei einer Gesamtzahl von 3.184.000 Grundschulern im Schuljahr 2002/03 einer Gesamtzahl von 706.800 oder einer Jahrgangsstärke von 176.700.) In den alten Bundesländern beträgt der Anteil 25,3%.

Ein großer Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ist bereits in Deutschland geboren. Die PISA-Studie (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 343) nennt für die 15-Jährigen einen Anteil von 45,6%; vor Schulbeginn zugewandert sind 27,0%, während der Grundschulzeit zugewandert 19,3%, während der Sekundarschulzeit zugewandert 8,1%. Die entsprechenden Angaben bei IGLU (Bos u.a. 2003, S. 279): In Deutschland geboren sind 74,7% der untersuchten Grundschüler mit Migrationshintergrund, vor Schulbeginn zugewandert sind 14,2%, während der Grundschulzeit zugewandert sind 5,0%.

Auch der in der PISA- und der IGLU-Studie verwendete Begriff von Schülern mit Migrationshintergrund ist nicht deckungsgleich mit dem pädagogisch relevanten Begriff der Schüler mit lebensweltlicher Zweisprachigkeit. Abzuziehen sind die sprachlich assimilierten Kinder und Jugendlichen (etwa aus bi-



nationalen Ehen), hinzu zu rechnen sind Kinder aus Migrantenfamilien, deren beide Eltern bereits in Deutschland geboren sind, die aber die Herkunftssprache weiter gebrauchen („dritte Generation“).

Die Frage nach der sprachlichen Charakteristik der dritten Generation ist bisher nicht eigens untersucht worden; doch hilft ein Item aus der IGLU Studie weiter. Die Schülerinnen und Schüler wurden bei dieser Untersuchung gefragt, welche Sprachen sie gelernt haben, „als sie klein waren“. Dabei waren Mehrfachnennungen möglich. Es ergaben sich Nennungen in Höhe von 40,7% der befragten Kinder; das deutet bei vorsichtiger Schätzung auf wenigstens ein Drittel der Grundschüler, die zwei- oder mehrsprachig aufwachsen. Der Vergleich mit dem Anteil der „Schüler mit Migrationshintergrund“ zeigt, dass offensichtlich auch ein großer Teil der Kinder der dritten Generation als zwei- oder mehrsprachig einzustufen ist.

### 2.2.2 Sozio-ökonomische Verhältnisse

Die PISA-Studie misst die sozio-ökonomische Lage der Familien mit dem „Socio-Economic Index“, der auf der Klassifikation von Berufen durch das Internationale Arbeitsamt beruht. Die Durchschnittswerte für die Berufe der Väter liegen in den verschiedenen teilnehmenden Ländern zwischen 40,1 (Lettland) und 48,8 (Norwegen). Der Durchschnittswert für Deutschland beträgt 44,3. Bei den in Deutschland lebenden Familien mit einem griechischen oder italienischen Hintergrund beträgt er 39,7; bei den Familien mit polnischem oder russischem Hintergrund 36,2; bei den Familien mit jugoslawischem Hintergrund 34,7 und bei den Familien mit türkischem Hintergrund 34,1. Die Differenz zwischen dem Berufsstatus des Vaters und dem der Mutter ist relativ gering bei den Familien mit polnischem, russischem oder jugoslawischem Hintergrund, relativ hoch dagegen bei den Familien mit griechischem oder italienischem Hintergrund (39,7 gegenüber 33,0) und den Familien mit türkischem Hintergrund (34,1 gegenüber 26,7). Die bei der Studie gemessenen Leistungen bei der Verarbeitung deutscher Lesetexte hängen in erheblichem Ausmaß von der Sozialschichtzugehörigkeit ab, doch muss unabhängig davon der Migrationshintergrund als ein weiterer leistungsbeeinträchtigender Faktor gelten (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 340-345, und S. 360-365).

### 2.2.3 Zahl und Verbreitung der Herkunftssprachen

Für die Verhältnisse in der Bundesrepublik Deutschland liegen Pilotstudien vor, welche Instrumente zur Erfassung der Sprachenvielfalt ausgearbeitet haben. Die von der Universität Tilburg initiierten Erhebungen in Hamburg (Fürstenau u.a. 2003) und Essen (Chlosta u.a. o.J.) richten sich an Grundschüler. Sie arbeiten mit Fragebögen, die in der Klasse unter Mithilfe eines Erwachsenen ausgefüllt werden können, wobei die Essener Version deutlich kindgerechter gestaltet ist. Gefragt wird nach dem Geburtsland des Kindes und der Eltern und nach den Sprachen, die außer Deutsch in der Familie verwendet werden (letzteres differenziert nach Gesprächspartnern).

Aus den Erfahrungen bei der Durchführung dieser beiden Erhebungen ergibt sich zunächst das Problem der Identifizierung selten gesprochener Spra-

chen und der Auflösung nur-geographischer Angaben. Es gibt keine Hinweise auf ein Verschweigen von Sprachkenntnissen durch die Kinder aufgrund eines irgendwie einschüchternden Kontexts „deutsche Schule“ (U. Neumann 2004, mündlich). Die manchmal zu beobachtende Unterlassung der Nennung afrikanischer Sprachen beruht auf allgemeineren Einstellungen der Sprecher und hat nur im weitesten Sinne etwas mit dem Kontext zu tun. Eher gibt es Hinweise auf ein Interesse der Kinder, die Tatsache, dass bei ihnen zu Hause auch Deutsch gesprochen wird, entgegen den Intentionen des Instruments mit Nachdruck zur Geltung zu bringen. Und es gibt Hinweise auf kindliche Lust am Übertreiben von Sprachkenntnissen.

Die Hamburger Umfrage kommt auf 90 verschiedene Sprachen. Die am häufigsten genannten sind: Türkisch (30,0%), Polnisch (10,5%), Russisch (10,1%), Englisch (6,6%), Dari/Pashto/„Afghanisch“ (eine problematische Zusammenfassung, 5,9%), Farsi (5,6%), Serbisch/Kroatisch/Bosnisch (3,5%), Arabisch (2,9%), Spanisch (2,7%), Albanisch (2,5%), Portugiesisch (2,3%), Griechisch (1,8%), Akan/Twi/„Ghanaisch“ (1,8%), Französisch (1,4%), Urdu (1,4%), Romanes (1,4%), Kurdisch (1,3%), Italienisch (1,2%), Vietnamesisch (1,0%) und Chinesisch (0,8%); dazu kommen 11,2% sonstige Sprachen. Der Anteil der zwei- und mehrsprachigen Schüler an der untersuchten Population beträgt ca. 35% (a.a.O., S. 47-50).

In der Essener Erhebung verteilen sich die von den Schülern angegebenen Sprachen wie folgt: Türkisch (27,2%), Arabisch (13,9%), Polnisch (12,0%), Russisch (4,9%), Englisch (3,4%), Kurdisch (2,8%), Italienisch (2,7%), Griechisch (2,3%), Spanisch (2,3%), „Jugoslawisch“ (2,3%), Tamil (2,2%), Albanisch (2,0%), Französisch (1,8%), Kroatisch (1,4%), „Marokkanisch“ (1,4%), Farsi (1,2%), Dari (1,8%), „Afghanisch“ (0,9%). Die übrigen 14,3% verteilen sich auf weitere 104 Nennungen, zusammen ergibt das 122 Nennungen; auch wenn man die Überlappungen „geographischer“ und „linguistischer“ Nennungen und die unklaren Abgrenzungen zwischen Dialekten und Sprachen berücksichtigt, bleiben über 100 verschiedene Sprachen, die an Essener Schulen gesprochen werden. Der Anteil zwei- und mehrsprachiger Schüler an der Gesamtzahl der Befragten macht ca. 28% aus, mit einer Streuung zwischen 4,0% und 96,7% pro Schule.

Bei einer Vollerhebung der Mathematikkenntnisse von Schülern der 8. Jahrgangsstufe im Schuljahr 1999/2000 in Rheinland-Pfalz (Helmke/Jäger 2002) wurde auch nach der Sprachherkunft gefragt. Die am häufigsten genannten Sprachen sind: Russisch (36,8%), Türkisch (19,4%), Polnisch (5,7%), Italienisch (5,3%), Englisch (4,5%), Albanisch (4,2%), Serbisch/Kroatisch (4,2%), Arabisch (3,3%), Vietnamesisch (1,4%), Portugiesisch (1,4%), Spanisch (1,4%), Französisch (1,3%), Griechisch (1,0%), Mazedonisch (0,6%) und Ukrainisch (0,5%). Andere Sprachen (Kurdisch, Weißrussisch, Tschechisch, Slowakisch, Slowenisch, Sorbisch, Bulgarisch, Kasachisch, Rumänisch u.a.) machen zusammen noch einmal 8,8% aus. Der Anteil zwei- oder mehrsprachiger Schüler an der untersuchten Population beträgt 11,3%; gefragt wurde nach der „Muttersprache“ (a.a.O., S. 133-136).

Daraus ist zunächst zu entnehmen, dass die lokalen und regionalen Verhältnisse sehr stark variieren. Man kann aber festhalten, dass die Zahl der Migrantsprachen in Deutschland größenordnungsmäßig bei etwa hundert verschie-

denen Sprachen liegt. Das entspricht grosso modo den Verhältnissen, wie sie auch in anderen mitteleuropäischen Zentren der Einwanderung zu finden sind. Mutmaßlicher Spitzenreiter ist London; an den dortigen Schulen werden über 300 verschiedene Sprachen gezählt; der Anteil der zwei- und mehrsprachigen Schüler an der Gesamtschülerschaft beträgt 32% (Baker/Eversley 2000). Bei den Schülern der Grund- und Mittelstufe in Göteborg (Alter 5 bis 12 Jahre) ergeben sich 75 verschiedene Sprachen; der Anteil zwei- oder mehrsprachiger Kinder an der untersuchten Population beträgt dort 36% (Nygren-Jankin/Extra 2003, S. 23-25). Von den Schülern der allgemein bildenden Schulen in Den Haag werden 88 verschiedene Sprachen außer Niederländisch genannt; der Anteil der zwei- oder mehrsprachigen Schüler beträgt im Bereich der grundlegenden Allgemeinbildung („basisonderwijs“, Altersgruppen von 4 bis 13 Jahre) 49%, im Bereich der weiterführenden Allgemeinbildung (Altersgruppen von 10 bis 18 Jahren und mehr) 42% (Extra u.a. 2001, S. 17-19).

#### **2.2.4 Intergenerationale Transmission der Herkunftssprachen**

Aus der Repräsentativuntersuchung des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung geht hervor, dass nach ihren Selbstaussagen über 90 Prozent der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland am Gebrauch der Herkunftssprache festhalten und gleichzeitig – in unterschiedlichem Maße – Kenntnisse der deutschen Sprache erwerben (Mehrländer 1996). Dies gilt auch für die jüngere Generation, allerdings mit deutlichen Verschiebungen im Grad der Beherrschung zu Gunsten des Deutschen (Weidacher 2000). Für die Gruppe der Aussiedler liegt eine regionale Studie aus dem Saarland vor (Berend 1998), die ebenfalls zu dem Ergebnis kommt, dass über 90 Prozent der befragten russlanddeutschen Familien sowohl das Russische als auch das Deutsche als Kommunikationssprache benutzen, also nicht zum alleinigen Gebrauch des Deutschen übergegangen sind.

Mit den Eltern türkisch-deutscher Schulanfänger in Hamburg wurden im Rahmen einer Untersuchung zum Sprachstand bei Schuleintritt (Hamburger Erhebung 2000) Fragenbogengespräche geführt, bei denen auch nach dem Sprachengebrauch in den Familien (differenziert nach Gesprächspartner und Häufigkeit) gefragt wurde. Ein ausschließlich türkischer Sprachgebrauch beider Eltern gegenüber dem Kind wird von einem Drittel der Familien angegeben (34%). Bei den übrigen kommt in eher geringerem als größerem Umfang auch das Deutsche als Kommunikationssprache mit den Kindern vor; ein deutliches Überwiegen des Deutschen in der Familienkommunikation wird von keinem der Befragten angegeben.

Der Sprachgebrauch der Kinder gegenüber den Eltern zeigt – immer nach Angaben der befragten Eltern – erwartungsgemäß einen höheren Anteil des Deutschen, insgesamt aber auch von Seiten der Kinder ein Überwiegen des Türkischen in der Kommunikation mit den Eltern. Im Sprachgebrauch der Geschwister untereinander hat das Deutsche noch einmal einen höheren Anteil. Für 15% der Fälle wird angegeben, dass die Geschwister untereinander nur Türkisch sprechen, bei 18% überwiegt im zweisprachigen Sprachgebrauch der Geschwister untereinander das Türkische, bei 23% werden beide Sprachen etwa gleich häufig gebraucht, bei ebenfalls 23% überwiegt das Deutsche, in 9%

der Fälle wird es ausschließlich gebraucht. Sieht man auf die Unterschiede zwischen dem Sprachgebrauch der Eltern gegenüber den Kindern und dem Sprachgebrauch der Geschwister untereinander, so zeigen sich größere Differenzen zugunsten des Deutschen bei mehr als einem Drittel der Fälle (36,5%).

Weitere Auskunft über den Sprachgebrauch in den Familien gibt eine Untersuchung des Deutschen Jugendinstituts (2000, S. 83-97), bei der rund 1.200 Kinder nicht-deutscher Nationalität in Köln, Frankfurt und München im Alter von 5 bis 11 Jahren befragt wurden. Danach sprechen 8% dieser Kinder mit dem Vater und der Mutter Deutsch, 48% mit der Mutter und 43% mit dem Vater die Herkunftssprache, 45% mischen im Gespräch mit der Mutter die beiden Sprachen, 49% im Gespräch mit dem Vater. Diese Werte verschieben sich auch hier zu Gunsten des Deutschen, wenn nach den Sprachen gefragt wird, die die Geschwister untereinander gebrauchen. Es sind nach Angaben der Kinder 21%, die mit den Geschwistern Deutsch sprechen, 22%, welche in dieser Situation die Herkunftssprache sprechen, und 56%, welche beide Sprachen gebrauchen.

Diese Ergebnisse werden durch eine Untersuchung des Zentrums für Türkeistudien (2001) im Wesentlichen bestätigt.

Eine in Wien durchgeführte Untersuchung bei serbokroatischen und türkischen Schülern der 1. und der 4. Klasse findet wie die Hamburger Erhebung, dass die Erstsprache in der Familienkommunikation eine erhebliche Rolle spielt, eine Mitverwendung des Deutschen aber den häufigeren Fall darstellt (Olechowski u.a. 2002, S. 32). Untersucht wird die Frage, ob das Ausmaß des Deutschgebrauchs in der Migranten-Familie eine Auswirkung auf die Deutschkenntnisse der Kinder hat. Das Ergebnis ist nicht ganz eindeutig, läuft aber in der Tendenz darauf hinaus, dass ein solcher Einfluss nicht nachgewiesen werden kann.

Bei der Hamburger wie bei der Essener Umfrage (Fürstenau u.a. 2003, Chlostá u.a. o.J.) werden die Kinder gefragt, welche Sprache sie „meist(ens)“ mit Mutter, Vater und (jüngeren und älteren) Geschwistern sprechen. Das ist eine ungeschickte Formulierung, da sie das tatsächliche Nebeneinander der Sprachen in den Familien nicht abbildet. Die Antworten der Kinder bestätigen aber immerhin, dass mit der Mutter etwas häufiger die Herkunftssprache gesprochen wird als mit dem Vater. Sie sind widersprüchlich hinsichtlich Geschwistersprache: Die Essener Umfrage ergibt eine deutlich häufigere Wahl des Deutschen als Hauptkommunikationssprache (S. 21), während dies bei der Hamburger Umfrage nicht der Fall ist; dort zeichnet sich vielmehr (S. 127) die unerwartete Tendenz ab, dass die kindlichen Sprecher von „starken“ europäischen Sprachen wie Polnisch, Russisch, Portugiesisch, Italienisch dazu tendieren, in der Kommunikation mit den Geschwistern das Deutsche seltener als Hauptsprache zu wählen als in der Kommunikation mit den Eltern, während es sich bei „schwächeren“ Sprachen wie Urdu, Paschtu, Farsi, Kurdisch oder Albanisch umgekehrt verhält; in den türkischen Familien scheint es diesen Unterschied zwischen den Generationen nicht zu geben.

## **2.3 Resümee**

Bei der in diesem Gutachten betrachteten Teilgruppe handelt es sich um Kinder und Jugendliche der ersten, zweiten und dritten Migrantengeneration, in deren primärer Sprachsozialisation außer dem Deutschen eine oder mehrere weitere Sprachen eine Rolle spielen. Ihr Anteil an den Schülern allgemein bildender Schulen in Deutschland macht annähernd ein Drittel aus, in absoluten Zahlen sind das deutlich über 200.000 Schülerinnen und Schüler je Jahrgangsstufe. Gegenüber der Gesamtgruppe sind sie durch einen niedrigeren sozio-ökonomischen Status und geringere Bildungserfolge gekennzeichnet.

Von den Kindern und Jugendlichen dieser Teilgruppe werden ca. hundert verschiedene Sprachen als Herkunftssprachen gesprochen. Mit Blick auf die Durchführung von Erhebungen und Analysen in der Herkunftssprache erscheint diese Zahl als sehr hoch. Es ist aber zu bedenken, dass ein relativ hoher Deckungsgrad bereits bei Berücksichtigung einer überschaubaren Zahl von Sprachen erreicht wird. Mit zwei bis drei Sprachen erreicht man mehr als die Hälfte, mit vier bis sechs Sprachen zwei Drittel, mit sechs bis zehn Sprachen drei Viertel der Zielgruppe. Von da aus kann in kleinen Schritten weitergearbeitet werden. Die höchsten Sprecherzahlen entfallen auf Russisch, Türkisch, Polnisch, Serbisch/Kroatisch/Bosnisch, Arabisch, Albanisch, Farsi/Dari, Italienisch, Spanisch, Portugiesisch und Griechisch. Die Sprecher dieser zwölf Sprachen machen zusammengenommen schätzungsweise 80% der Zielgruppe aus.

Familien, in denen ausschließlich die Herkunftssprache gesprochen wird, stellen eine Minderheit dar. Typisch sind eher die Familien, in denen die Herkunftssprache den größten Anteil an der Kommunikation hat, die deutsche Sprache aber daneben in einem gewissen Umfang verwendet wird, wobei die Kinder in der Regel zu einem etwas umfänglicheren Deutschgebrauch tendieren. Ein Überwiegen des Deutschen über die Herkunftssprache findet sich nur bei wenigen Familien. Für kleinere Kinder, die in der Familie aufwachsen, bedeutet dies, dass die Herkunftssprache vielfach als Grundlage ihrer sprachlichen Entwicklung anzusehen ist. Weitere Deutschkenntnisse werden dann eher in der peers-Sozialisation erworben.

Bei der Beurteilung der Sprachstände in Deutsch (als Zweitsprache!) sollten diese Befunde Berücksichtigung finden.

## **3 Psychologie der Zweisprachigkeit**

### **3.1 Interdependenz und Transfer**

Die von Bredel vorgetragene Annahme eines Zusammenwirkens genetischer, kognitiver und interaktionaler Faktoren bei der Sprachaneignung und die generelle Charakterisierung der Sprachaneignung als einer eigenaktiven Tätigkeit haben selbstverständlich sprachenübergreifend Gültigkeit (Bredel in diesem Band, § 1.1.2). Bei der Aneignung zweiter und weiterer Sprachen sind, mit anderen Worten, dieselben Faktoren in denselben Personen wirksam. Hinzu kommt, dass auch die biographisch aufgebauten Kognitionen, welche sprachlich ver-

mittelt sind und an nachfolgenden sprachlichen Aktivitäten beteiligt werden, als „Gedankeninhalte“ in einer vor-einzelsprachlichen Weise gespeichert sind. Auf sie kann von der einen wie von der anderen Sprache her zugegriffen werden. An der Annahme dieser fundamentalen Zusammenhänge bestehen keine Zweifel. Sie implizieren, dass sich die „Sprachbegabung“, wie immer man sie verstehen mag, bei der Aneignung zweiter und dritter Sprachen im gleichen Sinne auswirkt wie bei der Aneignung der Erstsprache.

Offener ist die Frage, wie man sich, von diesem Fundament ausgehend, das Modell eines Mehr-Sprachen-Systems im Gehirn genauer vorzustellen hat. Die früh entwickelte und relativ fest verankerte Fähigkeit der Kinder, zwischen den Sprachen zu unterscheiden, ist ein Argument dafür, eine gewisse Getrenntheit der einzelsprachlichen Systeme anzunehmen. Auf der anderen Seite weisen die in zahllosen Untersuchungen betrachteten Übernahmen von Bedeutungen, Wortschatzelementen und Grammatikregeln aus einer Sprache in die andere darauf hin, dass die Beziehungen zwischen den Sprachen nicht nur indirekt, über die vorsprachliche Speicherung von Kognitionen zu Stande kommen, sondern sich sehr wohl auch direkt zwischen den Einzelsprachen abspielen können. Drittens weisen die Beobachtungen zum Tempo und zur Präzision des Hin-und-Her-Wechsels zwischen den Sprachen im Gespräch („Code-Switching“) darauf hin, dass auch im Kurzzeit-Speicher Verbindungen zwischen den Sprachen hergestellt werden können, ohne dass der Langzeit-Speicher bemüht werden muss. Zusammengenommen führen diese Beobachtungen und Argumente zu der Vorstellung, dass die Getrenntheit der Sprachen in wesentlicher Weise relativiert wird durch Verbindungsbahnen auf mindestens drei Ebenen.

Beobachtungen der Art, dass manche Kinder oder Jugendliche ganz eifrige Sprachenmischer sind, andere nicht, oder dass manchen das Übersetzen leicht fällt, andere sich schwer damit tun, zeigen, dass die Nutzung dieser Verbindungsbahnen interindividuell erheblich variiert. Die allbekanntesten Erfahrungen, die man beim Übergang von einer nur schulisch gelernten Fremdsprache zu deren Nutzung als Zweitsprache machen kann, dass nämlich die zweite Sprache in diesem Prozess von der Erstsprache unabhängiger wird, zeigen, dass die Dynamik von Trennung und Verbindung auch biographischem Wandel unterliegt. Diese intra- und interindividuelle Variation ist früher dichotomisch, als Gegensatz von „verbundenem“ und „koordiniertem Bilingualismus“ gesehen worden; man wird heute eher an ein graduelles oder gar an ein situatives Modell denken (vgl. Gass 1996).

Transfer zwischen den Sprachen ist demnach auf verschiedene Art und Weise denkbar, z.B.

- Kognitionen, die im Medium der einen Sprache aufgenommen und verarbeitet worden sind, können auch beim Gebrauch der anderen Sprache verwendet werden. Sind die Ausdrucksmittel in dieser anderen Sprache weniger stark ausgebildet, dann kann aus dem kognitiven Überschuss auch ein Bemühen um Ausdrucksmöglichkeiten (eine „Ausdrucksnot“ oder ein Ausdrucksbedürfnis) entstehen, das zum Motor weiterer Aneignungsprozesse wird. Es ist jedoch nicht nur an sachbezogene, sondern auch an sprachbezogene Kognitionen, namentlich sprachbezogene Kognitionen allgemeinen Charakters, zu denken. Dazu können Fähigkeiten des Textverstehens, Fä-

higkeiten der Gliederung und der Kohärenz von Textproduktionen, das Einhalten von Textsortenkonventionen, die Fähigkeit des Verschriftens von Sprache, die Übertragung von Sprachanalyse-Begriffen und von Sprachaneignungsstrategien gehören.

- Einzelsprachspezifische Kenntnisse oder Fähigkeiten können auch auf die andere Sprache angewendet werden, etwa das Schriftsystem der einen Sprache auf die Verschriftung der anderen oder Formen der Hypotaxe, die in der einen Sprache häufig sind, auf Texte der anderen Sprache, in der sie selten oder unüblich sind.
- Einzelsprachliche Elemente, vor allem Wortschatzelemente, werden mehr oder minder gewohnheitsmäßig in laufende Kontexte der anderen Sprache übernommen.

Interlingualer Transfer ist von erheblicher sprachdidaktischer Bedeutung (vgl. Meißner/Reinfried 1998). Er kann in gewissem Sinne mit dem intralingualen „bootstrapping“ (vgl. Bredel in diesem Band, § 1.1.5) verglichen werden.

### 3.2 Dominanzen und Domänen

Dass sich die grundlegenden Faktoren der Sprachaneignung auf die verschiedenen Sprachen eines Individuums „gleichsinnig“ auswirken, ist durch die Feststellung von Korrelationen vielfach belegt (vgl. Cummins 1991, S. 72-84; vgl. auch Punkt 4.3. des vorliegenden Gutachtens). Das bedeutet jedoch selbstverständlich nicht, dass alle diese Sprachen in gleicher Breite und Tiefe erworben würden. Neben den grundlegenden Faktoren sind zahlreiche externe Faktoren wirksam, welche erhebliche Unterschiede in der aktuellen Sprachbeherrschung zur Folge haben. Hier sind insbesondere das Lebensalter bei Beginn der Zweitsprachaneignung und Art und Umfang der Nutzung von Erst- und Zweitsprache zu nennen. Je nach den biographischen Konstellationen wird dann die eine oder die andere Sprache stärker angeeignet, sie wird „dominant“.

Dieser Begriff bedarf jedoch weiterer Differenzierung. Zwar ist die Vorstellung einer „allgemeinen Sprachbeherrschung“, die stärker oder schwächer sein kann, nicht verkehrt. Sie ergibt sich schon daraus, dass die verschiedenen Komponenten sprachlichen Handelns nicht unabhängig voneinander sind: Eine elaborierte Textproduktion setzt die Verfügung über reichhaltige syntaktische Möglichkeiten voraus, diese können nicht ohne eine einigermaßen sichere Kenntnis der morphologischen Regeln realisiert werden usw. Doch bewirken andererseits die unterschiedlichen Kontexte der Sprachenaneignung eine Profilierung dieser Komponenten, welche gerade unter dem Gesichtspunkt schulischen Lernens erhebliche Bedeutung hat (vgl. dazu Bredel in diesem Band; §1.1.6). Die klassische Aufteilung der Domänen – Erstsprache als Familiensprache, Zweitsprache als Bildungssprache (und als Sprache der peers) – kann etwa bedeuten, dass die Erstsprache primär als Medium mündlicher Gespräche dient, dass eine entsprechend funktionstüchtige Gesprächssyntax ausgebildet ist und die Wortschatzausschnitte, die sich auf „Haus und Hof“ beziehen, sicher verfügbar sind. Dies kann beinhalten, dass schriftsprachliche Fähigkeiten in der Erstsprache nicht oder nur gering ausgebildet sind, dass die Ausdrucksformen, die für einen dekontextualisierten Sprachgebrauch benötigt werden, nicht ver-

füßbar sind, dass fachsprachliche Grammatik und Lexik nicht angeeignet werden. Diese Fähigkeiten müssten dann allein in den Domänen der Zweitsprache erworben werden. Dass hier bei zweisprachigen Schülerinnen und Schülern ungünstige Konstellationen des Übergangs mit negativen Folgen für die Schullaufbahn auftreten können, darauf haben insbesondere die Forschungen von Cummins (vgl. den Überblick bei Baker/Hornberger 2001) wieder und wieder aufmerksam gemacht.

### 3.3 Sprachbewusstheit

In der deutschsprachigen Forschung ist dieser Aspekt der Zweisprachigkeit bisher nicht näher untersucht worden. Die schon von Vygotskij aufgestellte Vermutung, dass zweisprachige Kinder und Jugendliche mehr Anlass haben, über Sprache nachzudenken und deswegen die Fähigkeit der Analyse von und der bewussten Kontrolle über Sprache („metalinguistic awareness“) zu einem früheren Zeitpunkt und in höherem Maße entwickeln als einsprachige, kann aber für die internationale Forschung als experimentell bestätigt gelten: Zweisprachige Kinder erbringen im Durchschnitt signifikant bessere Leistungen, wenn es um Aufgaben geht wie einzelne Wörter aus Sätzen herauszusuchen, Wortform und Wortbedeutung auseinander zu halten oder die Arbitrarität sprachlicher Zeichen zu erkennen – Aufgaben also, welche die Fähigkeit der Kinder messen, ihre Aufmerksamkeit gezielt auf bestimmte Aspekte der Sprache zu richten (Bialystock 1987).

Ungeklärt ist, ob diese höher entwickelte metasprachliche Fähigkeit weiterreichende positive Auswirkungen hat. Vermutet werden Einflüsse auf den Erwerb der Schriftsprache und den weiteren Spracherwerbsprozess. Es ist dabei wichtig, sich vor Augen zu halten, dass diese Fähigkeiten nicht „kontextfrei“ entstehen. Sie sind verbunden mit kognitiven Erfahrungen, die ihrerseits nach der Schichtzugehörigkeit, der Art der jeweiligen Zweisprachigkeit und der sozialen Wahrnehmungsfähigkeit variieren. Sie treten nicht automatisch ein, sondern unter passenden Bedingungen.

### 3.4 Verläufe der Aneignung von Zweisprachigkeit

Es herrscht weitestgehende Einigkeit darüber, dass Kinder, die von Geburt an zwei Sprachen kennen lernen und genügend Input in beiden Sprachen erhalten, diese wie zwei Muttersprachen erwerben. Verzögernde Wirkungen sind nicht anzunehmen und eine Unterscheidung der beiden Sprachen kann von den Kleinkindern schon im 2. Lebensjahr vorgenommen werden. Die Zeit, in der eine solche „simultane“ Aneignung zweier Sprachen möglich ist, ist auf die ersten drei, allenfalls vier Lebensjahre begrenzt (vgl. insgesamt Tracy/Gawlitzeck-Maiwald 2000).

Setzt die Aneignung der zweiten Sprache nach dem dritten Lebensjahr ein, spricht man von einer „sukzessiven“ Zweisprachigkeit. Sie ist im Falle der hier betrachteten Population oft mit einem recht ungleichmäßigen Input verbunden. Wie in 2.2.4. gezeigt, überwiegt in der Familienkommunikation vielfach die Herkunftssprache, und dies führt auch dazu, dass ein großer Teil der Kinder



sich die Herkunftssprache in einem Maße aneignet, das man mit dem der einsprachigen Aneignung vergleichen kann. Die deutsche Sprache wird durch Familienmitglieder, vor allem ältere Geschwister, durch Nachbarn, durch Medien und durch „Freunde auf dem Spielplatz“ in sehr unterschiedlichem Maße und sehr unterschiedlicher Qualität vermittelt. In der Untersuchung des Sprachstandes türkisch-deutscher Schulanfänger (Hamburger Erhebung 2000) streuen die Deutschkenntnisse der Kinder in einem deutlich höheren Maße als ihre Türkischkenntnisse.

Je älter die Kinder werden, desto mächtiger wird der Einfluss der peers auf ihren Sprachgebrauch. Die Freundschaften, die im Kindergarten und später in der Schule geschlossen werden, werden weitgehend unbekümmert um nationale Unterschiede geschlossen, die „gemischten“ Freundschaften überwiegen entschieden (Deutsches Jugendinstitut 2000). In der Umfrage des Deutschen Jugendinstituts sind es 65% der Kinder, die Deutsch als wichtigste Kommunikationssprache mit den Freunden angeben, in der Essener Umfrage sind es 89%, in der Hamburger Umfrage, die nach Herkunftssprachen unterscheidet, zwischen 74% und 95%. Auch in der Kommunikation mit Kindern gleicher Herkunftssprache tritt diese mit zunehmendem Alter zurück und macht einem Gebrauch beider Sprachen nebeneinander Platz.

Den weiteren Verlauf muss man sich als vieldimensionalen Prozess vorstellen: Die peers wie auch sprachlich „relevante Andere“ werden für die Sprachentwicklung wichtiger als die Eltern; die Schule als der Ort sprachlicher Sekundärsozialisation bewirkt eine Überformung der unbewusst-natürlichen Kommunikationssprache durch Einführung in den abstrakteren schriftkonstituierten Sprachgebrauch; die Medien präsentieren den Heranwachsenden in zunehmenden Zeitanteilen vielfältige Formen öffentlicher Sprache, unter denen insbesondere die Unterordnung der Sprache unter visuelle Informationen und die taktische Nutzung von Sprache zu kommerziellen wie politischen Zwecken besonders deutlich über die Möglichkeiten der sprachlichen Primärsozialisation hinausgehen.

Die Schule ist der Ort der unmittelbarsten Konfrontation mit den sprachlichen Anforderungen der Gesellschaft, sowohl im Sinne funktionaler Anforderungen (Entwicklung von Sprache zum Medium fachlichen Lernens) als auch im Sinne gesellschaftlicher Erwartungen (unterschiedliche Bedeutsamkeit der Sprachen für den Schulerfolg, Deutsch als Prestigesprache). Sie ist darüber hinaus ein Raum sozialer Kommunikation und schließlich eine Instanz direkter und indirekter Bewertung sprachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten.

Die qualitativen Studien des Projekts „Großstadt-Grundschule“ (Gogolin/Neumann 1997) zeichnen die Handlungsstrategien der relevanten Akteure – Kinder, Lehrer, Eltern – am Beispiel einer Grundschule nach und versuchen die Zweisprachigkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler aus der vorgefundenen Konstellation der Handlungsstrategien zu erklären. Primäre Definitionsmacht wird dem professionellen Selbstverständnis der Schule zugeschrieben, das sich durch einen „monolingualen Habitus“ charakterisiert. Dieser äußert sich in der mangelhaften Wahrnehmung und Achtung der Zwei- und Mehrsprachigkeit bei schul- und unterrichtsorganisatorischen Entscheidungen und in der alltäglichen Praxis des Sprachgebrauchs und seiner Steuerung. Die Kinder reagieren darauf durch Anpassung an die „öffentliche Einsprachigkeit“

bei gleichzeitiger „inoffizieller“ Verwendung ihrer anderen Sprachen (soweit gleichsprachige Gesprächspartner erreichbar sind). Bei ihren pädagogisch nicht oder nur oberflächlich kontrollierten Aktivitäten – auf dem Schulhof, in nachmittäglichen Spielgruppen – geben die Kinder ihrer Zweisprachigkeit sehr viel weiteren Raum und nutzen den Wechsel zwischen den Sprachen zu zahlreichen kommunikativen Zwecken.

Eine langsamere Aneignung oder ein Zurücktreten der Herkunftssprache gegenüber der Zweitsprache sind in diesem Alter nicht unwahrscheinlich (vgl. dazu auch die §§ 4.2 und 4.3), vor allem dann, wenn keine schulische Unterweisung in der Herkunftssprache stattfindet. Die Einführung in die Schriftform der Herkunftssprache ist Aufgabe des Herkunftssprachenunterrichts, der allerdings von Bundesland zu Bundesland in unterschiedlichem Maße angeboten und von Sprache zu Sprache in unterschiedlichem Maße genutzt wird (Reich/Hienz de Albentis 1998). In der Hamburger Grundschul-Umfrage sind es zwischen 5% der in Betracht kommenden Schüler für Akan und 49% für Portugiesisch. Es geben aber deutlich mehr Schüler an, ihre Herkunftssprache lesen bzw. schreiben zu können. Beispiel Portugiesisch: Teilnahme am Portugiesischunterricht 49%, Lesekompetenz 63%, Schreibkompetenz 57%. Beispiel Türkisch: Teilnahme am Türkischunterricht 35%, Lesekompetenz 63%, Schreibkompetenz 57%. Beispiel Arabisch: Teilnahme am Arabischunterricht 22%, Lesekompetenz 27%, Schreibkompetenz 26%. Beispiel Russisch: Teilnahme am Russischunterricht 8,5%, Lesekompetenz 36%, Schreibkompetenz 30% (vgl. insgesamt Fürstenau u.a. 2003, S. 141-149). Als Quellen dieses Überschusses kommen in Betracht: spontane Transferleistungen der Kinder selbst, Unterweisung in der Familie (auch durch ältere Familienmitglieder, z.B. während der Ferien im Herkunftsland), außerschulische Unterweisung in kulturellen oder religiösen Vereinigungen.

Allgemein wird angenommen, dass die Adoleszenz mit einem verstärkten Bedürfnis nach Identität einhergeht und dass dies ein Bedürfnis nach sprachlicher Eindeutigkeit einschließt, das sich wiederum in einer Abkehr von der Herkunftssprache äußern kann; die positive Rückbesinnung auf die eigene Zweisprachigkeit setzt dann im frühen Erwachsenenalter wieder ein.

### 3.5 Resümee

Zentral im Hinblick auf das Thema des vorliegenden Gutachtens sind zwei Aussagen. Die eine ist die, dass das zu einem bestimmten biographischen Zeitpunkt gegebene Verhältnis der Sprachen eines Individuums zueinander auf nachfolgende Sprachlernprozesse Einfluss hat. Diese Einflüsse sind nicht nur als direkte Einflüsse von Sprache zu Sprache, sondern vor allem auch als indirekte Einflüsse über die Entwicklung der „allgemeinen“ Sprachfähigkeit des Individuums zu konzipieren. Die andere zentrale Aussage ist die, dass das Miteinander von zwei oder mehr Sprachen im Sprachenhaushalt eines Individuums nicht als konstantes Verhältnis, sondern als dynamisches Potenzial zu sehen ist, das sich in Reaktion auf biographische Konstellationen entwickelt und sich mit dem Wandel dieser Konstellationen ändert. Erhebungen und Analysen sich entwickelnder Sprachstände müssen diesen Wandlungen Rechnung tragen. Es ist mit erheblichen Variationen der Verhältnisse von Erst- und Zweitsprache

von Individuum zu Individuum und im Verlauf des Lern- und Entwicklungsprozesses zu rechnen, welche je unterschiedliche Förderentscheidungen verlangen.

Für die Kontexte schulischen Lernens ist der Übergang von kindlicher Konversationsfähigkeit zum bewussten Umgang mit schriftkonstituierten Texten, produktiv und rezeptiv, einer der wichtigsten Fortschritte überhaupt, möglicherweise der wichtigste. Eine individuell angemessene pädagogische Gestaltung dieses Übergangs für zweisprachige Schülerinnen und Schüler erfordert eine besonders sorgfältige sprachdiagnostische Vorbereitung.

Die Fähigkeit der zweisprachigen Kinder und Jugendlichen, ihre Zweisprachigkeit mehr oder minder bewusst zu kommunikativen Zwecken einzusetzen, sollte als ein möglicher und möglicherweise wichtiger Gegenstand sprachdiagnostischer Arbeit im Auge behalten werden.

## **4 Linguistik der Zweisprachigkeit**

Die wissenschaftlichen Arbeiten, die sich mit der Aneignung sprachlicher Kompetenzen bei zweisprachigen Kindern und Jugendlichen in Deutschland im Detail befassen, verteilen ihr Interesse ungleichmäßig auf die verschiedenen Teilbereiche dieser Thematik. Am meisten Interesse findet die Aneignung des Deutschen als Zweitsprache (ohne Berücksichtigung der Erstsprache), sehr viel weniger Arbeiten widmen sich sowohl der Erst- wie der Zweitsprache, ganz wenige Untersuchungen beziehen sich allein auf den Erwerb der Herkunftssprache unter den Bedingungen der Emigration.

### **4.1 Deutsch als Zweitsprache**

#### **4.1.1 Interlanguage und Erwerbssequenzen**

Grundlegend ist die These von Selinker (1972; vgl. auch Selinker/Swain/Dumas 1975 und Selinker 1992), dass die zielsprachlichen Äußerungen von Lernern einer zweiten Sprache (oder weiterer Sprachen) zu jedem Zeitpunkt ihres Lernens auf ein eigenes System, eine „Interlanguage“, zurückzuführen sind. Durch diese These wurden die älteren Ansätze überwunden, die sich auf Fehleranalysen (d.h. Defizite im Blick auf die zu erwerbende Sprache) konzentrierten und hauptsächlich dem Einfluss der jeweiligen Erstsprache nachgingen. Dadurch wurde der Blick frei auf eine möglicherweise universale Erwerbssystematik, auf individuelle Aneignungsstrategien und auf die zu einem bestimmten Zeitpunkt erworbenen Kompetenzen und deren gegenseitigen Zusammenhang.

Eine zweite Annahme, die für die Forschung in Deutschland konstitutiv wurde, ist die Theorie der Erwerbsstufen. Sie besagt, dass bestimmte Erscheinungen der Zielsprache in einer bestimmten Reihenfolge, ggf. auf dem Weg über bestimmte Zwischenformen, angeeignet werden und dass diese Reihenfolge unabhängig von den Lernumständen sei. Ausschlaggebend seien allein die Strukturen der Zielsprache, denen sich die Lernenden annähern; darum seien die Stufenfolgen für Mutterspracherwerb, Zweitspracherwerb und Fremdsprachenlernen einander weitgehend ähnlich.

Für den zweitsprachlichen Erwerb des Deutschen erhielt die Untersuchung von Clahsen/Meisel/Pienemann (1983) zum Erwerb des Deutschen durch Erwachsene mit Italienisch, Spanisch oder Portugiesisch als Herkunftssprache grundlegende Bedeutung. Herausgearbeitet wird die zentrale Stellung, die der Syntax des Verbs bei den frühen Stufen der Aneignung des Deutschen zukommt. Am Anfang stehen, nicht anders als beim Erstspracherwerb, isolierte verblose Ausdrücke („Einkonstituentenstufe“). Es folgen Äußerungen mit der festen Grundstruktur Nomen-Verb („Mehrkonstituentenstufe“). Einen wichtigen Fortschritt stellt die dritte Stufe dar, die durch das Vorziehen von adverbialen Elementen an den Satzanfang sozusagen Bewegung in den Satz bringt („Vorstellung von Adverbialen“). Auf der vierten Stufe treten zweiteilige Prädikate auf, die Satzklammern bilden („Stellung zusammengesetzter verbaler Elemente“). Auf der fünften Stufe tritt eine Regel auf, die für die Verbindung von Aussagen wichtig wird, die Stellung des Subjekts hinter das Verb, wenn die erste Stelle im Satz von einem anderen Element besetzt wird („Inversion“). Auf der sechsten Stufe wird die Regel zur Stellung von adverbialen Elementen im Satzinnern erworben („Satzinterne Stellung von Adverbialen“). Auf der siebenten Stufe schließlich eignen sich die Lerner die Endstellung des Verbs im Nebensatz an.

Vorangegangen war eine Untersuchung mit drei 8-jährigen Mädchen italienischer Herkunft (Pienemann 1981), die zu ähnlichen, wenn auch nicht genau gleichen Ergebnissen kommt. Weitere morphosyntaktische Erscheinungen des Deutschen, für die solche Erwerbssequenzen herausgearbeitet wurden, sind:

- die Negation: von der Rundumablehnung mit „nein“ oder „nix“ über verschiedene Verwendungen von „nicht“ bis zu „kein“ mit nachfolgendem Nomen (vgl. Felix 1982, S. 20-33; Clahsen/Meisel/Pienemann 1983, S. 119-128; Dietrich/Grommes 1998);
- die Entwicklung zweiteiliger Verbformen: von Partizip II mit „haben“ über Partizip II mit „sein“ bei intransitiven Verben zu Partizip II mit „sein“ bei transitiven Verben (Zustandspassiv) und weiter von Infinitiv mit „werden“ (Futur) bzw. „werden“ mit Prädikativergänzung zu „werden“ mit Partizip II (Vorgangspassiv) (vgl. Wegener 1998);
- die Stellung der Partikeln „nur“ und „auch“: von der festen Stellung vor dem „gemeinten“ Element der Äußerung über die zusätzliche Möglichkeit einer Nach-Stellung zur weiteren Möglichkeit einer Stellung in Distanz (vgl. Becker 1998; Dimroth/Dittmar 1998);
- Präpositionalgruppen: von der bloßen Setzung von Nomen über die Hinzusetzung zunächst weniger Präpositionen zur grammatisch durchgeformten Gruppe mit deklinierten Artikeln oder anderen determinierenden Elementen (vgl. Apeltauer 1987; Parodi 1998, S. 145-177; Griebhaber 1999).

Andere Untersuchungen richten sich auf die Aneignung von breiter gefassten syntaktisch-semantischen Ausdrucksmöglichkeiten. Ihre Ergebnisse zeigen die sich wandelnde Inanspruchnahme unterschiedlicher Sprachsystemebenen im Verlauf des Aneignungsprozesses, z.B. zum Ausdruck von

- Temporalität: von der chronologischen Reihung von Aussagen über die Markierung der zeitlichen Verankerung, der Aspekte Anfang/Dauer/Ende und der zeitlichen Folge durch adverbiale Ausdrücke hin zu Tempusformen

des Verbs und später auch temporalen Nebensätzen (vgl. v. Stutterheim 1986; Kuhberg 1987; Deglmann 1988);

- Modalität: von kontextgebundenem Einsatz der Intonation und einiger Wörter wie „bitte“ oder „guck mal“ über Modalverben zu Modaladverbien und später zu Modalformen des Verbs (vgl. Dittmar/Reich 1993, die Beiträge von Dittmar, Terborg und Skiba);
- Konditionalität: von der Ausbildung einer spezifischen Intonation (Bedingung: steigend – Folge: fallend) mit unterstützenden lexikalischen Elementen zur Aneignung einer hypotaktischen Ausdrucksweise, welcher die allmähliche Aneignung der zugehörigen morphosyntaktischen Formen folgt (Rieck 1993).

Schließlich gibt es Untersuchungen, die sich auf die schrittweise Aneignung von Sprechhandlungen im Deutschen beziehen: Antos (1988, S. 42-45) unterscheidet fünf Arten des Begründens, die er als Stufen im Erwerb der Sprechhandlung BEGRÜNDEN versteht, nämlich Umschreiben, Beispiele nennen, eine begründende Erzählung liefern, Nennung eines Grundes auf Rückfrage, spontane Nennung eines Grundes innerhalb der eigenen Äußerung.

Bei allen diesen Untersuchungen handelt es sich um Fallstudien mit mehr oder minder großen Fallzahlen bis herunter zu Einzelfallstudien. Mit interindividuellen Variationen ist zu rechnen, ebenso mit Variationen nach Herkunftssprache und Erwerbsalter. Auch die Beziehungen der Teilsequenzen zueinander können nicht als feststehend betrachtet werden. Antos (1988, S. 66) resümiert als Ergebnis seiner Untersuchungen: „Aus einer hohen Erwerbskompetenz in *einem* Phänomenbereich darf *nicht* auf die Kompetenz in einem *anderen* Phänomenbereich geschlossen werden.“

Trotzdem sind zusammenfassende Stufendefinitionen vorgeschlagen worden, die sich vor allem an der Aneignung der Verb-Grammatik (und damit der Äußerungsstruktur insgesamt) orientieren. Klein/Perdue (1992) unterscheiden zwischen einer Frühphase, einer Grundlagenphase und einer Aufbauphase der Aneignung einer Zweitsprache. Die Frühphase („pre-basic variety“) ist gekennzeichnet durch kurze, vorwiegend nominale Äußerungen, allenfalls vorkommende Verben sind unflektiert. In der Grundlagenphase („basic variety“) wird die Grundstruktur von Aussagen angeeignet, Verben treten regelmäßig auf, werden aber noch nicht flektiert. Erst die Aufbauphase („post-basic variety“) bringt die Finitheit des Verbs und damit die Aneignung differenzierter Regeln der Wortstellung im Satz (vgl. dazu auch Parodi 1998).

#### 4.1.2 Schriftsprache

Aneignung der deutschen Schriftsprache durch die Sprecher anderer Herkunftssprachen ist ein Thema von hoher theoretischer und praktischer Relevanz (vgl. Bredel in diesem Band, § 1.1.6). Es ist eng mit dem kognitiv anspruchsvollen Gebrauch von Sprache, insbesondere beim Textverstehen, verbunden, der von vielen Lehrkräften als entscheidende Hürde in der Schulkarriere lebensweltlich zweisprachiger Schülerinnen und Schüler wahrgenommen wird. Trotzdem ist dieser Aspekt der Zweisprachigkeitsentwicklung in Deutschland nur in geringem Maße erforscht; die einschlägigen Arbeiten der

internationalen Forschung (z. B. Pellegrini/Galda 1998) scheinen noch nicht rezipiert zu sein.

Als eine Arbeit, die sich auf das Deutsche beschränkt, ist die Studie von Knapp (1997) zur Analyse schriftlicher Nacherzählungen zu nennen, welche den Unterschieden zwischen Schülern, die während der Schulzeit zugewandert sind, und Schülern mit Migrationshintergrund, die von Anfang an die deutsche Schule besucht haben, nachgeht. Als Analyse Kriterien werden die Textform, die Darstellung der handelnden Personen und die sprachlichen Mittel zur Darstellung zweier ausgewählter Aspekte der Erzählung verwendet. Weiteres siehe unter § 4.3.

## 4.2 Herkunftssprachen in der Emigration

Die – im Vergleich zu den Untersuchungen von Deutsch als Zweitsprache – an Zahl geringeren und im theoretischen Anspruch bescheideneren Arbeiten zur Aneignung der herkunftssprachlichen Fähigkeiten unter den Bedingungen der Emigration konzentrieren sich, was die Verhältnisse in Deutschland betrifft, auf das Türkische. Auf die methodischen Schwächen der auf Deutschland bezogenen Arbeiten im Vergleich etwa zu den Untersuchungen zur türkischen Sprachentwicklung von Migrantenkindern in den Niederlanden (Boeschoten 1990) sei ausdrücklich hingewiesen.

Mehrere Arbeiten widmen sich der Aufdeckung von Interferenzen: Hess-Gabriel (1979) registriert bei türkischen Schülern syntaktische Interferenzen, insbesondere Übernahme der deutschen Frage-Intonation (unter Auslassung des im Türkischen obligatorischen Fragesuffixes am Verb), eine dem deutschen Artikelgebrauch entsprechende Verwendung des türkischen Demonstrativpronomens und Einflüsse der deutschen Wortstellung im Satz. Aytemiz (1990) registriert in den Bereichen Schriftsystem, Pluralendung, Genitivverbindung und Wortstellung Einflüsse des Deutschen in türkischen Schülertexten. Sare (1995) registriert insbesondere eine erhöhte Frequenz von *ki*-Sätzen (einer dem Deutschen näher stehenden Nebensatzkonstruktion) bei deutsch-türkischen Schülern im Vergleich zu gleichaltrigen Einsprachigen. Fritsche (1982) teilt Ergebnisse seiner Beobachtungen in einer sozial integrierten türkischen Gastarbeiterfamilie mit, die auf die Feststellung von Defiziten im Türkischen (geringe Ausdrucksfähigkeit, morphologische Fehler, Varietätenarmut und Sprachmischung) bei den Kindern dieser Familie hinauslaufen. Weiteres siehe unter § 4.3.

## 4.3 Herkunftssprache und Zweitsprache

Vergleiche zwischen den Sprachständen der Erst- und Zweitsprache werden auf zwei recht verschiedene Weisen vorgenommen. Das zu Grunde liegende Problem ist von der kontrastiven Linguistik her bekannt, es ist die Frage nach dem *tertium comparationis*. Die Schnittstellen zwischen Morphologie, Syntax und Lexik sind von Sprache zu Sprache verschieden, so dass das Anlegen gleicher Maßstäbe an Äußerungen in verschiedenen Sprachen unter diesen Aspekten keinen Sinn ergibt. Es bleibt nur der Weg über die Sprachpragmatik. Gefragt werden kann, ob einem Probanden Sprechhandlungen wie BEGRÜN-

DEN oder ERZÄHLEN oder BESCHREIBEN in der einen Sprache besser gelingen als in der anderen. Vorausgesetzt wird dabei, dass solche elementaren Sprechhandlungen universalen oder annähernd universalen Charakter haben (zur Problematik vgl. Wierzbicka 2003). Die Mittel, die zur Ausführung von Sprechhandlungen verwendet werden, können dagegen nur sprachspezifisch gemessen oder beurteilt werden. Gefragt werden kann, ob ein Proband beispielsweise das Aspektsystem des Russischen besser oder schlechter beherrscht als ein anderer Proband. Es macht aber keinen Sinn zu fragen, ob einem Probanden der Ausdruck von Aspekt im Russischen besser gelingt als im Deutschen, da der Ausdruck von Aspekt in den beiden Sprachen in ganz unterschiedlicher Weise organisiert ist.

Aus diesem Grunde kann auch mit globalen Maßen, die komplexe Fähigkeiten wie Hörverstehen oder Produktion schriftlicher Texte oder die Beherrschung einer Sprache schlechthin messen sollen, kein direkter Vergleich zwischen den Sprachen eines Individuums angestellt werden; denn in solche Maße gehen (mit oder ohne analytische Kontrolle) sowohl sprachenübergreifende als auch sprachspezifische Komponenten ein (vgl. Reich 2002).

In der Literatur wird in der Regel mit sprachsystematischen, d.h. interlingual *nicht* vergleichbaren Kategorien gearbeitet, welche nur relative Vergleiche (relativ zu Normen der jeweiligen Einzelsprache) ermöglichen, ohne dass die Autoren ihr Vorgehen begründen und die Implikationen diskutieren.

Preibusch/Kröner (1987) untersuchen türkische Schülerinnen und Schüler des fünften Schuljahres in Berlin mit ad hoc konstruierten Hörverstehenstests und cloze-Tests (das sind schriftliche Tests, die ein globales Maß der Sprachbeherrschung liefern) in beiden Sprachen. Sie arbeiten also mit „relativen Vergleichen“. Sie finden eine hochsignifikante Korrelation der Ergebnisse in den einander entsprechenden Tests für das Türkische und das Deutsche.

Baur/Meder (1992) untersuchen türkische und jugoslawische Sekundarschülerinnen und -schüler in Nordrhein-Westfalen mit dem C-Test (einem globalen schriftlichen Erhebungsverfahren). Die erhaltenen Werte teilen sie in drei Leistungsstufen ein und kommen zu dem Ergebnis, dass „gleich gute“ oder „gleich schwache“ Leistungen in beiden Sprachen bei 45% der türkischen und 56% der jugoslawischen Probanden vorliegen. Daraus werden schwer rechtfertigbare Folgerungen zur Sprachdominanz (in einem absoluten, nicht relativen Sinne) abgeleitet.

Die Hamburger Erhebung zum Sprachstand türkisch-deutscher Schulanfänger (2000) arbeitet mit der Analyse von mündlichen Äußerungen, welche die Kinder in der einen und in der anderen Sprache zu ein und derselben bildlichen Vorlage sprechen. Damit wird ein direkter Vergleich versucht: Die erste Analyse richtet sich auf die Bewältigung der Darstellungsaufgabe durch die Kinder. Eine (annähernd) gleich gute Bewältigung der Aufgabe in beiden Sprachen liegt bei 54% der Kinder vor, eine klare Dominanz des Deutschen bei 9%, eine klare Dominanz des Türkischen bei 37%. Durch den Eintritt in die Grundschule verstärkt sich die „gleichsinnige“ Tendenz. Der Anteil der Kinder mit ausgewogener oder nahezu ausgewogener Zweisprachigkeit steigt gegen Ende des ersten Schuljahres auf 69% an, der Anteil der Kinder mit ausgeprägter Dominanz des Türkischen sinkt auf 30% (Hamburger Erhebung 2001 a).

Auf die bilinguale Wortschatzentwicklung richten sich die Untersuchungen von Hepsöyler/Liebe-Harkort (1988, 1991), die mit Schülern türkischer Herkunft in Bremen durchgeführt wurden. Eingesetzt werden informelle schriftliche Wortschatztests (wobei nicht alle Kinder die gleichen Aufgaben bearbeiten) sowie Analysen mündlicher Sprechproben. Die Autoren finden eine Dominanz des muttersprachlichen Wortschatzes in den niedrigeren Jahrgängen der Grundschule, die in den höheren Jahrgängen der Grundschule einer Dominanz des deutschen Wortschatzes weicht, wobei der Wortschatz der türkisch-deutschen Schüler durchweg hinter den Wortschatzen einsprachig deutscher bzw. einsprachig türkischer Kinder der jeweiligen Altersstufe zurückbleibt.

Die ebenfalls bilingual angelegte Wortschatzuntersuchung von Karasu (1995) bezieht sich auf den Zeitpunkt vor und nach dem Eintritt in die Grundschule. Untersucht werden Sprechproben von türkisch-deutschen Schulanfängern in Mannheim. Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass der Eintritt in die deutsche Grundschule zu einem Entwicklungsschub beim deutschen Wortschatz führt, während gleichzeitig die Entwicklung des türkischen Wortschatzes stagniert oder langsamer verläuft. Dieses Muster ist besonders stark bei den Kindern ausgeprägt, die vor Schuleintritt wenig Kontakt zum Deutschen hatten und dementsprechend niedrige Deutschkenntnisse bei Schuleintritt aufweisen.

Zur Aneignung unterschiedlicher Schriftsysteme liegen zwei umfangreiche deutschsprachige Arbeiten vor: Berkemeier (1997), die den Erwerb der griechischen und der deutschen Schrift bei acht Kindern der deutschen Gemeinde in Thessaloniki untersucht, und Maas/Mehlem (2002, 2003), welche die arabischen, berberischen und deutschen Schreibtexte von marokkanischen Einwandererkindern in Essen, die teils in arabischer, teils in lateinischer Schrift verfasst sind, analysieren. In beiden Untersuchungen wird davon ausgegangen, dass eine der verwendeten Schriften als „Matrix“ dient (die zuerst erlernte bzw. die in der umgebenden Schriftkultur dominante) und die Lernenden von dieser Matrix ausgehend die je besonderen Strukturen der anderen Schriftsprache „erkunden“ und sich schrittweise aneignen. Dabei sind es eher die allgemeinen Prinzipien der „Matrix“-Schrift, die auf die Zweitschrift übertragen werden. Dies gilt sowohl im Hinblick auf die allgemeine Charakteristik der Buchstabenformen wie im Hinblick auf Laut-Buchstabe-Zuordnungen und (soweit einschlägig) orthographische Regeln.

In der Hamburger Erhebung (2001 b) wird gezeigt, dass die türkisch-deutschen Schülerinnen und Schüler gegen Ende des 1. Schuljahres zum größten Teil (über 80%) das Ziel einer an der Lautstruktur orientierten Schreibung erreicht haben und diese gleichmäßig auf beide Sprachen anwenden. Bei der weitgehend lautgerechten Orthographie des Türkischen führt dies bereits zu überwiegend normgerechten Schreibungen der Schülerinnen und Schüler. Die über die Lautwiedergabe hinausgehenden orthographischen Besonderheiten des Deutschen sind gegen Ende des 1. Schuljahrs von knapp zwei Dritteln der Schülerinnen und Schüler erkannt, wenn auch noch nicht gemeistert.

In der deutschen Forschung sind vergleichende Untersuchungen zur Produktion von Schrifttexten selten. Hinzuweisen ist nur auf die Arbeit von Schwenk (1988), welche die schriftlichen Nacherzählungen von Rückkehrerkindern des 5. und 6. Schuljahrs in der Türkei untersucht. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass die Jugendlichen im Deutschen wie im Türkischen zu einer ver-



kürzenden und reduzierenden Verarbeitung der Textvorlage neigen, die Logik und den Kern der Geschichte öfters verfehlen und Unsicherheit bezüglich der Textsorte erkennen lassen.

Aus der internationalen Forschung werden z.T. ganz andere Ergebnisse berichtet. Allgemein herrscht dort Konsens darüber, dass auch im Bereich der schriftsprachlichen Textfähigkeiten wie im Bereich der Aneignung unterschiedlicher Schriftsysteme mit Transferleistungen gerechnet werden kann (vgl. Williams/Snipper 1990, Edwards 1998, Durgunoğlu/Verhoeven 1998), die nicht nur das Prinzip der Schriftlichkeit als solches, sondern auch Lesestrategien, Textkohärenz und Textsortenkenntnis betreffen. Nach einer Studie Verhoevens in den Niederlanden ist eine hohe Wahrscheinlichkeit für einen positiven Zusammenhang der muttersprachlichen Alphabetisierung mit schriftsprachlichen Leistungen im Niederländischen (als Zweitsprache) gegeben (Verhoeven 1994). Zu ähnlichen Ergebnissen kommen amerikanische und kanadische Studien aus den achtziger Jahren für die Lesefähigkeit; es wurde durchweg eine signifikante Korrelation der Lesefähigkeit in englischer und in spanischer Sprache festgestellt (vgl. Cummins 1991).

## **4.4 Sprachalternationen**

In der Literatur ist gelegentlich von den „besonderen Fähigkeiten Bilingualer“ die Rede. Der Terminus ist nicht scharf definiert, zum Bedeutungskern zählen aber auf jeden Fall die Fähigkeit, zwischen den Sprachen absichtsvoll zu wechseln, und die Fähigkeit, zwischen den Sprachen zu mitteln. Beides wird hier unter dem Begriff der Sprachalternation zusammengefasst.

### **4.4.1 Code-Switching**

Zweisprachige Sprecher bewegen sich in Domänen des bevorzugten oder gar vorgeschriebenen Gebrauchs der einen oder der anderen Sprache, und sie kommunizieren mit Partnern, die oft nur die eine oder die andere Sprache verstehen und sprechen. Anpassung an die sprachlichen Fähigkeiten der Partner (wenn Kommunikation überhaupt stattfinden soll) und normative Erwartungen hinsichtlich des Sprachgebrauchs (deren Durchsetzung an sprachlichen Machtverhältnissen hängt) beschränken die Sprachenwahl der zweisprachigen Sprecher. Ihre Freiheit ist umso größer, je ähnlicher ihre eigenen sprachlichen Fähigkeiten und die ihrer Partner sind und je mehr sprachliche Definitionsmacht sie besitzen. Kompetent zweisprachig zu sein bedeutet in diesem Sinne, die verfügbaren sprachlichen Mittel mit Blick auf die bestehenden Beschränkungen situationsgemäß und mit Blick auf die bestehenden Spielräume intentionsgemäß zur Geltung bringen zu können.

Wie sich eine solche bilinguale Kompetenz in realen Kommunikationssituationen manifestiert, ist vor allem mit der Methode der Gesprächsanalyse untersucht worden. Das zentrale Ergebnis ist, dass das Wechseln zwischen den Sprachen regulär zur Steuerung, Gliederung und Interpretation der Gesprächsabläufe beiträgt, d.h. als kommunikativ funktional anzusehen ist (Auer 1984). Welche Funktionen durch den Sprachenwechsel in der Kommunikation erfüllt werden, lässt sich im Prinzip nur von Fall zu Fall interpretierend verstehen. Zur

Illustration können aber einige typische, auch in unterschiedlichen Kommunikationssituationen wiederkehrende Funktionen benannt werden: Markierung eines Themenwechsels, Einbeziehung eines neuen Adressaten, Anschluss an den oder Distanzierung vom Vorredner, Koalitionsbildung, Unterstreichung von Konsens oder Dissens, Anmeldung einer Sprachenpräferenz, Zitierung (oder Parodie) eines Anderssprachigen (vgl. di Luzio 1984, Berber 1985, Keim 2001). Die Räume, in denen sich die Fähigkeiten des Wechsels zwischen den Sprachen entfalten (in denen sie also wohl auch erworben werden), sind die des privaten Gesprächs in der Familie, unter Freundinnen und Freunden, in Kinder- und Jugendlichengruppen (Dirim/Lange 1997). Über ihre Aneignung durch Kinder und Jugendliche ist jedoch kaum etwas bekannt. Man weiß, dass die grundlegende Fähigkeit der Unterscheidung zwischen den Sprachen (und damit verbunden die Fähigkeit der sprachlichen Einschätzung von Interaktionspartnern) relativ früh in Erscheinung tritt, darauf wurde bereits hingewiesen. Man weiß aus den Beispielen der zitierten Autoren, dass eine differenzierte Handhabung der möglichen Funktionen des Wechsels zwischen den Sprachen schon bei Kindern im Grundschulalter (vgl. Frey 1997, Dirim 1998) nachzuweisen ist, also höchstwahrscheinlich im Vorschulalter angebahnt wird. Entwicklungsverläufe sind nicht erforscht, doch kann man davon ausgehen, dass sie als Teil der Sprachentwicklung insgesamt angesehen werden können. Es gibt Gründe für die Annahme, dass sich Gewohnheiten des Hin- und Herwechsels zwischen den Sprachen nicht autonom entwickeln, sondern in starker Abhängigkeit von den verfügbaren sprachlichen Mitteln und den sozial induzierten Sprachpräferenzen (Pfaff 1999).

Es liegt nahe, die Fähigkeiten des Code-Switching als eine Ausprägung allgemeiner konversationeller Fähigkeiten zu betrachten, die sich nur eben des „Materials“ der Zweisprachigkeit bedient. Ob diese Fähigkeit diagnostischen Absichten zugänglich ist, ist eine offene Frage.

#### 4.4.2 Sprachmittlung

Zweisprachige Kinder und Jugendliche geraten immer wieder in Situationen, in denen sie als Sprachmittler tätig werden müssen oder möchten. Dabei sind keineswegs nur wörtliche Übersetzungen, sondern auch Umschreibungen, Zusammenfassungen und kultursensible Erklärungen gefragt. Die damit angesprochene „translation proficiency“ ist als eine eigene Fähigkeit zu betrachten, welche auch zu schulischen Zwecken eingesetzt werden könnte (Malakoff/Hakuta 1991, S. 156) und beruflich nutzbar ist. Zwar findet diese Fähigkeit in der Sprachdidaktik derzeit wenig Beachtung (vgl. Königs 2003), auch die Sprachdiagnostik zeigt kein ausgeprägtes Interesse, doch dürfte es weder ein grundsätzliches noch ein technisches Problem sein, entsprechende Instrumente zu entwickeln. Malakoff/Hakuta (a.a.O.) empfehlen ein Maß für die Übersetzungsgeschwindigkeit auf der Wortebene.

## 4.5 Resümee

Die Forschungen zur Aneignung des Deutschen als Zweitsprache haben Verlaufsstrukturen aufdecken können, die als schrittweise Annäherung an die Zielsprache anzusehen sind. Die Entdeckung solcher Erwerbssequenzen ermöglicht im Prinzip die Etablierung sprachinterner Maßstäbe unabhängig von äußeren Faktoren, unabhängig vor allem vom Lebensalter der Lernenden. Diese Maßstäbe sind grundsätzlich so strukturiert, dass jede höhere Stufe das Erreichen der niedrigeren Stufe impliziert; sie hätten also die Form von Guttman-Skalen.

Die Ergebnisse dieser Forschungen weisen aus, dass sich die Schritte bei der Aneignung des Deutschen als Erstsprache, Zweitsprache und Fremdsprache in vielen Aspekten ähneln. Das rechtfertigt vorerst die Anwendung prinzipiell gleicher Analysegesichtspunkte bei der Beschreibung von Deutschprofilen einsprachiger und zwei- oder mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher. Es kann zumindest versucht werden, diese auch in einheitlichen Skalen abzubilden.

Einflüsse der Erstsprache auf die Aneignung der Zweitsprache bzw. Besonderheiten der Zweitsprachaneignung gegenüber der Erstsprachaneignung werden punktuell festgestellt oder für wahrscheinlich gehalten. Es ist derzeit nicht absehbar, ob daraus sprachdiagnostische Anhaltspunkte zu gewinnen sind.

Zur Aneignung der Herkunftssprachen in der Emigration liegen weniger Erkenntnisse vor. Die Autoren beschäftigen sich vor allem mit Erscheinungen der Retardierung oder Vereinfachung gegenüber der einsprachigen Aneignung sowie mit Einflüssen des Deutschen. Die zusammengetragenen Beobachtungen sind umfänglich genug, um einen umstandslosen Vergleich der herkunftssprachlichen Entwicklung von Migrantenkindern und -jugendlichen mit einsprachiger Aneignung als fragwürdig erscheinen zu lassen; zu diskutieren ist die Annahme eigener Migrantennormen.

Wenn Aussagen zur Dominanz einer Sprache angestrebt werden, ist darauf zu achten, aus welchen Komponenten der Sprachprofile sie abgelesen werden sollen. Bei weitem nicht alle Komponenten eignen sich für einen direkten Vergleich.

Biographisch bedingt variieren die Grade der Beherrschung von Erst- und Zweitsprache in erheblichem Maße. Insoweit Förderentscheidungen auch von dem je individuellen Verhältnis zwischen Erst- und Zweitsprache abhängen, unterstreicht dieser Befund die Forderung, die Sprachprofile zweisprachiger Kinder und Jugendlicher konsequent zweisprachig anzulegen.

Die Fähigkeit, kommunikativ geschickt mit der Möglichkeit der Sprachalternation umzugehen, geht über das bloße Verfügenkönnen über die Mittel zweier Sprachen hinaus. Sie ist eine eigene Fähigkeit, deren Entwicklung als eine Dimension sprachlicher Bildung konzipiert werden könnte. Dabei liegt es näher, an die Fähigkeit der Sprachmittlung zu denken als an die Fähigkeit des Code-Switching.

## 5 Positionen zur Sprachbildung in der mehrsprachigen Gesellschaft und ihre Auswirkungen auf die Zweisprachigkeitsdiagnostik

Das vorliegende Gutachten ist in einer Situation geschrieben, in der frühere Positionen in einer Reihe von praxiszugewandten Arbeiten immer noch eine Rolle spielen, obwohl sie wissenschaftlich keinen Respekt mehr verdienen, und in der sich neuere Positionen zwar durchzusetzen beginnen, ohne aber schon entscheidenden Einfluss auf die Praxis erlangt zu haben. Diese Schwebesituation ist mittels einer Darstellung ihres Entstehens eher zu charakterisieren als durch eine aktuelle systematische Analyse; das folgende Kapitel ist daher als geschichtlicher Abriss angelegt.

### 5.1 Migrantepädagogik

#### 5.1.1 Ursprüngliches Assimilations- und Segregationsdenken

Seit dem vermehrten Eintritt von „Ausländer-“ oder „Gastarbeiterkindern“ in die deutschen Schulen waren die Bildungsverwaltungen und einzelne Erziehungs- und Sprachwissenschaftler mit dem Problem fehlender oder ungenügender Deutschkenntnisse beschäftigt. Von Anfang an spielte dabei die Heterogenität der Lerngruppen eine Rolle: „Obschon zentrale Maßnahmen selbst in größeren Städten außerordentlich durch das unterschiedliche Alter und die verschiedenen Herkunftsländer der ausländischen Schüler erschwert werden, sollen diese – wenn sie in größerer Zahl in einem Wohngebiet wohnen – nach Möglichkeit in besonderen Klassen (Vorklassen) zusammengefasst werden, bis sie in der deutschen Sprache so weit gefördert sind, dass sie am normalen Unterricht teilnehmen können“, heißt es in der ersten Empfehlung der Kultusministerkonferenz zum Unterricht für Kinder von Ausländern vom 14./15. Mai 1964. Der Grundgedanke eines solchen vorbereitenden Deutschunterrichts blieb auch in den folgenden KMK-Empfehlungen und den ihnen folgenden Länder-Erlassen erhalten. Mit dem Kriterium der Teilnahmefähigkeit an einem (als unverändert gedachten) normalen Unterricht war auch ein allgemeiner Maßstab zur Beurteilung der Deutschkenntnisse vorgegeben. Es ist aber nicht ernsthaft versucht worden, diesen Maßstab so zu operationalisieren, dass er z.B. als Erfolgskriterium für die empfohlenen „besonderen Klassen“ hätte dienen können. Ein Grund dafür kann darin gesehen werden, dass ein solcher Versuch erheblichen wissenschaftlichen Aufwand gekostet hätte, seitens der Bildungsverwaltung und der Forschungsförderung aber kein Interesse bestand, in die Lösung von Problemen zu investieren, die damals immer noch als vorübergehend galten (vgl. Reich 2003a, S. 146f.).

Ein weiterer Grund ist in der engen Verbindung der Frage nach dem Sprachstand im Deutschen mit der Einrichtung besonderer Lerngruppen zu sehen. Diese hatten sich im Lauf der Jahre vielerorts zu segregierten Bildungseinrichtungen niedrigsten Niveaus entwickelt, und keiner der Erziehungs- und Sprachwissenschaftler, die sich damals mit der Materie befassten, wollte direkt die Hand dazu reichen, der Zuweisung von Migrantenkinder zu solchen Ein-

richtungen den Anschein des Rationalen zu verleihen. Auf der anderen Seite war aber gerade das Bedürfnis der Praxis, solche Entscheidungen nicht nur willkürlich und schlecht informiert, sondern pädagogisch verantwortungsvoll zu treffen, der Motor der weiteren Entwicklung. Die Didaktiker des gerade erst entstandenen Faches Deutsch als Zweitsprache versuchten diesem Bedürfnis mit ersten Entwürfen nachzukommen. Es entstand eine eigentümliche Situation der Zweideutigkeit, die wissenschaftlich in den Anfängen stecken blieb (vgl. Fried 1986; Boos-Nünning/Gogolin 1988), ein unklares Verhältnis zur Praxis aufwies und letztlich weder die Zuweisungsprozeduren noch die Deutschförderung positiv verändern konnte (vgl. Reich 2003a und b). Auch mehrfache vergleichende Sichtungen (Luchtenberg 1984, 1988; Horn 1986) brachten keinen Fortschritt in der Sache. Die grundlegenden Probleme, d.h. insbesondere die Fragen nach der Zweisprachigkeit der Probanden, nach den anzulegenden Normen und nach dem Anschluss von Förderentscheidungen, blieben unbeantwortet.

Mit Ausnahme der im Arbeitszusammenhang der Regionalen Arbeitsstellen zur Integration ausländischer Kinder und Jugendlicher in Nordrhein-Westfalen entworfenen „Beobachtungswochen“ (Langenohl-Weyer/Schlotmann 1983; Neumann/Schlotmann 1983, 1988) waren alle diese Verfahren einsprachig deutsch angelegt. Das entsprach dem herrschenden Denken. Zwar hatten in den KMK-Empfehlungen und den Länder-Erlassen auch die Herkunftssprachen der Migranten Berücksichtigung gefunden, aber doch eher wie Bildungsinhalte von einem anderen Stern. Man schrieb ihnen eine mögliche Bedeutung für eine mögliche Rückkehr zu, ohne darin einen Grund für curriculare Bemühungen, geschweige denn für sprachdiagnostische Anstrengungen zu sehen. Eine einheitliche Entwicklung in Mutter- und Zweitsprache, so kritisierten Meyer-Ingwersen u.a. (1977, S. 263) zu Recht, sei nicht einmal gedanklich ins Auge gefasst: „Der Schüler wird als eine Art unbeschriebenes Blatt gesehen, aus dem man unter Verleugnung seines muttersprachlichen Hintergrunds einen normalen deutschen Schüler machen kann“.

### **5.1.2 Gedanklicher Wandel – praktischer Stillstand**

Im erziehungswissenschaftlichen Denken änderte sich dies mit dem Übergang von einer defizit-orientierten zu einer differenzialistischen Sicht. In den erziehungswissenschaftlichen Veröffentlichungen der späten 70er/frühen 80er Jahre mutierten die „Ausländerkinder“ zu „Migrantenschülern“, und der Eigenwert ihrer Herkunftssprachen, ihrer Herkunftskulturen und à la rigueur ihrer „Migrantenkultur“ wurde dem Defizitdenken nicht ohne Pathos entgegengehalten. Grundgelegt wurde in dieser Argumentation die Umdeutung des Herkunftssprachenunterrichts zu einem an der Lebenswelt der Schüler orientierten Bildungsangebot, die später in den curricularen Entwicklungsarbeiten der Länder Hessen und Nordrhein-Westfalen ihren Ausdruck gefunden hat. Es war ein bilingual-bikulturelles Muster, auf dem diese Argumentation aufbaute; impliziert war dabei stets die Vorstellung von der Herkunftssprache als der „Muttersprache“ der Migrantenschüler. Ihrer tatsächlichen Aneignung diagnostisch nachzugehen war in diesem Rahmen noch ein sehr fern liegender Gedanke. Es

ging um eine „Erziehung der Zweisprachigen zur Zweisprachigkeit“ (vgl. Reich/Reid 1992).

Die gleichzeitige Wende hin zu einer bewussten Integrationspolitik im Bildungsbereich war begleitet von der Erwartung, dass sich durch das Lernen in deutschsprachigen Klassen und den Kontakt mit deutschen peers die Defizite in der deutschen Sprache ausgleichen würden. Auch hierzu schien es keiner Sprachdiagnostik zu bedürfen.

Die nächste Wende im erziehungswissenschaftlichen Denken, die Wende von der differenzialistischen zur interkulturalistischen Sicht, änderte an diesem Desinteresse nichts (vgl. Steiner-Khamsi 1989, 1992). Die Erwartung des Deutschlernens durch Integration blieb erhalten, und die Herkunftssprachen erschienen dem neuen Denken eher als ein interessanter Stoff für die allgemeine interkulturelle Bildung denn als analysierenswerte Fähigkeit. Es kam ihm weniger auf Leistung als auf Sensibilisierung an. Die Kritik am Interkulturalismus in der Pädagogik hat dann das Desinteresse an sprachlicher und kultureller Differenz zum Programm erhoben.

### 5.1.3 Praktischer Wandel – gedanklicher Stillstand

Neues Interesse am Thema Sprachstandsfeststellung bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund entwickelte sich erst wieder gegen Ende der 90er Jahre, und zwar primär von Seiten der Bildungsadministration. Es verdankte sich den ernüchternden Erkenntnissen, dass die nachwachsende Generation der Migrantenkinder die deutsche Sprache nicht von alleine gelernt, die bildungspolitische Schieflage sich nicht ausgeglichen hatte und dass andere nationale Bildungssysteme erfolgreicher mit der Aufgabe der Integration von Migrantenschülern umzugehen wissen als die Länder in der Bundesrepublik Deutschland (OECD 2001, S. 179-186).

Dieses neu erwachte Interesse richtete sich allerdings konzentriert auf die Zeit des Übergangs vom Elementar- zum Primarbereich (vgl. die Darstellung der einzelnen Verfahren in § 8). Die alte Vorstellung einer sprachlichen Vorbereitung (auf ein im Übrigen unverändertes System) kam darin noch einmal zur Geltung, und die Eile, mit der gearbeitet wurde, führte schon auch dazu, dass an die alten Lösungsmuster, mehr als es erforderlich gewesen wäre, wieder angeknüpft wurde. Nach wie vor überwiegt das einseitige Interesse an der deutschen Sprache.

Dabei wäre die Wissenschaft dieses Mal besser gerüstet gewesen als zuvor: Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und individuelle Zweisprachigkeit sind auch in Deutschland zu anerkannten Forschungsthemen geworden, namentlich die Forschungen zu Deutsch als Zweitsprache haben mächtigen Auftrieb erhalten und auch zu Resultaten geführt, die für die Konstruktion von Instrumenten zur Sprachstandsfeststellung als Anhaltspunkte dienen können.

Zugleich hat sich der bildungspolitische Horizont erheblich geweitet. Durch das Aufkommen einer europäischen Bildungspolitik, die sich zentral mit Sprachenfragen befasst, und durch die internationalen Vergleichsstudien ist eine Veränderungsbereitschaft entstanden, welche zumindest die Chance einer übergreifend gedachten Pädagogik der Vielfalt in sich enthält.

## 5.2 Übergreifende Konzepte der Sprachbildung

In der erziehungs- und sprachwissenschaftlichen Diskussion ist die Vorstellung eines übergreifenden Sprachbildungskonzepts, das die Herkunftssprachen der Migranten einbezieht, schon früh artikuliert worden, auch wenn sie anfangs als eine schiere Außenseiterposition erscheinen musste.

Vorangetrieben wurde in den 1980er Jahren, wie schon erwähnt, die curriculare Integration des Herkunftssprachenunterrichts in ein allgemeines Konzept des Sprachenlernens. Die Deutschdidaktik folgte dieser Entwicklung zögerlicher und ließ es auf der Ebene der Lehrpläne und didaktischen Materialien bei einer Kombination von kompensatorischen Elementen mit interkulturellen Zutaten bewenden.

„Die Vorstellung einer voll ausgebildeten Zweisprachigkeit der ausländischen Schüler impliziert letztlich eine Zweisprachigkeit beider Seiten“, hatte der Verfasser dieses Gutachtens (1976, S. 187) in Anlehnung an Kjolseth (1971) geschrieben. Gogolin (1988) übernahm diese Vorstellung in die von ihr ausgearbeiteten Konturen eines innovativen Konzepts der Erziehung zur Zweisprachigkeit, die nun nicht mehr als Privileg oder Stigma einer Teilgruppe, sondern als allgemeines Erziehungs- und Bildungsziel dargestellt wurde. Die Konsequenzen für Sprachstandsfeststellungen und Sprachstandsvergleiche wurden von ihr explizit ausformuliert: „Da die Primärsprachentwicklung der Kinder ethnischer Minderheiten ein Kontinuum an Ausprägungen der Zweisprachigkeit erwarten lässt, liefert ohnehin erst individuelle Sprachdiagnose die Grundlagen für konkrete Unterrichtsplanung. Sehr wahrscheinlich wird sich dabei herausstellen, dass die verschiedenen sprachlichen Voraussetzungen der Kinder ein Höchstmaß an Differenzierung im erstsprachlichen Unterricht erforderlich machen, so dass sich vermutlich auch Lerngruppen bilden lassen, in die die Kinder der Mehrheit sinnvoll eingebunden werden können.“ (Gogolin 1988, S. 121)

Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7. Oktober 1994 „Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht“ wurde die Vorstellung der Einbeziehung der Migrantensprachen in ein Gesamtkonzept sprachlicher Bildung erstmals auch offiziell in Betracht gezogen, wenn auch zunächst nur als eine zu prüfende Möglichkeit. Im Jahr darauf erschien das Weißbuch der Europäischen Kommission zur allgemeinen und beruflichen Bildung, das den Umgang mit drei Sprachen als allgemeines Ziel der Bildung in Europa proklamiert. Inzwischen arbeiten mehrere Bundesländer an Konzepten, durch die der KMK-Beschluss von 1994 – sicher auch im Sinne der Europäischen Kommission – umgesetzt werden soll.

## 5.3 Resümee

Der erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Diskurs liefert derzeit keine einhellige Orientierung für Erhebungen und Analysen des Sprachstands bei zweisprachigen Kindern und Jugendlichen. Gleichheitspostulate stehen gegen das Postulat, den sprachlichen Besonderheiten der Gruppe Gerechtigkeit widerfahren zu lassen. Die Gleichheitspostulate selber sind ambivalent, sie haben eine monolingual-nationale und eine multilingual-europäische Interpreta-

tion, und zwischen diesen beiden Interpretationen kann nicht im Sinne eines Entweder-Oder entschieden werden.

Festzuhalten ist zunächst, dass eine Anwendung des Gleichheitsgebots im Sinne umstandsloser Gleichbehandlung der deutschen Sprachkenntnisse aller Schülergruppen mit hoher Wahrscheinlichkeit zu einer Verschlechterung der Bildungssituation der zweisprachigen Kinder und Jugendlichen führen würde. Festzuhalten ist aber auch, dass die Länder in der Bundesrepublik Deutschland ziemlich negative Erfahrungen mit den von ihnen früher praktizierten Modellen separater Beschulung gemacht haben. Die schwierige Aufgabe, die sich daraus ergibt, ist die einer Umstellung des Sprachgebrauchs und der Sprachenbeurteilung im Regelbetrieb der Schule im Sinne einer Inklusion der Sprachenvielfalt.

Inklusion der Sprachenvielfalt bedeutet zunächst, die ganze Spannweite der Sprachkenntnisse des Einzelnen in den Blick zu nehmen, um fördernd und fordernd darauf eingehen zu können. Inklusion der Sprachenvielfalt bedeutet aber auch eine seriöse Berücksichtigung der nicht-deutschen Sprachen in den Lerngruppen, d.h. im Unterricht, fachbezogen und fächerübergreifend. Inklusion der Sprachenvielfalt bedeutet schließlich die Einbeziehung der Herkunftssprachen in die Curricula und in die Angebote der Schulen. Hier liegt dann die mögliche Anschlussstelle für ein künftiges Sprachbildungsmodell europäischen Zuschnitts.

## **6 Zweisprachigkeitsdiagnostik I: Generelle Probleme**

### **6.1 Sprachdiagnostische Modellierung der Zweisprachigkeit**

In der Bilingualismusforschung gilt es geradezu als ein Glaubenssatz, dass Zweisprachigkeit nicht als Addition zweier Einsprachigkeiten verstanden werden dürfe (vgl. Baker/Prys Jones 1998, S. 9-11). Dies ist freilich fast ein Truismus; nur angesichts einer unbedachten Praxis, die sich um die Wahl adäquater Maßstäbe, die Berücksichtigung unterschiedlicher Domänen und die Einbeziehung der Phänomene „zwischen den Sprachen“ zu wenig Gedanken macht – darauf hat Stölting (2003) kürzlich noch einmal mit Nachdruck hingewiesen – macht es einen Sinn, auf diesen Satz immer einmal wieder zurückzukommen. Dem stehen aber die Selbstaussagen vieler Zweisprachiger entgegen, die ihre Zweisprachigkeit ausdrücklich nicht als etwas Besonderes betrachtet sehen wollen.

Sprachdiagnostische Modellbildung aber muss sich vor den Zwecken, die sie sich setzt, legitimieren. Diese Verpflichtung läuft mit Blick auf die beiden skizzierten Positionen oft genug auf ein Dilemma und auf Prozesse des Abwägens hinaus.

Die in Kapitel 5 referierten Sachverhalte und Argumente weisen auf ein Modell der pädagogischen Inklusion, das nicht in einer Gleichbehandlung der Sprachen bestehen kann, sondern bei dem die gleichmäßig hohen gesellschaftlichen Erwartungen an die Deutschkenntnisse Aller ebenso wie die besondere Bedeutung der Erstsprache für die Bildung des Individuums vorausgesetzt sind. Das gesellschaftliche Übergewicht des Deutschen darf nicht ignoriert werden, die gesellschaftlichen Erwartungen müssen sich in den Maßstäben der Sprach-



standsanalyse in der einen oder andern Weise widerspiegeln. Dies bedeutet auch, dass die Maßstäbe am besten so anzulegen sind, dass eine differenzierte Beschreibung des Sprachprofils der Sprecher des Deutschen als Zweitsprache wie der Sprecher des Deutschen als Muttersprache möglich bleibt.

Grundmuster der Differenzierung ergeben sich aus den linguistischen Ebenen und den sprachlichen Fertigkeiten (vgl. Bredel in diesem Band, § 1.5). Diese Kategorien sind sprachenübergreifend. Sie können also für Profile der Herkunftssprachen in gleicher Weise eingesetzt werden wie für Profile des Deutschen. Dadurch ergibt sich zusätzlich die Möglichkeit des direkten oder relativen Vergleichs der beiden Sprachprofile. In diesem Vergleich erschließen sich in einem ersten Zugriff „Konstellationen der Zweisprachigkeit“ und möglicherweise Einsichten in eine zugrunde liegende allgemeine Sprachfähigkeit. Vernachlässigt sind bislang die diskursiven und die pragmatischen Fähigkeiten. Die Erfassung der rezeptiven Fähigkeiten ist weniger entwickelt als die der produktiven. Herauszufinden, in welcher Weise die „besonderen Fähigkeiten“ Bilingualer in die Erhebung und Analyse von Sprachständen einbezogen werden können, ist beim derzeitigen Stand des Wissens ein Desiderat.

## **6.2 Normen-Probleme**

Dass die Frage nach den angemessenen Normen der Sprachstandsanalyse eigentlich ein sehr hohes Maß an Aufmerksamkeit verdienen würde, ergibt sich schon aus dem pädagogischen Kontext und wird durch die aktuelle bildungspolitische Schieflage noch einmal deutlich unterstrichen. In Wirklichkeit aber vollzieht sich alles, als ob es diese Frage nicht gäbe. Die Untersuchungen zum Erwerb des Deutschen als Zweitsprache sind ihrem Charakter nach Fallstudien und können auf die Erörterung von Normen-Fragen verzichten. Die wenigen quantitativen Untersuchungen zur Zweisprachigkeit mit Deutsch als einer der beteiligten Sprachen gehen undiskutiert von Normalverteilungsannahmen und Durchschnittswerten der jeweils untersuchten (altersgleichen) Gruppen zweisprachiger Kinder und Jugendlicher aus; in der Regel fehlt es an einsprachigen Kontrollgruppen. Umgekehrt gehen die internationalen Schulleistungsvergleiche wie selbstverständlich von Normalverteilungsannahmen und Durchschnittswerten der Gesamtpopulation aus; die Frage nach Gruppennormen der „Schüler mit Migrantenhintergrund“ würde ihrem Untersuchungszweck ja auch geradezu zuwiderlaufen. Gänzlich fehlt es an Versuchen wissenschaftlicher Begründungen von Grenzwerten für die Zuweisung zu besonderen pädagogischen Angeboten oder die Einforderung zusätzlicher staatlicher Fördersubventionen; die in einigen Verfahren angegebenen Werte müssen als rein willkürlich gelten.

Zunächst zu den Normen, die auf Durchschnittswerten und Normalverteilungen beruhen: Errechnet man sie aus Messwerten einer Population gleichaltriger Einsprachiger, so unterstellt man, dass die normal entwickelten Fähigkeiten von Muttersprachlern den „natürlichen“ Maßstab für die Beherrschung einer Sprache abgeben. Man muss sich dann mit dem pädagogisch-psychologischen Gegenargument auseinandersetzen, dass durch ein solches Vorgehen das irreführende Bild vom Zweisprachigen als einem zweimal unvollkommenen Einsprachigen verstärkt werde. Hinzu kommt das technische Problem, wie dabei

eine hinreichende Differenzierung im unteren Leistungsbereich gewährleistet werden kann.

Bezieht man sich auf die gemessenen Fähigkeiten in einer Population, zu der sowohl Einsprachige als auch Zweisprachige gehören, so unterstellt man ein gewisses Maß an Gleichartigkeit mit Bezug auf das untersuchte Merkmal, die aber zumindest nicht stillschweigend vorausgesetzt werden darf, wenn man den Blick auf die recht unterschiedlichen Umstände der sprachlichen Sozialisation richtet. Der pädagogische Einwand lautet dann allerdings, dass damit mehr die sprachsozialisatorischen Voraussetzungen als die sprachlichen Fähigkeiten gemessen würden.

Geht man umgekehrt davon aus, dass Zweisprachige eine sprachliche Identität *sui generis* haben, dann bilden die Normalverteilungen bei dieser Gruppe den richtigen Maßstab. Das pädagogische Gegenargument lautet, dass damit eine Sonderbehandlung auf Dauer etabliert würde, die dem Integrationsziel zuwiderläuft. Das technische Problem besteht hier in der angemessenen Berücksichtigung des Lebensalters bei Beginn des Zweitspracherwerbs und der Dauer und Qualität der Kontakte mit den Sprachen.

Es gibt also nicht „die richtige“ Norm. Es kommt alles auf den Verwendungszweck und den Verwendungszusammenhang an. Zu fordern ist zuallererst die Entwicklung von Problembewusstsein bei allen Beteiligten und dann – in zweiter Linie – von den Autoren die Ermittlung und der ausdrückliche Ausweis der verschiedenen Normwerte und der daraus abzuleitenden Rangskalen nebeneinander.

### 6.3 Zum Zusammenhang von Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung

Noch weniger als die Frage nach den angemessenen Normen ist die Frage nach der Anschließbarkeit von Förderungsmaßnahmen in der Zweisprachigkeitsdiagnostik zum Gegenstand systematischer Erörterung gemacht worden. Dabei ist sie von gleichermaßen fundamentaler Bedeutung. „Sprachstand“ ist, wie in § 6.1 dargelegt, kein neutraler Sachverhalt, sondern ein Konstrukt, das in möglichst transparenter Weise auf den weiteren Verwendungszweck zugeschnitten sein sollte.

Was der Verwendungszweck „Förderung der Zweisprachigkeit“ impliziert, müsste sich aus einer allgemeinen Theorie der entwicklungsbezogenen Förderung ergeben, die dann auf zweisprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche anzuwenden wäre. Eine solche allgemeine Theorie hätte die präskriptiven Aussagen zu liefern, die als unerlässliche Zwischenstücke gebraucht werden, wenn aus den nur analytischen Aussagen einer Sprachstandsanalyse handlungsleitende sprachdidaktische Aussagen abgeleitet werden sollen. Die Stücke, aus denen eine solche Theorie zu formen wäre, lassen sich immerhin benennen. Die Erkenntnisse zur Förderlichkeit sprachlichen Inputs, die vorwiegend in der sozial-schichtorientierten Erstspracherwerbsforschung gewonnen worden sind, müssten ebenso Eingang darin finden wie Aussagen zur Passung von persönlichen Aneignungsstrategien der Kinder und Jugendlichen zum Arrangement sprachfördernder Situationen und überprüfbare Annahmen zur Wahrschein-

lichkeit von Intake-Aktivitäten, zur Anregung von Sprachproduktion und zur Ermutigung sprachlicher Anstrengung.

Die generellen Aussagen der Theorie wären zu spezifizieren durch Annahmen zur Anregung oder Unterstützung von Transfer zwischen den Sprachen der Kinder und Jugendlichen. Dabei wären die „Sphären“ möglichen Transfers zu umreißen und Methoden des Transferanstoßes und der Transfer-Verstärkung (neu) zu entwickeln. In den (ebenfalls zu bestimmenden) „Sphären“ sprachspezifischer Förderung käme es darauf an, die jeweiligen „Zonen der nächsten Entwicklung“ zu benennen und anzugeben, ob und wenn ja welche Teilaspekte von Sprache dabei unterschieden werden sollten. Soweit sich dabei Stärken und Schwächen eines Kindes in Teilaspekten der jeweiligen Sprache erkennen lassen, wäre zu klären, ob Vorsprünge in bestimmten Teilaspekten genutzt werden können, um die Überwindung von Rückständen in anderen zu beschleunigen. In diesem Sinne zu bestimmen sind namentlich die gegenseitigen Verhältnisse der Diagnosebereiche Pragmatik/Textematik, Morphematik/Syntagmatik und Lexematik/Idiomatik zueinander (Phonetik/Phonematik bzw. Graphetik/Graphematik spielen eine eigene Rolle). Durchgehend zu bestimmen wäre das Verhältnis lautsprachlicher und schriftsprachlicher Fähigkeiten.

Eine auf mögliche Förderentscheidungen bezogene Sprachdiagnostik hat sich auf solche Unterschiede zwischen den Probanden zu richten, die Konsequenzen für diese Entscheidungen haben. In einem noch vorläufigen Entwurf können die folgenden Unterscheidungen namhaft gemacht werden:

- Eine erste Unterscheidung zwischen Kindern und Jugendlichen, deren Förderung an ihrer allgemeinen geistigen Entwicklung ansetzen muss, und solchen, die der Therapie spezifischer Sprachentwicklungsstörungen bedürfen; in beiden Fällen müssten vergleichbare Erscheinungen in beiden Sprachen Zweisprachiger beobachtbar sein.
- Eine zweite Unterscheidung nach den Dominanz- und Domänenverhältnissen zwischen den Sprachen der zweisprachigen Probanden; an ihnen entscheiden sich die Strategien der Förderung im Hinblick auf den Einsatz und die transferbefördernde Koordination der Sprachen (z.B. die Indikatoren zweisprachiger Alphabetisierung).
- Eine dritte Unterscheidung betreffe „Erwerbstypen“, d.h. Arten des persönlichen Umgangs mit Sprache. Es handelt sich um ein wenig strukturiertes Gebiet. In Betracht kommen unterschiedliche Einstellungen zu den Sprachen, Bereitschaft zu Fehlerrisiken, kommunikative Gewohnheiten und Präferenzen, Vertrautheit mit und Interesse an Schriftsprache, Sprachbewusstheit. Erwerbstypen sind aller Wahrscheinlichkeit nach als Persönlichkeitsmerkmale aufzufassen, die vor-einzelsprachlich angelegt sind, aber sprachspezifisch unterschiedlich wirksam sein können. Es wird angenommen, dass Förderungsmaßnahmen mehr oder minder erwerbstypengerecht sein können; alles Nähere wäre auszuarbeiten.
- Die letzte vorzuschlagende Unterscheidung betrifft zunächst einmal sprachspezifische interne Verhältnisse. Es wird angenommen, dass die Verhältnisse zwischen pragmatischem, morphosyntaktischem und lexikalischem Diagnosebereich förderrelevant sind. Die Ermittlung einzelsprachlicher Profile sollte sprachintern „Stärken und Schwächen“ des Probanden ausweisen. (Ob diese sich auch sprachenübergreifend würden nachweisen lassen, ist

eine offene, aber nachgeordnete empirische Frage.) Durch das einzelsprachliche Profil würden Ansatzpunkte dafür geboten, die jeweiligen Stärken eines Probanden in der Förderung zu nutzen. Soweit Stufen-Modelle zum Einsatz kommen, dienen die Profile zugleich zur Identifizierung der „Zone der nächsten Entwicklung“.

Es sei wiederholt, dass es sich hier um vorläufige Entwürfe handelt. Die Zusammenhänge zwischen Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung stellen ein offenes Feld für Forschung und Entwicklung dar.

## **7 Zweisprachigkeitsdiagnostik II: Einzelne Verfahren zur Verwendung in Deutschland**

### **7.1 Zum Einsatz einsprachig konzipierter Verfahren**

Ein unbedachter Einsatz einsprachig konzipierter Verfahren bei zwei- oder mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen ist ein riskantes Unterfangen.

Man muss sich bewusst sein, dass mit diesen Verfahren immer nur „die deutsche Hälfte“ Zweisprachiger untersucht werden kann, eine verallgemeinernde Interpretation ohne Kenntnis der andern Hälfte ist unzulässig. Insbesondere stellt die Diagnose einer Sprachentwicklungsstörung allein auf der Grundlage von Deutschkenntnissen eine reale Gefahr dar. Eine solche Interpretation mag im monolingualen Kontext mit vollem Recht bestehen, im bilingualen Kontext darf sie nicht ohne Gegenprüfung vorgenommen werden.

Sodann ist die Frage der Maßstäbe zu bedenken. Einsprachig konzipierte Verfahren operieren mit Durchschnittswerten und Normalverteilungen, die bei einsprachig deutschen Populationen gewonnen worden sind. Diese sind, wie in § 6.2 dargelegt, nur vorsichtig und bedingt zur Beurteilung zweisprachiger Kinder und Jugendlicher heranzuziehen. Als ein bedingt positives Beispiel können hier die Aufgaben zum Verstehen deutscher Lesetexte in den internationalen Vergleichsstudien PISA und IGLU genannt werden. Die dort vorgenommenen Normierungen sind tief genug gestaffelt, um die Leistungen in der Gesamtpopulation abzubilden; dadurch entsteht ein Bild des durchschnittlichen Abstands zwischen den Leistungen von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. Was diese Skalen ihrer ganzen Anlage und Absicht nach nicht leisten, ist die Vermittlung von Hinweisen zur individuellen Förderung.

Drittens schließlich muss mit der Gefahr gerechnet werden, dass einsprachig deutsch konzipierte Verfahren kulturspezifische Items enthalten, deren Bearbeitung zu weiteren Nachteilen für zweisprachige Probanden führen kann.

### **7.2 Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes in Deutsch als Zweitsprache (ohne Berücksichtigung der Erstsprache)**

#### **7.2.1 Schätzverfahren**

Vor allem in sozialwissenschaftlich orientierten Untersuchungen sind Selbsteinschätzungen der Befragten ein beliebtes Mittel, um an Sprachdaten zu gelangen.

Dieses Vorgehen wird in der Regel forschungsökonomisch begründet. Nur Esser (1985) hat die Meinung vertreten, dass subjektive Sprachkompetenzmessung valide genug sei, um im Rahmen erklärender Ansätze als verlässliches Verfahren eingesetzt zu werden. Seine Beweisführung kann jedoch nicht wirklich überzeugen, da sie sich nur auf den Vergleich der Ergebnisse eines informellen Wortschatztests mit der Selbsteinschätzung der Schriftsprachkompetenz der Probanden stützt. Man wird sich damit begnügen müssen, die Ergebnisse solcher Ratings als Aussagen über grobe Tendenzen, v.a. im Zeitreihenvergleich, zu interpretieren.

Als Instrument zur Sprachstandsfeststellung in pädagogisch-praktischem Kontext versteht sich SESAM (Freese/Stell 1986). Hier wird versucht, durch Konkretheit und Differenziertheit der Vorgaben und die Kombination von Selbst- und Fremdeinschätzung die Subjektivität des Verfahrens zu mindern: Die Lehrkräfte erhalten eine Reihe von Kurzbeschreibungen konkreter sprachlicher Tätigkeiten zusammen mit der Frage, wie gut die Schüler die betreffende Tätigkeit auf Deutsch ausführen können. Die Schüler erhalten inhaltlich eng darauf bezogene Fragen zu den eigenen Fähigkeiten im Sprechen, Schreiben, Hören und Lesen, die durch Ankreuzen auf einer 5-er Skala zu beantworten sind.

Das Instrument soll „für didaktische und unterrichtsorganisatorische Entscheidungen“ herangezogen werden und die zu Grunde liegenden Eindrücke „etwas differenzierter fassbar“ machen. Dieser Zweck ist wohl erreichbar, wahrscheinlich kann das Verfahren auch für Fortbildungszwecke gut genutzt werden, Erfahrungsberichte liegen jedoch nicht vor. Das Norm-Problem wird nur ganz knapp angesprochen; aus den abgefragten Sprachtätigkeiten ablesbar ist ein eher alltagstheoretischer Begriff von sprachlicher Komplexität. Auswertungshinweise werden nicht gegeben. Die Arbeitsanweisungen für die Schüler setzen gut entwickelte Deutschkenntnisse voraus; wie im Fall des Nichtverstehens verfahren werden soll, wird nicht erörtert.

### **7.2.2 Beobachtungen**

Durch das Sprachwahrnehmungstraining des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (Gogolin u.a. 1989) sollen Lehrkräfte befähigt werden, mündliche und schriftliche deutschsprachige Äußerungen zweisprachiger Schüler im Hinblick auf die von ihnen bereits erworbenen Deutschkenntnisse genauer zu analysieren. Als Trainingsmaterial dienen mündliche und schriftliche Originaltexte sowie Übungsbögen, welche Beobachtungen zu sprachsystematischen Kategorien (Lexik, Grammatik), Sprechhandlungen (Sprechakte) und kommunikativen Strategien (Gesprächsführung, Überwindung von Ausdrucksnot) anleiten.

Das Verfahren ist für die Lehrerfortbildung konzipiert und in Aus- und Fortbildungsveranstaltungen vielfach eingesetzt worden, eine förmliche Evaluation hat es nicht gegeben. Im Begleitheft werden zu den sprachsystematischen und sprachpragmatischen Kategorien Annahmen über zunehmende Komplexität erörtert, ohne dass feste Skalen vorgeschlagen würden. Das Begleitheft enthält auch einige knappe Hinweise zur Anschließbarkeit von Fördermaßnahmen.

Ein vierstufiges Screening-Verfahren, das auf Beobachtung beruht und die Deutschkenntnisse von Kindern nicht-deutscher Erstsprache vor dem Eintritt in die Grundschule erfassen soll, ist vom bayerischen Staatsinstitut für Schulpädagogik entwickelt worden (Bayern-Hessen-Screening; Staatsinstitut 2002). Zwar wird im Begründungsteil ausdrücklich festgehalten, dass gegenüber dem früher ausschließlichen Interesse an den Deutschkenntnissen Zweisprachiger ein „Umdenken“ stattgefunden habe, „so dass nun das gesamte sprachliche Spektrum zunehmend eine Rolle spielt“ (ebd., S. 79). Für das Verfahren selbst hat diese Einsicht aber keinerlei Konsequenzen. Gegenstand der Erhebung sind nur die (kommunikativen) Fähigkeiten des Kindes im Deutschen: die Beantwortung einiger persönlicher Fragen bei der Schuleinschreibung, ein ggf. anschließendes Gespräch mit einer Lehrkraft über kindgemäße Themen, ggf. zusätzlich ein Spielen mit Bildkarten und schließlich, wenn weitere Klärung erforderlich erscheint, Spielsituationen in einer Kindergruppe, die von zwei Lehrkräften beobachtet werden. Linguistische Gesichtspunkte spielen bei der Erhebung keine und bei der Auswertung nur eine ganz untergeordnete Rolle. Von einer Bewertung der sprachlichen Korrektheit wird durchgehend abgeraten.

Die aus den Erläuterungen zu entnehmenden Maßstäbe lassen sich mit den Begriffen der Verstehensfähigkeit, der kommunikativen Extrovertiertheit und der Verständlichkeit der kindlichen Äußerungen zusammenfassen. Diesen Kriterien wird prognostische Kraft für das Zweitsprachenlernen zugeschrieben (ebd., S. 7). Die Bewertung erfolgt auf einer dreistufigen Verbalskala; über die Einstufung des Kindes auf dieser Skala entscheidet die Lehrkraft.

Der Verwendungszweck ist eindeutig: Das Verfahren ist verbindliche „Grundlage für die Feststellung, ob das Kind der Sprachlernklasse bedarf“. Es werden drei mögliche Empfehlungen vorgesehen: „Zur Aufnahme in die Regelklasse (mit Fördermaßnahmen) empfohlen“ – „Sollte am Unterricht der Regelklasse teilnehmen, benötigt aber zusätzliche intensive Fördermaßnahmen“ – „Kann dem Unterricht in der Regelklasse vorerst nicht folgen und sollte in einer Sprachlernklasse gefördert werden“.

Das Verfahren betrachtet die deutsche Sprache als Medium des sozialen Handelns des Kindes. Dass Kommunikationsfreudigkeit ungeachtet möglicher Fehlerhaftigkeit des Sprechens viel mit erfolgreichem Zweitspracherwerb zu tun hat, kann als sprachpsychologische Hypothese akzeptiert werden und ist Ausdruck eines wohl angebrachten pädagogischen Optimismus. Ob aber das Beobachten des Sprechens in der Zweitsprache genügt, um diese Verhaltensdisposition zu erfassen, muss mit einem Fragezeichen versehen werden. Und zu fragen ist auch, ob dieses Kriterium für sich genommen schon eine verantwortbare Trennungslinie zwischen einer Zuweisung zur Regelklasse und einer Zuweisung zur Sprachlernklasse erkennen lässt.

Die Einfügung des Verfahrens in den Einschreibeprozess erscheint gelungen. Erfahrungsberichte, geschweige denn Evaluationen liegen nicht vor. Man kann nur hoffen, dass die Schulen durchgehend in der Lage sind, die Vorkehrungen für die vierte Stufe, das sprachbetonte Spielen in einer Kindergruppe, zu treffen, von dem die letztgültige Zuweisungsentscheidung abhängt; denn in diesem Gedanken der Spielstationen drückt sich eine erfreuliche Nähe zu neueren didaktischen Entwicklungen aus, die dem Klima des Spracherwerbs in pädagogischem Kontext nur gut tun kann. Die Einfügung in den weiteren Kontext

bietet ein zwiespältiges Bild: Die knappen Hinweise auf die Arbeitsgrundlagen für den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache sind klar und weiterführend, während die Aussagen zur Sprachlernklasse diffus sind und den sonderpädagogischen Bedarf übermäßig stark betonen.

### **7.2.3 Profilanalysen**

Die Methode, quasi-natürliche Sprachaufnahmen („freie Sprachproben“) einer eingehenden nachträglichen Analyse zu unterziehen, um daraus Folgerungen für die Sprachförderung zu ziehen, ist zuerst in der Sprachheilpädagogik entwickelt (Crystal u.a. 1976, Clahsen 1986, Heidtmann 1990) und dann versuchsweise auf die Zweitsprachendiagnostik übertragen worden (Clahsen 1985).

Das erste für Deutsch als Zweitsprache entwickelte Instrument, das dieser Verfahrensweise zuzurechnen ist, ist das SES (Portz/Pfaff 1981). Es erhebt anhand einer Reihe von Bildern und zugehörigen Interviewerfragen mündliche Äußerungen, die dann anhand eines Auswertungsformulars nach morphematischen und syntaktischen Kategorien analysiert werden; die Lexik spielt nur eine ganz untergeordnete Rolle. Untersucht wird also nur ein relativ enger Ausschnitt aus den sprachlichen Fähigkeiten.

Das Instrument soll für praktische und wissenschaftliche Zwecke einsetzbar sein. Es ist auch an mehreren Berliner Schulen mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Herkunftssprache erprobt worden, wobei sich der hohe Zeitaufwand als ein Hauptproblem herausgestellt hat. Die Autorinnen beziehen sich auf Ergebnisse der amerikanischen und der deutschen Spracherwerbsforschung und legen die dort untersuchten sprachlichen Strukturen ihren Auswertungsvorschlägen zu Grunde, nehmen aber innerhalb der Auswertungskategorien keine Skalierung vor. Die Maßstäbe bleiben also auch hier unklar.

Der beigegebene Praxisbericht sucht diesem Mangel abzuhelpfen, indem er eine Reduzierung der Auswertungskategorien und eine ganz grobe Skalierung nach „fehlend – nicht-standardsprachliche Realisierung – standardsprachliche Realisierung“ vornimmt. Beides deutet für eine praktische Verwendung in die richtige Richtung, hätte aber weiter verfolgt und ausgeführt werden müssen.

Das PLAV (Bruche-Schulz u.a. 1983/1985) ist mit dem SES in mehrfacher Hinsicht verwandt. Auch hier werden mündliche Äußerungen in Deutsch als Zweitsprache erhoben, aufgezeichnet und im Nachhinein einer grammatischen Analyse zugeführt. Es wird jedoch ein sehr viel weiterer Spielraum gelassen: Bildimpulse stehen zur Auswahl, Interviewerfragen können vermindert oder vermehrt werden und gehen häufig über den Bildinhalt hinaus. Bei der Auswertung wird zwar nach standardsprachlich und nicht-standardsprachlich unterschieden, aber auch diese Unterscheidung wird durch die – sehr berechtigte – Bemerkung relativiert, es komme nicht nur auf das Feststellen von Defiziten an, sondern ebenso sehr darauf, „wie das Kind trotz begrenzter zweitsprachlicher Kenntnisse Äußerungen in Nicht-Standardformen konstruiert“.

Das PLAV soll ausschließlich der diagnostischen Grundlegung der Deutschförderung dienen. Dazu kann die intensive Beschäftigung mit den grammatischen Mitteln zur Realisierung bestimmter Äußerungsabsichten sicherlich beitragen (auch wenn es bedauerlich ist, dass Gesichtspunkte des kommunikativen

Handelns völlig außer Betracht bleiben). Doch lässt das Verfahren in keiner Weise erkennen, wie der Anschluss von Förderentscheidungen aussehen könnte. Es ist zwar in diesem Kontext nachvollziehbar, dass PLAV ausdrücklich kein messendes Verfahren sein will. Der völlige Verzicht auf Maßstäbe und die Beschränkung auf grammatische Auswertung führen aber dazu, dass auch eine qualitativ charakterisierende Interpretation der Ergebnisse schwer fällt, nicht zu sprechen von dem hohen Zeitaufwand, den sie erfordert. Über Validierungsversuche ist nichts bekannt.

#### 7.2.4 Tests

##### *Differentielle Tests*

Eine Art informellen Fremdsprachentests stellt der vom Pädagogischen Institut Düsseldorf entwickelte PI-Test (Fliegner/Gogolin 1980/82) dar. Er versteht sich als Handreichung zur Erleichterung von Zuweisungs- und Sprachförderentscheidungen bei zweisprachigen Schulanfängern. Erfragt werden Fähigkeiten der mündlichen Produktion und der Rezeption von deutschen Wörtern, Sätzen und kleinen Texten mit Hilfe von Bildvorlagen. Die Schülerantworten werden einer Falsch-Richtig-Bewertung unterzogen, die Ergebnisse werden in Punktwerten zusammengefasst.

Der PI-Test war bis vor kurzer Zeit das exemplarische Streitobjekt in den Auseinandersetzungen um die angemessenen Erhebungsprozeduren, Sprachnormen, pädagogischen, erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Funktionen von Sprachstandsanalysen im Bereich des Deutschen als Zweitsprache. Bereits im Vorwort der überarbeiteten Fassung wehren sich die Autoren gegen die Erwartung, mit diesem Instrument könnten Zuweisungsentscheidungen objektiv legitimiert werden, Erfolg hatten sie damit nicht. Es kam zur Grundsatzdiskussion darüber, ob Tests überhaupt ein richtiger Weg zur Sprachstandsbestimmung bei zweisprachigen Schülern sein könnten (Boos-Nünning u.a. 1985, Röhr-Sendlmeier 1988). Dabei wurden die Argumente der Test-Gegner durch eine empirische Überprüfung des PI-Tests untermauert, die v.a. auf die Nichterfüllung der Gütekriterien abhob (Boos-Nünning/Gogolin 1988). Aber auch dies hat die Weiterverwendung des Instruments nicht endgültig verhindert. Ein Großeinsatz in Berlin-Wedding im Jahr 1998 und der darauf erfolgte Protest waren der unmittelbare Anlass für eine Berliner Neuentwicklung.

Diese Berliner Neuentwicklung nennt sich „Bärenstark“ (Senatsverwaltung 2001). Sie richtet sich auf einsprachige und zweisprachige Schulanfänger. Sie verfährt wie ihr ursprüngliches Vorbild mündlich und einsprachig deutsch.

Erfragt werden die deutschen Benennungen von Körperteilen (aktiv und passiv), Handlungsbeschreibungen, die nach morphologischen und syntaktischen Gesichtspunkten analysiert werden (Situationsbild), Beschreibungen von Unterschieden (Bildpaare) und Präpositionen mit lokaler Bedeutung (aktiv und passiv). Ein Teddybär spielt eine motivierende Rolle dabei. Die Schülerantworten werden nach Falsch und Richtig bewertet, wobei die grammatische Korrektheit im Vordergrund steht. Die Ergebnisse werden in Punktwerten zusammengefasst, deren Begründung im Dunkeln bleibt.



Auch die verwendeten Maßstäbe sind schlecht erkennbar. Die Punktwerte bleiben in jeder Hinsicht uninterpretiert, während die in den einzelnen Aufgaben implizierten Lernziele wohl als notwendige Voraussetzungen eines normalen Unterrichts in der 1. Jahrgangsstufe verstanden werden; doch wird dies nicht ausdrücklich gesagt, und die Auswahl der lexikalischen, semantischen, morphologischen und syntaktischen Items wird nirgends begründet.

„Bärenstark“ wendet sich an alle Schulanfänger, einsprachige und zweisprachige. Der genauere Verwendungszusammenhang bleibt allerdings etwas im Unklaren. Empfohlen wird zunächst die Durchführung „zu Beginn des 1. Schuljahres im Anschluss an eine Beobachtungswoche“ (a.a.O., S. 8). Aber dann verschiebt sich die Vorstellung in Richtung einer Beurteilung vor Schuleintritt: „Die Sprachstandserhebung gibt bezüglich der Deutschkenntnisse einerseits Auskünfte über die Lernausgangslagen der künftigen (sic!) Erstklässler und dient andererseits einer stichprobenartigen Datenerhebung mit dem Ziel, den spezifischen Förderbedarf zu bestimmen, der dann individualisiert und lernzielbezogen umgesetzt werden kann“ (a.a.O., S. 9). Verstehen kann man, dass es einerseits um Ressourcen, andererseits um die Bestimmung von Lernzielen geht. Letzteres wird durch die „Anregungen zur Sprachförderung“ konkretisiert, die zum Testmaterial hinzugehören. Sie beschreiben mögliches defizitäres Sprachverhalten sprachentwicklungsgestörter Kinder und bieten dazu geeignete Übungen und Spiele an. Viele dieser Übungen sind motivierend und – über Grammatik und Lexik hinaus – mit kognitiven Lernzielen verbunden. Dass man es aber auch mit sprachlich normal entwickelten Kindern zu tun haben könnte, die nur eben dabei sind, Deutsch als ihre zweite Sprache zu erlernen, und was dann zu tun wäre, wird nicht diskutiert.

Das niedersächsische Verfahren „Fit in Deutsch“ (unveröffentlicht; Kurzcharakteristik einsehbar auf der Homepage des niedersächsischen Kultusministeriums) kann als Derivat von „Bärenstark“ betrachtet werden. Wie dieses wendet es sich vor dem Schulanfang an zweisprachige und einsprachige Kinder, um deren Deutschkenntnisse zu testen. Erfragt werden passive Wortschatzkenntnisse anhand von Situationsbildern, Verständnis von Präpositionen und doppelten Anweisungen mit Hilfe eines Teddybären sowie eigene Äußerungen des Kindes anhand einzelner Unsinn-Bilder und einer Bildfolge. Dazu gibt es jeweils Punktwerte mit (unbegründeten) Angaben von Grenzwerten. Zweck des Verfahrens ist es, „die Entscheidung zu begründen, ob das Kind zur Teilnahme an einer besonderen sprachfördernden Maßnahme verpflichtet wird“.

### *Kompakte Tests*

Die Abgrenzung dieser Verfahren kann man in unterschiedlicher Weise vornehmen. Insoweit Verfahren wie „Bärenstark“ letztlich auf Punktwerte auf einer zusammengefassten Skala hinauslaufen und diese für den weiteren Verwendungszusammenhang entscheidend sind, könnte man sie auch hier einordnen. Ebenso könnte man den in § 7.3.4 noch zu besprechenden C-Test hierher rechnen, da er ursprünglich monolingual konstruiert ist; wegen seines mehrfachen sprachvergleichenden Einsatzes wurde er jedoch den Verfahren mit Berücksichtigung der Herkunftssprache zugeschlagen. Sonstige Vertreter dieses Typus sind nicht bekannt.

### 7.3 Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes in der Herkunftssprache und in Deutsch als Zweitsprache

#### 7.3.1 Schätzverfahren

Zwei- oder mehrsprachige Schätzverfahren sind nicht bekannt.

#### 7.3.2 Beobachtungen

*sismik* (Ulich/Mayr 2003) ist ein Beobachtungsverfahren, das sich primär auf das sprachliche Handeln von Kindern nach dem Maß ihrer Engagiertheit in gängigen Kindergarten-Situationen richtet. Es ist zum Gebrauch durch einsprachig deutsche Erzieherinnen gedacht und erfasst demgemäß bevorzugt sprachliches Handeln im Medium des Deutschen. In einem zweiten Teil werden einige sprachstrukturelle Merkmale der deutschen Sprachproduktion des Kindes sowie das Verstehen deutschsprachiger Äußerungen durch das Kind abgefragt. Im dritten Teil wird nach der Verwendung der Herkunftssprache durch das Kind gefragt, wobei nur solche Aspekte thematisiert werden, die auch ohne Kenntnis der betreffenden Sprache beobachtbar sind. Im vierten Teil werden Informationen zur Familie des Kindes zusammengetragen.

Das Verfahren ist mit über 2.000 Kindern bundesweit erprobt und statistisch überprüft worden. Zur Auswertung werden Vergleichsnormen angegeben, die nach Altersgruppen und z.T. nach Geschlecht differenzieren. An zwei Beispielen wird demonstriert, wie Förderaktivitäten in einer plausiblen Weise an die Beobachtungsergebnisse angeschlossen werden können.

#### 7.3.3 Profilanalysen

HAVAS 5, das „Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes von Fünfjährigen“ (unveröffentlicht; Kurzcharakteristik bei Reich 2001, 2003b) verwendet die Methode der Profilanalyse in Parallelformen für Deutsch als Zweitsprache und die Herkunftssprachen Türkisch, Russisch, Polnisch, Italienisch, Spanisch und Portugiesisch. Grundlage des Vergleichs bildet die Versprachlichung einer Bildgeschichte, deren Bewältigung durch das Kind in einem differenzierten Einschätzverfahren ermittelt wird; dazu kommen Fragen nach interaktiven Strategien des Kindes. Sprachspezifisch werden der verbale Wortschatz und – je nach Sprache verschiedene – morphologische und syntaktische Indikatoren des Sprachstandes in dem vom Kind gesprochenen und auf Tonträger festgehaltenen Text analysiert. Die Kategorien der Analyse beruhen für das Deutsche auf den Forschungen zum Zweitspracherwerb, dem Gedanken der Sprachstandsindikatoren (vgl. Apeltauer 1987, 1997, 1998), d.h. der Auswahl von Kategorien, die als „Stellvertreter“ für andere, ähnliche Aspekte des Sprachstandes angesehen werden können, und auf Praktikabilitätsüberlegungen. Das Verfahren wurde mit rd. 600, teils einsprachigen, teils mehrsprachigen Kindern in Hamburg erprobt und statistisch überprüft.

### 7.3.4 Tests

#### *Differentielle Tests*

Die Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Ausiedlerkinder SFD (Hobusch u.a. 2002) richtet sich an Schüler des 1. bis 4. Schuljahres, wobei für das 1., das 2. und das 3./4. Schuljahr je eigene Aufgaben gestellt werden. Ermittelt werden die Kenntnisse in der Zweitsprache Deutsch, ergänzt um eine Abfrage von Wortverständnis in der Erstsprache (CD-Aufnahmen in 15 Sprachen). Die Aufgaben umfassen Wortschatz rezeptiv (im 1. Schuljahr zusätzlich Farbbezeichnungen), Präpositionen rezeptiv und produktiv, Pluralformen produktiv (nur 1. Schuljahr), Artikelformen produktiv (nur 2. bis 4. Schuljahr), Satz- und Textverstehen (nicht im 2. Schuljahr) und Erzählen anhand einer Bilderfolge. Nur zur Auswahl des überprüften Wortschatzes werden Kriterien mitgeteilt, die auch nachvollziehbar sind. Im Übrigen bleiben die zugrunde liegenden sprach- und spracherwerbstheoretischen Annahmen im Dunkeln. Mit Ausnahme der Bildergeschichte, für die nur eine Reihe möglicher Analysegesichtspunkte vorgeschlagen werden, geht es bei allen Aufgaben um Falsch-Richtig-Bewertungen. Das Verfahren wurde mit rund 200 bis 300 Kindern je Schuljahr (zusammen etwas über 1000) standardisiert; es werden Prozentränge für die Teilgruppe der zweisprachigen Kinder mitgeteilt. Primärer Zweck ist die Einstufung in drei Leistungsgruppen (separate Deutschförderung, Regelunterricht mit besonderer Deutschförderung, Regelunterricht ohne besondere Deutschförderung), wobei - wie es scheint - die sieben verschiedenen Aufgabenarten gleich gewichtet werden und die Erzählfähigkeit außer Betracht bleibt. An zwei Beispielen des 1. Schuljahrs soll gezeigt werden, wie eine Entscheidung über Stundenzahl und Gruppengröße bei der Sprachförderung aus den Auswertungsergebnissen begründet werden kann; beide Beispiele werfen aber mehr Fragen auf, als sie beantworten. Die Kenntnis der Herkunftssprache „bleibt für die Förderung im Deutschen unberücksichtigt“ (SFD 1, S. 8).

Der PRIMO Duisburger Test Zweisprachigkeit (noch nicht veröffentlicht, Kurzcharakteristik einsehbar im Bildungsserver Nordrhein-Westfalen) beschränkt sich auf die Ermittlung mündlich-rezeptiver Fähigkeiten: Lautunterscheidung, passiver Wortschatz, Vergleich von Sachaussagen und Verständnis einfacher Texte. Nach Angaben der Testautoren korrelieren die Ergebnisse hoch mit mündlichen Sprachproduktionsleistungen (aber auch hierzu liegen keine veröffentlichten Daten vor).

Den PRIMO-Test gibt es in einer deutschen und einer türkischen Version. Den Kindern werden Bilder und Fragen vom Bildschirm präsentiert und sie antworten per Mausclick. Das ermöglicht eine sofortige automatische Auswertung, beschränkt allerdings die Inhalte auf visuell Darstellbares und im multiple-choice-Verfahren Abfragbares. Für die Auswertung ist eine Mitteilung von Rangwerten und eine Eingruppierung in drei Leistungsstufen je Teilttest vorgesehen; die Teil-Werte sollen dann zu einer „Gesamtbewertung des Sprachstandes“ zusammengezogen werden. Es bleibt offen, ob der Test sich als differentiell (auf den Anschluss unterschiedlicher Förderentscheidungen gerichtet) oder als kompakt (nur auf einen Gesamtwert und die Bestimmung pauschalen Förderbedarfs gerichtet) versteht. Das letztere ist wahrscheinlicher.

*C-Tests*

Der C-Test ist ein Verfahren, das darin besteht, aus kurzen authentischen Texten in regelmäßigen Abständen Wörter oder Wortteile herauszutrennen und die Probanden aufzufordern, die Lücken aufzufüllen; Schreib- und Lesefähigkeit werden vorausgesetzt. Durch Variation der Texte, der Lückengröße oder der Lückendichte kann das Verfahren an unterschiedliche Bedingungen angepasst werden. Die Resultate gelten als pauschale Aussage über das Niveau der Sprachbeherrschung (vgl. insgesamt Grotjahn 1992, 1994, 1996). Was genau der C-Test misst, ist allerdings umstritten; es zeichnet sich ab, dass in der gemessenen Kompetenz vor allem lexikalische und schriftsprachliche Komponenten enthalten sind. Berichtet wird über gute Übereinstimmungen mit Lehrerurteilen und anderen Verfahren.

Mit dem CT-D4 (Raatz/Klein-Braley 1992) liegt für die Deutschbeherrschung von Schülerinnen und Schülern des 4. Schuljahres auch eine standardisierte Fassung vor. Bei ihrem Einsatz soll zwischen einsprachig deutschen und zweisprachigen Probanden nicht unterschieden werden; es werden aber unterschiedliche Normwerte für verschiedene Nationalitäten (sic!) mitgeteilt. Die Anwendbarkeit eines (nicht standardisierten) C-Tests auf die Deutschkenntnisse von Migrantenschülern hat Süßmilch (1985) plausibel machen können. Es ist aber klar, dass es hier „Grenzen nach unten“ gibt; für Sprachanfänger ist der C-Test nicht geeignet.

Zum Vergleich von Erst- und Zweitsprache sind ad hoc konstruierte Fassungen von C-Tests verwendet worden in einer Berliner Untersuchung von türkisch-deutschen Schülern und Schülerinnen des 5. Schuljahres (Preibusch/Kröner 1987; Preibusch 1992), in einer Untersuchung türkisch-deutscher und serbokroatisch-deutscher Jugendlicher in Nordrhein-Westfalen (Baur/Meder 1992; 1994) und in einer Untersuchung der Deutsch- und der Türkischkenntnisse türkischer Rückkehrer aus Deutschland (Daller 1999). Dass dabei sprachstrukturelle Unterschiede zu beachten sind, ist von Baur/Meder (1994) und Daller (1999, S. 85-96) eingehend diskutiert worden; es handelt sich um grundsätzlich lösbare Probleme. Dass damit eine Relativierung der Ergebnisse verbunden ist, wird vielleicht nicht immer deutlich genug gesehen. Das Verfahren liefert keinen direkten Vergleich der Beherrschung der einen und der anderen Sprache, sondern immer nur Werte relativ zu einer Bezugsgruppe, deren Bestimmung jeweils eigens diskutiert werden müsste.

## 7.4 Resümee

Die gesichteten Verfahren definieren ihren Gegenstand in der Mehrzahl in einseitiger Weise durch ihr exklusives Interesse an der Aneignung der deutschen Sprache. Nur vier Verfahren berücksichtigen überhaupt die Herkunftssprachen: *sismik* erfasst sie in einer allgemeinen Weise aus der Perspektive deutscher Erzieherinnen; SFD berücksichtigt 15 Sprachen in einer marginalen Weise; PRIMO berücksichtigt eine Herkunftssprache in gleichberechtigter Weise; HAVAS berücksichtigt sechs Herkunftssprachen, ebenfalls in gleichberechtigter Weise. Spezifisch bilinguale Fähigkeiten kommen nur bei *sismik* und HAVAS, und auch dort nur ganz am Rande, in den Blick.

Die meisten Verfahren konzentrieren sich auf die Altersgruppe der 5- und 6-Jährigen. Nur SFD geht ausdrücklich darüber hinaus, und die C-Tests richten sich von vornherein auf eine ältere Gruppe. Wegen ihrer allgemeinen Anlage kann man auch noch SESAM und das alte nordrhein-westfälische Sprachwahrnehmungstraining hinzu rechnen; am Gesamtbild würde sich dadurch wenig ändern. Diese Einseitigkeit hat gewiss mit der fortdauernden Virulenz von Zuweisungsentscheidungen zu tun; für die Anliegen einer zielgerichteten Förderdiagnostik, die auf Kontinuität, auf Begleitung der Sprachaneignungsprozesse gerichtet, der an der Registrierung von Fortschritten gelegen sein müsste, die auf die Erfüllung des Förderauftrags auf allen Bildungsstufen zu dringen hätte, signalisiert sie einen erbärmlichen Entwicklungsstand.

Mit Ausnahme des C-Tests und des bayerischen Screening-Verfahrens definieren alle Verfahren bestimmte Komponenten von Sprache, auch dann, wenn sie letztlich auf einen pauschalen Punktwert zusteuern oder sich wie PRIMO für nur eine Komponente entscheiden. Ausgewählt wird aus den in der Sprachdidaktik akzeptierten skills, vor allem Sprechen und Hörverstehen, und aus den traditionellen Sprachsystemebenen vor allem Wortschatz, Morphologie und Syntax, teils produktiv, teils rezeptiv. Darin könnte man Ansätze zu einer Sprachprofil-Modellierung sehen. Doch beziehen sich die Begründungen, sofern überhaupt Begründungen gegeben werden, vor allem auf äußerliche Argumente wie Zeitersparnis und fehlende oder vorhandene Schreibfähigkeit; ganz allgemein scheint ein Bedürfnis nach Streuung über verschiedene Aspekte von Sprache eine Rolle zu spielen. Explizite Berufungen auf sprach- oder spracherwerbstheoretische Modelle werden kaum vorgenommen, ebenso wenig – was doch immerhin denkbar wäre – alltagstheoretische Ableitungen aus den Bedürfnissen der Sprachförderung. Nur SES, PLAV und HAVAS berufen sich auf Ergebnisse der (Zweit-)Spracherwerbsforschung, HAVAS in etwas expliziterer Form. *sismik* beruft sich auf eine nicht primär sprachbezogene entwicklungspsychologische Theorie.

Dass Sprachstandsfeststellungen der Sprachförderung dienen sollen, wird allgemein proklamiert. Scharf hebt sich dagegen die allgemeine Praxis ab: Die meisten Verfahren äußern sich nicht konkret zur Anschließbarkeit von Förderentscheidungen. Hinweise finden sich im alten nordrhein-westfälischen Sprachwahrnehmungstraining und im bayerischen Screening. Eine Sammlung von Fördermaterialien ist dem Berliner „Bärenstark“ beigegeben, ohne dass Bezüge zu den einzelnen Ergebnissen der Sprachstandserhebung sichtbar gemacht würden; aus den Erläuterungen ist vielmehr eine peinliche Ungenauigkeit bei der Unterscheidung von Sprachentwicklungsstörung und Zweitsprachaneignung zu erkennen, wie sie übrigens auch im bayerischen Screening zu bemerken ist. SFD und *sismik* beschränken sich auf je zwei Beispiele, die im Falle von *sismik* wenigstens plausibel erscheinen, während sie im Falle von SFD eher Zweifel am Verfahren verstärken. *sismik* bietet außerdem ein Verzeichnis von Fördermaterialien.

Das ist eine dürftige Bilanz. Sie muss wohl darauf zurückgeführt werden, dass die – zugegebenermaßen schwierigen – Fragen einer Verbindung von analytischen mit handlungsorientierenden Aussagen in dem betrachteten Arbeitsgebiet noch kaum in Angriff genommen worden sind.

Auch die methodischen Standards lassen zu wünschen übrig. Nur im Falle des C-Tests und der Verfahren SFD, *sismik* und HAVAS wurde überhaupt versucht, systematische Überprüfungen und anschließend Standardisierungen vorzunehmen. Im Falle des C-Tests laufen diese Bemühungen vor allem darauf hinaus, eine ubiquitäre Einsetzbarkeit zu beweisen bzw. deren Bedingungen abzuklären; was die von ihnen erzielten Ergebnisse im CT-D4 für die daran teilnehmenden zweisprachigen Kinder bedeuten, ist jedoch nicht geklärt. Die übrigen Überprüfungen folgen konventionellen Bahnen. Am überzeugendsten ist die empirische Überprüfung von *sismik* ausgefallen; sie führt zu einer klaren Faktorenstruktur und handhabbaren, auch für die Erzieherinnen handhabbaren Prozentrangwerten. Die Überprüfung von SFD leidet unter der inkohärenten fachlichen Strukturierung; nur hinsichtlich des Wortschatzes ergeben sich interpretierbare und verwendbare Ergebnisse, alles andere ist disparat. Die Überprüfung des HAVAS richtet sich vor allem auf die innere Konsistenz der Skalen und auf Außenkorrelationen mit Erzieherinnenurteilen und anderen Verfahren.

## ***Empfehlungen***

### **8 Folgerungen für die Entwicklung regelmäßiger Sprachstandsfeststellungen**

#### **8.1 Einfügung in die allgemeine Bildungspolitik**

Die ungleichen Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien sind seit langem bekannt, wurden aber bis vor nicht allzu langer Zeit als ein pädagogisches Spezialthema betrachtet. Die internationalen Schulleistungsvergleiche der letzten Jahre haben das Problem ins öffentliche Bewusstsein gehoben, so dass jetzt die Chance besteht, es als Aufgabe der allgemeinen Bildungspolitik festzulegen (vgl. § 1.2). Bei allen generellen Entscheidungen, also auch bei regelmäßigen Erhebungen und Analysen des Sprachstands, sollten die Auswirkungen auf die Teilgruppe der Kinder und Jugendlichen aus Migrantenfamilien eigens bedacht und ihre Bedürfnisse ausdrücklich berücksichtigt werden. Zugleich sollte vorausschauend an der Einfügung der Migrantenzweisprachigkeit in eine europäische Sprachbildungspolitik gearbeitet werden.

#### **8.2 Pädagogisch relevante Definition der Zielgruppe**

Als Ursache der Bildungsbenachteiligung ist eine Verschränkung von Zweio- oder Mehrsprachigkeit mit niedrigem Ansehen der Herkunftssprache und niedrigem sozio-ökonomischen Status der Sprecher anzunehmen (vgl. § 2.2). Eine Definition der gemeinten Teilgruppe nach dem Geburtsland der Eltern greift zu kurz, da auch nennenswerte Anteile der dritten Migrantengeneration unter diesen sozialisatorischen Bedingungen aufwachsen. Zum Zwecke regelmäßiger Erhebungen des Sprachstands sollte daher eine Definition lebensweltlicher

Zweisprachigkeit verwendet werden, die sich am häuslichen Sprachgebrauch orientiert. Dabei sollte zumindest nach einigen Grundtypen der familiären Mehrsprachigkeit und nach Graden des Deutschgebrauchs in der Familie differenziert werden. (Im Konfliktfalle haben Datenschutz und Minderheitenschutz selbstverständlich Vorrang vor den Zwecken der Sprachstandsfeststellung.)

### **8.3 Pädagogische Inklusion**

Die eigene Berücksichtigung der Teilgruppe soll im Sinne pädagogischer Inklusion verstanden werden. Sonderprüfungen sollten ebenso vermieden werden wie Sonderförderungen; es kommt sonst mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Irritationen, bei der Elternschaft wie bei den Schülern. In der Anlage wie in der Durchführung muss der Bezug zu übergreifenden Bildungszielen stets erkennbar sein. Diese sind allerdings im Wandel begriffen (vgl. Kapitel 5). Rückwärts gewandt liegt der Bezug zu den übergreifenden Bildungszielen in den Sprachkenntnissen, die Voraussetzung des allgemeinen Schulerfolgs in Deutschland sind, vorwärts gewandt liegt er in den Sprachkenntnissen, die zum „europäischen“ Bildungsziel allgemeiner Dreisprachigkeit führen. In der gegenwärtigen Situation haben beide Orientierungen ihre je unvollkommene Gültigkeit in der Sache, sie diskriminieren aber im Prinzip nicht nach einsprachiger oder zweisprachiger Primärsozialisation.

### **8.4 Gleichheit und Verschiedenheit**

Ein Vorgehen im Sinne pädagogischer Inklusion kann so angelegt werden, dass in einer ersten Stufe ein möglichst unaufwändiges Screening der Deutschkenntnisse aller Kinder und Jugendlichen mit einer möglichst einfachen Abfrage sonstiger Sprachkenntnisse verbunden wird. Für Probanden mit niedrigeren Screening-Werten sind dann Sprachprofile zu erstellen, in Deutsch für die einsprachig deutschen, in Deutsch und Herkunftssprache(n) für die zwei- oder mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen. Anhand der Sprachenprofile ist über die angemessenen Fördermaßnahmen bzw. weitere Diagnose-Notwendigkeiten zu entscheiden, wobei zweisprachige Förderung oder Therapie eine sinnvolle Option „auch im Interesse des Deutschen“ sein kann. Die Erhebungen sollten jeweils zu Beginn eines Bildungsabschnitts erfolgen und nach Möglichkeit von den Personen durchgeführt und ausgewertet werden, die auch für die ggf. anschließende Sprachförderung verantwortlich sind.

### **8.5 Zweisprachigkeitsprofile**

Der Förderzweck verlangt Differenziertheit der Sprachprofile, bloße Pauschalwerte bieten keine hinreichenden Anhaltspunkte für Förderentscheidungen. Als Komponenten von Sprachprofilen kommen zunächst die Grundkategorien in Betracht, die gemeinhin zur Beschreibung von Sprachsystem und Sprachgebrauch verwendet werden. Sie sind sprachen-übergreifend. Bei zweisprachigen Kindern und Jugendlichen sollten die beiden einzelsprachlichen Profile gleichberechtigt in das Sprachenprofil eingehen. Die einzelsprachlichen Profile

sollten parallel angelegt sein und darüber hinaus Aussagen zum Verhältnis der beiden Sprachen zueinander und zum Umgang mit den beiden Sprachen ermöglichen.

## 8.6 Longitudinaler Aufbau

Die longitudinale Anlage der Sprachstandserhebungen orientiert sich an Etapenzielen der Sprachaneignung, die ebenfalls sprachübergreifend, im Sinne alterstypischer sprachlicher Fähigkeiten, gefasst werden und im Sinne der pädagogischen Inklusion, aber auch der Transparenz des Gesamtsystems für einsprachige und zwei- oder mehrsprachige Kinder und Jugendliche und deren verschiedene Sprachen gleichermaßen Geltung haben sollten. Im Falle der zwei- oder mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen entsteht dabei das Problem, dass von Alterstypik bezüglich der in geringerem Maße angeeigneten Sprache nur in einem sehr eingeschränkten, einem vielfach zu relativierenden Sinne gesprochen werden kann. Die pragmatische Empfehlung lautet, die Skalierungen so anzulegen, dass die jeweiligen Fähigkeiten in möglichst weiter Streuung vor allem auch im unteren Leistungsbereich erfasst werden können.

Der faktische Entwicklungsstand in der Bundesrepublik Deutschland offenbart einen Mangel an sprachdiagnostischen Überlegungen und Entwicklungen bezüglich der älteren zweisprachigen Kinder und Jugendlichen jenseits des 1. Schuljahrs (vgl. § 7). Zu empfehlen sind Maßnahmen, welche der darin zum Ausdruck kommenden Kurzsichtigkeit abhelfen könnten. Sie betreffen außer den Wissenschaftlern, welche die Hauptschuld an dieser Kurzsichtigkeit trifft, Beamte in den Bildungsverwaltungen, die für Planungsaufgaben zuständig sind. Ein organisierter Dialog würde nützlich sein.

## 8.7 Nachholende Arbeit zu den Sprachprofilen der Herkunftssprachen

Die parallele Anlage der Sprachprofilbeschreibungen für die Aneignung der deutschen Sprache und der jeweiligen Herkunftssprache(n) verlangt beim gegenwärtigen Stand der Dinge verstärkte Anstrengungen im Bereich der Herkunftssprachen. Es ist realistisch, mit den in Deutschland am häufigsten gesprochenen Migrantensprachen zu beginnen; damit lässt sich relativ rasch ein relativ hoher Deckungsgrad erreichen (vgl. § 2.3). Die zu entwickelnden Instrumente sollten mündliche und schriftliche Fähigkeiten umfassen und Vergleiche zwischen Deutsch als Zweitsprache und der jeweiligen Herkunftssprache ermöglichen. Wie in § 4.3 dargestellt, sind direkte Vergleiche nur im Bereich diskursiver und pragmatischer Aufgaben möglich. Für die lexikalischen und morphosyntaktischen Strukturen der Einzelsprachen müssen je spezifische Indikatoren gefunden werden.

## 8.8 Normen für deutsche Sprachprofile

Ein sensibler Punkt ist die in § 6.2 diskutierte Wahl der angemessenen Vergleichsmaßstäbe für zweisprachige Probanden. Die selbstverständliche Stellung



des Deutschen als Bildungs- und Unterrichtsmedium in Deutschland lässt keinen Zweifel an der Gültigkeit des Kriteriums „Beherrschung der deutschen Sprache zu den Zwecken altersgerechten schulischen Lernens“. Die Differenz zu diesen Kriterien bestimmt Ausmaß und Dauer der erforderlichen Deutschförderung. Seine Verteilung innerhalb einer Lerngruppe ist maßgebend für die Planung differenzierenden bzw. individualisierenden Unterrichts. Es fehlt jedoch an jeder rationalen Grundlage für eine Operationalisierung dieses Kriteriums; es herrschen Willkür und Intuition. Empfohlen wird daher vorerst eine mehrfache Orientierung an Durchschnittswerten und Normalverteilungen mit Ausweis von eigenen Prozenträngen für die Teilgruppen der einsprachig-deutschen und der zwei- oder mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen sowie für die Gesamtgruppe. Gleichzeitig sollte die Machbarkeit kriterienbezogener Verfahren (mit Folgenabschätzung) geprüft werden. Informations- und Meinungsaustausch unter Experten wäre die richtige Form dafür. Von besonderer Bedeutung ist dabei der Übergang zur schriftsprachlichen Textproduktion und -rezeption im Kontext schulischen Lernens.

## **8.9 Funktionen und Normen für Profile der Herkunftssprachen**

Sprachprofile der Herkunftssprachen haben zum einen eine Kontrollfunktion gegenüber den deutschen Sprachprofilen. Einsicht in „die andere Sprachaneignung“ soll die Fehlurteile verhindern, die sich unweigerlich ergäben, würde man das deutsche Sprachprofil eines zweisprachigen Kindes oder Jugendlichen interpretieren, als ob es das eines einsprachigen wäre. Zum anderen haben Sprachprofile der Herkunftssprachen orientierende Funktion für die Planung zweisprachiger Bildungsaktivitäten und differenzierenden Herkunftssprachenunterrichts im Rahmen einer „Erziehung der Zweisprachigen zur Zweisprachigkeit“. Schließlich erhalten sie eine weitere orientierende Funktion im Kontext „europäischer“ Bildungsmodelle, in denen sie nicht nur Gegenstand, sondern auch Medium von Unterricht sind.

Für die erste Funktion wird eine Orientierung an Durchschnittswerten und Normalverteilungen der Teilgruppe zweisprachiger Kinder und Jugendlicher empfohlen, welche die betreffende Sprache als Herkunftssprache in Deutschland sprechen. Diese Orientierung kann auch für die zweite Funktion gelten; es wird empfohlen, diese Entwicklungsarbeit zuerst in Angriff zu nehmen. Eine zusätzliche Orientierung an der Norm gleichaltriger Einsprachiger könnte später hinzutreten. Für die komplexe dritte Funktion bräuchte man schließlich noch eine Norm der Zweitsprachler, vor allem aber gänzlich neu zu entwickelnde Kriteriumswerte für die Teilnahme am Unterricht im Medium der entsprechenden Sprache. Wie im Falle der Teilnahme an deutschsprachigem Regelunterricht müssten diese Werte als veränderbare Verhältniswerte von unterrichtlichen „Anforderungen“ und sprachlichen „Voraussetzungen“ aufgefasst werden.

## 8.10 Verbindung von Sprachdiagnose und Sprachförderung

Die logische und praktische Verbindung zwischen der Beschreibung von Sprachprofilen und der Begründung von Förderentscheidungen herzustellen ist eine der wichtigsten „Arbeiten am Fundament“, die noch zu erledigen sind, vielleicht die wichtigste. Was im Arbeitsgebiet vorliegt, muss vorerst als *tabula rasa* bezeichnet werden (vgl. § 6.3 und das Resümee zu Kapitel 7). Vielleicht liegt es an mangelnder Rezeption einschlägiger Forschungsergebnisse; das muss zumindest recherchiert werden. Wahrscheinlicher liegt es aber am Mangel von Grundlagen schlechthin; auf der Basis sprachpsychologischer und sprachdidaktischer Überlegungen sind daher Entwicklungsarbeiten in Gang zu setzen, die von zunächst hypothetischen Verbindungen ausgehen, praktische Erprobungen vornehmen und diese durch formative Evaluation begleiten. Die dabei erzielten Ergebnisse zur Förderung können Rückwirkungen auf die Diagnostik haben.

## 8.11 Entwicklung von Qualitätsbewusstsein

Es gibt hinsichtlich der Mehrsprachigkeitsdiagnostik in Deutschland noch keine akzeptierten Qualitätsstandards. Dies gilt, wie aus den Instrumentbeschreibungen und dem Resümee zu Kapitel 7 ersichtlich ist, für die fachlichen wie für die methodischen Ansprüche. Die in Gang befindlichen Arbeiten des Sammelns und Sichtens von Verfahren können als erste Stufe der Weckung von Qualitätsbewusstsein in diesem Bereich angesehen werden. Die nächste Stufe sollte in der Reflexion der dabei implizit oder explizit angelegten Maßstäbe bestehen; sie könnte zugleich Hinweise auf die vordringlich und mit Aussicht auf Erfolg in Gang zu setzenden Neuentwicklungen liefern. Eine öffentliche Diskussion der „Anforderungen“, zu denen das vorliegende Gutachten gehört, könnte als Anstoß und Auftakt einer solchen Reflexionsphase fungieren.

## 8.12 Qualifizierung der pädagogischen Kräfte

Es ist aus der Sicht des vorliegenden Gutachtens geboten, dass die Verantwortung für regelmäßige Erhebungen und Analysen des Sprachstands in den Händen derer liegt, die auch für die sprachliche Förderung verantwortlich sind, der Lehr- und Erziehungskräfte also. Die Qualifikation für das Erheben und Auswerten von Sprachdaten, die zur Beschreibung sprachlicher Profile benötigt werden, kann allerdings bei diesen Kräften nicht einfach vorausgesetzt werden; das ist im Gutachten von Bredel (in diesem Band, § 3), bereits dargelegt. Aus Sicht der Mehrsprachigkeitsdiagnostik ist zusätzlich auf folgende Punkte besonders hinzuweisen: Die Qualifizierungsangebote sollten auf jeden Fall Informationen (und ggf. Sensibilisierungselemente) zu Fragen der Zwei- und Mehrsprachigkeit enthalten, um das Risiko von Fehlurteilen bei der Interpretation von Erhebungs- oder Auswertungsergebnissen zu vermindern. Und für diejenigen Lehr- und Erziehungskräfte, welche die herkunftssprachlichen Erhebungen und Auswertungen durchführen, muss das Qualifizierungsangebot auch eine Erläuterung der sprachspezifischen Elemente enthalten. Um diese Qualifikationen ökonomisch und effizient zu nutzen, ist es nötig, Gewohnheiten der Kooperation zu entwickeln und/oder zentrale Dienste einzurichten.

## **9 Forschungsbedarf**

### **9.1 Longitudinale Untersuchungen zur Entwicklung der Zweisprachigkeit im Kindes- und Jugendalter**

So breit und detailliert an Verläufen der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache gearbeitet worden ist, so geringfügig sind bisher die Erkenntnisse zur Entwicklung der Zweisprachigkeit, vor allem auch jenseits der frühen Kindheit. Zwar gibt es in der Tradition der Zweisprachigkeitsforschung eine Reihe einschlägiger Einzelfallstudien. Heute aber gälte es, zu einer sozial-psychologischen Sicht anhand großer Fallzahlen vorzustoßen. Davon wären Antworten auf die Frage nach der gesellschaftlichen Präferenzierung von Zweisprachigkeit und die damit verbundenen Chancen oder Blockaden institutionellen Handelns zu erwarten, die auch für die Sprachdiagnostik von Relevanz sind.

### **9.2 Untersuchungen zum Transfer zwischen Sprachen**

Von fundamentalem sprachpsychologischen Interesse und von großer sprachdidaktischer Bedeutung wären weitere Untersuchungen zur Interaktion der Sprachen bei zwei- oder mehrsprachigen Individuen. Die Theoriebildung zu Fragen des sprachlichen Transfers ist in keiner Weise abgeschlossen. Solche Transferprozesse können Aufschluss geben über allgemeine Fragen der Sprachverarbeitung im Gehirn. Ihre genauere Kenntnis würde die Bemühungen um gezielte Ansätze individueller Förderung unterstützen.

### **9.3 Grundlagen der zweisprachigen Förderung**

Die anzunehmenden Vorgänge sprachlichen Transfers kann man als ein Mittel der Selbsttätigkeit der Lernenden bei der Sprachaneignung betrachten. Ihre Erforschung wäre zweckmäßig zu ergänzen um Untersuchungen zu Wirkungsweise und möglicher Reichweite von Aktivitäten auf der Input-Seite: Wie wirken Kommunikationen in der einen oder anderen Sprache, namentlich bei ungleicher Sprachaneignung, auf Informationsverarbeitung und -speicherung, auf Verstehensprozesse und deren Rahmung ein? Wirkt dies zurück, und wenn ja wie, auf weitere Prozesse der Sprachaneignung?



Tim McNamara

# Beurteilungsverfahren für die sprachliche Entwicklung von Kindern zwischen dem vierten und vierzehnten Lebensjahr<sup>1</sup>

## 1 Einleitung

In diesem Aufsatz werden Validitätskriterien für die Beurteilung der sprachlichen Entwicklung von Schulkindern zwischen dem vierten und dem vierzehnten Lebensjahr entwickelt. Hierbei soll es um ein umfassendes System der Leistungsmessung gehen, das gesprochene und geschriebene Sprache mit einbezieht sowie der Tatsache gerecht wird, dass die Unterrichtssprache für manche Kinder Zweit- oder Fremdsprache ist. Als theoretische Grundlage dienen hierfür die Theorien von Mislevy und Messick zur Testtheorie. Auf dieser Basis kann dann die gegenwärtige Praxis der Sprachstandsmessung kritisch diskutiert werden.

Gegenwärtig sind die Beurteilungskriterien für die Leistungsmessungen in curricularen Lehrplänen in der Regel als *Anforderungsrahmen* ausformuliert. Solche Anforderungsrahmen sind in testtheoretischer Hinsicht nicht uninteressant, da sie eine Reihe von Fragen bzw. Problemen aufwerfen. So zum Beispiel die Frage nach der *Funktion* der Anforderungsrahmen selbst sowie der ihnen zugrunde liegenden *Theorie* kindlicher Sprachentwicklung; die Frage nach der Beurteilung der Fähigkeiten von *Mutter- und Zweitsprachlern* und, eng damit zusammenhängend, die Frage, welche stillschweigenden Annahmen bezüglich der kognitiven Reife gerade von Zweitsprachlern in den Anforderungsrahmen enthalten sind. Hinzu kommt das Problem der *Entwicklung von Anforderungsrahmen selbst* und wie auf ihrer Basis *konkrete Beurteilungskriterien* entwickelt werden können – sowohl individuell von Lehrern als auch als standardisierte Tests. Abschließend wird die gegenwärtige schulische Sprachbewertungspraxis in einer Reihe von Ländern betrachtet.

Am Ende des Aufsatzes befindet sich eine Liste aktueller Print- und Web-Ressourcen zum Thema.

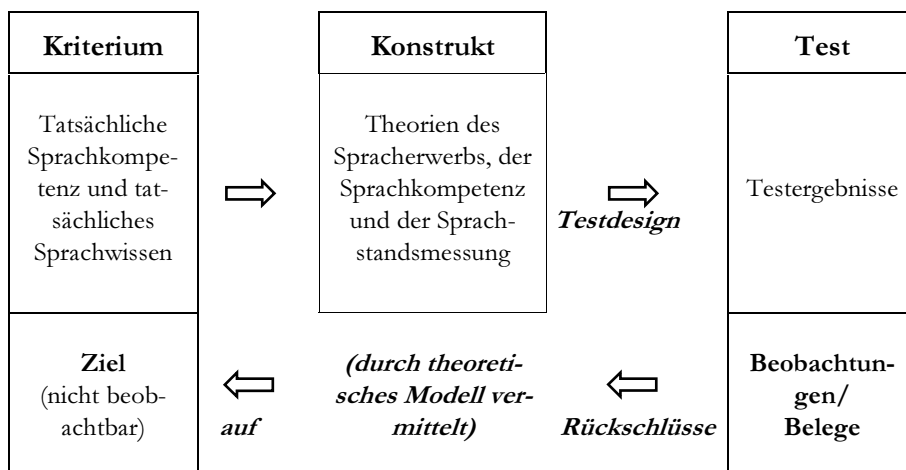
## 2 Beurteilungskriterien und ihre Gültigkeit

In diesem Abschnitt geht es allgemein um die Aufstellung konsistenter Beurteilungskriterien für kindliche Sprachentwicklung aus testtheoretischer Perspektive. Der Beurteilungsvorgang besteht aus drei eng miteinander verbundenen Schritten (Abbildung 1).

---

<sup>1</sup> übersetzt von Winfried Thielmann und Guido Schnieders

Abbildung 1: Kriterium, Konstrukt und Test



Es geht darum, Sprachtests zu konzipieren, die Rückschlüsse auf die Sprachfähigkeit von Kindern erlauben. Das *Beurteilungsziel* ist mithin gegeben durch die Beantwortung der Frage, was man über die Entwicklung kindlichen Sprachverhaltens, das (implizite) Sprachwissen der Kinder sowie ihre Sprachfähigkeit wissen möchte. Dieses Beurteilungsziel wird auch als *Testkriterium* bezeichnet. Hierbei ist folgendes zu berücksichtigen: Ein Test erlaubt, wie gesagt, *keine direkten* Aufschlüsse über kindliche Sprachfähigkeit, sondern eben nur – potenziell fehlerbehaftete – Rückschlüsse. Dieses Problem kann allgemein durch ein zweistufiges Verfahren bearbeitet werden:

Zunächst wird hinsichtlich des Beurteilungsziels ein *Modell* aufgestellt – das *Konstrukt* (Beurteilungstheorie), das grundsätzlich strittig ist. Im Falle der kindlichen Sprachentwicklung prallen hier verschiedene Ansichten bezüglich des mündlichen und schriftlichen Spracherwerbs und verschiedene Lerntheorien aufeinander, wobei auch die differenten Wissens- und Lernkonzeptionen unterschiedlicher Fachbereiche eine Rolle spielen. Darüber hinaus werden Konstrukte, also Beurteilungstheorien, ständig revidiert, da sich die Auffassungen bezüglich des Gegenstandsbereiches sowie der Modalitäten seiner Aneignung mit der Zeit ändern. Da Konstrukte gesellschaftliche, pädagogische und politische Wertvorstellungen repräsentieren, sind sie auch in dieser Hinsicht den entsprechenden Einflüssen sowie der Kritik ausgesetzt. Eine weitere Modellbildung hinsichtlich des Beurteilungsziels vollzieht sich in der Lehrplanerstellung, denn auch der Lehrplan repräsentiert eine Auffassung des Beurteilungsziels, seiner Struktur, seiner Hauptbestandteile und deren Haupteigenschaften. Wie das Konstrukt ist auch der Lehrplan politischer Einflussnahme ausgesetzt. Bewertungsverfahren, die hinsichtlich ihrer Theorie mit dem Lehrplan zumindest teilweise übereinstimmen, haben den enormen Vorteil, dass ihre Resultate im Rahmen der im Lehrplan formulierten Lernziele interpretiert werden können und diese Interpretationen daher leichter in angemessene pädagogische Einflussnahme umzumünzen sind.

Die zweite Stufe der Bearbeitung des Problems potenziell fehlerbehafteter Rückschlüsse ist die Entwicklung des Beurteilungs*verfahrens* auf Basis des Kon-

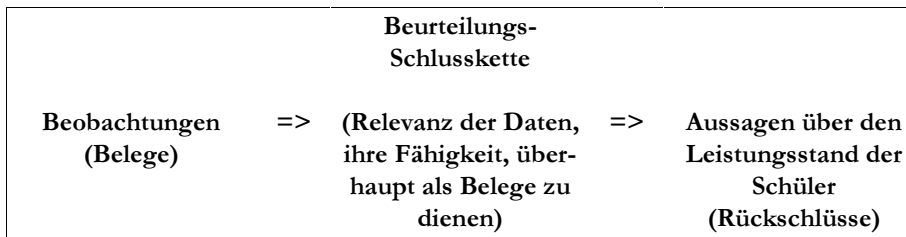
strukts, so dass prinzipiell die Möglichkeit einer Leistungsbeobachtung unter bekannten Bedingungen gegeben ist. Ein formelles Beurteilungsverfahren wird im Folgenden als *Test* bezeichnet. – Im Idealfall erlaubt dieses zweistufige Vorgehen, dass auf Basis der z.B. durch einen Test gewonnenen Informationen auf das faktische Wissen und Können des Kandidaten (d.h. nicht unter Testbedingungen) rückgeschlossen werden kann.

Zusammenfassend: Grundsätzlich ist zwischen dem Bewertungsziel oder *Testkriterium* (dem Wissen bzw. Können, auf das rückgeschlossen werden soll) und dem *Test* selbst (d.h. dem Verfahren, das hierfür die empirischen Grundlagen liefert) zu unterscheiden. Die Rückschlüsse sind ihrerseits durch das Konstrukt vermittelt, d.h. durch ein Modell des Testkriteriums. In der Praxis des Testdesigns wird um jeden dieser Schritte (Testkriterium, Konstrukt und Bewertungsverfahren) kritisch gerungen, bis Übereinstimmung erreicht ist – dies ist der Prozess der Validierung, um den es im folgenden Abschnitt geht.

### 3 Die Beurteilungs-Schlusskette

Zentral für jede Beurteilung ist – nach dem oben Gesagten – die Schlusskette, die von den Testergebnissen zu einer Einschätzung faktischen Wissens und Könnens führt, d.h. zu Aussagen von prognostischem Wert. Erst diese Beurteilungs-Schlusskette (Mislevy et al. 2003, s. auch Abb. 2) macht aus rohen Testdaten Ergebnisse von potenzieller Relevanz. Daher muss sie im Rahmen eines jeden Bewertungssystems explizit gemacht werden.

Abbildung 2: Die Beurteilungs-Schlusskette



Mislevy et. al. geben folgende Definition von ‚Beurteilung‘:

*Ein ‚Beurteilungsverfahren‘ ist sozusagen ein Gerät, mit Hilfe dessen aus einer Handvoll von Schüleräußerungen, -handlungen bzw. -produktionen dasjenige erschlossen werden kann, was Schüler wissen, tun können oder erreicht haben.*

Bei dieser Definition sind einige Punkte zu berücksichtigen. Der Ausdruck ‚Gerät‘ wird hier offenkundig metaphorisch verwendet und bedeutet soviel wie ‚Mechanismus‘ oder ‚systematisches Verfahren‘. Eine Schlüsselstellung innerhalb dieses Verfahrens nimmt das ‚Erschließen‘ ein, dessen Qualität sowohl davon abhängt, wie gut das Testkriterium im Konstrukt aufgehoben ist, als auch davon, wie gut das Beurteilungsverfahren das Konstrukt umsetzt. Das Ziel des Beurteilungsverfahrens ist es, Aussagen darüber zu ermöglichen, was Schüler ‚wissen, tun können oder erreicht haben.‘ Mislevy et al. sprechen hierbei jedoch nicht von Aussagen, sondern von *Einschätzungen*. Diese Differenzierung ist wichtig, da man Tests gemeinhin oft unterstellt, dass sie definitive, maßgebliche

und korrekte Aussagen über die Testnehmer liefern. Demgegenüber sollten testbasierte Aussagen eher als der Kritik bedürftige Einschätzungen auf Basis empirischer Daten betrachtet werden. Schließlich ist zu bemerken, dass die empirischen Daten, die die Basis für die Einschätzung abgeben, normalerweise aus Gründen der Ökonomie limitiert sind: es handelt sich um ‚eine Handvoll‘ von Schüleräußerungen bzw. -handlungen – Aufsätze, Diagramme, angekreuzte Antworten, Referate, Äußerungen in Gesprächen usw. –, die in der Regel kein vollständiges Bild vermitteln können.

Beurteilungen sind mithin Interpretationen; sie liefern *Einschätzungen*, aber niemals Sicherheit. Jedes Beurteilungssystem muss aus dieser Not eine Tugend machen und, wenn es z.B. um kindliche Sprachfähigkeit geht, für seine Einschätzung der Sprachentwicklung von Schülern explizite Begründungen liefern, die ihrerseits auf der systematischen Beobachtung von Lernerverhalten basiert sind.

## 4 Belegbasierte Einschätzung

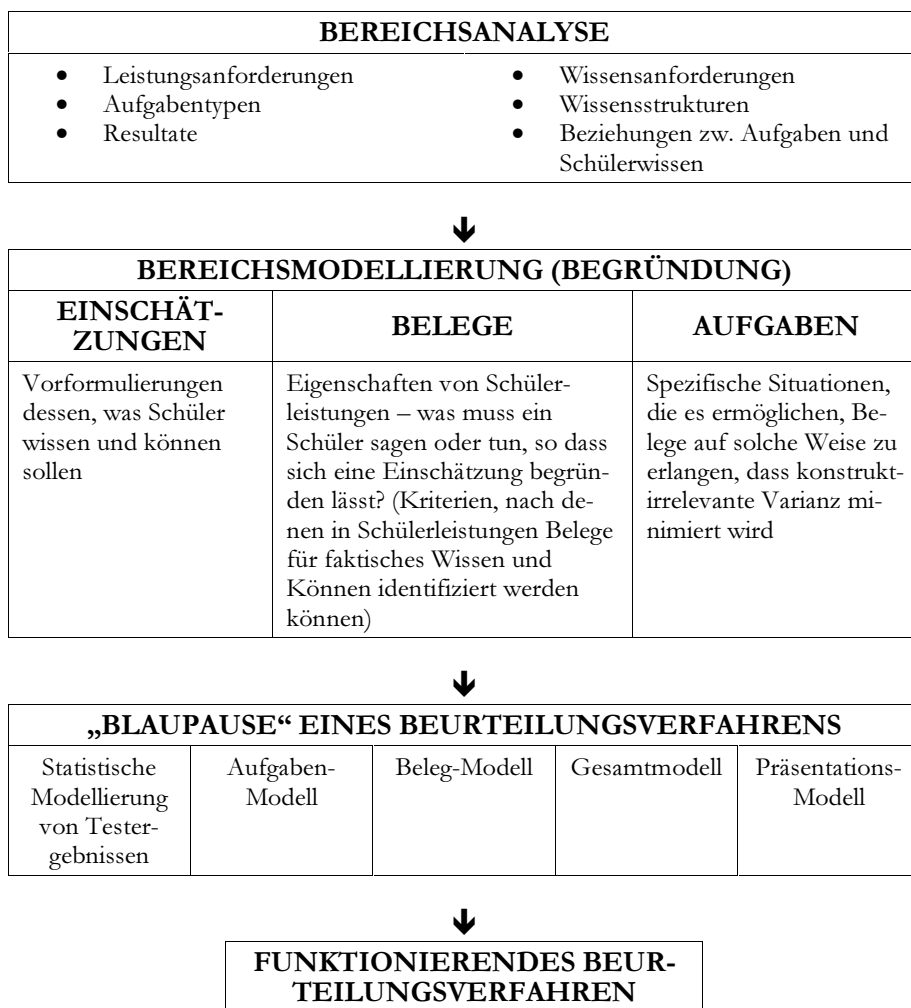
Mislevy und die Gruppe um ihn (Mislevy 1996, Mislevy et al. 2002, 2003) haben ein Verfahren entwickelt, mit Hilfe dessen von den durch Tests erzeugten Belegen auf das faktische Wissen und Können von Schülern zurückgeschlossen werden kann. Sie nennen ihr spezifisches Beurteilungs-Schlussketten-Design *Belegbasierte Einschätzung* [Evidence Centred Design]. Die Stufen des Verfahrens werden in Abb. 3 veranschaulicht; das vollständige Modell ist allerdings zu komplex, um hier ganz präsentiert werden zu können. Ich konzentriere mich daher besonders auf die ersten zwei Stufen: *Bereichsanalyse* und *Bereichsmodellierung*. Auf die anderen Stufen gehe ich hingegen nur kurz ein. – Am Ende des Aufsatzes zeige ich an Hand eines authentischen Beispiels, wie dieser Ansatz im Rahmen eines Projekts zur Entwicklung eines Verfahrens zur Beurteilung von Sprachfähigkeit genutzt worden ist.

Bei der *Bereichsanalyse* handelt es sich um vorläufige Datenerhebung im Hinblick auf eine Definition des Testkriteriums bzw. des Bereiches selbst – hier also den der kindlichen Sprachentwicklung. Dabei werden verschiedenste Informationsquellen genutzt, die etwas zur Charakterisierung des bereichstypischen Wissens sowie der ihm korrespondierenden Aufgabentypen beisteuern können. Wo Beurteilung im Rahmen eines bereits vorhandenen Lehrplans erfolgt, ist diese Aufgabe bereits durch den Lehrplan gelöst; auch hier zeigen sich die Vorteile lehrplanbasierter Beurteilung.

Die wichtigste Stufe, die *Bereichsmodellierung*, zerfällt in drei Teilschritte: *Einschätzungen*, *Belege* und *Aufgaben*. Hierbei entspricht die Modellbildung bezüglich der *Einschätzungen* und der *Belege* dem *Konstrukt* des eingangs vorgestellten Modells.



Abbildung 3: Belegbasierte Einschätzung



In dem ersten Teilschritt werden die Einschätzungen, d.h. die Aussagen, die man über die Sprachkompetenz der Schüler machen möchte, vorformuliert. Die einzelnen Formulierungen können hierbei unterschiedlich ausdifferenziert sein, eher allgemein („...hat fortgeschrittene Kompetenz für seine/ihre Altersgruppe“) oder etwas spezifischer („der Schüler kann beim Lesen Informationen aus verschiedenen Quellen selbständig in einer Weise einordnen, die ihm nicht durch eine dieser Quellen vorgegeben ist“), so dass sie hinsichtlich ihrer Spezifik ein Kontinuum ergeben. Die Wahl des Grades der Ausdifferenzierung hat einen Einfluss sowohl auf das Verhältnis zwischen Beurteilung und Lernerfolg als auch auf die Funktion der Einschätzungsformulierungen selbst. Eine geordnete Reihe solcher Formulierungen ist eine Basis für die Erstellung eines Anforderungsrahmens. Dies stellt im Moment das hauptsächlich benutzte Verfahren für die Beurteilung von Sprachentwicklung dar und wird im folgenden ausführlich besprochen.

Der zweite Teilschritt der Bereichsmodellierung besteht in der Beantwortung der Frage, was einen *Beleg* darstellen könnte, d.h. welche Schüleräußerungen bzw. -handlungen ein Urteil darüber gestatten, ob die darauf basierende Einschätzung begründet werden kann. Hierzu muss festgelegt werden, welche Aspekte der Schülerleistungen wichtig sind. Mit anderen Worten: Es müssen die Beurteilungskriterien festgelegt werden. Dies ist besonders dann von Bedeutung, wenn die Aufgabe in der Produktion eines längeren mündlichen oder schriftlichen Textes besteht, der nach bestimmten Kriterien subjektiv beurteilt wird. Das Konstrukt eines Systems der Leistungsmessung ist oft am eindeutigsten in den Beurteilungskriterien formuliert, obwohl viele beurteilungstheoretische Darstellungen von Konstrukten die Zentralität der Kriterien vernachlässigen.

Der dritte und letzte Teilschritt besteht darin zu bestimmen, wie Belege erhoben werden, d.h. welche Aufgaben eine produktive Beobachtung der Schüler am ehesten ermöglichen. Hiermit ist die Frage nach Leistungskontext bzw. Leistungsbedingungen eng verbunden, deren Vernachlässigung – aufgrund der Einführung theorieirrelevanter Faktoren – die Gültigkeit der Einschätzungen beeinträchtigen kann.

Was die weiteren Stufen der *Belegbasierten Einschätzung* betrifft, so geht es nun nach Mislevy et al. darum, die begriffliche Arbeit der Bereichsmodellierung in ein konkretes Beurteilungsverfahren umzusetzen. Die Überlegungen werden hier sehr abstrakt, und ich kann sie hier aus Raumgründen nicht wiedergeben – Nur soviel: es geht um die psychometrischen und logischen Voraussetzungen, denen eine erfolgreiche praktische Umsetzung der Bereichsmodellierung zu genügen hat. Hierbei werden die hypothetischen Verhältnisse der Bereichsmodellierung noch einmal statistisch modelliert, so dass die Daten, die die Tests liefern, zur Bestätigung der Bereichsmodellierung genutzt werden können. Dies erfordert auch die Analyse der Daten nach grundsätzlichen psychometrischen *Zuverlässigkeitskriterien*, unabhängig davon, ob es sich um *discrete-item-tests* (z.B. Multiple Choice) oder *judge-mediated tests* (z.B. Kandidateninterview durch Tester) handelt. Die Komplexität der dafür angewendeten Methoden nimmt ständig zu. Bachmann (2000) bietet einen nützlichen Überblick über solche Entwicklungen wie *Generalizability Theory* (eine Weiterentwicklung der Zuverlässigkeitstheorie), *Item Response Modelling* (unter Einbeziehung des Rasch-Modells), Strukturgleichungsmodelle u.a.. Zusätzlich werden aber auch qualitative Forschungsmethoden angewendet (Lumely/Brown 2004). Auch eine kürzlich durchgeführte Auswertung diskursbasierter Untersuchungen zur Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten (McNamara/Hill/May 2002) konnte eine Reihe von Forschungsthemen sowie eine Fülle von Forschungsmethoden in diesem Bereich eruieren.

All dies ergibt sozusagen eine Blaupause, führt auf einen Entwicklungsplan für den gesamten Bewertungsprozess – für den Entwurf und die Durchführung von Tests ebenso wie für die Erhebung empirischer Daten, die zur Validitätskontrolle von Aspekten der Modellbildung benutzt werden können.<sup>2</sup> Das Resultat ist mithin ein vollständiges, anwendbares Beurteilungsverfahren sowie ein auf den erhobenen Daten basierender Mechanismus der Qualitätskontrolle.

<sup>2</sup> Verwirrenderweise bezeichnet Mislevy diese Stufe der Planbildung als ‚begrifflichen Bewertungsrahmen‘, obwohl dies eher einer früheren Phase der Bereichsmodellierung angemessen wäre.

Bei der Entwicklung von Beurteilungsverfahren für den mündlichen und schriftlichen Spracherwerb von Kindern müssen sämtliche Aspekte des von Mislevy et al. aufgestellten Modells bzw. gleichrangiger Modellbildungen (z.B. des von Michael Kane (1992) bzw. Kane et al. (1999) entwickelten Validierungsverfahrens) berücksichtigt werden.

## 5 Messicks Validitätstheorie

Die Arbeiten von Mislevy, Kane und anderen zur Validierung sind in hohem Maße den Gedanken Messicks verpflichtet. Nach Messick (1989, S. 13) ist Validität

*der Grad, in dem empirische Daten und theoretische Überlegungen die Angemessenheit von auf den Testresultaten basierten Rückschlüssen und Handlungen unterstützen.*

Innerhalb seiner Theorie der Validität unterscheidet er folgende Aspekte (Abb. 4):

Abb. 4: Validitätskriterien

	TEST INTERPRETATION	TESTANWENDUNG
EMPIRISCHE BASIS	Konstruktvalidität	Konstruktvalidität + Relevanz/Anwendbarkeit
IMPLIKATIONEN	Wertimplikationen	Gesellschaftliche Folgen

Quelle: Messick, 1989, S. 20

Das erste Matrixfeld bezieht sich auf die ‚empirischen Daten und theoretischen Überlegungen‘, auf denen die Rückschlüsse in Bewertungsverfahren basieren. Der Kern dieses Gedankens sollte von dem oben Gesagten her verständlich sein. Das zweite Feld in der ersten Reihe betont die Notwendigkeit der Relevanz und des Nutzens von Testkonstrukten für ihren Anwendungsbereich – denn nicht jeder Test kann für jeden Zweck benutzt werden, gleichgültig wie in sich stimmig er konzipiert ist. Manche Leute tendieren dazu, (fälschlicherweise) anzunehmen, dass es so etwas wie ‚einen besten Test‘ oder ‚einen Test für alle‘ gibt. Wenn es um die Beurteilung der mündlichen und schriftlichen Sprachentwicklung von Kindern geht, können ‚Tests von der Stange‘ durchaus pädagogisch unangemessen sein, besonders, wenn sie keinen klaren Lehrplanbezug haben. Dass man mit solchen fertig im Handel erhältlichen Tests einen geringen Arbeitsaufwand hat, ist nur eine unzureichende Rechtfertigung für ihren Einsatz.

In den beiden unteren Feldern betont Messick – in weit höherem Maße als Mislevy und Kane – die gesellschaftlichen und politischen Wertvorstellungen, die sowohl in den Beurteilungskonstrukten als auch in der Beurteilungspraxis repräsentiert sind.

Das linke untere Feld trägt der Tatsache Rechnung, dass alle Testkonstrukte und mithin alle Interpretationen von Testresultaten auch von Wertvorstellungen beeinflusst werden. Pädagogische Beurteilung kann grundsätzlich weder ‚objektiv‘ noch ‚naturwissenschaftlich exakt‘ noch wertfrei sein. Nach Messick sind alle

Testkonstrukte und -praktiken grundsätzlich in einem Raum anfechtbarer Wertvorstellungen lokalisiert. Daher müssen Testentwickler die Wertimplikationen ihrer Konstrukte offenlegen und begründen. So basieren z.B. im Bereich des Schriftspracherwerbs konfligierende Auffassungen von Lese- und Schreibfähigkeiten auf unterschiedlichen Werten, Ideologien und Konzeptionen von Wissen, selbst wenn diese als recht ‚selbstverständlich‘ erscheinen mögen, wie das bei dem unten vorgestellten kognitiv-psychologischen Modell durchaus der Fall ist. Eine bestimmte Auffassung von Lese- und Schreibfähigkeit zur Grundlage eines Tests zu machen, ist daher ein Schritt, der hinsichtlich seiner Wertvorstellungen und ideologischen Basiertheit reflektiert und begründet werden muss. In einem ähnlichen Sinne fragwürdig sind auch traditionelle, kognitiv basierte Konstrukte individueller Sprachfähigkeit, wenn sie bei mündlichen Aufgaben die durch die Performanz des Prüfers hervorgerufene Performanzverbesserung des Prüflings nicht theoretisch reflektieren (McNamara 1997; Chalhoub-Deville/Deville 2004), was besonders bei der schulischen Beurteilung noch kleiner Kinder eine Rolle spielt, wo die Gesprächsführung durch den Lehrer für die Performanzelizitierung zentral ist.

Messick befasst sich auch mit der *Wirkung* von Tests, wobei er besonders auf die erwünschten und unerwünschten Konsequenzen der Resultatsinterpretationen eingeht (Feld 4). Der *pädagogischen* Auswirkung von Beurteilungsverfahren wird besonders in Untersuchungen zum sogenannten *Rückkopplungsphänomen* („washback“ – Einfluss der pädagogischen Nutzung von testnahen Aufgabenstellungen auf Testergebnisse) Rechnung getragen (Messick 1996; Alderson/Wall 1993; Wall/Alderson 1993 und Wall 1999 zu Lehrplänen und Beurteilungskontexten in Sri Lanka; Cheng 1997 in Hong Kong, Shohamy et al. 1996 in Israel; Watanabe 1996 in Japan). Hierbei ist es von besonderem Interesse, wie Lehrer mit dem Lehrplan sowie den Anforderungsrahmen umgehen. (Rea-Dickins 2004; Breen et al. 1997). Die *politischen und gesellschaftlichen Konsequenzen* schulischer Leistungsmessungspraxis werden gegenwärtig innerhalb einer Strömung heiß diskutiert, die unter dem Namen *Critical Language Testing* bekannt ist (Shohamy 2001). Grundbedingungen für ein valides Beurteilungssystem für mündliche und schriftliche Sprachbeherrschung sind positive Rückkopplungseffekte sowie eine positive gesellschaftliche Wirkung.

Bisher habe ich ein allgemeines Modell pädagogischer Beurteilung entwickelt, um die Grundanforderungen plausibel zu machen, die an ein Beurteilungssystem für die mündliche und schriftliche Sprachentwicklung von Schülern zu stellen sind. Dieser Vorbereitung hat es bedurft, um die folgenden detaillierteren Betrachtungen des Beurteilungsprozesses in einem systematischen Licht erscheinen zu lassen. Es werden also nun Anforderungsrahmen innerhalb von Lehrplänen sowie schulische Beurteilungsrahmen genauer betrachtet.

## 6 Einschätzungen und empirische Belege im Rahmen schulischer Sprachbeurteilung

Wie bereits demonstriert wurde, ist die Aufstellung der Beurteilungstheorie, des Konstrukts, der erste und wichtigste Schritt beim Entwurf eines Beurteilungssystems. Welcher Art sollen die – für einen gegebenen schulischen Rahmen relevanten – Einschätzungen bezüglich kindlicher Sprachentwicklung sein, und welcher Begrifflichkeit sollte man sich dabei bedienen? Was sind die Hauptstufen und -probleme der Sprachentwicklung von Kindern im Schulalter? Wie verhalten sich bei dieser Entwicklung der mündliche und schriftliche Spracherwerb zueinander? Was sind die Hauptprobleme von Schülern, die die Unterrichtssprache als Fremdsprache erwerben? Kann man solche Schüler auf dieselbe Weise testen wie Muttersprachler, und, wenn nicht – auf welche Weise soll man sich ihrer annehmen?

In den USA, in England, Kanada und Australien hat man diese Fragen innerhalb der letzten zehn Jahre sehr ernst genommen und umfassende Beurteilungssysteme in Form standardisierter Lehrpläne und Beurteilungsstandards entwickelt. Dies ging einher mit einem Wandel innerhalb des Schulsektors, indem sich Lehrer zunehmend verpflichten müssen, mit ihren Schülern bestimmte Lernziele zu erreichen. Da hiervon auch oft die Zuweisung von Mitteln abhängt, ist die Aufstellung und Einführung von Messmethoden, die eine verlässliche Erfassung des Grades der Lernzielerreichung gestatten, eine unabdingbare Voraussetzung. Beispiele für solche Standards finden sich in Tabelle 1.

Im Überblick noch einmal kurz die Punkte, um die es im folgenden gehen soll:

- die Funktion von Anforderungsrahmen,
- die begriffliche Organisation der Standards (also das Konstrukt),
- das typische Format und die Struktur von Anforderungsrahmen sowie ihrer Begleitdokumentation und
- der zu den Standards führende Formulierungsprozess.

LAND	NAME	ZIELGRUPPE	BEHÖRDE/ ORGANISATION	REFERENZ IM TEXT
England	<i>National Curriculum for England and Wales</i>	Schüler mit Englisch als Muttersprache, Schüler mit Englisch als Zweit-/Fremdsprache	Department for Education; Department for Education and Employment	DfEE (1995) DfEE (1988)
Europa	<i>Common European Framework of Reference for Languages</i>	Sprachunterricht in der Schule und im Rahmen der Erwachsenenbildung	Europarat	Council of Europe (2001)
Australien	<i>ESL Bandscales</i>	Schüler mit Englisch als Zweitsprache	National Languages and Literacy Institute of Australia (NLLIA)	Commonwealth of Australia, 1994
Australien	<i>ESL Scales</i>	Schüler mit Englisch als Zweitsprache	Australian Education Council, Curriculum and Assessment Committee	Curriculum Corporation (1994)
Australien (Viktoria)	<i>Curriculum and Standards Framework (CSF)</i>	Schüler mit Englisch als Muttersprache, Schüler mit Englisch als Zweitsprache	Board of Studies, Victoria	Board of Studies, Victoria (1996)
Australien (Queensland)	<i>English Years 1-10 syllabus</i>	Schüler mit Englisch als Muttersprache, Schüler mit Englisch als Zweitsprache	Queensland Studies Authority	Queensland Studies Authority (2003).
Australien (Südaustralien)	<i>ESL Scope and Scales</i>	Schüler mit Englisch als Zweitsprache	S.A. Department of Education, Training and Employment	South Australia (2002)
Kanada	<i>Toronto Benchmarks</i>	Fremdsprachenlerner in der Schule	Toronto Board of Education	
USA	<i>ESL Standards</i>	Schüler mit Englisch als Zweitsprache	TESOL	TESOL (1998)

## 6.1 Die Funktionen von Standards

McKay (2000) nennt mehrere Funktionen von Standards:

- 1) die *Planungsfunktion* – Standards als Teil- und Hauptziele für Lehren und Lernen,
- 2) die *Lehrerinformation* – Standards zur Lehrerinformation über typische Lernerprogression und
- 3) die *Rechenschaftsfunktion* – zur Formulierung erreichter Lernziele für Verwaltungszwecke.

Funktion und Formulierung von Standards gehen Hand in Hand: So beinhalten *Standards zu Planungs Zwecken* klare und spezifische Lernzielformulierungen. Standards zur *Lehrerinformation* (z.B. gestaffelte Beurteilungsraster für Englisch als Zweitsprache [ESL] wie die Australian NLLIA ESL Bandscales, Commonwealth of Australia 1994) sind komplexer und ausführlicher angelegt, um dem Lehrer ein besseres Verständnis der Entstehung von Lernerfähigkeiten zu vermitteln. Standards mit *Rechenschaftsfunktion* sind typischerweise eine Kombination von (1) und (2) und werden deshalb von McKay auch als *Mehrzweckstandards* bezeichnet. In der Regel tritt in diesem Fall die Rechenschaftsfunktion auf Kosten der beiden anderen Funktionen in den Vordergrund, worüber noch etwas zu sagen sein wird. McKay empfiehlt daher, die Standards funktionspezifisch zu formulieren – eine Lösung, die sich wohl in der Praxis nicht durchsetzen wird, da das Bildungswesen administrativen sowie Rechenschaftszwecken stets den Vorzug einräumt und daher auch die Mittel entsprechend zuweist.

Es besteht aber weitgehende Übereinstimmung dahingehend, dass auch Mehrzweckstandards effektiv genutzt werden können, wenn a) hinreichende Mittel bereitstehen, Lehrer in die Verwendung der Standards ausführlich einzuweisen; b) Beurteilungsextreme abgemildert werden; c) die Standards durch konkrete, vorzugsweise in den Lernzyklus integrierte Aufgabenbeispiele illustriert werden. Für den letzten Punkt bieten Lumley et al. (1994) sowie die für den Rahmenlehrplan für Viktorien (Board of Studies, Victoria 2000) entworfenen ausführlichen Zusatzmaterialien für Lehrer gute Beispiele.

## 6.2 Die begriffliche Organisation von Standards (das Konstrukt)

Es gibt wesentlich mehr Literatur, die sich mit Sprachvermittlung in der Schule befasst – sowohl für den Bereich der Muttersprache als auch den der Zweit- oder Fremdsprache –, als im Rahmen dieses knappen Aufsatzes abgehandelt werden kann. Daher finden sich verschiedene höchst differente Positionen bezüglich Sprache und Spracherwerb auch in den Lehrplänen und Beurteilungstheorien wieder. In diesem Abschnitt kann nur ein kurzer Überblick über die wichtigsten Kontroversen sowie ihre Konsequenzen für die Beurteilungspraxis gegeben werden – deren kritische Reflexion für jedes seinen Namen verdienende Beurteilungssystem essentiell ist.

### 6.2.1 Positionen hinsichtlich des mündlichen und schriftlichen Spracherwerbs

Ich betrachte zunächst den Bereich des Schriftspracherwerbs, um zu zeigen, um welche grundsätzliche Dinge es bei der Auseinandersetzung, die um Beurtei-

lungskonstrukte geführt wird, geht. Freebody und Gilbert (1999) und de Lemos (2002) geben einen hilfreichen Überblick über die wichtigsten Ansätze im Bereich des schulischen Schriftspracherwerbs. De Lemos stellt *soziokulturelle* und *kognitiv-psychologische* Ansätze einander gegenüber. Nach der soziokulturellen Auffassung entstehen Lese- und Schreibfertigkeiten ‚auf Grund der Immersion in literate Praktiken einer spezifischen Umwelt‘, so dass sie nicht ‚vom kulturellen und gesellschaftlichen Kontext zu trennen sind.‘ (S. 3) (s. auch die berühmte ethnographische Untersuchung von Heath, der die sehr unterschiedlichen literaten Praktiken innerhalb dreier unterschiedlicher sozio-kultureller Gruppierungen in den USA beschreibt; 1982, 1983). Nach de Lemos führen derartige Beobachtungen auf eine *komplexere* Auffassung dessen, was unter schriftsprachlicher Kompetenz zu verstehen ist. Hiermit verwandt sind Untersuchungen, die sich, von Vygotskij angeregt, mit den gesellschaftlichen Voraussetzungen der Entwicklung des Intellekts befassen (Olson 1994; Gee 2003; Assink 1994) und dadurch Schriftspracherwerb und kognitive Entwicklung miteinander verbinden. Ferner ist die Strömung der *Critical Literacy* zu nennen (Luke 1993, 1996; Luke/Comber/Grant 2003; Street 1995; Hammond/Macken-Horarik 1999), die auf der Kritischen Theorie aufbaut und darauf abzielt, Schüler in die Lage zu versetzen, kritisch nach der gesellschaftlichen Funktion von Texten zu fragen.

In diesem Kontext geht es besonders auch darum herauszufinden, welche spezifischen Anforderungen unterschiedliche Schulfächer an die schriftliche Sprachbeherrschung stellen. Den erfolgreichsten Schritt in diese Richtung stellt wohl die Arbeit der *Sydney Genre School* (Text- bzw. Gattungslinguistik) dar, die auf den gesellschaftlich sowie kontextuell orientierten linguistischen Untersuchungen von Michael Halliday aufbaut (Halliday/Martin 1993; Martin 1989; Painter 1996; Christie 1998). Durch diese Arbeiten wurde das Verständnis der Anforderungen, die spezifische schulische – sowohl schriftliche als auch mündliche – Textarten an die Schüler stellen, für den Bereich der Grund- und Mittelstufe erheblich erweitert. Daher ist es abzusehen, dass dieser Ansatz in Zukunft erheblichen Einfluss auf die Gestaltung der Konstrukte haben wird, auf denen die Beurteilung lehrplanrelevanten Spracherwerbs aufbaut (Matthiessen et al. 1992; Mincham 1995; sowie als jüngstes Beispiel South Australia 2002). Eine Schwäche dieser Arbeiten ist allerdings bisher die Tendenz gewesen, für den Beurteilungsprozess die testtheoretische Kategorie der ‚Objektivität‘ immer schon als gegeben vorauszusetzen, ohne sie für empirische Revision offenzuhalten (McNamara 1997). Damit werden die – notwendig subjektiven – Elemente des Lehrerurteils ignoriert, obwohl nur deren systematische Miteinbeziehung überhaupt Zuverlässigkeitskontrollen ermöglicht. Immerhin ist hervorzuheben, dass die Sydney Genre School für schulspezifische Sprachanforderungen eine Terminologie entwickelt hat, die die Beschreibung sowohl des Erst- als auch des Zweitspracherwerbs gestattet.

Die *engere* Auffassung von Schriftsprachbeherrschung nach Lamos (2002), also die kognitiv-psychologische, stellt allein Lese- und Schreibfertigkeiten zentral und konzentriert ihre Forschungsbemühungen daher auf die „spezifischen Prozesse, die dem Erwerb von Lese- und Schreibfertigkeiten zugrundeliegen sowie auf die Frage, wie diese Prozesse durch spezifische Unterrichtsmethoden beschleunigt werden können“ (S. 3). Als zentral wird hierbei der Prozess der Entwicklung des Bewusstseins für phonemische (bzw. phonologische) Zusam-



menhänge sowie des Erkennens von Laut/Buchstaben-Beziehungen gesehen. Diese Position ist in dem langen Bericht des National Reading Panel (2000) der Vereinigten Staaten am ausführlichsten dokumentiert.

Es versteht sich von selbst, dass die Konsequenzen der komplexen und engen Auffassung von Schriftsprachbeherrschung für Beurteilungsverfahren grundverschieden sind – sie differieren nicht nur im Hinblick darauf, *was* überhaupt beurteilt wird, sondern auch in der Frage des *Wie*, der Methode. Im Rahmen des soziokulturellen Ansatzes wird im Bereich von Leseleistungen eine große Bandbreite von Kriterien angesetzt und der kulturspezifische Charakter schulischer Lesepraxis sowie die Bedeutung schriftsprachlicher Fähigkeiten für andere Fächer hervorgehoben. Als zentral wird ebenfalls gesehen, dass Schreiben im Sprechen wurzelt und mithin der mündliche Spracherwerb ein wesentlicher Teil des schriftlichen ist. Für Lerner, für die die Unterrichtssprache Zweit- oder Fremdsprache ist, ist diese Erkenntnis von besonderer Bedeutung, da der mündliche Spracherwerb für sie extrem wichtig ist. Außerdem ist der mündliche Spracherwerb Stiefkind auch der meisten Ansätze muttersprachlicher Sprach-erziehung. In methodischer Hinsicht legt der soziokulturelle Ansatz kontext-sensible Beobachtungsmethoden nahe sowie eine kontextorientierte Leistungs-messung. Die kognitiv-psychologische Richtung geht eher mit der psychometrischen Tradition einher und setzt vorwiegend objektive Tests diskreter Komponenten ein, auf denen Lesefähigkeiten basieren sollen. Wo Lehrer auf die Erreichung von Lernzielen verpflichtet sind, dienen solche Tests häufig zur Resultatskontrolle. Die Bequemlichkeit der Handhabung sowie die Reliabilität solcher Testmethoden sollte jedoch die Diskussion über die Angemessenheit der ihnen zugrundeliegenden Konstrukte nicht zum Verstummen bringen.

### 6.2.2 Gleiche oder differierende Standards für Mutter- und Nicht-muttersprachler

Ein weiteres Problem ist die Frage, ob Schüler, die die Unterrichtssprache als Zweitsprache erwerben, anders beurteilt werden sollen. Viele Bildungssysteme behandeln solche Schüler genauso wie Muttersprachler, wofür es komplexe verwaltungstechnische sowie politische Gründe gibt. Dies bringt natürlich zusätzliche Schwierigkeiten für die Lehrer mit sich, die in allen Fächern des offiziellen Kanons auf die speziellen Bedürfnisse dieser Schüler eingehen müssen, obwohl das System für sie blind ist. Wie Lehrer trotz dieser Situation auch auf die Bedürfnisse solcher Schüler hingewiesen werden können, ist in den Arbeiten von Leung (1999, 2004) und Rea-Dickins (2001) untersucht worden. In Großbritannien und Wales haben sich die *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA) sowie das *Department for Education and Skills* (DfES), die sowohl für die Lehrplanerstellung als auch die Formulierung von Beurteilungskriterien verantwortlich sind, bis vor kurzem geweigert anzuerkennen, dass nichtmuttersprachliche Lerner anders zu beurteilen sind als Muttersprachler. Im Jahre 2000 wurden im Rahmen einer als *A Language in Common* (QCA, 2000) betitelten Maßnahme zwei neue Beurteilungsstufen unterhalb der auf Muttersprachler anzuwendenden eingeführt. (Es ist darauf hinzuweisen, dass dies keine angemessene Lösung für Neuankömmlinge in der Sekundarstufe darstellt, deren geistige Reife und Gefühlswelt sich auf einer fortgeschritteneren Stufe befinden – ich wer-

de auf dieses Thema unten noch einmal zurückkommen.) Abgesehen von dieser Maßnahme werden also alle Nichtmuttersprachler bei landesweiten Examen genauso wie Muttersprachler beurteilt. Örtliche Bildungsbehörden [Local Education Authorities – LEAs] haben zwar für ihre eigenen Zwecke für nichtmuttersprachliche Lerner spezifische Beurteilungssysteme eingeführt – weswegen es jetzt landesweit auch eine Überfülle verschiedenster Lösungen gibt –; keine dieser Maßnahmen wird jedoch von der Regierung anerkannt. Das wichtigste unabhängige Beurteilungssystem dieser Art auf Landesebene wurde von der *Northern Association of Support Services for Quality and Assessment* (NASSEA) (NASSEA, 2001) entwickelt – es besteht aus einer Beurteilungsskala, die Nichtmuttersprachlern Rechnung trägt. Auch in den Vereinigten Staaten ist dieses Problem akut, wo im Rahmen der *No Child Left Behind*-Maßnahme (Kunnan 2004) standardisierte Tests für alle durchgeführt werden und verschiedene Schulsysteme es dennoch versuchen, auf die speziellen Bedürfnisse von Nichtmuttersprachlern einzugehen, die sich gezwungenermaßen Prüfungen stellen müssen, die für Muttersprachler entworfen wurden (Butler/Stevens 2001). In Australien wurden spezielle Lehrpläne für beide Lernergruppen – Muttersprachler und Nichtmuttersprachler – entworfen sowie Kriterien für diejenige Stufe festgelegt, auf der Nichtmuttersprachler kompetent genug sind, um wie Muttersprachler beurteilt zu werden. Ein Beispiel hierfür ist die Arbeit der Bildungsbehörden in Viktorien (Board of Studies, Victoria 2000).

### 6.2.3 Sprachliche Entwicklung und geistige Reife von Neuankömmlingen

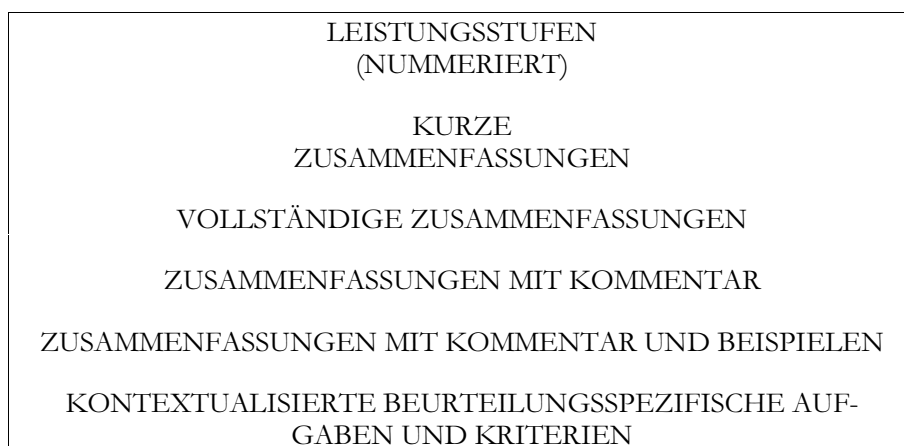
Bei der Entwicklung von Beurteilungsskalen für Immigrantenkinder, die noch nicht lange im Land sind, ist auch darauf zu achten, in welchem Verhältnis geistige Reife und Spracherwerbsstufe bei diesen Kindern zueinander stehen. Die Schwierigkeit ist hierbei, dass einerseits bei der Formulierung von Anforderungsrahmen die geistige Reife, so weit sie festgestellt werden kann, mit berücksichtigt werden muss, andererseits Neuankömmlinge in der Regel auf jeder Altersstufe in Bezug auf die Unterrichtssprache Sprachlernanfänger sind, weswegen man hinsichtlich ihrer geistigen Entwicklungsstufe keine Annahmen machen kann. Daher ist es notwendig, für Lerner verschiedener Altersstufen spezifische Beurteilungsskalen zu entwerfen, wie dies z.B. in Viktorien der Fall ist (Board of Studies, Victoria 2000). Die oben erwähnten, für nichtmuttersprachliche Lerner in England eingeführten zusätzlichen zwei Beurteilungsstufen basieren demgegenüber auf der Annahme, dass man es mit sehr jungen Lernern zu tun hat, und gehen demzufolge an den Bedürfnissen älterer Sprachlernanfänger vorbei.

### 6.2.4 Die typische Form und Struktur von Anforderungsrahmen und ihrer Begleitdokumente

Anforderungsrahmen bestehen typischerweise aus einer geordneten Reihe von Beschreibungen von Leistungs- oder Entwicklungsstufen. Selbstverständlich besteht auch die Möglichkeit, solche Anforderungsrahmen noch einmal nach

verschiedenen Aspekten der Sprachentwicklung auszudifferenzieren, wovon unten noch die Rede sein wird. Bei Mehrzweckstandards – die ja auch Planungs- bzw. Rechenschaftszwecken dienen – ist davon auszugehen, dass von den jeweiligen Stufenbeschreibungen je nach Zweck ausführlichere oder knappere Formulierungen existieren. Verwaltungsbeamte, die mit der Umsetzung spezifischer Bildungsprogramme betraut sind, benutzen die Standards zu Rechenschaftszwecken und brauchen dementsprechend *summarische* Informationen – so z.B. wieviele Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt an einer bestimmten Schule ein bestimmtes Niveau erreicht haben. In diesem Fall brauchen die Standards nur quantitativ formuliert zu sein; Leistungsstufen werden hier durch einen einfachen Code, also in der Regel eine Zahl, repräsentiert. Um Eltern oder andere Mitglieder der Schulgemeinschaft zu informieren, genügen Kurzbeschreibungen der Leistungsstufen, die in der Regel nicht mehr als ein oder zwei Sätze lang sind. Für Lehrer und Lerner sind jedoch detailliertere Beschreibungen erforderlich, die nach den in jeder Stufe enthaltenen Hauptkriterien ausdifferenziert sind (also den verschiedenen Aspekten der Sprachentwicklung wie z.B. Diskurstypen, Grammatik und Vokabular). Dies ist besonders dort notwendig, wo die Beurteilung auch pädagogischen Zwecken dient, also z.B. der Lernerdiagnose. Wo man es mit Lernern aus verschiedenen Ländern oder Anfängern zu tun hat, können Zusatzinformationen bezüglich ihres Familienrückhalts, ihres kulturellen Hintergrundes sowie, bei bilingualen Lernern, ihrer muttersprachlichen Kenntnisse gegeben werden. Auch ist es möglich, den Lehrern Empfehlungen zu geben, wie sie im Rahmen einer Unterrichtseinheit konkret beurteilungsrelevantes Schülerverhalten beobachten können (z.B. Lumley et al. 1994). Aus diesen Gründen haben Anforderungsrahmen die Gestalt von Pyramiden, oder präziser, von ineinandergeschachtelten russischen Puppen, wobei die innerste Puppe paradoxerweise den allgemeinsten Formulierungen korrespondiert (s. Abb. 5). Die Spezifik der Einschätzungsformulierungen hängt also von den Zwecken ab, denen diese dienen. Die größte Schwierigkeit bei der Formulierung von Anforderungsrahmen besteht demnach darin, bei der Formulierung der Leistungsstufen sowohl Lehr- als auch Verwaltungsinteressen gerecht zu werden.

Abbildung 5: Die Beurteilungspyramide



Wie bereits oben angedeutet, werden für verschiedene Aspekte der Sprachentwicklung oft separate Anforderungsrahmen entwickelt. Offensichtlich geht es hierbei vor allem um die vier Hauptfertigkeiten: Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben. Fortschrittlichere Ansätze berücksichtigen inzwischen z.B. auch einschlägige mündliche Gattungen bei der Beurteilung von Mutter- und Nichtmuttersprachlern (Leung/Teasdale, 1997). Hierbei ist es besonders wichtig, welcher Rang Sprache bzw. Sprachfähigkeiten im Lehrplan eingeräumt wird. So werden für Englisch als Schulfach im Lehrplan von Viktoria (Board of Studies, Victoria 2000) die folgenden Performanzaspekte für jede der vier Hauptfertigkeiten getrennt beschrieben: Texte, Verstehen aus dem Kontext sowie sprachliche Strukturen, Eigenschaften und Strategien. Die ersten beiden dieser Aspekte basieren auf einem gesellschaftlichen Verständnis von Sprache sowie der Einsicht, dass dies im Lehrplan zu berücksichtigen ist. Die TESOL [*Teachers of English to Speakers of other Languages*] ESL Standards (TESOL, 1998) definieren drei separate funktionale Endziele: die Fähigkeit, auf Englisch in alltäglichen Situationen kommunizieren zu können; die Fähigkeit, auf Englisch im Schulunterricht reüssieren zu können sowie die Fähigkeit zum gesellschaftlich und kulturell adäquaten Gebrauch des Englischen.

### 6.2.5 Der Prozess der Formulierung von Standards

Die Formulierung von Standards erfolgt nach einer Reihe von Methoden und ist oft nicht empirisch basiert. North (im Druck) bietet eine umfassende Übersicht über dieses Thema. Die Funktion der vielen mündlichen und schriftlichen Sprachtests zugrundeliegenden Konstrukte ist – sowohl inhaltlich als auch von der Motivation her – explizit politischer Natur, weswegen der Prozess der Formulierung dieser Konstrukte für andere, nicht aus der politischen Sphäre stammende Überlegungen nicht gerade offen ist (Moore 1996, 1999; Brindley 1998, 2001; McNamara 1999). Ein aktuelles Beispiel ist die außerordentlich dominante Rolle, die das Common European Framework for Languages (Council of Europe 2001) in Europa spielt. Dass die Rahmenbedingungen für die Erstellung von Testkonstrukten politisch aufoktroiert werden, hat zur Folge, dass die Forschung zur Sprachtestvalidierung nur in dem Maße eine Wirkung entfalten wird, in dem sie selbst politisiert ist. Dies steht im schroffen Gegensatz zu der liberalen Auffassung, dass wissenschaftlicher Forschung per se, d.h. auf Grund ihrer Rationalität, Erfolg beschieden sein müsste. Tatsächlich werden Standards aber oft von Komitees, in denen die wichtigsten Mitspieler repräsentiert sind, festgelegt bzw. von dazu beauftragten, mit der angesagten politischen Linie übereinstimmenden Wissenschaftlern erarbeitet. Diese Wissenschaftler sind dann oft auch dazu verpflichtet, die Standards mit den Komitees auszuhandeln, bis sie mit deren Interessen übereinstimmen (s. hierzu Trim 1997 zur Frage der interessendiktierten Aushandlung des European Framework for Languages). Derartige Ansätze sind als ‚von oben nach unten‘ diktiert anzusehen und differieren in ihrem Grad der Politisierung. Demgegenüber existiert auch eine Reihe von Ansätzen umgekehrter Richtung, bei denen die Formulierung der Leistungsstufen empirisch basiert erfolgt. In der wichtigen Arbeit von Kirsch/Mosenthal (1990) über die Beurteilung der Lesekompetenz von Erwachsenen wurden die Leistungsstufen mit empirischen Daten aus Lesetests

validiert. Die Stufenskala von North/Schneider (1998) zur Fremdsprachenkompetenz basiert auf einer Datenerhebung unter Lehrern. Und die Beurteilungsraster für die kommende Testgeneration im Rahmen des *Test for English as a Foreign Language* (TOEFL), der zur Feststellung der Sprechkompetenz von Universitätsstudenten dient, basiert auf einer empirischen, unter Sprachtestern durchgeführten Datenerhebung (Born et al. 2003). Da nur wenige Organisationen über die Erfahrung und die Ressourcen zur empirisch basierten Entwicklung und Validierung von Leistungsskalen vor deren Einführung verfügen, spielt die Validitätskontrolle solcher Skalen auf Basis bereits vorliegender Erfahrungsdaten eine immer wichtigere Rolle.

## 7 Beurteilungsverfahren: Wie Lehrerbeurteilungen und formelle Tests einander ergänzen

Wie lassen sich Informationen über Schüler so erhalten, dass sie mit den Einschätzungsformulierungen der Standards kompatibel sind? Viele Beurteilungsverfahren sehen hierfür Lehrer vor. Aber auch standardisierte Tests sind üblich oder eine Kombination von Tests und Lehrerbeurteilung, die sich dabei entweder ergänzen oder miteinander im Widerstreit stehen können.

### 7.1 Beurteilung durch Lehrer

In vielen standardbasierten Beurteilungssystemen sind Lehrer eine wichtige Quelle für die Erhebung von Daten bezüglich individueller Leistungen oder des Leistungsstandes einer Klasse, einer Region oder eines Schulsystems. Die Beurteilung durch den Lehrer ist auch bei Beurteilungsverfahren zentral, die auf die Bewertung von individuellen Lernerfortschritten ausgerichtet sind, wie das in den meisten Bildungssystemen der Fall ist. Rea-Dickins (2004) hat vor kurzem eine Sondernummer der Zeitschrift *Language Testing* zum Thema der Beurteilung durch den Lehrer herausgegeben. Der Konflikt zwischen der Rechenschaftsfunktion von Beurteilungen und den Bedürfnissen von Schülern und Lehrern wurde – bezogen auf die australischen Verhältnisse – von Brindley (1995) und Breen et al. (1997) sowie, für die Situation in England, von Rea-Dickins et al. (1998), Gardner/Rea-Dickins (1999) und Teadale/Leung (2000) dokumentiert. Die hierbei auftretenden Schwierigkeiten sind unter anderem, (1) dass Lehrer zu resultatorientiert unterrichten und dadurch andere wichtige Inhalte zu kurz kommen; (2) dass bei der Leistungsinterpretation wichtige Informationen über den individuellen Lerner unter den Tisch fallen; (3) dass Standards sehr verschieden interpretiert und verwendet werden können; (4) dass es sehr schwierig ist, aus Lehrerbeurteilungen über einen gewissen Zeitraum psychometrisch relevante Daten zu erhalten. Was Punkt 4 betrifft, sprechen Teadale/Leung (2000) von einem Paradigmenkonflikt zwischen psychometrischer Messtheorie und konstruktivistischen Ansätzen in der Beurteilungstheorie (letztere werden auch als ‚alternative Beurteilungstheorie‘ bezeichnet). Allein die – in der Validitätsdiskussion so zentrale – Vorstellung, dass Beurteilungsverfahren verallgemeinerbare Rückschlüsse erlauben sollen, kann bereits das konstruktive

Potenzial von Beurteilungen für Schüler und Lehrer in Frage stellen. Das Vergleichbarkeitskriterium, also die Basis von testtheoretischer Reliabilität (Zuverlässigkeit), kann an Beurteilungsverfahren besonders bezüglich der Sprech- und Schreibfähigkeiten Anforderungen stellen, die von Lehrern in der Schulsituation schlichtweg nicht zu erfüllen sind. Jeder Versuch, solchen testtheoretischen Anforderungen zu genügen, engt den faktischen Beurteilungsspielraum von Lehrern im Klassenzimmer ein. Die oben zitierten Autoren betonen dennoch, dass die klare Präsentation von Lernzielen sowie detaillierte Empfehlungen bezüglich Beurteilungsverfahren, wie sie für spezifische Anforderungsrahmen formuliert worden sind (Board of Studies, Victoria 2000; Ofsted 2003a, 2003b), für Lehrer von großem Nutzen sein können. Es ist daher unbedingt erforderlich zu untersuchen, wie zentrale Begriffe der Beurteilungstheorie in der konkreten Schulsituation zum Nutzen von Lehren und Lernen umgesetzt werden können (McNamara 2001; Leung 2004).

## 7.2 Formelle Tests

Bildungssysteme benutzen eine Bandbreite verschiedener formeller Sprachtests als Alternative oder Ergänzung zur Lehrerbeurteilung, um an Schlüsselstellen des Bildungsweges feststellen zu können, ob und in welchem Maße Standards erreicht worden sind. Oft wird die Aufgabe der standardspezifischen Testentwicklung einer einzigen Behörde oder Agentur aufgetragen, so z.B. der *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA) und der *National Foundation for Educational Research* (NFER) in England, dem *Australian Council for Educational Research* in Australien oder dem *Educational Testing Service* (bzw. privaten Firmen, die Tests erstellen) in den Vereinigten Staaten. Mitunter greifen Bildungsbehörden jedoch auch auf fertige, im Handel erhältliche Tests zurück, die dann häufig für die verfolgten Zwecke nicht einschlägig sind. Wo Behörden die Verwendung solcher standardisierter Tests vorschreiben, steht dieses Verfahren im starken Kontrast zur lehrplanbezogenen Beurteilung der Schüler durch Lehrer, was in der Regel zu scharfen Debatten führt (s. Dilena/van Kraayenoord (1995, 1996) für die diesbezügliche australische Kontroverse). Hierbei geht es besonders um die ersten Schuljahre – viele Grundschullehrer in England und in Australien lehnen standardisierte Tests völlig ab: „Grundschullehrer stehen der ganzen Kultur der Verwendung objektiver Tests feindlich gegenüber.“ (Teasdale/Leung 2000, S. 175). Ähnliches gilt auch für Schulsituationen, in denen die Unterrichtssprache für viele Schüler Zweit- oder Fremdsprache ist bzw. wo die Schüler aus sozial benachteiligten Einzugsgebieten stammen – die diesbezüglichen Kontroversen in den Vereinigten Staaten werden von Heubert/Hauser (1999) sowie von Linn et al. (2000) dargestellt.

Ich gebe nun einen Überblick über einige der gängigen standardisierten Tests. Im Anhang findet sich eine Übersicht über die einschlägigen Webseiten.

Die Behörde *National Assessment of Educational Progress* (NAEP) hat in den vergangenen Jahren in den Vereinigten Staaten stichprobenbasierte Untersuchungen zum Leistungsstand der Schüler durchgeführt. Die Stichproben entstammten jedoch nur ausgewählten Populationen, und das Verfahren war nicht auf die Feststellung der Stärken und Schwächen individueller Schüler abgestellt.

In der Tat handelte es sich hierbei um eine neuere Entwicklung im Bereich standardisierter Testverfahren, die eine größere Bandbreite von Aufgaben, leistungsbezogene Beurteilung sowie die Verwendung moderner psychometrischer Methoden propagierte, um eine genauere Transparenz und Interpretierbarkeit der Testergebnisse in Bezug auf Lernziele zu gewährleisten. Dies änderte sich schlagartig, als im Rahmen der *No Child Left Behind*-Kampagne (NCLB) u.a. Lesetests für das Englische von der dritten bis zur achten Klasse verbindlich eingeführt wurden. Nun werden alle Schüler getestet. Nach Kunnan (2004)

*müssen die Testergebnisse nach den Kriterien Armut, Rasse, Volkszugehörigkeit, Behinderung sowie (unzureichender) englischer Sprachbeherrschung aufgeschlüsselt werden, um sicherzustellen, dass niemand benachteiligt wird. Regionen und Schulen, deren Schüler die staatlichen Lernziele nicht erreichen, werden in einem längeren Prozess durch staatliche Intervention umstrukturiert. Schulen, die die staatlichen Lernziele erfüllen bzw. diesbezüglich Fortschritte machen, können sich um staatliche Preise bewerben.*

In Staaten, die eine erhebliche Schülerpopulation mit Englisch als Zweitsprache aufweisen, sind einige Zusatzverfahren zur Messung englischer Sprachfähigkeit eingeführt worden – nach Butler/Stevens (2001), die sich in ihrer düsteren, aber extrem nützlichen Untersuchung damit befasst haben, wie es dieser Schülerpopulation im Rahmen staatlicher, rechenschaftsorientierter Beurteilung ergeht, ein „vierversprechender“ (S. 416) Schritt. Einige Staaten verwenden immer noch im Handel erhältliche Tests, da diese sofort verfügbar sind. Am populärsten sind hierbei die von McGraw-Hill vertriebenen *Language Assessment Scales* (LAS) und der von Ballard and Tighe vertriebene *IDEA Proficiency Test* (IPT). Einige andere Staaten haben Aufträge für die Entwicklung neuer Tests vergeben, so z.B. Illinois den *IMAGE Test* (Illinois Measure of Annual Growth in English), der nun gegen Gebühren von anderen Staaten benutzt werden kann. In Kalifornien wurde von den für die *Language Assessment Scales* verantwortlichen Leuten der *California English Language Development Test* (CELDT) entwickelt. Der *New York State English as a Second Language Test* (NYSESLAT) wurde vom *Educational Testing Service* in Princeton, New Jersey, entwickelt, der größten Testagentur der Vereinigten Staaten.

In der kanadischen Provinz Ontario wurden standardisierte Tests eingeführt, die vom *Education Quality and Accountability Office* (EQAO) durchgeführt werden. Zu den dort verwendeten lehrplanbasierten Tests zählt der *Ontario Secondary School Literacy Test* (OSSLT) der schriftsprachlichen Fähigkeiten im Sekundarbereich (9.-11. Jahrgangsstufe).

In England und Wales legt der Lehrplan vier Hauptstufen fest, an deren Ende jeweils landesweite Tests durchgeführt werden. Dabei sind pro Hauptstufe je zwei Unterniveaus vorgesehen, also Niveau 1 und 2 für die erste, Niveau 3 und 4 für die zweite Hauptstufe, und so weiter bis zu Niveau 8. Im Rahmen der ersten und zweiten Hauptstufe werden die Tests in den Fächern Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften durchgeführt. Es wird erwartet, dass sich Siebenjährige in der Regel auf Niveaustufe 2, Elfjährige auf Niveaustufe 4 befinden. Außerdem werden etliche standardisierte Tests für andere Zwecke verwendet. Die *British Picture Vocabulary Scale* (BPVS), die auf dem *American Peabody Picture Vocabulary Test* basiert ist, ist ein standardisierter Test passiven Wort-

schatzes, der wiederum auf empirischen Untersuchungen von Mutter- und Zweitsprachlern basiert, die von der National Foundation of Educational Research (NFER) durchgeführt wurden. Dieser Test wird dazu verwendet, Fortschritte von Lernern des Englischen als Fremdsprache zu evaluieren, um im Wettbewerb um Mittel zur Förderung junger Lerner in diesem Bereich Daten vorweisen zu können. Der *Salford Reading Test* und etliche andere werden ebenfalls zu verschiedenen Zwecken verwendet. Dabei ist allerdings nicht klar, wie sich diese Tests zu den Anforderungsrahmen des landesweiten Lehrplans verhalten.

In Australien werden die Beurteilungen schriftsprachlicher Kompetenz auf Basis landes- bzw. bundesweiter Anforderungsrahmen durchgeführt (Curriculum Corporation 2000; Masters/Foster 1997). Hierbei werden verschiedene Arten von standardisierten Beurteilungsverfahren verwendet. In Queensland gibt es z.B. das *Year 2 Net*, in welches Lehrer diagnostisch relevante Informationen einspeisen. Diese werden dazu verwendet, um festzustellen, „ob schwächere Schüler durch spezielle Angebote u.a. zur Leseförderung (sog. *Reading Recovery*) gefördert oder in spezifischen Leistungsgruppen zusammengefasst werden“ (van Kraayenoord 2003, S. 281). Dieses Programm wird in van Kraayenoord et al. (1999) sowie Young/Fletcher (2000) evaluiert. Lynch (1997) befasst sich mit der öffentlichen Resonanz auf das *Learning Assessment Project*, einen Test, der in Victoria verwendet wird. Der *Australian Council of Educational Research* ist von der Regierung Westaustraliens beauftragt worden, dort die Einhaltung der Standards zu überwachen.

Abgesehen von diesen landesweiten oder regionalen Beurteilungsstandards hat eine Reihe internationaler Vergleiche von Bildungssystemen (z.B. Untersuchungen, die für die *International Evaluation Association* (IEA) durchgeführt wurden) die Entwicklung standardisierter Anforderungsrahmen auch für die schriftsprachliche Kompetenz mit sich gebracht. Der neueste und wichtigste in diesem Zusammenhang ist das *Program for International Student Assessment* (PISA), das für die OECD entwickelt wurde (OECD 1999, 2000, 2002) – ein Überblick über diese Entwicklung findet sich in McQueen/Mendelovits (2003).

## 8 Ein Beispiel für ein Beurteilungssystem für den Spracherwerb

Ich möchte diesen Aufsatz mit einem authentischen Beispiel dafür abschließen, wie Mislevys Modell von Einschätzungen, empirischen Daten und Aufgaben bei der Entwicklung schulischer Beurteilungssysteme umgesetzt wurde, und zwar in einem neueren Projekt zur Leistungsmessung im Rahmen der Vermittlung asiatischer Sprachen in australischen Schulen (Hill et al. 2003).

Im Hinblick auf die geographische Lage Australiens hat die australische Regierung in den letzten Jahren das Unterrichten asiatischer Fremdsprachen in den Schulen auf eine Weise forciert, dass Japanisch und Indonesisch den traditionell vermittelten europäischen Fremdsprachen Französisch und Deutsch den Rang abgelaufen haben. In einigen Teilen des Landes wird mit der Vermittlung dieser Fremdsprachen in der Grundschule (die die ersten sieben Schuljahre vom Kindergarten bis zur sechsten Klasse umfasst) begonnen. Die australische



Regierung war demzufolge sehr daran interessiert festzustellen, ob die im Rahmen dieser Sprachenpolitik aufgewendeten Gelder zu messbaren Leistungsfortschritten der Schüler geführt hatten. Dabei trat als zusätzliche Schwierigkeit auf, dass auch in Australien die Bildungshoheit bei den (insgesamt acht) Ländern liegt, die jeweils noch einmal drei recht verschiedene Bildungssysteme (öffentlich, katholisch und privat) aufweisen. Daher war es erforderlich, dass Vertreter dieser unterschiedlichen Bildungssysteme sich auf ein bundesweites Maßnahmen-system zur Feststellung der Lernerfortschritte einigten. Die Projektleitung erachtete daher eine Einigung bezüglich folgender Punkte für sinnvoll:

- die Festlegung von Leistungsmaßstäben (*Key Performance Measures (KPMs)*),
- Beschränkung auf zwei asiatische Fremdsprachen, nämlich Indonesisch und Japanisch und
- Leistungsmessung an zwei Übergangsstufen: dem Ende der Grundschulzeit, also vor dem Eintritt in die siebte Klasse, sowie dem Ende der Zeit, in der Sprachen Pflichtfach sind, also am Ende der zehnten Klasse.

Da wir es mit je drei verschiedenen Bildungssystemen in acht Bundesländern zu tun hatten, die je über ihre eigenen Lehrpläne und Beurteilungssysteme verfügen, entschieden wir uns, für den Einigungsprozess Mislevys Modell als Grundlage zu verwenden (Abb. 6).

Abbildung 6: Leistungsmaßstäbe für asiatisches Sprachprojekt

<b>Einschätzungen (+ Berichterstattung)</b>	=>	<b>Belege</b>	=>	<b>Mögliche Aufgabenstellungen (im Hinblick auf die Datenerhebung)</b>	=>	<b>Datenerhebung</b>
Welche Aussagen möchten wir über die Schüler machen?  Wie sollen diese Aussagen formuliert werden?  In welcher Form lassen sie sich weiterleiten?		Mit welcher Art von Belegen lassen sich diese Aussagen begründen?		Wie lassen sich diese Belege erheben?		<i>Entwurf, Testen und Verwalten der Aufgaben</i>
[Beurteilungsskalen↓]		[Schülerleistungen; ↓Aufgabenentwürfe]				

In einer Vielzahl von Besprechungen mit Verwaltungsleuten und Lehrern sowie in einer Reihe von Workshops erarbeiteten wir Einschätzungsformulierungen, diesen Formulierungen korrespondierende Methoden der empirischen Datenerhebung sowie konkrete Aufgabenformulierungen. Die Einschätzungsformu-

lierungen figurierten hierbei als Leistungsmaßstäbe (KPMs). Bei den anschließenden Diskussionen ging es dann um die empirischen Daten sowie um allgemeine Aufgabenstellungen. Obwohl das Projekt hauptsächlich der Rechenschaftsfunktion dienen sollte, haben wir bei der Diskussion um die Aufgabenstellungen Möglichkeiten mit eingebaut, Lehrer- und Schülerinteressen mitzubedenken. Es wurde dahingehend Übereinstimmung erreicht, zur Beurteilung der Hör-, Lese- und Schreibfertigkeiten standardisierte Tests zu verwenden, aber dieses Verfahren durch weitere, von den Lehrern durchzuführende Lese- und Sprechaufgaben zu ergänzen, die dabei den Lehrern einerseits Aufschlüsse über den individuellen Leistungsstand ihrer Schüler geben können, andererseits zentral nach verbindlichen Kriterien ausgewertet werden. Außerdem waren Unterweisungen der Schüler in der Selbstbeurteilung als Teil jeder Datenerhebung vorgesehen, da sich zusammengefasste Selbstbeurteilungen als zuverlässig genug erwiesen haben, um für die Beurteilung des Leistungsstandes auf spezifischen Stufen als Zusatzbeleg herangezogen werden zu können. Hierdurch wurde gewährleistet, dass das Beurteilungssystem über die Rechenschaftsfunktion hinaus auch dauerhaft Lehrern und Schülern nützen kann. Das Projekt konnte, da die allgemeinen Schritte von den Teilnehmern problemlos akzeptiert wurden, erfolgreich abgeschlossen werden. Es war nicht Aufgabe des Projekts, konkrete Tests zu entwickeln und durchzuführen, aber die Grundlage dafür wurde erstellt.

## 9 Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Aufsatz wurden zunächst die allgemeinen und dann die konkreten Anforderungen vorgestellt, denen ein valides und umfassendes Beurteilungssystem für den mündlichen und schriftsprachlichen Leistungsstand von Kindern in den Jahren der gesetzlichen Schulpflicht zu genügen hat. Dabei wurden die wichtigsten Strömungen in der Beurteilungstheorie besprochen sowie die Probleme erörtert, denen sich Bildungssysteme weltweit bei dem Versuch der Einführung eines solchen Bewertungssystems stellen müssen. Da auf das unterschiedliche Alter sowie den unterschiedlichen kulturellen Hintergrund der Schüler Rücksicht zu nehmen ist und in der Regel administrativen und pädagogischen Kriterien Rechnung getragen werden muss, ist die Einführung eines solchen Systems immer konfliktträchtig. Dies ist jedoch nicht weiter überraschend, da, wie Messick hervorhebt, Beurteilungskonstrukte grundsätzlich in einer Wertediskussion situiert sind. Darüber hinaus ist klar, dass die Entwicklung und Einführung eines solchen Systems sowohl von adäquaten Maßnahmen der Lehrerfortbildung als auch der Validitätskontrolle begleitet sein muss.

**Hans-Jürgen Krumm**

## **Der Umgang mit sprachlicher Vielfalt unter besonderer Berücksichtigung der sprachlichen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich**

### **1 Einleitung: Sprachliche Vielfalt als Reichtum**

Schule betrachtet die Anwesenheit von Kindern nichtdeutscher Muttersprache immer noch teilweise als Störung, ihre mangelnden Deutschkenntnisse als Defizit (vgl. die entsprechenden Analysen für die Bundesrepublik von Gogolin 1994, Gogolin/Neumann 1997 u.a.). Der Sprachenreichtum von Kindern mit Migrationshintergrund kommt bei einer solchen Betrachtungsweise gar nicht in den Blick. Ein solcher Ansatz, Schule ausschließlich als deutschsprachige Schule zu institutionalisieren und mehrsprachige Kinder wegen mangelnder Deutschkenntnisse als grundsätzlich defizitär (bis hin zur Abschiebung in die Sonderschule) zu behandeln, steht in deutlichem Gegensatz zu den politischen Bekenntnissen zur Mehrsprachigkeit Europas und der Zielsetzung, diese Mehrsprachigkeit zu erhalten und zu fördern.

In den verschiedensten Deklarationen und Programmen, zuletzt in ihrem Bildungsprogramm für die Entwicklung bis 2010, hat die Europäische Union festgeschrieben, dass eine entwickelte mehrsprachige Handlungsfähigkeit der Bürger erreicht werden muss, wenn Europa als demokratisches Gemeinwesen funktionieren soll. Wer die Nachrichten in Funk und Fernsehen nicht verfolgen, wer an öffentlichen Debatten nicht teilnehmen und keinen Gebrauch von den neuen Informationstechnologien machen kann, ist vom politischen Diskurs ausgeschlossen – das gilt für die nationale ebenso wie für die supranationale europäische Ebene. Hier kommt allerdings hinzu, dass die eigene Muttersprache nur funktioniert, wenn andere sie als Fremdsprache gelernt haben und verstehen, so wie man selbst Menschen, die eine andere Sprache sprechen, verstehen können muss. Da Europa als politisches Gebilde insgesamt wie auch in den einzelnen Ländern verschiedene Sprachen umfasst, hängt das Bewusstsein dazuzugehören und an der Entwicklung teilhaben zu können, ganz entscheidend von der Fähigkeit ab, in mehreren Sprachen kommunizieren zu können.

„Die Bedeutung einer mehrsprachigen Kompetenz ist eine doppelte“, heißt es entsprechend in einer Erklärung des Europarats von 2002: „Erstens erlaubt sie die Teilnahme an den demokratischen Prozessen, und zwar nicht nur im Heimatland, sondern auch in anderen Sprachen und Sprachräumen“. Zweitens führt die Entwicklung einer mehrsprachigen Kompetenz zu einem größeren Verständnis der Mehrsprachigkeit anderer Menschen und zu einem Respekt vor Sprachenrechten, nicht zuletzt denen von Minderheiten und weniger verbreiteten Sprachen.“ (Council of Europe 2002).

Hier ist zweierlei gesagt: Zum einen, dass Integration besser gelingt, wenn man viele Sprachen kann und lernt; zum zweiten ist hier auch formuliert, dass Sprachenrechte nicht teilbar sind, die europäische Konzeption der Mehrspra-

chigkeit vielmehr auch für die Sprachen der Zuwanderer und Minderheiten gelten muss.

Wir leben in sprachlich vielfältigen und unterschiedlichen Kommunikationsräumen, lokalen, regionalen, nationalen und übernationalen, in beruflichen wie in privaten – überall fordert kommunikative Teilhabe spezifische sprachliche Fertigkeiten und Fähigkeiten: regional brauchen wir Dialekte sowie die Sprachen der Minderheiten und Zuwanderer, national insbesondere Deutsch, international dann Englisch und all die Sprachen, in denen wir Beziehungen aufbauen, kulturelle, wirtschaftliche und politische Kontakte anbahnen wollen – europäische Integration bedeutet, für unterschiedliche Kommunikationsräume auch unterschiedliche Sprachenregelungen zuzulassen. Dabei spielen die Sprachen der Kinder mit Migrationshintergrund auch insofern eine bedeutsame Rolle, als es zum guten Teil die Sprachen von Nachbarländern bzw. der neuen Mitgliedsländer der Europäischen Union sind, d.h. Sprachen, die auch in Kommunikationsräumen jenseits der Zuwandererghettos eine Funktion haben und mit der EU-Erweiterung an Bedeutung gewonnen haben (vgl. Besters-Dilger u.a. 2003).

Eine solche Vorstellung von der Teilhabe an verschiedenen Kommunikationsräumen, in denen unterschiedliche Sprachen gefordert sind, impliziert zweierlei: Zum einen die Anforderung an die Menschen, mehrere Sprachen zu beherrschen, zum andern die Einsicht, nicht in jeder dieser Sprachen eine vollkommene, ‚muttersprachliche‘ Sprachkompetenz erwarten zu können. Mit dem Begriff der *Sprachenteiligkeit* wird ein Konzept bezeichnet, das davon ausgeht, dass nicht in jeder Sprache umfassende Kenntnisse erwartet werden müssen, weil man z.B. für das, was man in einer Sprache kann, die anderen Sprachen nicht braucht. Mehrsprachigkeit im Kontext von Sprachenteiligkeit bedeutet, nicht in jeder Sprache die gleichen Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln und einzufordern, sondern für verschiedene Sprachen unterschiedliche Funktionen, Profile und Handlungsfähigkeiten zu entwickeln. Nach dem Vorbild der Arbeitsteilung ließe sich in diesem Zusammenhang von einer sprachenteiligen Gesellschaft sprechen (vgl. bereits die *Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft* von 1979, siehe Christ 1980).

Erst in einem solchen Konzept der Sprachenteiligkeit haben die unterschiedlichen sprachlich-kulturellen Traditionen der Europäer, der Mehrheitsbevölkerung wie der Minderheiten und Zuwanderer, ihren je eigenen wichtigen Stellenwert. Mit einem solchen Konzept nähern wir uns zugleich einer zukünftigen europäischen Identität: als Europäer eint uns nicht eine gemeinsame Sprache – einigendes Kennzeichen der Europäer in sprachlicher Hinsicht ist im Gegenteil die Tatsache, dass wir verschiedene Sprachen haben und mit diesen verschiedenen Sprachen miteinander leben wollen.

Mit dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (deutsche Fassung: Europarat 2001) liegt ein sprachpolitisches Konzept wie auch ein Instrumentarium vor, ein solches sprachenteiliges Konzept auch sprachdidaktisch umzusetzen<sup>1</sup>:

---

<sup>1</sup> Zur Kritik am Referenzrahmen, der sein eigenes Konzept nicht konsequent einlöst, vgl. Bausch u.a. 2003.

„Der herkömmliche Ansatz beschreibt das Fremdsprachenlernen so, dass man seiner muttersprachlichen Kommunikationskompetenz einzelne Bestandteile der Kompetenz, in einer fremden Sprache zu kommunizieren, hinzufügt. Das Konzept einer mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz hingegen tendiert dazu, ... in Betracht zu stellen, dass ein Mensch nicht über eine Ansammlung von eigenständigen und voneinander getrennten Kommunikationskompetenzen verfügt, je nachdem, welche Sprachen man kennt, sondern vielmehr über die einzige mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz, die das ganze Spektrum der Sprachen umfasst, die einem Menschen zur Verfügung stehen.“ (Europarat 2001, S. 163)

Positiv konnotiert wird das Konzept einer solchen „mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz“ in der Regel allerdings nur, soweit die klassischen westeuropäischen Sprachen bzw. in der EU die Amtssprachen der Mitgliedsländer gemeint sind. Was die Sprachen der zugewanderten Minderheiten betrifft, so wurden sie bis in die Gegenwart hinein nicht als ein Beitrag zur Entwicklung einer mehrsprachigen Gesellschaft betrachtet, sondern bestenfalls als Zugeständnis an die jeweiligen Minderheiten nur für diese unterrichtet – als Indikatoren dafür können z.B. die fehlende Zugänglichkeit des Sprachangebots für die deutschsprachigen Kinder sowie eine fehlende Lehrerbildung für diese Sprachen gewertet werden. Für Österreich bedeutet das, dass die unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen (deutschsprachige Mehrheitsgesellschaft, autochthone Minderheiten, zugewanderte ‚neue‘ Minderheiten) über unterschiedliche Sprachenrechte verfügen und entsprechend auch die verschiedenen Sprachen in der Öffentlichkeit als unterschiedlich wertvoll wahrgenommen werden (vgl. Haller 2003). Eine von uns im Hinblick auf die EU-Erweiterung durchgeführte Untersuchung zeigt allerdings, dass in Österreich ein Umdenken eingesetzt hat, sind doch einige der Minderheitensprachen Österreichs durch die EU-Erweiterung 2004 nunmehr Amtssprachen der Europäischen Union geworden (vgl. Besters-Dilger u.a. 2003). Die Diskussion um Mehrsprachigkeit und Sprachenrechte, die in Österreich seit der Habsburger Monarchie eine lange Tradition hat (vgl. Burger 1995, Kolonovits 1999, Eder 2004), wird nicht so sehr auf Grund menschenrechtlicher Überlegungen z.B. im Zusammenhang mit der *Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen* (1992, in Österreich ratifiziert am 1.10.2001), sondern in besonderem Maße auf Grund der Veränderungen des Sprachengefüges im Zuge der EU-Erweiterung in jüngster Zeit intensiv fortgeführt. (vgl. auch die Diskussionsplattform „AG Sprachenrechte“).

Die vorliegende Expertise setzt daher bei der Frage an, ob bzw. wie es dem Bildungswesen gelingt, Sprachförderung in der deutschen Sprache nicht als Verdrängung der mitgebrachten Sprachen zu institutionalisieren, sondern die Förderung der Deutschkenntnisse mit dem Versuch zu verknüpfen, den Sprachenreichtum multilingualer SprecherInnen zu nutzen und weiter zu entfalten sowie diesen Sprachenreichtum auch den einsprachig deutschsprachigen Lernenden zu eröffnen.

Im Folgenden werden die Ansätze zur Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich dargestellt.

Ein Blick nach Österreich scheint für die Diskussion in der Bundesrepublik sinnvoll, da in Österreich auf Grund der historischen Entwicklung die gesell-

schaftliche Mehrsprachigkeit in einer längeren – wenn auch keineswegs ungebrochenen und stets bewussten – Tradition zu sehen ist. Erste sprachpolitische Ansätze der Habsburger Vielvölker-Monarchie werden immer wieder als Modelle für das heutige Europa und seine Sprachenvielfalt beschworen.

Im Fokus der vorliegenden Studie steht dabei das Interesse zu fragen, wie weit die Sprachförderung in Deutsch bei Kindern mit Migrationshintergrund deren vielfältige Spracherfahrungen und Kenntnisse anderer Sprachen einbezieht, die für diese Kinder vielfach einen gleichen Stellenwert wie die deutsche Sprache haben, so dass traditionelle Unterscheidungen zwischen Mutter- und Fremd-/Zweitsprache gar nicht mehr greifen, weil sich bi- oder trilinguale sprachliche Identitäten herausgebildet haben. Für Feststellungen zum Sprachstand, zu den Sprachkenntnissen bzw. die entsprechende Feststellung von Defiziten stellt sich damit die Frage, ob dabei die gesamte sprachliche Handlungsfähigkeit einbezogen oder jeweils nur der Ausschnitt der deutschen Sprache erfasst und damit notwendigerweise ein falsches Bild von den (sprachlichen) Fähigkeiten der Kinder gegeben wird.

Da die aus der Bundesrepublik vorliegenden Gutachten auf generelle Fragen der Begrifflichkeit, der bildungspolitischen und pädagogischen Entwicklung und Diskussion eingehen, wird dies in der vorliegenden Expertise nur dort aufgegriffen, wo es für das Verständnis der Situation erforderlich scheint.

Die Bewertungen und Folgerungen, die sich aus einer Analyse der österreichischen Verhältnisse für den Umgang des Bildungswesens mit sprachlicher und kultureller Pluralität und für die differenzierte Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund ergeben, sind am Ende der Kapitel 2-7 jeweils in einem Kasten zusammengefasst.

## 2 Die Rolle der sprachlichen Minderheiten im Vielvölkerstaat

In der Regel wird die Regentschaft von Maria Theresia (1717-1780, Erzherzogin von Österreich und seit 1740 Königin von Böhmen und Ungarn) als Beginn einer österreichischen Sprachenpolitik angesehen. Zu Beginn ihrer Regentschaft setzte sich Maria Theresia stark für Berücksichtigung der Sprachen, für die „Gleichberechtigung aller Volksstämme“, ihr „unverletzliches Recht auf Wahrung und Pflege ihrer Nationalität und Sprache“ in Schule, Amt und öffentlichem Leben ein<sup>2</sup>. Kaiserliche Verordnungen von 1849 legten für den österreichischen Teil der Monarchie fest, dass alle Gesetze in den zehn Landessprachen zu veröffentlichen seien und als gleich authentisch zu gelten hätten. Niemand sollte sich wegen der Sprache mit der Unkenntnis der Gesetze entschuldigen können. Als Zeichen ihrer Wertschätzung des Ungarischen ließ Maria Theresia ihren Sohn Ungarisch lernen. Diese Politik änderte sich nach Ende des Siebenjährigen Krieges allerdings zunehmend. Ziel der von ihr gemeinsam mit ihrem Sohn Joseph II. (seit dem Tod seines Vaters 1765 war er Mitregent) eingeleiteten Reformen war die Integration der Länder der Vielvölkermonarchie in einem zentralistischen Einheitsstaat nach dem Muster Frankreichs und Russ-

<sup>2</sup> Vgl. zu diesem Abschnitt Eder 1999 und Eder 2004.

lands. Durch eine einheitliche Erziehung und die Erhebung der deutschen Sprache zur allgemeinen Staatssprache sollte das Volk enger an das österreichische Herrscherhaus gebunden werden und zu einer „österreichischen Kulturgemeinschaft“<sup>3</sup> zusammenwachsen. Erreicht wurde dies in Böhmen durch Einführung des Deutschen als Staatssprache sowohl in allen Ämtern als auch im Schulwesen und im öffentlichen Leben, in Ungarn zusätzlich durch eine massiv betriebene Ansiedlungspolitik deutschsprachiger Bevölkerung (vgl. u.a. Hutterer 1975). Nach Übernahme der Regentschaft setzte Joseph II. (1741-1790) diese Politik der Zwangsgermanisierung fort. Mit der Sprachverordnung von 1784 wurde Deutsch zur alleinigen Amtssprache auch in Ungarn (vgl. Eder 1999, S. 62 ff.). Dieser Zwang hatte als Reaktion in den Ländern der Monarchie eine Rückbesinnung auf die eigene Nationalsprache und die Verstärkung eines Widerstandes gegen die sprachliche Hegemonisierung zur Folge. Die sich anschließenden Auseinandersetzungen führten zu einer allmählichen Ausbildung eines staatlichen Minderheitenschutzes (vgl. Haarmann 1993; DeCillia 1998). Mit dem Staatsgrundgesetz von 1867 wurde – in Gegensatz zur josephinischen Sprachenpolitik – erstmals festgehalten: „Alle Volksstämme des Staates sind gleichberechtigt und jeder Volksstamm hat ein unverletzliches Recht auf Wahrung und Pflege seiner Nationalität und Sprache“ (Artikel 19, Abs. 1), was „die Gleichberechtigung aller landesüblichen Sprachen in Schule, Amt und öffentlichem Leben“ (Absatz 2) einschließt und zur Folge hat, dass „die öffentlichen Unterrichtsanstalten derart eingerichtet sein <sollen>, dass ohne Anwendung eines Zwanges zur Erlernung einer zweiten Landessprache jeder dieser Volksstämme die erforderlichen Mittel zur Ausbildung in seiner Sprache erhält“ (Absatz 3)<sup>4</sup>. Sprachnationalistische Auseinandersetzungen wurden durch dieses Gesetz allerdings nicht beendet, sie begleiten die Monarchie bis zum ersten Weltkrieg. Auch nach dem Zerbrechen der Habsburger Monarchie bleibt Österreich ein Vielvölkerstaat – die Angehörigen der nichtdeutschsprachigen Volksgruppen<sup>5</sup> stellen in der 1. und 2. Republik zwar zahlenmäßig relativ kleine sprachliche Minderheiten dar, aber sowohl im Staatsvertrag von St. Germain 1920 wie auch im Österreichischen Staatsvertrag von 1955 werden Schutzrechte für diese Minderheiten festgeschrieben, teilweise sogar mit Verfassungsrang (vgl. DeCillia 1998, S. 140 ff.): dazu gehören das Recht auf die eigene Sprache und auf Elementar- und Mittelschulunterricht in dieser Sprache sowie die Zulassung dieser Sprachen als Amtssprachen in gemischtsprachigen Gebieten.

Zu sehen ist allerdings, dass solche Schutzrechte nur für die Sprachen der autochthonen Minderheiten gelten, also zunächst für „österreichische Staatsangehörige der slowenischen und kroatischen Minderheit in Kärnten, Burgenland und Steiermark“. Mit dem Volksgruppengesetz von 1976 werden auch die ungarisch- und tschechischsprachige Minderheit, 1993 dann auch die Roma und Sinti als Volksgruppen anerkannt.

Das Volksgruppengesetz von 1976 führt allerdings ein numerisches Prinzip für die Praktizierung der Minderheitenrechte ein, welches von den Minderheiten bis heute als nicht vereinbar mit dem Österreichischen Staatsvertrag, d.h. als

<sup>3</sup> Madeyski 1884, S. 28; vgl. auch Eder 1999, S. 11 ff.

<sup>4</sup> Staatsgrundgesetz vom 21.12.1867, zitiert nach DeCillia 1998, S. 139.

<sup>5</sup> In den österreichischen Gesetzen und Verordnungen werden die autochthonen Minderheiten seit 1976 durchweg als „Volksgruppen“ bezeichnet.

verfassungswidrig betrachtet wird. Die Umsetzung dieser Minderheitenrechte in konkrete Bildungspolitik geschieht bis heute zögerlich mit teilweise erschwernenden Begleitmaßnahmen:

„Was die Schulsprachenpolitik betrifft, wurde schon festgestellt, dass der überwiegenden Mehrheit der Minderheitenangehörigen eine ausreichende Sekundärsozialisation in der Muttersprache vorenthalten bzw. verweigert wird, dass von Chancengleichheit für Minderheitenangehörige (...) also nicht die Rede sein kann... Die Mehrheit verhält sich gegenüber den Minderheiten nicht wie gleichberechtigten StaatsbürgerInnen gegenüber, sondern – im Sinne von *Calvet* – sprachimperialistisch. So kann *Stourzh* 1990 feststellen, dass die Stellung der Minderheiten in der Monarchie, die unter den Schutz des Artikels 19 (Rechte der Minderheiten) des Staatsgrundgesetzes vom 21.12.1867 standen, besser war als in der zweiten Republik“ (DeCillia 1998, S. 160 f.).

Diese negative Einschätzung gilt auch zum gegenwärtigen Zeitpunkt, obwohl durch die EU-Erweiterung 2004 einige der Sprachen der autochthonen Minderheiten Österreichs zu Amtssprachen der EU geworden sind, da es sich zugleich um Nationalsprachen der neuen Mitgliedsländer handelt.

Die Hoffnung, dass die Existenz sprachlicher Minderheiten mit abgesicherten Sprachenrechten nicht nur für diese selbst, sondern auch für die zugewanderten Minderheiten zu einem generell minderheitensprachenfreundlichen Klima und zu einer minderheitenfreundlichen Schule beitragen, hat sich nicht erfüllt; der „monokulturelle Habitus“ (Gogolin) des österreichischen Bildungswesens ist ungebrochen. Gleichzeitig ist festzuhalten, dass die auch gegen Widerstände durchgesetzten zweisprachigen Schulen und Unterrichtsangebote für die sprachlichen Minderheiten zu einer gewissen Expertise und Tradition geführt haben, wie mit sprachlicher Vielfalt im Bildungswesen umgegangen werden kann (vgl. die Erfahrungsberichte in DeCillia/Fischer/Anzengruber 1997). So kommen die Analysen von Fischer (2003) und Haller (2003) zu einem zwiespältigen Ergebnis, was die Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt im Bildungswesen Österreichs betrifft, wobei beide Untersuchungen sich auf die Sprachen der anerkannten Minderheiten beziehen.

Das weitgehend unverbundene Nebeneinander, was die Sprachen autochthoner und zugewandelter Minderheiten betrifft, ist trotz der Forderungen nach einem abgestimmten ‚Gesamtsprachenkonzept‘ (vgl. Krumm 2001) bis heute charakteristisch für die österreichische (Schul-) Sprachenpolitik; Modelle und Einzelprojekte, die für die autochthonen Minderheiten die Machbarkeit und den Erfolg zweisprachiger Schulen demonstrieren, haben keine Auswirkungen auf den Umgang des Bildungswesens mit Kindern mit Migrationshintergrund. Die Erwartung/Vermutung, dass die lange Tradition eines mehrsprachigen Staatswesens und einer mehrsprachigen Schülerschaft zu einem für Sprachenvielfalt offenen Bildungswesen führen würde, trifft nicht zu. Die Mehrsprachigkeit der Habsburger Monarchie hat, was den Umgang mit den zugewanderten Minderheiten betrifft, keine nennenswerten Spuren in der gegenwärtigen Schulsprachenpolitik hinterlassen.



### 3 Zuwanderung nach Österreich

Im 19. und 20. Jahrhundert war Österreich stets beides, ein Abwanderungs- wie ein Zuwanderungsland: Die Verarmung der Landbevölkerung im Zuge der Industrialisierung löste eine starke Auswanderung insbesondere in die Vereinigten Staaten aus, 1910 belief sich die Zahl der in der Monarchie geborenen Personen in den USA auf ca. 1,2 Millionen. Hinzu kam die Sogwirkung des wirtschaftlich starken deutschen Reiches. Gleichzeitig setzte eine Zuwanderung insbesondere in den Wiener Ballungsraum ein, wobei der Hauptzustrom aus den Ländern der Monarchie erfolgte, wie Tabelle 1 zeigt:

Tabelle 1: Geburtsländer der Wiener Bevölkerung

Jahr	von der Wiener Bevölkerung waren geboren in		
	Böhmen/Mähren	ungar. Krone	„Ausland“
1857	20,9%	5,0%	0,7%
1880	26,7%	7,7%	1,2%
1890	26,0%	7,4%	0,8%
1900	24,5%		9,7%
1910	23,0%		9,0%
1934	15,6%	1,5%	5,4%
1951			17,1%

Quelle: John/Lichtblau 1993, S. 14 f.

Insgesamt war Österreich bis in die jüngste Zeit zugleich Emigrationsland (Abwanderung nach Westen) und Immigrationsland (Zuwanderung aus dem Osten). Bis Mitte der 1960er Jahre wanderten mehr Österreicher aus als Zuwanderer zu, erst seit Anfang der 70er Jahre gibt es eine positive Wanderungsbilanz<sup>6</sup>. Dies ist in engem Zusammenhang mit den von Österreich geschlossenen Anwerbeabkommen zu sehen, die auf festgelegte Berufsgruppen beschränkt waren: 1962 mit Spanien, 1964 mit der Türkei, 1966 mit Jugoslawien und 1968 mit Tunesien.

Mit der ersten Konjunkturkrise 1974/75 setzen die ersten gesetzlichen Maßnahmen zur Beschränkung der Zuwanderung ein. Das Ausländerbeschäftigungsgesetz von 1975 führte den grundsätzlichen Vorrang inländischer gegenüber ausländischen Arbeitssuchenden sowie zeitliche und räumliche Befristungen der Arbeitsbewilligung ein. Die Fixierung einer Bundeshöchstzahl – die Gesamtzahl der unselbständig beschäftigten und arbeitslosen Ausländer darf 10% des inländischen Arbeitskräftepotentials nicht überschreiten – sowie weitere Restriktionen auch im Bereich des Familiennachzugs führten dazu, dass der Anteil der Ausländer an der Wohnbevölkerung in Österreich seit 1993 mit ca. 9,5% (ca. 760.000) relativ konstant geblieben ist.

Neben der Arbeitsmigration spielte und spielt die Flüchtlingsmigration in Österreich eine bedeutende Rolle: Ungarnkrise 1956, Niederschlagung des Pra-

<sup>6</sup> Vgl. zum Folgenden insbesondere Urbanek 1999; die Daten wurden weitgehend den amtlichen Statistiken entnommen.

ger Frühlings 1968, Militärregierung in Polen 1981, Zerfall des ehemaligen Jugoslawien 1990 ff. So stieg die Zahl der Asylsuchenden von 6.000 bis 9.000 pro Jahr zu Beginn der 80er Jahre auf über 27.000 Personen 1991. Obwohl Österreich im Vergleich mit 7,4 Flüchtlingen pro 1.000 Einwohner eine relativ geringe Aufnahmequote zu tragen hatte, setzte besonders gegenüber der Flüchtlingsmigration zu Beginn der 90er Jahre eine massive Abschottung durch ein verschärftes Asylrecht und eine strikte Abriegelung der Grenzen ein, was dazu geführt hat, dass Österreich heute praktisch kein zugängliches Asylland mehr ist; schon 1993 sank die Zahl der Antragsteller auf unter 5.000, von denen nur noch 837 anerkannt wurden.

Entsprechend der restriktiven Zuwanderungspolitik hat sich auch der Zuwachs an Kindern mit Migrationshintergrund verlangsamt. Von den ca. 1,3 Mio. SchülerInnen in Österreich haben etwa 125.000, d.h. knapp 10%, einen Migrationshintergrund<sup>7</sup>. Wie weit die Erweiterung der Europäischen Union ab Mai 2004 Konsequenzen für den Zuzug nichtdeutschsprachiger Menschen und damit wiederum Veränderungen in der Schülerschaft haben wird, ist zur Zeit schwer abzuschätzen.

#### 4 Kinder mit Migrationshintergrund an österreichischen Schulen

Die Verteilung der Kinder mit Migrationshintergrund differiert regional sowie nach Schularten<sup>8</sup>. Tabelle 2 gibt eine Übersicht nach Bundesländern; für das Schuljahr 2002/03 liegen noch nicht alle Zahlen vor, aus Gründen der besseren Vergleichbarkeit wurden daher die Zahlen zum Schuljahr 2001/02 aufgeführt. Der zwischen 2000/01 und 2001/02 erkennbare Trend setzt sich zum Schuljahr 2002/03 hin fort. Tabelle 3 gibt eine Übersicht nach Schularten<sup>9</sup>:

---

<sup>7</sup> Ohne Kinder der österreichischen Volksgruppen; aufgenommen sind auch Kinder, die die österreichische Staatsangehörigkeit angenommen haben, sofern ihre Erstsprache eine andere als Deutsch ist.

<sup>8</sup> Die Schülerstatistiken basieren auf den Angaben des Referats für Interkulturelles Lernen des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Informationsblätter Nr. 2/2004, Februar 2004 (6. aktualisierte Auflage).

<sup>9</sup> Das österreichische Schulwesen gliedert sich in eine vierjährige Grundschule (=Volksschule), auf der die vierjährige Hauptschule (auch: Volksschul-Oberstufe) und die achtjährige Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS) aufbauen. Nach vier Jahren Hauptschule bzw. AHS bestehen Übergangsmöglichkeiten zu unterschiedlichen Formen berufsbildender Schulen. An die Hauptschule schließt sich für diejenigen, die nicht in eine berufsbildende Schule übergehen, ein einjähriger polytechnischer Lehrgang an.

Tabelle 2: Verteilung der Kinder mit Migrationshintergrund nach Bundesländern

Bundesland	2000/2001	2001/2002
Burgenland	2.817	2.873
Kärnten	5.124	5.426
Niederösterreich	16.561	17.721
Oberösterreich	17.740	18.751
Salzburg	8.298	8.633
Steiermark	7.896	8.728
Tirol	8.297	8.076
Vorarlberg	7.325	7.523
Wien	57.436	61.173

Tabelle 3: Verteilung der Kinder mit Migrationshintergrund nach Schularten

Schulart	1996/97	2000/01	2001/02	2002/03
Volksschulen, einschl. Vorschule	46.459	56.640	59.452 (15,3%)	62.695
Hauptschulen	27.778	34.298	34.668 (13,0%)	35.060
Sonderschulen	3.847	3.169	3.128 (23,5%)	2.959
Polytechnische Lehrgänge/ Schulen	2.174	2.450	2.891 (14,6%)	3.163
Allgemein bildende Pflicht- schulen, insgesamt	80.258	96.557	100.139 (14,6%)	103.877
AHS-Unterstufe	k.A.	8.398	9.172 (8,3%)	10.200
AHS-Oberstufe	k.A.	5.709	6.155 (8,1%)	6.646
Allgemein bildende höhere Schulen, insgesamt	k.A.	14.107	15.327 (8,2%)	16.846
Berufsbildende Schulen, insgesamt	20.366	20.830	23.438	k.A.
Österreich insgesamt		131.494	138.904	

Einerseits ist der Anteil der Schülerinnen mit Migrationshintergrund in der allgemein bildenden höheren Schule von 6,2% im Schuljahr 1996/97 auf über 8% gestiegen (allerdings besuchen 15,7% der Schülerinnen mit Erstsprache Deutsch eine AHS). Andererseits ist der Anteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der Sonderschule überproportional: 22% (im Schuljahr 2002/03) stehen 7,6% der deutschsprachigen SchülerInnen gegenüber. Auch hier zeigt ein Vergleich der österreichischen Bundesländer gravierende Differenzen, wie sie für ein bundeseinheitliches zentrales Schulsystem eigentlich erstaunlich sind:

Tabelle 4: SchülerInnen mit Migrationshintergrund in den verschiedenen Schularten nach Bundesländern (Schuljahr 2000/01)

Bundesland	Sonderschulen	Pflichtschulen	Polytechnische Lehrgänge	Allgemeinbildende höhere Schulen
Wien	36,7%	38,8%	44,8%	16,9%
Oberösterreich	18,5%	10,7%	6,7%	3,7%
Niederösterreich	17,0%	9,3%	9,2%	4,0%
Vorarlberg	32,1%	16,8%	17,1%	4,2%
Kärnten	11,2%	6,9%	5,9%	5,8%
Burgenland	7,6%	7,9%	7,2%	7,7%
Österreich, insgesamt	23,3%	14,0%	12,5%	7,6%

Während in Wien sowohl die Zahlen für die Sonderschule als auch für die höhere Schule überproportional hoch sind, ist in Vorarlberg der Anteil der Sonderschüler über-, der der AHS-SchülerInnen unterproportional. Schule stellt, so machen diese Zahlen insgesamt deutlich, nach wie vor „jenen sozialen Filter dar, der die gesellschaftliche Marginalisierung von AusländerInnen aufgreift, fortsetzt und zementiert“ (Wakounig 1992, S. 31).

Was die Herkunft der Zuwandererkinder betrifft, so liegen Daten nur aus dem Schuljahr 1994/95 vor (Tabelle 5).

Tabelle 5: Herkunft der Kinder mit Migrationshintergrund (Schuljahr 1994/95)

Herkunft aus	insgesamt	davon	
		Sonderschule	AHS
Europa	98.184	10,0%	14,0%
Afrika	632	2,2%	10,1%
Amerika	767	1,4%	30,0%
Asien	2.519	2,5%	24,6%
Ozeanien	62	-	19,4%
staatenlos und ungeklärt	4.169	2,3%	2,5%

Die Zahlen für eine europäische Herkunft lassen sich wie folgt aufschlüsseln – sie zeigen das Ausmaß der Arbeitsmigration (Türkei) und der Flüchtlingsmigration auf Grund der Entwicklung am Balkan (Bosnien-Herzegowina und BR Jugoslawien) und damit auch die beiden Herkunftsbereiche, die in der Sonderschule besonders stark vertreten sind (Tabelle 6).

Tabelle 6: Herkunft der Kinder mit europäischem Migrationshintergrund (Schuljahr 1994/95)

Herkunftsland	Anzahl
Türkei	30.021
BR Jugoslawien	20.429
Bosnien-Herzegowina	18.402
Kroatien	6.684
Deutschland	3.686
Rumänien	3.217
Polen	2.605
Ungarn	1.624
Slowenien	1.486
Tschechien	1.116

Charakteristisch für die Kinder mit Migrationshintergrund in Österreich ist die Ungleichzeitigkeit des Zuwanderungszeitpunkts – Flüchtlingskinder und direkt zugewanderte Seiteneinsteiger besuchen die gleiche Klasse wie Kinder der 2. oder 3. Zuwanderergeneration. Je nach Zuwanderungszeitpunkt und Herkunftsland unterscheiden sich die Gründe für die Zuwanderung wie auch der rechtliche Status der Eltern<sup>10</sup>, d.h. die Bedingungen, unter denen auch die SchülerInnen in Österreich leben. Die Schule unterscheidet zu Recht nicht nach dem Aufenthaltsstatus und der Aufenthaltsdauer.

Für die schulische Förderung, insbesondere für die Sprachförderung sind der Aufenthaltsstatus der Eltern, z.B. die Frage eines gesicherten Bleiberechts, des Zugangs zum Arbeitsmarkt o.ä. ebenso wie die Aufenthaltsdauer jedoch durchaus Faktoren, die die Einstellungen zur Sprache, die Möglichkeiten des Sprachkontakts und die Sprachlernmotivation beeinflussen<sup>11</sup>: „Sozioökonomische Benachteiligungen beeinflussen, soweit statistisch signifikante Ergebnisse vorliegen, die schulische-berufliche Entwicklung in allen untersuchten Bereichen deutlich negativ. ... Eine geringe Verweilbereitschaft der Eltern bzw. der Erziehungsberechtigten in Österreich steht in einem signifikanten Zusammenhang mit schulischen oder beruflichen Krisen sowie mit bescheidenen Bildungszielen der Schülerinnen und Schüler.“ (Gröpel/Urbanek 1999, S. 266 f.). Diese komplexe Heterogenität verlangt ein differenziertes, individuelles Eingehen auf die je unterschiedlichen Bedingungen. Eine ausschließliche Orientierung am durch Tests festgestellten Sprachstand etwa zum Zeitpunkt der Einschulung würde dieser komplexen Ausgangslage nicht gerecht. Vielmehr ist

<sup>10</sup> Fünf unterschiedliche Gesetze sind für das Leben der Zuwanderer und ihrer Kinder vor allem bestimmend: das Asylgesetz, das Aufenthaltsgesetz, das Ausländerbeschäftigungsgesetz, das Fremdenrecht sowie das Staatsbürgerschaftsgesetz, wobei je nach Herkunftsland, Einreisezeitpunkt und Status jeweils unterschiedliche Bestimmungen maßgebend sind.

<sup>11</sup> Vgl. z.B. die Studie von Koliander-Bayer 1998, in der Kinder türkisch/kurdischer Muttersprache und solche aus dem ehemaligen Jugoslawien vergleichend hinsichtlich ihrer Einstellung zu den Sprachen untersucht wurden, sowie die Ergebnisse der Untersuchung von Gröpel/Urbanek 1999.

darauf hinzuweisen, dass es Schule völlig überfordern würde, sollte erwartet werden, dass schulische Maßnahmen die durch die gesetzlichen Rahmenbedingungen geschaffenen sozioökonomischen Benachteiligungen ausgleichen könnten.

## 5 Schulrechtliche Bestimmungen für SchülerInnen mit Migrationshintergrund

Flüchtlings- und Migrantenkinder unterliegen in Österreich unabhängig vom aufenthaltsrechtlichen Status der Eltern der Schulpflicht und haben gleichen Zugang zu den öffentlichen Schulen. Kinder, die sich nur vorübergehend in Österreich aufhalten, sind zum Schulbesuch berechtigt, nicht jedoch verpflichtet. Weder auf Grund mangelnder Sprachkenntnisse noch wegen ihres Religionsbekenntnisses oder des ungeklärten aufenthaltsrechtlichen Status können sie an den öffentlichen Schulen abgewiesen werden<sup>12</sup>. Die allgemeine Schulpflicht dauert neun Jahre; SchülerInnen, die in den ersten acht Jahren der Schulpflicht das Lehrziel der Volks-, Haupt- oder Sonderschule nicht erreicht haben, sind berechtigt, den Pflichtschulabschluss im 9., 10. oder 11. Schuljahr zu erreichen. Analoge Regelungen gelten für SeiteneinsteigerInnen.

Schulpflichtige SchülerInnen, deren Deutschkenntnisse nicht ausreichen, um dem Unterricht zu folgen, werden für die Dauer von maximal 12 Monaten als *außerordentliche SchülerInnen* in die altersgemäß passende Klasse aufgenommen, d.h. ihre Leistungen werden separat unter Berücksichtigung ihrer Sprachschwierigkeiten bewertet; der Status der außerordentlichen Schülerin/des außerordentlichen Schülers kann von der Schulleitung um weitere 12 Monate verlängert werden, wenn die Schülerin/der Schüler die deutsche Sprache ohne eigenes Verschulden nicht ausreichend erlernen konnte. Nach Übergang in den ordentlichen Status ist eine Rückversetzung in den außerordentlichen nicht möglich. Ein Aufsteigen in die nächste Klassenstufe ist grundsätzlich möglich.

Für den Übertritt in die allgemein bildende höhere Schule (AHS) werden Mindestnoten im Zeugnis bzw. eine Aufnahmeprüfung vorausgesetzt; außerordentliche SchülerInnen müssen in jedem Fall die Aufnahmeprüfung ablegen.

Bei Seiteneinsteigern kann eine Einstufungsprüfung vorgenommen werden um festzustellen, ob die Vorbildung der angestrebten Schulstufe entspricht.

Beides, Einstufungsprüfung und AHS-Aufnahmeprüfung, sind keine Sprachprüfungen, sie beziehen sich vielmehr auf die einzelnen Unterrichtsfächer.

In seinen Aussendungen weist das Bildungsministerium immer wieder darauf hin, dass „eine noch unzureichende Kompetenz in der Unterrichtssprache ... nicht die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs bzw. bei SchulanfängerInnen die Einstufung in die Vorschulstufe“ rechtfertige<sup>13</sup> – die in

<sup>12</sup> Den folgenden Ausführungen liegen die folgenden Gesetze zu Grunde: Schulorganisations-Gesetz SchOG, Schul-Unterrichts-Gesetz SchUG, Schulpflicht-Gesetz SchPflG; zusammenfassende Darstellung in Informationsblätter des Referates für interkulturelles Lernen, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. 7. aktualisierte Auflage Wien September 2003, Nr. 1/2003.

<sup>13</sup> Vgl. BMBWK, Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen Nr. 1/2003, S. 10.

Abschnitt 4 angeführten Zahlen legen die Vermutung nahe, dass in der Praxis dennoch mangelnde Deutschkenntnisse immer wieder mit mangelnder Schulreife verwechselt werden.

Die Leistungen von außerordentlichen SchülerInnen sind unter Berücksichtigung ihrer Sprachschwierigkeiten zu beurteilen (§ 19 Abs. 9 SchUG); für ordentliche SchülerInnen gelten bei der Leistungsbeurteilung grundsätzlich die allgemeinen Maßstäbe. Allerdings sagt der Kommentar des Bildungsministeriums dazu:

„Da jedoch davon ausgegangen werden kann, dass SchülerInnen in der Regel auch nach einem zweijährigen Schulbesuch in Österreich noch Schwierigkeiten mit der Unterrichtssprache Deutsch haben, kann diese Tatsache auch bei der Beurteilung von ordentlichen SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch berücksichtigt werden“ (BMBWK Informationsblatt 1/2003, 11).

Die Unterrichtssprache der österreichischen Schulen ist grundsätzlich Deutsch; die Schulbehörde kann allerdings auf Antrag der Schulleitung die Verwendung einer lebenden Fremdsprache als Unterrichts- bzw. Arbeitssprache anordnen; das kann für ganze Schulen (z.B. bilinguale Schulen), aber auch für Schulklassen (z.B. Flüchtlingsklassen für Flüchtlingskinder aus einer bestimmten Region) oder einzelne Unterrichtsfächer (z.B. Englisch als Arbeitssprache im Geografieunterricht) gelten.

Schließlich besteht für SchülerInnen, deren Muttersprache nicht die Unterrichtssprache ist, die Möglichkeit des *Sprachentauschs*, d.h. die betreffenden SchülerInnen müssen in ihrer jeweiligen Muttersprache diejenigen Leistungen nachweisen, die denen deutschsprachiger Kinder im Deutschunterricht entsprechen. Allerdings ist ein solcher Sprachentausch nur möglich, wenn die betreffende Sprache an der betreffenden Schulart als Unterrichtsfach vorgesehen ist und ein entsprechender Lehrplan besteht sowie die Durchführung einer Prüfung möglich ist, d.h. eine Lehrkraft diese Prüfung abnehmen kann (es sind allerdings auch Externistenprüfungen möglich). Für die Aufnahmeprüfung in die höhere Schule ist ein solcher Sprachentausch nicht möglich. Der Sprachentausch ist also insbesondere mit jenen Sprachen möglich, die an Hauptschulen, Polytechnischen Schulen und der Unterstufe der höheren Schulen als muttersprachlicher Unterricht angeboten werden, für die also entsprechende Lehrpläne bestehen.

Seit dem Schuljahr 1992/93 gehört der *muttersprachliche Unterricht* an den allgemein bildenden Pflichtschulen (Volksschulen, Hauptschulen, Sonderschulen, Polytechnische Schulen) zum regulären Lehrangebot, für das ein entsprechender Lehrplan vorliegt; seit 2000 gilt der Lehrplan der Hauptschule auch für die AHS-Unterstufe. Teilnahmeberechtigt sind alle SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sowie diejenigen, die im Familienverband zweisprachig aufwachsen – jeweils unabhängig von der Staatsbürgerschaft und der Schulbesuchsdauer. Der Status des Unterrichts unterscheidet sich je nach Schulart, in der Regel ist er Freigegegenstand oder ‚unverbindliche Übung‘, d.h. kein Pflichtfach. Der muttersprachliche Unterricht kann integrativ (Team Teaching einer deutschsprachigen und einer nichtdeutschsprachigen Lehrkraft), unterrichtsparallel (als Alternative zu bestimmten anderen Fächern) oder als Zusatzunterricht am Nachmittag angeboten werden.

Grundsätzlich kann bei Bedarf und Vorhandensein der personellen Ressourcen muttersprachlicher Unterricht in jeder Sprache angeboten werden. Im Schuljahr 2002/03 wurden folgende Sprachen angeboten<sup>14</sup>:

Albanisch, Arabisch, BKS (Bosnisch/Kroatisch/Serbisch), Bulgarisch, Chinesisch, Makedonisch, Persisch, Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch, Slowakisch, Spanisch, Türkisch, Ungarisch.<sup>15</sup>

Ein knappes Viertel der SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache nimmt am muttersprachlichen Unterricht teil, wobei über 50% des erteilten Unterrichts im Bundesland Wien stattfinden (dort werden auch über 50% der muttersprachlichen Lehrkräfte eingesetzt).

Im Jahr 1993 hat das österreichische Unterrichtsministerium (heute: Bildungsministerium) die schulischen Maßnahmen für SchülerInnen mit Migrationshintergrund auf eine für ganz Österreich gültige Grundlage gestellt und den Deutsch als Zweitsprache- wie auch den sog. muttersprachlichen Unterricht curricular und rechtlich verankert. Ausgehend vom Prinzip der Integration ist der Sonderstatus der nichtdeutschsprachigen Kinder („außerordentliche SchülerInnen“) auf 12 Monate, maximal 24 Monate begrenzt. Auf die Sprachprobleme kann auch bei den ordentlichen SchülerInnen Rücksicht genommen werden.

Unbefriedigend bleibt, dass viele der vorgesehenen Maßnahmen im Rahmen der Schulautonomie von der Bereitschaft der einzelnen Schulen abhängen, Ressourcen dafür einzusetzen: Vielfach wurden die Lehrerstunden für entsprechende Maßnahmen gekürzt; Lehrkräfte für den muttersprachlichen Unterricht stehen keineswegs ausreichend zur Verfügung<sup>16</sup> – auch wenn die rechtlichen Rahmenbedingungen durchaus eine Berücksichtigung der Situation und Lernbedürfnisse von Kindern mit Migrationshintergrund erlauben und die Ansätze zur Förderung von Zweisprachigkeit zu begrüßen sind, ist festzuhalten, dass auf Grund nicht ausreichender Ressourcen sowie einer „Marginalisierung des Unterrichts und der LehrerInnen“ (Bauböck 1998, S. 314) der muttersprachliche Unterricht die in ihn gesetzten Erwartungen in diese Richtung nicht erfüllen kann.

Eine überproportionale Anwesenheit von Kindern mit Migrationshintergrund in der Sonderschule sowie ihre Unterrepräsentanz in der höheren Schule müssen trotz der rechtlichen Fortschritte als Indikatoren einer institutionellen Diskriminierung gewertet werden.

## 6 Deutsch als Zweitsprache – Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund

Mit dem Schuljahr 1992/93 wurden die schulischen Fördermaßnahmen im Bereich Deutsch als Zweitsprache für Kinder mit Migrationshintergrund durch entsprechende Verordnungen und den Erlass eines Lehrplan-Zusatzes „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ in das österreichische Regelschulwesen, und zwar zunächst für die Volks-, Haupt- und Sonderschulen so-

<sup>14</sup> Vgl. Waldrauch, H./Manolacos, T., Informationsblätter 5/2003.

<sup>15</sup> Kurdisch, Romanes und Slowenisch wurden im Unterschied zu vorausgehenden Jahren 2002/03 nicht mehr unterrichtet, hinzugekommen ist Portugiesisch.

<sup>16</sup> Vgl. die Studie von Çinar u.a. 1998.



wie für den Polytechnischen Lehrgang, übernommen; der entsprechende Lehrplan für die Sekundarstufe I (Hauptschule und AHS-Unterstufe) trat mit Beginn des Schuljahres 2000/2001 in Kraft – für die Hauptschulen wird mit den darin enthaltenen „besonderen didaktischen Grundsätzen, wenn Deutsch Zweitsprache ist“, der Lehrplan-Zusatz von 1992/93 ersetzt.

Es handelt sich dabei nicht um einen den einzelnen Klassenstufen zugeordneten Lehrplan, sondern um ein „mehrjähriges Lernkonzept, das von Schülern mit keinen oder nur geringen sprachlichen Vorkenntnissen in Deutsch jeweils von Beginn an durchlaufen wird (unabhängig von der Schulstufe, in die der Schüler eingestuft wird), das bei bestehenden Vorkenntnissen aber auch in Teilbereichen übersprungen werden kann. Der Lehrplan-Zusatz ... ist im Wesentlichen als Differenzierungshilfe für einen Unterricht zu verstehen, der sich immer auch an den Lernzielen und Vermittlungsformen des allgemeinen Lehrplans für Deutsch orientiert.“<sup>17</sup>

Organisieren kann die Schule diesen Deutsch als Zweitsprache-Unterricht integriert in den regulären Deutschunterricht oder aber als Förderunterricht, wobei dieser als Klassen-, Mehrklassen- oder auch Mehranstaltenkurs unterrichtsparallel oder außerhalb der Unterrichtszeit angeboten werden kann – soweit Daten vorliegen, überwiegen die nicht integrierten Angebote.

Für die Volksschule entscheiden die Bundesländer über die bereitgestellten Lehrerkapazitäten, bei den höheren Schulen müssen die Stunden aus dem der Schule zur Verfügung stehenden Kontingent genommen werden.

Als Bildungsaufgabe formuliert der Lehrplan für die Kinder mit Migrationshintergrund auch im Fach Deutsch eine Erziehung zur Zweisprachigkeit:

„Der Deutschunterricht muss Schülerinnen und Schüler, für die Deutsch Zweit- (Dritt- oder Viert-)Sprache ist, im Anschluss an die Lern- und Lebenserfahrungen ihrer sprachlichen und kulturellen Sozialisation so fördern, dass damit eine grundlegende Voraussetzung für deren schulische und gesellschaftliche Integration geschaffen wird.

Die zuerst erworbene Sprache ist in hohem Maß Grundlage für den Erwerb einer Zweitsprache. Daher soll die Muttersprache beim Zweitspracherwerb nach Möglichkeit berücksichtigt werden“ (Bundesgesetzblatt II Nr. 133/2000, Lehrplan AHS-Unterstufe Deutsch).

Das Schulorganisationsgesetz (§13.1) fordert für die Erteilung dieses Unterrichts eine entsprechende Ausbildung – sie wird für den Bereich der Volks-, Haupt- und Sonderschulen inzwischen in Form einer zweisemestrigen Zusatzausbildung an den meisten österreichischen Pädagogischen Akademien angeboten. Für die höheren Schulen wird eine solche Zusatzausbildung zur Zeit erstmals in Wien geschaffen.

Der Erfolg der Angebote ist unbefriedigend: „Dies steht im Zusammenhang mit den Strukturen des Schulsystems, die zu wenig flexibel sind, um auf Veränderungen und daraus entstehende notwendige Maßnahmen eingehen zu können. Derzeit stellen die zusätzlich (segregativ) angebotenen Deutschförderungen für alle Beteiligten eine Zusatzbelastung dar, die auf Dauer nur schwer durchzuhalten ist.“ (Binder 2003, S. 187).

<sup>17</sup> Der Lehrplan ist abrufbar auf der Homepage des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur: [www.bmbwk.gv.at](http://www.bmbwk.gv.at). Vgl. zur differenzierten Darstellung des Lehrplan-Zusatzes Satzke 1994.

Ergänzend ist auf das „Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen“ hinzuweisen, das 1991/92 als fächerübergreifendes Bildungsziel zunächst in den Lehrplänen der Volks- und Hauptschulen, in den folgenden Jahren dann auch in denen der höheren Schulen (Sekundarstufe I) verankert wurde. Dieses Unterrichtsprinzip soll dazu führen, dass in allen Unterrichtsfächern ein „Beitrag zum besseren gegenseitigen Verständnis bzw. zur besseren gegenseitigen Wertschätzung, zum Erkennen von Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen“ geleistet wird (Bundesgesetzblatt 439/1991). Im Lehrplan wird dazu ausgeführt: „Eine allenfalls vorhandene Zwei- oder Mehrsprachigkeit soll positiv besetzt und die Schülerinnen und Schüler sollen ermuntert werden, Kenntnisse in der Muttersprache im Unterricht sinnvoll einzubringen“ (Bundesgesetzblatt II Nr. 133/2000). Auch wenn die Gefahr besteht, dass ein für alle Unterrichtsfächer gültiges Prinzip dann in keinem verbindlich verankert wird, ist die hier ausgesprochene Anerkennung der Mehrsprachigkeit der nicht-deutschsprachigen Lernenden als wichtiges Signal zu verstehen, Schule nicht länger monolingual zu definieren. In ihrer Untersuchung zur Wirksamkeit des Unterrichtsprinzips Interkulturelles Lernen in der Unterrichtspraxis heben Fillitz u.a. (2003) hervor, „dass SchülerInnen gleich welcher Herkunft einen selbstverständlicheren Umgang mit kultureller Differenz pflegen als Erwachsene.“ (Fillitz u.a. 2003, S. 387) – was heißt, dass der stärkeren kulturellen Offenheit der Lernenden auf Seiten der Lehrenden Defizite gegenüberstehen, was die Bereitschaft und Fähigkeit zum Umgang mit sprachlicher und kultureller Pluralität betrifft. Um die mitgebrachten Sprachen der Lernenden aufzuwerten, fordern die AutorInnen, die Sprachkompetenzen auch durch Vergabe von Zeugnisnoten anzuerkennen und integrierte Unterrichtsformen (bilingualer Unterricht, Sprachbewusstsein) zu bevorzugen und zu intensivieren, damit Sprache und Mehrsprachigkeit von allen bewusst erlebt werden<sup>18</sup>.

Mit der Einführung des Lehrplan-Zusatzes Deutsch als Zweitsprache wurden in Österreich bundesweit einheitliche Grundlagen für die Sprachförderung geschaffen. Der Lehrplan greift vorliegende Erkenntnisse der Sprachwissenschaft und Sprachlehrforschung auf, indem ausdrücklich die Berücksichtigung der von den Lernenden mitgebrachten Sprachen gefordert und der Erwerb der deutschen Sprache im Zusammenhang mit dem Erwerb der Muttersprache gesehen wird. Für mehrsprachige Kinder soll auch der Deutschunterricht zur Festigung ihrer Mehrsprachigkeit beitragen. Das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen kann als sinnvolle Ergänzung und Beitrag zur Entwicklung von Sprachbewusstsein zusätzlich die Anerkennung der mehrsprachigen und multikulturellen Identität von SchülerInnen mit Migrationshintergrund fördern.

In der Praxis entfaltet der Lehrplan-Zusatz Deutsch als Zweitsprache (ähnliches gilt für das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen) allerdings nur begrenzte Wirkung: in vielen Fällen steht keine ausreichende Lehrkapazität zur Verfügung (bzw. diese wird von den Schulen für andere Projekte eingesetzt, da die nichtdeutschsprachigen SchülerInnen nicht über eine starke Lobby verfügen); auch die Tatsache, dass der Unterricht nicht zwingend integrativ zu führen ist, vielmehr auch unterrichtsparallel oder – wie das zur Zeit überwiegend der Fall ist – als Zusatzunterricht am Nachmittag angeboten werden kann, be-

---

<sup>18</sup> Binder/Englisch-Stölner 2003, S. 275.

einträchtigt die Nutzung des Angebots. Auch die Qualifizierung der Lehrkräfte für diese Aufgabe ist keineswegs flächendeckend gesichert. Integrative Unterrichtsangebote, Vernetzung zwischen muttersprachlichem und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht sowie eine Qualifizierung der Lehrkräfte (insbesondere an den AHS) wären erforderlich, um die intendierten Ziele zu erreichen.

Bislang stößt die in den österreichischen Lehrplänen erfreulicherweise verankerte Einsicht in den sprachlichen Reichtum der durch die Kinder mit Migrationshintergrund mitgebrachten Sprachen an zwei Stellen an Grenzen: zum einen bei der verstärkten Öffnung des Zugangs zu diesen Sprachen für die deutschsprachigen SchülerInnen, zum andern bei der Frage, ob es in einer mehrsprachigen Schule eigentlich sinnvoll ist, ausschließlich eine, nämlich die deutsche Sprache, als Unterrichtssprache zu nutzen – bilinguale Angebote bleiben nach wie vor auf Sonderformen beschränkt. Insbesondere im Hinblick auf Leistungsbeurteilungen wären mehr bilinguale Angebote ein wesentlicher Schritt, die mitgebrachten Sprachen der Lernenden anzuerkennen und ihre Chancen im Bildungssystem zu verbessern.

## **7 Untersuchungen und Materialien zur Feststellung des Sprachstandes von SchülerInnen mit Migrationshintergrund**

Eine laufende Dokumentation von Forschungsprojekten (Grundlagenforschung, Begleitforschung, Materialentwicklung und -erprobung usf.) im Bereich des Deutschen als Zweitsprache liegt für Österreich nicht vor; Bestandsaufnahmen (vgl. Muhr 2001) sind selten vollständig. Eine erste nationale Bestandsaufnahme wurde 2001/2002 für den Gesamtbereich der Sprachlehrforschung durchgeführt (Kastovsky u.a. 2002), sie bezieht aber durchweg nur laufende, keine abgeschlossenen Projekte ein und beschränkt sich weitgehend auf die Universitäten. Insofern kann auch die folgende Darstellung nur die überregional bekannt gewordenen Studien berücksichtigen<sup>19</sup>.

### **7.1 Wiener Sprachstandserhebung 1992/93**

Einen ersten Impuls erhielt die Frage nach dem Sprachstand nichtdeutschsprachiger SchülerInnen durch die Verordnung des Lehrplan-Zusatzes Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache 1992/93. Allerdings liegt nur eine Untersuchung vor, die die Einführung dieses Lehrplans zum Anlass nahm, die Effektivität der Sprachförderung zu untersuchen. Ziel des Wiener „Projekts Sprachstandserhebung“ (Pinterits u.a. 1993) war es, „sprachdiagnostische Informationen über den aktuellen Sprachstand für den lexikalisch-semanticen und morphologisch-syntaktischen Bereich“ zu gewinnen; als Kontrolluntersu-

---

<sup>19</sup> Zur Überprüfung der Forschungslage wurden außer Internet-Datenbanken und der Sprachlehrforschungs-Studie Kastovsky u.a. 2002 die folgenden Publikationen ausgewertet: Muhr 2001; Koliander-Bayer 1998, Gauß u.a. 1994/95. Mündlich wurden Informationen von Frau E. Fleck, Referat für interkulturelles Lernen des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (mit dem Stand Februar 2004) eingeholt.

chung wurde zusätzlich eine freie Sprachprobe erhoben, um eine Einschätzung der kommunikativen Fähigkeiten der Kinder zu ermöglichen. Untersucht wurden zwei Gruppen, zum einen Kinder aus „Flüchtlingsklassen“, die eine separate Sprachförderung erhielten, zum andern Seiteneinsteiger aus Regelklassen, die integrativ beschult wurden, und zwar jeweils ca. fünf Monate nach Schulbeginn. Die Untersuchung sollte insbesondere dazu dienen zu prüfen, inwieweit sich Effekte des in integrativen Klassen neben dem Deutschunterricht stattfindenden zusätzlichen ungesteuerten Spracherwerbs nachweisen lassen. Die Untersuchung kommt für die integrativ beschulten Kinder (mit gleichem Einreisezeitpunkt) zu einem signifikant höheren Erfolg im Erwerb der deutschen Sprache sowohl im lexikalisch-semantischen als auch im morphematisch-syntaktischen Bereich gegenüber den segregiert beschulten Kindern. Die Erkenntnis, dass ein integrierter Deutschunterricht, in dem neben dem unterrichtlich gesteuerten auch der ungesteuerte Spracherwerb wirksam ist, den Spracherwerb verbessert, soweit die Lernbedingungen entsprechend gestaltet werden, hat die Wiener Sprachförderpolitik seit diesem Zeitpunkt maßgeblich geprägt. In Wien wird die Sprachförderung gemäß dem Lehrplan-Zusatz in erheblich höherem Ausmaß als in allen anderen österreichischen Bundesländern integrativ in Form von Team Teaching geführt.

## 7.2 Leitfaden für die Schülereinschreibung

Mit dem Antritt der sog. schwarz-blauen, d.h. von Österreichischer Volkspartei ÖVP und der Freiheitlichen Partei FPÖ geführten Bundesregierung im Jahr 2000 wurden Sprachstandsdiagnosen erneut zum Thema: In ihrem Regierungsübereinkommen hatte die Regierungskoalition flächendeckende Sprachstandserhebungen von SchulanfängerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch programmatisch vorgesehen. Eine ExpertInnenrunde mit Vertretern der Ministerien, pädagogischer Institutionen und Sprachwissenschaften lehnte dieses Vorhaben allerdings einstimmig ab, weshalb von diesem Vorhaben Abstand genommen wurde – organisatorische und finanzielle Gesichtspunkte dürften dabei auf Regierungsseite die Hauptrolle gespielt haben.

Als ‚Ersatz‘ wurde ein Leitfaden erarbeitet<sup>20</sup>, der insbesondere für die Phase der Einschulung (Schülereinschreibung) und das erste Schuljahr detaillierte Vorschläge und Materialien liefert. Zur Feststellung der Schulreife erklärt der Leitfaden:

„Die Feststellung der Schulreife bei der Einschreibung hat ihre weitreichende Konsequenz verloren, weil es keine Rückstellung vom Schulbesuch mehr gibt. Selbst wenn eine kognitive oder emotionale Verzögerung festgestellt wird, wird das Kind in die Schule aufgenommen: Die Entscheidung kann sich höchstens zwischen Vorschulstufe und 1. Schulstufe ergeben. Diese Entscheidung muss aber *nicht* zum Zeitpunkt der Einschreibung getroffen werden.“

<sup>20</sup> Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abt. V/12, Referat für Interkulturelles Lernen/Endredaktion Elfie Fleck (2002): Den ersten Schritt gehen wir gemeinsam. Eine Handreichung für SchulleiterInnen und LehrerInnen an Volksschulen zur Integration fremdsprachiger SchulanfängerInnen. Wien (BMBWK 2002).

Im Zusammenhang mit Kindern anderer Erstsprachen als Deutsch ist die Feststellung der Schulreife immer um einige Grade schwieriger als bei deutschsprachigen Kindern, weil sie immer über eine Sprach- und Kulturbarriere hinweg stattfindet. Standardisierte Verfahren können zu verzerrten Ergebnissen führen. Die Sprachbarriere kann dazu führen, dass Kinder die gestellten Aufgaben nicht richtig verstehen. Die Kulturbarriere bewirkt oft, dass die Kinder nicht an der Aufgabe, sondern an der Handhabung unbekannter Materialien scheitern.

*Außer Frage steht, dass mangelnde Deutschkompetenz für sich kein Mangel an Schulreife ist und daher auch kein Kriterium für eine Entscheidung, das betreffende Kind in die Vorschulstufe einzustufen.“* (BMBWK 2002, S. 14 f.; Hervorhebungen im Original).

Entsprechend liefert der Leitfaden keine Test-Materialien, sondern Spielmaterialien, die eine ganzheitliche Beobachtung der Kinder im Umgang mit Material (z.B. Legekarten) erlauben; den Materialien sind jeweils Beobachtungsaufgaben beigelegt, die eine vorsichtige Einschätzung der sprachlichen Handlungsfähigkeit nahe legen, so z.B.

*Überlegt es oder neigt es zum Raten?*

*Entsteht ein Gespräch?*

*Was fängt das Kind mit der geschlossenen Hand an? Ist ihm „Null“ ein Begriff? Oder sagt es: „Kein Finger?“*

*Kommentiert es sein Tun?*

Im weiteren werden dann konkrete Empfehlungen für einen mehrsprachigen und interkulturellen Unterricht, für die Alphabetisierung und die Umsetzung des Lehrplan-Zusatzes Deutsch als Zweitsprache gegeben.

Diese Broschüre wird nach Auskunft des Ministeriums stark nachgefragt – wie weit sie die Praxis der Schulen tatsächlich beeinflusst, ist nicht abzuschätzen. Sie legt jedenfalls eine stark individualisierende Beobachtung und Förderung der Kinder in mehrsprachigen Klassen nahe, wobei die deutschsprachigen Kinder einbezogen sind. Immer wieder wird die Einbeziehung der Erstsprachen und die Zusammenarbeit mit den sog. muttersprachlichen Lehrkräften nahe gelegt.

### 7.3 Sprachkenntnisnachweis für MigrantInnen (SKN)

Durchgesetzt hat die derzeitige Regierung eine Novellierung des österreichischen Fremdenengesetzes, in das eine sog. Integrationsvereinbarung (§ 50 des Fremdenengesetzes) aufgenommen wurde, die für nicht schulpflichtige Zuwanderer den Besuch eines Deutschkurses im Umfang von 100 Stunden und den Erwerb von Sprachkenntnissen auf dem Niveau A1 der Niveaustufen des europäischen Referenzrahmens vorsieht; diese Novelle ist zum 1.1.2003 in Kraft getreten<sup>21</sup>. Von der ursprünglich vorgesehenen Sprachprüfung am Schluss des Kurses wurde allerdings bei der endgültigen Gesetzesformulierung abgesehen – als Nachweis reicht die Teilnahmebestätigung über den Sprachkurs. Wer bereits über Deutschkenntnisse verfügt, muss diese durch ein anerkanntes Sprachdiplom nachweisen. Für diejenigen, deren Sprachkenntnisse nicht mit einem aner-

<sup>21</sup> Zur Darstellung und Kritik vgl. Krumm 2002 sowie die Beiträge auf der Homepage der AG Sprachenrechte.

kannten Zertifikat nachgewiesen werden können, wurde 2002 vom *Österreichischen Sprachdiplom Deutsch (ÖSD)*, einer Einrichtung österreichischer Ministerien zur Entwicklung und Implementation von Deutsch als Fremdsprache-Sprachprüfungen, der „Sprachkenntnisnachweis Deutsch für MigrantInnen in Österreich“ (SKN) entwickelt<sup>22</sup>, eine Prüfung, deren Bestehen vom Kursbesuch befreit. Der Prüfung geht eine verpflichtende Beratung voraus, in der Interessierte über Inhalt und Ablauf der Prüfung informiert werden; ferner stehen schriftliche Informationen und Selbsteinschätzungsbögen in den Sprachen Deutsch, Englisch, Kroatisch, Ungarisch, Polnisch, Türkisch und Spanisch zur Verfügung.

Die Prüfung selbst orientiert sich an den Grundsätzen kommunikativen Testens und hält sich eng an die Kann-Bestimmungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Niveaustufe A1), auf den auch das Fremden-gesetz explizit Bezug nimmt. Sie enthält ein Basismodul mit 2 Teilen:

1. Mündliche Interaktion/Sprechen und Verstehen (3 Aufgaben):
  - Über sich sprechen/sich vorstellen/Angaben zur Person;
  - über etwas sprechen/Situationen beschreiben;
  - miteinander sprechen/Alltagssituationen bewältigen.
2. Lesen und Schreiben:
  - Ein einfaches Formular ausfüllen.

Hinzu kommt ein Wahlmodul, das wiederum aus drei Wahlmodulen auszuwählen ist. Die Auswahl wird im Rahmen des Beratungsgesprächs gemeinsam mit dem Kandidaten erarbeitet, d.h. es soll versucht werden, entsprechend den Kommunikationserfahrungen der KandidatInnen passende Module auszuwählen. Damit wird auch der gesetzlichen Regelung Rechnung getragen, dass „unter Bedachtnahme auf die Lebensumstände entsprechende Sprachkenntnisse“ (Staatsbürgerschaftsgesetz § 10a) nachzuweisen sind. Wahlmodule sind:

- a) Leseverstehen (3 Aufgaben):
  - Zuordnung von Situation zu Anzeigen/Globalverstehen;
  - Informationen finden/Selektives Verstehen;
  - Zuordnung von Texten zu Bildern/Detailverstehen.
- b) Hörverstehen (2 Aufgaben):
  - Zuordnung von Gehörtem zu Bild/Globalverstehen;
  - Ja/Nein-Fragen zu Gehörtem/Selektives Verstehen.
- c) Schreiben:
  - Notizen anhand von Bildvorgaben.

Die Prüfung wird von zwei Prüfern immer als Einzelgespräch mit einem Kandidaten/einer Kandidatin durchgeführt, sie erlaubt u.E. ein für eine standardisierte Prüfung ungewöhnlich hohes Maß an Differenzierung durch die Wahlmodule und trägt damit der starken Heterogenität der Zielgruppe Rechnung.

Der Beratungsfragebogen fragt auch andere Sprachkenntnisse ab (*Welche Sprachen haben Sie außer Deutsch sonst noch gelernt? Wie lange? Wie gut können Sie sie? Wie oft brauchen Sie sie?*), was als deutliches Zeichen für den Respekt für die mitgebrachten Sprachen der Zuwanderer gewertet werden kann. Diese mitgebrach-

<sup>22</sup> Alle Informationen zum SKN beziehen sich auf die Broschüre: ÖSD-Zentrale (2002): Sprachkenntnisnachweis Deutsch für MigrantInnen in Österreich. Informationen und Modellsatz. Wien.

ten Sprachen werden auch als Thema für das Basismodul/Aufgabe 1 (*Über sich sprechen*) vorgeschlagen. Allerdings werden die PrüferInnen hier zu interkultureller Sensibilität ermahnt, da sich „unter den MigrantInnen auch solche befinden, deren Biographie sich nicht immer als Gesprächsstoff mit Fremden eignet“ (ÖSD 2002, S. 17).

Entsprechend den Kriterien der Synopse von Komor/Schnieders (2003) wäre der Sprachkenntnisnachweis wie folgt zu charakterisieren:

Tabellarische Darstellungen „Sprachtests“:

Wer testet?	Lizenzierte Prüfungszentren mit geschulten Prüfern
Testdauer	30 Minuten
<i>Aspekte welcher Qualifikationen werden gemessen?</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• phonische</li> <li>• pragmatische I</li> <li>• semantische</li> <li>• morphol.-syntaktische</li> <li>• diskursive</li> <li>• pragmatische II</li> <li>• literale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>produktiv und rezeptiv</li> <li>produktiv und rezeptiv</li> <li>produktiv und rezeptiv</li> <li>produktiv und rezeptiv, allerdings mit einem reduzierten Stellenwert in der Gesamtprüfung Vorrang der Verständlichkeit</li> <li>–</li> <li>–</li> <li>rezeptiv, produktiv: nur, wenn das entsprechende Modul gewählt wird</li> </ul>
<i>Bezug auf Mehrsprachigkeit:</i>	ja

## 7.4 Sprachstandserhebung zum bilingualen Spracherwerb in der Migration

Die einzige Langzeitstudie, mit der in Österreich Sprachstand und Sprachentwicklung von deutschsprachigen und nichtdeutschsprachigen Kindern erhoben wurden, ist inzwischen abgeschlossen. Es handelt sich um eine im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur durchgeführte Studie, deren Ergebnisse inzwischen vorliegen, jedoch noch nicht veröffentlicht sind<sup>23</sup>.

Untersucht wurden im Zeitraum 1999-2002 106 Schulanfänger aus sechs verschiedenen Wiener Volksschulen, wobei sich die Erstsprachen wie folgt verteilen:

Gruppe 1: 27 muttersprachlich deutsche Kinder

Gruppe 2: 26 muttersprachlich türkische Kinder

Gruppe 3: 40 Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien (Erstsprachen BKS)

Gruppe 4: 13 Kinder mit anderen Erstsprachen (Albanisch, Arabisch, Hindi, Polnisch, Rumänisch).

<sup>23</sup> Zugänglich waren die auf der Homepage des Projektes veröffentlichten Ergebnisse (<http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/biling/>) sowie zwei umfangreiche Zwischenberichte, Peltzer-Karpf u.a. 2000 und 2001.

Die Kinder wurden über drei Schuljahre begleitet, wobei jeweils drei Tests zu Beginn, in der Mitte und am Ende des Schuljahrs in der Erst- bzw. Zweitsprache Deutsch sowie bei den nichtdeutschsprachigen Kindern der Gruppen 2 und 3 zusätzlich in der Erstsprache durchgeführt wurden; diejenigen SchülerInnen, die bereits Englisch lernten, wurden zusätzlich in Englisch getestet.

Die Gruppe 4 wurde im zweiten Schuljahr zusätzlich in der für sie neuen Fremdsprache Englisch getestet. Für das dritte Schuljahr ist auch für diese Gruppe eine abschließende Kontrolluntersuchung in den Erstsprachen geplant. Im zweiten Schuljahr wurde zusätzlich in einer Kontrollgruppe der Erstspracherwerb im Herkunftsland der Kinder (10 gleichaltrige Kinder in Bosnien) überprüft. Das Testpaket umfasst folgende Bereiche:

- Systemlinguistik (Lexikon und Semantik, Morphologie und Syntax),
- Spontansprache (Gespräche zu altersgemäßen Themen),
- Pragmatik (Bildvorgaben zur Sprechaktrealisierung, ab dem 2. Jahr),
- Textkompetenz (Versprachlichen einer Bildgeschichte, ab dem 2. Jahr).

Die Ergebnisse der ersten beiden Projektjahre zeigen einen deutlichen Zusammenhang zwischen dem Stand der erstsprachlichen Entwicklung und dem Zweitspracherwerb, insbesondere auch Rückwirkungen auf die Erstsprache (Zunahme von Switching und Interferenz, Rückgang des Wortschatzes in der Erstsprache) sowie deutliche Unterschiede im Lernfortschritt zwischen den untersuchten Gruppen, wobei auch die Diskrepanzen zwischen systemlinguistischer und spontansprachlicher Sprachbeherrschung unterschiedlich ausgeprägt sind. Im zweiten Untersuchungsjahr war die Stagnation der Sprachentwicklung der Kinder mit türkischer Erstsprache im Deutschen besonders auffällig.

Was die Drittsprache Englisch betrifft, so kommt die Studie zu dem Ergebnis, „dass nur bei Kindern, die über ein stabiles L1 bzw. L2 Gerüst verfügen und an einem Englischunterricht mit hochwertigem Input teilnehmen, bereits erste Regelfindungsprozesse erkennbar waren“ und sich das System stabilisiert (Peltzer-Karpf u.a. 2001, S. 224).

Als Hilfe zur Interpretation der Ergebnisse wurden Daten zum sozialen Umfeld der Kinder sowie (für Gruppe 2) zum Sprachgebrauch in der Familie erhoben.

Die in den vorläufigen Projektberichten des ersten und zweiten Jahres formulierten Vorschläge zur Förderung von Kindern in mehrsprachigen Klassen umfassen

a) *schulorganisatorische Hinweise*

- möglichst früher Kontakt mit der deutschen Sprache für nichtdeutschsprachige Kinder (Kindergartenbesuch);
- frühzeitige Sprachstandsdiagnosen, um von Anfang an gezielt fördern zu können;
- heterogene Verteilung der verschiedensprachigen Kinder mit genügend deutschsprachigen (70%), um auch den ungesteuerten Spracherwerb zu fördern;
- kleinere Klassen zur Verbesserung der individuellen Fördermöglichkeiten;
- differenzierte LehrerInnenfortbildung einschließlich einer Vorbereitung auf den Umgang mit Eltern.



## b) Hinweise zur Alphabetisierung

- Zweisprachige Alphabetisierung unter integrativem Einsatz der MuttersprachenlehrerInnen.

## c) Förderung der Kinder in ihren Erstsprachen

- Verbesserte Aufklärung der Eltern;
- Muttersprachliche Bibliothek in den Schulen;
- Erhöhter Input in der Erstsprache zur Verbesserung der Textkompetenz;
- Für den Unterricht in BKS wird eine Berücksichtigung aller Varianten wie auch der kulturellen Besonderheiten empfohlen.

## d) Vorschläge für einen erfolgreichen Englischunterricht

- Hohe sprachliche Kompetenz der Lehrkräfte (insbesondere bei Aussprache und Intonation);
- Hohe Quantität und Qualität des Input-Angebotes;
- Bei Kindern, deren Sprachentwicklung sowohl in der L1 als auch in der L2 weitgehend instabil ist, wird eine Verschiebung des Englischunterrichts zugunsten einer intensiven Förderung der Erstsprache empfohlen.

Auch wenn eine abschließende Auswertung noch nicht vorliegt und bei den Tests insbesondere im Bereich Pragmatik und Textkompetenz Fragen des *Cultural Bias*<sup>24</sup> zu diskutieren wären, so liegt mit dieser Untersuchung zugleich ein Instrumentarium vor, das für zukünftige Sprachstandserhebungen als Ausgangsmaterial genutzt werden kann.

In gewisser Weise reduziert auch die vorliegende Untersuchung die Mehrsprachigkeit der Kinder auf Zweisprachigkeit, indem „nur“ die Erstsprache (auf Grund der Angaben der Eltern)<sup>25</sup> und die Zweitsprache Deutsch getestet werden – Kenntnisse in anderen Sprachen können die Kinder in diese Erhebung nicht einbringen. Aber schon die Einbeziehung der Erstsprache stellt einen Fortschritt gegenüber lediglich auf Deutsch fokussierten Erhebungen dar – die Ergebnisse der Studie belegen, dass eine Erhebung des Sprachstandes lediglich in der Zweitsprache Deutsch erheblich zu kurz greifen würde: sie würde weder etwas über die tatsächliche sprachliche Handlungsfähigkeit der Kinder noch über einen gewichtigen Teil der Einflussfaktoren und Ursachen für eine eventuell verzögerte oder beeinträchtigte Sprachentwicklung aussagen.

Auch wenn der Forschungsstand zur Sprachentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich unbefriedigend ist, so zeigen die hier diskutierten Projekte doch Zugänge, die bei jeder individuellen Sprachförderung

<sup>24</sup> So sind Wortketten wie „Kaumgummi – Zuckerl – Eis –?“ oder „gehen – springen – tanzen –?“ für Kinder aus unterschiedlichen kulturellen Milieus möglicherweise problematisch, ebenso wie „Geheimnis“ je nach Sprache extrem unterschiedliche Konnotationen aufweisen kann.

<sup>25</sup> Es kann keinesfalls vorausgesetzt werden, dass sich Eltern gegenüber einer offiziellen Untersuchung zu Sprachen wie Romanes oder Kurdisch bekennen; so ist auch in der Grazer Untersuchung ein kurdischsprachiges Kind in der „Türkisch-Gruppe“ zu finden.

wie auch bei der Entwicklung von Instrumenten zur Sprachstandsfeststellung zu berücksichtigen sind:

- a) die Möglichkeit, auch bei der Konzentration auf die Zweitsprache Deutsch Wege der Anerkennung und Einbeziehung der Erstsprache(n) der Kinder zu finden;
- b) die Notwendigkeit, bei Sprachstandsfeststellungen deutlich über die Erfassung der Sprachkenntnisse in der deutschen Sprache wie auch über die Schule als Kommunikationsraum hinauszugehen, sollen die erhobenen Daten tatsächlich im Hinblick auf Förderungsmöglichkeiten ausgewertet werden.
- c) Schließlich ist festzuhalten, dass Konsequenzen zu einem guten Teil schulorganisatorische Fragen betreffen, d.h. Sprachstandsfeststellungen sind nur dann sinnvoll, wenn auf der Ebene der Schulorganisation die Bereitschaft zu Veränderungen besteht.

Huub van den Bergh/Jan D. ten Thije

## Beurteilung sprachlicher Kompetenz: Die Entwicklung von Beurteilungsverfahren für das Schulsystem und für individuelle Schüler- leistungen in den Niederlanden<sup>1</sup>

### 1 Einleitung

In jüngerer Zeit sind in Europa mehrere vergleichende Untersuchungen zur Sprachkompetenz von Kindern und Jugendlichen durchgeführt worden (wie z.B. die PISA-Studie). Diese Untersuchungen haben in etlichen europäischen Ländern eine leidenschaftliche gesellschaftliche und politische Diskussion über die Möglichkeit und Notwendigkeit von nationalen Standards zur Sprachstandsmessung ausgelöst. Der vorliegende Bericht befasst sich mit den niederländischen Entwicklungen in diesem Bereich.

In den Niederlanden wurde vor etwa zwanzig Jahren eine Studie zur Praktikabilität nationaler Sprachstandsmessung durchgeführt. Die Studie brachte ans Licht, dass sieben Prozent der Schüler am Ende der Grundschulzeit, „funktionale Analphabeten“ waren (Wesdorp/Van den Bergh/Bos/Hoeksma/Oostdam/Scheerens/Triesscheijn 1986). Daraufhin brach eine leidenschaftliche Diskussion über den scheinbaren Leistungsstand der Schüler aus, ohne dass man sich jedoch mit den Lernzielen, den Aufgabentypen oder den angewendeten Normen eingehender öffentlich befasst hätte. Von da an wurden jedoch alle fünf Jahre Sprachstandsmessungen auf nationaler Ebene durchgeführt, also 1989, 1994 und 1999.

Um die Entwicklung und Praxis dieser nationalen Sprachstandsmessungen genauer charakterisieren zu können, setzen wir sie zunächst zu anderen Verfahren der Leistungsmessung in Beziehung, die in den Niederlanden eine längere Tradition haben. Während ihrer Pflichtschulzeit, also vom vierten bis zum sechzehnten (bzw. achtzehnten) Lebensjahr, werden niederländische Schüler zu verschiedenen Stadien ihrer Schullaufbahn mit vier verschiedenen Test- bzw. Examenstypen konfrontiert, die je spezifischen Zwecken genügen:

- Während der Grundschulzeit machen alle Schüler standardisierte Tests im Rahmen eines *Systems zur allgemeinen Leistungskontrolle* (Pupil Monitoring System).
- In der sechsten und in der achten Klasse der Grundschulzeit werden nach dem Zufallsprinzip ausgewählte Schüler alle fünf Jahre im Rahmen der *Nationalen Überprüfung der Fortschritte im Bildungswesen* (National Assessment) getestet.
- Am Ende der Grundschulzeit (8. Klasse) machen alle Schüler (dann ca. elf-jährig) einen standardisierten Abschlusstest (oft den sog. Cito Grundschulabschlusstest), von dem weitgehend ihre Wahlmöglichkeiten für die weitere Schullaufbahn abhängen.

---

<sup>1</sup> übersetzt von Winfried Thielmann und Guido Schnieders

- Schließlich machen alle Schüler am Ende ihrer Schullaufbahn an einer weiterführenden Schule in allen Fächern Abschlussexamen, die aus zwei Teilen bestehen: zunächst ein Examen, das von der jeweiligen Schule gestellt wird, und dann ein landesweites, also zentral erstelltes, mit standardisierten Tests.

Um den deutschen Leser mit den niederländischen Bedingungen der Durchführung dieser verschiedenen Prüfungsarten vertraut zu machen, geben wir zunächst einige Hintergrundinformationen über das niederländische Schulsystem sowie die dortige Bildungspolitik, wobei wir auch auf die Situation von Migrantenkindern eingehen. Abschließend diskutieren wir kritisch die linguistischen, pädagogischen und bildungspolitischen Aspekte des niederländischen Prüfungssystems.

## 2 Grundstruktur des niederländischen Bildungswesens

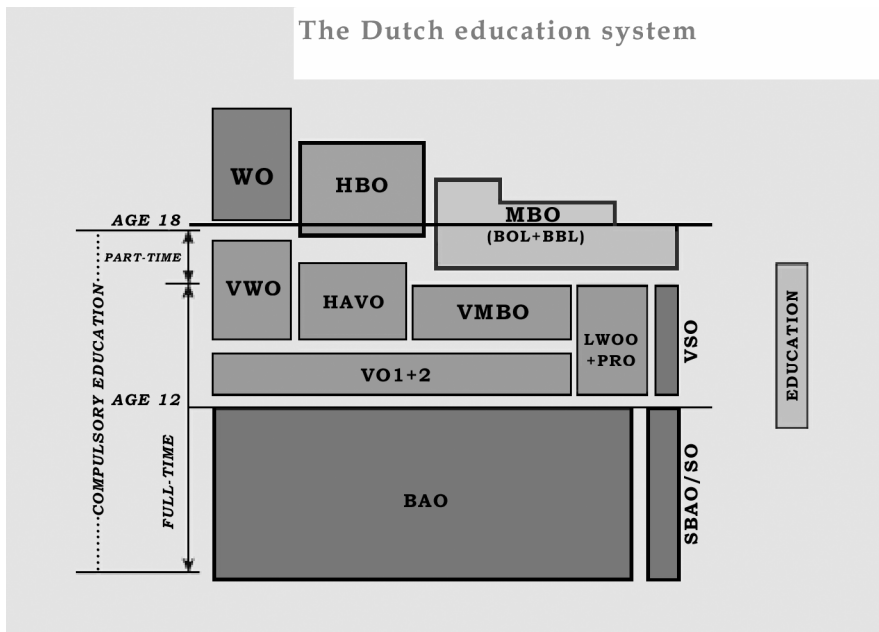
### 2.1 Das niederländische Schulsystem

Als ein Hauptunterschied zum deutschen System fällt sofort ins Auge, dass niederländische Kinder im Alter von vier bis fünf Jahren eingeschult werden und ihre Schulpflicht mit dem vollendeten achtzehnten Lebensjahr endet. Während der letzten zwei Jahre ist zumindest teilzeitiger Schulbesuch Pflicht. Abb. 1 gibt eine Übersicht über das niederländische Schulsystem, wobei die Größe eines jeden Blocks den Schülerzahlen entspricht. Im folgenden versuchen wir, die niederländischen Schultypen auf das deutsche System zu beziehen, wobei hier nicht von exakten Entsprechungen auszugehen ist.

Nach der Grundschule (BAO) besteht grundsätzlich die Wahl zwischen verschiedenen weiterführenden Schultypen, also dem Gymnasium (VWO), der Fachoberschule (HAVO) und der berufsvorbereitenden Realschule (VMBO). Danach besteht die Wahl zwischen der Berufsfachschule (MBO) (mit einer Teilzeit- (BBL) und einer Vollzeitvariante (BOL)) oder dem Studium (HO) an einer Universität (WO) oder einer Fachhochschule (HBO). Für Schüler mit Lernschwächen gibt es zum einen den besonderen Zweig der LWOO, ferner besondere Grundschulen (SBAO und SO), weiterführende Schulen (SVO) sowie berufspraktische Programme (PRO).

Nach einem vom Niederländischen Institut für Soziale Planung durchgeführten Vergleich europäischer Schulsysteme (SCP 2000) müssen sich sowohl im deutschen als auch im niederländischen Schulsystem die Schüler relativ früh zwischen verschiedenen weiterführenden Schulen entscheiden. In den meisten anderen Ländern sind die weiterführenden Schulen dagegen integriert und die Entscheidung steht erst im 15. oder 16. Lebensjahr an. Wenn auch die Möglichkeit ein- oder zweijähriger Orientierungsstufen (Abb. 1, VO1+2) es in den Niederlanden gestattet, die Entscheidung etwas hinauszuschieben, so ist doch zu bemerken, dass die Kluft zwischen Gymnasium (VWO) bzw. Fachoberschule (HAVO) auf der einen Seite und berufsbezogener Ausbildung auf der anderen (VMBO) immer tiefer und unüberbrückbarer wird – eine Situation, die weitgehend der deutschen in vielen Bundesländern entspricht. Damit haben die Niederlande eines der selektivsten Schulsysteme Europas.

Abbildung 1: Das niederländische Schulsystem



Quelle: Minister of Education 2004

In der Untersuchung SCP (2000) wird auch berichtet, dass das niederländische Bildungsniveau im europäischen Vergleich lange Zeit hoch war, aber in den letzten Jahren auf den europäischen Durchschnitt gefallen ist. Niederländische Kinder haben zwar immer noch etwa 10% mehr Unterrichtsstunden als ihre europäischen Nachbarn, aber die niederländischen Bildungsausgaben sind relativ niedrig und sind in den letzten Jahren noch weiter gefallen. Gegenwärtig gibt es daher eine öffentliche Diskussion darüber, ob die Niederlande dabei sind, sich aus dem internationalen Wettbewerb zu verabschieden, besonders im Hinblick auf die Anforderungen, die an die Reproduktion einer modernen Wissensgesellschaft gestellt werden.

## 2.2 Bildungsfreiheit und Wandel in der Bildungspolitik

Die Entwicklungen innerhalb des niederländischen Bildungswesens können nur vor dem Hintergrund der verfassungsrechtlich garantierten Bildungsfreiheit verstanden werden, auf der das System seit 1917 beruht. Aufgrund der Bildungsfreiheit haben niederländische Schulen im europäischen Vergleich eine höhere Autonomie. Die Niederländische Verfassung gestattet es privaten Körperschaften nicht nur, eigene Schulen einzurichten, sondern gewährt ihnen weitgehende – wenn auch nicht absolute – Freiheit bei der Bestimmung der Lehrinhalte und der Form ihrer Vermittlung. Allerdings hat der Staat mit der Zeit Instrumente der indirekten Einflussnahme entwickelt.

In diesem Zusammenhang ist die von Koole/ten Thije (1994) beschriebene „konstruktive Bildungspolitik“ der sechziger Jahre zu sehen, innerhalb derer

zum ersten Mal der Staat als Initiator und Stimulator bildungspolitischer Innovation anerkannt wurde. „*Gesellschaftliche Notwendigkeiten wie rationalisierungsbedingte Änderung der Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt und damit steigender Bedarf an ungelerten ausländischen Arbeitskräften waren die treibenden Kräfte dieses Wechsels in der Bildungspolitik.*“ Aufgrund dieser neuen Bildungspolitik wurden viele eigenständige lokale, regionale und nationale Beratungsstellen für Schulen in einer großen Struktur zusammengefasst, die es der Regierung ermöglichte, auf dem so vereinheitlichten Beratungswege koordinierte Anreize zur systematischen Erneuerung von Strukturen und Lehrinhalten zu schaffen (Doornbos, 1986, S. 267). Dementsprechend wurden dann Beratungszentren auf nationaler Ebene gebildet, die mit spezifischen Aufgaben bezüglich der Lehrplanentwicklung (SLO), Forschung, Schulberatung sowie Test- und Examensentwicklung (Cito) betraut wurden. Die Entwicklung von Instrumenten der Leistungskontrolle auf nationaler Ebene und von Beurteilungsverfahren auf nationaler Ebene in den achtziger Jahren ist als direktes Resultat dieser bildungspolitischen Anreize zu sehen.

Im Lauf der letzten zehn Jahre hat sich der Staat jedoch sukzessive aus seiner innovativen Rolle zurückgezogen. Er tritt nicht mehr so oft als Initiator innovativer Projekte auf, sondern zieht es vor, Schulen direkt mit den Mitteln auszustatten, die es ihnen ermöglichen, die Unterstützung lokaler oder staatlicher Beratungsstellen zu bezahlen – womit natürlich nun ein Wandel zum Effizienzdenken hin verbunden ist. Dieser bildungspolitische Wandel kann als weiteres Stadium der gesellschaftlichen Transformation des verfassungsrechtlichen Instituts der Bildungsfreiheit gesehen werden. Die nationale Bildungspolitik beschränkt sich nun auf ihre ‚Hauptaufgaben‘, und der Bildungsminister konzentriert sich auf ‚input/output‘-Vergleiche. Im Rahmen dieses effizienzorientierten Denkens kommt nun der nationalen Leistungskontrolle von Schulen eine neue Wichtigkeit zu.

### 2.3 Mehrsprachigkeit und Migrantenkinder

Als die ersten ausländischen Arbeitskräfte in den sechziger Jahren nach Nord-europa gebracht wurden, wurde mit Migrantenkinder in der Schule nach der Maxime der ‚Integration unter Beibehaltung der kulturellen Identität‘ verfahren. Das Ziel dieser zweigleisigen Politik war es, einerseits die Kinder der Einwanderer in die Schulen und in die niederländische Gesellschaft zu integrieren, sie aber gleichzeitig auch für die Rückkehr in ihre Ursprungsländer vorzubereiten. Daher bekamen diese Kinder zusätzlichen Sprachunterricht – sowohl im Niederländischen als auch in ihrer jeweiligen Muttersprache.

In den achtziger Jahren stellte es sich dann heraus, dass es sich bei der Einwanderung um ein Dauerphänomen handelte und dass die Niederlande sich inzwischen zu einer multikulturellen Gesellschaft entwickelt hatten. Damit änderte sich auch die Bildungspolitik. Die Vermittlung von Niederländisch als Zweitsprache bekam einen höheren Stellenwert, und Kinder von Einwanderern erhielten dieselbe zusätzliche Förderung wie die Kinder niederländischer Arbeiterfamilien. Seit dieser Zeit erfolgt auch die staatliche Mittelzuweisung an Grundschulen nach einer dem Ausländeranteil proportionalen Multiplikatorskala von 1,0 über 1,25 bis 1,9, wobei bei der Ermittlung des Multiplikators Geburtsort, Bildungsstand und Beruf beider Elternteile eine Rolle spielen. Die

Skala entscheidet auch über zusätzliche Mittelzuweisungen für zusätzliche Lehrkräfte oder Unterrichtsmaterialien.

Heutzutage ist das Vermitteln von Sprachen ausländischer Minderheiten während der Unterrichtszeit verboten, und Unterricht im Holländischen wird in allen Schulzweigen forciert. In einigen weiterführenden Schulen können Spanisch, Türkisch, Marokkanisch oder andere Minderheitensprachen als dritte Fremdsprache gewählt werden, aber diese Option wird gerade in den berufsvorbereitenden Schulzweigen, in denen sich besonders viele Migrantenkinder befinden, selten angeboten. Im Rahmen der europäischen Vereinigung gibt es auch Tendenzen zum zweisprachigen Unterricht, der aber hauptsächlich auf Niederländisch-Englisch abgestellt ist. Seit kurzem werden in der sprachpolitischen Diskussion allerdings auch Deutsch und Französisch erwogen.

Die gegenwärtige Schulsituation von Migrantenkindern ist in dem OESO-Bericht ‚Education at a glance‘ (‚Bildung auf einen Blick‘) (Minister of Education 2003) zusammengefasst. Danach betrug in den Jahren 2001/2 der Anteil von Migrantenkindern in den Grundschulen insgesamt 15,3%, während er in den Sonderschulen bzw. -zweigen auf dieser Stufe 18,9% betrug. Innerhalb der letzten fünf Jahre ist der Anteil von Migrantenkindern in den weiterführenden Schulen auf 10% gestiegen, wobei auch hier der Anteil in den Sonderschulen (LWOO) mit über 33% am größten ist. Nach wie vor sind Migrantenkinder in den höheren Schulen (VWO und HAVO) mit nur 3,5% unterrepräsentiert.

Nach diesem kurzen Überblick über das niederländische Bildungssystem, die niederländische Bildungspolitik sowie die Situation von Migrantenkindern im niederländischen Bildungswesen befassen wir uns nun mit den verschiedenen Instrumenten der Leistungskontrolle bezüglich der Sprachkompetenz.

### **3 Beurteilungsverfahren für das Schulsystem und für individuelle Schülerleistungen**

Wir gehen nun ausführlicher auf die schon eingangs besprochenen Beurteilungsverfahren für das Schulsystem und für individuelle Schülerleistungen ein. Neben traditionellen, von Lehrern entworfenen Tests werden immer mehr standardisierte Tests durchgeführt, die nicht nur individuelle Lernfortschritte messen, sondern auch den Vergleich von Schulen untereinander gestatten und somit auch allgemein Fortschritte der gesamten Schülerpopulation über längere Zeitabschnitte hinweg erfassen können. In vielen Grundschulen werden standardisierte Tests im Rahmen des *Systems zur allgemeinen Leistungskontrolle* (Pupil Monitoring System) durchgeführt. Der Hauptzweck dieses Systems ist die frühzeitige Identifizierung und sukzessive Kontrolle von leistungsschwachen Schülern.

Wie bereits dargetan, müssen sich Schüler im Alter von etwa elf Jahren, also am Ende der Grundschulzeit (8. Klasse), für eine weiterführende Schule entscheiden. Diese Wahl basiert sowohl auf den Empfehlungen des Grundschulrektors als auch auf den Ergebnissen des standardisierten Tests. Obwohl im Prinzip für solche Zwecke jeder Schuleignungstest verwendet werden kann, solange er von einer unabhängigen Instanz durchgeführt wird, verwenden über sechzig Prozent aller Grundschulen den sog. Cito Grundschulabschluss-test. Ferner ist zu beobachten, dass trotz der ursprünglich gleichen Gewichtung von

Rektorempfehlung und Testergebnis dem Testergebnis inzwischen die größere Rolle bei der Entscheidungsfindung zukommt. In einigen Städten nehmen manche weiterführende Schulen nur noch Schüler ab einem bestimmten Cito-Ergebnis auf, wodurch dieser Test immer wichtiger wird.

Während ihrer Grundschulzeit können Schüler an Tests im Rahmen der *Nationalen Überprüfung der Fortschritte im Bildungswesen* (National Assessment) teilnehmen, die in der sechsten und in der achten Klasse durchgeführt werden. Im Gegensatz zu den beiden bereits besprochenen Systemen der Qualitätskontrolle sind diese Tests jedoch stichprobenbasiert. Es nimmt also nur eine Auswahl von Schulen daran teil und innerhalb dieser Schulen wiederum nur eine Auswahl von Schülern. Auf die Vor- und Nachteile dieses Verfahrens gehen wir unten noch ausführlicher ein.

Der letzte zu besprechende Test- bzw. Examenstyp hat seinen traditionellen Ort am Ende der Schulzeit in einer weiterführenden Schule. Die Schüler legen in jedem Fach zwei Prüfungen ab – eine von der Schule gestellte und eine staatliche. Die schulischen Abschlussprüfungen und ihre Bewertungsmaßstäbe werden von Lehrern erstellt und finden in Abständen während des gesamten letzten Schuljahres statt. Die staatlichen Abschlussprüfungen bestehen aus einer Prüfung pro Fach am Ende des letzten Schuljahres. Diese Prüfungen und ihre Bewertungsmaßstäbe werden zentral entwickelt. Die Testvoraussetzungen in den Schulen sind mehr oder weniger standardisiert. Die Endnote pro Fach errechnet sich aus dem arithmetischen Mittel der schulischen und staatlichen Abschlussprüfungen. Auf Basis dieser Endnoten wird die Entscheidung über das Bestehen der Abschlussprüfung getroffen.

### 3.1 Staatliche Prüfungen

Wie bereits ausgeführt, setzen sich die Abschlussexamen der weiterführenden Schulen aus einer von der Schule gestellten sowie einer staatlichen Komponente zusammen. Diese beiden Teile differieren hinsichtlich der in ihnen abgeprüften Lernziele. Lernziele, deren Erreichung komplexe Verfahren der Beurteilung erfordern, wie z.B. Ausdrucksfähigkeiten in einer Fremdsprache oder Literaturverständnis, werden in den schulischen Examen abgeprüft. Traditionelle Lernziele des Fremdsprachenunterrichts (Lese- und Schreibfähigkeiten) werden in den staatlichen Prüfungen getestet. Für die höheren Schulen besteht die Aufgabenstellung zumeist in einer Zusammenfassung eines fremdsprachigen oder muttersprachlichen Textes; in den anderen Schulzweigen kommen Multiple-Choice-Tests zur Anwendung.

Die von den Schulen gestellten Abschlussprüfungen sind – sowohl hinsichtlich ihrer Inhalte als auch ihrer Durchführungsmodalitäten – recht uneinheitlich. Normalerweise finden während des letzten Schuljahres in jedem Fach drei bis vier Prüfungen statt, deren Bedingungen von Schule zu Schule stark variieren können. Einige Schulen führen die Prüfungen unter sehr strikten Bedingungen durch, die denen der staatlichen Prüfungen ähneln. Andere sehen die Sache nicht so streng und lassen die Schüler die Prüfungen im eigenen Klassenzimmer unter Aufsicht ihres eigenen Lehrers schreiben. Auch die Bewertungsmaßstäbe können sich unterscheiden. Manchmal werden sie vorab festgelegt, manchmal erst nach der Prüfung, mitunter sogar gar nicht (van den



Bergh/Rohde/Zwarts 2003). Daher ist es insgesamt nicht sinnvoll, die Examensergebnisse verschiedener Schulen untereinander zu vergleichen. Dies gilt auch für die Ergebnisse aus verschiedenen Jahren, da sich sowohl die Prüfungsinhalte als auch die Bewertungsmaßstäbe von Jahr zu Jahr ändern.

Die staatlichen Abschlussexamen sind demgegenüber sowohl hinsichtlich der Prüfungsbedingungen als auch der Inhalte stabiler. Sie differieren aber selbstverständlich hinsichtlich der spezifischen weiterführenden Schulzweige. Denn wegen der unterschiedlichen Anforderungen in unterschiedlichen Schulzweigen wäre eine standardisierte Prüfung für alle Schüler nicht praktikabel. Mithin können nur Schulen ein und desselben Typs hinsichtlich ihrer Ergebnisse verglichen werden.

Damit stellt sich die Frage, wie die Vergleichbarkeit schultypspezifischer Ergebnisse aus mehreren Jahren gewährleistet ist. Hier ist zunächst darauf hinzuweisen, dass Cito aufgrund der strengen Geheimhaltungsvorschriften keine Teile der staatlichen Prüfungen im Voraus testen darf. Dies hat zur Folge, dass die psychometrischen Eigenschaften der Abschlussexamen nur im Rückblick zu ermitteln sind. Trotz der Bemühungen von Cito um Konsistenz kann mithin die Schwierigkeit der Prüfungen über die Jahre hinweg schwanken. Deswegen kann die *Prüfungskommission für die Abschlussexamen weiterführender Schulen* (CEVO) die Bewertungsmaßstäbe und damit die Zuordnung von Testresultaten zu Abschlussnoten im Nachhinein ändern. Obwohl also Cito versucht, durch IRT-Modellierung<sup>2</sup> einen Schwierigkeitsstandard zu halten, ist weder garantiert, dass Prüfungen aus verschiedenen Jahren dieselben Fähigkeiten testen, noch, dass Schüler mit denselben Fähigkeiten zu verschiedenen Zeitpunkten dieselben Resultate erreichen.

Cito behauptet weiterhin, dass die Resultate staatlicher Examen aus verschiedenen Jahren vergleichbar sind, was aber in neueren Untersuchungen bezweifelt wird (z.B. van den Bergh et al. 2003). In einer Analyse der Ergebnisse der schulischen und der staatlichen Abschlussprüfungen der letzten fünf Jahre erwies sich, dass die Durchschnittsergebnisse der schulischen Prüfungen weit weniger variierten als die der staatlichen. In Abb. 2 wird dieser Sachverhalt durch die nahezu horizontalen Linien für die einzelnen Schulfächer illustriert, was darauf schließen lässt, dass Lehrer ihre Bewertungsmaßstäbe von Jahr zu Jahr so anpassen, dass etwa dieselbe Durchschnittsnote erreicht wird.

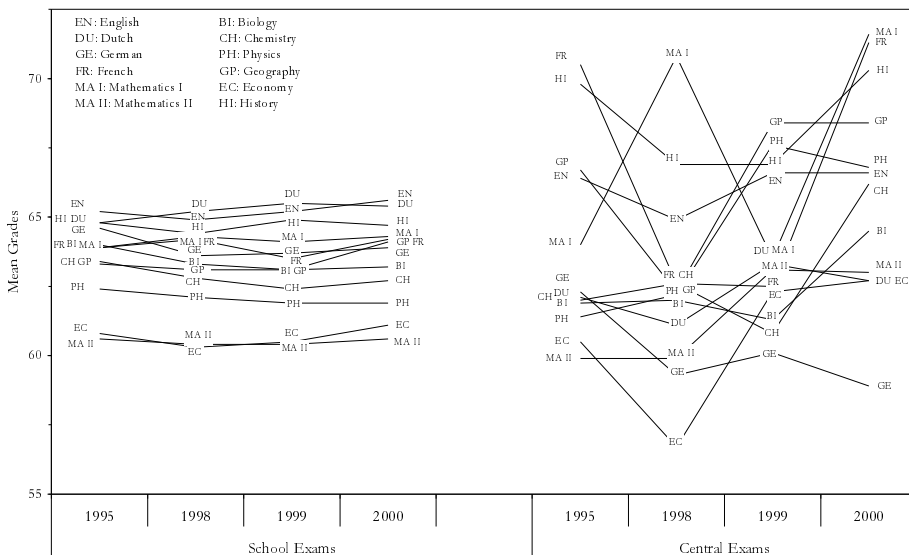
---

2 IRT-Modellierung (**I**tem-**R**esponse-**T**heory) ist eine statistische Methode, die eine populationsunabhängige Abschätzung der Schwierigkeit der Teilaufgaben eines Tests erlaubt. Hat man die Schwierigkeit der Aufgaben abgeschätzt, kann man die Fähigkeit der Aufgabenlöser abschätzen [bzw. das Abschneiden einzelner Individuen bei verschiedenen Aufgaben]. Die Fähigkeit der Schüler kann mithin als die Wahrscheinlichkeit einer korrekten Aufgabenlösung ausgedrückt werden. Sehr fähige Schüler bearbeiten die Aufgabe mit großer Wahrscheinlichkeit korrekt, weniger fähige nicht. Dies bedeutet natürlich nicht, dass alle guten Schüler die Aufgabe korrekt lösen. IRT-Modelle beruhen auf strikten Annahmen. Eine Grundannahme ist, dass es nur einen Grund für differente Testergebnisse geben kann, d.h. alle Aufgaben im psychologischen Sinne eindimensional sind. Nähme man an, dass sowohl der Schüler als auch die Schule an Unterschieden in den Testergebnissen Anteil haben, würde dies die IRT-Annahmen verletzen. Dies ist einer der Gründe, warum die Anzahl der Schüler pro Schule niedrig gehalten wird.

Demgegenüber variieren die Ergebnisse der staatlichen Examen weitaus stärker. Verfolgt man die Linie für das Schulfach Französisch (FR), so waren die Abschlussergebnisse 1995 und 2000 sehr gut, in den dazwischenliegenden Jahren jedoch nur mittelmäßig. Es ist äußerst unwahrscheinlich, dass diese unterschiedlichen Resultate unterschiedlichen Fähigkeiten der Schülerpopulation korrespondieren. Außerdem tritt die Variation der Ergebnisse staatlicher Examen nicht nur in der graphischen Repräsentation der Durchschnittsergebnisse auf, sondern auch bei einer statistischen Analyse, in der die totale Abweichung der Ergebnisse nach Schülern, Schulen, Jahrgängen und Examen aufgeschlüsselt wurde.

Für die meisten Schulfächer ist die Varianz zwischen den beiden Prüfungstypen erheblich – woraus sich schließen lässt, dass die bei der Erstellung der staatlichen Prüfungen angewendeten Prinzipien nicht hinreichen, Vergleichbarkeit der Ergebnisse über mehrere Jahre hinweg sicherzustellen (van den Bergh et al. 2003). Es ist auch durchaus möglich, dass die Unterschiede zwischen den Examen nicht im Schwierigkeitsgrad bestehen, sondern darin, dass unter Umständen verschiedene kognitive Fähigkeiten getestet werden (De Gloppe/van Schooten, 2002). Da z.B. für jedes Sprachexamen andere Texte verwendet werden, werden natürlich auch je andere Fragen gestellt – so z.B. bei dem einen Text Fragen zu Beziehungen zwischen Absätzen, bei einem anderen hingegen Fragen, deren Beantwortung Schlussfolgerungen erfordert. Mithin können bei der Aufgabenstellung bereits kleine Unterschiede zwischen Texten in der Messung unterschiedlicher kognitiver Fähigkeiten resultieren.

Abbildung 2: Durchschnittsnoten (auf einer Skala von 1 (sehr schlecht) bis 10 (sehr gut) um das 10-fache vergrößert) für die Schulexamen (links) und die zentralen Examen (rechts) für HAVO in vier verschiedenen Jahren



Quelle: nach van den Bergh et al. 2003

Daher kann man mit ziemlicher Sicherheit annehmen, dass staatliche Abschlussprüfungen nur einen Vergleich zwischen Schulen desselben Typs – und auch dies nur für einen Jahrgang – zulassen. Was die Unterschiede der Ergebnisse aus verschiedenen Jahren betrifft, lässt sich – ohne sehr viel strengere Anforderungen hinsichtlich der getesteten Fähigkeiten sowie des Schwierigkeitsgrades – hingegen Vergleichbarkeit nicht herstellen.

### 3.2 Der Cito-Grundschulabschlussstest

Dieser am Ende der Grundschulzeit durchgeführte Test hat den in den sechziger Jahren entwickelten sogenannten *Amsterdamer Schultest* abgelöst, dessen Zweck in der Erleichterung der Wahl zwischen den verschiedenen weiterführenden Schultypen bestand, für die damals im wesentlichen das Urteil des Rektors ausschlaggebend war.

Am Cito-Grundschulabschlussstest, einem Multiple-Choice-Test, nehmen jedes Jahr im Februar etwa 80% der achten Jahrgangsstufe teil. Getestet werden sprachliche und mathematische Fähigkeiten sowie die Fähigkeit des Umgangs mit verschiedenen Informationsmedien. Der Bereich „Weltwissen“ ist hingegen fakultativ. Es wird immer im Voraus angekündigt, wieviele Aufgaben pro Fach der Test enthält. Im Schnitt etwa 100 im Bereich Sprache (Rechtschreibung 20; Schreiben 30; Lesen 30; Wortschatz 20), 60 im Bereich Mathematik (Zahlen und Rechnen 25; Prozent- und Bruchrechnen 25; numerischer Umgang mit Zeit und Geld 15), 40 im Bereich des Umgangs mit Informationsmedien (Texte: 10; Branchenbücher und Nachschlagewerke: 10; Übersichten, Tabellen und Grafiken: 10; Landkarten: 10) und 60 aus dem Bereich des „Weltwissens“ (Geographie, Geschichte und Biologie je 20). Bei dem Test werden standardisierte Antwortblätter eingesetzt, die eine zentrale Korrektur der Arbeiten von rund 170 000 Schülern sowie eine Berichterstattung an die Schulen innerhalb von einigen Wochen gestatten.

Wie Tabelle 1 zeigt, werden die Resultate für jeden Schüler individuell nach der Anzahl der in jedem Fach korrekt beantworteten Aufgaben aufgeschlüsselt. Hieraus wird eine standardisierte Gesamtbewertung errechnet, die auf einer Skala von 501 bis 550 liegt. Außerdem wird für jede Schule auf Basis der gesamten Schülerergebnisse eine Durchschnittsnote errechnet.

Tabelle 1: Ein fiktives Cito-Abschlussstest-Zeugnis

Ergebnisse	Sprache	Mathe- matik	Umgang mit Informa- tionsmedien	Weltwissen	Gesamt	Standard- Punktzahl
Anzahl der Aufgaben	100	60	40	60	260	
Anzahl der korrekt bear- beiteten Auf- gaben	73	48	23	52	195	536
prozentualer Anteil gleicher Ergebnisse	56	52	42	57	53	

Der fiktive Schüler in Tabelle 1 hat 73 von 100 Sprachaufgaben korrekt beantwortet, und 56% der Schüler haben dasselbe oder ein niedrigeres Ergebnis; die standardisierte Gesamtbewertung für diesen Schüler beträgt 536.

Für die Schulwahl dieses Schülers werden nun folgende Überlegungen durchgeführt: Nur zwei Prozent derjenigen Schüler, die sich für einen elementaren berufsvorbereitenden Schultyp entscheiden, haben ein höheres Ergebnis, wohingegen 54% derjenigen Schüler, die für weiterführende Schultypen optieren, ein niedrigeres oder dasselbe Ergebnis haben, 46% ein höheres. Nur ein Prozent der Schüler, die sich für das Gymnasium entscheiden, haben dasselbe oder ein niedrigeres Ergebnis. Mithin wird dem Schüler empfohlen, sich für eine Realschule, aber nicht für ein Gymnasium zu entscheiden. Aufgrund der Bildungsfreiheit liegt aber die Entscheidung letztlich bei den Eltern.

In einigen Städten haben allerdings die örtlichen Schulbehörden begonnen, die Zulassung zu bestimmten weiterführenden Schultypen von der Gesamtbewertung des Cito-Grundschulabschluss-tests abhängig zu machen. So verlangt z.B. die Stadt Amsterdam für die Zulassung zum humanistischen Gymnasium ein Gesamtergebnis von mindestens 545. Damit ist der Grundschulabschluss-test faktisch nicht freiwillig, und in Amsterdam ist nicht nur Teilnahme Pflicht, sondern die Resultate werden auch veröffentlicht. Das Zurückhalten der Ergebnisse schlechterer Schüler zur Schönung der Schul-Abschlussstatistiken wird hierdurch unterbunden.

Der Cito-Grundschulabschluss-test ist also eine Zulassungsprüfung – wobei er faktisch einer Eignungsprüfung gleichkommt, da er natürlich auch Rückschlüsse auf Intelligenz, Konzentrationsfähigkeit, Auffassungsgabe sowie auf das Durchhaltevermögen zulässt. In der Tat ist seine Vorhersagekraft so groß, dass noch bis zur elften Jahrgangsstufe Korrelationen zwischen Schulleistungen und Testergebnissen bestehen. Allerdings treffen diese Vorhersagen auf Migrantenkinder nur bedingt zu (Uiterwijk 1994).

Die Ergebnisse des Abschluss-tests sind für die Beurteilung der Entwicklung der Qualität des Bildungswesens insgesamt relevant, denn die Ergebnisse aus verschiedenen Jahren können mittels eines Gewichtungsverfahrens miteinander verglichen werden.

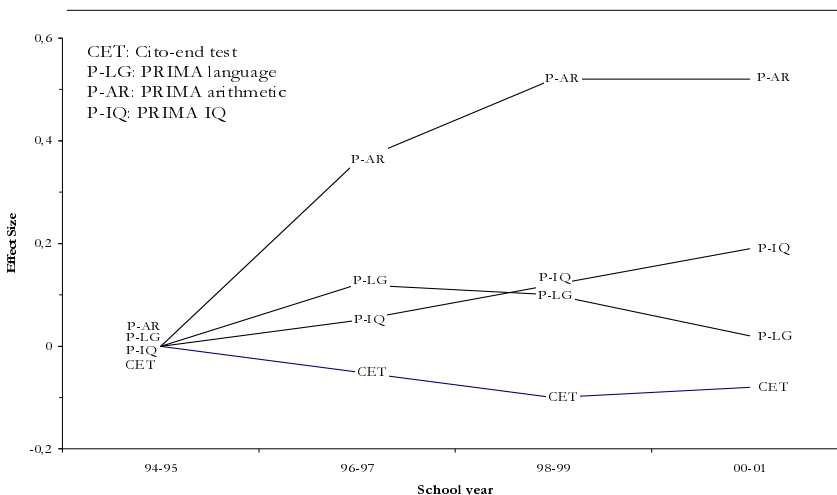
Im Gegensatz zu den Aufgaben der in weiterführenden Schulen durchgeführten Abschlussprüfungen, die den bereits erwähnten Geheimhaltungsvorschriften unterliegen, können die psychometrischen Eigenschaften der Aufgaben des Cito-Tests in Vorversuchen ermittelt werden, wodurch die Vergleichbarkeit der Ergebnisse verschiedener Jahrgänge sowie verschiedener Schulen erleichtert wird.

Dennoch hat der Cito-Test einige gravierende Nachteile: Nicht alle Schüler machen ihn, da Schulen zwar zur Durchführung eines Eignungstests verpflichtet sind, aber unter verschiedenen Testtypen wählen dürfen. Daher kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Entscheidung einer Schule für oder gegen diesen Test auf bestimmten pädagogischen Praktiken und Wertvorstellungen basiert. So behaupten einige Schulen, dass die Fähigkeiten ihrer Schüler nicht durch einen Multiple-Choice-Test zu beurteilen sind. Auch prüft dieser Test nur eine geringe Bandbreite von Fähigkeiten ab: Mit 100 Multiple-Choice-Aufgaben im Bereich Sprache lässt sich der hochkomplexe Gesamtbereich sprachlicher Fähigkeiten nicht ausmessen, da reales Schreibvermögen sowie

wirkliche Sprech- und Hörfähigkeiten nicht geprüft werden können. Auch die Leseaufgaben sind so speziell, dass sie kaum Rückschlüsse auf die generelle Lesefähigkeit, also z.B. den Umgang mit verschiedenen Gattungen, erlauben.

In neueren Publikationen war davon die Rede, dass der Durchschnitt des Cito-Tests über mehrere Jahre hinweg gesunken ist. Genauere statistische Analyse hat allerdings ergeben, dass die Unterschiede zwischen den Testergebnissen aus mehreren Jahren nur sehr klein (Roeleveld 2002) sowie in den meisten Fällen nicht signifikant sind (Webbink 2002). Dasselbe Resultat ergibt sich auch, wenn man die wirtschaftliche Situation der Eltern oder den kulturellen Hintergrund der Schüler miteinbezieht. Wie bereits oben gesagt, prüft der Test nur Teilfähigkeiten ab, so dass sich die Ergebnisse auch fachspezifisch kaum generalisieren lassen. Mithin ist es keineswegs überraschend, dass andere Untersuchungen, wie z.B. die PRIMA-Studien, die die Leistungen kleinerer Schülergruppen über längere Zeiträume verfolgen, sogar eine Verbesserung der Leistungen im Bereich Mathematik feststellen. Dies wird auch durch Abbildung 3 illustriert (nach Roeleveld 2002), die die Entwicklung der Effektgrößen sowohl für den Cito-Test als auch für drei Indikatoren der PRIMA-Studien zeigt. Man sieht deutlich, dass sich die sprachlichen Fähigkeiten (P-LG) kaum verändern, während sich die mathematischen (P-AR) erheblich verbessern. Die PRIMA-Studien kommen also zu anderen Resultaten als der Cito-Test, wobei aber keineswegs klar ist, welche der beiden Messmethoden die exaktere ist. Hinzu kommt, dass in keinem der beiden Testverfahren Stichproben von Aufgaben/Testtypen durchgeführt wurden. Man kann also nur hoffen, dass die verwendeten Stichproben von Aufgaben für die jeweiligen Gesamtmengen der zum Einsatz kommenden Aufgaben repräsentativ sind. Solche Repräsentativität ist nur im Rahmen eines *National Assessment* (Nationale Überprüfung der Fortschritte im Bildungswesen) zu erreichen, so dass z.B. Textauswahl und Fragen Rückschlüsse auf die tatsächliche Lesefähigkeit erlauben.

Abbildung 3: Entwicklung der Effektgrößen sowohl für den Cito-Test (CET) als auch für drei Indikatoren der PRIMA-Studien



Quelle: Roeleveld 2002

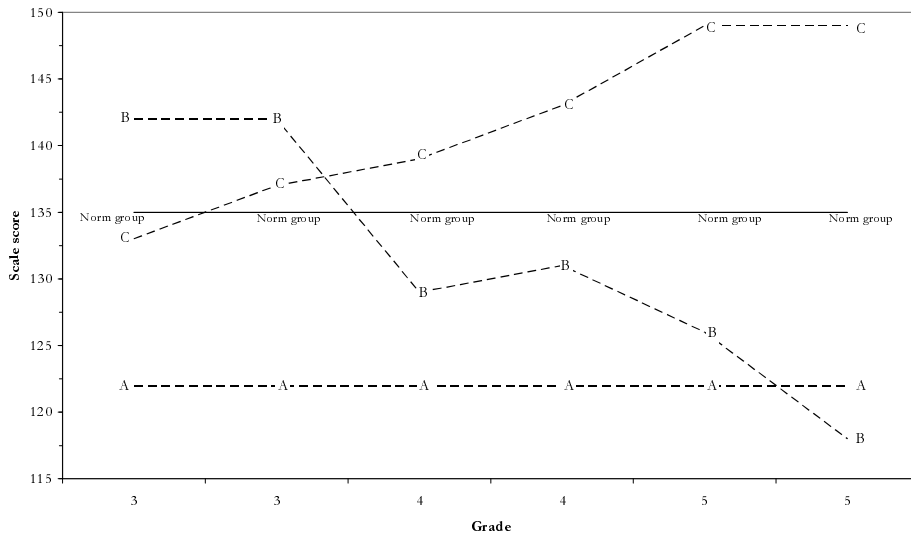
Ein weiterer Punkt, der zu berücksichtigen ist, sind die sog. *Rückkopplungseffekte* (washback effects), die dadurch entstehen, dass Schulen nur das vermitteln, was in einem Test abgefragt wird, oder ihre Schüler gleich mit früheren Testaufgaben ‚drillen‘. Da der Cito-Test z.B. eigentliche Schreibfähigkeiten nicht abprüft, könnten solche Unterrichtsverfahren sich äußerst ungünstig auswirken. Zum Glück ist dies bisher nicht beobachtet worden, da sich Lehrer hinsichtlich ihrer Unterrichtsverfahren kaum von dem Cito-Test haben beeinflussen lassen (Wesdorp 1979). Auch eine neuere Untersuchung, die sich damit befasst, wieviel Unterrichtszeit Lehrer nicht Cito-relevanten Gegenständen widmen, hat diesbezüglich keine Änderungen feststellen können (Cito 2002). Mithin ist es nicht wahrscheinlich, dass der Verzicht auf die Messung eigentlicher Schülerfähigkeiten sich auf die Unterrichtspraxis ausgewirkt hat. Obwohl Cito sich dagegen ausspricht, ist das ‚Drillen‘ der Schüler mit früheren Tests gang und gäbe geworden – sowohl in der Schule als auch daheim. Dies macht die Schüler mit dem Format vertraut und kann die Resultate verbessern.

Der Cito-Grundschulabschlussstest ist also der bei weitem einflussreichste Test in der Primarstufe. Dies gilt sowohl für die individuellen Schüler, denen je nach Ergebnis eine entsprechende weiterführende Schule empfohlen wird, als auch für die Schulen selbst, die ihre erzielten Durchschnittsergebnisse in Jahresberichten veröffentlichen müssen. Da diese Durchschnittsergebnisse auch Rückschlüsse auf die Schulqualität zulassen, wird im Moment sogar diskutiert, ob man nicht wenigstens einen Teil der zugewiesenen Mittel von den erzielten Durchschnittsergebnissen abhängig machen soll. Da natürlich die von einer Schule erzielten Durchschnittsergebnisse auch von den Grundfähigkeiten der Schüler abhängen, wird im Moment versucht, einen diesbezüglichen Test in Kindergärten einzuführen, so dass die Mittelzuweisung von den Unterschieden in den Ergebnissen beider Tests abhängig gemacht werden kann. Zum Glück ist all dies noch in der Planungsphase, wenn auch die Politiker diese Maßnahmen zu begrüßen scheinen.

### **3.3 Pupil-Monitoring-Systeme – Systeme zur allgemeinen Leistungskontrolle**

Es gibt eine ganze Reihe von Pupil Monitoring Systeme, die die Gewinnung verlässlicher Informationen über die Fortschritte einzelner Schüler gestatten. So werden – mehr oder weniger regelmäßig – standardisierte (und manchmal genormte) Tests von Grundfähigkeiten durchgeführt. Die Ergebnisse werden mithilfe spezieller Computerprogramme verarbeitet, die für jeden Schüler und jede Schulklasse einen Bericht über Lernfortschritte erstellen. Wenn also ein Schüler z.B. sechs Tests gemacht hat, lässt sich zum einen sagen, ob er sein Niveau gehalten hat, zum anderen lässt sich seine Position innerhalb der Klasse sowie – bei normierten Tests – innerhalb der Gesamtpopulation ermitteln. Dieses Verfahren ist in Abbildung 4 dargestellt, die für drei fiktive Schüler die Ergebnisse von sechs Lesetests aus der dritten, vierten und fünften Jahrgangsstufe im Vergleich zu einer Vergleichsgruppe zeigt.

Abbildung 4: Ergebnisse eines (fiktiven) Tests innerhalb des Pupil Monitoring Systems



(Grade = Jahrgangsstufe; Scale Score = Leistungsmaßstab; Norm Group = Vergleichsgruppe)

Schüler A ist ein schlechter Leser, der über drei Jahre hinweg konstante Fortschritte macht, die 13 Punkte unter dem Durchschnitt liegen. Die Leistungen von Schüler B fallen hingegen kontinuierlich ab, seine Fortschritte werden immer geringer und er bedarf besonderer Zuwendung durch den Lehrer, was auch daran deutlich wird, dass der Schüler im Vergleich zu der Vergleichsgruppe zunächst überdurchschnittliche Leistungen erbrachte. Der dritte Schüler hat zwar mit unterdurchschnittlichen Leistungen begonnen, die Entwicklung seiner Lesefähigkeiten liegt aber dann weit über dem Durchschnitt – um ihn muss man sich keine Sorgen machen.

Solche Beobachtungsverfahren sind für Lehrer sehr nützlich, da sie zum einen Aufschluss darüber geben, welche Schüler sich immer schwerer tun (oder gefährdet sind), und zum anderen es dem Lehrer ermöglichen, seinen eigenen Unterricht zu evaluieren. Wenn zu viele Schüler bei bestimmten Themenbereichen scheitern, wäre eine Wiederholung dieser Thematik wünschenswert. Aber die Daten könnten natürlich auch zur Evaluierung des Bildungssystems selbst herangezogen werden, wenn sie systematischer erhoben würden und Vergleichbarkeit der verschiedenen Verfahren sichergestellt wäre. Im Moment erscheint es jedoch als unmöglich, aus diesen Daten ein zuverlässiges Gesamtbild des landesweiten Bildungsniveaus erhalten zu können: Denn einerseits werden zu viele unterschiedliche Verfahren nebeneinander verwendet, andererseits sind Datenspeicherung und -präsentation nicht standardisiert.

### 3.4 National Assessment – nationale Überprüfung der Fortschritte im Bildungswesen

Der Zweck des *National Assessment* ist ein zwiefacher: Zum einen gestattet es eine Momentaufnahme des Leistungsniveaus zu einem bestimmten Zeitpunkt. Zum anderen können die Ergebnisse mit denen aus früheren Jahren verglichen

werden, so dass festgestellt werden kann, ob Schüler generell in einem bestimmten Fach besser oder schlechter geworden sind. Damit sind National Assessments sozusagen ein Thermometer, das den Gesundheitszustand des Bildungswesens anzeigt – und die Bildungsdiskussion auf solide Grundlagen stellt. Wie allgemein bekannt, weiß das Gemecker immer schon, dass früher auch die Bildung besser war – weswegen es bildungspolitische Diskussionen nicht beeinflussen sollte. Schon 1892 klagte ein Professor, der mit der Bewertung von Abituraufgaben befasst war, dass diese „unter aller Kritik“ seien.

Das National Assessment ist ergebnisorientiert, obwohl das grundsätzlich nicht die einzige Möglichkeit seiner Ausrichtung sein müsste. Bildungsqualität könnte z.B. auch nach den faktischen Lernprozessen beurteilt werden: Werden die Schüler genügend gefordert? Sind die Aufgabenstellungen angemessen und machbar? Bekommen die Schüler vernünftiges Feedback? Fühlen sie sich im Klassenzimmer sicher und gut aufgehoben? – Offensichtlich ist die Qualität der Lernmöglichkeiten und -prozesse etwas ganz anderes als die Qualität der Ergebnisse. Diese Aspekte werden zwar im National Assessment mit berücksichtigt, sind aber nicht dessen Hauptgegenstand.

Die Qualität des Bildungswesens könnte man auch als Qualität der angebotenen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten definieren. Auf Basis dieser – dritten – Definition würde dann das Bildungswesen nach der Qualität der angebotenen Qualifikationsstrukturen beurteilt. Allerdings enthält das National Assessment keine Aspekte, die auf einer solchen Definition basiert sind.

Betrachtet man das National Assessment im Lichte der drei Qualitätsdefinitionen – Leistungsstand (output), Qualität der Lernprozesse und Qualität der Qualifikationsstrukturen –, so konzentriert sich das National Assessment hauptsächlich auf die Schulleistungen und einige Aspekte des realisierten Lehrangebots.

Das erste National Assessment in den Niederlanden wurde 1984 durchgeführt. Bei dieser Erhebung ging es um die Frage der Aussagekraft und Durchführbarkeit von Sprachtest-Verfahren (Wesdorp et al. 1986), d.h. um die Frage, ob es machbar und sinnvoll ist, eine relativ große Zahl von Schülern Sprachtests machen zu lassen und die Ergebnisse im Nachhinein zu bewerten.

Ein traditioneller Lesetest besteht ja aus einem Text mit Fragen, so dass zwei Lesetests – aufgrund der Verschiedenheit von Texten und Fragen – nie exakt dieselben Fähigkeiten messen können. Es ist auch bekannt, dass jeder Text einen Einfluss darauf hat, welche Einzelfähigkeiten getestet werden (z.B. van den Bergh 1990). Selbst das Thema kann entscheidend sein: Kennen die Leser das Thema schon, werden durch den Text andere Fähigkeiten abgeprüft als wenn das Thema den Lesern unbekannt ist. Mithin weichen die Ergebnisse verschiedener Lesetests immer voneinander ab – was übrigens auch für Tests von Schreib-, Hör-, und Sprechfähigkeiten gilt (Kuhlemeier/van den Bergh 1998). Dies ist der Grund, warum scheinbar unwichtige Einzelentscheidungen im Rahmen der Entwicklung von Messinstrumenten erhebliche Auswirkungen haben können.

Um eine präzise und zuverlässige Einschätzung der Schreibfähigkeit eines Schülers zu gewinnen, bedarf es bis zu zwanzig verschiedener Schreibtests (s. Van den Bergh/de Gloppe/Schoonen 1987). Die Zufallsabweichung verschiedener Sprachaufgaben ist erfahrungsgemäß sehr groß – dieser Sachverhalt ist



vor allem für Schreibtests sehr gut dokumentiert. Daher ist es – um Aufschluss über die tatsächlichen Fähigkeiten von Schülern zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Schullaufbahn zu gewinnen – nicht ausreichend, sie je einem einzigen, Lese-, Hör- oder Sprechtest zu unterziehen, da ein Einzeltest keine Rückschlüsse auf die tatsächlichen Fähigkeiten erlaubt. Daher müssen sozusagen aus dem Universum möglicher Tests repräsentative Stichproben entnommen und den Schülern vorgelegt werden, was also bedeutet, dass ein und dieselbe Fähigkeit durch etliche verschiedene Tests abzu prüfen ist. Begrifflich gesprochen: Die Varianz der Tests muss als Zufallsfaktor in das Assessment-Design integriert werden (s. Clark 1973). Dies war der Grund, warum man für das erste National Assessment 17 verschiedene Lesetests entwickelte, von denen jeder zwischen sechs und sechzehn Aufgaben hatte.

Im Gegensatz zu schulischen Examen oder Qualifikationstests geht es beim National Assessment nicht um die Leistungen individueller Schüler, sondern um Stichproben: Stichproben aus der Schul- sowie der Schülerpopulation. Da es auch nicht um die genaue Feststellung z.B. der Lesefähigkeit eines einzelnen Schülers geht, ist es auch nicht erforderlich, dass alle Schüler einer Stichprobe alle Lesetests bearbeitet haben. Tests können den Schülern über eine Matrix zugewiesen werden, solange sichergestellt ist, dass die Ergebnisse zu spezifischen Aufgaben über ein statistisches Modell miteinander verbunden werden können. Dann können nämlich die Ergebnisse zu allen Aufgaben auf ein- und derselben Skala repräsentiert werden, was Rückschlüsse über die individuellen Testresultate hinaus gestattet. Deswegen ist das National Assessment der Niederlande in hohem Maße der Item-Response-Theory verpflichtet, die es gestattet, die Fähigkeit der Schüler nach dem Schwierigkeitsgrad der einzelnen Aufgaben zu beurteilen. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass Aufgaben, die verschiedene Fähigkeiten messen, nie in derselben Dimension dargestellt werden können, weswegen unter den verschiedenen Aspekten einer Fähigkeit zu unterscheiden ist. So müssen bei einem Lesetest am Ende der Primarstufe Unterschiede gemacht werden zwischen der Lesefähigkeit bezüglich der verschiedenen Gattungen – Fachtext, Bericht, reflektierender Text, Anweisung, argumentierender Text, fiktionaler Text, Nachschlagewerk sowie Tabelle, Grafik und Landkarte. Für Sprechen und Schreiben ist nach sprachlichen Handlungen zu unterscheiden, was in sieben funktionalen Texttypen wie Beschreibung, Frage oder Überredung resultiert. Für jeden funktionalen Texttyp werden drei verschiedene Aufgaben entwickelt. In Tabelle 2 finden sich einige Beispiele für Aufgaben aus dem National Assessment.

Tabelle 2: Zwei Beispiele für Aufgabentypen aus dem National Assessment für den Bereich Sprache

**Lesen von Graphiken und Tabellen**

Entfernungen in Kilometern				
	Pelo	Puki	Suka	Tremp
Alomi	30	100	50	90
Septono	70	20	315	10
Manuk	54	210	38	20
Kura	165	85	340	310
Leksa	40	90	115	50

Was ist die Entfernung zwischen Kura und Suka?  
\_\_\_\_\_Kilometer

**Informationen einholen (Schreiben)**

Lies das zuerst!	
Stell dir vor, Du isst regelmäßig SMUCO Kartoffelchips. Auf der Packung steht Folgendes:	
<p><b>AKTION</b></p> <p>Unglaublich, aber wahr: mit den neuen SMUCO Kartoffelchips könnt ihr Kopfhörer bekommen, die ihr in euren Walkman oder in eure Stereoanlage einstecken könnt.</p> <p>Dazu müsst ihr Folgendes tun:</p> <p>Auf jeder SMUCO-Tüte ist ein SMUCO-Sammelpunkt. Sammelt drei Punkte und schickt sie in einem frankierten Umschlag an SMUCO. Dann kriegt ihr einen Gutschein, für den ihr bei Dixy-Radio einen brandneuen Kopfhörer UMSONST bekommt! UMSONST!</p>	<p>Dixy-Radio-Läden gibt es überall in den Niederlanden. Ihr könnt euch den Kopfhörer auch schicken lassen, aber das kostet EUR 3,-, die ihr mit Scheck bezahlen könnt.</p> <p>Den Umschlag mit den Sammelpunkten schickt ihr an</p> <p>SMUCO Sammelaktion Postfach 3333 1200 AD Hilversum</p> <p>Es ist wichtig, dass wir euren Namen und eure genaue Adresse bekommen – Postleitzahl nicht vergessen!</p> <p>Und sagt uns in dem Brief, ob ihr einen Gutschein wollt, oder ob wir euch den Kopfhörer direkt schicken sollen.</p>
<p><b>Aufgabe:</b></p> <p>Du hast drei Sammelpunkte und möchtest einen Gutschein für einen Kopfhörer. Du möchtest auch wissen, wo der nächste Dixy-Radioladen ist.</p> <p>Schreib einen Brief an SMUCO.</p> <p>Schreib dann, was du auf den Umschlag schreiben würdest.</p>	

### Sprechen

Der Schüler wird gebeten, auf die Anzeige zu reagieren und eine Geschichte für die Radiosendung einzuschicken

Stell dir vor... In der Zeitung siehst du folgende Anzeige:

RADIO VERY YOUNG

Das jüngste Radio der Niederlande

Ein neuer Sommer – ein neues Programm! Jeden Abend zwischen 7 und 8

ALLES IST WIRKLICH PASSIERT, ALLES IST WAHR.

Schick uns eine Audio-Cassette mit deiner Geschichte über

BÖSE LEUTE

Wer weiß, vielleicht hörst du sie schon bald im Radio!

Schick deine Cassette an:

RADIO VERY YOUNG

Postfach 12345

1014 RP Jonge Tonge

Du findest die Anzeige ziemlich gut. Du kannst sicher auch eine Geschichte über böse Leute erzählen, denn du hast es sicher schon einmal mit einem richtig bösen Menschen zu tun gehabt, mit einem, der

dich unfair behandelt hat

dich im Stich gelassen hat

dich geärgert hat

über dich geklatscht hat

dich lächerlich gemacht hat

über dich gelacht hat

sein Versprechen nicht gehalten hat

dich ausgestoßen hat

sich vorgedrängelt hat

dich...

*Quelle: Cito 2002*

Der Zweck des National Assessment ist es, Aufschlüsse über den Leistungsstand von Schülern einer bestimmten Altersgruppe in verschiedenen Schulfächern zu geben. Wenn dieser Zweck ernst genommen wird, ergeben sich weitreichende Konsequenzen für die Art der eingesetzten Tests, die Testsituationen und die Bewertung.

Natürlich kann man die ausgewählten Schüler nicht alle 21 Schreib- und Leseaufgaben bearbeiten lassen, da hierfür zuviel Unterrichtszeit verbraucht würde und Schulen mithin weniger bereit wären, am National Assessment teilzunehmen. Außerdem ist es keineswegs nötig, dass alle Schüler einer Schule alle Aufgaben bearbeiten, da es ja nicht um die Beurteilung von Schulen, sondern von Schülern geht. Es reicht also aus, wenn eine Stichprobe von Schülern eine Stichprobe von Aufgaben bearbeitet – in der Regel reichen hierfür schon drei Schüler pro Schule, die je dieselben Aufgaben bearbeiten.

Hierbei stellt sich natürlich folgendes Problem: Eine Stichprobe von Schülern ist gleichbedeutend mit einer Stichprobe von Schulen, der eine Stichprobe

von Schülern entnommen wird. Die Entnahme der Stichproben hat also zweischrittig zu erfolgen: Zunächst wird eine Stichprobe von Schulen durchgeführt, aus der dann eine Stichprobe von Schülern entnommen wird. Dieses zweischrittige Verfahren ist grundsätzlich weniger präzise als ein einschrittiges (bei gleicher Anzahl der Elemente), da die Leistungen zweier zufällig ausgewählter Schüler derselben Schule mit größerer Wahrscheinlichkeit ähnlich sind als die Leistungen zweier zufällig ausgewählter Schüler. Daher wäre es präziser, aus jeder Schule nur einen Schüler auszuwählen. Das würde aber die Kosten vergrößern, da für jeden Schüler eine andere Schule besucht werden müsste. Deshalb machen in der Regel drei Schüler pro Schule denselben Test – obwohl aus Kostengründen oft auch mehr Schüler pro Schule verschiedene Tests bearbeiten, so dass einer drei Schreibtests, der nächste drei Lesetests und der dritte drei Sprechtests macht.

Der zentrale Punkt bei allen Stichprobenuntersuchungen besteht natürlich in der gewählten Genauigkeit des Durchschnitts, also dem erwartbaren Verhältnis zwischen empirischem Mittel der Stichprobe und dem Mittel der Gesamtpopulation. Wenn es darum geht, sowohl den Status quo zu bestimmen als auch Veränderungen zwischen verschiedenen Assessments erfassen zu können, muss der Genauigkeitsgrad so hoch wie möglich gewählt werden. Normalerweise entscheidet man sich für eine Genauigkeit von 95% (Wesdorp et al. 1986), so dass der faktische Durchschnitt nicht weit von dem geschätzten entfernt ist. Dasselbe gilt für Teilpopulationen, obwohl hier die Stichproben natürlich weniger repräsentativ sind.

Teilpopulationen entstehen zum einen durch Differenzierung zwischen den Geschlechtern, zum anderen durch Gewichtung von Schülern, da diese für die Mittelzuweisung an Schulen eine große Rolle spielt: Die Gesamtpopulation der Schulen wird auf Basis dieser Gewichtung in drei Schichten eingeteilt: In der ersten befinden sich Schulen, in deren Einzugsgebiet Eltern mit Abschlüssen weiterführender Schulen vorherrschen, in der zweiten Schulen, die vorwiegend von Arbeiterkindern und einigen Migrantenkindern besucht werden, und in der dritten Schulen, in denen Arbeiter- und Migrantenkinder dominieren.

Für jede Schicht wird eine Stichprobe entnommen, um eine Gesamtgenauigkeit des Mittels von etwa 95% zu erreichen. Die Genauigkeit pro Stichprobe ist dann etwas geringer (s. Cito 2002). Diese Zahlen mögen zunächst attraktiv erscheinen, aber es ist zu berücksichtigen, dass die Schulen am National Assessment auf freiwilliger Basis teilnehmen, so dass es zwischen Teilnehmern und Nicht-Teilnehmern Unterschiede geben könnte, die die Repräsentativität der Stichproben beeinflussen. Dieser Bias ist in dem ersten National Assessment von Wesdorp et al. (1986) quantifiziert worden (Tabelle 3).

Tabelle 3: Bias der Genauigkeit des Populationsdurchschnittes durch Nicht-Teilnahme bei einem Lesetest ( $X = 4,17$ )

Angenommenes Ergebnis aller Nichtteilnehmer (auf einer Skala von 0-6)	Prozentualer Anteil der Teilnehmer mit einem Ergebnis von 0-6	Bias bei der Schätzung des Durchschnitts X
0	2.8	2.00
1	4.5	1.52
2	8.1	1.04
3	12.3	0.56
4	21.6	0.08
5	31.9	-0.40
6	18.9	-0.88

Wenn also z.B. das Ergebnis aller Nichtteilnehmer bei einem Test 0 ist, beträgt der Bias der Genauigkeit des Populationsdurchschnittes 2 Punkte. So ein großer Unterschied ist allerdings unwahrscheinlich, da nur 2,8% der Teilnehmer dieses Ergebnis erzielten. Wenn aber alle Nichtteilnehmer die Höchstpunktzahl erreichen würden, läge der Schätzwert für den Populationsdurchschnitt 0,88 unterhalb des wahren Durchschnitts. Selbst wenn der durchschnittliche Unterschied zwischen Teilnehmern und Nicht-Teilnehmern nur in einer einzigen korrekt bearbeiteten Aufgabe bestehen würde, wäre der Bias des geschätzten Durchschnitts erheblich, da er etwa das Sechsfache der Standardabweichung betragen würde. Dieses Beispiel zeigt, dass das Problem der Nicht-Teilnahme zu erheblichen Abweichungen führen kann, vor allem, wenn man berücksichtigt, dass die Gesamtbeteiligung am National Assessment unter 50% sowie in der untersten Schulschicht (mit vorwiegend Arbeiter- und Migrantenkindern) nur bei etwa 30% liegt.

Die Resultate der National Assessments in den Niederlanden werden auf eine Skala aufgetragen. So beantworten beim Lesen von insgesamt 24 argumentativen Texten die 10% schwächsten Schüler keine einzige Aufgabe korrekt und haben eine geringere Chance von 50%, überhaupt eine Aufgabe korrekt zu bearbeiten. Der durchschnittliche Schüler beantwortet sechs Aufgaben korrekt, sechs weitere teilweise korrekt und besteht zwölf Aufgaben nicht (Cito, 61). Sehr gute Schüler (im 90%-Bereich) beantworten elf Aufgaben korrekt, sieben teilweise korrekt und sechs unzureichend (Cito, 61). Die Ergebnisse werden aber auch nach Geschlecht, zu Hause verwendeter Sprache, Alter und Schüler-Gewichtung aufgeschlüsselt. Normalerweise erreichen Mädchen etwas höhere Punktzahlen als Jungen (nur bei reflektiven Texten sind Jungen den Mädchen überlegen). Außerdem sind die Ergebnisse von Schülern, die die niederländische Standardsprache sprechen, etwas höher als die von Dialektsprechern oder Schülern aus mehrsprachigen Haushalten. Schüler, die zu Hause kein Niederländisch sprechen, sondern z.B. ausschließlich die Muttersprache ihrer eingewanderten Eltern, haben die schlechtesten Ergebnisse in Sprachtests. Daher ist die Gewichtung von Schülern ein wichtiger Indikator für das sprachliche Leistungsvermögen: Je höher die Gewichtung, desto geringer die Leistung.

Die National Assessments der letzten Jahre haben ergeben, dass sich die sprachlichen Leistungen zwischen 1993 und 1998 kaum geändert haben. Dasselbe gilt für Teilfähigkeiten wie Grammatik, Wortschatz, Orthographie usw.

Lediglich was das Hören berichtender und fiktionaler Texte betrifft, scheint das Niveau zwischen 1988 und 1998 leicht gesunken zu sein.

Es ist wichtig einzusehen, dass die Leistungsskala ihre eigene Interpretation nicht mitliefert. Was bedeutet es zum Beispiel, dass 50% der Schüler sechs Aufgaben korrekt beantwortet haben? Ist dies ausreichend oder ungenügend? Es müssen also den Zahlen Bewertungsmaßstäbe zugeordnet werden. Cito verwendet hierzu eine Methode, bei der kompetente Personen entscheiden, wieviele Aufgaben Schüler korrekt bearbeiten müssen, um hinsichtlich ihrer Leistungen als minimal, ausreichend oder fortgeschritten bewertet zu werden. Diese Methode kann zwar für alle Schulfächer eingesetzt werden, produziert aber nicht immer relevante Ergebnisse. So wurden z.B. Politiker, die mit der Einführung solcher Normen betraut sind, befragt, wieviele Rechtschreibfehler ihrer Ansicht nach Schüler im Durchschnitt machen. Ohne Ausnahme schätzten sie das diesbezügliche Leistungsvermögen der Schüler zu gering ein. Daher könnte eine andere Methode der Festsetzung von Bewertungsstandards vorzuziehen sein, so z.B. bei Schreibaufgaben die Schlüsselaufgabenmethode (*core-item-method*). Diese Methode besteht darin, dass das notwendige Element einer Aufgabe identifiziert wird, das ein Schüler korrekt bearbeiten muss, um das fiktive Gesamtziel der Aufgabenstellung überhaupt erreichen zu können. Wenn ein Schüler bei der Kartoffelchips-Aufgabe (Tabelle 2) die Absenderadresse vergisst, hat er Kommunikation unmöglich gemacht, so dass diesem Element größere Wichtigkeit zukommt als anderen (vgl. Kuhlemeier/van den Bergh 1990).

Schülerleistungen hängen, zumindest zum Teil, von der Art des Unterrichts ab. Daher werden beim National Assessment auch Informationen zu Lehrmethoden und fachspezifischen Unterrichtszeiten gesammelt, um den Status quo sowie Trends ermitteln zu können. So sind z.B. heutzutage ergebnisorientierte Methoden wesentlich populärer als strategische oder eklektische. Und im Schnitt werden in den letzten drei Jahren der Primarstufe fast 5 Stunden wöchentlich auf den Bereich Sprache verwendet, von denen durchschnittlich 2 Stunden und 18 Minuten auf Leseaktivitäten entfallen.

Trotz einer so detaillierten Aufschlüsselung der Ergebnisse des National Assessment nach Methoden etc. lassen sich hier keine Input-Output-Analysen durchführen, da die Anzahl der Schüler pro Schule viel zu gering ist, um präzise Schätzungen zu gestatten. Die gesamte Auslegung des National Assessment sowie die Item-Response-Methode läuft solchen Interpretationen zuwider, so dass diese Verfahren lediglich für eine effiziente Schätzung des Leistungsstandes der Schülerpopulation in Anspruch genommen werden sollten.

## 4 Diskussion

### 4.1 Der hinter Sprachtests stehende Sprachbegriff

Nach dem bisher Entwickelten konzentrieren wir uns nun auf die Frage, welcher Sprachbegriff den Sprachaufgaben des National Assessment zugrundeliegt. Traditionelle Sprachtests sind überwiegend auf der Unterscheidung zwischen rezeptiven und produktiven Fähigkeiten basiert und häufig auf Lese- und Hör-

aufgaben beschränkt (Van Berkel 2002). Aber durch das Abtesten von Teilfähigkeiten kann nur ein fragmentarisierendes Bild sprachlicher Kompetenz entstehen.<sup>3</sup>

Dieser fragmentarisierte Sprachbegriff wird von Befürwortern mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit der Validität von Tests verteidigt, da nur das Abtesten von Teilfähigkeiten zuverlässige Vergleiche der Testergebnisse aus mehreren Jahren und von mehreren Individuen gestatte. Interessanterweise enthält jedoch der Abschlussbericht des National Assessment (Berkel et al. 2002) den Vorschlag, die fragmentarisierten Teilfähigkeiten auf Basis eines interaktionalen Sprachkonzepts zu integrieren (Berends 2002, S. 12). Dieser Vorschlag hat jedoch bei den zuständigen Institutionen keine Reaktionen ausgelöst. Stattdessen stellt Cito sicher, dass die Aufgaben des National Assessment sogenannten ‚Lehrplanelementen‘, die in den Schulen faktisch zum Einsatz kommen, entsprechen. Es ist auch fraglich, ob Berkels Vorschlag einer Integration der Teilfähigkeiten mit den Zielen des National Assessment vereinbar ist, die ja in der Evaluierung des Bildungswesens selbst bestehen, weswegen Vergleichbarkeit der Ergebnisse allgemein sowie zwischen Teilpopulationen höchste Priorität hat. Daher müssen die durchgeführten Tests statistischen und psychometrischen Grundanforderungen genügen. Dabei gestattet die Praxis der matrixgesteuerten Stichprobenerhebung, bei der jeder Schüler nur einen kleinen Teil der Tests absolviert, keine tiefere Analyse der Beziehungen zwischen den Ergebnissen verschiedener Tests. Für eine Analyse der Relationen zwischen sprachlichen Teilfähigkeiten müsste man daher ein weniger effizientes, d.h. im statistischen und psychometrischen Sinne weniger strenges Testdesign verwenden (s. Kuhlemeier/van den Bergh 1998).

Verglichen mit dem Cito-Abschlusstest decken die Sprachtests des National Assessment einen relativ großen Bereich ab – indem alle Unterbereiche und Begleitfähigkeiten durch insgesamt 166 verschiedene Tests abgeprüft werden –, während der Cito-Test nur 100 Sprachaufgaben beinhaltet. Dies ist umso erstaunlicher, als der Cito-Test einen wesentlich größeren Einfluss auf individuelle Schullaufbahnen hat und in der Öffentlichkeit auf weitaus stärkere Resonanz stößt: Jedes Jahr ist er ein Medienereignis, das die öffentliche Bildungsdebatte befeuert.

---

3 Die traditionellen Bereiche des Sprachunterrichts, die auch in dem National Assessment verwendet werden, werden in Unterbereiche unterteilt. Was das Lesen betrifft, unterscheidet man zwischen fiktionalen Texten und Sachtexten, und für das Hören zwischen den Untertypen Argumentation, Reportage, Kommentar und fiktionaler Text. Darüber hinaus werden die folgenden sogenannten ‚Begleitfähigkeiten‘ (supportive skills) getestet: (1) Wortbedeutungen, (2) semantische Relationsbeziehungen wie Ober- und Unterbegriffe, Gegensätze und Bedeutungsüberlappungen, (3) Morphologie nominaler Ausdrücke: Plural, Genus, Nominalkomposita, Diminutive, Steigerungsstufen der Adjektive; (4) Zerlegung von Wörtern in Silben, (5) Funktionswörter, (6) die Konstruktion komplexer Sätze aus einfachen Hauptsätzen, die Umformung deklarativer Sätze in Fragesätze sowie Änderungen der Wortstellung ohne Änderung des propositionalen Gehalts, (7) Orthographie, (8) Interpunktion und, schließlich, (9) das Alphabet. Alle diese Elemente des Niederländischen werden separat getestet, wobei die Frage, in welchem Verhältnis Beherrschung dieser Teilfähigkeiten zur faktischen Sprachbeherrschung steht, ignoriert wird.

## 4.2 National Assessment, individuelle Sprachaneignung und Qualitätskontrolle

Aus pädagogischer sowie curricularer Perspektive ist es eine wichtige Frage, in welchem Maße sich verschiedene Beurteilungsinstrumente zur Beobachtung des Sprachaneignungsprozesses individueller Schüler eignen. Schulische Examen sowie der Cito-Abschlusstest leiten sich von den Normen und Zwecken der niederländischen Qualifikationsstruktur her und sind mithin nicht auf die Dokumentation der Entwicklung einzelner Schüler abgestellt. Das National Assessment ist mit der Gesamtentwicklung des Bildungsstandards befasst. Beide Verfahren tragen dem individuellen Schüler nur wenig Rechnung.

Die Fortschritte individueller Schüler können nur durch das *Pupil-Monitoring-System* sichtbar gemacht werden, das regelmäßig die Einzelergebnisse auf eine standardisierte Norm bezieht. Obwohl bei solchen Verfahren nur einige Teilfähigkeiten abgeprüft werden, hat das Pupil-Monitoring-System eine diagnostische Funktion, da es den Lehrer auf unzureichende Fortschritte aufmerksam macht. Es ist dann die Aufgabe des Lehrers, die Testergebnisse auf Basis seiner eigenen Einschätzung der Fähigkeiten des Schülers zu interpretieren und zu entscheiden, ob besondere Förderungsmaßnahmen nötig sind.

Dem Pupil-Monitoring-System liegt eine stillschweigende Annahme zugrunde, die für das niederländische Bildungswesen keineswegs selbstverständlich ist, nämlich dass alle Schulen nach demselben (Sprach-)Lehrplan vorgehen. Denn die Tests des Pupil-Monitoring-Systems sind nur dann sinnvoll, wenn eine Schule nach dem diesem System korrespondierenden Lehrplan vorgeht. Daher ist es mitunter keineswegs klar, ob ein Schüler einen Test wegen mangelnder Fähigkeiten nicht bestanden hat, oder einfach nur deswegen, weil die abgeprüften Fähigkeiten und Inhalte gar nicht Unterrichtsgegenstand waren. Da in den Niederlanden Bildungsfreiheit sehr wichtig ist, haben Schulen das Recht, ihre eigenen Lehrpläne zu erstellen – und von diesem Recht machen sie auch Gebrauch. Demzufolge werden in der Primarstufe mehrere Monitoring-Systeme parallel eingesetzt, was aber kein eigentliches Problem darstellt, da hinsichtlich der in der Primarstufe zu vermittelnden Grundfähigkeiten weitgehend Konsens besteht. In den weiterführenden Schulen sind hingegen die Unterschiede der Sprachlehrpläne so gravierend, dass alle Versuche, hierfür ein übergreifendes Monitoring-System zu entwickeln, gescheitert sind.

In diesem Kontext ist eine im niederländischen Schulwesen traditionsreiche Institution zu erwähnen, über die bisher nichts gesagt worden ist: die *Nationale Schulinspektion*, deren Aufgabe es ist, auf nationaler Ebene sowie auf Gemeindeebene die Einhaltung von Minimalstandards zu überwachen. Die Schulinspektion hat das Recht und die Pflicht, in Schullehrpläne und Unterrichtsstrukturen einzugreifen, wenn es Probleme gibt, so z.B. bei Beschwerden der Eltern. Alle Schulen sind verpflichtet, mit der Schulinspektion zu kooperieren und ihren Weisungen Folge zu leisten, und die Schulvorstände sind hierfür verantwortlich. So wurde kürzlich die Stadt Amsterdam als Schulvorstand für Amsterdams öffentliche Schulen dazu verpflichtet, zusätzlichen Sprachunterricht zu bezahlen, nachdem sich Eltern über den schlechten Sprachunterricht an einer Schule beschwert hatten, die wiederholt die Weisungen der Schulinspektion ignoriert hatte. Die Nationale Schulinspektion hält den Bildungsminister über wichtige



Themen im Bildungssektor durch regelmäßige Berichte auf dem Laufenden und berät in Fragen der Entwicklung der in unserer Untersuchung dargestellten Beurteilungsinstrumente. Es ist nicht immer ganz offensichtlich, welchen Einfluss die Schulinspektion tatsächlich besitzt; es kommt aber vor, dass sie eine politische Debatte über Bildungsstandards bzw. -qualität initiiert.

### **4.3 Beurteilung sprachlicher Fähigkeiten von Migrantenkindern**

Nach diesem umfassenden Überblick über das niederländische Bildungswesen kann nun die Frage erörtert werden, wie die vorhandenen Beurteilungsinstrumente den Bedürfnissen von Migrantenkindern Rechnung tragen. Wie bereits gesagt, ist – trotz aller Bemühungen – die Position dieser Kinder im holländischen Schulsystem immer noch problematisch. Im allgemeinen erzielen sie bei den Tests schlechte Resultate und sind daher in den Sonderzweigen der Primar- und Sekundarstufe sowie in den elementar berufsvorbereitenden Schulen überrepräsentiert. Im Schulwesen ist eine immer stärkere ethnische Segregation zu beobachten, die sich durch Akzeptanz zu verfestigen droht (Karsten et al. 2002). Die Sprachtestresultate von Migrantenkindern haben zwar einen großen Einfluss auf deren Schullaufbahn, aber sind nicht der einzige Grund für die Probleme, da die Schulwahl der Eltern und u.U. ihre Präferenz für kulturell homogenere Schulen auch eine große Rolle spielt. Alltäglicher und institutioneller Rassismus räumt mit dem Mythos der sprichwörtlichen niederländischen Toleranz auf (Koole/ten Thije 1994).

Was die Angemessenheit der Beurteilungsinstrumente für den Sprachstand von Migrantenkindern betrifft, sind drei Punkte besonders hervorzuheben.

Zunächst ist auf den Ethnozentrismus der Sprachtests hinzuweisen. Etliche Untersuchungen haben erwiesen, dass die Aufgaben des Cito-Abschlusstests einen kulturellen Bias besitzen (z.B. Kok 1988, Uiterwijk 1994). Allerdings hat dieser Bias auf die Testresultate höchstens minimalen Einfluss. Für die staatlichen Prüfungen oder die Tests des Pupil Monitoring Systems liegen diesbezüglich noch keine Daten vor.

Eine weitere Frage ist der Einfluss der Sprachtests auf die Chancen von Migrantenkindern. Sie werden durch das Pupil Monitoring System als ‚Risiko-gruppe‘ identifiziert, und der Cito-Abschlusstest verhindert, dass sie sich für eine Schulart entscheiden, die ihren Fähigkeiten nicht angemessen ist. Hierdurch werden auch die u.U. zu hohen Erwartungen der Eltern gedämpft. Als sich herausstellte, dass der Cito-Test für Migrantenkinder unpräzise Resultate lieferte, etablierte sich vorübergehend die Praxis, die Empfehlungen für die weitere Schullaufbahn nach oben hin zu korrigieren. Es stellte sich dann aber heraus, dass die Migrantenkinder nicht die erforderlichen Leistungen erbrachten und die Schule ohne Abschlusszeugnis verließen (van Veen/Berdowski 2000; Vedder/Kloprogge 2001). Der umgekehrte Fall wird durch die Situation in Amsterdam illustriert: Seit der Cito-Abschlusstest dort für alle Schüler Pflicht ist und die Ergebnisse die Schulwahl beschränken, hat sich im allgemeinen die Schulwahl auch von Migrantenkindern geändert, und es ist zu beobachten, dass

sie seltener die Schule ohne Abschlusszeugnis verlassen (Minister of Education 1999).

Abschließend ist anzumerken, dass wir uns nur auf Durchschnittsergebnisse und deren Veränderung über mehrere Jahre hinweg beschränkt haben – so beziehen sich unsere Aussagen über Migrantenkinder auf solche Durchschnittsergebnisse. Auf Unterschiede zwischen Teilpopulationen innerhalb der verschiedenen Migrantengruppen wurde nicht eingegangen, obwohl diese de facto so groß sind, dass sie kaum Verallgemeinerungen zulassen. Auch die Variation innerhalb der Teilpopulationen wurde nicht erörtert, obwohl sie gerade bei Migrantenkindern erheblich ist.

#### 4.4 Die Niederlande: Europas Testmeister?

Die besprochenen Testtypen – staatliche Examen, Cito-Abschlusstest und Pupil-Monitoring-Systeme – messen den Leistungsstand an bestimmten Punkten der Schullaufbahn. Jedes dieser Verfahren hat seine eigenen Stärken und Schwächen. Die staatlichen Examen, die nur zwischen bestanden/nicht bestanden differenzieren, dienen dem jährlichen Vergleich von Schulen desselben Typs. Sie gestatten weder den Vergleich verschiedener Schultypen noch den Vergleich der Ergebnisse aus verschiedenen Jahren. Ihr größter Nachteil ist jedoch, dass sie aufgrund ihres kleinen Umfangs, der kaum Rückschlüsse auf die faktischen Fähigkeiten der Schüler erlaubt, nicht als Indikator für Bildungsstandards dienen können.

Seit der institutionellen Einführung des National Assessment vor fünfzehn Jahren muss sich das System aufgrund auch der involvierten wirtschaftlichen Interessen ständig selbst rechtfertigen. Bisher ist aber nur wenig über seinen lokalen und landesweiten bildungspolitischen Einfluss bekannt geworden. Die erste 1985 durchgeführte Untersuchung brach eine heftige Debatte über ‚funktionalen Analphabetismus‘ vom Zaun, während die drei folgenden Untersuchungen relativ stabile Lese- und Hörfähigkeiten belegten, wenn sie auch auf die strukturellen Probleme von Migrantenkindern aufmerksam machten. Aber solange diese Untersuchungen nicht dazu dienen, politischen Handlungsbedarf sichtbar zu machen, legitimieren sie die gegenwärtige Sprach- und Bildungspolitik.

**Birgitta Garne**

## **Auf den Flügeln von Sprache: Ein diagnostisches Verfahren<sup>1</sup>**

### **1 Diagnostische Verfahren und fächerspezifische Examen während der Pflichtschulzeit**

Die festgeschriebenen Regelungen, auf denen einst die Verwaltung des schwedischen Schulwesens beruhte, wurden vor einiger Zeit durch Richtlinien ersetzt, die Schulen und Lehrern ein erhebliches Maß an Freiheit lassen. Lehrmaterialien und Methoden können so den Bedürfnissen einzelner Lehrer sowie denjenigen der von ihnen unterrichteten Klassen angepasst werden. Die Lehrpläne für das Pflichtschulwesen und für einzelne Fächer geben lediglich einen allgemeinen Leitfaden vor. Die *Nationale Bildungsagentur* ist von der schwedischen Regierung beauftragt, landesweite Examen für das Schwedische, Schwedisch als Zweitsprache sowie für Englisch und Mathematik zu erstellen. Es war vorgesehen, dass das Prüfungssystem für das Pflichtschulwesen in der ersten Phase diagnostische Instrumente für das zweite und siebte Schuljahr sowie fächerspezifische Examen für das fünfte und neunte Schuljahr beinhalten sollte, wobei auch den Examen für das fünfte Schuljahr im Wesentlichen diagnostische Funktion zukommen sollte.

Bisher haben die Schulen nämlich nicht über diagnostische Verfahren verfügt, die sich auf die Periode von der Vorschulzeit bis zum fünften Schuljahr anwenden lassen, obwohl die Fortschritte der Schüler kontinuierlich beobachtet werden müssen. Dementsprechend sollten die Materialien, auf denen die diagnostischen Verfahren basieren, weder situations- noch jahrgangsstufenabhängig sein, sondern grundsätzlich für die Beobachtung von Schülern über mehrere Jahrgangsstufen hinweg eingesetzt werden können. Die frühkindliche Sprachaneignung beginnt mit der Geburt und ist bereits bei Zweijährigen auf einer komplexen Stufe angelangt. Dieser Prozess läuft bei Kindern, die in einer zwei- oder mehrsprachigen Umgebung aufwachsen, anders ab als bei Muttersprachlern. Mithin muss der Sprachaneignungsprozess bei diesen Kindern grundsätzlich aus der Perspektive der Mehrsprachigkeit heraus beschrieben und analysiert werden.

Der Lehrplan für die Vorschulen gibt Lehrern für die Beobachtung der Schüler Richtlinien vor. Dagegen ist es, wie bereits oben ausgeführt, die Aufgabe der Nationalen Bildungsagentur, die Verfügbarkeit von diagnostischen Instrumenten, die auf mehrere Jahrgangsstufen angewendet werden können, sicherzustellen. Dieser Expertise sind die Vorgaben für eine diagnostische Basis für die unteren Jahrgangsstufen beigefügt; eine weitere für die Jahrgangsstufen sechs bis acht ist im Moment in Bearbeitung.

Die fächerspezifischen Examen für das fünfte und achte Schuljahr sollen den Leistungsstand eines Schülers so umfassend wie möglich abprüfen und da-

---

<sup>1</sup> übersetzt von Winfried Thielmann und Guido Schnieders

durch gewährleisten, dass die jeweiligen Klassenziele erreicht sind. In der fünften Jahrgangsstufe gibt es hierbei keine Noten, sondern es wird lediglich der allgemeine Leistungsstand – nach Beendigung der ersten Hälfte der Pflichtschulzeit – eruiert. Daher ist es auch eine Selbstverständlichkeit, dass die hierdurch ermittelten schwächeren Schüler entsprechende Förderung erhalten. In der höheren Sekundarstufe werden sogenannte ‚Kursexamen‘ für bestimmte Schwedisch-, Mathematik-, und Englischkurse angeboten.

Sowohl die fächerspezifischen Examen in der neunten Jahrgangsstufe als auch das Kursexamen in „Schwedisch B“ (Sprache und Literatur) und in Schwedisch als Zweitsprache sind hingegen Pflicht. Darüber hinaus gibt es noch andere Examen, an denen Schulen teilnehmen können, aber die jeweiligen Gemeinden entscheiden darüber, ob sie diese als Pflichtprüfungen einführen wollen.

Im Auftrag der Nationalen Bildungsagentur erarbeitet derzeit ein Team am Department für Skandinavische Sprachen der Universität Uppsala ein landesweites Sprachexamen für Schwedisch als Zweitsprache. Projektleiterin ist Birgitta Garme. Mitbeteiligt ist Mona Lansfjord, die vorher in der Bildungsagentur tätig und für dieses Gebiet verantwortlich war. Karin Hector-Stahre ist nun als Kontaktperson der Agentur für landesweite Examen und diagnostische Verfahren mit Bezug auf Schwedisch und Schwedisch als Zweitsprache tätig.

## 2 Diagnose und Lernfortschritte

„Fortschritt“ ist ein für die Lehrplanerstellung zentraler Begriff – während der Schulzeit wächst das Schülerwissen sowohl in qualitativer als auch in quantitativer Hinsicht. Schüler reifen heran, sie stellen sich neuen Herausforderungen. Da Lesen und Schreiben für alle Schulfächer wichtig ist, vollzieht sich der Prozess der Sprachaneignung selbstredend nicht nur in den Fächern Schwedisch/Swedisch als Zweitsprache. Der Sprachaneignungsprozess der Schüler kann mit Hilfe des Bildes konzentrischer Kreise beschrieben werden: die Fähigkeiten Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben entwickeln sich fortlaufend und werden zunehmend komplexer. Lehrer, aber auch die Schüler selbst müssen daher wissen, auf welcher Stufe sprachlicher Handlungsfähigkeit sie sich befinden. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass Kinder, die in mehrsprachiger Umgebung aufwachsen, oft differente kommunikative Strategien entwickeln, die es ihnen ermöglichen, sich in solchen Umgebungen zu bewähren. Diese – mehrdimensionalen – kommunikativen Fähigkeiten sind auch in der bzw. für die Schulsituation zu berücksichtigen.

Deshalb müssen bei mehrsprachigen Kindern – neben dem Schwedischen – auch die Sprachaneignungsprozesse in der Erstsprache gleichberechtigt gefördert werden, wie das in den Schulen, zumindest im Idealfall, geschieht: Neben dem Fach Schwedisch als Zweitsprache (SSL) ist „Muttersprache“ ein Schulfach mit eigenem Lehrplan und eigenen Bewertungsstufen. Hierdurch erfährt der Sprachaneignungsprozess des Kindes ein größtmögliches Maß an Förderung, was in echter Zweisprachigkeit resultiert, die sowohl für den einzelnen Schüler als auch für die Gesellschaft einen erheblichen Gewinn darstellt. Zwar mag die Sprachaneignung bei mehrsprachigen Kindern im Gegensatz zu einsprachigen zunächst langsamer erscheinen – so z.B. bei der Laut-Buchstaben-

Zuordnung, vor allem bei Differenz der Schriftsysteme. Grundsätzlich profitiert ein Kind jedoch von der Aneignung mehrerer Sprachen, zumal der Erwerb weiterer Sprachen dann einfacher wird. Das kindliche Sprachlernpotential wird jedoch nur bedingt ausgeschöpft, wenn Schulen nicht beiden Sprachen die gleiche Unterrichtszeit einräumen.

Wird bei der Ermittlung der Sprachfähigkeit mehrsprachiger Kinder nur eine Sprache fokussiert, entsteht ein schiefes Bild, da eine solche einseitige Diagnostik nicht nur unvollständig ist, sondern häufig auch lediglich die Unzulänglichkeiten registriert. Daher sollte ein Diagnoseverfahren holistisch folgende Kriterien berücksichtigen:

- frühkindliche Sprachaneignungsprozesse
- die kommunikativen Fähigkeiten des Kindes in den betrachteten Sprachen
- die vorhandenen Sprachanreize in der Umgebung des Kindes
- typologische Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen
- strukturelle Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen (ebenso gleiches/unterschiedliches Alphabet)

Je älter das Kind wird, desto höher und differenzierter werden die Anforderungen. Diagnoseverfahren können daher dabei behilflich sein, Bereiche zu eruieren, in denen das Kind besonderer Unterstützung bedarf. So steigen z.B. die Leseanforderungen in der sechsten und siebten Jahrgangsstufe erheblich an, da wesentlich mehr Texte zu lesen sind als vorher. Für die Erreichung der Klassenziele sind aber nicht nur elementare Lesefähigkeiten erforderlich. Vielmehr müssen Kinder auch in der Lage sein, sich in Texten zu orientieren, Unwesentliches vom Wesentlichen zu trennen, einen Überblick zu gewinnen, den Kontext zu verstehen etc.. Daher ist es nicht nur für die Lehrer, sondern auch für die Schüler wichtig, ihren diesbezüglichen Leistungsstand zu kennen und zu wissen, ob hiermit auch die entsprechenden Schreibfertigkeiten einhergehen.

Mehrsprachige Kinder haben oft zum Zeitpunkt der Einschulung schon einen elementaren Wortschatz und elementare mündliche Sprachfähigkeit in der Erstsprache erworben. Je größer der Unterschied zwischen der Familien- und der Schulsituation ist, desto größer wird auch die Kluft zwischen den beiden Sprachsphären. Das gesamte „Examenspaket“ für das Schulfach Schwedisch während der Pflichtschulzeit ist daher darauf abgestellt, zu jeder Zeit den Sprachstand – und damit die Lernfortschritte – sichtbar zu machen. Es berücksichtigt sowohl die Grundlagen für die jüngeren und jüngsten Schüler – von der Entwicklung der Sprechfähigkeit bis zum ‚Knacken des Codes‘ der Schriftsprache – als auch die Bedürfnisse der mittleren Sekundarstufen – vom Erwerb der Lese- und Schreibfähigkeiten im ‚Bücherwurmalter‘ bis zu den systematischeren Lese- und Schreibenanforderungen in der siebten Jahrgangsstufe. Durch dieses System von Prüfungen soll erreicht werden, dass die Mehrheit der Schüler zum Ende der Pflichtschulzeit das Pflichtexamen der neunten Jahrgangsstufe, mit dem auch die Pflichtschulzeit endet, besteht.

## 2.1 Wie lässt sich Wissen diagnostizieren?

Eine Diagnose kann nur Gegenwärtiges zum Gegenstand haben. Eine umfassende Erhebung des Leistungsstandes kann aber auf mehrere Weisen durchge-

führt werden, von denen auch die Qualität des Ergebnisses abhängt. Daher werden im Folgenden verschiedene Diagnoseverfahren vorgestellt.

Man kann zum Beispiel einen Lesetest so erstellen, dass man die Anzahl der Fehler feststellt. Auf ähnliche Weise kann auch ein Schreibtest durchgeführt werden, der die Rechtschreibkenntnisse, die Beherrschung der Interpunktion oder einfach nur korrekte Handschrift selbst zum Gegenstand hat. Auf dieser Basis kann man in Erfahrung bringen, was der Schüler noch nicht beherrscht. Ein solches Wissen – das auch ohne spezielle Examen zu erlangen ist – kann z.B. für die Einstufung der Schüler in Bezug auf diese Kriterien nützlich sein, aber üblicherweise dient solches Wissen zur Identifizierung von Schwächen, die durch besondere Übung behoben werden müssen. Das Problem bei diesem Verfahren ist, dass man nur einen Teil einer größeren und komplexeren Situation erfasst: Denn was ist die eigentliche Ursache von Lese- und Rechtschreibfehlern?

Daher ist es nahezu unmöglich, für mehrsprachige Kinder geeignete Sprachtests zu erstellen. Sprachdiagnostikverfahren sollte eine empirische Basis zugrunde liegen, und sie sollten die gesamte Vorschul- und Primarzeit umfassen. Wenn eine Sprache während bestimmter Zeitspannen die andere dominiert, was normal ist, sollte die Wissensvermittlung darauf Bezug nehmen und in der jeweils stärkeren Sprache stattfinden, die unter Umständen auch die nichtschwedische Erstsprache des Kindes sein kann.

Andere Lesetests können den Inhalt in den Vordergrund stellen und dem Schüler die Möglichkeit geben, unter mehreren Antworten auf zum Text gestellte Fragen zu wählen. Wenn die Alternativen gut gewählt sind, können solche Daten hochinformativ sein, besonders wenn man sie mit anderen Datentypen kombiniert. Dennoch geben sie wenig Aufschluss über die eigentliche individuelle Lesefähigkeit von Schülern. Besonders die Frage, wie tief das Leseverständnis geht, muss auf andere Weise beantwortet werden.

Viele erfahrene Lehrer stehen Diagnoseverfahren skeptisch gegenüber, da sie Komplikationen fürchten und besonders unter jüngeren Schülern keine Leistungshierarchie aufstellen möchten. Diese Lehrer sind sich darüber im Klaren, dass Wissen – und nicht zuletzt Sprachwissen – in einem Maße komplex und vom Selbstvertrauen und von der Persönlichkeit abhängig ist, dass sich Diagnoseverfahren der oben beschriebenen Art nicht gut mit ihren Arbeitsmethoden vertragen. Sie wissen aber auch, dass sie, um die Kinder optimal fördern zu können, die Entwicklung eines jeden Kindes beobachten müssen. Mithin ist auch systematische Beobachtung durch den Lehrer unter die Diagnoseverfahren zu rechnen.

## 2.2 Lehrer als professionelle Beobachter des Leistungsstandes

Lehrer konzentrieren sich sowohl auf das Wissen als auch auf das Verhalten von Schülern – sie halten fest, ob der Schüler gerne schreibt, aktiv an Diskussionen teilnimmt, flüssig liest oder bereits die Grundlagen der Interpunktion beherrscht. Indem der Lehrer solche Beobachtungen aufzeichnet, überlegt er sich gleichzeitig, ob das gegenwärtige Aufgabenangebot das Interesse des Schülers am Schreiben wach hält und fördert, und ob die Atmosphäre im Klassenzimmer Diskussionen entgegenkommt. Bei der Erstellung des allgemeinen Rah-

mens für die Lehrerbeobachtung als Diagnoseverfahren wurden dementsprechend die Punkte des individuellen Schülerverhaltens sowie der Entwicklung von Sprachfähigkeiten eigens aufgenommen, denn je facettenreicher die Lehrerbeobachtung ausfällt, desto effektiver kann die notwendige Förderung auf jeden einzelnen Schüler zugeschnitten werden.

Die meisten Kinder sind von Natur aus neugierig und lernbegierig. Manche Kinder lernen schnell, andere langsamer – dies ist von der Persönlichkeit des Kindes und von seinem Umfeld abhängig. Die meisten Kinder freuen sich auch darauf, endlich lesen und schreiben zu können, aber der Weg dorthin ist nicht für jeden leicht. Wie kann man die natürliche Lernfreude der Kinder am besten nützen, wie kann man sie am besten beim Lernen fördern? Der Kurslehrplan für Schwedisch in der Primarstufe legt nicht fest, wie weit Kinder in einer bestimmten Jahrgangsstufe gekommen sein sollen. Das Material für die Lehrerbeobachtung schreibt auch keine Leistungsstandsmessung vor. Wie können Lehrer dann wissen, dass ihre Schüler auf dem Weg sind, die für die fünfte Jahrgangsstufe vorgeschriebenen Lernziele zu erreichen?

Die kontinuierliche Beobachtung der Lernfortschritte eines jeden Schülers ist für jeden Lehrer Pflicht. Besonders Lehrer, die viel Erfahrung mit jüngeren Schülern haben, haben daraus eine Gewohnheit gemacht. Sie verfolgen ständig, wie sich ihre Schüler ausdrücken, wie sie arbeiten und welche Fortschritte ihr Wissen und ihre Fähigkeiten machen. Auch ohne besonderes Training in der Schülerbeobachtung können Lehrer hierin erhebliche Fähigkeiten erwerben. Der allgemeine Rahmen für die Lehrerbeobachtung als Diagnoseverfahren ist ihnen hierbei eine Hilfe bei der Systematisierung ihrer Erkenntnisse.

Bei einigen Schülern ist die Einschätzung ihrer Lernfortschritte schwierig. Lehrer stellen sich dann oft die Frage, was sie tun sollen und ob sie alles richtig gemacht haben. In solchen Fällen sind Kollegen mit besonderen Qualifikationen eine gute Hilfe. Das Expertenwissen eines Lehrers für besondere Lernbedürfnisse, eines Sprachtherapeuten oder Psychologen kann die Einschätzung eines Schülers erheblich erleichtern und differenzieren, so dass dem Schüler die notwendige Förderung zuteil werden kann. Damit wird auch dem Risiko vorgebeugt, dass der Schüler sich als Versager fühlt und aufgibt.

Besonders bei mehrsprachigen Schülern ist die konstante Beobachtung der Sprachaneignung in Erst- und Zweitsprache ein Muss. Denn nur auf Basis eines solchen Gesamtbildes lassen sich Schwächen genau bestimmen und bestimmte grammatische und lexikalische Probleme als diesbezügliche Interferenz – und mithin als für die zwei- oder mehrsprachige Situation ‚normale‘ Fehler – erkennen.

Wenn die Zweisprachigkeit nicht mitberücksichtigt wird, ist die Gefahr groß, dass sprachliche Probleme des Kindes grundsätzlich auf Sprachaneignungsstörungen zurückgeführt werden. Beispiele für solche Fehleinschätzungen können sein:

- Das Kind hat Probleme mit der Aussprache (dies kann ebenso daran liegen, dass das Kind das schwedische Lautsystem noch nicht vollständig erworben hat, wie daran, dass das Kind tatsächlich einen Sprachfehler hat);
- das Kind hat in beiden Sprachen die altersadäquaten sprachlichen Kommunikationsfähigkeiten noch nicht erreicht (das kann an fehlenden Sprachanreizen, an psychologischen Faktoren oder sozialen Umständen liegen; korri-

giert werden kann dies nur durch die Veränderung der zugrundeliegenden Ursachen);

- Dyslexie (es ist schwierig zu bestimmen, ob Schreib- und Leseschwierigkeiten auf Dyslexie zurückzuführen sind oder auf fehlende sprachliche Fähigkeiten, wenn das Kind nicht auch in der Erstsprache beobachtet wird);
- Verständnisschwierigkeiten (Dies ist wichtig, um einen Überblick über die sprachlichen Leistungsfähigkeiten des Kindes insgesamt zu erlangen).

Ein weiteres Ziel bei der Sprachaneignung ist die Entwicklung der Fähigkeit der Schüler, sich ihres eigenen Lernens bewusst zu werden. Durch Beobachtungen des Lehrers ist es ihnen möglich, ihren eigenen Lernprozess zu verfolgen. Zeitabstand und Umfang der Beobachtungen können dann von Schüler und Lehrkraft gemeinsam festgelegt werden.

Eine holistische Diagnose des gesamten Sprachaneignungsprozesses mehrsprachiger Kinder ist für alle Involvierten – Schüler, Eltern, Lehrer der Muttersprache und Lehrer anderer Fächer – eine große Hilfe. Hierdurch kann ein angemessenes Bild der kindlichen Sprachentwicklung erstellt werden, das wiederum für andere Fächer als Grundlage dienen kann.

Ohne ausreichende Grundlage können sich bei Lehrern leicht hemdsärmelige Beurteilungen – etwa dass „sich ein Schüler etwas schwer tut“ oder „seiner nicht sicher ist“ – einschleichen. Damit wird der Blick auf die Gründe verstellt, und die eigentlichen Stärken des Schülers können nicht erkannt werden. Besonders die Eltern mehrsprachiger Kinder bedürfen der konkreten Information über den kindlichen Sprachstand, was ohne holistische Diagnose nicht zu gewährleisten ist und zu enttäuschten Reaktionen führen kann.

Lehrer der Muttersprache und ihre Kollegen vom Fach Schwedisch als Zweitsprache müssen hinsichtlich der Beobachtung des kindlichen Sprachaneignungsprozesses zusammenarbeiten, da es immer einfacher ist, die – offensichtlichen – Schwächen eines Schülers festzustellen als seine – oft weniger erkennbaren – Stärken.

Deshalb sollten sich Lehrer ab und zu einmal die Zeit nehmen, sich folgende Fragen zu stellen:

- Wie gut kenne ich meine Schüler?
- Strukturiere ich meinen Unterricht so, dass ich mich jedem einzelnen Schüler ausreichend zuwenden kann?
- Nehme ich mir genügend Zeit, Lernfortschritte festzustellen?
- Gebe ich meinen Schülern die Chance, im Rahmen des Lese- und Schreibunterrichts ihr spezifisches Aneignungstempo zu entwickeln und beizubehalten?
- Setze ich schülergerechte Texte ein?
- Gehe ich ausreichend auf die interkulturellen Unterschiede zwischen den Schülern ein?
- Funktioniert die Zusammenarbeit mit den Eltern?
- Führe ich regelmäßig kritische Selbstevaluierungen meines Unterrichtsstils durch?



### 2.3 Zeitpunkte der Lehrerbeobachtung

Sprachvermögen entwickelt sich in dem Maße, wie es gebraucht wird – durch Sprechen und Hören, Lesen und Schreiben. Es versteht sich von selbst, dass dies nicht nur im Schwedischunterricht geschieht, sondern in allen Schulfächern, im Gespräch mit Freunden und zu Hause. Beim Schwedischunterricht – und besonders im Fach Schwedisch als Zweitsprache – hat jeder Lehrer eine noch größere Verantwortung sicherzustellen, dass sich das sprachliche Handlungsvermögen der Schüler weiterentwickelt und jeder Schüler die größtmögliche Hilfe und Unterstützung erhält. Dennoch können Beobachtungen der sprachlichen Handlungsfähigkeit auch in anderen Zusammenhängen vorgenommen werden – z.B. wenn ein Schüler sich den Lösungsweg für eine Mathematikaufgabe notiert, eigene Erlebnisse erzählt, ein Projekt vorstellt oder ein Buch liest.

Deshalb ist es von großer Wichtigkeit, dass die Beobachtung durch den Lehrer nicht nur im Rahmen der Bearbeitung von Standardtexten und -aufgaben erfolgt, sondern auf sämtliche Aktivitäten ausgedehnt wird. So sollte der Lehrer z.B. versuchen herauszufinden, ob Schüler sich beim Lesen sicher fühlen, Lesetexte interessant finden, Aufgaben aus eigenem Interesse oder nur aufgrund institutioneller Erfordernisse bearbeiten und ob in der Klasse beim Erzählen oder Diskutieren eine angemessene Atmosphäre herrscht. Auf diese Weise kann eine Gesamteinschätzung der Leistungsfähigkeit des Schülers gebildet und begründet werden, die auf Einzelbeobachtungen des Verhaltens des Schülers in verschiedenen Situationen basiert ist.

Hierzu gehört auch, wie sich der Schüler verschiedenen Erwachsenen gegenüber verhält, denen er in der Schulsituation begegnet, also über das Lehrerkollegium hinaus auch z.B. Bibliothekare, Jugendgruppenleiter etc. Diese Aufgabe fällt dem Klassenlehrer zu, der diesbezüglich auch Kontakt zu den Eltern suchen muss.

Selbstvertrauen ist für die Aneignung von Lese- und Schreibfähigkeiten essentiell. Einige Schüler gehen nicht gerne das Risiko ein, in unbekanntem Gewässern Schiffbruch zu erleiden, und benötigen daher besondere Förderung. Hierbei ist es auch wieder wichtig, zu einem Gesamteindruck zu kommen, d.h. herauszufinden, ob der Schüler nur sich nur beim Lesen oder auch in anderen Fächern und Kontexten unsicher fühlt. Oft geht Unsicherheit beim Lesen auch mit einer zögerlichen Aneignung von Hör- und Sprechfähigkeiten einher.

### 2.4 Wege der Lehrerbeobachtung

Lehrerbeobachtung vollzieht sich innerhalb eines weitgespannten Rahmens: Von der spontanen Zufallsbeobachtung eines bisher nicht wahrgenommenen Fortschritts beim Erzählen, Sprechen und Schreiben (plötzliche Beherrschung der Grundlagen der Laut-Buchstaben-Zuordnung, Hinter-sich-Lassen des elementaren Chronologiezwanges beim Erzählen) bis zur durch den Lehrer inszenierten Beobachtungsmöglichkeit. In jedem Fall müssen alle Beobachtungen so schnell wie möglich in die Beobachtungstabelle eingetragen werden.

Dort nimmt die mündliche Kommunikationsfähigkeit eine zentrale Stellung ein, da sie – im Gegensatz zu einem spezifischen Wissen oder einer Fähigkeit, über das oder die man verfügt oder nicht – hinsichtlich ihrer Entwicklung am

unberechenbarsten ist. So ist hier z.B. durchaus auch Regression möglich, während z.B. der einmal geknackte Code der Laut-Buchstaben-Zuordnung fürs Leben geknackt bleibt. Deshalb sind die mündlichen Kommunikationsfähigkeiten in der Beobachtungstabelle separat aufgeführt, wiewohl es sich natürlich auch bei Lese- und Schreibfähigkeiten um kommunikative Fähigkeiten handelt.

Der Lehrer führt für jeden Schüler eine Beobachtungstabelle, wobei es ihm überlassen bleibt, hierfür das für ihn persönlich bestgeeignete System zu finden. Es versteht sich von selbst, dass hierbei größtmögliche Objektivität anzustreben ist, da vorgefasste Meinungen den Blick auf Fortschritte verstellen können. Darüber hinaus ist auch unterschiedlichen Schülerpersönlichkeiten Rechnung zu tragen: Fortschritte weitgehend ‚unsichtbarer‘ Schüler werden oft nicht registriert; Leseschwächen lebhaft mitarbeitender Schüler leicht übersehen. Oft ist auch diesbezüglich ein Austausch mit Kollegen hilfreich.

Die Beobachtungstabellen dienen – und dies kann nicht oft genug gesagt werden – nicht dem Vergleich der Schüler untereinander oder gar Zwecken der Leistungshierarchieerstellung, sondern, im Gegenteil, ausschließlich dem Festhalten individueller Lernerfolge.

Alles Lernen bedarf zunächst des Gefühls der (Selbst-)Sicherheit, und gerade aus dieser Perspektive kann sich – besonders bei mehrsprachigen Kindern – ein hochkomplexes Bild ergeben, dergestalt dass etwa ein im Schwedischen unsicheres und an dem Fach desinteressiertes Kind in der Erstsprache aufblüht. Auch das Gegenteil kann beobachtet werden, oder eine Kombination aus beidem. Auch kann durchaus eine erhebliche Variation bezüglich der verschiedenen Schlüsselkompetenzen bestehen, so dass etwa Schreibaufgaben mit großem Selbstvertrauen bewältigt werden, während die mündliche Ausdrucksfähigkeit von großer Unsicherheit geprägt ist.

### 3 Das Vergnügen am Sprachenlernen

Alle Lehrer und Schüler wissen, dass der Lernerfolg wesentlich vom Interesse und von der Freude am Lernen abhängt. Lesen und Schreiben zu können vermittelt ein Gefühl der Freude und Fülle – die Welt des Schülers wird größer und die Freude daran, selbst literarische Schätze heben zu können, bereichert die Persönlichkeit, was auch der für die Entwicklung so essentiellen Ausdrucksfähigkeiten zugute kommt. Ein Klassenzimmer mit vielen Büchern schafft eine kreative Atmosphäre für Gespräche, für das Erzählen von Geschichten, den Austausch von Erfahrungen und das Aufeinander-eingehen-lernen. Kurzum: die Entwicklung der Sprachfähigkeit ist eine essentielle Facette der Persönlichkeitsentwicklung und grundlegend für den Erwerb von Wissen über die Welt.

Die Herstellung einer solchen Atmosphäre ist Verantwortung des Lehrers – und im Vertrauen auf sein professionelles Wissen und seine Methodenkenntnis haben wir mitunter darauf verzichtet, in der Beobachtungstabelle diesbezüglich methodologische Hinweise zu geben.

### 3.1 Einstellungen der Bevölkerung zur Mehrsprachigkeit

Eine wichtige Erkenntnis der modernen Forschung zum Sprachaneignungsprozess mehrsprachiger Kinder ist, dass dieser Prozess wesentlich auch von den Einstellungen der Bevölkerung zum Phänomen der Mehrsprachigkeit abhängt (Lahdenperä et al.). Oft geben Leute, die wenig über Mehrsprachigkeit wissen, Kommentare ab, die die sprachliche Entwicklung des Kindes beeinträchtigen können. In Kommentaren wie „Warum sprichst du nicht Schwedisch“, aber auch in subtileren Formulierungen drückt sich eine differente Bewertung des Status der Sprachen aus. Das Aufbrechen solcher Präsuppositionsbestände ist eine komplexe gesellschaftliche Aufgabe.

### 3.2 Wie lässt sich der Sprachaneignungsprozess beschreiben?

Das Ziel dieses Prozesses ist die Fähigkeit, sich ausdrücken zu können und andere zu verstehen. Dies ist ein Ziel, das nie ganz erreicht wird, da der Ausdruckswille grundsätzlich größer ist als die Ausdrucksfähigkeit – wie jeder weiß, der einmal eine Fremdsprache gelernt hat. Auch hängt der Aneignungsprozess vom Selbstvertrauen ab sowie davon, wie oft und zu welchen Zwecken die zu lernende Sprache eingesetzt wird. Schulen müssen dafür sorgen, dass die Schüler die zu lernende Sprache so vielfältig wie möglich nutzen: beim Lesen und Schreiben, zum Erzählen und Diskutieren, aber auch im Gespräch mit Kameraden und Erwachsenen.

Wir können hier nicht auf die Zusammenhänge zwischen Sprache und Denken eingehen, aber Denken und Reflexion sind selbstredend Schlüsselbegriffe bei der Befassung mit dem Sprachaneignungsprozess. Einen Kontext zu verstehen, vergleichen zu können, Schlussfolgerungen zu ziehen oder zwischen den Zeilen zu lesen – all dies setzt Reflexionsvermögen voraus sowie die Fähigkeit, eigene Gedanken zu notieren und mit anderen ein klärendes Gespräch zu führen. Nur auf diese Weise kann sich ein kritisches Einsichtsvermögen nicht nur bezüglich des eigenen Könnens, sondern auch hinsichtlich der im Unterricht behandelten Gegenstände heranbilden. Die Transformation des Boxkampfes auf dem Pausenhof in sprachliches Handeln, in die sprachliche Auseinandersetzung, ist auch ein Stück weit Hinführung zum staatsbürgerlichen Handeln in einer Demokratie.

## 4 Diagnostische Instrumente

Das diagnostische Material umfasst eine Beobachtungstabelle für jedes Kind sowie Instruktionen, auf die unten weiter eingegangen wird. Es gibt auch ein Begleitposter, das Schüler dazu anregen soll, über ihr Sprachvermögen und ihre sprachliche Entwicklung zu reflektieren.

Die Beobachtungstabelle für die ersten Schuljahre ist in zwei Sektionen unterteilt: Kommunikative Sprachfähigkeit und Lese- und Schreibfähigkeiten. In jeder Sektion finden sich Einschätzungsformulierungen, die prinzipiell logisch aufeinander bezogen sind und mit der zeitlichen Entwicklung des Sprachaneignungsprozesses einhergehen. Leider kann dieses Format nicht vollständig durch-

gehalten werden. Die Tabelle wird sowohl in Schwedisch als Zweitsprache eingesetzt als auch für den nichtschwedischen Muttersprachenunterricht herangezogen.

Während die in der Tabelle gelisteten Einschätzungsformulierungen die Entwicklung der für den Sprachaneignungsprozess essentiellen Schlüsselfähigkeiten wiedergeben, sind sie – zugegebenermaßen – aus Raumgründen so knapp gehalten, dass die Benutzer mitunter zusätzlicher Erklärungen bzw. einschlägigen Begleitmaterials bedürfen, um die hinter den einzelnen Formulierungen stehenden Intentionen zu verstehen.

#### 4.1 Sprechfähigkeiten als Grundlage

Sprechen und Erzählen sind die Grundlage aller weiterführenden Sprachentwicklung. Der Sprachaneignungsprozess wird wesentlich dadurch gefördert, dass die Schüler in kleinen oder größeren Gruppen einander erzählen, zuhören, Fragen stellen und zusammen z.B. über den Ausgang einer Geschichte spekulieren. Die ersten Einschätzungsformulierungen der Beobachtungstabelle betreffen daher die Fähigkeit des Schülers, an Gesprächen teilzunehmen, Geschichten zu erzählen und zuzuhören. Hierbei muss der Lehrer besonders auf diejenigen Schüler eingehen, die dergleichen nicht spontan tun.

Konversationelle Muster und Erzählformen sind kulturell bedingt. Daher müssen die Lehrer der nichtschwedischen Muttersprache und von Schwedisch als Zweitsprache zusammenarbeiten, da die sprachlichen Formen und Strategien verschieden sind und durchaus erst zu verschiedenen Zeitpunkten beherrscht werden können.

Im Rahmen des Erzählunterrichts ist zu berücksichtigen, dass Schüler – aufgrund des für sie noch nicht hintergehbaren Chronologiezwanges – mitunter nicht „zum Ende kommen“. Hier sollte der Lehrer zumindest festhalten, wieviel zusätzlicher Hilfe das Kind bedarf, da sonst wichtige Einschätzungsmöglichkeiten – zum Beispiel bezüglich der Fähigkeit des Kindes, die erzählten Begebenheiten mit ausreichend Kontext zu versehen – verloren gehen. Gerade die Fähigkeit, notwendigen Kontext mitzuliefern, ist aber eng mit der Erinnerungsfähigkeit verknüpft, die durch visuelle Erinnerungshilfen – Illustrationen oder eigene Zeichnungen – unterstützt werden kann.

Eine weitere wichtige sprachliche Fähigkeit ist die der sprachlichen Kooperation – z.B. beim Spiel oder bei Wortschatzaufgaben. Hier ist zu berücksichtigen, dass es zwischen Kindern und Erwachsenen große Unterschiede im Gesprächsverhalten gibt. Der Lehrer muss sich aber zunächst einmal einen Eindruck darüber verschaffen, ob das Kind überhaupt an Gesprächen teilnimmt, Gespräche initiiert, Turns übernimmt etc. Diese Beobachtungen müssen diskret und wiederholt erfolgen – auch hierfür ist Literatur ein guter Gesprächsanlass.

Es ist ganz natürlich, dass Kinder in ihrem Eifer beim Erzählen manches überstürzen, sich versprechen, Sätze abbrechen oder sich wiederholen – dies ist für gesprochene Sprache, auch die von Erwachsenen, charakteristisch. Wenn aber das Kind bei der Flexion gängiger Wörter Probleme hat oder seine Sätze aufgrund von Konstruktionsproblemen kaum verständlich sind, muss der Lehrer dies festhalten. Solche Einschätzungen sind selbstverständlich schwierig, werden aber einfacher vorzunehmen, wenn man die Funktionsperspektive be-

rücksichtigt, d.h. die Frage, ob das Kind die sprachlichen Situationen des Schulalltags im Rahmen des eigenen Ausdruckswillens bewältigen kann.

## **4.2 Sprache als Spiel und die Laut-Buchstaben-Zuordnung**

Etliche Vorschulkinder lesen und schreiben – aber auf ihre eigene Weise. Dem Prozess der Aneignung von Lese- und Schreibfertigkeiten geht eine Phase der Imitation voraus. Erst allmählich entdecken die Kinder, dass alle Leser und Schreiber über eine gemeinsame Symbolsprache verfügen – was einen großen Lernanreiz darstellt, dem Alphabet auf den Grund zu gehen.

Die Beobachtungstabelle trägt diesem Zusammenhang insofern Rechnung, als die Einschätzungsformulierungen auf dem kindlichen Interesse basieren, den Code der Schrift zu knacken, die Welt der Bücher zu erkunden und sich selbst schriftlich auszudrücken. Einige Kinder haben schon eine spielerische Erfahrung mit Buchstaben, bei anderen wird das Interesse erst durch die Schule geweckt. Abzählreime und anderes Spiel mit der Sprache macht die Kinder mit Sprachklang und Artikulation vertraut, da der Inhalt sekundär ist. Nicht nur lassen sich einmal gehörte Reime leicht wiederholen – wenn das Prinzip einmal verstanden ist, lassen sich auch neue Reime finden.

Bei mehrsprachigen Kindern ist dieser Prozess der Bewusstwerdung des Wortklanges der Muttersprache ebenfalls essentiell; er setzt bereits eine erhebliche Sprachbeherrschung voraus. Frühe Erfolge beim Lesen der nichtschwedischen Muttersprache hängen nicht nur von der vom Lehrer gewählten Methode ab, sondern auch davon, wie weit diese Sprache vom Schwedischen entfernt ist – nicht nur was das Alphabet betrifft, sondern auch hinsichtlich der Beziehungen zwischen Vokalen und Konsonanten, der Wortstellung etc. Daher sollten Lehrer der Muttersprache und Lehrer des Schwedischen als Zweitsprache als Ausgangspunkt die gleichen Beobachtungstabellen benutzen, aber ihre Beobachtungen nach den je spezifischen sprachlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Normen durchführen. Hierdurch kann Schülern am ehesten der Reichtum der Mehrsprachigkeit erschlossen werden.

Für die Prozess der Aneignung von Lese- und Schreibfähigkeiten müssen Schüler in der Lage sein, Laute untereinander sowie hinsichtlich ihrer Position innerhalb eines Wortes differenzieren zu können. Hierbei finden Schüler es oft leichter, Silben oder die Laute am Anfang oder Ende eines Wortes zu identifizieren als Laute innerhalb eines Wortes oder gar die Lautsequenz eines Wortes. Die Entwicklung der Schreibfähigkeit wird wesentlich durch die Bewusstmachung der Aussprache gefördert.

Das Phänomen der Schriftsprache ist vielen Kindern bei Schulbeginn vertraut, da die Eltern ihnen vorgelesen haben. Dadurch haben sie auch bereits eine gewisse Routine in Erzählstrukturen und schriftsprachlichem Ausdruck erworben. Nicht alle Kinder haben jedoch ein so fortgeschrittenes Sprachbewusstsein, weswegen gerade die Beobachtung auch solcher formaler Aspekte kindlicher Sprachfähigkeit durch den Lehrer von großer Wichtigkeit ist.

Beim Schreibunterricht sollten verschiedene Techniken eingesetzt werden – vom Abschreiben einzelner Wörter über das ‚Abmalen‘ von Texten bis zum allmählichen Vertrautmachen mit der Laut-Buchstaben-Zuordnung. Auch ist es

wichtig zu berücksichtigen, dass für Kinder beim Schreiben zunächst der Inhalt im Vordergrund steht und sie erst allmählich lernen, dass der Lautstrom gesprochener Sprache für die Verschriftung in Wörter zu unterteilen ist und der verschriftete Lautstrom lesend wiederhergestellt werden kann – was beides eine Neuorientierung vom Inhalt auf die Form voraussetzt.

Oft lassen Kinder am Anfang des Schreibunterrichts Buchstaben aus. Dies kann aus mehreren Gründen passieren, so z.B. dass das Kind noch nicht zwischen dem Namen eines Buchstaben und seinem Lautwert zu unterscheiden vermag, nicht alle Laute identifiziert hat oder sich nicht mehr ganz darüber im Klaren ist, an welcher Stelle des aufzuschreibenden Wortes es sich befindet. Auch werden sehr bald alle Konsonanten geschrieben, während mitunter die schwerer zu identifizierenden Vokale noch fehlen. Daher sollte es in der Beobachtungstabelle festgehalten werden, wenn der Schüler das ‚Konsonantengerüst‘ ein für allemal hinter sich lässt und fähig ist, eine Lautanalyse durchzuführen, in der jedem Laut ein Buchstabe korrespondiert.

Wenn der Lehrer feststellt, dass ein Schüler Buchstaben auslässt, sollte er darauf achten, ob bestimmte Fehler wiederkehren, ob bestimmte Konsonantenkombinationen betroffen sind und ob bestimmte Buchstaben systematisch vertauscht werden. Es gibt mehrere Gründe für solche systematischen Fehler. Ein Kind, das statt ‚Tag‘ ‚Tak‘ schreibt, hat zwar eine korrekte Lautanalyse durchgeführt – der hier z.B. das Phänomen der Auslautverhärtung zu Grunde liegt – es ist sich aber noch nicht darüber im Klaren, dass der phonetischen Korrektheit nicht immer die orthographische korrespondiert. Solche Fehler, denen das phonetische Prinzip zugrundeliegt, sind kein Anlass zur Besorgnis. Wenn allerdings ‚Pad‘ statt ‚Bad‘ geschrieben wird, beherrscht das Kind entweder die Laut-Buchstaben-Zuordnung noch nicht oder es hört den Unterschied zwischen den beiden Lauten nicht. Auch ist es möglich, dass die Verwechslung auf der graphischen Ähnlichkeit der Buchstaben basiert. Hier muss der Lehrer die Entwicklung des Schülers aufmerksam verfolgen und unter Umständen auch die Meinung eines Kollegen einholen, um die spezifischen Schwierigkeiten des Schülers genauer verstehen zu können.

Im Schwedischen machen in der Regel Lautsequenzen mit r, s und sje (Aussprache wie das deutsche ‚sch‘, aber etwas weiter hinten) Probleme – besonders einem Achtjährigen, dem ein paar Vorderzähne fehlen. Aber wenn weitere Konsonanten oder Konsonantencluster dem Kind ebenfalls bei der Aussprache Probleme bereiten, kann dies den Schreiblernprozess erschweren. Auch ist zu beobachten, dass Kinder in der Regel Cluster wie cl- und -nt oder -lt schon vor der Einschulung problemlos aussprechen können, während Endungen wie -ln oder -fs, die im Schwedischen sehr häufig sind, auch nach der Einschulung noch Schwierigkeiten machen. Kinder lassen in der Regel den Laut, den sie noch nicht produzieren können, aus und arbeiten sich langsam über Lautsubstitution an die Zielaussprache heran – dies gilt grundsätzlich für alle Sprachen.

### 4.3 Zur Funktion von Schreiben

Um gut schreiben zu lernen, ist Einsicht in die verschiedenen Funktionen von Schreiben unerlässlich, denn Schreiben dient durchaus verschiedenen Zwecken: Die Grundfunktion ist selbstverständlich Kommunikation: man schreibt für

Leser. Aber man kann auch für sich selbst schreiben, sich Notizen machen, sich ‚etwas von der Seele schreiben‘ oder einen Text exzerpieren. Ob ein Schüler sich als ‚Schreiber‘ fühlt, hängt daher wesentlich davon ab, ob er sich über die Zwecke des Schreibens im Klaren ist. Wenn ein Schüler gern schreibt, auch wenn er es noch nicht ‚kann‘, verdankt sich diese Motivation meistens einer Einsicht in die Zwecke.

Ganz allmählich erfahren Kinder, dass Schreiben nicht einfach ‚aufgeschriebene Rede‘ bedeutet. Der Lautstrom der Rede muss in Wörter segmentiert werden, die wiederum durch Spatien zu trennen sind. Selbst ein Kind, das eigentlich nicht richtig schreiben ‚kann‘, wird oft einen kohärenten Text produzieren, obwohl Interpunktion, Spatien und Vokale fehlen. Wenn Kinder am Schreiben Spaß haben, beginnen sie auch, sich für die Funktion solcher graphischen Elemente zu interessieren – z.B. Groß- und Kleinbuchstaben oder die spezifische Funktion der Großbuchstaben am Satzanfang. Die ersten Schreibversuche von Kindern sind noch ganz im ‚hier und jetzt‘ situiert, der Leser wird noch nicht berücksichtigt. Wenn die Schreibfähigkeit zunimmt und das Kind reifer wird, erweitert sich auch die Perspektive um das ‚dort und dann‘, und der Leser wird zunehmend mitgedacht. Wenn Kinder ihren eigenen Text verbessern, etwas neu formulieren, Dinge hinzufügen oder austreichen, dann haben sie schon ein recht fortgeschrittenes Stadium erreicht – sie haben, wie dies auch in der linguistischen Literatur formuliert wird, zu ihrem eigenen Text Distanz gewonnen und haben die Phase des ‚hier und jetzt‘ überwunden.

Eine weitere Entwicklungsstufe ist das schriftliche Erzählen. Ein Schüler, der eine gute Geschichte schreibt, zeichnet nicht nur eine Folge von Ereignissen auf, sondern reflektiert auch über sie, entwickelt eigene Gedanken und vermag durch satzverbindende Ausdrücke und Adverbien seinem schriftlichen Ausdruck eine gewisse Flüssigkeit zu verleihen. Gute Erzähler zeichnen sich darüber hinaus dadurch aus, dass sie interessante Elemente ausschmücken und viel Kontext geben. Es kann nicht genug unterstrichen werden, dass – über das Lesen und Schreiben hinaus – die mündliche Ausdrucksfähigkeit hierzu parallel gefördert werden muss, da sie für gute Schreibfähigkeit eine Grundvoraussetzung darstellt. Durch das Schreiben wird auch der Weg zum Lesen geebnet: Wer herausfindet, dass sein Geschriebenes Leser findet, die darauf reagieren und vielleicht sogar das tun, um was der Schreiber schriftlich gebeten hatte, findet hierdurch auch zum Lesen.

#### 4.4 Der Weg zum Lesen

Die Entwicklung der Lesefähigkeit ist individuell sehr verschieden. Bei vielen Schülern geht es zunächst etwas langsam voran, bis sie plötzlich das Alphabet ‚knacken‘ und sozusagen auf einen Schlag lesen können. Lehrer dürfen daher hier nichts überstürzen, sollten aber solche Schüler besonders betreuen, die sonst auf Grund der Langsamkeit des Aneignungsprozesses das Interesse verlieren könnten.

Auch hier sind die Zwecke wichtig: Interessante Bücher führen auch diejenigen in Versuchung, die noch Schwierigkeiten haben, und wer sich erst als Leser fühlt, steuert hierdurch auch seinen eigenen Aneignungsprozess.

Gerade leseschwache Schüler profitieren erheblich vom Vorlesen – nicht nur, weil sie mit den Formulierungen der Schriftsprache konfrontiert werden, sondern auch, weil das Gespräch über das Vorgelesene ihrer mündlichen – und damit indirekt ihrer schriftsprachlichen – Entwicklung zugute kommt.

Wenn Schüler mit der Laut-Buchstaben-Zuordnung vertraut sind, können sie auch unvertraute Wörter lesen. Ihr Lesen ähnelt dann schon dem eines Erwachsenen: Sie erkennen vertraute Wörter und Endungen sofort und können, durch Automatisierung der Laut-Buchstaben-Zuordnung, sich auch bisher noch nicht gelesene Wörter aneignen. Bei einem Schüler, der auf diese Weise flüssig liest, gibt es keinen wahrnehmbaren Unterschied mehr zwischen dem Lesen ganzer Wörter und dem ‚Ausbuchstabieren‘ des noch Unvertrauten. Allerdings sollte der Lehrer sicherstellen, dass der Schüler noch zwischen den beiden Lesetechniken ‚umschalten‘ kann, wenn es notwendig ist. Auch muss der Lehrer wissen, dass auch noch so flüssiges Lesen keinen Garant für Textverstehen darstellt. Das Dekodieren der Schrift kann hervorragend funktionieren, ohne dass der Schüler über die leiseste Ahnung vom Inhalt verfügt. Mithin kommt zur Aneignung der Lesefähigkeit das Textverständnis als entscheidender Faktor hinzu.

Das Textverständnis wird wesentlich auch durch das sog. Vorverständnis gefördert – das Wissen darüber, worum es in dem Lesetext gehen könnte. Zum Aufbau des Vorverständnisses gibt es viele Möglichkeiten: der Lehrer kann eine mündliche Kurzzusammenfassung geben, mit den Schülern die Illustrationen besprechen, das Inhaltsverzeichnis oder Kapitelüberschriften lesen. Außerdem müssen Worterklärungen gegeben werden, und auch ein Hinweis auf bereits gelesene Texte ähnlicher Gattung ist sehr hilfreich, da hierdurch an Schülererfahrungen angeknüpft werden kann. Gerade bei mehrsprachigen Kindern ist ein guter Aufbau des Vorverständnisses essentiell für den Leseerfolg.

Während der Lektüre muss die Kontinuität des Leseverständnisses sichergestellt werden. Hierfür kommt dem Kontext eine wichtige Funktion zu: Das Verstehen kann z.B. durch gemeinsames Spekulieren über den Fortgang einer Geschichte abgeglichen werden, oder Phänomene wie Determination können ausgenutzt werden, um den Bezug auf bereits Erwähntes, Bekanntes herzustellen. Dieses Ausnützen aller möglichen Bezüge ist nicht ein bloßes Vermuten, sondern fundamental auch für jede reife Lesefähigkeit. Erste Selbstkorrekturen der Schüler bei Lesefehlern sind oft ein Indiz für eine erste Einbeziehung kontextueller Faktoren. Ein nächster Schritt ist das Miteinbeziehen des Ungesagten, dessen, was sich von selbst versteht. Gerade mehrsprachige Schüler haben oft damit Schwierigkeiten, „zwischen den Zeilen zu lesen“, und brauchen zur Erlangung dieser Fähigkeit mehr Zeit und Zuwendung.

Zur Sicherstellung des Leseverständnisses sind kurze Inhaltsangaben ein guter Weg. Bei dieser – für junge Leser etwas komplexen – Aufgabe sollte es nicht nur darum gehen, dass der Schüler den Inhalt des Gelesenen wiedergibt; vielmehr sollte er auch in der Lage sein, das Gelesene auf eigene Erfahrungen zu beziehen, seine eigenen Fragen zu stellen und dadurch sein Wissen zu erweitern. Von Fragen zur Textoberfläche bis hin zur Interpretation ist hier ein ganzes Spektrum von Aufgaben möglich.

Bei all dem darf die Freude, sich über gerade Gelesenes austauschen zu können, nicht zu kurz kommen. Von gezielten Lehrerfragen zum Inhalt bis zu



offenen Aufgabestellungen, z.B. Dramatisierung, sollte das gesamte didaktische Repertoire zum Einsatz kommen.

#### **4.5 Schüler in mehrsprachiger Umgebung**

Wie bereits oben hervorgehoben, sollte bei der Beobachtung mehrsprachiger Schüler die gleiche Beobachtungstabelle zum Einsatz kommen wie bei den Muttersprachlern. Allerdings ist bei den mehrsprachigen Schülern davon auszugehen, dass aufgrund möglicher Differenz der Schriftsysteme und des Phoneminventars der Leselernprozess mehr Zeit braucht. Auch sind, wie bereits dargelegt, bestimmte Einschätzungsformulierungen der Beobachtungstabelle (wie z.B. Gesprächsstrukturen und Erzählen) auf Bereiche sprachlichen Handelns bezogen, die kulturell differieren.

Die Fähigkeit sich auszudrücken und einen Wortschatz auszubilden hängt auch davon ab, welche gesellschaftlichen Zweckbereiche Erst- und Zweitsprache gemeinsam abdecken. Wie sich der Schriftspracherwerb in der Zweitsprache vollzieht, wird maßgeblich von Schrift und Schriftsprache in der Erstsprache beeinflusst. Gemeinhin lässt sich sagen, dass gute muttersprachliche Fähigkeiten den Erwerb der Zweitsprache maßgeblich begünstigen, obwohl sich der Sprachaneignungsprozess keineswegs immer parallel vollzieht und diesbezügliche Zusammenarbeit der Lehrer in beiden Sprachen essentiell ist. Der sprachlichen Entwicklung von Vorschulkindern und der Schaffung vieler Sprechanlässe ist besonders Rechnung zu tragen. Hierbei kommt den offenen Fragen – auch beim freien Gespräch mit dem Schüler – besondere Bedeutung zu. Fragen nach den Gründen für Handlungen, dem Wann und Wie, weisen aus der aktuellen Sprechsituation hinaus – ein Grund warum, wie übrigens auch die linguistische Forschung zum Zweitspracherwerb von Schülern bestätigt, die Kommunikation zwischen Kindern und Erwachsenen für die Sprachentwicklung so wichtig ist.

Die Forschung hat bestätigt, dass dem Umgang mit Literatur gerade bei noch kleineren Kindern ein hoher Stellenwert einzuräumen ist. Literatur ist nicht nur ein Gesprächsanlass, sondern auch ein Erfahrungsschatz. Zum anderen hat die Forschung gezeigt, dass mehrsprachige Kinder einer besonders spielerischen und vergnüglichen Einführung in die Welt der Kinderbücher bedürfen, die den meisten schwedischen Muttersprachlern selbstverständlich ist. Da diese Kinder u.U. aus anderen Erzähltraditionen stammen, kann es mitunter so erscheinen, als ob sie Probleme hätten, sich zu konzentrieren. In Wahrheit müssen sie einen weiteren ‚Code des Erzählens‘ erwerben – ein Schritt, der einfühlsamer Führung durch den Erwachsenen bedarf.

### **5 Zur Entwicklung der Schreibfähigkeit**

Die meisten Lehrer wissen, dass viele Schulkinder der unteren Jahrgangsstufen gerne frei schreiben, ihre Phantasie benutzen und ohne Vorgabe ihre eigenen Märchen und Geschichten verfassen. Dies wurde auch durch Umfragen unter den Schülern bestätigt. Natürlich gibt es auch hierbei eine große Bandbreite von Resultaten: von kurzen, schwer verständlichen Texten bis zu langen, phantasievollen Erzählungen. Aus didaktischer Perspektive ist zu sagen, dass es oft

sehr schwer ist, die subjektiven Eindrücke an konkreten Textstellen festzumachen.

Im Folgenden werden – zum Abschluss und zur Abrundung dieses Aufsatzes – kurz die Ergebnisse einer kleinen Untersuchung zum Inhalt von Aufsätzen jüngerer Schüler von der ersten bis zur vierten Jahrgangsstufe (nach Lagrell) vorgestellt – ein Alter, in dem die meisten gut genug schreiben können, um eine einfache Geschichte zu verfassen und ihre Phantasie schweifen zu lassen. Die Hauptkriterien des hierbei verwendeten Analysemodells sind Länge, Kontext, Chronologie und Grad der Ausschmückung.

### 5.1 Länge

Es erscheint als selbstverständlich, dass längere Texte auf größere Motivation und Freude am Schreiben schließen lassen, so dass der Schreibprozess selbst für den Schüler kein eigenes Problem mehr darstellt. Aber auch längere Texte müssen genauer analysiert werden, um herauszufinden, auf welcher Entwicklungsstufe sich der Schüler befindet, was der nächste Schritt sein könnte und welche Aufgabenstellungen dem Schüler gemäß sind. Außerdem kommt es nicht selten vor, dass längere Texte strukturelle Schwächen aufweisen und nicht genügend Kontext geben. Bei Schülern, die sehr kurze Texte schreiben, sollte man nach Gründen für eine mögliche Schreibhemmung suchen.

### 5.2 Chronologie

„Erzählung“ oder „Märchen“ sind keine festen Formen. Jüngere Schüler konstruieren sie in der Regel als chronologische Ereignisfolge, die sich aus einer knapp geschilderten Ausgangssituation entwickelt. Wenn allerdings die Zeitstruktur undurchsichtig wird und der Leser sich nicht mehr auskennt, oder wenn das Ende nichts mehr mit der Einleitung zu tun hat, dann hat der Schüler den chronologischen Faden verloren.

### 5.3 Kontext

Es ist oft schwierig anzugeben, warum ein bestimmter Text leicht verständlich ist und sich gut liest. Selbst wenn Orthographie und Syntax dem Schüler offensichtlich keine Probleme mehr bereiten, hängt es wesentlich von kontextuellen Faktoren ab, ob der Leser den Text interessant findet. Ohne ausreichenden Kontext kann auch ein fehlerfreier Text langweilig zu lesen sein.

Jüngere Schüler verwenden bei Erlebniserzählungen in der Regel die erste Person, so dass die Ereignisfolge bereits durch das erzählende Ich kontextuell zusammengehalten wird. Hier kommt der ersten Person die Rolle einer „Kontextklammer“ zu. Einzelsätze und Absätze innerhalb eines Textes müssen durch verbindende Elemente zusammengehalten werden – z.B. dadurch, dass bestimmte Phänomene oder Personen wiedererwähnt werden – so dass dem Leser ausreichend Kontext gegeben wird. Hierfür gibt es viele verschiedene Möglichkeiten. So können Kontextklammern über den ganzen Text verteilt sein oder auch nur in einigen Teilen erscheinen oder sie können Anfang und Ende

verklammern. Bei der Beurteilung dieser Phänomene sollte auf die kommunikativen Zwecke geachtet werden: Das Wichtigste ist, dass der Autor seine kommunikative Absicht beim Leser erreicht.

#### **5.4 Ausschmückungsgrad**

Jüngere Schüler mit nur geringer Schreiberfahrung gehen in der Regel nicht über eine Liste von Ereignissen hinaus („Zuerst habe wir dies gemacht, dann jenes, dann haben wir einen Bekannten getroffen, dann sind wir nach Hause gegangen.“). Mit zunehmender Schreiberfahrung werden solche Ereignislisten an einigen Stellen um Beschreibungen oder sogar Reflexionen erweitert, was die Erzählung lebendiger und unterhaltsamer macht.

## Anhang

### Kommunikation – mündlicher Ausdruck – Hören

Der Lehrer notiert seine Beobachtungen fortlaufend. Bei mehrsprachigen Kindern geschieht dies in beiden Fächern, in der Muttersprache und in Schwedisch als Zweitsprache. Die Hauptkriterien sind hierbei das Sprechverhalten, die sprachliche Kooperationsfähigkeit und das Ausdrucksvermögen.

	Beobachtungen von der Vorschule bis zur zweiten Jahrgangsstufe	Beobachtungen von der dritten bis zur fünften Jahrgangsstufe
<p>1. Das Kind ist gesprächsfreudig und übernimmt gerne die Initiative: beim Spiel und beim Gespräch mit Klassenkameraden; in kleinen Gruppen; in großen Gruppen.</p> <p>Das Kind sagt seine Meinung, stellt Fragen, erklärt und begründet, spricht spontan in kleineren oder größeren Gruppen.</p> <p>Das Kind sagt nur etwas, wenn es gefragt wird oder mit der Unterstützung Erwachsener; es versteht Anweisungen an kleine/größere Gruppen.</p>		
<p>2. Das Kind arbeitet mit anderen zusammen: beim Spiel und bei gesteuerten Aktivitäten, hat eigene sprachliche Präsenz, führt Gespräche mit anderen Kindern und Erwachsenen, hört zu.</p>		
<p>3. Das Kind hat eine recht gute Ausdrucksfähigkeit in verschiedenen Situationen (Vokabular, Formulierungen, Stimmqualität); kann seine Gedanken und Erlebnisse in Gesprächen und Rollenspielen ausdrücken; (noch 3) berichtet über gerade Passiertes und eigene Erfahrungen; kann Märchen und Geschichten wiedererzählen und auf eigene Erfahrungen beziehen.</p>		

## Lese- und Schreibfähigkeiten von der Vorschule bis zur zweiten Jahrgangsstufe

Der Lehrer notiert seine Beobachtungen in den entsprechenden Tabellenfeldern und datiert jeden Kommentar. Es muss besonders berücksichtigt werden, dass nicht alle Kinder die aufgelisteten Strategien in derselben Reihenfolge erwerben. Bei mehrsprachigen Kindern geschieht dies in beiden Fächern, in der Muttersprache und in Schwedisch als Zweitsprache.

Allgemein			
zeigt Interesse am Lesen und Schreiben; imitiert beides und blättert Bücher durch	spielt mit Wörtern, Lauten und Reim; hat ein Gefühl für lautliche Ähnlichkeit von Wörtern	kennt Lese- und Schreibrichtung	möchte Lesen lernen und kann einzelne Wörter lesen
kann Silben sowie die Laute am Wortanfang und Ende identifizieren	kann alle Laute der Sprache realisieren	schreibt Sätze	erkennt alle Buchstaben und kann sie den Lauten korrekt zuordnen
kann seinen Namen schreiben, einzelne Wörter abschreiben und versucht, Briefe zu schreiben	schreibt Vokale und Konsonanten; berücksichtigt Spatien		schreibt gern: Geschichten, Märchen und Briefe
kann bereits einzelne Wörter und Sätze lesen	liest beim Vorlesen flüssig und mit Selbstkorrektur; bezieht den Kontext mit ein	versteht den Inhalt: kann eine Geschichte nachdem sie vorgelesen wurde, mündlich wiedergeben	versteht den Inhalt: kann mündlich den Inhalt eines Textes wiedergeben, den es selbst vorgelesen hat

## Aneignung von Lese- und Schreibfähigkeiten: von der zweiten bis zur fünften Jahrgangsstufe

Alle Sprachlehrer (Muttersprache, Schwedisch, Schwedisch als Zweitsprache) notieren fortlaufend ihre Beobachtungen

Lese- und Schreibsituationen	JGS 2-3	JGS 4-5
<p>Lesen:</p> <p>liest gern, liest verschiedene Textarten, liest auf verschiedene Zwecke hin: aus Vergnügen, um zu lernen, um sich einen Überblick zu verschaffen, um sich Informationen zu verschaffen, etc.</p> <p>versteht den Inhalt eines Textes (beim Selbstlesen und auch, wenn ein Text vorgelesen wird), kann „zwischen den Zeilen lesen“, kann selbständig mit Texten umgehen, kann die wichtigsten Punkte selbst formulieren</p>		
<p>Schreiben:</p> <p>schreibt gern, schreibt für verschiedene Situationen: um sich selbst auszudrücken, um Geschichten zu erzählen, um zu berichten;</p> <p>schreibt kohärente Texte, verliert den Faden nicht, hat Distanz zum eigenen Text (liest ihn sich selbst vor, korrigiert ihn), versucht sich an Neuem, entwickelt einen persönlichen Stil</p>		
<p>Rechtschreibung:</p> <p>verwendet Spatien korrekt, berücksichtigt Groß- und Kleinschreibung, Interpunktion; beherrscht phonetische Schreibung mit Verdoppelung der Konsonantenzeichen; schreibt leserlich; verwendet Hilfsmittel (Wörterbücher etc.) selbständig; kann Computer als Word Processor verwenden</p>		

## **Eine Synopse aktueller Verfahren der Sprachstandsfeststellung**

Im Folgenden werden zunächst ausgewählte Verfahren anhand einer einheitlichen Gliederung ausführlich vorgestellt. Gliederungspunkte sind:

1. Ziele des Verfahrens nach eigener Darstellung;
2. Theoretische Voraussetzungen;
3. Erhebungsdifferenzierungen;
4. Erhebungszeitpunkt(e);
5. Erhebungsverfahren;
6. Auswertungsverfahren/Feststellung von individuellem Förderbedarf.

In einem zweiten Teil werden die Verfahren dann nochmals an Hand der folgenden Kriterien gegenübergestellt:

- Name des Verfahrens/Projektleiter/Quelle
- Disziplin (= *Herkunftsdisziplin der Projektleiter(Innen), soweit feststellbar*)
- Anwendung (= *bekannte Applikationen*)
- theoretische Grundlagen:
  - linguistische Grundlagen (bzw. zugrundeliegende Sprachkonzeption)
  - entwicklungs- und lerntheoretische Grundlagen
  - Erhebungszeitpunkte
  - Erhebungsdifferenzierungen
  - untersucht werden (zu untersuchende Gruppe)
  - Bezug auf Mehrsprachigkeit
  - Standardisierung vs. individuelle Differenzierung (= möglicher Bezug auf individuelle Aneignungsdifferenzen)
  - Erhebungsverfahren
  - wer testet?
  - Testdauer?
  - Aspekte welcher Qualifikationen werden gemessen?
    - phonische Qualifikation: produktiv – rezeptiv
    - pragmatische Qualifikation I: produktiv – rezeptiv
    - semantische Qualifikation: produktiv – rezeptiv
    - morphologisch-syntaktische Qualifikation: produktiv – rezeptiv
    - diskursive Qualifikation
    - pragmatische Qualifikation II: produktiv – rezeptiv
    - literale Qualifikation: produktiv – rezeptiv
  - getestete sprachliche Handlungen.

Die Tabelle ist darstellungstechnisch in zwei Blöcke geteilt. Block I umfasst die Kriterien von „Name des Verfahrens“ bis „Erhebungsdifferenzierungen“, Block II die Subdifferenzierungen von „Erhebungsverfahren“. Zunächst wird Block I für alle ausgewählten Verfahren dargestellt, im Anschluss Block II. Damit lassen sich die präsentierten Verfahren in der Senkrechte des Querformats übersichtlich vergleichen.

## Ausführlichere Darstellungen

### 1. Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen

(Bayern-Hessen-Screening)

Screening-Modell für Schulanfänger

Projektleitung:	<i>Petra Hölscher, Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB), München, in Zusammenarbeit mit Sigrid Luchtenberg (Universität GH Essen) und Hans Eberhard Piepho</i> im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus
Finanzierung:	unbekannt
Anwendung:	Aufgrund des KMS vom 11.04.2002 verbindliche Grundlage für die Feststellung, „ob das Kind der Sprachlernklasse bedarf“, bei der Einschulung; wird seither in Bayern angewendet. In Hessen ist die Anwendung vom Kultusministerium vorgesehen.
Quelle:	ISB (2002)

#### 1.1 Ziele des Verfahrens nach eigener Darstellung

Es wird ein „kindgerechtes, abgestuftes Modell angeboten, das ohne zeitintensiven und organisatorischen Aufwand und ohne Testerfahrung von Lehrkräften eine Spracheinschätzung von Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache ermöglicht. Ziel ist nicht eine differenzierte Aufschlüsselung von Sprachkompetenzen, sondern die Unterstützung in der Frage, ob ein Schulanfänger in der Lage sein wird, in einer Regelklasse chancenreich mitzuarbeiten, ob er zusätzliche Fördermaßnahmen wie Intensivkurs oder Förderkurs benötigt oder ob eine Einschulung in eine Sprachlernklasse oder Übergangsklasse als Vorbereitung für den Besuch einer Regelklasse sinnvoll ist.“

#### 1.2 Theoretische Voraussetzungen

*Linguistische Grundlagen/ zugrunde liegende Sprachkonzeption:*

Keine explizite Bezugstheorie; primär auf Kommunikationsfähigkeit ausgerichtete Auffassung von Sprache. Piephos Modell der Sprechanlässe und -impulse wird appliziert, um kommunikative Produktionen zu evozieren.

*Entwicklungs- und lerntheoretische Grundlagen:*

Bezug auf Forschung über Spracherwerb von Zweisprachigen (Luchtenberg)



### 1.3 Erhebungsdifferenzierungen

*Untersucht werden:*

Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache

*Bezug auf Mehrsprachigkeit:*

Erfassung der allgemeinen persönlichen und familiären Daten im Rahmen der Anmeldung zum Schulbesuch; familiärer Migrationshintergrund und Herkunftssprachen werden nicht systematisch erfasst, können aber im Gespräch mit Begleitperson und Kind erfragt werden. Auf der 4. Teststufe wird u.a. auch die Handlungsfähigkeit in der Herkunftssprache äußerlich beobachtet, d.h. ohne dass Tester zugegen sein müssten, die Kenntnisse in dieser Sprache haben.

*Bezug auf individuelle Aneignungsdifferenzen:*

Einmalige Querschnittserhebung; das Desiderat einer längsschnittigen Untersuchung wird gesehen. Das Verfahren bietet durch die Stufenabfolge, auf der 4. Stufe und bei der Auswertung Möglichkeiten der individuellen Differenzierung.

### 1.4 Erhebungszeitpunkt(e)

während der Einschulung an der jeweiligen Grundschule, also nach Vollendung des 6. Lebensjahres und nach erfolgter Einschulungsuntersuchung

### 1.5 Erhebungsverfahren

*Wer führt die Tests durch?*

GrundschullehrerInnen

*Wie lange dauern die Tests?*

Die Dauer variiert je nachdem, wieviele Stufen durchlaufen werden müssen. Stufen 1-3 dauern insgesamt ca. 3-15 Minuten, Stufe 4 60 Minuten, wobei aber jeweils bis zu 5 Kinder gleichzeitig beobachtet werden. Die Dauer kann insgesamt flexibel gehandhabt werden.

*Was und wie wird gemessen?*

Mündliche Produktions- und Rezeptionsfähigkeiten im Hinblick auf die pragmatische Qualifikation I, die semantische Qualifikation und auf Aspekte der diskursiven Qualifikation. Auf keiner der Stufen ist grammatische Richtigkeit, die Fehlerhäufigkeit und vollständiges Verstehen besonders bewertungsrelevant. Auf den Stufen 3 und 4 wird versucht, der Testsituation einen spielerischen Rahmen zu geben, der kindgerecht sein soll, aber wesentliche Anforderungen an die Motivation, Begeisterung und Spontaneität der Kinder in dieser für sie fremden Situation stellt. Insofern sind kommunikative Dispositionen im gegebenen institutionellen Zusammenhang wesentlich Teil des Gemessenen.

- Auf Stufe 1 werden im Rahmen des Einschreibungsverfahrens einfache Frage-Antwort-Strukturen realisiert. Kann das Kind antworten, wird es zur Regelklasse zugelassen; der Test ist beendet.

- Auf Stufe 2 wird versucht, ein Gespräch („Interview“), ebenfalls aus Frage-Antwort-Strukturen, über kindgerechte Themen zu initiieren. Zeigt sich das Kind „gesprächsbereit“ und „offen und neugierig“, versteht es die Fragen im Wesentlichen und verfügt es über kommunikative Fähigkeiten (hervorgehoben wird diesbezüglich, ob das Kind nachfragt und nonverbale, v.a. mimische und gestische Mittel zielführend einsetzt), wird es zur Regelklasse zugelassen; der Test ist beendet.
- Auf Stufe 3 wird versucht, mit Hilfe von Bildmaterial eine Spielsituation zu evozieren („Lehrkraft spielt mit“), um so „die Testsituation aufzubrechen“ und „das Kind zum Sprechen zu bewegen“. Dominante Muster auf dieser Stufe sind Anweisungen und Aufforderungen. Versteht das Kind diese Handlungen und zeigt es, dass es „sich in einer spielerischen Situation ausdrücken kann“, wird es zur Regelklasse zugelassen; der Test ist beendet.
- Alle Kinder, die Stufe 4 durchlaufen, erhalten sprachliche Förderung. Stufe 4 dient mithin vor allem der Entscheidung darüber, welche Fördermaßnahme zugewiesen wird.
- Auf Stufe 4 wird das Kind beim angeleiteten Spielen in verschiedenen „Spielstationen“ in der Interaktion mit anderen Kindern beobachtet; die anderen beteiligten Kinder sind dabei sowohl zu testende Kinder mit Migrationshintergrund wie deutsche „Tutoren“ aus der 3. oder 4. Klasse. Relevante Handlungsformen sind wiederum Frage-Antwort, Anweisungen und Aufforderungen; Nachsprechübungen kommen vor; es wird versucht, die Kinder anhand von Bildergeschichten zur (narrativen) Textproduktion zu bewegen (vgl. zu diesem Verfahren kritisch Bredel 2001); vielfach geht es auch einfach nur darum, dass das Kind sich irgendwie deutschsprachig äußert.

## 1.6 Auswertungsverfahren/Feststellung von individuellem Förderungsbedarf

### *Auswertungsmethode:*

Auf Stufen 1-3 Einstufung gemäß der oben genannten globalen Kriterien; auf Stufe 4 mittels Beobachtungsbogen Einstufung in drei Kategorien (A: spricht frei und ungehemmt, ist aufgeschlossen, äußert sich verständlich (wenn auch mit Fehlern); B: muss motiviert werden, wirkt unsicher, kann sich nur mit Mühe äußern, versucht aber, sich verständlich zu machen; C: ist introvertiert, wenig motiviert, äußert sich kaum, spricht nur einzelne Wörter). In die Auswertung gehen also wesentlich allgemeine kommunikationsbezogene Verhaltensdispositionen und nur wenig differenzierte Bestimmungen sprachlicher Fähigkeiten und Defizite ein.

### *Wie wird individueller Förderungsbedarf festgestellt?*

Das Verfahren sieht seiner eigenen Zielsetzung gemäß keine differenzierte Sprachstandsdiagnose vor. Förderungsbedarf wird anhand allgemeiner Kommunikationsfähigkeit und -bereitschaft in der gegebenen Situation und anhand der Verständnisleistungen der Kinder festgestellt. Es ist explizit vorgesehen, individuelle Aneignungsprozesse zu berücksichtigen, sofern diese sich aufgrund

der erhobenen Daten über den familiären und Migrationshintergrund einschätzen lassen.

*Wie und in Bezug auf welche sprachlichen Handlungsfähigkeiten werden welche qualitativ differenzierten Förderungsmaßnahmen zugewiesen?*

Herrschen auf Stufe 4 A- und B-Bewertungen vor, kommt das Kind in die Regelklasse mit mehr oder weniger intensiven Fördermaßnahmen. Gehäufte C-Bewertungen ziehen eine Einstufung in eine separate Deutschlernklasse nach sich oder weitere Tests zur Abklärung, ob eine Entwicklungsstörung vorliegt. Detailliertere Vorgaben für die Felder der sprachlichen Förderung können aus den Tests nicht abgeleitet werden.

## 2 sismik

Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindergarteneinrichtungen

Projektleitung:	<i>Toni Mayr, Michaela Ulich (Staatsinstitut für Frühpädagogik, München), beraten von Hans Reich, Christina Christiansen und Christa Kieferle</i> im Auftrag des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP)
Finanzierung:	Bundesministerium des Innern
Anwendung:	Stichprobe mit 2011 Kindern mit Migrationshintergrund in 12 Bundesländern
Quelle:	IFP (2003)

### 2.1 Ziele des Verfahrens nach eigener Darstellung

Das Konzept soll der „gezielten und systematischen Beobachtung“ der „normalen“ kindlichen Sprachentwicklung in Kindertageseinrichtungen dienen. Es „sensibilisiert [...] für ungünstige Entwicklungen und Entwicklungsrisiken, [...] ist aber nicht für die Diagnostik von Sprachstörungen konzipiert.“ Zentrale Gegenstände der Beobachtung sind die „Sprachlernmotivation des Kindes“ und seine „sprachliche Kompetenz“ insbesondere im „Gesprächskreis“, beim Nacherzählen, Gedicht aufsagen und in Bezug auf Wortschatz und Satzbau. Berücksichtigt werden – in Ansätzen – zudem literale Qualifikationen. Der Beobachtungsbogen erfasst vor allem die Sprachentwicklung des Kindes in der deutschen Sprache; die Familiensprache wird nur ansatzweise einbezogen. „Der Bogen liefert konkrete Anhaltspunkte für die pädagogische Förderung in der Einrichtung.“

### 2.2 Theoretische Voraussetzungen

*Linguistische Grundlagen/ zugrunde liegende Sprachkonzeption:*

Keine explizite Bezugstheorie: Primär auf Kommunikations- und sprachliche Handlungsfähigkeit ausgerichteter Sprachbegriff.

*Entwicklungs- und lerntheoretische Grundlagen:*

Keine explizite Bezugstheorie. Eine nicht näher bestimmte Auffassung über den „normalen“ Verlauf sprachbezogener Aneignungsprozesse ist für das Verfahren wesentlich. Bezüge zu einer Theorie des frühen Zweitspracherwerbs sind nicht erkennbar.

**2.3 Erhebungsdifferenzierungen***Untersucht werden:*

Kinder mit Migrationshintergrund

*Bezug auf Mehrsprachigkeit:*

Erfassung der Familienhintergründe und Beobachtung der familiensprachlichen Kompetenz des Kindes; wird zumeist durch eine deutsche Erzieherin ohne Kompetenz in der relevanten Migrantensprache durchgeführt.

*Bezug auf individuelle Aneignungsdifferenzen:*

Qualitatives Verfahren, das eine Beobachtung auch über einen längeren Zeitraum explizit vorsieht. Insofern sind Möglichkeiten des Bezuges auf individuelle Aneignungsdifferenzen gegeben.

**2.4 Erhebungszeitpunkt(e)**

kein genau festgelegter Zeitpunkt; während des Aufenthalts in Kindertagesstätten im Alter von 3 bis 6 Jahren

**2.5 Erhebungsverfahren***Wer führt die Tests durch?*

ErzieherInnen in Kindertagesstätten

*Wie lange dauern die Tests?*

keine zeitliche Eingrenzung; wiederholte Beobachtung eines Kindes, durchaus auch über mehrere Stunden

*Was und wie wird gemessen?*

Aspekte der rezeptiven und produktiven phonischen Qualifikation, der pragmatischen Qualifikation I und II, der semantischen, der morphologisch-syntaktischen und ansatzweise der literalen Qualifikation.

Hinsichtlich der Beobachtungen lassen sich laut Beobachtungsbogen 4 Teile unterscheiden:

- Im ersten Teil werden die verbalen und nonverbalen Handlungen des Kindes in den alltäglichen institutionellen Interaktionssituationen im Rahmen des Tagesstättenaufenthalts beobachtet (bei Interaktionen am Frühstückstisch, beim Spielen mit anderen Kindern, bei Einzelgesprächen mit den ErzieherInnen etc.). Hierbei wird besonderes Augenmerk darauf gelegt, ob das

Kind bei Verständigungsproblemen Strategien wie Umschreibungen und nonverbale Mittel einsetzt. Neben den bloßen Beobachtungen wird die Rezeption und das Nacherzählen von Geschichten sowie das Interesse an Schrift und Reimen auf der Grundlage entsprechender Elizitierungen eingeschätzt.

- Im zweiten Teil werden Wortschatz, Aussprache, Syntax und grammatische Fähigkeiten, möglichst durch Beobachtung in alltäglichen institutionellen Interaktionssituationen („Spontansprache“), eingeschätzt und die Beherrschung des Handlungsmusters „Aufforderung – Durchführung“ abgetestet.
- Im dritten Teil sollen die ErzieherInnen die familiensprachliche Kompetenz des Kindes beobachten und einschätzen. Dabei wird nicht davon ausgegangen, dass die ErzieherInnen die relevante Migrantensprache beherrschen. Eingeschätzt werden u.a. die Länge der Äußerungen und der situative Sprachwechsel. Außerdem sollen die Eltern dazu befragt werden, ob „sich das Kind in der Familiensprache verständigen kann“.
- Der vierte Teil beinhaltet ein Interview mit den Eltern, um Informationen über die Sprachpraxis in der Familie, ihre allgemeine Lebenssituation und ihre Beziehung zur Einrichtung zu erlangen.

## 2.6 Auswertungsverfahren/Feststellung von individuellem Förderungsbedarf

*Auswertungsmethode:*

qualitativ-einschätzend mit anschließender Möglichkeit, die Ergebnisse zum Zwecke des Vergleichs zu quantifizieren

*Wie wird individueller Förderungsbedarf festgestellt?*

Auf der Grundlage der qualitativen Auswertung und dem Vergleich mit anderen Kindern durch die Quantifizierung werden differenzierte „Hauptziele“ der Förderung für das jeweilige individuelle Kind identifiziert und Vorschläge zu ihrer Umsetzung entwickelt.

*Wie und in Bezug auf welche sprachlichen Handlungsfähigkeiten werden welche qualitativ differenzierten Förderungsmaßnahmen zugewiesen?*

Individuelle Fördermaßnahmen werden an zwei Fallbeispielen verdeutlicht. Die entworfenen Fördermaßnahmen beziehen sich zumeist nicht auf einen konkreten Deutschunterricht, sondern auf Maßnahmen, mit denen sich in der Kindertagesstätte der natürliche Zweitspracherwerb unterstützen lässt (z.B., indem das Kind verstärkt in Situationen gebracht wird, in denen es mit deutschsprachigen Kindern kommunizieren muss, Leseanreize bekommt usw.).

### 3 BEK

Beobachtungsbogen zur Erfassung von Entwicklungsrückständen und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindergartenkindern

Projektleitung:	<i>Toni Mayr, Staatsinstitut für Frühpädagogik, München</i> im Auftrag des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP)
Finanzierung:	unbekannt
Anwendung:	unklar; der Bogen „ist für alle Kindertagesstätten in Bayern zur Kopie freigegeben“.
Quelle:	IFP (1998)

#### 3.1 Ziele des Verfahrens nach eigener Darstellung

Der Bogen dient der „Früherkennung von Entwicklungsrückständen und Verhaltensauffälligkeiten.“ Er soll „Alltagsbeobachtungen, die auf Störungen hinweisen, festhalten und ordnen.“

„Der Bogen sollte grundsätzlich nur dann ausgefüllt werden, wenn bei einem Kind Auffälligkeiten beobachtet wurden; es geht nicht um die routinemäßige Einschätzung aller Kinder [...].“ Der Bogen „beschreibt nur, ob ein Kind Auffälligkeiten zeigt – ob tatsächlich eine Störung vorliegt, können nur die dafür zuständigen Fachleute entscheiden.“

#### 3.2 Theoretische Voraussetzungen

*Linguistische Grundlagen/ zugrunde liegende Sprachkonzeption:*

Alltagsauffassung von Sprache

*Entwicklungs- und lerntheoretische Grundlagen:*

Keine explizite Bezugstheorie. Mögliche Entwicklungsstörungen in Bezug auf sprachliche Aneignungsprozesse werden im Zusammenhang gesehen mit möglichen Störungen in Bezug auf weitere „Problembereiche“ wie kognitive Entwicklung, Orientierung und Wahrnehmung, Motorik, Verhalten, körperlicher Zustand, familiäre und psychosoziale Belastungen u.a.

#### 3.3 Erhebungsdifferenzierungen

*Untersucht werden:*

Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten

*Bezug auf Mehrsprachigkeit:*

Kein expliziter Bezug. Am Anfang des Bogens soll eingeschätzt werden, ob das Kind „Schwierigkeiten [hat], Deutsch zu verstehen [und] zu sprechen“. Demgemäß scheint eine Anwendung auf Migrantenkinder vorgesehen zu sein. Auf Mehrsprachigkeit wird aber nicht weiter eingegangen.

*Bezug auf individuelle Aneignungsdifferenzen:*

Der Bezug des Verfahrens auf Kindertageseinrichtungen, in denen Kinder üblicherweise über mehrere Jahre verbleiben, erlaubt grundsätzlich eine wiederholte Anwendung und somit eine grobe Erfassung des Verlaufs individueller Aneignungsprozesse. Darauf wird in IFP (1998) allerdings nicht eingegangen.

**3.4 Erhebungszeitpunkt(e)**

kein genau festgelegter Zeitpunkt; während des Aufenthalts in Kindertageseinrichtungen im Alter von 3 bis 6 Jahren

**3.5 Erhebungsverfahren***Wer führt die Tests durch?*

ErzieherInnen in Kindertageseinrichtungen

*Wie lange dauern die Tests?*

keine zeitliche Eingrenzung; wiederholte Beobachtung eines Kindes durchaus auch über mehrere Stunden

*Was und wie wird gemessen?*

Aspekte der rezeptiven und produktiven phonischen Qualifikation, der morphologisch-syntaktischen Qualifikation, der rezeptiven semantischen und der pragmatischen Qualifikation I. Gemessen wird vermutlich durch Beobachtung in alltäglichen institutionellen Handlungssituationen und auf der Grundlage entsprechender Elizitierungen (IFP 1998 lässt das offen).

Der Test ist insgesamt in 8 „Problembereiche“ aufgeteilt, wobei die Beobachtung der sprachlichen Fähigkeiten nur einen „Problembereich“ ausmacht. Hinsichtlich der Sprache wird beobachtet: Lautbildung und Atmung, allgemeine kommunikative Dispositionen und „Redefluss“, ob das Kind „altersgemäß“ spricht, die grammatische Richtigkeit und das Verstehen von Begriffen, Anweisungen und Aufforderungen.

**3.6 Auswertungsverfahren/Feststellung von individuellem Förderungsbedarf***Auswertungsmethode:*

qualitativ, einschätzend

*Wie wird individueller Förderungsbedarf festgestellt?*

Das Verfahren dient nach eigener Zielsetzung nicht dazu, Förderungsbedarf festzustellen, sondern Beobachtungen bezüglich der Verhaltensauffälligkeit von Kindern zu bündeln und die Untersuchung durch ExpertInnen vorzubereiten. Die ErzieherInnen schätzen die beobachteten Phänomene als *unauffällig – leicht auffällig – stark ausgeprägt* ein.

*Wie und in Bezug auf welche sprachlichen Handlungsfähigkeiten werden welche qualitativ differenzierten Förderungsmaßnahmen zugewiesen?*

S.o.; diese Zuweisungen sind nicht Ziel des Verfahrens. Es dient zur Einschätzung individueller Verhaltensauffälligkeiten und ist insgesamt auch viel zu ungenau, um eine differenzierte förderungsbezogene Diagnose zu bilden.

## 4 HAVAS-5

Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei 5-Jährigen

Projektleitung:	<i>Hans Reich (Universität Koblenz-Landau, Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung) und Hans-Joachim Roth (Universität Hamburg, Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft)</i>
Finanzierung:	unbekannt
Anwendung:	Das Verfahren wurde mit etwa 600 Kindern erprobt.
Quelle:	Reich/Roth (2003)

### 4.1 Ziele des Verfahrens nach eigener Darstellung

HAVAS-5 „ist ein Verfahren, mit dem sich Aussagen über den Stand der Sprachentwicklung von fünfjährigen Kindern gewinnen lassen“. Das Verfahren wurde dezidiert im Hinblick auf eine darauf aufbauende individuelle Förderung entwickelt. Wesentliche Kennzeichen sind die „differenzierte Analyse mündlicher Sprache“, der systematische Einbezug von „Mehrsprachigkeit“ und die „Einbindung in den pädagogischen Kontext“ der Sprachförderung. Die Autoren heben hervor, dass das Verfahren „wissenschaftlich fundiert“ ist. HAVAS-5 verwendet die Methode der Profilanalyse in Parallelformen für Deutsch als Zweitsprache und die Herkunftssprachen Türkisch, Russisch, Polnisch, Italienisch, Spanisch und Portugiesisch (vgl. auch Reich in diesem Band).

### 4.2 Theoretische Voraussetzungen

*Linguistische Grundlagen/ zugrunde liegende Sprachkonzeption:*

Das Verfahren basiert auf einer kommunikations- und handlungsorientierten Sprachauffassung; es zielt ab auf die Messung der „Fähigkeit, eine Situation angemessen zu erfassen und darin sprachlich zu handeln“. Grammatik und Wortschatz werden als „Mittel“ dazu gefasst. Den Erhebungen und Auswertungsanleitungen liegen linguistische Analysen der relevanten sprachlichen Phänomene aus den einbezogenen Einzelsprachen zugrunde.

*Entwicklungs- und lerntheoretische Grundlagen:*

Das Verfahren stützt sich auf Forschungen zum Erst- und Zweitspracherwerb (s. zu letzteren im Einzelnen Reich in diesem Band). Den Erhebungen und Auswertungsanleitungen liegen Analysen zur Abfolge der sprachbezogenen Aneignungsprozesse in den einbezogenen Sprachen zugrunde.



### 4.3 Erhebungsdifferenzierungen

*Untersucht werden:*

einsprachig deutsche Kinder und mehrsprachige Kinder mit Türkisch, Russisch, Polnisch, Italienisch, Spanisch und Portugiesisch als Herkunftssprache und Deutsch als Zweitsprache

*Bezug auf Mehrsprachigkeit:*

Das Verfahren misst parallel die kommunikativen Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und den oben genannten Herkunftssprachen, um so zur Beschreibung eines umfassenden Qualifikationsprofils in mehreren Sprachen zu gelangen.

*Bezug auf individuelle Aneignungsdifferenzen:*

Das Verfahren ist als weitgehend standardisierte Querschnittserhebung zu beschreiben. Da das Verfahren auf die Erfassung von Fähigkeiten zum kommunikativen Handeln, und mithin auf Tiefenstrukturen abzielt, ist die relativ aufwendige Auswertung nicht auf einzelne Realisierungsverfahren festgelegt. Deshalb sind auch keine richtig-falsch-Zuweisungen vorgesehen. Damit bestimmen individuelle Aneignungsdifferenzen etwa im Bereich der Verwendung spezifischer sprachlicher Mittel nicht das Gesamtergebnis.

### 4.4 Erhebungszeitpunkt(e)

im Alter von 5 Jahren

### 4.5 Erhebungsverfahren

*Wer führt die Tests durch?*

„Die für die Sprachförderung verantwortlichen Personen sollten in höchstmöglichem Maße auch diejenigen sein, die die Analyse durchführen und die Ergebnisse im Blick auf ihre Arbeit mit dem Kind interpretieren.“

*Wie lange dauern die Tests?*

Die Erhebung dauert etwa 10-15 Minuten pro Kind, die Auswertung etwa 45 Minuten.

*Was und wie wird gemessen?*

Aspekte der rezeptiven und produktiven phonischen Qualifikation, der pragmatischen Qualifikation I und II, der morphologisch-syntaktischen, semantischen und der diskursiven Qualifikation.

Im Einzelnen sollen die Kinder im Gespräch mit dem Testleiter eine Bildgeschichte aus sechs Szenen versprachlichen. Der Testleiter kann je nachdem eingreifen, ermuntern, anstoßen, auffordern und Fragen stellen. Das Gespräch wird auf Tonband aufgezeichnet. Bei mehrsprachigen Kindern wird der Test für Deutsch als Zweitsprache und für die jeweilige Herkunftssprache durchgeführt. Auswertungsrelevant sind folgende sprachlichen Bereiche:

- die Aufgabenbewältigung. Bewertet wird hier die „sprachliche Wiedergabe der sechs Szenen“, d.h. vor allem, „ob das Kind (a) die beteiligten Akteure (Katze und Vogel) und (b) das Geschehen (raufklettern, wegfliegen usw.) mehr oder weniger vollständig, mehr oder minder genau, mehr oder minder im Zusammenhang dargestellt hat“.
- das sprachliche Handeln im Gespräch. Dieser Bereich umfasst die Teilbereiche „Gesprächsstrategien“, „Sprachliche Strategien“, „Umgang mit fehlenden Ausdrücken“, die Verwendung von Ausdrücken aus der Herkunftssprache (nur beim Test Deutsch als Zweitsprache für Kinder mit anderer Herkunftssprache) und die „Sprechweise“.
- der verbale Wortschatz.
- die Stellung des Verbs im Satz und die Formen des Verbs (beim Test Deutsch als Zweitsprache werden hier Übergangserscheinungen, die für die sprachbezogenen Aneignungsprozesse von Kindern mit anderer Herkunftssprache charakteristisch sind, mit erfasst).
- die Verbindung von Sätzen.
- Präpositionen.

#### 4.6 Auswertungsverfahren/Feststellung von individuellem Förderungsbedarf

##### *Auswertungsmethode:*

Das Verfahren ist durch ein aufwendiges und durch genaue Vorgaben relativ weitgehend standardisiertes Auswertungsverfahren gekennzeichnet, bei dem sich die AuswerterInnen auf die Tonbandaufnahmen stützen. Es ist ihnen freigestellt, die Äußerungen des Kindes darüber hinaus auch zu verschriftlichen. Die Auswertung wird für jede der getesteten Sprachen gesondert vorgenommen. Die Auswertungsanleitungen enthalten vielfach Erläuterungen zu dem charakteristischen Verlauf von sprachbezogenen Aneignungsprozessen der Kinder; diese Erläuterungen sind bei mehrsprachigen Kindern spezifisch auf die jeweilige Sprachenkonstellation abgestimmt. Ausgewertet wird nicht nach richtig-falsch, sondern je nach bewertetem Bereich differenzierter (z.B. in vier Stufen) oder aber beschreibend. Ziel ist ein Qualifikationsprofil, das bei mehrsprachigen Kindern für die relevanten Sprachen parallel erstellt wird.

##### *Wie wird individueller Förderungsbedarf festgestellt?*

HAVAS-5 ist dezidiert im Hinblick auf die Feststellung und Bestimmung individuellen Förderungsbedarfs entwickelt worden. Förderungsbedarf wird auf der Grundlage des für das jeweilige Alter und die jeweilige Mehrsprachigkeitskonstellation charakteristischen Qualifikationsprofils festgestellt.

##### *Wie und in Bezug auf welche sprachlichen Handlungsfähigkeiten werden welche qualitativ differenzierten Förderungsmaßnahmen zugewiesen?*

Hinsichtlich der zu treffenden Förderentscheidungen erlaubt das Verfahren Hinweise bezüglich (1) der „Nutzung der Zweisprachigkeit“, (2) der „Gestaltung der Fördersituation“, (3) des „Verhältnisses der sprachlichen Teilbereiche“ und (4) der „Bestimmung der nächst erreichbaren Ziele in den Teilbereichen“.

## 5 SFD

Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder

- Projektleitung: *Anna Hobusch (Grundschulleiterin, Bremen);  
Nevin Lutz (Lehrerin für Sonderpädagogik, Bremen);  
Uwe Wiest (Leiter des Schulpsychologischen Dienstes in Bremen)*  
An der Entwicklung waren folgende Institutionen beteiligt:  
Schulpsychologischer Dienst Bremen, Senator für Bildung  
und Wissenschaft in Bremen, Landesinstitut für Schule  
(LIS) in Bremen
- Finanzierung: unbekannt
- Anwendung: Das Verfahren wurde mit etwa 200 bis 300 Kindern je  
Schuljahr (insgesamt 1.048 Kinder) standardisiert und wird  
seit 1994 (SFD für das 1. Schuljahr) bzw. seit 1999 (SFD  
für das 2. und 3./4. Schuljahr) vor allem an Bremer Schu-  
len eingesetzt.
- Quelle: Hobusch/Lutz/Wiest (2002)

### 5.1 Ziele des Verfahrens nach eigener Darstellung

„Die vorliegenden Materialien für die Grundschule sind für die Hand von Lehrkräften gedacht, um sie in ihrer Arbeit mit Kindern, für die Deutsch nicht die Erstsprache ist, zu unterstützen, sei es im Klassen- oder im Förderunterricht für Deutsch als Zweitsprache.“ Das Verfahren soll „die tatsächliche Sprachbeherrschung erfassen und einen objektiven Vergleich mit den üblichen an deutsche Kinder gestellten sprachlichen Anforderungen ermöglichen.“ Dabei kann „der passive Wortschatz der Kinder [...] im 1. Schuljahr mittels zweier CDs in 15 Sprachen (Erstsprachen der Kinder) auch von Lehrkräften erfasst werden, die diese Sprachen gar nicht beherrschen.“

### 5.2 Theoretische Voraussetzungen

*Linguistische Grundlagen/ zugrunde liegende Sprachkonzeption:*

kein explizites Modell; Alltagsauffassung von Sprache

*Entwicklungs- und lerntheoretische Grundlagen:*

keine explizite Bezugstheorie

### 5.3 Erhebungsdifferenzierungen

*Untersucht werden:*

Kinder, für die Deutsch nicht die Erstsprache ist

*Bezug auf Mehrsprachigkeit:*

Eingangs des Verfahrens wird die Nationalität des Kindes und seiner Eltern sowie die Familiensprache (verwendungsmäßig differenziert nach Mutter, Vater und Geschwistern) erfasst. Für das 1. Schuljahr steht eine CD zur Verfügung, mit deren Hilfe das Wortverständnis in 15 Herkunftssprachen geprüft werden soll, ohne dass die Lehrkräfte über Kenntnisse der jeweiligen Herkunftssprache verfügen müssten. Für die Auswertungen werden u.a. auch Normwerte herangezogen, die anhand von Stichproben von Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache entwickelt wurden – allerdings ohne, dass dabei nach Herkunftssprachen differenziert worden wäre.

*Bezug auf individuelle Aneignungsdifferenzen:*

Da das Verfahren für das 1., 2. und 3./4. Schuljahr differenziert vorliegt, sind entsprechende Längsschnitte möglich. Ansonsten ist das Verfahren standardisiert und erlaubt kaum eine Erfassung individueller Aneignungsdifferenzen.

## 5.4 Erhebungszeitpunkt(e)

Das Verfahren ist für das 1., 2. und 3./4. Schuljahr (Altersstufen 6-7, 7-8 und 8-10) differenziert.

## 5.5 Erhebungsverfahren

*Wer führt die Tests durch?*

GrundschullehrerInnen

*Wie lange dauern die Tests?*

Bei dem Verfahren für das 1. Schuljahr handelt es sich um eine Einzelüberprüfung, die pro Kind etwa 30-40 Minuten dauert. Die Verfahren für das 2. und das 3./4. Schuljahr können zum Teil gruppenweise durchgeführt werden, „wenn zwei Erwachsene anwesend sind, die eingreifen können, falls Kinder die Anweisungen nicht verstanden haben“. Für das 2. Schuljahr beträgt die Dauer 35-40 Minuten in der Gruppe zzgl. etwa 10 Minuten Einzeltest pro Kind, für das 3./4. Schuljahr beträgt die Dauer 30-45 Minuten in der Gruppe zzgl. etwa 10 Minuten Einzeltest pro Kind.

*Was und wie wird gemessen?*

Aspekte der rezeptiven semantischen sowie der produktiven und rezeptiven morphologisch-syntaktischen und der diskursiven Qualifikation. Im Einzelnen umfasst das Verfahren folgende Untertests:

- *Wortschatz*: Die Kinder müssen zu Wörtern, die ihnen vorgesprochen werden, unter vier Bildern das passende identifizieren (1. und 2. Schuljahr). Im 1. Schuljahr wird dieser Test mit Hilfe einer beiliegenden CD auch für 15 Herkunftssprachen durchgeführt. Im 3./4. Schuljahr müssen die Kinder zu einem vorgegebenen Wort aus einer Liste von vier Wörtern das „passende“ (es handelt sich um Synonyme, Ober- oder Unterbegriffe) herausuchen und ankreuzen.

- *Farbenkenntnisse*: „Die prüfende Person zeigt einen farbigen Gegenstand und fragt nach der Farbe“ (nur 1. Schuljahr).
- *Hörverständnis – Sätze*: Dem Kind werden Sätze langsam vorgelesen. Es muss jeweils aus einer Reihe von Abbildungen die identifizieren, die zu dem versprochenen Sachverhalt passt (nur 1. Schuljahr).
- *Hörverständnis – Text*: Dem Kind wird eine kurze Geschichte langsam vorgelesen. Es muss einfache Verständnisfragen beantworten (nur 1. und 3./4. Schuljahr).
- *Singular/Plural*: Das Kind wird mit Hilfe von Bildern etc. dazu bewegt, Pluralformen zu vorgegebenen Substantiven anzugeben (nur 1. Schuljahr).
- *Präpositionen (Hören und Ausführen)*: Das Kind muss einfache Aufforderungen, in denen Präpositionen vorkommen, befolgen (z.B. „Setze den Teddy auf den Stuhl“) (nur 1. Schuljahr).
- *Präpositionen (Sprechen)*: Das Kind muss einfache Fragen nach der Positionierung von Kuscheltieren im Raum unter Verwendung von Präpositionen beantworten (z.B. „Wo sitzt der Teddy? - Auf dem Stuhl.“). Im 2. und 3./4. Schuljahr werden die Präpositionen anhand von Bildern erfragt; das Kind muss die Präposition aus einer Liste von vier herausuchen und ankreuzen bzw. abschreiben.
- *Artikel*: Das Kind muss durch die Auswahl des Artikels das Genus von vorgegebenen Substantiven bestimmen (nur 2. und 3./4. Schuljahr).
- *Bildergeschichte (Freies Sprechen)*: Das Kind soll eine Geschichte, die auf fünf Bildkarten dargestellt ist, beschreiben. „Die prüfende Person protokolliert den genauen Wortlaut [...] oder verwendet einen Rekorder“.
- Testrelevant sind insbesondere die sprachlichen Handlungsformen „Frage – Antwort“, „Aufgabe stellen – Aufgabe lösen“, „Aufforderung – Durchführung“ und „Bildergeschichte beschreiben“.

## 5.6 Auswertungsverfahren/Feststellung von individuellem Förderungsbedarf

### *Auswertungsmethode:*

Nach richtig-falsch; quantitativ-vergleichend. Für die Auswertung der Bildergeschichte werden nur eine Reihe möglicher Analysegesichtspunkte vorgeschlagen.

### *Wie wird individueller Förderungsbedarf festgestellt?*

Anhand der Eichstichprobe werden die Testleistungen der Kinder in eine Rangfolge eingeordnet. Die Vergleichswerte werden dabei für Kinder mit Deutsch als Erstsprache und für Kinder mit einer anderen Erstsprache differenziert festgelegt. Aufgrund des erreichten Prozentranges werden die Kinder in drei Leistungsstufen eingeteilt.

### *Wie und in Bezug auf welche sprachlichen Handlungsfähigkeiten werden welche qualitativ differenzierten Förderungsmaßnahmen zugewiesen?*

Ausgehend von der Zuweisung zu den Leistungsstufen werden die Kinder pauschal Förderstrukturen zugewiesen (separate Deutschförderung – Regelunterricht mit besonderer Deutschförderung – Regelunterricht ohne besondere Deutschförderung).

## 6 Bärenstark

Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Vorschul- und Schuleingangsphase

Projektleitung:	<i>Andreas Pochert im Auftrag der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (beraten von Ulrike Grassau und Ulrich Steinmüller)</i>
Finanzierung:	Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport
Anwendung:	seit 2001 jedes Jahr; zuletzt Januar 2003 mit allen angemeldeten zukünftigen Erstklässlern in Berlin (26.720 Kinder)
Quelle:	Berliner Senatsverwaltung BJS (2003)

### 6.1 Ziele des Verfahrens nach eigener Darstellung

Das Verfahren soll sechs Monate vor Schuleintritt „die Sprachkompetenz im Bereich Deutsch ermitteln und den Förderbedarf von Kindern deutscher und nichtdeutscher Herkunft in der Vorschul- und Schuleingangsphase ermitteln.“ Es gibt somit „Auskünfte über die Lernausgangslagen der künftigen Erstklässler. Es veranschaulicht einerseits den Umfang des Förderbedarfs und andererseits die Inhalte der Förderung.“ Dabei steht die Praktikabilität des Verfahrens und nicht dessen Normierung im Vordergrund. „Kommunikative Situationen“ sollen den Kindern Raum geben, ihr Sprachkönnen mit „spontanen, selbstbestimmten und selbst ausgewählten kommunikativen Mitteln“ zu zeigen. „Dadurch werden nicht nur die Defizite, sondern auch die Stärken und Besonderheiten eines Kindes festgestellt.“

### 6.2 Theoretische Voraussetzungen

*Linguistische Grundlagen/ zugrunde liegende Sprachkonzeption:*

Alltagsauffassung von Sprache mit Bezügen auf die traditionelle schriftlichkeitsorientierte Grammatik

*Entwicklungs- und lerntheoretische Grundlagen:*

kein explizites Modell

### 6.3 Erhebungsdifferenzierungen

*Untersucht werden:*

alle Kinder eines Jahrgangs, also Kinder mit und ohne Migrationshintergrund

*Bezug auf Mehrsprachigkeit:*

Erfassung der Nationalität der Kinder, der familiären Migrationshintergründe und der Herkunftssprachen zu Beginn des Tests. Darüber hinaus kein Bezug auf Mehrsprachigkeit oder auf die Sprachkompetenz in der Herkunftssprache während des weiteren Tests.

*Bezug auf individuelle Aneignungsdifferenzen:*

Das Verfahren ist als einmalige Querschnittserhebung konzipiert, die aber noch durch eine frühere Erhebung in den Kindertagesstätten und eine Erhebung am Ende des zweiten Schuljahres erweitert werden soll. Durch die deutliche Standardisierung des Verfahrens sind die Möglichkeiten, sich auf individuelle Aneignungsdifferenzen zu beziehen, beschränkt.

**6.4 Erhebungszeitpunkt(e)**

nach der Anmeldung zur Schule (ca. 6 Monate vor Schulbeginn), also im 6. oder 7. Lebensjahr

**6.5 Erhebungsverfahren***Wer führt die Tests durch?*

Pädagogisches Personal (GrundschullehrerInnen, VorklassenleiterInnen und ErzieherInnen) an den Schulen, Vorschulen und Kindertageseinrichtungen, in denen der Test durchgeführt wird.

*Wie lange dauern die Tests?*

30 Minuten pro Kind; Auswertung nochmals 15 Minuten pro Kind

*Was und wie wird gemessen?*

Mündliche Produktions- und Rezeptionsfähigkeiten im Hinblick auf die pragmatische Qualifikation I, die semantische und die morphologisch-syntaktische Qualifikation. Besonderes Augenmerk wird auf grammatische Richtigkeit gelegt, die sich explizit an der schriftsprachlichen Norm orientiert.

Das Testverfahren umfasst ein Interview mit den Eltern, ein einführendes Gespräch mit dem Kind und den eigentlichen Test, der in vier Aufgabenbereiche unterteilt ist. Aus den Ergebnissen wird ein Sprachstandsprofil entwickelt.

- Im ersten Aufgabenbereich wird die „aktive und passive lexikalische Kompetenz“ anhand von Nomen (Bezeichnungen von Körperteilen) und deren Pluralbildung überprüft. Relevante Handlungsformen sind dabei Frage – Antwort und Aufforderung – Durchführung.
- Im zweiten Aufgabenbereich sollen Handlungen anhand eines Bildes „beschrieben“ werden. Überprüft werden dabei vor allem Verbformen und Satzgliedstellung im Hinblick auf ihre morphologische und syntaktische Richtigkeit. Relevante Handlungsform ist hier die Aufforderung.
- Im dritten Aufgabenbereich sollen anhand von Bildpaaren, die sich in Details unterscheiden, Unterschiede erkannt und versprachlicht werden. Neben kognitiven Fähigkeiten wird hier die Verwendung von Wörtern verschiedener Wortarten (wie Adjektive, Präpositionen, Numeralien usw.) gemessen. Schriftsprachlich unvollständige Sätze und Grammatikfehler werden negativ gewertet.
- Im vierten Aufgabenbereich werden „Präpositionen im Kontext“ überprüft bzw. die „Satzbildung mit Präpositionalobjekt im richtigen Kasus“. Dabei wird ein Stoffbär unterschiedlich im Raum plaziert und das Kind aufgefor-

dert, dessen räumliche Lage zu versprachlichen. Schriftsprachlich unvollständige Sätze und Grammatikfehler werden negativ gewertet.

## 6.6 Auswertungsverfahren/Feststellung von individuellem Förderungsbedarf

*Auswertungsmethode:*

quantitativ, statistisch-vergleichend

*Wie wird individueller Förderungsbedarf festgestellt?*

Als relevante Indikatoren für Sprachförderungsbedarf dienen vor allem grammatisch-syntaktische Kategorien. Herkunftssprachliche Kompetenzen werden nicht einbezogen; die für die Durchführung des Tests relevanten Aspekte der pragmatischen Qualifikation I gehen in die Auswertung nicht ein.

Fördermaßnahmen werden anhand der erreichten Punkte (max. 100) zugewiesen. Im Bereich von 80-100 Punkten besteht kein Anlass zur Förderung; Kinder mit einem Gesamtwert von 60-79 Punkten benötigen Sprachförderung und Kinder mit einem Wert von unter 60 Punkten erhalten intensive Sprachförderung. Es wird dabei zwischen indigenen und nicht-indigenen Kindern nicht weiter differenziert.

*Wie und in Bezug auf welche sprachlichen Handlungsfähigkeiten werden welche qualitativ differenzierten Förderungsmaßnahmen zugewiesen?*

Das Punktesystem lässt – trotz der anders lautenden Zielsetzung – eine Differenzierung individueller Sprachdefizite und dementsprechend die Zuweisung individueller Fördermaßnahmen nur begrenzt zu. Aus dem Sprachstandsprofil wird z.B. nicht ersichtlich, ob das Kind wegen mangelnder Deutschkenntnisse oder aufgrund von Sprachstörungen der Sprachförderung bedarf. Die diskutierten Fördermaßnahmen differenzieren ebenfalls nicht zwischen indigenen und nicht-indigenen Kindern.

## 7 Fit in Deutsch

Feststellung des Sprachstandes 10 Monate vor der Einschulung

Projektleitung:	keine Angaben, im Auftrag des Niedersächsischen Kultusministeriums
Finanzierung:	Niedersächsisches Kultusministerium
Anwendung:	bei der Schulanmeldung im September 2003 bei allen schulpflichtigen Kindern Niedersachsens
Quelle:	Niedersächsischer Bildungsserver (2003) (=nur kurze Testbeschreibung; kein Erhebungsbogen erhältlich)



## 7.1 Ziele des Verfahrens nach eigener Darstellung

„Fit in Deutsch“ ist ein gestuftes Verfahren, mit dem im Rahmen der Schulanmeldung „der aktive und passive Wortschatz des Kindes, sein Sprachverständnis und seine aktive Sprachstrukturierung überprüft wird. Seine bisherige sprachliche Entwicklung wird erfragt.“ Das Verfahren „dient dazu [...], die Entscheidung zu begründen, ob das Kind zur Teilnahme an einer besonderen sprachfördernden Maßnahme verpflichtet wird.“ Dabei wird mit dem Verfahren nur allgemein Förderbedarf festgestellt; eine differenziertere Diagnostik leistet es nicht.

## 7.2 Theoretische Voraussetzungen

*Linguistische Grundlagen/ zugrunde liegende Sprachkonzeption:*  
nicht erkennbar (Alltagsauffassung von Sprache)

*Entwicklungs- und lerntheoretische Grundlagen:*  
keine Angaben

## 7.3 Erhebungsdifferenzierungen

*Untersucht werden:*

alle Kinder bei der Schulanmeldung, also sowohl Kinder mit wie ohne Migrationshintergrund

*Bezug auf Mehrsprachigkeit:*

Erfassung der Familiensprache und der bisherigen Sprachentwicklung (z.B. beobachtete Sprachentwicklungsprobleme; bereits erfolgte sprachtherapeutische Maßnahmen) des Kindes durch Befragen der Eltern. Im Gespräch mit dem Kind wird pauschal festgestellt, ob es Deutsch spricht oder nicht. Ansonsten ist das Verfahren nicht hinsichtlich Mehrsprachigkeit differenziert.

*Bezug auf individuelle Aneignungsdifferenzen:*

Einmalige Querschnittserhebung ohne individuelle Differenzierungsmöglichkeiten. Der einzige Bezug auf den bisherigen Verlauf der individuellen Aneignungsprozesse findet durch das diesbezügliche Befragen der Eltern statt.

## 7.4 Erhebungszeitpunkt(e)

während der Schulanmeldung 10 Monate vor Schulbeginn, also gegen Ende des 6. Lebensjahres

## 7.5 Erhebungsverfahren

*Wer führt die Tests durch?*

Lehrkräfte (mindestens je zwei) bei der Schulanmeldung

*Wie lange dauern die Tests?*

kein zeitlicher Rahmen angegeben; Teil A wahrscheinlich 5 Minuten; Teil B 5 Minuten; Teile C-E 15-30 Minuten – insgesamt also ca. 25-40 Minuten

*Was und wie wird gemessen?*

Aspekte der semantischen Qualifikation, der morphologisch-syntaktischen, der pragmatischen I und der diskursiven Qualifikation.

- In Teil A wird die bisherige Sprachentwicklung des Kindes von den Eltern eingeschätzt. Zeigt sich hier, dass das Kind nicht deutsch spricht, wird es zu sprachfördernden Maßnahmen verpflichtet; das Screening ist beendet.
- In Teil B soll das Kind von der Lehrkraft in ein Gespräch verwickelt werden (keine genauere Erklärung des Vorgangs). Dabei sollen „Beobachtungen zum aktiven Wortschatz des Kindes“ notiert werden; relevant ist auch, ob sich das Kind „flüssig und grammatisch altersangemessen auf Deutsch verständigen“ kann. Für Kinder, für die das festgestellt werden kann, ist das Screening beendet.
- In Teil C soll anhand von Bildkarten der passive Wortschatz des Kindes überprüft werden (keine nähere Beschreibung des Verfahrens).
- In Teil D wird das Handlungsmuster Aufforderung – Durchführung in unterschiedlichen Komplexitätsgraden überprüft; dabei „werden verschiedene Präpositionen gebraucht“ (keine nähere Beschreibung des Verfahrens vorhanden).
- In Teil E werden „aktive“, „spontane Äußerungen“ des Kindes ermittelt.

## 7.6 Auswertungsverfahren/Feststellung von individuellem Förderungsbedarf

*Auswertungsmethode:*

ziemlich undifferenziert; beurteilt wird lediglich, ob das Kind die jeweiligen Aufgaben erfolgreich bearbeitet hat oder nicht.

*Wie wird individueller Förderungsbedarf festgestellt?*

Bearbeitet das Kind einen oder mehrere der Aufgabenbereiche nicht erfolgreich, wird es zur Teilnahme an Sprachfördermaßnahmen verpflichtet.

*Wie und in Bezug auf welche sprachlichen Handlungsfähigkeiten werden welche qualitativ differenzierten Förderungsmaßnahmen zugewiesen?*

Nach der Feststellung des Förderbedarfs sollen „umfangreichere und differenziertere Beobachtungen der Sprachentwicklung“ stattfinden, um konkrete Fördermaßnahmen zuzuweisen. „Fit in Deutsch“ selbst leistet das nicht.

## 8 SETK 2

Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder

Diagnose rezeptiver und produktiver Sprachverarbeitungsfähigkeiten

Der SETK 2 (zu dem auch eine Kurzform gehört) bildet mit dem SETK 3-5 und dessen Kurzform SSV eine Testfamilie.

Projektleitung:	Hannelore Grimm, Universität Bielefeld (Psychologie) unter Mitarbeit von M. Aktaş und S. Frevert (und „kollegialer Unterstützung“ von Ute Ritterfeld und Marcus Hasselhorn)
Finanzierung:	unbekannt
Anwendung:	keine näheren Angaben; anhand einer Stichprobe mit 283 Kindern standardisiert.
Quelle:	Grimm (2000)

## 8.1 Ziele des Verfahrens nach eigener Darstellung

Der SETK 2 „erlaubt, produktive und rezeptive Sprachverarbeitungsfähigkeiten bei zweijährigen Kindern zuverlässig und objektiv zu erfassen. Erstmals für den deutschen Sprachraum wird damit ein standardisiertes Verfahren vorgelegt, das in umfassender Weise valide Aussagen über das Sprachniveau so junger Kinder zulässt.“ Der Test soll eine Grundlage bieten, um im Bedarfsfall durch „eine möglichst frühe Intervention [...] die kindlichen Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten entscheidend zu verbessern.“ Er kann als „Screeninginstrument“ zur „Früherkennung von Risikokindern für Entwicklungsstörungen [...] sowohl in der pädiatrischen Praxis als auch in Frühförderstellen und in sozialpädiatrischen Zentren“ eingesetzt werden; außerdem „in der kinderpsychologischen, in der logopädischen und in der erzieherischen Praxis“ sowie in der Forschung.

## 8.2 Theoretische Voraussetzungen

### *Linguistische Grundlagen/ zugrunde liegende Sprachkonzeption:*

keine explizite linguistische Bezugstheorie; weitgehende Restriktion von Sprache auf Phonetik/Phonologie, Morphologie und Syntax; dabei normbezogenes und schriftlichkeitsorientiertes Sprachverständnis.

### *Entwicklungs- und lerntheoretische Grundlagen:*

Spracherwerb wird als strukturbildender Prozess verstanden, bei dem „Strukturen unterschiedlichster und in relativer Autonomie existierender Strukturebenen miteinander verrechnet werden müssen“ (s. ausführlich Grimm 1999). Wichtig für das Verfahren ist insbesondere die Auffassung, dass die „Meilensteine der frühen lexikalischen und grammatischen Entwicklung in der gleichen Weise und in vergleichbarer Zeit ablaufen“. Demnach erfolgt „mit ungefähr 18 Monaten eine starke Beschleunigung des Worterwerbs, der sogenannte Wortschatzspurt“. Im relevanten Testalter von zwei Jahren verfügt das Kind dann über mehr als 200 Wörter; 6 Monate später kann es über 500 Wörter produktiv verwenden. Zusammen mit dem Wortschatzspurt treten erste Wortkombinationen auf. Die grammatische Entwicklung „zwischen 2 und 3 Jahren ist durch den Erwerb des Flexionssystem und die Fähigkeit gekennzeichnet, Negationen und Fragen linguistisch zu markieren. Die Kinder beginnen nun auch sehr schnell, zunehmend längere Phrasen zu bilden, wobei Präpositionen, Pronomen und Zeitformen sowie Hilfs- und Modalverben für die Elaboration grundlegender Konstruktionen eingesetzt werden.“ Für die Erfassung des Verlaufs die-

ser Entwicklungen stellt laut Grimm die „durchschnittliche Äußerungslänge [...] ein sehr gutes und aussagefähiges Maß“ dar.

### 8.3 Erhebungsdifferenzierungen

*Untersucht werden:*

Kinder im Alter von 2 Jahren

*Bezug auf Mehrsprachigkeit:*

Mehrsprachigkeit findet weder Berücksichtigung noch Erwähnung. Ob der Test nichtsdestoweniger auch auf Kinder mit Migrationshintergrund angewendet werden soll, bleibt offen. Auf jeden Fall geht das Verfahren auf diese Gruppe nicht eigens ein.

*Bezug auf individuelle Aneignungsdifferenzen:*

Zusammen mit dem SETK 2 und dem SETK 3-5 ergeben sich Möglichkeiten längsschnittiger Untersuchungen. Der SETK 2 selbst ist hoch standardisiert und bietet keine Spielräume für individuelle Differenzierungen.

### 8.4 Erhebungszeitpunkt(e):

im 3. Lebensjahr

### 8.5 Erhebungsverfahren

*Wer führt die Tests durch?*

keine Festlegung

*Wie lange dauern die Tests?*

keine Angaben, vermutlich aber ca. 20-30 Minuten

*Was und wie wird gemessen?*

mündliche Produktions- und Rezeptionsfähigkeiten im Hinblick auf Aspekte der semantischen und der morphologisch-syntaktischen Qualifikation. Kennzeichnend für das Verfahren ist eine hohe Standardisierung und eine hohe messtheoretische „Testgüte“ hinsichtlich Objektivität, Reliabilität und Validität. Im Einzelnen sind folgende Untertests vorgesehen:

- Beim Test „Verstehen I: Wörter“ wird das „frühe Wortverständnis“ gemessen. Den Kindern werden Wörter (Nomen) dargeboten, die sich auf gängige Objekte beziehen. Sie müssen diese Objekte auf Bildkarten, auf denen sich außerdem jeweils drei „Distraktoren“ befinden, identifizieren und zeigen.
- Der Test „Verstehen II: Sätze“ wird „das Verstehen einfacher Sätze“ untersucht. Dabei wird ebenso verfahren wie beim Test „Verstehen I: Wörter“ – nur werden jetzt einfache Sätze vorgesprochen und es sind auf den Bildkarten die entsprechenden Sachverhalte zu zeigen.
- Beim Test „Produktion I: Wörter“ werden den Kindern Abbildungen gängiger Objekte dargeboten, die sie versprachlichen müssen.

- Die ersten drei Tests werden nach richtig-falsch mit Punkten bewertet.
- Beim Test „Produktion II: Sätze“ wird die Fähigkeit untersucht, „einen dargestellten Sachverhalt so gut und präzise wie möglich verbal zu enkodieren“. Dazu werden den Kindern Abbildungen einfacher Sachverhalte dargeboten, die sie versprachlichen sollen. Die Versprachlichung erfolgt zunächst spontan; dann erfragt der Testleiter „unter Berücksichtigung der Erstantwort die Zielsatzteile systematisch ab“. Bewertungsrelevant sind semantische, morphologische und syntaktische Richtigkeit.
- Das Verfahren kann in reduzierter Form als Screeningverfahren verwendet werden, indem der Test „Produktion II: Sätze“ stark verkürzt durchgeführt wird.

## 8.6 Auswertungsverfahren/Feststellung von individuellem Förderungsbedarf

*Auswertungsmethode:*

quantitativ; statistisch-vergleichend; normbezogen nach richtig-falsch

*Wie wird individueller Förderungsbedarf festgestellt?*

„Wenn ein Kind in einem Untertest keine durchschnittlichen Leistungen erreicht, wird es als Risikokind eingestuft. Sind die Leistungen bei beiden Untertests unterdurchschnittlich, so kann diese Diagnose als schon sehr gesichert gelten. Sollten auch bei den Verstehenstests keine durchschnittlichen Leistungen erreicht werden, besteht der Verdacht, daß das sprachliche Defizit mit einem allgemeineren Intelligenzdefizit verbunden ist.“ Die Grenzwerte für unterdurchschnittliche Leistungen in diesem Sinne wurden auf der Grundlage von Tests mit 283 Kindern, also rein vergleichend festgelegt.

*Wie und in Bezug auf welche sprachlichen Handlungsfähigkeiten werden welche qualitativ differenzierten Förderungsmaßnahmen zugewiesen?*

Erläuterungen dazu werden nicht gegeben.

## 9 SETK 3-5

Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder

Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen  
Der SETK 3-5 (zu dem auch die Kurzform SSV gehört) bildet mit dem SETK 2 eine Testfamilie.

Projektleitung:	Hannelore Grimm, Universität Bielefeld (Psychologie) in Zusammenarbeit mit M. Aktaş und S. Frevert (und „kollegialer Unterstützung“ u.a. von Ute Ritterfeld, Marcus Hasselhorn und Rosemarie Tracy)
Finanzierung:	unbekannt
Anwendung:	verschiedene, darunter eine Stichprobe mit 495 Kindern, an der der Test standardisiert wurde
Quelle:	Grimm (2001)

## 9.1 Ziele des Verfahrens nach eigener Darstellung

„Der SETK 3-5 ist ein Sprachentwicklungstest für die diagnostische Einzelfalluntersuchung. Er erfasst über vier Untertests bei den dreijährigen Kindern und über fünf Untertests bei den vier- bis fünfjährigen Kindern rezeptive und produktive Sprachverarbeitungsfähigkeiten sowie auditive Gedächtnisleistungen. Erstmals ist es möglich, im kritischen Altersbereich zwischen drei und fünf Jahren valide und reliabel das erreichte Sprachentwicklungsniveau festzustellen und in einen kausalen Erklärungszusammenhang mit auditiven Gedächtnisleistungen zu bringen. Dabei spielt das phonologische Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter, das erstmals mit dem vorliegenden Test standardisiert untersucht wird, eine ganz entscheidende Rolle.“

## 9.2 Theoretische Voraussetzungen

*Linguistische Grundlagen/ zugrunde liegende Sprachkonzeption:*

Keine explizite linguistische Bezugstheorie; weitgehende Restriktion von Sprache auf Phonetik/Phonologie, Morphologie und Syntax; dabei normbezogenes und schriftlichkeitsorientiertes Sprachverständnis; einige Details des Verfahrens sind auch systemlinguistisch betrachtet nur unzureichend reflektiert.

*Entwicklungs- und lerntheoretische Grundlagen:*

Spracherwerb wird als strukturbildender Prozess verstanden, bei dem „Strukturen unterschiedlichster und in relativer Autonomie existierender Strukturebenen miteinander verrechnet werden müssen“ (s. ausführlich Grimm 1999). Wichtig für das Verfahren ist insbesondere die Auffassung von der modularen Struktur des sprachlichen (Regel-)Wissens und die Auffassung von der steuernden Funktion der prosodischen, lautbezogenen Komponente für die Sprachverarbeitung und damit die Sprachentwicklung.

Den altersspezifischen Teilverfahren liegen explizite Annahmen über den sukzessiven Erwerb der verschiedenen Komponenten bzw. Teilkomponenten sprachlichen Wissens zugrunde. Wichtig für das Verfahren ist dabei vor allem die Annahme, dass zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr das zuvor „implizite sprachliche Wissen [...] für das Bewusstsein zugänglich“ wird. Deshalb kann bei vier- und fünfjährigen Kindern untersucht werden, wie diese „abstraktes Regelwissen für eine Aufgabenlösung einsetzen.“

## 9.3 Erhebungsdifferenzierungen

*Untersucht werden:*

Kinder im Alter von 3-5

*Bezug auf Mehrsprachigkeit:*

Mehrsprachigkeit findet weder Berücksichtigung noch Erwähnung. Ob der Test nichtsdestoweniger auch auf Kinder mit Migrationshintergrund angewendet werden soll, bleibt offen. Auf jeden Fall geht das Verfahren auf diese Gruppe nicht eigens ein.

*Bezug auf individuelle Aneignungsdifferenzen:*

Zusammen mit dem SETK 2 und den altersspezifischen Differenzierungen, die der SETK 3-5 vorsieht, ergeben sich Möglichkeiten längsschnittiger Untersuchungen, auf die auch verwiesen wird. Die einzelnen altersspezifischen Verfahren sind in sich hoch standardisiert und bieten keine Spielräume für individuelle Differenzierungen.

## 9.4 Erhebungszeitpunkt(e)

zwischen dem 4. und 6. Lebensjahr mit spezifischen Variationen für das 4. Lebensjahr einerseits und das 5.-6. andererseits

## 9.5 Erhebungsverfahren

*Wer führt die Tests durch?*

keine Festlegung

*Wie lange dauern die Tests?*

20-30 Minuten

*Was und wie wird gemessen?*

mündliche Produktions- und Rezeptionsfähigkeiten im Hinblick auf Aspekte der phonischen, der semantischen und der morphologisch-syntaktischen Qualifikation und allgemeine Gedächtnisleistungen. Kennzeichnend für das Verfahren ist vor allem eine hohe Standardisierung und eine hohe messtheoretische „Testgüte“ hinsichtlich Objektivität, Reliabilität und Validität. Im Zusammenhang damit werden die gemessenen Fähigkeiten wesentlich auf die Wiedergabe und die Diskriminierung vorgegebener Oberflächenstrukturen reduziert.

Im Einzelnen sind je nachdem für 3- oder 4- bis 5-jährige Kinder folgende Untertests vorgesehen:

- Beim Test „Verstehen von Sätzen“ müssen die Kinder vorgeschprochenen Sätzen Bilder zuordnen, die dem Satzinhalt entsprechen (3-jährige) oder einfachen Aufforderungen nonverbal folgen (3-jährige und 4- bis 5-jährige).
- Der Test „Enkodierung semantischer Relationen“ wird nur auf die 3-jährigen angewendet. Sie müssen hier Bilder, die „räumliche Relationen zwischen Akteur und Handlungsobjekt“ abbilden und deren Versprachlichung „Präpositionalstrukturen verlangt“, in Satzform „beschreiben“. – Die Auswertungsvorgaben verdeutlichen, dass von den Kindern bei diesen „Beschreibungen“ erwartet wird, dass sie von der Präsenz des Beschreibungsobjekts im gemeinsamen Wahrnehmungsraum weitgehend abstrahieren; so wird etwa die Verwendung von Deixis nicht erwartet.
- Der Test „Morphologische Regelbildung“ zielt auf das „Regelwissen“. Die Kinder (3-jährige und 4- bis 5-jährige) müssen zu realen Wörtern und zu Kunstwörtern jeweils den Plural angeben.
- Mit dem Test „Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter“ wird „die Fähigkeit gemessen, neue und zuvor noch nicht gehörte Lautmuster im phonologischen Gedächtnis zu repräsentieren“ (3-jährige und 4- bis 5-

jährige). Die Kinder müssen Kunstwörter, die nach ihrer Silbenstruktur und ihrer „semantischen Nähe“ zu realen Wörtern differenziert werden, nachsprechen.

- Beim Test „Gedächtnisspanne für Wortfolgen“ (nur 4- bis 5-jährige) wird „die Fähigkeit gemessen, bekannte aufeinanderfolgende, jedoch inhaltlich unverbundene Wörter zu speichern und in der vorgesehenen Abfolge zu reproduzieren“. Die Kinder müssen dargebotene Wortfolgen nachsprechen.
- Der Test „Satzgedächtnis“ soll messen, „wie gut es gelingt, erworbene grammatische Strukturen für die Reproduktion von Sätzen zu nutzen“ (nur 4- bis 5-jährige). Die Kinder müssen Sätze aus sechs bis zehn Wörtern nachsprechen; die Sätze sind zum Teil inhaltlich sinnvoll und zum Teil inhaltlich nicht sinnvoll, also nur syntaktisch-morphologisch korrekt.

## 9.6 Auswertungsverfahren/Feststellung von individuellem Förderungsbedarf

*Auswertungsmethode:*

quantitativ; statistisch-vergleichend; normbezogen nach richtig-falsch

*Wie wird individueller Förderungsbedarf festgestellt?*

Kinder „mit einer spezifischen Störung der Sprachentwicklung“ werden aufgrund ihrer unterdurchschnittlichen Testleistungen identifiziert. Die Grenzwerte für signifikant unterdurchschnittliche Leistungen in diesem Sinne wurden auf der Grundlage von Tests mit 495 Kindern, also rein vergleichend festgelegt.

*Wie und in Bezug auf welche sprachlichen Handlungsfähigkeiten werden welche qualitativ differenzierten Förderungsmaßnahmen zugewiesen?*

Für das Verfahren wird in Anspruch genommen, dass eine genaue Betrachtung der Ergebnisse einzelner Untertests wichtige differentialdiagnostische Hinweise für „therapeutische“ Maßnahmen geben kann. Aufgrund der weitgehenden Ausblendung zentraler sprachlicher Qualifikationen gilt das für wichtige Felder sprachlicher Handlungsfähigkeit jedoch nicht.

## 10 SSV (= Kurzform des SETK 3-5)

Sprachscreening für das Vorschulalter

Der SSV gehört als Kurzform des SETK 3-5 mit diesem und dem SETK 2 zu einer Testfamilie.

- Projektleitung: Hannelore Grimm, Universität Bielefeld (Psychologie) unter Mitarbeit von M. Aktaş und U. Kießig
- Finanzierung: unbekannt
- Anwendung: nahezu flächendeckende Anwendung an Bielefelder Vorschuleinrichtungen 2003
- Quelle: Grimm (2003)



## 10.1 Ziele des Verfahrens nach eigener Darstellung

Während der SETK 3-5 „eine umfassende Untersuchung des erreichten sprachlichen Entwicklungsstands zulässt“ und daher „immer dann einzusetzen [ist], wenn eine sehr genaue Diagnose erforderlich ist, um auf deren Grundlage therapeutische Interventionen zu planen und durchzuführen“, ist eine solche „umfassende und präzisierende Diagnose“ nicht das Anliegen des Screeningverfahrens SSV. „Dieses sollte vielmehr in der Lage sein, durch die Erfassung der prognostisch herausstechendsten Entwicklungsmerkmale Risikokinder herauszufinden und von anderen Kindern zu unterscheiden“. Das SSV umfasst „sowohl für die Untersuchung von 3-Jährigen als auch von 4- und 5-Jährigen jeweils diejenigen zwei Untertests aus dem Gesamtverfahren [...], die besonders prägnant grammatische Fähigkeiten messen sowie die phonologische Repräsentationsfähigkeit, die insbesondere den Wortschatzerwerb steuert.“

## 10.2 Theoretische Voraussetzungen

*Linguistische Grundlagen/ zugrunde liegende Sprachkonzeption:*

(wie beim SETK 3-5)

*Entwicklungs- und lerntheoretische Grundlagen:*

(wie beim SETK 3-5)

## 10.3 Erhebungsdifferenzierungen

*Untersucht werden:*

„deutsche“ und „ausländische“ Kinder

*Bezug auf Mehrsprachigkeit:*

Während beim SETK 3-5 Fragen der Mehrsprachigkeit weder Berücksichtigung noch Erwähnung finden, soll das SSV als Kurzform dieses Verfahrens explizit auch auf „ausländische“ Kinder anwendbar sein. Dabei wird das Verfahren nicht im Hinblick auf die spezifische sprachliche Situation von nicht-indigenen Kindern differenziert. Bei der Anwendung auf nicht-indigene Kinder werden diese mithin nach den Normalitätsvorstellungen in Bezug auf das Deutsche beurteilt.

*Bezug auf individuelle Aneignungsdifferenzen:*

(wie beim SETK 3-5)

## 10.4 Erhebungszeitpunkt(e)

wie beim SETK 3-5 zwischen dem 4. und 6. Lebensjahr mit spezifischen Variationen für das 4. Lebensjahr einerseits und das 5.-6. andererseits

## 10.5 Erhebungsverfahren

*Wer führt die Tests durch?*

Als Anwendungsmöglichkeiten werden die üblichen Vorsorgeuntersuchungen in der kinderärztlichen Praxis (inklusive der Einschulungsuntersuchung), die logopädische Praxis, die psychologische Praxis und der Einsatz in Kindergärten und anderen vorschulischen Institutionen genannt.

*Wie lange dauern die Tests?*

10 Minuten

*Was und wie wird gemessen?*

mündliche Produktions- und Rezeptionsfähigkeiten im Hinblick auf Aspekte der phonischen und der morphologisch-syntaktischen Qualifikation und allgemeine Gedächtnisleistungen. Kennzeichnend für das Verfahren ist vor allem eine hohe Standardisierung und eine hohe messtheoretische „Testgüte“ hinsichtlich Objektivität, Reliabilität und Validität. Im Zusammenhang damit werden die gemessenen Fähigkeiten wesentlich auf die Wiedergabe und die Diskriminierung vorgegebener Oberflächenstrukturen reduziert.

Im Einzelnen sind für 3-jährige und für 4-bis 5-jährige Kinder jeweils zwei Untertests vorgesehen:

- Mit dem Test „Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter“ wird „die Fähigkeit gemessen, neue und zuvor noch nicht gehörte Lautmuster im phonologischen Gedächtnis zu repräsentieren“ (3-jährige und 4- bis 5-jährige). Die Kinder müssen Kunstwörter, die nach ihrer Silbenstruktur und ihrer „semantischen Nähe“ zu realen Wörtern differenziert werden, nachsprechen.
- Der Test „Morphologische Regelbildung“ zielt auf das „Regelwissen“. Die Kinder (nur 3-jährige) müssen zu realen Wörtern und zu Kunstwörtern jeweils den Plural angeben.
- Der Test „Satzgedächtnis“ soll messen, „wie gut es gelingt, erworbene grammatische Strukturen für die Reproduktion von Sätzen zu nutzen“ (nur 4- bis 5-jährige). Die Kinder müssen Sätze aus sechs bis zehn Wörtern nachsprechen; die Sätze sind zum Teil inhaltlich sinnvoll und zum Teil inhaltlich nicht sinnvoll, also nur syntaktisch-morphologisch korrekt.

## 10.6 Auswertungsverfahren/Feststellung von individuellem Förderungsbedarf

*Auswertungsmethode:*

wie beim SETK 3-5 quantitativ; statistisch-vergleichend; normbezogen nach richtig-falsch

*Wie wird individueller Förderungsbedarf festgestellt?*

Kinder, deren Testleistungen unterhalb eines „kritischen Wertes“ liegen, weisen den Auswertungsanleitungen zufolge eine „sprachliche Verzögerung“ auf. Der „kritische Wert“ wurde auf der Grundlage von Tests mit 495 Kindern, also

vergleichend festgelegt; wer den „kritischen Wert“ unterschreitet, „gehört zu den unteren 15% seiner Altersgruppe“.

*Wie und in Bezug auf welche sprachlichen Handlungsfähigkeiten werden welche qualitativ differenzierten Fördermaßnahmen zugewiesen?*

Ziel des Screenings ist explizit lediglich die Identifizierung von „Risikokindern“; differenzierte Fördermaßnahmen können nur durch weitere Untersuchungen dieser Kinder zugewiesen werden.

## 11 Screeningverfahren zur Feststellung von Störungen in der Grammatikentwicklung (Penner-Screening)

Projektleitung:	Zvi Penner, u.a. Universität Bern
Finanzierung:	unbekannt
Anwendung:	unklar
Quelle:	Penner (1999)

### 11.1 Ziele des Verfahrens nach eigener Darstellung

Das Verfahren „stellt eine neue, nicht spontan-sprachliche Methode zur Erkennung von Grammatikerwerbsstörungen dar“. Festgestellt wird, „ob das getestete Kind, unabhängig von seinem chronologischen Alter, das Sprachentwicklungsalter 2;6 (zweieinhalb Jahre) erreicht hat.“

„Die hier vorliegende diagnostische Einheit ist als Screeningverfahren konzipiert. Sie soll in erster Linie als Erstabklärung bei Kindern dienen, die den Verdacht erwecken, unter sprachstrukturellen oder Verstehensdefiziten zu leiden. Dieses Screeningverfahren hat einen sehr „kompakten“ Charakter und eignet sich deshalb nicht nur für die individuelle Arbeit mit dem Kind in der logopädischen Praxis, sondern auch für Reihenuntersuchungen im Kindergarten und ähnlichen Situationen.“

Die gemessenen Merkmale sind „unter besonderer Berücksichtigung schweizerdeutsch sprechender Kinder gewählt worden.“

### 11.2 Theoretische Voraussetzungen

*Linguistische Grundlagen/ zugrunde liegende Sprachkonzeption:*  
generativistischer Ansatz

*Entwicklungs- und lerntheoretische Grundlagen:*

gemäß Penner/Kölliker (1998); wesentliche Impulse gibt die Dysgrammatisierungsforschung

### 11.3 Erhebungsdifferenzierungen

*Untersucht werden:*

einzelne „auffällige Kinder“ oder auch alle Kinder einer Kindergarteneinrichtung

*Bezug auf Mehrsprachigkeit:*

kein Bezug auf und keine Erwähnung von Mehrsprachigkeit; das Verfahren bezieht sich v.a. auf das Schweizerdeutsche

*Bezug auf individuelle Aneignungsdifferenzen:*

hoch standardisierte Querschnittserhebung mit nur sehr geringen Möglichkeiten des Bezugs auf individuelle Aneignungsdifferenzen

**11.4 Erhebungszeitpunkt(e)**

keine Festlegung auf das chronologische Alter; als Screening im Kindergarten ab ca. 2;6 Jahren empfohlen

**11.5 Erhebungsverfahren***Wer führt die Tests durch?*

keine explizite Angabe; in der Testbeschreibung ist von LogopädInnen die Rede

*Wie lange dauern die Tests?*

keine Angaben, vermutlich aber ca. 10-20 Minuten

*Was und wie wird gemessen?*

Der Test konzentriert sich auf die morphologisch-syntaktische Qualifikation sowie auf Aspekte der semantischen Qualifikation. Anhand der Elizitierungsmethoden „Objekt-Selektionsaufgaben, Elizitierte Produktion, Erzählung“ soll das Kind dazu gebracht werden, bestimmte syntaktische Konstruktionen zu bilden. Auf „spontansprachliche“ Äußerungen des Kindes wird dabei nicht eingegangen. Geprüft werden „Satzstruktur“ (Untertests W, C, OV) und „Nominalphrase“ (POSS, Name, Unika) anhand von 7 Untertests.

In der Verwendung als Screeningverfahren werden nur die drei Untertests W, C, OV durchgeführt.

- Der Test „W-Fragen“ (W) untersucht das Verständnis von Fragen. Die Logopädin legt dem Kind Bilder vor, die sie mit einem Satz (z.B. „In der Küche backen Reto und sein Vater einen Kuchen.“) beschreibt. Es folgt eine „W-Frage“ (z.B. „Mit wem macht Reto einen Kuchen?“), die das Kind beantworten muss (Handlungsmuster Frage – Antwort). Hat das Kind mindestens 3 von 4 Fragen richtig beantwortet, gilt „das Merkmal als erworben“.
- Der Test „Nebensatzkonjunktionen“ (C) misst das „Vorhandensein von zielsprachlichen Nebensatzeinleitenden Konjunktionen des Schweizerdeutschen“. Dem Kind wird ein „restriktiver Relativsatz“ als Mustersatz vorgesprochen, dessen syntaktische Struktur es übernehmen soll, um Bilder zu beschreiben (z.B. „das isch es Chind, **wo** Zähn putzt“). Das Merkmal gilt als nicht erworben, wenn das Kind „in den zu elizitierenden Relativsätzen die Konjunktion *wo* auslässt“ (die Auslassung ist „durch eine verhältnismäßig lange Pause (...) markiert“).
- „Objektvoranstellung“ (OV): In Form eines „konstruierten Dialogspiels“ soll das Kind dazu gebracht werden, das Objekt im Hauptsatz voranzustellen.

Dies geschieht mit Hilfe von Bildkarten verschiedener essbarer und nicht essbarer Gegenstände („Eis isst Michael auch sehr gerne“). Nachdem die Logopädin einen Beispielsatz formuliert hat, wird das Kind aufgefordert („jetzt bist du dran“), mit dem „Dialogspiel“ fortzufahren. „Das Merkmal OV gilt als erworben, wenn das Kind nach einer kurzen Trainingsphase deutlich mehr als 50% vollständige V2-Sätze mit Objektvoranstellung produziert.“

- „Possessiv“ (Produktion) (POSS): In Form eines „Dialogspiels“ soll geprüft werden, „ob das Kind die Dativpossessive [produktiv und rezeptiv] erworben hat.“ Nach einem Beispielsatz der Logopädin (z.B. „das isch em Kevin sis Sackmässer“) soll das Kind mit dem syntaktischen Muster anhand von Bildkarten fortfahren. Das Merkmal gilt als erworben, wenn „die zugrundeliegende Struktur“ „generell“ vorhanden ist.
- „Possessiv“ (Verstehen) (POSS): Der Untertest soll die Rezeption des „Dativpossessivs“ des Kindes prüfen. Die Logopädin beschreibt dem Kind vorgelegte Bildkarten. Daraufhin fordert sie das Kind (in Form eines „Satzes mit Dativpossessiv“: „zeig mir dem Michael seine Hausschuhe“) auf, auf den gefragten Gegenstand zu deuten (Handlungsmuster Aufforderung – Durchführung). „Das Merkmal gilt als erworben, wenn das Kind mindestens 3 der 4 Aufgaben richtig löst.“
- „Eigennamen“: Das Kind soll zur „Produktion des obligatorischen bestimmten Artikels bei Eigennamen“ gebracht werden. Dies geschieht mit Hilfe von Bildkarten und einem Beispielsatz der Logopädin, wodurch das Kind dazu angeregt werden soll, das syntaktische Satzmuster zu übernehmen (Handlungsmuster Frage – Antwort). „Die in der Objektfunktion realisierten Eigennamen werden in den Auswertungsbogen eingetragen.“
- „Unika“: Der Untertest soll die Verwendung des „obligatorischen bestimmten Artikels bei Unika“ testen. Anhand von Bildkarten gibt die Logopädin wiederum das Satzmuster vor, das das Kind weiterführen soll („Dieses Kind kämmt sich was?“ „die Haare“). Der Untertest wird durch das Handlungsmuster Frage – Antwort realisiert. Das Merkmal gilt als erworben, wenn mindestens 80% der Aufgaben gelöst werden.

## 11.6 Auswertungsverfahren/Feststellung von individuellem Förderungsbedarf

*Auswertungsmethode:*

quantitativ

*Wie wird individueller Förderungsbedarf festgestellt?*

Die einzelnen Untertests werden mit (+) (Merkmal erworben) oder (–) (Merkmal nicht erworben) gekennzeichnet. Anhand der Reihenfolge der Tests soll die individuelle Entwicklung bzw. Stagnation im Spracherwerb des Kindes genau festgestellt werden. Woher die jeweiligen Grenzwerte stammen, denen zufolge ein Merkmal als erworben oder als nicht erworben gilt, wird nicht geklärt.

In der Verwendung als Screeningverfahren, d.h. bei Reduktion auf die Untertests W, C, OV, wird „die Satzstruktur als generell noch nicht erworben“ angesehen, wenn nur einer dieser drei Untertests negativ ausfällt.

*Wie und in Bezug auf welche sprachlichen Handlungsfähigkeiten werden welche qualitativ differenzierten Förderungsmaßnahmen zugewiesen?*

Erläuterungen dazu werden nicht gegeben.

## 12 EVER

Entwicklung eines Vorschulscreenings zur Erfassung von Risikokindern für Sprach- und Schriftspracherwerbsprobleme, Entwicklung von Sprach- und Schriftsprachfördermaßnahmen sowie deren Evaluationen - Forschungsprojekt „Differentialdiagnostik“

Projektleitung:	<i>Hermann Schöler, PH Heidelberg</i> (Sonderpädagogik; Psychologie in sonderpädagogischen Handlungsfeldern) in Kooperation mit der Stadt Mannheim (Gesundheitsamt) und dem Fachbereich Bildung der Stadt Mannheim
Finanzierung:	unbekannt
Anwendung:	Einschulungsuntersuchungen 2002 in Mannheim (2.744 Kinder)
Quelle:	Schöler et al. (2002)

### 12.1 Ziele des Verfahrens nach eigener Darstellung

Im Rahmen der üblichen Einschulungsuntersuchungen sollen zusätzlich zu deren sonstigen Zielen hinsichtlich ihrer sprachlichen Leistungen zwei Gruppen von Risikokindern unterschieden werden: „(1) Kinder, die aufgrund von Informationsverarbeitungsstörungen Sprach- und Schriftspracherwerbsprobleme und -störungen entwickeln und daher gezielte Förderungen benötigen, (2) Kinder, die aufgrund nicht hinreichender Deutschkenntnisse zwar ähnliche Leistungsdefizite zeigen wie die oben definierten sprach- oder schriftspracherwerbsgestörten Kinder, bei denen aber keine Informationsverarbeitungsstörungen zugrunde liegen, sondern gezielt Deutschkenntnisse zu deren Förderung vermittelt werden müssen.“

Dazu wird ein „Screening zur Früherkennung von Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten“ entwickelt.

### 12.2 Theoretische Voraussetzungen

*Linguistische Grundlagen/ zugrunde liegende Sprachkonzeption:*

keine explizite linguistische Bezugstheorie; normbezogene und schriftlichkeitsorientierte Alltagsauffassung von Sprache mit weitgehender Restriktion auf Phonetik/Phonologie, Morphologie und Syntax

*Entwicklungs- und lerntheoretische Grundlagen:*

Kein explizites Modell; grundlegend ist die Annahme, Sprachentwicklungsstörungen, d.h. hier vor allem Lese-/Rechtschreibschwächen würden vor allem durch eine Störung der auditiven Wahrnehmung bzw. des Teils des Arbeitsgedächtnisses, das für die Verarbeitung auditiver Informationen zuständig ist, bedingt.

### 12.3 Erhebungsdifferenzierungen

*Untersucht werden:*

Kinder mit und ohne Migrationshintergrund

*Bezug auf Mehrsprachigkeit:*

Erfassung der Nationalität der Kinder; keine Differenzierung nach familiären Migrationshintergründen und herkunftssprachlicher Kompetenz; kein Bezug auf Kenntnisse bestimmter Herkunftssprachen. Erhebung und Auswertung erfolgen auch bei mehrsprachigen Kindern nach den Normen der Einsprachigkeit.

*Bezug auf individuelle Aneignungsdifferenzen:*

einmalige Querschnittserhebung ohne individuelle Differenzierungsmöglichkeiten

### 12.4 Erhebungszeitpunkt(e)

während der gesundheitsamtlichen Einschulungsuntersuchung, also nach Vollendung des 6. Lebensjahres

### 12.5 Erhebungsverfahren

*Wer führt die Tests durch?*

KinderärztInnen und Sozial-Medizinische AssistentInnen, die die übliche Einschulungsuntersuchung vornehmen

*Wie lange dauern die Tests?*

10-15 Minuten pro Kind

*Was und wie wird gemessen?*

Mündliche rezeptive und produktive phonische und syntaktische Qualifikationen, die wesentlich auf die Wiedergabe und die Diskriminierung vorgegebener Oberflächenstrukturen reduziert werden.

Zunächst werden die Deutschkenntnisse (undifferenziert) gemäß der Skala „gut/grenzwertig/inadäquat“ eingeschätzt. Im eigentlichen Testverfahren wird versucht,

- die „Sprachverstehens- und Sprachproduktionskompetenz“ durch das Nachsprechen von Sätzen unterschiedlicher Komplexität zu erfassen;
- die „Funktionstüchtigkeit des phonetischen Speichers“ durch das Nachsprechen von (nicht bedeutungshaften) Kunstwörtern und von Zahlenfolgen zu überprüfen;

- die „Lautunterscheidungsfähigkeit“ durch die Differenzierung von Minimalpaaren (aus sinnvollen und nicht bedeutungshaften Kunstwörtern) zu messen;
- die „sprachrhythmischen Fähigkeiten“ durch „Silbenklatschen“ zu überprüfen.

## 12.6 Auswertungsverfahren/Feststellung von individuellem Förderungsbedarf

*Auswertungsmethode:*

quantitativ; statistisch-vergleichend; normbezogen

*Wie wird individueller Förderungsbedarf festgestellt?*

Keine expliziten Kriterien, keine sprachentwicklungstheoretischen Bezüge, keine Bezüge auf individuelle Aneignungsprozesse und keine Bezüge auf herkunftssprachliche Kompetenzen bei der Differenzierung von „unauffälligen“ und „auffälligen“ Sprachleistungen. „Risikokinder“, die Förderung erhalten sollen, werden aufgrund von Grenzwerten unklarer Herkunft festgestellt; diese Grenzwerte variieren je nachdem, ob „strenge“ oder „weiche“ Kriterien appliziert werden.

*Wie und in Bezug auf welche sprachlichen Handlungsfähigkeiten werden welche qualitativ differenzierten Förderungsmaßnahmen zugewiesen?*

Das Verfahren ist auf die Früherkennung von „Schwierigkeiten beim Sprach- und Schriftspracherwerb“, insbesondere von Lese-/Rechtschreibschwächen bezogen. Dabei werden nicht-indigene Kinder undifferenziert nach den Normalitätsvorstellungen in Bezug auf das Deutsche beurteilt. Qualitativ differenzierte Fördermaßnahmen werden aufgrund der Sprachstandsdiagnostik nicht zugewiesen. Frühe Förderung im vorschulischen Elementarbereich wird – ebenfalls ohne weitere Differenzierung hinsichtlich der Maßnahmen – empfohlen. Die Ergebnisse des Screenings gehen in der einen Anwendung in Mannheim in die amtlichen Einschulungsempfehlungen ein.

## 13 HASE

Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung

Projektleitung:	<i>Hermann Schöler, PH Heidelberg</i> (Sonderpädagogik; Psychologie in sonderpädagogischen Handlungsfeldern) und <i>Monika Brunner, Universitäts-HNO-Klinik der Universität Heidelberg</i> (Abt. für Stimm- und Sprachstörungen sowie Pädaudiologie)
Finanzierung:	unbekannt
Anwendung:	flächendeckender Einsatz bei den Einschulungsuntersuchungen 2002 der Gesundheitsämter des Rhein-Neckar-Kreises und der Stadt Mannheim (über 3.000 Kinder)
Quelle:	Brunner/Schöler (2003)



### 13.1 Ziele des Verfahrens nach eigener Darstellung

„Dieses Screening wird im Vorschulalter bei fünf- und sechsjährigen Kindern eingesetzt und dient vorrangig der Erfassung von auditiven Informationsverarbeitungsstörungen, die als zugrunde liegend für eine Reihe von Spracherwerbsstörungen gelten, und der Prognose von Schriftspracherwerbsstörungen (Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten)“.

### 13.2 Theoretische Voraussetzungen

*Linguistische Grundlagen/zugrunde liegende Sprachkonzeption:*

keine explizite linguistische Bezugstheorie; normbezogene und schriftlichkeitsorientierte Alltagsauffassung von Sprache mit weitgehender Restriktion auf Phonetik/Phonologie, Morphologie und Syntax

*Entwicklungs- und lerntheoretische Grundlagen:*

Kein explizites Modell; grundlegend ist die Annahme, „Sprachentwicklungsauffälligkeiten“ – für die Lese-/Rechtschreibschwächen als paradigmatisch gesetzt werden – würden „durch ein defizitäres Teilsystem des Arbeitsgedächtnisses“ verursacht, „mit dem auditive Informationen kurzzeitig gehalten werden“ (dazu verweisen die Autoren u.a. auf Gathercole/Baddeley 1990, Beckenbach 1998, Hasselhorn et. al 2000; überblickshaft Hasselhorn/Werner 2001).

### 13.3 Erhebungsdifferenzierungen

*Untersucht werden:*

alle Kinder im Rahmen der Einschulungsuntersuchung, also sowohl indigene Kinder wie solche mit Migrationshintergrund

*Bezug auf Mehrsprachigkeit:*

Keine Erwähnung und keine Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit. Damit werden nicht-indigene Kinder undifferenziert nach den Normalitätsvorstellungen in Bezug auf das Deutsche beurteilt.

*Bezug auf individuelle Aneignungsdifferenzen:*

Einmalige, hoch standardisierte Querschnittserhebung ohne individuelle Differenzierungsmöglichkeiten

### 13.4 Erhebungszeitpunkt(e)

im Vorschulalter bei 5- und 6-jährigen Kindern; vor allem während der gesundheitsamtlichen Einschulungsuntersuchung, also nach Vollendung des 6. Lebensjahres

### 13.5 Erhebungsverfahren

*Wer führt die Tests durch?*

KinderärztInnen und Sozial-Medizinische AssistentInnen, die die übliche Einschulungsuntersuchung vornehmen

*Wie lange dauern die Tests?*

10-15 Minuten pro Kind

*Was und wie wird gemessen?*

Mündliche rezeptive und produktive phonische, semantische und syntaktische Qualifikationen, die wesentlich auf die Wiedergabe und die Diskriminierung vorgegebener Oberflächenstrukturen reduziert werden. Im Einzelnen wird im Verfahren versucht,

- die „Sprachverstehens- und Sprachproduktionskompetenz“ durch das Nachsprechen von Sätzen unterschiedlicher Komplexität zu erfassen;
- die „auditiv-serielle sprachunspezifische Kurzzeitbehaltensleistung“ durch das Nachsprechen von Zahlenfolgen zu überprüfen;
- die Fähigkeit zur „semantischen Strukturerfassung der Sprache“ durch das Erkennen von morphologischen Wortstämmen bzw. Wortfamilien zu prüfen (den Kindern werden je drei Wörter dargeboten, von denen jeweils zwei morphologisch zu einer Familie gehören; Aufgabe ist es, zu bestimmen, „welches nicht dazugehört“).
- die „auditive sprachgebundene Verarbeitungskapazität“ durch das Nachsprechen von Kunstwörtern zu messen.

### 13.6 Auswertungsverfahren/Feststellung von individuellem Förderungsbedarf

*Auswertungsmethode:*

quantitativ; statistisch-vergleichend; normbezogen

*Wie wird individueller Förderungsbedarf festgestellt?*

Keine expliziten Kriterien, keine sprachentwicklungstheoretischen Bezüge, keine Bezüge auf individuelle Aneignungsprozesse und keine Bezüge auf herkunftssprachliche Kompetenzen bei der somit unklaren Bestimmung von „kritischen Werten“, unterhalb derer von „auffälligen, förderbedürftigen“ Leistungen auszugehen ist.

*Wie und in Bezug auf welche sprachlichen Handlungsfähigkeiten werden welche qualitativ differenzierten Förderungsmaßnahmen zugewiesen?*

Qualitativ differenzierte Fördermaßnahmen werden aufgrund der Sprachstandsdiagnostik nicht zugewiesen.

Die Ergebnisse des Screenings sollen in die amtlichen Einschulungsempfehlungen eingehen.

## 14 KISTE

Kindersprachtest für das Vorschulalter

Projektleitung:	<i>Detlef Häuser, Edith Kasielke, Ulrich Scheidereiter, HU Berlin</i> (Psychologie; Abt. für Psychodiagnostik) Auftraggeber ist unbekannt
Herausgeber:	<i>Karlheinz Ingenkamp</i>
Finanzierung:	unbekannt
Anwendung:	standardisiert anhand einer Stichprobe mit 1211 Kindern aus Normalkindergärten, Sprachheilkindergärten und –schulen sowie SchülerInnen der 1.–3. Klasse
Quelle:	Häuser/Kasielke/Scheidereiter (1994)

### 14.1 Ziele des Verfahrens nach eigener Darstellung

„Mit dem Verfahren KISTE können Kinder mit normalen, vorzeitigen und gestörten Sprachentwicklungsverläufen untersucht werden.“ KISTE ist ein nach dem Alter der Kinder differenziert anzuwendendes Verfahren, das bei sprachauffälligen Vorschulkindern, in der Logopädie und Sprachheilmforschung oder „im Rahmen von Schulfähigkeitsuntersuchungen“ verwendet werden kann. „Der Test ist vor allem geeignet, sprachliche Defizite im semantischen, grammatikalischen und kommunikativen Bereich zu erfassen.“

### 14.2 Theoretische Voraussetzungen

*Linguistische Grundlagen/ zugrunde liegende Sprachkonzeption:*

zeichentheoretische Auffassung von Sprache mit weitgehender Reduktion auf Phonetik/Phonologie, Morphologie und Syntax; Einflüsse eines valenzgrammatischen Ansatzes sind zu erkennen; insgesamt normbezogenes und schriftlichkeitsorientiertes Sprachverständnis

*Entwicklungs- und lerntheoretische Grundlagen:*

Psychologische Spracherwerbstheorie mit starken Einflüssen aus der Sprachpathologie; berufen wird sich u.a. auf Grimm, Schöler, Piaget und Bruner. Wesentlich ist die Annahme, Spracherwerb im Kindesalter vollzöge sich „in Phasen und Segmenten“, wobei die „Abfolge der einzelnen Entwicklungsstadien und -sequenzen [...] interindividuell in hohem Maße übereinstimmend“ ist, so dass die angewendeten spezifischen „Indikationsbereiche“ diagnostisch nutzbar, „weil von hohem prognostischem Wert“ sind.

### 14.3 Erhebungsdifferenzierungen

*Untersucht werden:*

alle Kinder

*Bezug auf Mehrsprachigkeit:*

kein Bezug auf und keine Erwähnung von Mehrsprachigkeit; ob das Verfahren auch auf Kinder mit Migrationshintergrund angewendet werden soll, wird nicht ausgeführt

*Bezug auf individuelle Aneignungsdifferenzen:*

Als Screening einmalige Querschnittserhebung ohne individuelle Differenzierungsmöglichkeiten; als logopädisches Testverfahren durch die Bereitstellung verschiedener Untertests differenzierter verwendbar; aufgrund der Differenzierung des Verfahrens nach dem Alter besteht die Möglichkeit längsschnittiger Erhebungen.

**14.4 Erhebungszeitpunkt(e)**

3;3 bis 6;11; das Verfahren wird nach Kindesalter differenziert angewendet (A1: 3;3-3;11; A2-A4: 4;0-6;11)

**14.5 Erhebungsverfahren***Wer führt die Tests durch?*

je nach durchführender Institution KinderärztInnen und Sozial-Medizinische AssistentInnen, die die üblichen Schulfähigkeitsuntersuchungen vornehmen, ErzieherInnen, LogopädInnen, Lehrkräfte oder Eltern

*Wie lange dauern die Tests?*

35-50 Minuten („bei sprachentwicklungsgestörten oder geistig retardierten Kindern bis zu 70 Minuten“)

*Was und wie wird gemessen?*

Aspekte der semantischen, der morphologisch-syntaktischen Qualifikation und der pragmatischen Qualifikation I (letzteres, indem die Kinder die zum Teil durchaus komplexen Aufgabenstellungen verstehen und ihnen Folge leisten müssen).

Der Test besteht aus altersmäßig differenzierten Reihen von je 4 Untertests (A1 = 3;3-3;11 Jahre: TED ERZ, IKO, WO, TED FR und A2-A4 = 4;0-6;11 Jahre: WO, SEMSY, SB, IKO). Die Instruktion des Kindes erfolgt jeweils anhand eines Beispiels durch den Prüfer. Nach der Durchführung gibt der Prüfer zusätzlich generelle Eindrucksurteile (gering-mittel-hoch) zu „Sprechfreudigkeit“ und „Verständnissicherung“ ab.

- TED ERZ („TEDDY-Test Erzählung“) (nur Kinder im Alter 3;3-3;11) misst die Fähigkeit, „unterschiedliche semantische Relationen zielgerecht zu erkennen und zu verbalisieren“. Dabei wird das Kind „aufgefordert, zu vorgegebenen Bildern spontan zu erzählen“. Auswertungsrelevant ist die Anzahl der vom Kind realisierten Wörter und die Anzahl der versprachlichten semantischen Relationen. Die „Erzählungen“ werden von den PrüferInnen wörtlich mitgeschrieben.

- TED FR (TEDDY-Test Fragen) (nur Kinder im Alter 3;3-3;11) misst daselbe wie TED ERZ. Dabei werden die Kinder jetzt „zielgerichtet nach den auf den Bildern dargestellten Relationen befragt“; relevantes Handlungsmuster ist hier also Frage – Antwort. Bewertet werden auch hier semantische Relationen (Zusammenhänge von *Aktor – Aktion*, *Aktor – Objekt*, *Instrument*, *Lokation* und *Finalität*).
- IKO (Inkonsistenzen) (Kinder im Alter 3;3-3;11 und 4;0-6;11) erfasst die „Fähigkeit zur Verarbeitung semantischer und grammatikalischer Aspekte einer sprachlichen Information“. Das hier applizierte Handlungsmuster ist Aufgabe stellen – Aufgabe lösen; das Kind soll semantisch und morphologisch-syntaktisch fehlerhafte Sätze verbessern („Der Zucker ist salzig. Kann das sein?“ – „Die Mutter hängt die Hose in der Schrank. Ist hier alles richtig?“)
- WO (aktiver Wortschatz) (Kinder im Alter von 3;3-3;11 und 4;0-6;11) „dient der Erfassung des aktiven Wortschatzes“ durch Frage-Antwort-Sequenzen. Abgefragt werden Substantive und Verben in bestimmten alltäglichen semantischen Feldern („Was kann man alles essen?“). Die Beantwortung soll durch Aufzählung erfolgen. Gewertet wird allein die Zahl der passend verwendeten lexikalischen Einheiten.
- SEMSY (semantisch-syntaktischer Test) (nur Kinder von 4;0-6;11) misst die „sprachverarbeitenden Fähigkeiten des Kindes [...], d.h. die Fähigkeit, syntaktische Strategien dann anzuwenden, wenn semantische nicht mehr ausreichen. Hier werden den Kindern im Rahmen des Handlungsmusters Aufgabe stellen – Aufgabe lösen jeweils mehr oder weniger sinnvolle Sätze dargeboten (Bsp: „Mit der Schere wird das Haus von der Leiter geöffnet.“), zu denen sie jeweils drei passende Bildkarten in der Reihenfolge „Subjekt – Instrument – Objekt“ anordnen sollen.
- SB (Satzbildungsfähigkeit) (nur Kinder von 4;0-6;11) „dient zur Erfassung sprachproduktiver Fähigkeiten, d.h. des Vermögens, aus vorgegebenen Relationen (Wortpaaren) inhaltlich vollständige und grammatikalisch akzeptable Sätze zu bilden.“ Die Kinder werden aufgefordert, zu den zwei dargebotenen Wörtern (z.B. „Hund“ – „bellen“) „eine Geschichte“ zu erzählen. Erwartet werden Antworten in einfachen Einzelsätzen („Der Hund bellt laut“). Bewertungsrelevant ist die semantische Adäquatheit der Äußerung und die grammatikalische Richtigkeit. Dabei werden alle Abweichungen von der schriftsprachlichen Norm (wie z.B. die Reduktion des unbestimmten Artikel („n Auto“)) als Fehler gewertet.
- Für ein verkürztes Screening-Verfahren „zur Abschätzung des allgemeinen Sprachniveaus“ wird die isolierte Verwendung der Untertests WO und IKO empfohlen.

## 14.6 Auswertungsverfahren/Feststellung von individuellem Förderungsbedarf

*Auswertungsmethode:*

quantitativ; statistisch-vergleichend

*Wie wird individueller Förderungsbedarf festgestellt?*

Kinder unterhalb bestimmter Grenzwerte haben „kommunikative Defizite“ und müssen weiter untersucht werden. Die Grenzwerte wurden anhand der Stichprobe im Rahmen der Standardisierung, also vergleichend festgelegt.

*Wie und in Bezug auf welche sprachlichen Handlungsfähigkeiten werden welche qualitativ differenzierten Förderungsmaßnahmen zugewiesen?*

Das Verfahren differenziert zwischen lexikalisch-semantischen und morphologisch-syntaktischen Defiziten und gibt danach differenzierte Förderhinweise an Eltern und Erzieher (z.B. verstärktes handlungsbegleitendes Sprechen oder Übung verschiedener syntaktischer Satzmuster). Bei Defiziten in allen Untertests wird empfohlen, durch einen sprachfreien Intelligenztest abzuklären, ob der Verdacht einer Deblilität vorliegt. Ansonsten können „kommunikative Defizite“ auch „Ausdruck emotionaler Berührungstörungen des Kindes“ sein, in welchem Falle sie therapeutisch zu behandeln sind.

Nicht-indigene Kinder finden keine Erwähnung und werden wahrscheinlich undifferenziert nach den Normalitätsvorstellungen des Deutschen beurteilt.

## 15 LUT

Lautunterscheidungstest für Vorschulkinder (4-7 Jahre)

Projektleitung:	<i>Lilian Fried, Universität Dortmund (Abt. Pädagogik der frühen Kindheit)</i> Entwickelt im Zentrum für empirische pädagogische Forschung der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule Rheinland-Pfalz, Landau/Pfalz
Finanzierung:	Stiftung Volkswagenwerk
Anwendung:	unbekannt
Quelle:	Fried (1980; 1995 <sup>2</sup> ); Herausgeber: Karlheinz Ingenkamp

### 15.1 Ziele des Verfahrens nach eigener Darstellung

Der Test soll dazu beitragen, „dass Erzieher Sprachstörungen und deren Ursachen zu einem möglichst frühen Zeitpunkt diagnostizieren und damit die Grundlage für geeignete Fördermaßnahmen gewinnen können.“ Dazu wird die Lautunterscheidungsfähigkeit der Kinder gemessen. Das Verfahren kann in Kleingruppen durchgeführt werden.

### 15.2 Theoretische Voraussetzungen

*Linguistische Grundlagen/ zugrunde liegende Sprachkonzeption:*

Alltagsauffassung von Sprache; Sprache wird als Zeichensystem aufgefasst, bei dessen Verarbeitung die Kodierung und Dekodierung von Lauten zentral ist. Kennzeichnend für das Verfahren ist eine weitgehende Reduktion der „gesamten Sprachleistung“ auf Aspekte von Phonetik und Phonologie.

*Entwicklungs- und lerntheoretische Grundlagen:*

Kein explizites Modell; zentral ist die Grundannahme, „Sprachentwicklungsstörungen“ könnten verlässlich und differenziert auf der Grundlage von Lautunterscheidungstests untersucht werden.

### 15.3 Erhebungsdifferenzierungen

*Untersucht werden:*

Kinder im Alter von 4-7 Jahren

*Bezug auf Mehrsprachigkeit:*

kein Bezug auf und keine Erwähnung von Mehrsprachigkeit; ob das Verfahren auch auf Kinder mit Migrationshintergrund angewendet werden soll, bleibt offen.

*Bezug auf individuelle Aneignungsdifferenzen:*

weitgehend standardisierte Querschnittsuntersuchung ohne Möglichkeit der individuellen Differenzierung

### 15.4 Erhebungszeitpunkt(e):

im Alter von 4-7 Jahren

### 15.5 Erhebungsverfahren

*Wer führt die Tests durch?*

ErzieherInnen bzw. RepräsentantInnen der Institutionen, in denen der Test durchgeführt wird

*Wie lange dauern die Tests?*

ca. 30 Minuten mit weiteren 10 Minuten Einübung am Vortag (Durchführung in Kleingruppen möglich)

*Was und wie wird gemessen?*

Gemessen wird allein die rezeptive phonische Qualifikation. Das Testverfahren umfasst drei Teile, ein Einübungsprogramm und zwei Stufen des eigentlichen Tests.

- Das *Einübungsprogramm zum Lautunterscheidungstest (EL)* dient dazu, das Kind mit der Testanleitung, die vom Tonband abgespielt wird, vertraut zu machen. Es werden einige Übungsbeispiele durchgeführt. Das Kind muss mit einem Tonbandgerät umgehen können, um den Test durchzuführen.
- Der *Lautunterscheidungstest (LUT)* besteht aus 17 Bilderreihen mit je drei Bildern mit Gegenständen, deren übliche Bezeichnungen sich in mindestens einem Laut unterscheiden (Hose – Hase – Haus). Das Kind soll einen Begriff, der vom Tonband reproduziert wird, einem der Bilder zuordnen und dieses mit einem Strich markieren. Jede richtige Markierung ergibt einen Punkt. Bei Mehrfachmarkierungen gilt die Aufgabe ebenso als nicht gelöst wie bei fal-

schen Markierungen (kein Punkt). Anhand einer Normtabelle wird dann anhand der erreichten Punktzahl festgestellt, ob eine Störung oder Abweichung der Lautunterscheidungsentwicklung vorliegt. Ist dies nicht der Fall, ist das Verfahren beendet. Liegt eine Abweichung von der Norm vor, folgt mit dem DLUT ein weiterer Test.

- Bei einer diagnostizierten Abweichung folgt der *Diagnostische Lautunterscheidungstest (DLUT)*. Dieser wird mit 32 Bilderreihen wie der LUT durchgeführt und ausgewertet. Dieses Verfahren dient zur Festlegung der Fördermaßnahmen bei Lautunterscheidungsstörungen.

## 15.6 Auswertungsverfahren/Feststellung von individuellem Förderungsbedarf

*Auswertungsmethode:*

quantitativ, statistisch-vergleichend

*Wie wird individueller Förderungsbedarf festgestellt?*

Die Kinder, die beim LUT unterhalb eines bestimmten Grenzwertes abschneiden, bedürfen der Förderung. Die Grenzwerte wurden nach unklaren Kriterien vergleichend durch eine „Eichstichprobe“ festgelegt.

*Wie und in Bezug auf welche sprachlichen Handlungsfähigkeiten werden welche qualitativ differenzierten Förderungsmaßnahmen zugewiesen?*

Individuelle Fördermaßnahmen sollen anhand des DLUT zugewiesen werden. Allerdings findet sich keine explizite Beschreibung der Weise, in der das geschehen soll. Keine Unterscheidung zwischen indigenen und nicht-indigenen Kindern bei der Auswertung.

## 16 ADST

Allgemeiner Deutscher Sprachtest

Projektleitung:	<i>Joachim Steinert</i> entwickelt an der Pädagogischen Hochschule Rheinland-Pfalz im Rahmen eines Dissertationsprojekts (Abschluss 1975); anschließend überarbeitet und erweitert
Finanzierung:	Ministerium für Wissenschaft und Forschung Nordrhein-Westfalen
Anwendung:	anhand von Tests mit 4.845 SchülerInnen im Alter von 8-17 Jahren im Jahr 1973/74 standardisiert; keine Angaben zu weiteren Anwendungen
Quelle:	Steinert (1978)



## 16.1 Ziele des Verfahrens nach eigener Darstellung

Der ADST wird – unter dem Vorbehalt, dass das Instrument noch „wesentlich zu verfeinern und [...] zu ergänzen“ ist – als „allgemein gültiger Maßstab für deutsche Sprachleistungen“ (Steinert 1978, S. 54) bezeichnet. Erfasst werden sprachliche Qualifikationen in den Bereichen „Textematik“, „Lexematik“, „Morphematik“, „Syntagmatik“, „Phonematik“ und „Prosodie“, die jeweils in den Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben getestet werden.

## 16.2 Theoretische Voraussetzungen

*Linguistische Grundlagen/ zugrunde liegende Sprachkonzeption:*

Bezugstheorie ist die „empirische Sprachdidaktik“ nach Messelken (1971), die ausgehend von Humboldts *Energiea*-These und Bühlers Organonmodell sowie in Anlehnung an Filipec und Sgall ein Modell zur formalen Beschreibung sprachlicher Leistungen in den unter 1. genannten sechs Bereichen und vier Fertigkeiten zur Verfügung stellt.

*Entwicklungs- und lerntheoretische Grundlagen:*

kein explizites Modell

## 16.3 Erhebungsdifferenzierungen

*Untersucht werden:*

Kinder und Jugendliche im Alter von 8-17 Jahren

*Bezug auf Mehrsprachigkeit:*

kein Bezug auf und keine Erwähnung von Mehrsprachigkeit

*Bezug auf individuelle Aneignungsdifferenzen:*

Hoch standardisiertes Verfahren ohne Möglichkeiten der individuellen Differenzierung; aufgrund der großen Altersspannbreite der untersuchten Gruppe sind längsschnittige Untersuchungen möglich.

## 16.4 Erhebungszeitpunkt(e)

im Alter von 8-17 Jahren

## 16.5 Erhebungsverfahren

*Wer führt die Tests durch?*

keine Festlegung; paradigmatisch sind LehrerInnen in der Schule

*Wie lange dauern die Tests?*

Ca. 150 Minuten (inklusive Instruktionen); die Durchführung ist gruppenweise möglich, aber nur im Sprachlabor.

*Was und wie wird gemessen?*

Gemessen werden Aspekte der produktiven und rezeptiven phonischen, semantischen, morphologisch-syntaktischen, literalen und diskursiven Qualifikation. Das Verfahren besteht aus insgesamt 24 Untertests, die sich aus der Kombination der sechs sprachlichen Bereiche Textematik, Lexematik, Morphematik, Syntagmatik, Phonematik und Prosodie mit den Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben ergeben.

- Die Tests zur *Textematik* sehen vor, dass die SchülerInnen (a) kurze narrative Texte *hören* und dazu Fragen beantworten (die möglichen Antworten sind „ja“, „nein“ und „ungewiss“); (b) kurze narrative Texte *lesen* und vorgegebene Aussagen zu deren Inhalt als richtig oder falsch bewerten; (c) zu einem Bildstimulus eine beliebige Geschichte auf Tonband *sprechen*; (d) zu einem Bildstimulus eine beliebige Geschichte *niederschreiben*.
- Die Tests zur *Lexematik* sehen vor, dass die SchülerInnen (a) jeweils fünf Wörter *hören*, die begrifflich hierarchisierbar sind, und unter diesen den Oberbegriff identifizieren; (b) in *gelesenen* Sätzen einen Ausdruck durch ein Synonym ersetzen (es werden drei Wörter angeboten, von denen eines „am besten paßt“); (c) jeweils drei Wörter vom Allgemeinen zum Speziellen hierarchisieren (sie hören diese drei Wörter ungeordnet und *sprechen* sie dann in der passenden Reihenfolge; (d) zu *gelesenen* Bezugswörtern im Satzkontext Antonyme bilden und diese *aufschreiben*.
- Die Tests zur *Morphematik* bestehen darin, dass die SchülerInnen (a) Sätze *hören* und in diese eingefügte grammatische Fehler identifizieren; (b) Wortbildungen aus Lexem plus Suffix *lesen* und als richtig oder falsch bewerten; (c) eine Präsensform hören und in die entsprechende Imperfektform transformieren, die sie auf Band *sprechen*; (d) Sätze mit sieben bis zehn Wörtern, von denen jeweils drei unflektiert sind, lesen und deren im gegebenen Zusammenhang einzufügende flektierte Form *aufschreiben*.
- Die Tests zur *Syntagmatik* erfordern, dass die SchülerInnen (a) komplexe Sätze, in denen zwei Ereignisse temporal geordnet sind, *hören* und Fragen zur Vor-, Gleich- und Nachzeitigkeit durch das Ankreuzen der richtigen Antwort beantworten; (b) Sätze *lesen*, von denen einige Kongruenzfehler enthalten, und die fehlerhaften Sätze identifizieren; (c) zu einem vorgegebenen Nebensatz einen Hauptsatz ergänzen (und auf Band *sprechen*), so dass insgesamt ein syntaktisch korrektes Satzgefüge entsteht; (d) syntaktisch desorganisierte Sätze („Wörtersalat“) zu grammatisch korrekten Sätzen reorganisieren, ohne die Anzahl oder Flexionsformen der Wörter zu ändern (die resultierenden Sätze sind *aufzuschreiben*).
- Die Tests zur *Phonematik* sehen vor, dass die SchülerInnen (a) jeweils vier Wörter *hören*, die sich in einzelnen Konsonantenphonemen unterscheiden, und die Reihenfolge der gehörten Wörter durch Ankreuzen markieren; (b) jeweils sechs Wörter *lesen*, von denen sich zwei reimen, und diese identifizieren; (c) jeweils fünf Wörter, die sehr ähnliche Klangbilder aufweisen, vom Blatt lesen und korrekt diskriminiert auf Band *sprechen*; (d) Wörter mit ähnlichen Klangbildern hören (zunächst im Satzzusammenhang, dann isoliert) und orthographisch korrekt *niederschreiben*.

- Die Tests zur *Prosodie* erfordern, dass die SchülerInnen (a) Betonungen im Klangbild erkennen – sie *hören* Sätze zweimal, wobei jedes Mal ein anderes Wort betont ist, und markieren das jeweils betonte Wort im vorgegebenen Schriftbild; (b) Betonungen im Schriftbild erkennen – sie *lesen* Wörter und Sätze und markieren die zu betonenden Silben bzw. Wörter; (c) einzelne schriftlich vorgegebene Wörter mit korrekter Betonung auf Band *sprechen*; (d) in vorgegebene Sätze die korrekten Satzzeichen einfügen (= *schreiben*).
- Testrelevant sind insbesondere die sprachlichen Handlungsformen „Frage – Antwort“, „Aufgabe stellen – Aufgabe lösen“ und - für die unter *Textematik* als (c) und (d) aufgeführten Untertests – schriftliches und mündliches Erzählen.

## 16.6 Auswertungsverfahren/Feststellung von individuellem Förderungsbedarf

### *Auswertungsmethode:*

Nach richtig-falsch, quantitativ, statistisch-vergleichend. Die Teilstests „Textematik/Schreiben“ und „Textematik/Lesen“, bei denen jeweils eine Geschichte zu produzieren ist, lassen sich nicht einfach nach richtig-falsch bewerten. Für diese Teilstests wird ein gesondertes Auswertungsverfahren vorgelegt, das vor allem formale Aspekte (grammatische Strukturen, Satzlänge, Variabilität des Wortschatzes usw.) berücksichtigt.

### *Wie wird individueller Förderungsbedarf festgestellt?*

Anhand der Eichstichprobe werden die Testleistungen der SchülerInnen altersspezifisch differenziert in eine Prozentrangfolge eingeordnet. Diese Einordnung kann auch für die sechs getesteten sprachlichen Bereiche differenziert erfolgen. Grenzwerte, unterhalb derer Förderung indiziert ist, werden nicht angegeben. Bei der Auswertung wird nicht zwischen indigenen und nicht-indigenen Kindern unterschieden.

### *Wie und in Bezug auf welche sprachlichen Handlungsfähigkeiten werden welche qualitativ differenzierten Förderungsmaßnahmen zugewiesen?*

Individuelle Fördermaßnahmen werden nicht zugewiesen.

## 17 AST 2

Allgemeiner Schulleistungstest für 2. Klassen

Projektleitung:	<i>Oskar Rieder</i>
Finanzierung:	unbekannt
Anwendung:	neu standardisiert 1990 anhand einer Eichstichprobe mit 1.751 SchülerInnen; weitere Anwendungen unbekannt
Quelle:	Rieder (1971, 1991 <sup>2</sup> )

### 17.1 Ziele des Verfahrens nach eigener Darstellung

„Der AST 2 [...] gibt dem Lehrer die Möglichkeit, die Schulleistungen seiner Kinder in der zweiten Hälfte der zweiten Klasse objektiv zu untersuchen. Damit hat er einen Vergleichsmaßstab für seine Beurteilung der Schülerleistungen bzw. für die Feststellung von Stärken und Schwächen seiner Schüler.“ Getestet werden Fähigkeiten in den Fächern Deutsch und Mathematik.

### 17.2 Theoretische Voraussetzungen

*Linguistische Grundlagen/ zugrunde liegende Sprachkonzeption:*

keine explizite Bezugstheorie; schriftlichkeitsorientierte Alltagsauffassung von Sprache

*Entwicklungs- und lerntheoretische Grundlagen:*

kein explizites Modell

### 17.3 Erhebungsdifferenzierungen

*Untersucht werden:*

alle Kinder in der zweiten Hälfte der 2. Klasse

*Bezug auf Mehrsprachigkeit:*

keine Erwähnung und keine Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit

*Bezug auf individuelle Aneignungsdifferenzen:*

Hoch standardisiertes Verfahren ohne individuelle Differenzierung; zusammen mit dem AST 3 und dem AST 4 ergeben sich Möglichkeiten längsschnittiger Untersuchungen.

### 17.4 Erhebungszeitpunkt(e)

im Alter von 7-8 Jahren

### 17.5 Erhebungsverfahren

*Wer führt die Tests durch?*

GrundschullehrerInnen in der Schule

*Wie lange dauern die Tests?*

50 Minuten zuzüglich einer Pause; die sprachbezogenen Anteile dauern 25 Minuten. Die Anwendung ist im Klassenverband vorgesehen.

*Was und wie wird gemessen?*

Gemessen werden Aspekte der rezeptiven semantischen und literalen Qualifikation.

Die sprachbezogenen Leistungen werden „durch die Teiltests Wortschatz (WS), Rechtschreiben (RS) und Leseverständnis (LV) gemessen“. Hinzu kommen Zahlenrechnen und Textaufgaben, die die schulische Rechenleistung ermitteln. Der Test wird vollständig schriftlich durchgeführt.

- Beim Teiltest *Wortschatz* müssen die SchülerInnen zu einem Wort aus einer Liste von vier weiteren vorgegebenen Wörtern das jeweils „inhaltlich passendste“ herausuchen und ankreuzen. Dadurch sollen „nicht nur Assoziationen von Wörtern untereinander, sondern auch begrifflich-logische Beziehungszusammenhänge“ erfasst werden.
- Beim Teiltest *Rechtschreiben* werden den Kindern Sätze vorgegeben, in denen jeweils drei Wörter unterstrichen sind. Eines von den unterstrichenen Wörtern ist falsch geschrieben. Das Kind muss das falsch geschriebene Wort identifizieren und es korrekt niederschreiben.
- Beim Teiltest *Leseverständnis* soll das Kind „zeigen, inwieweit es in der Lage ist, im stillen Lesen den Sinn eines Satzes zu erfassen. Es zeigt dies dadurch, dass es zunächst einen Satz liest und dann aus jeweils vier vorgegebenen Wörtern das Wort aussucht, das zum Inhalt des Satzes in engster Beziehung steht.“
- Die drei Teiltests Wortschatz, Rechtschreiben und Leseverständnis bestehen aus jeweils 20 Aufgaben. Testrelevant ist insbesondere das sprachliche Handlungsmuster „Aufgabe stellen – Aufgabe lösen“.

## 17.6 Auswertungsverfahren/Feststellung von individuellem Förderungsbedarf

*Auswertungsmethode:*

nach richtig-falsch, quantitativ, statistisch-vergleichend

*Wie wird individueller Förderungsbedarf festgestellt?*

Anhand der Eichstichprobe werden die Testleistungen der Schüler in eine Rangfolge eingeordnet. Diese Einordnung kann auch für die getesteten sprachlichen Bereiche differenziert erfolgen. Grenzwerte, unterhalb derer Förderung indiziert ist, werden nicht angegeben. Bei der Auswertung wird nicht zwischen indigenen und nicht-indigenen Kindern unterschieden.

*Wie und in Bezug auf welche sprachlichen Handlungsfähigkeiten werden welche qualitativ differenzierten Förderungsmaßnahmen zugewiesen?*

Individuelle Fördermaßnahmen werden nicht zugewiesen.

## 18 AST 3

Allgemeiner Schulleistungstest für 3. Klassen

Projektleitung:	<i>Franz Fippinger</i>
Finanzierung:	unbekannt
Anwendung:	neu standardisiert 1990 anhand einer Stichprobe mit 1.748 SchülerInnen; weitere Anwendungen unbekannt
Quelle:	Fippinger (1971, 1991 <sup>2</sup> )

### 18.1 Ziele des Verfahrens nach eigener Darstellung

„Der AST 3 [...] – es handelt sich um die völlig neu bearbeitete Auflage aus dem Jahr 1971 – ermöglicht, die Schulleistungen eines Schülers sowie der gesamten Klasse objektiv und vergleichbar in der 2. Hälfte der 3. Klasse festzustellen. Er erfasst nicht nur die Leistungen des Schülers in einem bestimmten Unterrichtsfach, sondern in allgemeiner Form alle Leistungsanforderungen, die an den Schüler einer 3. Klasse gestellt werden. Damit erhält der Lehrer einmal einen zuverlässigen Maßstab für sein eigenes Leistungsurteil (Zensuren, Noten) und zum anderen gesicherte Hinweise für besondere unterrichtliche Maßnahmen (Differenzierung, Förderung u.a.).“ Erfasst werden neben sprachbezogenen Qualifikationen auch Qualifikationen in Mathematik und Sachkunde.

### 18.2 Theoretische Voraussetzungen

*Linguistische Grundlagen/ zugrunde liegende Sprachkonzeption:*

keine explizite Bezugstheorie; schriftlichkeitsorientierte Alltagsauffassung von Sprache

*Entwicklungs- und lerntheoretische Grundlagen:*

kein explizites Modell

### 18.3 Erhebungsdifferenzierungen

*Untersucht werden:*

alle Kinder in der zweiten Hälfte der 3. Klasse

*Bezug auf Mehrsprachigkeit:*

keine Erwähnung und keine Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit

*Bezug auf individuelle Aneignungsdifferenzen:*

Hoch standardisiertes Verfahren ohne individuelle Differenzierung; zusammen mit dem AST 2 und dem AST 4 ergeben sich Möglichkeiten längsschnittiger Untersuchungen.

## 18.4 Erhebungszeitpunkt(e)

im Alter von 8-9 Jahren

## 18.5 Erhebungsverfahren

*Wer führt die Tests durch?*

GrundschullehrerInnen in der Schule

*Wie lange dauern die Tests?*

90 Minuten zuzüglich einer Pause; die sprachbezogenen Anteile dauern 30 Minuten. Die Anwendung im Klassenverband ist möglich.

*Was und wie wird gemessen?*

Gemessen werden Aspekte der rezeptiven semantischen, morphologisch-syntaktischen und der literalen Qualifikation.

Die sprachbezogenen Leistungen werden durch die Teiltests „Sprachverständnis“ und „Rechtschreiben“ erfasst. Hinzu kommen die Tests „Sachkunde“ bezüglich der Sachkunde sowie „Zahlenrechnen“ und „Textaufgaben“ bezüglich der schulischen Rechenleistung. Der Test wird vollständig schriftlich durchgeführt.

- Der Teiltest *Sprachverständnis* erfasst „Lerninhalte,... die vor allem in der 2. Hälfte des 3. Schuljahres im Rahmen der Satz- und Wortlehre bekannt sein sollten“. Geprüft werden (a) „Satzformen durch Erkennen der passenden Satzzeichen“, (b) „Leseverständnis durch das Ausfüllen von Lücken in einem Satz“, (c) „Wortfamilien, die aus Reihen von je 4 Wörtern erkannt werden sollen“, (d) „Eigenschaftswörter, die aus mehreren Wortteilen zu suchen sind“, (e) „Sinnverständnis von Wörtern durch das Erkennen eines Wortes, das nicht in eine vorgegebene Wortgruppe paßt“, (f) „Erkennen eines Satzteils, der in die Lücke eines vorgegebenen Satzes einzufügen ist“.
- Beim Teiltest *Rechtschreiben* werden den Kindern Sätze vorgegeben, in denen bestimmte Wörter orthographisch falsch geschrieben sind. Die Kinder müssen diese falsch geschriebenen Wörter erkennen und korrigieren.
- Testrelevant ist insbesondere das sprachliche Handlungsmuster „Aufgabe stellen – Aufgabe lösen“.

## 18.6 Auswertungsverfahren/Feststellung von individuellem Förderungsbedarf

*Auswertungsmethode:*

nach richtig-falsch, quantitativ, statistisch-vergleichend

*Wie wird individueller Förderungsbedarf festgestellt?*

Anhand der Eichstichprobe werden die Testleistungen der Schüler in eine Rangfolge eingeordnet. Diese Einordnung kann auch für die Untertests differenziert erfolgen. Die Rangfolgen werden u.a. auf die Schulnoten abgebildet. „Schüler, die unterdurchschnittliche Leistungen zeigen, können durch besonde-

re pädagogische Maßnahmen gefördert werden.“ Bei der Auswertung wird nicht zwischen indigenen und nicht-indigenen Kindern unterschieden.

*Wie und in Bezug auf welche sprachlichen Handlungsfähigkeiten werden welche qualitativ differenzierten Förderungsmaßnahmen zugewiesen?*

Individuelle Fördermaßnahmen werden nicht zugewiesen.

## 19 AST 4

Allgemeiner Schulleistungstest für 4. Klassen

Projektleitung:	<i>Franz Fippinger</i>
Finanzierung:	unbekannt
Anwendung:	neu standardisiert 1991 anhand einer Stichprobe mit 3.268 SchülerInnen; weitere Anwendungen unbekannt
Quelle:	Fippinger (1967, 1992 <sup>3</sup> )

### 19.1 Ziele des Verfahrens nach eigener Darstellung

„Der AST 4 – es handelt sich um die 3., völlig neu bearbeitete Auflage – ermöglicht, die Schulleistungen eines Schülers sowie der gesamten Klasse objektiv und vergleichbar in der 2. Hälfte der 4. Klasse festzustellen. Er erfasst nicht nur die Leistungen des Schülers in einem bestimmten Unterrichtsfach, sondern in allgemeiner Form alle Leistungsanforderungen, die an den Schüler einer 4. Klasse gestellt werden. Damit erhalten Lehrerin und Lehrer einmal einen zuverlässigen Maßstab für ihr eigenes Leistungsurteil (Zensuren, Noten) und zum anderen gesicherte Hinweise für besondere unterrichtliche Maßnahmen (Differenzierung, Förderung u.a.).“ Erfasst werden neben sprachbezogenen Qualifikationen auch Qualifikationen in Mathematik und Sachkunde.

### 19.2 Theoretische Voraussetzungen

*Linguistische Grundlagen/ zugrunde liegende Sprachkonzeption:*

keine explizite Bezugstheorie; schriftlichkeitsorientierte Alltagsauffassung von Sprache

*Entwicklungs- und lerntheoretische Grundlagen:*

kein explizites Modell

### 19.3 Erhebungsdifferenzierungen

*Untersucht werden:*

alle Kinder in der zweiten Hälfte der 4. Klasse

*Bezug auf Mehrsprachigkeit:*

keine Erwähnung und keine Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit



*Bezug auf individuelle Aneignungsdifferenzen:*

Hoch standardisiertes Verfahren ohne individuelle Differenzierung; zusammen mit dem AST 2 und dem AST 3 ergeben sich Möglichkeiten längsschnittiger Untersuchungen

## 19.4 Erhebungszeitpunkt(e)

im Alter von 9-10 Jahren

## 19.5 Erhebungsverfahren

*Wer führt die Tests durch?*

GrundschullehrerInnen in der Schule

*Wie lange dauern die Tests?*

90 Minuten zuzüglich einer Pause; die sprachbezogenen Anteile dauern 35 Minuten. Die Anwendung im Klassenverband ist möglich.

*Was und wie wird gemessen?*

Gemessen werden Aspekte der rezeptiven semantischen, morphologisch-syntaktischen und der literalen Qualifikation.

Die sprachbezogenen Leistungen werden durch die Teiltests „Sprachverständnis“ und „Rechtschreiben“ erfasst. Hinzu kommen die Tests „Sachkunde“ und „Mathematik“. Der Test wird vollständig schriftlich durchgeführt.

- Der Teiltest *Sprachverständnis* erfasst „Lerninhalte, [...] die vor allem in der 2. Hälfte des 4. Schuljahres im Rahmen der Satz- und Wortlehre bekannt sein sollten“. Geprüft werden (a) „Satzformen durch Erkennen der passenden Satzzeichen“, (b) „Sprachverständnis durch das Auffinden eines falsch geschriebenen Wortes“, (c) „Wortfamilien, die aus Reihen von je 4 Wörtern erkannt werden sollen“, (d) „Sprachverständnis durch das Erkennen eines unpassenden Wortpaares“, (e) die Fähigkeit zur Unterscheidung aktiver und passiver Satzformen, (f) die Fähigkeit, „Eigenschaftswörter [...] in mehreren Reihen“ zu erkennen, (g) die Fähigkeit, „Haupt- und Tätigkeitswörter, die ihrem Sinn nach nicht zueinander passen“, zu identifizieren, (h) „Erkennen eines Satzteils, der in die Lücke eines vorgegebenen Satzes einzufügen ist“ und (i) die Fähigkeit, „Tätigkeitswörter mit verschiedenen Zeitformen [...] voneinander zu unterscheiden“.
- Beim Teiltest *Rechtschreiben* werden den Kindern Sätze vorgegeben, in denen bestimmte Wörter orthographisch falsch geschrieben sind. Die Kinder müssen diese falsch geschriebenen Wörter erkennen und korrigieren.
- Testrelevant ist insbesondere das sprachliche Handlungsmuster „Aufgabe stellen – Aufgabe lösen“.

## 19.6 Auswertungsverfahren/Feststellung von individuellem Förderungsbedarf

*Auswertungsmethode:*

nach richtig-falsch, quantitativ, statistisch-vergleichend

*Wie wird individueller Förderungsbedarf festgestellt?*

Anhand der Eichstichprobe werden die Testleistungen der Schüler in eine Rangfolge eingeordnet. Diese Einordnung kann auch für die Untertests differenziert erfolgen. Die Rangfolgen werden u.a. auf die Schulnoten abgebildet. „Schüler, die unterdurchschnittliche Leistungen zeigen, können durch besondere pädagogische Maßnahmen gefördert werden.“ Bei der Auswertung wird nicht zwischen indigenen und nicht-indigenen Kindern unterschieden.

*Wie und in Bezug auf welche sprachlichen Handlungsfähigkeiten werden welche qualitativ differenzierten Förderungsmaßnahmen zugewiesen?*

Individuelle Fördermaßnahmen werden nicht zugewiesen.

## 20 PET

Psycholinguistischer Entwicklungstest

Projektleitung:	<i>Michael Angermaier</i> entwickelt an der Pädagogischen Hochschule Rheinland-Pfalz und dem Fachbereich Psychologie der Universität Frankfurt
Finanzierung:	Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft und Kultusministerium von Nordrhein-Westfalen
Anwendung:	standardisiert 1973 anhand einer Stichprobe von 2.622 Kindern; keine Angaben zu weiteren Anwendungen
Quelle:	Angermaier (1974, 1977 <sup>2</sup> , 1999 <sup>3</sup> )

### 20.1 Ziele des Verfahrens nach eigener Darstellung

Der PET „ist die deutsche Version des Illinois Test of Psycholinguistic Abilities (ITPA)“ (vgl. Kirk/McCarthy 1961, McCarthy/Kirk 1961, 1963, Paraskevopoulos/Kirk 1969). Ziel des ITPA ist es, „das Muster spezifischer Fertigkeiten und Störungen lernbehinderter Kinder zu ermitteln, so daß diesen Kindern in geeigneter Form geholfen werden kann. In der gleichen Weise ist auch der PET (a) eine Batterie pädagogisch bedeutsamer Tests von relativ großer teststatistischer Unabhängigkeit; und (b) insofern der differentialdiagnostische Ausgangspunkt für die Gestaltung eines Trainings- und Unterrichtsprogramms, das auf jedes Kind abgestimmt sein könnte. In dieser doppelten Zielsetzung liegt mit dem PET ein diagnostisch/pädagogisches Modell vor, das Lernschwierigkeiten nicht bloß zu klassifizieren erlaubt, sondern auch als Bezugsrahmen für schulische Hilfe gelten kann.“ Damit ermittelt der PET „bestimmte Kommunikati-

onsschwierigkeiten und dient erst in zweiter Linie zur Feststellung der allgemeinen sprachlichen Leistungsfähigkeit“.

## 20.2 Theoretische Voraussetzungen

*Linguistische Grundlagen/ zugrunde liegende Sprachkonzeption:*

Bezugstheorie ist die behavioristische Kommunikationstheorie nach Charles Osgood (1957a, b).

*Entwicklungs- und lerntheoretische Grundlagen:*

kein explizites Modell; klarer Bezug auf Sprachentwicklungsstörungen

## 20.3 Erhebungsdifferenzierungen

*Untersucht werden:*

alle Kinder, bevorzugt aber solche mit Lernstörungen

*Bezug auf Mehrsprachigkeit:*

kein Bezug auf und keine Erwähnung von Mehrsprachigkeit

*Bezug auf individuelle Aneignungsdifferenzen:*

Hoch standardisiertes Verfahren ohne Möglichkeiten der individuellen Differenzierung. Aufgrund der großen Altersspannbreite der Untersuchungsgruppe sind längsschnittige Untersuchungen möglich.

## 20.4 Erhebungszeitpunkt(e)

im Alter von 3-10 Jahren (mit differenzierter Anwendung je nach Alter und Leistungsstand)

## 20.5 Erhebungsverfahren

*Wer führt die Tests durch?*

keine Festlegung

*Wie lange dauern die Tests?*

keine Angaben (vermutlich aber ca. 90 Minuten)

*Was und wie wird gemessen?*

Gemessen werden Aspekte der produktiven und rezeptiven phonischen, semantischen und morphologisch-syntaktischen Qualifikation. Kennzeichnend für das Verfahren ist neben der hohen Standardisierung eine hohe messtheoretische „Testgüte“ hinsichtlich Objektivität, Reliabilität und Validität.

Das Verfahren besteht aus insgesamt 12 Untertests, die zum Teil relativ zum Alter und zum Leistungsstand des Kindes in sich differenziert sind:

- Der Test *Wortverständnis (Gebörtes verstehen)* soll die Fähigkeit messen, „die Bedeutung verbal vermittelter Informationen zu erfassen“. Dazu werden

insgesamt 60 einfache Entscheidungsfragen vorgelesen, die alle dasselbe Satzbaumuster aufweisen (z.B. „Können Berge niesen?“). Das Kind beantwortet die Fragen mit „ja“ oder „nein“.

- Der Test *Bilder Deuten* (*Gesehenes verstehen*) soll die Fähigkeit messen, „die Bedeutung optisch dargebotener Informationen zu erfassen“. Dem Kind wird auf einer Bildkarte die Abbildung eines Gegenstandes gezeigt. Es soll auf einer zweiten Bildkarte, auf der vier Gegenstände abgebildet sind, denjenigen identifizieren, der dem ersten „inhaltlich oder funktionell“ entspricht.
- Mit dem Test *Sätze Ergänzen* (*aus Gehörtem Beziehungen ableiten*) soll überprüft werden, ob das Kind „Gehörtes zueinander in Beziehung [...] setzen“ kann. Erfordert ist „die Ergänzung von Sätzen, die mit einer Feststellung beginnen und mit einer unvollständigen, analogen Feststellung enden, die vom Kind ergänzt werden muß“ (z.B. „Berge sind hoch, Täler sind \_\_\_\_“).
- Beim Test *Bilder Zuordnen* (*aus Gesehenem Beziehungen ableiten*) soll das Kind „optisch vorgelegte Objekte miteinander in Beziehung bringen“. Es hat „ein Reizobjekt mit vier Antwortobjekten zu vergleichen, von denen eines zum Reizobjekt paßt. In seinem ersten Teil und für die jüngeren Kinder geht es darum, die größte Ähnlichkeit zweier Objekte zu ermitteln. Der zweite, schwierigere Teil des Tests stellt Aufgaben vom Analogietyp. Ein Analogiebeispiel wird jeweils vorgegeben. Eine entsprechende Analogie ist aus dem Reizobjekt und den vier Auswahlobjekten herauszusuchen.“
- Der Test *Gegenstände Beschreiben* (*Gedanken in Worten ausdrücken*) soll dazu dienen, „die Fähigkeit, sich sprachlich auszudrücken, zu messen. Dazu werden dem Kind vier bekannte Gegenstände vorgelegt (ein kleiner Ball, ein Bauklötzchen, ein Briefkuvert und ein Knopf). Es wird gebeten, „alles hierüber“ zu erzählen. Als Testrohwert gelten alle wesentlichen, zutreffend geschilderten und voneinander unabhängigen Aspekte, die das Kind erwähnt.“
- Beim Test *Gegenstände Handhaben* (*Gedanken in Gesten ausdrücken*) „soll das Wissen um den Gebrauch und die Verwendungsmöglichkeiten einer Reihe von Gegenständen durch Gesten zum Ausdruck gebracht werden. Dazu werden Photos der 15 Objekte gezeigt und das Kind gebeten, zu zeigen, „was man damit macht“.
- Der *Grammatik Test* soll die Fähigkeit messen, „syntaktische und grammatische Regeln automatisch zu benutzen“. Dazu werden den Kindern Lückensätze mit einfachem Inhalt dargeboten, die zu ergänzen sind. Den Lückensätzen geht ein vollständiger Satz voran, aus dem der Satzbauplan und die Art der Ergänzung deutlich wird (z.B. „Dieses Pferd ist groß. Aber dieses Pferd ist noch \_\_\_\_.“). Jedes Satzpaar wird mit einer erläuternden Zeichnung vorgelegt, damit die formal richtige Ergänzung der Sätze unabhängig von rezeptiven Leistungen erfasst werden kann.
- Beim Test *Wörter Ergänzen* werden den Kindern Wörter vorgesprochen, wobei einzelne Laute ausgelassen werden, die zu ergänzen sind (z.B. „Flugzeu/. Wie heißt das Wort richtig?“).
- Beim Test *Laute Verbinden* werden die Laute eines Wortes isoliert vorgesprochen; das Kind muss das ganze Wort erkennen. Damit soll die Fähigkeit zur „Lautsynthese“ gemessen werden. „Für jüngere Kinder wurde die Aufgabe durch Verwendung von Bildtafeln erleichtert, auf denen es die vorgesprochenen „Wörter“ in Form einer Mehrfachwahlaufgabe aussuchen kann.

Der schwierigste Teil des Tests enthält sinnlose „Wörter“, die – in Einzellauten vorgesprochen – zusammenhängend nachgesprochen werden müssen.“

- Beim Test *Objekte Finden* soll das Kind „möglichst schnell bekannte Objekte, die unvollständig zu sehen sind, [...] erkennen“. Den Kindern werden Bildstreifen vorgelegt, auf denen „14 oder 15 Exemplare eines bestimmten Objekts, mehr oder weniger hinter anderen Objekten versteckt“ abgebildet sind. Der Test soll auch die „Wahrnehmungsgeschwindigkeit“ einbeziehen und ist deshalb zeitlich begrenzt.
- Beim Test *Zahlenfolgen-Gedächtnis* (*eine Reihe von Symbolen wiedergeben, die akustisch geboten werden*) soll das Kind Zahlenfolgen nachsprechen. Dabei ist eine einmalige Wiederholung möglich.
- Beim Test *Symbolfolgen-Gedächtnis* (*eine Reihe von Symbolen wiedergeben, die visuell geboten werden*) sind „Sequenzen abstrakter Symbole aus dem Gedächtnis nachzulegen, die zunächst 5 Sekunden lang gezeigt worden waren“.
- Testrelevant sind insbesondere die sprachlichen Handlungsmuster „Frage – Antwort“ und „Aufgabe stellen – Aufgabe lösen“ sowie die Handlungsformen „Nachsprechen“ und „Bild- und Gegenstandsbeschreibung“.

## 20.6 Auswertungsverfahren/Feststellung von individuellem Förderungsbedarf

*Auswertungsmethode:*

Nach richtig-falsch, quantitativ, statistisch-vergleichend. Zu Teilstests wie „Gegenstände Beschreiben“, die sich nicht einfach nach richtig-falsch bewerten lassen, werden detaillierte Bewertungsrichtlinien für die Umrechnung der Lösungen in Punkte angegeben.

*Wie wird individueller Förderungsbedarf festgestellt?*

Anhand der Normstichprobe werden die Testleistungen der SchülerInnen altersspezifisch differenziert in eine Prozentrangfolge eingeordnet. Diese Einordnung kann auch für die getesteten Bereiche differenziert vorgenommen werden. Damit soll „die Bestimmung von psycholinguistischen Störungsbildern ermöglicht [werden], die so differenziert fassbar sind, daß die Therapie gezielt einsetzen kann.“ Grenzwerte, unterhalb derer Förderung indiziert ist bzw. eine Störung vorliegt, werden nicht angegeben. Bei der Auswertung wird nicht zwischen indigenen und nicht-indigenen Kindern unterschieden.

*Wie und in Bezug auf welche sprachlichen Handlungsfähigkeiten werden welche qualitativ differenzierten Förderungsmaßnahmen zugewiesen?*

Individuelle Fördermaßnahmen werden nicht zugewiesen.

## 21 H-S-E-T

Heidelberger Sprachentwicklungstest

Projektleitung:	<i>Hannelore Grimm, Hermann Schöler</i> entwickelt an der Universität Heidelberg
Finanzierung:	Stiftung Volkswagenwerk
Anwendung:	standardisiert 1976 anhand einer Stichprobe von 942 Kindern; viele weitere Anwendungen
Quellen:	Grimm/Schöler (1978a, b)

### 21.1 Ziele des Verfahrens nach eigener Darstellung

Der H-S-E-T ist „eine Testbatterie zur Ermittlung des Entwicklungsstands sprachlicher Fähigkeiten“. Dabei „zielen seine Untertests auf das zugrundeliegende Wissen i.S. der Regeln ab, die bei der Produktion und dem Verstehen von Sprache (unbewusst) befolgt werden“. Damit „ist die Voraussetzung dafür geschaffen, daß er bessere Möglichkeiten als bisher für die Einleitung von Förderungsmaßnahmen anzeigen und als besonders kritisches Instrument für die Evaluation schon vorhandener Förderungsprogramme dienen kann“. Die „mögliche Reichweite seiner Anwendung und der Gültigkeitsbereich sind bisher durch Vergleiche folgender Stichproben untersucht worden: Kindergartenkinder, Schulkinder, Kinder aus verschiedenen Sozialschichten, lernbehinderte Kinder und Kinder aus einer Legasthenieklasse“.

### 21.2 Theoretische Voraussetzungen

*Linguistische Grundlagen/ zugrunde liegende Sprachkonzeption:*

Die AutorInnen unterscheiden zwischen „Sprache als einem grammatischen System“ („sprachlich-linguistische Kompetenz“) und „Sprache als kommunikativem Handeln“ („sprachlich-pragmatische Kompetenz“). Dabei fassen sie die Grammatik unter Verweis auf Chomsky als ein „Regelsystem“ auf, das „linguistische Elemente entsprechend den zwischen ihnen bestehenden Bedeutungsrelationen in regelhafter Weise miteinander verknüpft“. Die „interpersonelle Grammatik oder Pragmatik umfaßt das System von Regeln, das dem Sprecher die intersubjektive Verständigung und zugleich die Selbstverständigung ermöglicht“.

*Entwicklungs- und lerntheoretische Grundlagen:*

Die AutorInnen legen ihrem Verfahren ein explizites Modell des Spracherwerbs zugrunde (vgl. Grimm 1976, 1977), demzufolge Sprachenlernen als „Regellernen“ aufzufassen ist, wobei mit dem Erlernen der „Sprachregeln“ zugleich die „kulturellen Normen der jeweiligen Sprache internalisiert“ werden. Als „Motor des Erwerbs“ wird „die Notwendigkeit zum kommunikativen Handeln“ identifiziert. Aus diesen Grundlagen leiten die AutorInnen u.a. ab, dass das Testinstrument „systematische Abweichungen des kindlichen Sprachverhaltens vom Zielverhalten [...] entwicklungsspezifisch“ bewerten muss. Deshalb sehen sie im

Verfahren neben richtig-falsch noch „eine weitere Kategorie für solche Antworten vor, die eine erreichte Entwicklungszwischenstufe repräsentieren.“

### 21.3 Erhebungsdifferenzierungen

*Untersucht werden:*

alle Kinder

*Bezug auf Mehrsprachigkeit:*

kein Bezug auf und keine Erwähnung von Mehrsprachigkeit

*Bezug auf individuelle Aneignungsdifferenzen:*

Hoch standardisiertes Verfahren mit Möglichkeiten der differenzierten Bewertung von Fehlern. Aufgrund der großen Altersspannbreite der Untersuchungsgruppe sind längsschnittige Untersuchungen möglich.

### 21.4 Erhebungszeitpunkt(e)

im Alter von 3-9 Jahren (mit differenzierter Anwendung je nach Alter und Leistungsstand)

### 21.5 Erhebungsverfahren

*Wer führt die Tests durch?*

Keine Festlegung; gedacht ist wohl vor allem an das pädagogische Personal (GrundschullehrerInnen, VorklassenleiterInnen und ErzieherInnen) in den Schulen, Vorschulen und Kindertageseinrichtungen, in denen der Test durchgeführt wird.

*Wie lange dauern die Tests?*

ca. 75 Minuten (zzgl. einer Pause)

*Was und wie wird gemessen?*

Gemessen werden Aspekte der produktiven und rezeptiven phonischen und der pragmatischen Qualifikation I sowie der semantischen, morphologisch-syntaktischen und diskursiven Qualifikation. Kennzeichnend für das Verfahren ist eine deutliche Orientierung an den „Testgütekriterien“ Objektivität, Reliabilität und Validität.

Das Verfahren besteht aus insgesamt 13 Untertests. Die Aufgaben in den Untertests sind zum Teil relativ zum Alter und zum Leistungsstand des Kindes differenziert:

- Der Test *Verstehen grammatischer Strukturformen (VS)* soll die Fähigkeit messen, „komplexe Sätze zu verstehen“. Das Kind wird in einzelnen Sätzen mit steigender Komplexität dazu aufgefordert, mit Spielfiguren bestimmte Situationen nachzustellen. Bewertungsrelevant ist vor allem, ob die Handlungsabfolge richtig wiedergegeben ist.

- Bei dem Test *Imitation grammatischer Strukturformen (IS)* müssen vorgespochene Sätze nachgesprochen werden. Bewertungsrelevant sind vor allem die phonologische Genauigkeit und die syntaktische Exaktheit.
- Mit dem Test *Plural – Singular – Bildung (PS)* soll überprüft werden, ob „die semantische Unterscheidung in Einzahl/Mehrzahl regelhaft morphologisch gekennzeichnet werden kann“. Die Kinder müssen zu vorgespochenen Wörtern je nachdem den Singular bzw. den Plural bilden. Ein Großteil der Wörter sind Kunstwörter. Bewertet wird differenziert nach „richtig“, „Anwendung einer abweichenden Pluralregel“ und (unsystematisch) falsch.
- Beim Test *Bildung von Ableitungsmorphemen (AM)* soll das Kind „von einem Stammwort aus verschiedene regelhafte Ableitungen“ vornehmen. Die Hälfte der vorgegebenen Wörter besteht aus Kunstwörtern. Bewertet wird analog zu dem Untertest PS.
- Beim Test *Adjektivableitungen (AD)* soll die Fähigkeit überprüft werden, „auf einer Dimension wahrgenommene Unterschiede sprachlich regelhaft auszudrücken“. Das Kind soll aus vorgespochenen Substantiven Adjektive ableiten. Die meisten der vorgegebenen Wörter bestehen aus Kunstwörtern. Bewertet wird analog zu dem Untertest PS.
- Beim Test *Satzbildung (SB)* hat das Kind „die Aufgabe, aus zwei oder drei vorgegebenen Wörtern sinnvolle Sätze zu bilden. Der Komplexitätsgrad der einzelnen Aufgaben ist dabei über den Grad der semantischen Nähe der Wörter definiert.“ Bewertungsrelevant sind die semantische und syntaktische Vollständigkeit und Exaktheit.
- Beim Test *Wortfindung (WF)* hat das Kind „die Aufgabe, zu jeweils drei vorgegebenen Wörtern ein viertes, passendes zu finden. Geprüft wird die semantische Organisation des subjektiven Lexikons“ bzw. „in welchem Maße ein Kind über Bedeutungsfelder im paradigmatischen Sinn verfügt“. Bewertungsrelevant ist vor allem, ob das Kind ein lexikalisch gleich- oder übergeordnetes Wort nennt oder ein semantisch anderweitig zu den vorgegebenen in Beziehung stehendes (was schlechter bewertet wird).
- Beim Test *Begriffsklassifikation (BK)* sollen „zu vorgegebenen Oberbegriffen aus Photographien die jeweils passenden Bilder gewählt werden. Diese Untersuchung des extensionalen Aspekts von Konzepten gibt ebenfalls Aufschluß darüber, auf welcher semantisch-kognitiven Strukturierungsebene Kinder zu operieren in der Lage sind“.
- Beim Test *In-Beziehung-Setzung von verbaler und nonverbaler Information (VN)* hat das Kind „die Aufgabe, zu vorgespochenen Äußerungen aus vier Gesichtsbildern den jeweils dazu passenden Gesichtsausdruck auszuwählen.“
- Beim Test *Textgedächtnis (TG)* muss das Kind eine Geschichte nacherzählen, die etwa 30 Minuten vorher vorgelesen wurde. Bewertungsrelevant ist, ob die „Sinneinheiten“ der Ursprungsgeschichte syntaktisch korrekt und semantisch vollständig wiedergegeben wurden.

Während die bisher genannten Tests von allen Kindern absolviert werden müssen, werden die folgenden nur bei fünfjährigen und älteren angewendet:

- Beim Test *Korrektur semantisch inkonsistenter Sätze (KS)* „geht es um die Fähigkeit des Kindes, widersinnige syntagmatische Kombinationen von Wortbedeutungen zu erkennen und zu korrigieren“. Dem Kind werden semantisch



inkonsistente Sätze vorgesprochen, die es korrigieren soll. Bewertungsrelevant ist vor allem, ob das Kind den Fehler richtig erkennt und erwartungsgemäß, d.h. durch eine einfache Ersetzung des unpassenden Wortes korrigiert.

- Beim Test *Benennungsflexibilität (BF)* „geht es um die Aufgabe, eine [...] Person unter Berücksichtigung ihrer Beziehungen zu anderen Personen variabel zu benennen. Geprüft wird die Fähigkeit, über verschiedene Formen der Anrede die Struktur interpersonaler Beziehungen zu markieren. Dies setzt die Fähigkeit zur Rollenübernahme voraus.“
- Mit dem Test *Enkodierung und Rekodierung gesetzter Intentionen (ER)* „wird die Fähigkeit erfaßt, auf einen sprachlich vorgegebenen Inhalt unter Beachtung rollenspezifischer Merkmale sprachlich variabel zu reagieren“. Dem Kind wird – unterstützt durch eine bildliche Darstellung – eine Handlungssituation skizziert, in die es sich hineinversetzen soll, um anstelle einer in dieser Situation befindlichen imaginierten Person eine spezifische zielgerichtete sprachliche Handlung zu realisieren.
- Testrelevant sind insgesamt insbesondere die sprachlichen Handlungsmuster „Aufforderung“, „Frage – Antwort“, „Aufgabe stellen – Aufgabe lösen“, „Nachsprechen“ und „Nacherzählen“.

## 21.6 Auswertungsverfahren/Feststellung von individuellem Förderungsbedarf

*Auswertungsmethode:*

Quantitativ, statistisch-vergleichend. Für die Bewertung der meisten Tests erweitern die AutorInnen das richtig-falsch-Schema zu einem dreiteiligen (0-1-2 Punkte), wobei der Mittelwert jeweils für Teillösungen, die von bestimmten sprachlichen Qualifikationen zeugen, vergeben wird.

*Wie wird individueller Förderungsbedarf festgestellt?*

Anhand der Normstichprobe werden – differenziert in Bezug auf die einzelnen Untertests – standardisierte Normwertprofile für „normale“ Kinder und exemplarisch für Legasthener und lernbehinderte Sonderschüler erstellt. Bei der Auswertung wird nicht zwischen indigenen und nicht-indigenen Kindern unterschieden.

*Wie und in Bezug auf welche sprachlichen Handlungsfähigkeiten werden welche qualitativ differenzierten Förderungsmaßnahmen zugewiesen?*

Individuelle Fördermaßnahmen werden nicht zugewiesen.

## Tabellarische Darstellungen

Die folgende Übersicht gibt Auskunft darüber, wo welches Verfahren in den Tabellen zu finden ist:

Bayern-Hessen Screening (ISB 2002) sismik (IFP 2003) BEK (IFP 1998) HAVAS-5 (Reich/Roth 2003)	= Gruppe 1: Block I S. 321, Block II S. 332
SFD (Hobusch/Lutz/Wiest 2002) Bärenstark (Berliner Senatsverwaltung BJS 2003) Fit in Deutsch (Niedersächsischer Bildungsserver 2003) SETK-2 (Grimm 2000)	= Gruppe 2: Block I S. 322, Block II S. 333
SETK 3-5 (Grimm 2001) SSV (Grimm 2003) Penner-Screening (Penner 1999) EVER (Schöler et al. 2002)	= Gruppe 3: Block I S. 323, Block II S. 334
HASE (Brunner/Schöler 2003) EVES 1 (Roos/Schöler 2002) EVES 2 (Schöler et al. 2003) IDIS (Schöler 1999)	= Gruppe 4: Block I S. 324, Block II S. 335
KISTE (Häuser/Kasielke/ Scheidereiter 1994) LUT (Fried 1980, 1995 <sup>2</sup> ) LBT (Fried 1980, 1997 <sup>2</sup> )	= Gruppe 5: Block I S. 325, Block II S. 336
ADST (Steinert 1978) AST 2 (Rieder 1971, 1991 <sup>2</sup> ) AST 3 (Fippinger 1971, 1991 <sup>2</sup> ) AST 4 (Fippinger 1967, 1992 <sup>3</sup> )	= Gruppe 6: Block I S. 326, Block II S. 337
PET (Angermaier 1974, 1977 <sup>2</sup> , 1999 <sup>3</sup> ) H-S-E-T (Grimm/Schöler 1978a, b) CT-D 4 (Raatz/Klein-Braley 1992)	= Gruppe 7: Block I S. 327, Block II S. 338
COPROF (Clahsen/Hansen 1991) PLAV (Bruche-Schulz/Heß/Steinmüller 1985) Breuer-Weuffen (Breuer/Weuffen 1993)	= Gruppe 8: Block I S. 328, Block II S. 339
SEV (Heinemann/Höpfner 1999) D'TD (Nauck/Otte 1980) MSS (Holler-Zittlau/Dux/Berger 2003) ELFRA-1 u. -2 (Grimm/Doil 2000)	= Gruppe 9: Block I S. 329, Block II S. 340
ausgewählte Lese- und Rechtschreibtests:	
AFRA (Herné/Naumann 2002 <sup>4</sup> ) HSP 1-9 (2002 <sup>6</sup> , 1994 <sup>1</sup> ) SLRT (Landerl/Wimmer/Moser 2001 <sup>2</sup> , 1997 <sup>1</sup> )	= Gruppe 10: Block I S. 330, Block II S. 341
HAMLET 3-4 (Leh- mann/Peek/Poerschke 1997) DLF 1-2 (Müller 1984)	= Gruppe 11: Block I S. 331, Block II S. 342

Tabelle „Sprachtests“: Block I, Gruppe 1

Name des Verfahrens <i>Projektleiter</i> Quelle	Disziplin	Anwendung	theoretische Grundlagen		Erhebungszeitpunkte (Alter)	Erhebungsdifferenzierungen		
			linguistisch	entwicklungs- und lern-theoretisch		untersucht werden	Bezug auf Mehrsprachigkeit	Standardisierung vs. individuelle Differenzierung
<b>Bayern-Hessen-Screening</b> <i>P. Hölischer</i> ISB (2002)	Pädagogik	seit April 2002 in Bayern bei der Einschulung verbindlich; in Hessen Anwendung geplant	keine explizite Bezugstheorie; primär auf Kommunikationsfähigkeit ausgerichtet	Bezug auf Forschung über Spracherwerb (Luchtenberg)	während der Einschulung; 6	Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache	Daten über Migration und Sprache werden erhoben; Handlungsfähigkeit in Herkunftssprache äußerlich beobachtet	einmalige Querschnitterhebung; durch Stufung des Verfahrens Möglichkeiten der individuellen Differenzierung
<b>sismik</b> <i>T. Mayr; M. Ulich</i> IFP (2003)	Linguistik Pädagogik	Stichprobe mit 2011 Kindern	keine explizite Bezugstheorie; primär an Kommunikations- und sprachliche Handlungsfähigkeit orientiert	keine explizite Bezugstheorie; unbestimmter Bezug auf den „normalen“ Verlauf sprachbezogener Aneignungsprozesse	3-6	Kinder mit Migrationshintergrund	Erfassung der Familien- u. Migrationshintergründe und äußerliche Beobachtung der familiensprachlicher Kompetenz durch deutschsprachige Erzieher	qualitatives Verfahren mit hohem individuellen Differenzierungsgrad, Beobachtung über längeren Zeitraum vorgesehen
<b>BEK</b> <i>T. Mayr</i> IFP (1998)	Pädagogik	unklar	Alltagsauffassung von Sprache	keine explizite Bezugstheorie (allg. Entwicklungsstörungen)	3-6	Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten	zu Beginn wird eingeschätzt, ob das Kind Deutsch spricht; kein weiterer Bezug	Erfassung individueller Aneignungsprozesse durch wiederholte Beobachtung (ggf. über mehrere Jahre) möglich
<b>HAVAS-5</b> <i>H. Reich; H. J. Roth</i> Reich; Roth (2003)	Interkulturelle Bildung, Interkulturelle Pädagogik, Linguistik	bisher an ca. 600 Kindern erprobt; derzeit in weiteren Erprobungsphasen	Expliziter Bezug auf Kommunikations- und handlungsorientierte Sprachauffassung	detaillierter Bezug auf Forschungen zum Erst- und Zweitspracherwerb	5	einsprachig deutsche und mehrsprachige Kinder mit Türkisch, Russisch, Polnisch, Italienisch, Spanisch und Portugiesisch als Herkunftssprache und Deutsch als Zweitsprache	Verfahren misst parallel die kommunikativen Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder in Deutsch und der jeweiligen Herkunftssprache, um ein multilinguales Qualifikationsprofil zu erstellen.	weitgehend standardisierte Querschnitterhebung. Da das Verfahren Fähigkeiten zum kommunikativen Handeln erfasst, bestimmen individuelle Aneignungsdifferenzen im Bereich einzelner sprachlicher Mittel nicht das Gesamtergebnis.

Tabelle „Sprachtests“: Block I, Gruppe 2

Name des Verfahrens <i>Projektleiter</i> Quelle	Disziplin	Anwendung	theoretische Grundlagen		Erhebungszeitpunkte (Alter)	Erhebungsdifferenzierungen		
			linguistisch	entwicklungs- und lern-theoretisch		untersucht werden	Bezug auf Mehrsprachigkeit	Standardisierung vs. individuelle Differenzierung
<b>SFD</b> <i>A. Hobusch;</i> <i>N. Lutz;</i> <i>U. Wiest</i> Hobusch; Lutz; Wiest (2002)	Grundschulpädagogik, Sonderpädagogik, Psychologie	standardisiert an 1.048 Kindern; Anwendung des SFD 1 (für das 1. Schuljahr) seit 1994, SFD 2 und 3/4 seit 1999 in Bremen	kein explizites Modell; Alltagsauffassung von Sprache	keine explizite Bezugstheorie	Das Verfahren ist für das 1., 2. und 3./4. Schuljahr differenziert (Alter 6-7, 7-8 und 8-10).	Kinder, für die Deutsch nicht die Erstsprache ist	Erfassung der Nationalität und der Herkunftssprache; Prüfung des passiven Wortschatzes in der Herkunftssprache (nur 1. Schuljahr); Normwerte für Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache	standardisiertes Verfahren ohne Bezug auf individuelle Aneignungsprozesse. Da das Verfahren für das 1., 2. und 3./4. Schuljahr differenziert vorliegt, sind Längsschnitte möglich.
<b>Bärenstark</b> <i>A. Pochert</i> Berliner Senatsverwaltung BJS (2003)	nicht klar feststellbar	seit 2001 jährlich; Januar 2003 an allen einzuschulenden Kindern in Berlin (26.720 Kinder)	Alltagsauffassung von Sprache; traditionelle schriftlichkeitsorientierte Grammatik	kein explizites Modell	6 Monate vor Schulbeginn; 5-6	keine Differenzierungen (alle Kinder eines Jahrgangs)	Erfassung von Nationalität, Migrationshintergrund u. Herkunftssprache; darüber hinaus kein Bezug	einmalige Querschnitterhebung mit klarer Standardisierung (soll durch eine zweite, frühere Erhebung erweitert werden)
<b>Fit in Deutsch</b> <i>Projektleiter unklar</i> Niedersächsischer Bildungsserver (2003)	unklar	bei der Schulanmeldung im September 2003 in Niedersachsen (flächendeckend)	nicht erkennbar (Alltagsauffassung von Sprache)	keine Angaben	bei der Schulanmeldung 10 Monate vor Schulbeginn; also 6	keine Differenzierung (alle Kinder)	Erfassung der Familiensprache u. Einschätzung der Sprachentwicklung durch die Eltern; sonst kein Bezug	einmalige Querschnitterhebung; einziger Bezug auf individuelle Aneignungsprozesse durch entsprechende Befragungen der Eltern
<b>SETK 2</b> <i>H. Grimm</i> Grimm (2000)	Psychologie	an 283 Kindern standardisiert	kein explizites Modell; traditionelle schriftlichkeitsorientierte Alltagsauffassung von Sprache	gemäß Grimm (1999); nimmt an, dass Aneignung bei allen Kindern gleich abläuft	2	keine Differenzierung (alle Kinder)	weder Berücksichtigung noch Erwähnung	hoher Standardisierungsgrad; zusammen mit SETK 3-5 Möglichkeiten längsschnittiger Untersuchungen

Tabelle „Sprachtests“: Block I, Gruppe 3

Name des Verfahrens <i>Projektleiter</i> Quelle	Disziplin	Anwendung	theoretische Grundlagen		Erhebungszeitpunkte (Alter)	Erhebungsdifferenzierungen		
			linguistisch	entwicklungs- und lern-theoretisch		untersucht werden	Bezug auf Mehrsprachigkeit	Standardisierung vs. individuelle Differenzierung
<b>SETK 3-5</b> <i>H. Grimm</i> Grimm (2001)	Psychologie	an 495 Kindern standardisiert; weitere Anwendungen	kein explizites Modell; traditionelle schriftlichkeitsorientierte Alltagsauffassung von Sprache	gemäß Grimm (1999); Aneignung gilt als v.a. vom auditiven Gedächtnis gesteuert	3-5 (Verfahren differenziert nach 3- und 4-bis 5-jährigen Kindern)	keine Differenzierung (alle Kinder)	weder Berücksichtigung noch Erwähnung	hoher Standardisierungsgrad; zusammen mit SETK 2 Möglichkeiten längsschnittiger Untersuchungen
<b>SSV</b> <i>H. Grimm</i> Grimm (2003) (= Kurzform des SETK 3-5)	Psychologie	nahezu flächendeckend an allen Bielefelder Vorschulen 2003	kein explizites Modell; traditionelle schriftlichkeitsorientierte Alltagsauffassung von Sprache	gemäß Grimm 1999; ansonsten wie SETK 3-5	3-5 (Verfahren differenziert nach 3- und 4- bis 5-jährigen Kindern)	„deutsche“ und „ausländische“ Kinder	kein Bezug; Mehrsprachige werden nach Normalitätsvorstellungen in Bezug auf das Deutsche beurteilt	wie SETK 3-5
<b>Penner-Screening</b> <i>Z. Penner</i> Penner (1999)	Linguistik	keine Angaben	generativistischer Ansatz	gemäß Penner/Kölliker (1998); wichtig ist Dysgrammatis-musforschung	keine genaue Festlegung; alle Kinder von 2;6 bis 6	einzelne „auffällige“ Kinder oder alle Kinder einer Kindertageseinrichtung	kein Bezug und keine Erwähnung; das Verfahren ist auf schweizerdeutsche Kinder bezogen	hoher Standardisierungsgrad mit sehr wenigen Möglichkeiten der individuellen Differenzierung
<b>EVER</b> <i>H. Schöler</i> Schöler et al. (2002)	Sonderpädagogik	bei den gesundheitsamtlichen Einschulungsuntersuchungen in Mannheim 2002 (an 2.744 Kindern)	kein explizites Modell; traditionelle schriftlichkeitsorientierte Alltagsauffassung von Sprache	kein explizites Modell; Sprachentwicklungsstörungen gelten als v.a. durch das auditive Arbeitsgedächtnis bestimmt	während der gesundheitsamtlichen Einschulungsuntersuchung, also mit 6	alle Kinder, flächendeckend	Nationalität wird erfasst, ansonsten kein Bezug, d.h. Beurteilung auch mehrsprachiger Kinder nach den Normen für Einsprachige	einmalige Querschnitterhebung mit hohem Standardisierungsgrad

Tabelle „Sprachtests“: Block I, Gruppe 4

Name des Verfahrens <i>Projektleiter</i> Quelle	Disziplin	Anwendung	theoretische Grundlagen		Erhebungszeitpunkte (Alter)	Erhebungsdifferenzierungen		
			linguistisch	entwicklungs- und lern-theoretisch		untersucht werden	Bezug auf Mehrsprachigkeit	Standardisierung vs. individuelle Differenzierung
<b>HASE</b> <i>H. Schöler;</i> <i>M. Brunner</i> Brunner; Schöler (2003)	Sonderpädagogik, Medizin (Abteilung Stimm- und Sprechstörungen sowie Pädaudiologie)	bei den gesundheitsamtlichen Einschulungsuntersuchungen in Mannheim und dem Rhein-Neckar-Kreis (3.000 Kinder)	kein explizites Modell; traditionelle schriftlichkeitsorientierte Alltagsauffassung von Sprache	kein explizites Modell; Sprachentwicklungsstörungen gelten als v.a. durch auditives Arbeitsgedächtnis bestimmt	5-6	alle Kinder, flächendeckend	keine Erwähnung und keine Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit	Einmalige Querschnittserhebung mit hohem Standardisierungsgrad
<b>EVES 1</b> <i>H. Schöler;</i> <i>J. Roos</i> Roos; Schöler (2002)	Sonderpädagogik	253 Vorschulkinder in Heidelberg	kein explizites Modell; traditionelle schriftlichkeitsorientierte Alltagsauffassung von Sprache	kein explizites Modell; Lese-/ Rechtschreibschwächen als v.a. durch das auditive Arbeitsgedächtnis bestimmt	5-6	alle Kinder, die frühe Sprachförderung durch die Stadt Heidelberg erhalten haben, auch mehrsprachige	Nationalität wird erfasst, ansonsten kein Bezug, d.h. Beurteilung auch mehrsprachiger Kinder nach den Normen für Einsprachige	EVES 1 ist Teil eines längsschnittigen Screenings von 5 Jahren bis Ende der 4. Klasse, das sich auf Lese-/ Rechtschreibleistungen bezieht (s.a. EVES 2)
<b>EVES 2</b> <i>H. Schöler und Mitarbeiter</i> Schöler et al. (2003)	Sonderpädagogik	782 Kinder aus Heidelberger Grundschulen	s. EVES 1	s. EVES 1	6-8	alle Kinder der 1. Klasse, auch mehrsprachige	Herkunftssprachen werden erfasst; ansonsten s. EVES 1	s. EVES 1
<b>IDIS</b> <i>H. Schöler und Mitarbeiter</i> Schöler (1999)	Sonderpädagogik, Medizin (Abteilung Stimm- und Sprechstörungen sowie Pädaudiologie)	550 Kinder (1997 u. 1998); Teilstests bei Einschulungsuntersuchungen 1998 in Heidelberg	kein explizites Modell; traditionelle schriftlichkeitsorientierte Alltagsauffassung von Sprache	kein explizites Modell; Sprachentwicklungsstörungen gelten als v.a. durch das auditive Arbeitsgedächtnis bestimmt	3-7	insbesondere sprachauffällige Kinder; ansonsten alle	Familiensprachen werden erfasst, ansonsten kein Bezug, d.h. Beurteilung mehrsprachiger Kinder nach den Normen für Einsprachige	Querschnittserhebung mit hohem Standardisierungsgrad

Tabelle „Sprachtests“: Block I, Gruppe 5

Name des Verfahrens Projektleiter Quelle	Disziplin	Anwendung	theoretische Grundlagen		Erhebungszeitpunkte (Alter)	Erhebungsdifferenzierungen		
			linguistisch	entwicklungs- und lern-theoretisch		untersucht werden	Bezug auf Mehrsprachigkeit	Standardisierung vs. individuelle Differenzierung
<b>KISTE</b> <i>D. Häuser;</i> <i>E. Kasielke;</i> <i>U. Scheidereiter</i> Häuser; Kasielke; Scheidereiter (1994)	Psychologie	standardisiert an 1.211 Kindern aus Normal- u. Sprachheilkindergärten sowie Grundschulen	zeichentheoretische, schriftlichkeitsorientierte Auffassung von Sprache mit valenzgrammatischen Einflüssen	psychologische Spracherwerbstheorie; Sprachpathologie relevant; Annahme, dass Aneignung interindividuell gleich abläuft	3-6; das Verfahren wird für 3 und 4-6 differenziert	keine Differenzierung (alle Kinder), insbesondere aber sprachauffällige	keine Erwähnung und keine Berücksichtigung	als Screening einmalige Querschnitterhebung; aufgrund der altersspezifischen Differenzierung sind längsschnittige Erhebungen möglich. Standardisierungsgrad hoch
<b>LUT</b> <i>L. Fried</i> Fried (1980, 1995 <sup>2</sup> )	Pädagogik	unbekannt	Alltagsauffassung von Sprache; Sprache als Zeichensystem, bei dem Lautverarbeitung zentral ist	kein explizites Modell; Annahme, Sprachentwicklungsstörungen wirken sich verlässlich auf Lautunterscheidung und -bildung aus	4-7	keine Differenzierung (alle Kinder)	keine Erwähnung und keine Berücksichtigung	weitgehend standardisierte Querschnitterhebung ohne Möglichkeit der individuellen Differenzierung
<b>LBT</b> <i>L. Fried</i> Fried (1980, 1997 <sup>2</sup> )	Pädagogik	mehrere Stichproben mit je 30-100 Kindern	s. LUT	s. LUT; Sprachentwicklung als soziokulturell bestimmt, nicht genetisch	4-7	keine Differenzierung (alle Kinder)	keine Erwähnung und keine Berücksichtigung	weitgehend standardisierte Querschnitterhebung ohne Möglichkeit der individuellen Differenzierung

Tabelle „Sprachtests“: Block I, Gruppe 6

Name des Verfahrens Projektleiter Quelle	Disziplin	Anwendung	theoretische Grundlagen		Erhebungszeitpunkte (Alter)	Erhebungsdifferenzierungen		
			linguistisch	entwicklungs- und lern- theoretisch		untersucht werden	Bezug auf Mehrsprachigkeit	Standardisierung vs. individuelle Differenzierung
<b>ADST</b> <i>J. Steinert</i> Steinert (1978)	Pädagogik, Linguistik	standardisiert 1973/74 anhand von Tests mit 4.845 Schülern von 8-17 Jahren	Bezugstheorie ist die „empirische Sprachdidaktik“ nach Messelken (1971), die auf Humboldt und auf Bühlers Organon- Modell basiert	kein explizites Modell	8-17	alle SchülerInnen	keine Erwähnung und keine Berücksichtigung; Bewertung mehrsprachiger Kinder nach den Normen in Bezug auf das Deutsche	hoher Standardisierungsgrad; kaum Möglichkeiten der individuellen Differenzierung; längsschnittige Untersuchungen aufgrund der großen Altersspannweite der untersuchten Gruppe möglich.
<b>AST 2</b> <i>O. Rieder</i> Rieder (1971, 1991 <sup>2</sup> )	unklar	standardisiert anhand einer Stichprobe mit 1.751 Schülern 1990	keine explizite Bezugstheorie; Alltagsauffassung von Sprache	kein explizites Modell	7-8 (2. Hälfte der 2. Klasse)	alle SchülerInnen	keine Erwähnung und keine Berücksichtigung	hoher Standardisierungsgrad; zusammen mit AST 3 und AST 4 Möglichkeit eines Längsschnittes
<b>AST 3</b> <i>F. Fippinger</i> Fippinger (1971, 1991 <sup>2</sup> )	Pädagogische Psychologie	standardisiert anhand einer Eichstichprobe mit 1.748 Schülern 1990	kein explizites Modell; schriftlichkeitsorientierte Alltagsauffassung von Sprache	kein explizites Modell	8-9 (2. Hälfte der 3. Klasse)	alle SchülerInnen (keine weitere Differenzierung)	keine Erwähnung und keine Berücksichtigung	hoher Standardisierungsgrad; zusammen mit AST 2 und AST 4 Möglichkeit eines Längsschnittes
<b>AST 4</b> <i>F. Fippinger</i> Fippinger (1967, 1992 <sup>3</sup> )	Pädagogische Psychologie	standardisiert anhand einer Eichstichprobe mit 3.268 Schülern 1991	kein explizites Modell; schriftlichkeitsorientierte Alltagsauffassung von Sprache	kein explizites Modell	9-10 (2. Hälfte der 4. Klasse)	alle SchülerInnen	keine Erwähnung und keine Berücksichtigung	hoher Standardisierungsgrad; zusammen mit AST 2 und AST 3 Möglichkeit eines Längsschnittes



Tabelle „Sprachtests“: Block I, Gruppe 7

Name des Verfahrens <i>Projektleiter</i> Quelle	Disziplin	Anwendung	theoretische Grundlagen		Erhebungszeitpunkte (Alter)	Erhebungsdifferenzierungen		
			linguistisch	entwicklungs- und lern-theoretisch		untersucht werden	Bezug auf Mehrsprachigkeit	Standardisierung vs. individuelle Differenzierung
<b>PET</b> <i>M. Angermaier</i> Angermaier (1974, 1977 <sup>2</sup> , 1999 <sup>3</sup> )	Psychologie	standardisiert 1973 anhand einer Stichprobe mit 2.622 Kindern	behavioristische Kommunikationstheorie nach Osgood (1957a, b)	kein explizites Modell; klarer Bezug auf Sprachentwicklungsstörungen	3-10 mit differenzierter Anwendung je nach Alter und Leistungsstand	alle Kinder (keine Differenzierung), bevorzugt aber Kinder mit Lernstörungen	keine Erwähnung und keine Berücksichtigung	hoher Standardisierungsgrad; längsschnittige Untersuchungen aufgrund der großen Altersspannbreite der untersuchten Gruppe möglich
<b>H-S-E-T</b> <i>H. Grimm;</i> <i>H. Schöler</i> Grimm; Schöler (1978a, b)	Psychologie, Sonderpädagogik	standardisiert 1976 anhand einer Stichprobe mit 942 Kindern; viele weitere Anwendungen	Sprache als grammatisches und pragmatisches Regelsystem	explizites Modell (Grimm 1976, 1977), das Sprachlernen als Regellernen auffasst	3-9 mit differenzierter Anwendung je nach Alter und Leistungsstand	alle Kinder	keine Erwähnung und keine Berücksichtigung	hoher Standardisierungsgrad mit einigen beschränkten Möglichkeiten, Fehler differenziert zu bewerten; längsschnittige Untersuchungen aufgrund der großen Altersspannbreite der untersuchten Gruppe möglich
<b>CT-D 4</b> <i>U. Raatz;</i> <i>C. Klein-Braley</i> Raatz; Klein-Braley (1992)	Psychologie, Linguistik	standardisiert 1990 anhand einer Stichprobe mit 1.857 deutschen und „ausländischen“ Schülern	systemlinguistische, schriftlichkeitsorientierte Auffassung von Sprache, die vor allem als Ganzheitliches gesehen wird	kein explizites Modell; Sprachtesten als Testen einer nicht zerlegbaren ganzheitlichen Kompetenz (deshalb C-T'est)	9-10 (2. Hälfte der 4. Klasse)	alle SchülerInnen, explizit auch mehrsprachige	Die Nationalität wird erfasst und einbezogen, indem nach der undifferenzierten Anwendung des Tests bei der Auswertung nationalitätenspezifische Normentabellen herangezogen werden.	einmalige Querschnittsuntersuchung mit hohem Standardisierungsgrad; kaum Möglichkeiten der individuellen Differenzierung

Tabelle „Sprachtests“: Block I, Gruppe 8

Name des Verfahrens <i>Projektleiter</i> Quelle	Disziplin	Anwendung	theoretische Grundlagen		Erhebungszeitpunkte (Alter)	Erhebungsdifferenzierungen		
			linguistisch	entwicklungs- und lern-theoretisch		untersucht werden	Bezug auf Mehrsprachigkeit	Standardisierung vs. individuelle Differenzierung
<b>COPROF</b> <i>H. Clahsen; D. Hansen</i> Clahsen; Hansen (1991) (= dt. Fassung von LARSP nach Crystal; Fletcher; Garman (1976))	Linguistik, Sonderpädagogik	verschiedene Anwendungen in Sprachheilzentren und logopädischen Praxen	generativistischer Ansatz	Phasen sprachbezogener Aneignungsprozesse nach Clahsen (1986) (diese Phasen werden ausschließlich syntaktisch und morphologisch beschrieben)	keine Angaben; Kinder im Vorschulalter	sprachauffällige Kinder, bei denen Dysgrammatismus vermutet wird	keine Erwähnung und keine Berücksichtigung	Einzelfallanalyse zur Feststellung des individuellen Störungsprofils dysgrammatischer Kinder
<b>PLAV</b> <i>G. Bruche-Schulz; H.-W. Heß; U. Steinmüller</i> Bruche-Schulz et al. (1985)	Linguistik	verschiedene Erprobungen; keine konkreten Angaben	deutlich kommunikationsorientiertes, pragmatisches Sprachkonzept	ausführlicher Bezug auf Zweitspracherwerbsforschung (u.a. Klein 1984, Wode 1978) und Sprachlehrforschung (u.a. Barkowski 1982)	6-10	„ausländische“ Kinder; flächendeckende Untersuchung ist nicht vorgesehen, da das Verfahren relativ aufwendig ist	wird v.a. durch Reflexion der Zweitspracherwerbsforschung eingeholt; bei der Durchführung, v.a. bei der Auswertung ist insbesondere die einschlägige Kompetenz des Testers (Lehrers) relevant	qualitatives, differenzierendes Verfahren, in dem die Individualisierung der Messung explizit Priorität besitzt gegenüber der Standardisierung und einer testtheoretisch abgesicherten Vergleichbarkeit
<b>Breuer, Weuffen</b> <i>H. Breuer; M. Weuffen</i> Breuer, Weuffen (1993)	Pädagogische Psychologie, Sprachheilpädagogik	verschiedene Erprobungen; keine genauen Angaben	Sprache als Zeichensystem, das äußerlich, formbezogen betrachtet wird	sensomotorische Fähigkeiten („Bereiche der Sprachwahrnehmung“) als grundlegend für sprachbezogene Aneignungsprozesse	5-7; das Verfahren wird für 5-6 und 6-7 differenziert	alle Kinder, besonders aber solche mit Lernschwierigkeiten	keine Erwähnung und keine Berücksichtigung	hoch standardisiertes Verfahren; durch die sukzessive Anwendung der altersspezifischen Varianten kann die individuelle Entwicklung zumindest über ein Jahr erfasst werden

Tabelle „Sprachtests“: Block I, Gruppe 9

Name des Verfahrens <i>Projektleiter</i> Quelle	Disziplin	Anwendung	theoretische Grundlagen		Erhebungszeitpunkte (Alter)	Erhebungsdifferenzierungen		
			linguistisch	entwicklungs- und lern-theoretisch		untersucht werden	Bezug auf Mehrsprachigkeit	Standardisierung vs. individuelle Differenzierung
<b>SEV</b> <i>M. Heinemann;</i> <i>C Höpfner</i> Heinemann; Höpfner (1999)	Logopädie	standardisiert anhand von 3 Stichproben mit jeweils 288 Kindern	kein explizites Modell; Alltagsauffassung von Sprache	kein explizites Modell	3;5-4 (bei der U 8)	alle Kinder (keine Differenzierung)	keine Erwähnung und keine Berücksichtigung	Querschnitterhebung mit hohem Standardisierungsgrad; kaum Möglichkeiten der individuellen Differenzierung
<b>DTD</b> <i>J. Nauck;</i> <i>R. Otte</i> Nauck; Otte (1980)	keine Angaben; vermutlich Pädagogik	standardisiert 1979 an einer Eichstichprobe von 3.100 Kindern	kein explizites Modell; Alltagsauffassung von Sprache	kein explizites Modell; Verfahren ist bezogen auf schulische Leistungen im Fach Deutsch, nicht allein auf sprachbezogene Fähigkeiten	9-12 (4 bis 6 Schuljahr)	alle Kinder	keine Erwähnung und keine Berücksichtigung	Querschnitterhebung mit hohem Standardisierungsgrad; kaum Möglichkeiten der individuellen Differenzierung
<b>MSS</b> <i>R. Berger</i> Holler-Zittlau; Lux; Berger (2003)	Medizin (Abteilung für Hör- und Sprachbehinderte), Sprachheil- und Sonderpädagogik	keine Angaben	kein explizites Modell; Alltagsauffassung von Sprache	detaillierter (und theoretisch eklektizistischer) Bezug auf Erstspracherwerbsforschung und auf Theorie der Sprachentwicklungsstörungen	4-6	alle Kinder	Erhebung der Herkunftssprache (Familiensprache); darüber hinaus keine weitere Berücksichtigung	Querschnitterhebung; kaum Möglichkeiten der individuellen Differenzierung – allerdings werden mittels Fragebogen Beobachtungen von pädagogischem Personal in vorschulischen Einrichtungen und Schule mit erhoben
<b>ELFRA-1 u. -2</b> <i>H. Grimm</i> (Grimm; Doil 2000)	Psychologie	verschiedene; standardisiert im Vergleich zum SETK 2 und SETK 3-5	kein explizites Modell; schriftlichkeitsorientierte Alltagsauffassung von Sprache	gemäß Grimm (1999)	ELFRA-1: 1 ELFRA-2: 2	alle Kinder (durch Befragung der Eltern)	keine Berücksichtigung	standardisierte Querschnitterhebung

Tabelle „Sprachtests“: Block I, Gruppe 10 (ausgewählte Lese- und Rechtschreibtests)

Name des Verfahrens <i>Projektleiter</i> Quelle	Disziplin	Anwendung	theoretische Grundlagen		Erhebungszeitpunkte (Alter)	Erhebungsdifferenzierungen		
			linguistisch	entwicklungs- und lern-theoretisch		untersucht werden	Bezug auf Mehrsprachigkeit	Standardisierung vs. individuelle Differenzierung
<b>HSP 1-9</b> <i>Peter May</i> May (2002 <sup>6</sup> , 1994 <sup>1</sup> )	keine Angaben; vermutlich Pädagogik	Neustandardisierung 2001 (alle jahrgangsspezifischen Versionen) an ca. 31.100 Kindern	Rechtschreibdiagnostik, -analyse und -didaktik	Orthographieverwerb als sukzessiver Erwerb verschiedener „Rechtschreibstrategien“	6-15 differenziert für die Schuljahrgänge 1-9	alle Kinder; das Verfahren hat den Anspruch, besonders im unteren Leistungsbe- reich zu differenzieren	auf die Möglichkeit von Interferenzfehlern bei Mehrsprachigen wird hingewiesen; ansonsten keine Berücksichtigung	HSP 1-9 ist hoch standardisiert; auswertungsrelevant ist aber v.a. eine differenzierte Fehleranalyse, die zu einem individuellen „Rechtschreibstrategienprofil“ führen soll; Längsschnittuntersuchungen sind möglich
<b>AFRA</b> <i>K.-L. Herné;</i> <i>C. L. Naumann</i> Herné; Naumann (2002 <sup>4</sup> )	Linguistik	keine Angaben	detaillierte Studien zur Orthographie des Deutschen (z.B. Naumann 1989)	kritische Adaption des Schriftspracherwerbsmodells von Günther (1986); sonderpädagogische Literatur zu Rechtschreibschwächen	6-16 (während des gesamten Orthographieverwerbs)	alle Kinder	auf mögliche Interferenzfehler von Mehrsprachigen wird verwiesen; ansonsten keine systematische Berücksichtigung	AFRA ist selbst kein Testverfahren, sondern ein Verfahren zur detaillierten qualitativen Analyse von Rechtschreibfehlern, um bzgl. Förderung individuell zu differenzieren.
<b>SLRT</b> <i>Karin Landerl</i> Landerl; Wimmer; Moser (2001 <sup>2</sup> , 1997 <sup>1</sup> )	Psychologie	keine Angaben	kein explizites Modell	Bezug auf kognitions- und neuropsychologische Leseerwerbsforschung	6-10 mit differenzierten Normen für die Schuljahre 1, 2, 3/4	alle Kinder, insbesondere aber solche, die wegen Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten auffällig geworden sind	keine Erwähnung und keine Berücksichtigung	hoher Standardisierungsgrad; kaum Möglichkeiten der individuellen Differenzierung

Tabelle „Sprachtests“: Block I, Gruppe 11 (ausgewählte Lese- und Rechtschreibtests)

Name des Verfahrens <i>Projektleiter</i> Quelle	Disziplin	Anwendung	theoretische Grundlagen		Erhebungszeitpunkte (Alter)	Erhebungsdifferenzierungen		
			linguistisch	entwicklungs- und lern-theoretisch		untersucht werden	Bezug auf Mehrsprachigkeit	Standardisierung vs. individuelle Differenzierung
<b>HAMLET 3-4</b> <i>R. H. Lehmann</i> Lehmann; Peck; Poerschke (1997)	keine Angaben	standardisiert 1995 anhand einer Eichstichprobe mit 3.474 Kindern	kein explizites Modell	verschiedene „Stufenmodelle des Leseverständnisses“	8-10 (3. und 4. Schuljahrgang)	alle Kinder	keine Erwähnung und keine Berücksichtigung	Querschnitterhebung mit hohem Standardisierungsgrad; kaum Möglichkeiten der individuellen Differenzierung
<b>DLF 1-2</b> <i>R. Müller</i> Müller (1984)	keine Angaben	standardisiert Anfang der 80er Jahre anhand einer Eichstichprobe mit 725 Kindern	kein explizites Modell	keine explizite Bezugstheorie	6-8 (1. und 2. Schuljahrgang)	alle Kinder	keine Erwähnung und keine Berücksichtigung	Querschnitterhebung mit hohem Standardisierungsgrad; kaum Möglichkeiten der individuellen Differenzierung

Tabelle „Sprachtests“: Block II, Gruppe 1

Name des Verfahrens <i>Projektleiter</i> Quelle	Erhebungsverfahren														testrelevante bzw. getestete sprachliche Handlungen		
	wer testet?	Testdauer	Aspekte welcher Qualifikationen werden gemessen?										literale				
			phonische		pragmatische I		semantische		morphologisch-syntaktische		diskursive					pragmatische II	
			prod.	rez.	prod.	rez.	prod.	rez.	prod.	rez.	prod.	rez.				prod.	rez.
<b>Bayern-Hessen-Screening</b> <i>P. Hälscher</i> ISB (2002)	Grundschul- lehrerInnen	je nach Anzahl der durchlaufenen Stufen 3-75 Min.			●	●	●	●			●						Nachsprechen Bildbeschreibung (Nacherzählen) Frage – Antwort Aufforderung – Durchführung Anweisung – Durchführung
<b>sismik</b> <i>T. Mayr;</i> <i>M. Ulich</i> IFP (2003)	ErzieherInnen in Kindertagesstätten	keine zeitliche Eingrenzung (wiederholte Beobachtung über mehrere Stunden)	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●		●	Aufforderung – Durchführung Nacherzählen alltägliche Sprechhandlungen im Kindergarten, handlungsbegleitende sprachliche Handlungen	
<b>BEK</b> <i>T. Mayr</i> IFP (1998)	ErzieherInnen in Kindertagesstätten	keine zeitliche Eingrenzung (wiederholte Beobachtung über mehrere Stunden)	●	●	●	●		●	●			●				alltägliche Sprechhandlungen im Kindergarten Aufforderung – Durchführung	
<b>HAVAS-5</b> <i>H. Reich;</i> <i>H. J. Roth</i> Reich; Roth (2003)	dieselben Personen, die auch die Fördermaßnahmen durchführen	Erhebung: 10-15 Min.; Auswertung: 45 Min.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●				Bildbeschreibung (diskursiv) Beurteilungsrelevant sind neben sprachlichen Handlungen wie Frage – Antwort, Aufforderung – Durchführung, Aufgabe Stellen – Lösen usw. auch Gesprächsstrategien

Tabelle „Sprachtests“: Block II, Gruppe 2

Name des Verfahrens <i>Projektleiter</i> Quelle	Erhebungsverfahren														testrelevante bzw. getestete sprachliche Handlungen		
	wer testet?	Testdauer	Aspekte welcher Qualifikationen werden gemessen?										literale				
			phonische		pragmatische I		semantische		morphologisch-syntaktische		diskursive		pragmatische II				
			prod.	rez.	prod.	rez.	prod.	rez.	prod.	rez.	prod.	rez.	prod.	rez.			
<b>SFD</b> <i>A. Hobusch;</i> <i>N. Lutz;</i> <i>U. Wiest</i> Hobusch; Lutz; Wiest (2002)	GrundschullehrerInnen	für 1. Schuljahr: 30-40 Min. Einzeltest; 2. u. 3./4. Schuljahr: 35-45 Min. in Gruppen zzgl. 10 Min. einzeln															Frage – Antwort Aufgabe stellen – Aufgabe lösen Aufforderung – Durchführung Bildergeschichte beschreiben
<b>Bärenstark</b> <i>A. Pochert</i> Berliner Senatsverwaltung BJS (2003)	pädagogisches Personal in vorschulischen Einrichtungen	30 Min.															Frage – Antwort Aufforderung – Durchführung Bildbeschreibung (eliziert werden sollen einzelne Sätze)
<b>Fit in Deutsch</b> <i>Projektleiter unklar</i> Niedersächsischer Bildungserver (2003)	Lehrkräfte bei der Schulanmeldung	gestuftes Verfahren; je nach Zahl der realisierten Stufen mindestens 5, meist 25-40 Min.															Frage – Antwort Aufforderung – Durchführung generell: die Lehrkraft versucht, mit dem Kind ein Gespräch zu führen
<b>SETK 2</b> <i>H. Grimm</i> Grimm (2000)	keine Festlegung	vermutlich ca. 20-30 Min.															Frage – Antwort Aufforderung – Durchführung

Tabelle „Sprachtests“: Block II, Gruppe 3

Name des Verfahrens <i>Projektleiter</i> Quelle	Erhebungsverfahren													testrelevante bzw. getestete sprachliche Handlungen			
	wer testet?	Testdauer	Aspekte welcher Qualifikationen werden gemessen?														
			phonische		pragmatische I		semantische		morphologisch-syntaktische		diskursive	pragmatische II			literale		
			prod.	rez.	prod.	rez.	prod.	rez.	prod.	rez.	prod.	rez.	prod.		rez.		
<b>SETK 3-5</b> <i>H. Grimm</i> Grimm (2001)	keine Festlegung	20-30 Min.	●	●			●	●	●	●							Aufforderung – Durchführung Aufgabe stellen – Aufgabe lösen Bildbeschreibung (in einzelnen Sätzen) Nachsprechen (auch sinnlose Formen)
<b>SSV</b> <i>H. Grimm</i> Grimm (2003)	keine Festlegung	10 Min.	●	●					●	●							Nachsprechen (auch sinnlose Formen) Aufgabe stellen - Aufgabe lösen
<b>Penner-Screening</b> <i>Z. Penner</i> Penner (1999)	keine genaue Festlegung; gedacht ist an LogopädInnen	ca. 10-20 Min.					●	●	●	●							Frage – Antwort Aufforderung – Durchführung Aufgabe stellen – Aufgabe lösen Reproduktion vorgegebener Satzmuster
<b>EVER</b> <i>H. Schöler</i> Schöler et al. (2002)	Kinderärzte, Sozial-Medizinische Assistentinnen	10-15 Min.	●	●					●	●							Aufgabe stellen – Aufgabe lösen Nachsprechen von Sätzen, Wörtern, Zahlenfolgen und sinnlosen Formen



Tabelle „Sprachtests“: Block II, Gruppe 4

Name des Verfahrens <i>Projektleiter</i> Quelle	Erhebungsverfahren														testrelevante bzw. getestete sprachliche Handlungen		
	wer testet?	Testdauer	Aspekte welcher Qualifikationen werden gemessen?														
			phonische		pragmatische I		semantische		morphologisch-syntaktische		diskursive	pragmatische II		literale			
			prod.	rez.	prod.	rez.	prod.	rez.	prod.	rez.	prod.	rez.	prod.	rez.			
<b>HASE</b> <i>H. Schöler;</i> <i>M. Brunner</i> Brunner; Schöler (2003)	Kinderärzte, Sozial-Medizinische Assistentinnen	10-15 Min.	•	•				•	•	•							Aufgabe stellen – Aufgabe lösen Nachsprechen von Sätzen, Wörtern, Zahlenfolgen und sinnlosen Formen <i>hinzu kommt noch „Silbenklatschen“</i>
<b>EVES 1</b> <i>H. Schöler;</i> <i>J. Roos</i> Roos; Schöler (2002)	StudentInnen	15-20 Min.	•	•			•		•	•							Aufgabe stellen – Aufgabe lösen Nachsprechen von Sätzen, Wörtern, Zahlenfolgen und sinnlosen Formen
<b>EVES 2</b> <i>H. Schöler und Mitarbeiter</i> Schöler et al. (2003)	StudentInnen, PsychologInnen, PädagogInnen	135 Min. (als Gruppentest im Klassenverband durchführbar)		•				•					•	•			Frage – Antwort Aufforderung – Durchführung Aufgabe stellen – Aufgabe lösen
<b>IDIS</b> <i>H. Schöler und Mitarbeiter</i> Schöler (1999)	keine Festlegung	20-30 Min.	•	•				•	•	•							Frage – Antwort Aufgabe stellen – Aufgabe lösen Nachsprechen von Sätzen, Wörtern, Zahlenfolgen und sinnlosen Formen

Tabelle „Sprachtests“: Block II, Gruppe 5

Name des Verfahrens <i>Projektleiter</i> Quelle	Erhebungsverfahren														testrelevante bzw. getestete sprachliche Handlungen	
	wer testet?	Testdauer	Aspekte welcher Qualifikationen werden gemessen?										literale			
			phonische		pragmatische I		semantische		morphologisch-syntaktische		diskursive	pragmatische II				
			prod.	rez.	prod.	rez.	prod.	rez.	prod.	rez.		prod.		rez.		
<b>KISTE</b> <i>D. Häuser;</i> <i>E. Kasielke;</i> <i>U. Scheidereiter</i> Häuser; Kasielke; Scheidereiter (1994)	keine genaue Festlegung; VertreterInnen der Institution, in der getestet wird	35-70 Min.														Frage – Antwort Aufgabe stellen – Aufgabe lösen Bildbeschreibung (auswertungsrelevant ist die Zahl der realisierten Wörter) elizitiertes „Erzählen“ (erwartet werden einzelne Sätze; bewertungsrelevant ist die semantische und syntaktische Richtigkeit)
<b>LUT</b> <i>L. Fried</i> Fried (1980, 1995 <sup>2</sup> )	ErzieherInnen bzw. Vertreter der Institution, in der getestet wird	30 Min. (zzgl. 10 Min. Einübung); Test kann in Kleingruppe durchgeführt werden		●												Aufgabe stellen – Aufgabe lösen
<b>LBT</b> <i>L. Fried</i> Fried (1980, 1997 <sup>2</sup> )	ErzieherInnen bzw. Vertreter der Institution, in der getestet wird	keine Angaben; vermutlich ca. 20-30 Min.	●													Aufgabe stellen – Aufgabe lösen

Tabelle „Sprachtests“: Block II, Gruppe 6

Name des Verfahrens <i>Projektleiter</i> Quelle	Erhebungsverfahren														testrelevante bzw. getestete sprachliche Handlungen		
	wer testet?	Testdauer	Aspekte welcher Qualifikationen werden gemessen?										literale				
			phonische		pragmatische I		semantische		morphologisch-syntaktische		diskursive					pragmatische II	
			prod.	rez.	prod.	rez.	prod.	rez.	prod.	rez.	prod.	rez.				prod.	rez.
<b>ADST</b> <i>J. Steinert</i> Steinert (1978)	keine Festlegung	150 Min. inkl. Instruktionen; Test gruppenweise möglich (teilweise nur im Sprachlabor); Auswertung lang	●	●			●	●	●	●	●			●	●	Frage – Antwort Aufgabe stellen – Aufgabe lösen schriftliches und mündliches „Erzählen“ anhand von Bildvorlagen <i>Anmerkung: Messung der rezeptiven semantischen Qualifikation auch anhand von Texten und Diskursen</i>	
<b>AST 2</b> <i>O. Rieder</i> Rieder (1971, 1991 <sup>2</sup> )	Grundschul-lehrerInnen	50 Min. zzgl. Pause (sprachbezogene Teile 25 Min.); gruppenweise mögl.					●								●	Aufgabe stellen – Aufgabe lösen Test wird schriftlich durchgeführt (multiple-choice-ähnlich) <i>Anmerkung: Der AST-2 testet zudem mathematische Qualifikationen</i>	
<b>AST 3</b> <i>F. Fippinger</i> Fippinger (1971, 1991 <sup>2</sup> )	GrundschullehrerInnen	90 Min. zzgl. Pause (sprachbezogene Teile 30 Min.); gruppenweise möglich					●			●					●	Aufgabe stellen – Aufgabe lösen Test wird schriftlich durchgeführt (multiple-choice-ähnlich) <i>Anmerkung: Der AST-3 testet zudem Mathematik und Sachkunde</i>	
<b>AST 4</b> <i>F. Fippinger</i> Fippinger (1967, 1992 <sup>3</sup> )	GrundschullehrerInnen	90 Min. zzgl. Pause (sprachbezogene Teile 35 Min.); gruppenweise möglich					●			●					●	Aufgabe stellen – Aufgabe lösen Test wird schriftlich durchgeführt (multiple-choice-ähnlich) <i>Anmerkung: Der AST-4 testet zudem Mathematik und Sachkunde.</i>	

Tabelle „Sprachtests“: Block II, Gruppe 7

Name des Verfahrens <i>Projektleiter</i> Quelle	Erhebungsverfahren													testrelevante bzw. getestete sprachliche Handlungen	
	wer testet?	Testdauer	Aspekte welcher Qualifikationen werden gemessen?												
			phonische		pragmatische I		semantische		morphologisch-syntaktische		diskursive	pragmatische II			literale
			prod.	rez.	prod.	rez.	prod.	rez.	prod.	rez.	prod.	rez.	prod.		rez.
<b>PET</b> ; <i>M. Angermaier</i> Angermaier (1974, 1977 <sup>2</sup> , 1999 <sup>3</sup> )	keine Festlegung	keine Angaben (vermutlich mindestens 90 Min.)	●	●			●	●	●	●					Frage – Antwort Aufgabe stellen – Aufgabe lösen Nachsprechen (von Zahlenfolgen) Bild- u. Gegenstandsbeschreibung (bewertungsrelevant ist die Fülle der erfassten Aspekte)
<b>H-S-E-T</b> <i>H. Grimm;</i> <i>H. Schöler</i> Grimm; Schöler (1978a, b)	keine Festlegung; gedacht ist vor allem an pädagogisches Personal in Kindergärten, Grundschulen usw.	ca. 75 Min. (zzgl. einer Pause)	●	●	●	●	●	●	●	●					Frage – Antwort Aufforderung – Durchführung Aufgabe stellen – Aufgabe lösen Nachsprechen Nacherzählen
<b>CT-D 4</b> <i>U. Raatz;</i> <i>C. Klein-Braley</i> Raatz; Klein-Braley (1992)	GrundschullehrerInnen	30 Min. zzgl. 15 Min. Vorbereitung					●	●	●	●			●	●	Aufgabe stellen – Aufgabe lösen schriftlicher Lückentest (C-Test)

Tabelle „Sprachtests“: Block II, Gruppe 8

Name des Verfahrens <i>Projektleiter</i> Quelle	Erhebungsverfahren														testrelevante bzw. getestete sprachliche Handlungen		
	wer testet?	Testdauer	Aspekte welcher Qualifikationen werden gemessen?										literale				
			phonische		pragmatische I		semantische		morphologisch-syntaktische		diskursive					pragmatische II	
			prod.	rez.	prod.	rez.	prod.	rez.	prod.	rez.	prod.	rez.				prod.	rez.
<b>COPROF</b> <i>H. Clahsen;</i> <i>D. Hansen</i> Clahsen; Hansen (1991) (=dt. Fass. von LARSP (Crystal; Fletcher; Garman 1976))	LogopädInnen	ca. 30 -60 Min.; die Auswertung ist aufwendig; zur Unterstützung steht das Softwarepaket COPROF zur Verfügung															<i>Es sollen „spontansprachliche Äußerungen“ des Kindes, möglichst in Spielsituationen, aufgezeichnet, transkribiert und dann bzgl. grammatischer Aspekte und der durchschnittlichen Äußerungslänge nach den Vorgaben im Profilbogen analysiert werden. Auswertungsrelevant sind die Phasen der „unauffälligen“ Sprachentwicklung nach Clahsen (1986).</i>
<b>PLAV</b> <i>G. Bruche-Schulz;</i> <i>H.-W. Heß;</i> <i>U. Steinmüller</i> Bruche-Schulz et al. (1985)	LehrerInnen	„Beobachtungswoche“ plus mindestens 90 Min. Test; die Auswertung ist aufwendig	•		•	•	•	•	•	•	•	•					Frage – Antwort; Bildbeschreibung; elizitiertes „Erzählen“ <i>Der Lehrer soll versuchen, ausgehend von Bildvorlagen ein Gespräch zu evozieren, das aufgenommen und analysiert wird. In die Bewertungen geben längerfristige Beobachtungen ein.</i>
<b>Breuer, Weuffen</b> <i>H. Breuer;</i> <i>M. Weuffen</i> Breuer; Weuffen (1993)	PsychologInnen, LogopädInnen, SonderpädagogInnen, GrundschullehrerInnen, KindergartenInnen.	10-12 Min.	•	•													Frage – Antwort; Aufforderung – Durchführung; Nachsprechen von Wörtern <i>binzu kommen: sprachähnliche Zeichen abmalen bzw. differenzieren, Rhythmus nachklatschen, Kinderlied nachsingen oder Tonfolgen unterscheiden</i>

Tabelle „Sprachtests“: Block II, Gruppe 9

Name des Verfahrens <i>Projektleiter</i> Quelle	Erhebungsverfahren														testrelevante bzw. getestete sprachliche Handlungen	
	wer testet?	Testdauer	Aspekte welcher Qualifikationen werden gemessen?										literale			
			phonische		pragmatische I		semantische		morphologisch-syntaktische		diskursive	pragmatische II				
			prod.	rez.	prod.	rez.	prod.	rez.	prod.	rez.		prod.		rez.		
<b>SEV</b> <i>M. Heinemann;</i> <i>C. Höpfner</i> Heinemann; Höpfner (1999)	ErzieherInnen	15-20 Min. pro Kind	•	•	•	•										Nachsprechen Aufforderung – Durchführung
<b>DTD</b> <i>J. Nauck;</i> <i>R. Otte</i> Nauck; Otte (1980)	GrundschullehrerInnen	60 Min. zzgl. Pause (Durchführung im Klassenverband)				•		•					•	•		Aufgabe stellen – Aufgabe lösen Aufforderung – Durchführung <i>Anmerkung: Das Verfahren testet außerdem allgemeine kognitive Fähigkeiten („Instruktionsverständnis“)</i>
<b>MSS</b> <i>R. Berger</i> Holler-Zittlau; Lux; Berger (2003)	pädagogisches Personal in Kindergärten, Grund- und Sonderschulen	15-20 Min. pro Kind	•	•	•	•	•	•	•	•						Aufgabe stellen – Aufgabe lösen Aufforderung – Durchführung Frage – Antwort Bildbeschreibung Das Verfahren bezieht Beobachtungen von Eltern und ErzieherInnen mittels Fragebogen mit ein.
<b>ELFRA-1 u.-2</b> <i>H. Grimm</i> Grimm; Doil 2000	Eltern der Kinder (im Wartezimmer beim Kinderarzt) bei U6 und U7	ca. 15 Min.	•			•	•	•								<i>Anmerkung: Das Verfahren ist eine Befragung der Eltern mittels Fragebogen.</i>

Tabelle „Sprachtests“: Block II, Gruppe 10 (ausgewählte Lese- und Rechtschreibtests)

Name des Verfahrens <i>Projektleiter</i> Quelle	Erhebungsverfahren														testrelevante bzw. getestete sprachliche Handlungen			
	wer testet?	Testdauer	Aspekte welcher Qualifikationen werden gemessen?										literale					
			phonische		pragmatische I		semantische		morphologisch-syntaktische		diskursive					pragmatische II		
			prod.	rez.	prod.	rez.	prod.	rez.	prod.	rez.	prod.	rez.				prod.	rez.	
<b>HSP 1-9</b> <i>Peter May</i> May (2002 <sup>6</sup> , 1994 <sup>1</sup> )	LehrerInnen	ca. 45 Min. (Durchführung im Klassenverband möglich)		●														Aufgabe stellen – Aufgabe lösen <i>Anmerkung: Die gemessenen Qualifikationen werden nur aus der Perspektive der Orthographiefehleranalyse erfasst.</i>
<b>AFRA</b> <i>K.-L. Herné; C. L. Naumann</i> Herné; Naumann (2002 <sup>4</sup> )	keine Festlegung (Verfahren operiert auf anderen Tests)	keine Festlegung (Verfahren operiert auf anderen Tests)		●														<i>Anmerkung: AFRA ist selbst kein Testverfahren, sondern ein Verfahren zur differenzierten förderbezogenen qualitativen Rechtschreibfehleranalyse, das auf anderen Verfahren operiert. – Die gemessenen Qualifikationen werden nur aus der Perspektive der Orthographiefehleranalyse erfasst.</i>
<b>SLRT</b> <i>K. Landerl</i> Landerl; Wimmer; Moser (2001 <sup>2</sup> , 1997 <sup>1</sup> )	keine Festlegung	Lesetest (als Einzeltest) 10-20 Min. pro Kind; Rechtschreibtest (gruppenweise durchführbar) 20-30 Min.	●	●					●									Aufgabe stellen – Aufgabe lösen <i>Anmerkung: Die gemessenen Qualifikationen werden nur aus der Perspektive der Lese- und Rechtschreibüberprüfung erfasst.</i>





## Literaturverzeichnis

- A diagram showing the Key Stages of the National Curriculum, testing points and levels:  
<[http://www.qca.org.uk/ages3-14/5-14/2812\\_2587.html](http://www.qca.org.uk/ages3-14/5-14/2812_2587.html)>
- Adams, A./Gathercole, S. E. (1996): Phonological working memory and spoken language development in young children. In: Quarterly Journal of Experimental Psychology 49 A, S. 216-233
- Afflerbach, S. (1997): Ontogenese der Kommasetzung vom 7. bis zum 17. Lebensjahr. Eine empirische Studie. Frankfurt/M. u.a.: Lang
- Afshar, K. (1998): Zweisprachigkeit oder Zweitsprachigkeit? Zur Entwicklung einer schwachen Sprache in der deutsch-persischen Familienkommunikation. München et al.: Waxmann
- Aitchison, J. (1997): Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon. Tübingen: Niemeyer
- Alderson, J. C./Wall, D. (1993): Does washback exist? Applied Linguistics 14, S. 115-129
- Andresen, H. (1985): Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewußtheit. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Andresen, H./Funke, R. (2003): Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewußtheit. In: Bredel, U./Günther, H./Klotz, P./Ossner, J./Siebert-Ott, G. (Hgg.): Didaktik der deutschen Sprache. Bd.1. Paderborn: Schöningh UTB, S. 438-451
- Angermaier, M. (1974, 1977<sup>2</sup>, 1999<sup>3</sup>): PET. Psycholinguistischer Entwicklungstest. 2., korrigierte Auflage 1977. (= Deutsche Bearbeitung des „Illinois Test of Psycholinguistic Abilities“ von Samuel A. Kirk, James J. McCarthy und Winifred D. Kirk. (1968) University of Illinois Press, Urbana, USA) Göttingen: Beltz
- Antos, G. (Hg.) (1988): „Ich kann ja Deutsch!“ Studien zum ‘fortgeschrittenen’ Zweitspracherwerb von Kindern ausländischer Arbeiter. Tübingen: Niemeyer
- Apeltauer, E. (Hg.) (1987): Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München: Max Hueber
- (1987): Indikatoren zur Sprachstandsbestimmung ausländischer Schulanfänger. In: Apeltauer, E. (Hg.): Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München: Hueber, S. 207-232
- (1997): Kasusmarkierungen als Sprachstandsindikatoren. In: Lernen in Deutschland 2/1997, S. 118-133
- (1998): Verben als Sprachstandsindikatoren im Schuleingangsbereich. In: Apeltauer, E./Glumpler, E./Luchtenberg, S. (Hgg.): Erziehung für Babylon. Baltmannsweiler: Schneider, S. 38-67
- (2003): Literalität und Spracherwerb. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht. Flensburg: Universität Flensburg
- Assink, E.M.H. (Hg.) (1994): Literacy acquisition and social context. Hertfordshire: Harvest Wheatsheaf
- Auer, P. (1984): Bilingual Conversation. Amsterdam: Benjamin
- Auernheimer, G. (2003): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 3. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Australia Test. <[www.acer.edu.au](http://www.acer.edu.au)>
- Auwärter, M. (1983): Kontextualisierungsprozesse für Äußerungen bei Kindern unterschiedlicher Entwicklungsstufen. In: Boueke, D./ Klein, W. (Hgg.): Untersuchungen zur Dialogfähigkeit von Kindern. Tübingen: Gunter Narr, S. 75-96
- Aytemiz, A. (1990): Zur Sprachkompetenz türkischer Schüler in Türkisch und Deutsch. Sprachliche Abweichungen und soziale Einflußgrößen. Frankfurt u.a.: Lang
- Bachman, L. F. (2000): Modern language testing at the turn of the century: assuring that what we count counts. Language Testing 17, S. 1-42

- Baker, C./Hornberger, N. H. (Hgg.) (2001): *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. Clevedon u.a.: Multilingual Matters
- Baker, C./Prys Jones, S. (Hgg.) (1998): *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon/Philadelphia, PA: Multilingual Matters, S. 86-94
- Baker, P./Eversley, J. (Hgg.) (2000): *Multilingual Capital. The language of London's schoolchildren and their relevance to economic, social and educational policies*. London: Battlebridge
- Barkowski, H. (1982): *Kommunikative Grammatik und Deutschlernen mit ausländischen Arbeitern*. Königstein/Ts.: Athenäum
- Bauböck, R. (1998): *Gesellschaftspolitische Zielsetzungen des Muttersprachlichen Unterrichts*. In: Çinar, D./Freigang, J. (Hgg.): *Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern*. Forschungsbericht des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. Innsbruck/Wien: Studien-Verlag, S. 289-320
- Bauer, H. (1990): *Diagnostische Grammatiktests. Planung, Konstruktion und Anwendung einer Testbatterie zur Diagnose sprachlicher Defizite bei heterogenen Schülerpopulationen, am Beispiel der Einstufungsdiagnose für die Jahrgangsstufe 11.1*. Frankfurt/Main: Lang
- Baumann, M. (2003): *Lesetests*. In: Bredel, U./Günther, H./Ossner, J./Klotz, P./Siebert-Ott, G. (2003) (Hgg.): *Didaktik der deutschen Sprache – Ein Handbuch*. Bd. 2. Paderborn u.a.: Schöningh, S. 869-882
- Baur, R. S./Meder, G. (1992): *Zur Interdependenz von Muttersprache und Zweitsprache bei jugoslawischen Migrantenkindern*. In: Baur, R. S. u.a. (Hgg.): *Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 109-140
- Baur, R. S./Meder, G. (1994): *C-Tests zur Ermittlung der globalen Sprachfähigkeiten im Deutschen und in der Muttersprache bei ausländischen Schülern in der Bundesrepublik Deutschland*. In: Grotjahn, R. (Hg.) (1994): *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. Bd. 2. Bochum: Brockmeyer, S. 151-178
- Bausch, K.-R./Christ, H./Königs, F. G./Krumm, H.-J. (Hgg.) (2003): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Tübingen: Narr
- Beckenbach, W. (1998): *Lese- und Rechtschreibschwäche, diagnostizieren und behandeln*. Lengerich: Papst
- Becker, A. (1998): *Der Erwerb von Fokuspartikeln im ungesteuerten Zweitspracherwerb*. In: Wegener, H. (Hg.): *Eine zweite Sprache lernen. Europäische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*. Tübingen: Narr, S. 203-216
- Becker-Mrotzek, M. (2003): *Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Neue Medien*. In: Bredel, U./Günther, H./Klotz, P./Ossner, J./Siebert-Ott, G. (Hgg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Bd.1. Paderborn: Schöningh, S. 69-92
- Berber, I. (1985): *Soziales Sprachverhalten bei türkischen Kindern: Kodewechsel*. In: Kutsch, S./Desgranges, I. (Hgg.): *Zweitsprache Deutsch – ungesteuerter Erwerb*. Tübingen: Niemeyer, S. 321-332
- Berend, N. (1998): *Sprachliche Anpassung. Eine soziolinguistisch-dialektologische Untersuchung zum Rußlanddeutschen*. Tübingen: Narr
- Berends, R. (2002): *In Nederland missen we een goed concept voor taalonderwijs*. In: Berkel, S. Van/Schoot, F. van der/Engelen, R./Maris, G. (Hgg.) (2002): *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool 3. Uitkomsten van de derde peiling 1999*. Arnhem: Cito, S. 12
- Bergh, H. van den (1990): *On the construct validity of multiple-choice items for reading comprehension*. *Applied Psychological Measurement* 14, S. 1-12
- Bergh, H. van den/Glopper, K. De/Schoonen, R. (1987): *Directe metingen van schrijfvaardigheid: Validiteit en taakeffecten*. In: Eemeren, F.H. van/Grootendorst, R. (Hgg.): *Taalbeheersing in ontwikkeling*. Dordrecht: Foris Publications

- Bergh, H. van den/Kuhlemeier, H. (1990): De haalbaarheid van eindtermen voor de basisvorming. *Pedagogische Studiën* 67, S. 1-15
- Bergh, H. van den/Rohde, E./Zwarts, M. (2003): Is het ene examen het andere? Over de stabiliteit van schoolonderzoek en centraal examen. *Pedagogische Studiën* 80, S. 176-191
- Berkel, S. Van/Schoot, F. van der/Engelen, R./Maris, G. (Hgg.) (2002): Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool 3. Uitkomsten van de derde peiling 1999. Arnhem: Cito
- Berkemeier, A. (1997): Kognitive Prozesse beim Zweitschifterwerb. Zweitalphabetisierung griechisch-deutsch-bilingualer Kinder im Deutschen. Frankfurt/M. u.a.: Lang
- (2003): Schriffterwerb im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, U./Günther, H./Klotz, P./Ossner, J./Siebert-Ott, G. (Hgg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Bd.1. Paderborn: Schöningh, S. 297-306
- Berliner Senatsverwaltung BJS (2003) = Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hg.): *Bärenstark. Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Vorschul- und Schuleingangsphase*. Projektleitung: Andreas Pochert, beraten von Ulrike Grassau und Ulrich Steinmüller. <[www.sensjs.berlin.de](http://www.sensjs.berlin.de)>
- Besters-Dilger, J./DeCillia, R./Krumm, H.-J./Rindler Schjerve, R. (2003): Mehrsprachigkeit in der erweiterten Europäischen Union/ Multilingualism in the enlarged European Union/Multilinguisme dans l'Union Européenne élargie. Klagenfurt: Drava
- Bialystock, E. (1987): Words as things: Development of word concept by bilingual children. In: *Studies in Second Language Learning* 9, S. 133-140
- Bialystock, E./Hakuta, K. (1994): In *Other Words. The Science and Psychology of Second-Language Acquisition*. New York: Basic Books
- Binder, S. (2003): Sprache - die Konstruktion einer Bedeutung. In: Fillitz, Th. (Hg.) (2003): *Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip*. Innsbruck/Wien: Studien-Verlag, S. 139-194
- Binder, S./Englisch-Stölner, D. (2003): Impulse und Perspektiven. In: Fillitz, Th. (Hg.) (2003): *Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip*. Innsbruck/Wien: Studien-Verlag, S. 273-276
- Blake, J./De Boysson-Bardies, B. (1992): Patterns in babbling: A cross-linguistic study. In: *Journal of Child Language* 19/1, S. 51-74
- Bloom, L. (1970): *Language development: form and function in emerging grammars*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press
- (1975): *Das Sprechenlernen*. In: Prillwitz, S./ Jochens, B./Stosch, E. (Hgg.): *Der kindliche Spracherwerb*. Braunschweig: Westermann
- Bloomfield, L. (1969): *Language*. Reprint. London: Allen & Unwin
- Board of Studies NSW. (1998): *English K-6 Syllabus*. <[http://www.bosnsw-k6.nsw.edu.au/english/english\\_index.html#syllabus](http://www.bosnsw-k6.nsw.edu.au/english/english_index.html#syllabus)>
- Board of Studies. (Victoria) (2000): *The ESL Companion to the English CSF*. <<http://www.eduweb.vic.gov.au/curriculumatwork/csf/es/koes-g.htm>>
- Boeschoten, H. E. (1990): *Acquisition of Turkish by Immigrant Children. A multiple case study of Turkish children in the Netherlands aged 4 to 6*. Wiesbaden: Harrassowitz
- Bon, W. H. J. van/Dumont, J. J. (1978): Sprachfähigkeit und Lese-Rechtschreibleistungen. Ein Untersuchungsbericht. In: Mandl, H./Krapp, A. (Hgg.): *Schuleingangsdiagnose. Neue Modelle, Annahmen und Befunde*. Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 216-229

- Boos-Nünning, U./Gogolin, I. (1988): Sprachdiagnose bei ausländischen Schulanfängern: Resultate der empirischen Prüfung eines „Sprachtests“. In: Deutsch lernen, Heft 3-4, S. 3-71
- Boos-Nünning, U./Gogolin, I./Vollerthun, M. (1985): Sind Tests der richtige Weg zur Sprachstandsfeststellung bei ausländischen Schülern? In: Ausländerkinder 22, S. 37-58
- Bos, W. u.a. (Hgg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster u.a.: Waxmann
- Bosch, B. (1984): Grundlagen des Erstleseunterrichts. Nachdruck der ersten Auflage 1937. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule
- Boueke, D./Schüle, F./Büscher, H./Terhorst, E.-M./Wolf, D. (1995): Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München: Fink
- Bowerman, M. (1973): Structural relationships in children's utterances: syntactic or semantic? In: Moore, T. (Hg.): Cognitive development and the acquisition of language. New York: Academic Press
- (1976): Semantic factors in the acquisition of rules for word use and sentence construction. In: Morehead, D.M./Morehead, A.E. (eds.): Normal and deficient child language. Baltimore: University Park Press
- Bredel, U. (2000): Geschlechtsspezifisches Erzählen – Von eigenen und fremden Stimmen. In: Herausgeberinnenkollektiv (Hgg.): Frauen antizipieren Zukunft. Annäherungen. Köln: VUB-Fachverlag, S. 99-114
- (2001): OHNE WORTE – Zum Verhältnis von Grammatik und Textproduktion am Beispiel des Erzählens von Bildergeschichten. In: Didaktik Deutsch 11/2001, S. 4-21
- Bredel, U./Günther, H./Klotz, P./Ossner, J./Siebert-Ott, G. (Hgg.) (2003): Didaktik der deutschen Sprache. 2 Bände. Paderborn: Schöningh
- Breen, M.P./Barratt-Pugh, C./Derewianka, B./House, H./Hudson, C./Lumley, T./Rohl, M. (1997): Profiling ESL children: How teachers interpret and use state assessment frameworks. Canberra: Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs
- Breuer, H./Weuffen, M. (1993): Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Schuleingangsdiagnostik zur Früherkennung und Frühförderung. Weinheim/Basel: Beltz
- (2000): Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Schuleingangsdiagnostik zur Früherkennung und Frühförderung. Weinheim/Basel: Beltz
- Brindley, G. (1995): Assessing achievement in the learner-centred curriculum. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University
- (1998): Outcomes-based assessment and reporting in language programs: a review of the issues. Language Testing 15, S. 45-85
- (2000): Task difficulty and task generalisability in competency-based writing assessment. In: Brindley, G. (ed.): Issues in immigrant English language assessment. Volume 1. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University, S. 45-80
- (2001): Outcomes-based assessment in practice: some examples and emerging insights. Language Testing 18
- Brown, A./McNamara, T./Iwashita, N./O'Hagan, S. (2003): An examination of rater orientation and test-taker performance on English for Academic Purposes speaking tasks. Final Report submitted to Educational Testing Service, Princeton, NJ. University of Melbourne Language Testing Research Centre
- Brown, R. (1973): A first language: the early stages. London: George Allen & Unwin
- Bruche-Schulz, G./Heß, H.-W./Steinmüller, U. (1985): Sprachstandserhebungen im Grundschulalter. Ein Projektives Linguistisches Analyseverfahren (PLAV). Berlin: Der Senator für Schulwesen, Berufsausbildung und Sport

- Bruner, J. (1979): Von der Kommunikation zur Sprache. In: Martens, K. (Hg.): Kindliche Kommunikation. Theoretische Perspektiven, empirische Analysen, methodologische Grundlagen. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 9-60
- (1983): *Child's talk: Learning to use language*. New York, London: Norton
- (1990): *Acts of Meaning*. Cambridge et al.: Harvard University Press
- Brunner, M./Schöler, H. (2003): HASE. Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung. Wertingen: WESTRA Elektroakustik GmbH
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abt. V/12, Referat für Interkulturelles Lernen/ Endredaktion Elfie Fleck (2002): Den ersten Schritt gehen wir gemeinsam. Eine Handreichung für SchulleiterInnen und LehrerInnen an Volksschulen zur Integration fremdsprachiger SchulanfängerInnen. Wien
- Burger, H. (1995): Sprachenrecht und Sprachengerechtigkeit im österreichischen Unterrichtswesen 1867-1918. (= Studien zur Geschichte der österreichisch-ungarischen Monarchie Bd. XXVI). Wien: Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften
- Butler, F.A./Stevens, R. (2001): Standardized assessment of the content knowledge of English language learners K-12: current trends and old dilemmas. *Language Testing* 18/4, S. 409-427
- CELDt test: <<http://www.cde.ca.gov/>> (California Department of Education website)  
<<http://www.cde.ca.gov/statetests/celdt/celdt.html>> (the link on the website for the CELDT test)
- Cenoz, Jasone/Hufeisen, Britta/Jessner, Ulrike (2001) (Hgg.): *Looking beyond Second Language Acquisition. Studies in Tri- and Multilingualism*. Tübingen: Stauffenburg
- Chalhoub-Deville, M./ Deville, C. (2004): A look back at and forward to what language testers measure. In: McNamara, T./Brown, A./Grove, L./Hill, K./ Iwashita, N. (section editors): *Second Language Testing and Assessment, Part VI of E. Hinkel (ed.) Handbook Of Research In Second Language Teaching And Learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Charta der Regional- oder Minderheitensprachen, Diskussion und Ratifizierung in Österreich <<http://www.bka.gv.at/bka/volksgruppen/sprachencharta.html>>
- Cheng, L. (1997): How does washback influence teaching? Implications for Hong Kong. *Language and Education*, 11, S. 38-54
- Chlosta, C./Ostermann, T./Schroeder, C. (o.J.): *Ergebnisse und Dokumentation des Projekts Sprachenerhebung Essener Grundschulen (SPREEG) – Materialband (Essen 2004)*
- Chomsky, N. (1974): A review of *Verbal Behavior* by B. F. Skinner. In: *Language* 35; S. 26-58
- (1986): *Knowledge of language: Its nature, origin and use*. New York: Praeger
- Christ, H./Schröder, K./Weinrich, H./Zapp, F.-J., Hrsg. (1980): *Fremdsprachenpolitik in Europa. Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft*. (= Augsburgener I- & I-Schriften Band 11). Augsburg
- Christie, F. (1998): *Learning the literacies of primary and secondary schooling*. In: Christie, F./Misson, R. (ed): *Literacy and Schooling*. London: Routledge
- Çinar, D. (Hg.) (1998): *Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern*. Innsbruck/Wien
- Cito (2002): *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 3*. Arnhem: Cito
- Claar, A. (1990): *Die Entwicklung ökonomischer Begriffe im Jugendalter. Eine strukturge-netische Analyse*. Berlin
- Clahsen, H. (1982): *Spracherwerb in der Kindheit. Eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern*. Tübingen: Gunter Narr

- (1985): Profiling Second Language Development: A Procedure for Assessing L2 Proficiency. In: Hyltenstam, K./Pienemann, M. (Hgg.): *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters
- (1986): *Die Profilanalyse. Ein linguistisches Verfahren für die Sprachdiagnose im Vorschulalter*. Berlin: Marhold
- (1988): *Normale und gestörte Kindersprache. Linguistische Untersuchungen von Syntax und Morphologie*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company
- Clahsen, H./Hansen, D. (1991): *COPROF. Computergestützte Profilanalyse. Handbuch zum Softwarepaket COPROF*. Köln: Focus
- Clahsen, H./Meisel, J. M./Pienemann, M. (1983): *Deutsch als Zweitsprache: der Spracherwerb ausländischer Arbeiter* (= *Tübinger Beiträge zur Linguistik*, Ser. A, 3). Tübingen: Narr
- Clark, H. H. (1973): The language-as-a-fixed-effect fallacy: A critique of language statistics in psychological research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 12, S. 335-359
- Clyne, M. (1972): Perception of Code-Switching in Bilinguals. An Experiment. In: *ITL* 16, S. 45-48
- Commonwealth of Australia (1994): *ESL development: Language and literacy in schools project* (2<sup>nd</sup> edition). 2 vols. Canberra: National Languages and Literacy Institute of Australia/ Department of Employment, Education and Training
- Council of Europe (2001): *A Common European Framework of Reference for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- Crystal, D./Fletcher, P./Garman, M. (1976): *The grammatical analysis of language disability. A procedure for assessment and remediation*. London: Edward Arnold
- Cummins, J. (1991): Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In: Bialystock, E. (Hg.): *Language processing in bilingual children*, Cambridge: University Press, S. 70-89
- Curriculum Corporation (1994): *ESL scales*. Melbourne: Curriculum Corporation
- (2000): *Literacy Benchmarks Years 3, 5 and 7*. <<http://online.curriculum.edu.au/litbench/default.asp>>
- Daller, H. (1999): *Migration und Mehrsprachigkeit. Der Sprachstand türkischer Rückkehrer aus Deutschland*, Frankfurt am Main: Lang
- Davies, A./Criper, C./Howatt, A. P. R. (Hgg.) (1984): *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press
- De Lemos, M. (2002): *Closing the gap between research and practice: Foundations for the acquisition of literacy*. Camberwell: Australian Council for Educational Research. <[http://www.acer.edu.au/research/Research\\_reports/Literacy\\_numeracy\\_reviews.htm](http://www.acer.edu.au/research/Research_reports/Literacy_numeracy_reviews.htm)>
- DeCillia, R./ Fischer, G./ Anzengruber, G. (Hgg.) (1997): *Lehren und Lernen fremder Sprachen in Österreich*. (= *Schulheft* No. 88). Wien
- DeCillia, R. (1998): *Burenwurscht bleibt Burenwurscht. Sprachenrecht und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in Österreich*. Klagenfurt
- Deglmann, S. (1988): Zur Organisation temporaler Abfolgen im Zweitspracherwerb. Eine longitudinale Fallstudie. In: Antos, G. (Hg.): »Ich kann ja Deutsch!« *Studien zum »fortgeschrittenen« Zweitspracherwerb von Kindern ausländischer Arbeiter*, Tübingen: Niemeyer, S. 106-135
- Department for Education (DfE) (1995): *English in the National Curriculum*. London: HMSO
- Department for Education and Employment (DfEE) (1998): *Key Stage 2 assessment and reporting arrangements*. London: DfEE

- Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hg.) (2000): *Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben. Ergebnisse einer Kinderbefragung*, München: DJI
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich
- Di Luzio, A. (1984): On the meaning of language choice for the sociocultural identity of bilingual migrant children. In: Auer, P./di Luzio, A. (Hgg.): *Interpretive Sociolinguistics. Migrants – Children – Migrant Children*. Tübingen: Narr, S. 87-112.
- Dietrich, R./Grommes, P. (1998): ‚nicht‘. Reflexe seiner Bedeutung und Syntax im Zweitspracherwerb. In: Wegener, H. (Hg.) (1998): *Eine zweite Sprache lernen. Europäische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*, Tübingen: Narr, S. 173-202
- Dilena, M./van Kraayenoord, C. E. (1995): Whole school approaches to literacy assessment and reporting. *Australian Journal of Language and Literacy* 2, S. 136-143
- Dilena, M./van Kraayenoord, C. E. (eds.) (1996): *Whole School Approaches to Assessing and Reporting Literacy: Report of Children's Literacy Project No 1 (1993-1994)* (3 volumes). Canberra: Department of Education, Training and Youth Affairs
- Dimroth, C./Dittmar, N. (1998): Auf der Suche nach Steuerungsfaktoren für den Erwerb von Fokuspartikeln: Längsschnittbeobachtungen am Beispiel italienischer und polnischer Lerner des Deutschen. In: Wegener, H. (Hg.): *Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*. Tübingen: Narr, S. 217-239
- Dirim, I. (1998): „Var mı lan Marmelade?“ Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse. Münster: Waxmann
- (unter Mitarbeit von Susan Lange) (1997): *Außerschulische und außerfamiliäre Sprachpraxis mehrsprachiger Kinder*. In: Gogolin, I./Neumann, U. (Hgg.): *Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*. Münster u.a.: Waxmann, S. 217-249
- Dittmar, N./Reich, A. (Hgg.) (1993): *Modality in Language Acquisition*, Berlin: de Gruyter
- Doornbos, K. (1986): De verzorgingsstructuur van het onderwijs. In: Kemenade, J. A. et al. (red.): *Onderwijs: Bestel en beleid I: Onderwijs in hoofdlijnen*. Groningen: Wolters, S. 244-270
- Dorfmueller-Karpusa, K. (1993): *Kinder zwischen zwei Kulturen. Soziolinguistische Aspekte der Bilingualität*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag GmbH
- Durgunoğlu, A. Y./Verhoeven, L. (1998): Multilingualism and Literacy Development Across Different Cultures. In: Durgunoğlu, A. Y./Verhoeven, L. (Hgg.): *Literacy Development in an Multilingual Context*. London: Erlbaum, S. 289-298
- Eder, U. (1999): *Einheitssprache Deutsch. Österreichs sprachpolitischer Einfluß auf Böhmen und Ungarn unter Maria Theresia und Joseph II.* Diplomarbeit. Wien
- (2004): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Österreich 1740 – 1790. Sprachenpolitische Maßnahmen im Unterrichtssystem der Donaumonarchie zur Regierungszeit Maria Theresias und Josephs II.* Unveröff. Dissertation Universität Wien
- Edwards, D. (1974): Sensory-motor intelligence and semantic relations in early child grammar. In: *Cognition* 2, S. 395-434
- Edwards, V. (1998): *The power of Babel. Teaching and learning in multilingual classrooms*. Oakhill: Trentham
- Ehlich, K./Rehbein, J. (1979): Sprachliche Handlungsmuster. In: Soeffner, H.-G. (Hg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart, S. 243-274
- Ehlich, K./Rehbein, J. (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr
- Ehlich, K. (1991): *Kommunikationsbrüche – Vom Nachteil und Nutzen des Sprachkontakts*. Dortmund, Institut für deutsche Sprache und Literatur: mimeo
- Ehlich, K. (Hg.) (1996): *Kindliche Sprachentwicklung. Konzepte und Empirie*. Opladen: Westdeutscher Verlag

- Ehlich, K./Wagner, K. R. (Hgg.) (1989): *Erzähl-Erwerb*. Bern et al.: Peter Lang
- Eisenberg, P. (1979): *Grammatik oder Rhetorik? Über die Motiviertheit unserer Zeichensetzung*. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 7, 1979, S. 323-337
- Ellis, R. (1986): *Understanding second language acquisition*. Oxford: University Press
- Esser, Hartmut (1985): *Zur Validität subjektiver Sprachkompetenzmessungen bei Arbeitsmigranten*. In: Sievering, U. O. (Hg.): *Arbeitsmigrantenforschung in der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt/M., S. 192-226
- Extra, G./Aarts, R./van der Avoird, T./Broeder, P./Yağmur, K. (2001): *Meertaligheid in Den Haag. De status van allochthone talen thuis en op school*. Amsterdam: European Cultural Foundation
- Feilke, H. (2003): *Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten*. In: Bredel, U./Günther, H./Klotz, P./Ossner, J./Siebert-Ott, G. (Hgg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Bd.1. Paderborn: Schöningh, S. 178-192
- Felix, S. (1982): *Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs*, Tübingen: Narr
- Fillenbaum, S. (1966): *Prior deception and subsequent experimental performance: The "faithful" subject*. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 4, S. 532-557
- Fillitz, T. (Hg.) (2003): *Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip*. Innsbruck/Wien: Studien-Verlag
- Fippinger, F. (1967, 1992<sup>3</sup>): *AST 4. Allgemeiner Schulleistungstest für 4. Klassen. 3. völlig neu bearbeitete Auflage 1992. Reihe „Deutsche Schultests“*, hg. von K. Ingenkamp. Weinheim: Beltz
- (1971, 1991<sup>2</sup>): *AST 3. Allgemeiner Schulleistungstest für 3. Klassen. 2., völlig neu bearbeitete Auflage 1991. Reihe „Deutsche Schultests“*, hg. von K. Ingenkamp. Weinheim: Beltz
- Fischer, G. (2003): *Die Rolle der Minderheitensprachen in Österreichs Bildungswesen und die Perspektive der EU-Erweiterung*. In: Besters-Dilger, J./DeCillia, R./Krumm, H.-J./Rindler Schjerve, R. (Hgg.) (2003): *Mehrsprachigkeit in der erweiterten Europäischen Union/ Multilingualism in the enlarged European Union/ Multilinguisme dans l'Union Européenne élargie*. Klagenfurt, S. 142-166
- Fliegner, J./Gogolin, I. (1980, Neufassung 1982 unter Mitarbeit von Rüdiger Urbanek): *Sprachstandsmessung bei Schulanfängern*. Düsseldorf: Pädagogisches Institut
- Freebody, P./Gilbert, P. (1999): *Research into language and literacy*. In: Keeves, J./Marjoribanks, K. (eds.): *Australian education: Review of research 1965-1998*. Camberwell, Victoria: ACER Press
- Freese, H.-L./Stell, W. (1986): *Skalen zur Einschätzung der deutschen Sprachkompetenz von Schülern anderer Muttersprache*. In: *Lernen in Deutschland*, Heft 1, S. 20-24
- Frey, S. (1997): *Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer*. In: Gogolin, I./Neumann, U. (Hgg.): *Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*. Münster u.a.: Waxmann, S. 148-175
- Fried, L. (1980, 1995<sup>2</sup>): *LUT. Lautunterscheidungstest für Vorschulkinder (4-7 Jahre)*. Reihe „Deutsche Schultests“, hg. von K. Ingenkamp. Weinheim: Beltz
- Fried, L. (1980, 1997<sup>2</sup>): *LBT. Lautbildungstest für Vorschulkinder (4-7 Jahre)*. Reihe „Deutsche Schultests“, hg. von K. Ingenkamp. Weinheim: Beltz
- Fried, L. (1986): *Zur Diagnose des sprachlichen Entwicklungsstandes unter besonderer Berücksichtigung des Ausländerkindes*. In: *Tests und Trends*, S. 63-91.
- Friederici, A. D./ Hahne, A. (2000): *Neurokognitive Aspekte der Sprachentwicklung*. In: Grimm, H. (Hg.): *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie*. Bd. 3. Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 273-310
- Fritsche, M. (1982): *Mehrsprachigkeit in Gastarbeiterfamilien. „Deutsch“ auf der Basis der türkischen Syntax*. In: Bausch, K.-H. (Hg.): *Mehrsprachigkeit in der Stadtregion (=Jahrbuch 1981 des Instituts für deutsche Sprache)*. Düsseldorf: Schwann, S. 160-170



- Fürstenau, S./Gogolin, I./Yağmur, K. (2003): Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg. Münster: Waxmann
- Gardner, S./Rea-Dickins, P. (1999): Literacy and oracy assessment in an Early Years Intervention Project: the roles of English language stages. In: O'Brien, T. (ed.): Language and literacies. Clevedon: BAAL/ Multilingual Matters, S. 14-25
- Garlin, E. (2000): Bilingualer Erstspracherwerb. Sprachlich Handeln – Sprachprobieren – Sprachreflexion. München: Verlag für Sprache und Sprachen
- Garvey, C. (1979): Aufforderungen und ihre Beantwortung im kindlichen Sprachgebrauch. In: Martens, K. (Hgg.): Kindliche Kommunikation. Theoretische Perspektiven, empirische Analysen, methodologische Grundlagen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 133-167
- Gass, S. (1996): Second Language Acquisition and Linguistic Theory: The Role of Language Transfer. In: Ritchie, W. C./Bhatia, T. K. (Hgg.): Handbook of Second Language Acquisition. San Diego u.a.: Academic Press, S. 317-345
- Gathercole, S. E./Baddeley, A. D. (1990): Phonological memory deficits in language disordered children: is there a causal connection? In: Journal of Memory and Language 29, S. 336-360
- Gauß, R./Harasek, A./Lau, G. (Hgg.) (1994/1995): Interkulturelle Bildung – Lernen kennt keine Grenzen. 2 Bände. Wien: Jugend und Volk Verlag
- Gee, J. (2003): Literacy and social minds. In: Bull, G./Anstey, G. and M. (eds.): The literacy lexicon. Frenchs Forest, NSW: Pearson Education Australia
- Gipper, Helmut (1987): Kinder unterwegs zur Sprache. In: Wagner, K. R. (Hg.): Wortschatzerwerb. Reihe Arbeiten zur Sprachanalyse 6. Bern: Peter Lang
- Glopper, K. De/Schooten E. van (2002): Dalende leerlingprestaties op de centraal schriftelijke examens Duits, Engels en Frans in mavo, havo en vwo? *Pedagogische Studiën*, 79, S. 5-17
- Glück, H. (1979): Die preußisch-polnische Sprachenpolitik: Eine Studie zur Theorie und Methodologie der Forschung über Sprachenpolitik, Sprachbewußtsein und Sozialgeschichte am Beispiel der preußisch-deutschen Politik gegenüber der polnischen Minderheit vor 1914. Hamburg: Buske
- (1994): Deutsch als Fremdsprache und als Zweitsprache. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 2 (1991), Heft 1, S. 12-63; wieder abgedruckt in: Henrici, G./Koreik, U. (Hgg.) (1994): Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? Zwei Jahrzehnte der Debatte über die Konstituierung des Faches Deutsch als Fremdsprache, Hohengehren: Schneider, S. 214-255
- Gogolin, I./ Neumann, U. (Hgg.) (1997): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster: Waxmann
- Gogolin, I./ Neumann, U./ Roth, H.-J. (2003): Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund. Gutachten. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung Heft 107). Bonn
- Gogolin, I. (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg: Bergmann & Helbig
- (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann
- Gogolin, I./Goll, A./Reich, H. H. (1989): Sprachwahrnehmungstraining für Lehrer ausländischer Schüler. Soest
- Grießhaber, W. (1999): Die relationierende Prozedur. Zu Grammatik und Pragmatik lokaler Präpositionen und ihrer Verwendung durch türkische Deutschlerner. Münster: Waxmann
- Grimm (2003<sup>2</sup>): Störungen der Sprachentwicklung. Göttingen u.a.: Hogrefe

- Grimm, H./Wilde, S. (1998): Im Zentrum steht das Wort. In: Keller, H. (Hg.): Lehrbuch Entwicklungspsychologie. Bern: Hueber; S. 445-473
- Grimm, H. (1973): Strukturanalytische Untersuchung der Kindersprache. Bern u.a.: Hans Huber
- (1976): Psychologie der Sprachentwicklung. Band I: Allgemeine Grundlagen und Entwicklung grammatischer Formen. Stuttgart: Kohlhammer
- (1977): Psychologie der Sprachentwicklung. Band II: Semantische und Kommunikationsentwicklung. Stuttgart: Kohlhammer
- (1999): Störungen der Sprachentwicklung: Grundlagen – Ursache – Diagnose – Intervention – Prävention. Göttingen u.a.: Hogrefe
- (2000): Entwicklungsdysphasie: Kinder mit spezifischer Sprachstörung. In: Hannelore Grimm (Hg.): Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3. Göttingen: Hogrefe, S. 603-640
- (2000): Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C. Serie III. Band 3. Göttingen u.a.: Hogrefe
- (2000): SETK 2. Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder. Diagnose rezeptiver und produktiver Sprachverarbeitungsfähigkeiten. Manual. Unter Mitarbeit von Maren Aktaş und Sabine Frevert. Göttingen u.a.: Hogrefe
- (2001): SETK 3-5. Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen. Manual. In Zusammenarbeit mit Maren Aktaş und Sabine Frevert. Göttingen u.a.: Hogrefe
- (2003): SSV. Sprachscreening für das Vorschulalter. Kurzform des SETK 3-5. Manual. Unter Mitarbeit von Maren Aktaş und Uwe Kießig. Göttingen u.a.: Hogrefe
- Grimm, H./Doil, H. (2000): Elternfragebögen für die Früherkennung von Risikokindern. ELFRA-1: Elternfragebogen für einjährige Kinder: Sprache, Gesten, Feinmotorik. ELFRA-2: Elternfragebogen für zweijährige Kinder: Sprache und Kommunikation. Göttingen: Hogrefe
- Grimm, H./Schöler, H. (1978a): Heidelberger Sprachentwicklungstest. Handanweisung für die Auswertung und Interpretation. Göttingen: Hogrefe
- (1978b): H-S-E-T. Durchführungsanweisung. Göttingen: Hogrefe
- Gröpel, W. (1999): Migration und Schullaufbahn. Frankfurt a.M.
- Grotjahn, R. (1992, 1994, 1996): Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Bochum: Brockmeyer. Bd. 1 1992. Bd. 2 1994. Bd. 3 1996
- Grümmer, C./Welling, A. (2002): Die Silbe und ihre Bedeutung für das Schriftsprachlernen – ein Bericht über angloamerikanische Forschungen. In: Tophinke, D./Röber-Siekmeyer, C. (Hgg.): Schärfungsschreibung im Fokus. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 15-54
- Günther, K.-B. (1986): Entwicklungs- und sprachpsychologische Begründung der Notwendigkeit spezifischer Methoden für den Erwerb der Schriftsprache bei sprachentwicklungsgestörten, lernbehinderten und hörgeschädigten Kindern. In: Augst, G. (Hg.): New Trends in Graphemics and Orthography. Berlin/New York: de Gruyter, S. 354-382
- Haller, M. (2003): Nachbar- und Minderheitensprachen im Fremdsprachenunterricht in Österreich. In: Besters-Dilger, J./DeCillia, R./Krumm, H.-J./Rindler-Schjerve, R. (Hgg.), S. 167 - 199
- Halliday, M.A.K./Martin, J.R. (1993): Writing science: Literacy and discursive power. London: Falmer Press
- Hamburger Erhebung zum Sprachstand türkisch-deutscher Schulanfänger des Schuljahres 1999/2000, Bericht über die Erhebung mündlicher Sprachkenntnisse am Ende des ersten Schuljahrs, Landau: Universität 2001 (a) (masch.)
- Hamburger Erhebung zum Sprachstand und zur Sprachentwicklung türkisch-deutscher Schulanfänger des Schuljahres 1999/2000. Bericht über die Erhebung von Schreib-

- kenntnissen im 1. Schuljahr, Landau in der Pfalz: Institut für Interkulturelle Bildung 2001 (b) (masch.)
- Hammond, J./Macken-Horarik, M. (1999): Critical literacy: challenges and questions for ESL classrooms. *TESOL Quarterly* 33,3, S. 528-543
- Hasselhorn, M. (1994): Kognitive Trainingsforschung und Intervention bei dysphasisch-sprachgestörten Kindern: Anregungen zur Analogiebildung. In: Grimm, H./Weinert, S. (Hgg.): *Intervention bei sprachgestörten Kindern. Voraussetzungen, Möglichkeiten, Grenzen.* Stuttgart: Fischer, S. 73-80
- Hasselhorn, M./Tiffin-Richards, M. C./Woerner, W./Banaschewski, T./Rothenberger, A. (2000): Spielt der phonetische Speicher des Arbeitsgedächtnisses eine bedeutsame Rolle für die Differentialdiagnose von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten? Analysen zum „Kunstwörter-Nachsprechen“ bei Kindern mit LRS- und/oder HKS-Diagnose. In: Hasselhorn, M./Schneider, W./Marx, H. (Hgg.): *Diagnostik von Lese-Rechtschreib-schwierigkeiten.* Göttingen: Hogrefe, S. 149-165
- Hasselhorn, M./Werner, I. (2000): Zur Bedeutung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses für die Sprachentwicklung. In: Hannelore Grimm (Hg.): *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie.* Bd. 3, Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 363-378
- Hatch, E. (1978): Discourse analysis and second language acquisition. In: Hatch, E. (Hg.): *Second language acquisition: a book of readings.* Rowley, Mass.: Newbury House, S. 401-435
- Hausendorf, H./Quasthoff, U. (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten.* Opladen: Westdeutscher Verlag
- Hausendorf, H./Wolf, D. (1998): *Erzählentwicklung und -didaktik. Kognitions- und interaktionstheoretische Perspektiven.* *Der Deutschunterricht* 50, Heft 1, S. 38-52
- Häuser, D./Kasielke, E./Scheidereiter, U. (1994): *KISTE – Kindersprachtest für das Vorschulalter. Reihe „Deutsche Schultests“*, hg. von K. Ingenkamp. Weinheim: Beltz
- Heath, S. B. (1982): What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11(2), S. 49-76
- (1983): *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms.* London: Cambridge University Press
- Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch“ (1975): *Sprache und Kommunikation ausländischer Arbeiter.* Kronberg/Ts: Scriptor
- Heidtmann, H. (1990<sup>2</sup>): *Vom Wege der Sprachdiagnostik. Analyse freier Sprachproben.* Berlin: Volker Spiess Verlag
- Heinemann, M./Höpfner, C. (1999): *SEV. Screening-Verfahren zur Erfassung von Sprachentwicklungsverzögerungen bei Kindern im Alter von 3 ½ bis 4 Jahren bei der U 8.* Göttingen: Beltz
- Helmke, A./Jäger, R. S. (Hgg.) (2002): *Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz. Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext, Landau: Verlag Empirische Pädagogik*
- Hennon, E./Hirsh-Pasek, K./Golinkoff, R. M. (2000): Die besondere Reise vom Fötus zum spracherwerbenden Kind. In: Hannelore Grimm (Hg.): *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3.* Göttingen: Hogrefe, S. 41-104
- Hepsöyler, E./Liebe-Harkort, K. (1988): *Wörter und Begriffe – Lücken im Kindesalter = Verlust der Gleichberechtigung im Beruf und Gesellschaft. Auswertung eines Worttests bei türkischen Migrantenkindern in der Primarstufe – Vergleich mit nicht-migrierten Kindern: deutsche Schüler in der Bundesrepublik und türkische Schüler in der Türkei.* Frankfurt a.M.: Lang
- Hepsöyler, E./Liebe-Harkort, K. (1991): *Muttersprache und Zweitsprache. Türkische Schulanfängerinnen und Schulanfänger in der Migration – Ein Vergleich.* Frankfurt a.M.: Lang

- Herkenrath, A./Karakoç, B. (2002): Zum Erwerb von Verfahren der Subordination bei türkisch-deutsch bilingualen Kindern – Transkripte und quantitative Aspekte. *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit* 37/2002
- Herné, K.-L.(2003): Rechtschreibtests. In: Bredel, U./Günther, H./Ossner, J./Klotz, P./Siebert-Ott, G. (Hgg.): *Didaktik der deutschen Sprache – Ein Handbuch*. Paderborn. Bd. 2, S. 883-897
- Herné, K.-L./Naumann, C. L. (2002<sup>4</sup>): AFRA – Version 4. Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehleranalyse. Systematische Einführung in die Praxis der Fehleranalyse mit Auswertungshilfen zu insgesamt 31 standardisierten Testverfahren als Kopiervorlagen. Aachen: Alfa Zentaurus
- Hesse, H./Hesse, B. (1987): Wortschätze der Grundschule. Probleme ihrer Beschreibung. In: Wagner, K. R. (Hg.): *Wortschatz-Erwerb*. Bern: Peter Lang, S. 82-101
- Hess-Gabriel, B.(1979): *Zur Didaktik des Deutschunterrichts für Kinder türkischer Muttersprache*. Tübingen: Narr
- Heubert, J./Hauser, R. (eds.) (1999): *High Stakes: Testing for tracking, promotion, and graduation*. Washington, DC: National Academy Press
- Hill, K./Iwashita, N./McNamara, T./Scarino, A./Scrimgeour, A. (2003): *A report on assessing and reporting student outcomes in Asian languages (Japanese and Indonesian)*. Adelaide: Research Centre for Languages and Cultures Education, University of South Australia
- Hinzelin, M.-O. (2002): The acquisition of subjects in bilingual children: pronoun use in portugese-german children. *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit* 45/2002
- Hobusch, A./Nevin, L./Wiest, U. (2002): *Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder (SFD)*. Allgemeines Manual – 1. Schuljahr – 2. Schuljahr – 3./4. Schuljahr. Reihe Bergedorfer Förderdiagnostik. Horneburg: Persen Verlag
- Hoffmann, L. (1989): Zur Bestimmung von Erzählfähigkeit. Am Beispiel zweitsprachlichen Erzählens. In: Ehlich, K./Wagner, K. R. (Hgg.): *Erzähl-Erwerb*. Bern et al.: Peter Lang, S. 63-88
- Holler-Zittlau, I./Dux, W./Berger, R. (2003): *Marburger Sprach-Screening für 4- bis 6-jährige Kinder (MSS)*. Ein Sprachprüfverfahren für Kindergarten und Schule. Horneburg/Niederelbe: Persen
- Horn, D. (1986): Sprachstandsbestimmung bei ausländischen Schülern: Ein Überblick über einige Testverfahren. In: Tumat, A. J. (Hg.): *Zweitsprache Deutsch*. Schwellenwortschatz. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, S. 113-130
- Integrationsvereinbarung: <<http://www.help.gv.at/Content.Node/12/Seite.120500.html>>
- Hutterer, C. J. (1975): Die deutsche Volksgruppe in Ungarn. In: *Beiträge zur Volkskunde der Ungarndeutschen*. Budapest, S. 11-33
- IFP (1998): = Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hg.) BEK. Beobachtungsbogen zur Erfassung von Entwicklungsrückständen und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindergartenkindern. Projektleitung: Toni Mayr. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik
- IFP (2003): = Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hg.) SISMIIK. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindergarteneinrichtungen. Projektleitung: T. Mayr, M. Ulich. Freiburg/Brsg.: Herder
- Ingenkamp, K. (1989): *Diagnostik in der Schule*. Beiträge zu Schlüsselfragen der Schülerbeurteilung. Weinheim: Beltz
- IPT test: <<http://nclb.ballard-tighe.com/system.html>>
- ISB (2002): = Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (Hg.) *Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen*. Screeningmodell für Schulanfänger. Unter Mitarbeit von P. Hölscher (Projektleitung), U. Anglspurger, H. Brückner, S. Korbmacher-Schulz, S. Luchtenberg, H. E. Piepho, C. Sieber, M. Ulich. München: Klett

- Jochens, B. (1979): ‚Fragen‘ im Mutter-Kind-Dialog: Zur Strategie der Gesprächsorganisation von Müttern. In: Martens, K. (Hg.): Kindliche Kommunikation. Theoretische Perspektiven, empirische Analysen, methodologische Grundlagen. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 110-132
- John, M./Lichtblau, A. (1990): Schmelztiegel Wien einst und jetzt. Zur Geschichte und Gegenwart von Zuwanderung und Minderheiten. Wien: Böhlau
- Jusczyk, P. W. (1991): Undoing Hockett's Wringer: Discovering the sound of patterns of the native language. In: Reports on Child Language Development, 30
- Kane, M. (1992): An argument-based approach to validity. Psychological Bulletin 112(3), S. 527-535
- Kane, M./Crooks, T./Cohen, A. (1999): Validating measures of performance. Educational measurement: issues and practice 18(2), S. 5-17
- Karasu, I. (1995): Bilinguale Wortschatzentwicklung türkischer Migrantenkinder vom Vor- bis ins Grundschulalter in der Bundesrepublik Deutschland (= Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 50). Frankfurt: Lang
- Karmiloff-Smith, A. (1991): Beyond modularity: Innate constraints and developmental change. In: Carey, S./Gelman, R. (Hgg.): The Epigenesis of Mind: Essays on Biology and Cognition. New Jersey: Hillsdale, S. 171-197
- (1992): Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science. Cambridge: M.I.T. Press
- (1995<sup>2</sup>): Beyond Modularity. A Developmental Perspective on cognitive Science. London: Cambridge University Press
- Karsten, S./Roeleveld, J./Ledoux, G./Felix, C./Elshof, D. (2002): Schoolkeuze en etnische segregatie in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën* 79/5, S. 359-376
- Kastovsky, D. (Projektleiter)/ Rieder, A./ Weiss, C./ Majewski, S. (2002): Sprachlehrforschung in Österreich: Stand und Perspektiven. Wien
- Kaul, P. (1978): Gruppierungsdiagnostik, dargestellt am Beispiel der Rechtschreibfertigkeiten von Schülern des 2. Grundschuljahres. In: Mandl, H./Krapp, A. (Hgg.): Schuleingangsdiagnose. Neue Modelle, Annahmen und Befunde. Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 143-147
- Keenan, E. O. (1979): Gesprächskompetenz bei Kindern. In: Karin Martens (Hg.) Kindliche Kommunikation. Theoretische Perspektiven, empirische Analysen, methodologische Grundlagen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 168-201
- Keim, I. (1978): Gastarbeiterdeutsch : Untersuchungen zum sprachlichen Verhalten türkischer Gastarbeiter. Pilotstudie. Tübingen: Narr
- (2001): Sprachvarianten und kommunikativer Stil in einer jugendlichen Migrantengruppe in Mannheim. In: List, G./List, G. (Hgg.) Quersprachigkeit. Zum transkulturellen Registergebrauch in Laut- und Gebärdensprachen. Tübingen: Stauffenburg, S. 65-87
- Keller, H. (2000): Sozial-emotionale Grundlagen des Spracherwerbs. In: Hannelore Grimm (Hg.): Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 3. Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 379-402
- Kirk, S. A./McCarthy, J. J. (1961): The Illinois Test of Psycholinguistic Abilities – an Approach to Differential Diagnosis. American Journal of Mental Deficiency 66 (3), S. 399-412
- Kirsch, I. S./Mosenthal, P. B. (1990): Exploring document literacy: variables underlying the performance of young adults. Reading Research Quarterly 25, S. 5-30
- Kjolseth, R. (1971): Zweisprachige Erziehungsprobleme in den Vereinigten Staaten: Assimilation oder Pluralismus? In: Kjolseth, R./Sack, F. (Hgg.): Zur Soziologie der Sprache. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Klann-Delius, G. (1985): Untersuchungen zur Entwicklung von Diskursfähigkeit am Beispiel von Spielerklärungen. Linguistische Arbeiten und Berichte 21. Berlin

- (1999): *Spracherwerb*. Stuttgart: Metzler
- Klein, W. (1983): Wie Kinder miteinander streiten. Zum sprachlichen Verhalten von Grundschulkindern in Konfliktsituationen. In: Boueke, D./Klein, W. (Hgg.): *Untersuchungen zur Dialogfähigkeit von Kindern*. Tübingen: Gunter Narr, S. 139-162
- (1984): *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Frankfurt/Main: Athenäum
- Klein, W. (2000): Prozesse des Zweitspracherwerbs. In: Grimm, H. (Hg.): *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie*. Band 3. Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 537-570
- (2001): Typen und Konzepte des Spracherwerbs. In: Götze, L./ Helbig, G./Henrici, G./Krumm, H.-J. (Hgg.): *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Handbuch Deutsch als Fremdsprache*, Bd. 1. Berlin: de Gruyter, S. 604-617
- Knapp, W. (1997): *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Tübingen: Niemeyer
- Kok, F. (1988): *Vraagpartijdigheid*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam
- Koliander-Bayer, C. (1998): *Einstellung zu Sprache und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit. Eine empirische Erhebung zum Selbstverständnis von Kindern mit einer anderen als der deutschen Muttersprache*. Innsbruck/Wien: Studien-Verlag
- Kolonovits, D. (1999): *Sprachenrecht in Österreich. Das individuelle Recht auf Gebrauch der Volksgruppensprachen im Verkehr mit Verwaltungsbehörden und Gerichten*. Wien: Oldenbourg
- Königs, F. G. (2003): *Übungen zur Sprachmittlung*. In: Bausch, K.-R. u.a. (Hgg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl., Tübingen und Basel: Francke, S. 315-317
- Koole, T./Thije, Jan D. ten (1994): *The Construction of Intercultural Discourse. Team discussions of educational advisers* (Utrecht: diss.). Amsterdam/Atlanta: RODOPI
- van Kraayenoord, C.E. (2003): *Literacy assessment*. In: Bull, G./ Anstey, G. und M. (eds.): *The literacy lexicon*. (2<sup>nd</sup> ed). Frenchs Forest, NSW: Pearson Education Australia, S. 273-287
- van Kraayenoord, C.E./Luke, A./Elkins J./Land, R. (1999): *The Queensland Year 2 Diagnostic Net: A critical commentary*. *Journal of Research in Reading* 22, S. 95-105
- Kraft, B. (1995): *Beobachtungen zum Erwerb kooperationsorganisierender Sprechhandlungen bei drei- bis sechsjährigen Vorschulkindern*. In: Wagner, K. R. (Hg.): *Sprechhandlungserwerb*. Essen: Die Blaue Eule, S. 38-63
- (1996): *Das Konzept der Sprechhandlung als Analyse-kategorie in entwicklungspragmatischen Untersuchungen*. In: Ehlich, K. (Hg.) *Kindliche Sprachentwicklung*. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Kraft, B./Vollhardt, C. (1995) *Opposition und Widersprechen bei Fünfjährigen*. In: Wagner, K. R. (Hg.): *Sprechhandlungserwerb*. Essen: Die Blaue Eule, S. 64-84
- Kroffke, S./Rothweiler, M. (2004): *Sprachmodi im kindlichen Zweitspracherwerb – Sprachlicher Kontext und seine Bedeutung für die sprachpädagogische Diagnostik. Arbeiten zur Mehrsprachigkeit* 52
- Krüger-Potratz, M. (2001): *Integration und Bildung: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. In: Bade, Klaus (Hg.): *Integration und Illegalität in Deutschland*. Osnabrück, S. 31-40
- Krumm, H.-J. (2001): *Einsprachigkeit ist heilbar – auf der Suche nach Wegen zur sprachlichen Vielfalt*. <[www.sprachen-2001.at](http://www.sprachen-2001.at)> *Europäisches Jahr der Sprachen: Eröffnungsveranstaltung*
- (2002): *Vom Sprachkurs zur Integration? Über den komplexen Zusammenhang von Sprachenlernen und dem Zusammenleben mit sprachlichen und kulturellen Minderheiten*. In: Krumm, H.-J./ Portmann-Tselikas, P. (Hgg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Bd. 6, S. 183-200
- Kuhberg, H. (1987): *Der Erwerb der Temporalität des Deutschen durch zwei elfjährige Kinder mit Ausgangssprache Türkisch und Polnisch. Eine longitudinale Untersuchung*. Frankfurt a.M.: Lang

- Kuhl, P. K./Williams, K. A./Lacerda, F./Stevens, K. N./Lindblom, B. (1992): Linguistic experiences alters phonetic perception in infants by 6 month of age. In: *Science* 255, S. 606-608
- Kuhlemeier, H./Bergh, H. van den (1998): Relationships between language skills and task effects. *Perceptual and Motor Skills* 86, S. 443-463
- Kunnan, A. J. (2004): Language assessment from a wider context. In: McNamara, T./Brown, A./Grove, L./Hill, K./Iwashita, N. (section editors): *Second Language Testing and Assessment*, Part VI of E. Hinkel (ed.) *Handbook Of Research In Second Language Teaching And Learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Landerl, K./Wimmer, H./Moser, E. (2001<sup>2</sup>, 1997): SLRT. Salzburger Lese- und Rechtschreibtest. Verfahren zur Differentialdiagnose von Störungen des Lesens und Schreibens für die 1. bis 4. Schulstufe. Handbuch. Bern u.a.: Verlag Hans Huber
- Langenohl-Weyer, A./Schlotmann, B. (1983): *Beobachtungswoche für türkische Schulanfänger*. Essen
- Language Assessment Scales – Reading/Writing/Language Assessment Scales – Oral: <[http://www.ctb.com/products/product\\_summary.jsp?FOLDER%3C%3Efolder\\_id=36467](http://www.ctb.com/products/product_summary.jsp?FOLDER%3C%3Efolder_id=36467)>
- Lehmann, R. H./Peek, R./Gänsfuß, R./Husfeldt, V. (2002): *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport
- Lehmann, R. H./Peek, R./Poerschke, J. (1997): *HAMLET 3-4. Hamburger Lesetest für 3. und 4. Klassen*. Beltz: Weinheim und Basel
- Leung, C. (1999): Teachers' response to linguistic diversity. In Tosi, A./Leung, C. (eds.): *Rethinking language education: from a monolingual to a multilingual perspective*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research, S. 225-240
- (2004): Classroom teacher assessment of second language development: Construct as practice. In: McNamara, T./Brown, A./Grove, L./Hill, K./Iwashita, N. (section editors): *Second Language Testing and Assessment*, Part VI of E. Hinkel (ed.) *Handbook Of Research In Second Language Teaching And Learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Leung, C./Teasdale, T. (1997): What do teachers mean by speaking and listening: a contextualised study of assessment in the English National Curriculum. In: Huhta, A./Kohonen, V./Kurki-Suonio, L./Louma, S.(eds.): *New contexts, goals and alternatives in language assessment*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, S. 291-324
- Linn, R./Baker, E./Betebenner, D. (2002): Accountability systems: implications of requirements of the No Child Left Behind Act of 2001. *Educational Researcher* 31, S. 3-16
- List, G. (2001): Das Gehirn hat Platz für viele Sprachen. In: Deutsches Jugendinstitut (Hg.): *Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen*. München, S. 11-17
- (2003): „Zweisprachigkeit“ als interkulturelles Konstrukt. Zur Geschichte einer zwispältigen Komplexitätsreduktion. In: Gogolin, I. u.a. (Hgg.): *Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik*. Münster: Waxmann, S. 33-57
- Luchtenberg, S. (1984): Sprachstandsdiagnoseverfahren für ausländische Kinder und Jugendliche – ein kritischer Vergleich. In: *Deutsch lernen*, Heft 1/1984, S. 25-41
- (1988): Annotierte Bibliographie zur Sprachstandsdiagnostik im Deutschen als Zweitsprache. In: *Deutsch lernen*, Heft 3-4/1988, S. 120-135
- (1995): *Interkulturelle sprachliche Bildung. Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht*. Münster/New York: Waxmann
- Luke, A. (1993): The social construction of literacy in the primary school. In: Unsworth, L. (ed): *Literacy learning and teaching: Language as social practice in the primary school*. Sydney: University of Sydney

- (1996): Genres of power? Literacy education and the production of capital. In: Hasan, R./Williams, G. (eds.): *Literacy in society*. New York: Longman, S. 308-338
- Luke, A./Comber, B./Grant, H. (2003): Critical literacies and cultural studies. In: Bull, G./Anstey, G. und M. (eds.): *The literacy lexicon*. (2<sup>nd</sup> ed). Frenchs Forest, NSW: Pearson Education Australia, S. 15-35
- Lukesch, H. (1998): *Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik*. 2.vollständig neu bearbeitete Auflage. Regensburg
- Lumley, T./Mincham, L./Raso, E. (1994): Exemplar assessment tasks and observation guides. In: Commonwealth of Australia: *ESL development: Language and literacy in schools project* (2<sup>nd</sup> edition, Volume 1: Teachers' Manual. Canberra: National Languages and Literacy Institute of Australia/ Department of Employment, Education and Training
- Lumley, T./Brown, A. (2004): Research methods in language testing. In: McNamara, T./Brown, A./Grove, L./Hill, K./Iwashita, N. (section editors): *Second Language Testing and Assessment*, Part VI of E. Hinkel (ed.): *Handbook Of Research In Second Language Teaching And Learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Lynch, B. K. (1997): In search of the ethical test. *Language Testing* 14,3, S. 315-327
- Maas, U. (1976): *Kann man Sprache lehren? Für eine andere Sprachwissenschaft*. Frankfurt/M.: Syndikat
- Maas, U./Mehlem, U. (2003): *Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren bei marokkanischen Kindern in Deutschland (= Materialien zur Migrationsforschung, I)*. Universität Osnabrück: IMIS
- Madeyski, S. P. Ritter von (1884): *Die Deutsche Staatssprache oder Oesterreich ein deutscher Staat*. Wien
- Malakoff, M./Hakuta, K.(1991): Translation skill and metalinguistic awareness in bilinguals. In: Bialystock, Ellen (Hg.): *Language processing in bilingual children*, Cambridge: University Press, S. 141-166
- Martens, K. (Hg.) (1979): *Kindliche Kommunikation. Theoretische Perspektiven, empirische Analysen, methodologische Grundlagen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- (1979): Zur Herausbildung kommunikativer Handlungsmuster zwischen Kind und Bezugsperson: Unterstützung herstellen. In: Martens, K. (Hg.): *Kindliche Kommunikation. Theoretische Perspektiven, empirische Analysen, methodologische Grundlagen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Martin, J. R. (1989): *Factual writing: exploring and challenging social reality*. Oxford: Oxford University Press
- Masters, G./Foster, M. (1997): *Mapping literacy achievement: Results of the 1996 National School English Literacy Survey*. Canberra: Department of Education, Training and Youth Affairs
- Matthiessen, C.M.I.M./ Slade, D./Macken, M. (1992): Language in context: a new model for evaluating student writing. *Linguistics in Education* 4/2, S. 173-195
- May, Peter (2002<sup>6</sup>, 1994<sup>1</sup>): *HSP 1-9. Hamburger Schreibprobe. Diagnose orthographischer Kompetenz zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien. Handbuch – Manual*. 6., erweiterte und aktualisierte Auflage. Hamburg: Verlag für pädagogische Medien
- McCarthy, J.J./Kirk, S.A. (1961): *The Illinois Test of Psycholinguistic Abilities. Experimental Edition. Examiner's Manual*. Urbana, Ill.: University of Illinois Press
- (1963): *The Construction, Standardization and Statistical Characteristics of the Illinois Test of Psycholinguistic Abilities*. Urbana, Ill.: University of Illinois Press
- McCune, N. (1981): The cognitive basis of relational words in the single word period. In: *Journal of Child Language* 8, S. 15-34
- McKay, P. (2000): On ESL standards for school-age learners. *Language Testing* 17,2, S. 185-214



- McNamara, T.F. (1997): 'Interaction' in second language performance assessment: Whose performance? *Applied Linguistics* 18, S. 446-466
- (1999): Validity in language testing: the challenge of Sam Messick's legacy. 1<sup>st</sup> Messick Memorial Lecture, Language Testing Research Colloquium (LTRC), Tsukuba, Japan, July
- (2001): Language assessment as social practice: Challenges for research. *Language Testing* 18, S. 333-349
- McNamara, T.F./ Hill, K./May, L. (2002): Discourse and assessment. *Annual Review of Applied Linguistics* 22, S. 221-242
- McQueen, J./Mendelovits, J. (2003): PISA reading: Cultural equivalence in a cross-cultural study. *Language Testing* 20/2, S. 208-224
- Mead, G. H. (1934 (1973)): *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Mit einer Einleitung herausgegeben von Charles W. Morris.* Frankfurt/M.
- Mehrländer, U. u.a.: *Repräsentativuntersuchung '95 (1996): Situation der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen in der Bundesrepublik Deutschland.* Berlin u.a.: Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung
- Meisel, J. M. (2000): On transfer at the initial state of L2 acquisition. *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit* 1/2000
- (2001): From bilingual language acquisition to theories of diachronic change. *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit* 30/2001
- Meißner, F.-J./Reinfried, M. (Hgg.) (1998): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen,* Tübingen: Narr
- Meng, Katharina (1994): Die Entwicklung der Dialogfähigkeit bei Kindern. In: Fritz, G./Hundnrscher, F. (Hgg.): *Handbuch der Dialoganalyse.* Tübingen: Niemeyer, S. 377-392
- (2001): *Russlanddeutsche Sprachbiographien. Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien.* Tübingen: Gunter Narr
- Meng, K./Kraft, B./Nitsche, U. (1991): *Kommunikation im Kindergarten. Studien zur Aneignung der kommunikativen Kompetenz.* Berlin: Akademie Verlag
- Messelken, Hans (1971): *Empirische Sprachdidaktik.* Heidelberg: Quelle & Meyer
- Messick, S. (1996): Validity and washback in language testing. *Language Testing* 13/3, S. 241-256
- (1989): Validity. In: Linn, R.L. (ed.): *Educational measurement.* Third edition. New York: Macmillan, S. 13-103
- Meyer-Ingwersen, J. u.a. (1977): *Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik.* 2 Bde. Kronberg/Ts.: Scriptor
- Mincham, L. (1995): ESL student needs procedures: an approach to language assessment in primary and secondary school contexts. In: Brindley, G. (ed.): *Language assessment in action.* Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University, S. 65-91
- Minister of Education (1999): *Plan van Aanpak Voortijdig Schoolverlaten.* Den Haag: SDU
- (2003): *Onderwijsprofiel van Nederland. Samenvatting van de belangrijkste beelden van 'Education at a Glance'. Het onderwijs indicatoren rapport van OESO.* <<http://www.minocw.nl/brief2k/2003/doc/44136g.PDF>>
- (2004): *Fact and figure.* <<http://www.minocw.nl/english/figures2003/008.html>>
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (2001): *Amtliche Schuldaten. Ausländische Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Statistische Übersicht Nr. 320,* Düsseldorf
- Mislevy, R. J. (1996): Test theory reconceived. *Journal of Educational Measurement*, 33(4), S. 379-416

- Mislevy, R. J./Steinberg, L. S./Almond, R. G. (2002): Design and analysis in task-based language assessment. *Language Testing*, 19/4, S. 477-496
- (2003): On the structure of assessment arguments. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 1(1), S. 3-62
- Möhring, Anja (2001): The acquisition of french by german children of pre-school age. An empirical investigation of gender assignment and gender agreement. In: *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit* 24/2001
- Moore, H. (1996): Telling what is real: competing views in assessing English as a Second Language development. *Linguistics and Education* 8,2, S.189-228
- (1999): Bureaucratic and educational governmentalities in contact: co-operation and conflict. Paper presented as part of the Colloquium How might applied linguists respond professionally to state agendas? American Association for Applied Linguistics Conference. Stamford, CT
- Muhr, R. (2001): Entwicklungen des Faches Deutsch als Fremdsprache und des Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterrichts in Österreich. In: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (Hgg.): *Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch*. Band 1, Art. 8. Berlin/New York: de Gruyter, S. 97-108
- Müller, N./Cantone, K./Kupisch, T./Schmitz, K. (2001): Das mehrsprachige Kind: Italienisch – Deutsch. *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit* 16/2001
- Müller, R. (1984): *Diagnostischer Lesetest zur Frühdiagnose von Lesestörungen DLF 1-2*. Weinheim und Basel: Beltz
- Narr, B./Wittje, H. (1986): *Spracherwerb und Mehrsprachigkeit*. Festschrift für Els Oksaar zum 60. Geburtstag. Tübingen: Gunter Narr
- NASSEA (2001) *EAL Assessment: Guidance on the NASSEA EAL Assessment System*  
 NASSEA: <[www.nassea.org.uk](http://www.nassea.org.uk)>
- National Reading Panel (2000): Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. <<http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.htm>>
- Nauck, J./Otte, R. (1980): *Diagnostischer Test Deutsch (DTD)*. Handanweisung für die Durchführung, Auswertung und Interpretation. Braunschweig: Westermann
- Naumann, C. L. (1989): *Gesprochenes Deutsch und Orthographie*. Linguistische und didaktische Studien zur Rolle der gesprochenen Sprache in System und Erwerb der Rechtschreibung. Frankfurt/Main u.a.
- Neumann, U./Schlotmann, B. (1988): Beobachtungswoche im 5. Schuljahr. In: *Deutsch lernen*. Heft 3-4, S. 98-119
- Neumann, U./Schlotmann, B. (1983): *Beobachtungswoche in der Berufsbildung*. Konzept – Materialien – Beobachtungsbögen für türkische Jugendliche. Essen/Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung
- New York State Department of Education: <<http://www.nysed.gov/>>
- Niedersächsisches Kultusministerium (2003): *Fit in Deutsch*. Niedersächsischer Bildungsserver: <[www.nibis.de](http://www.nibis.de)>
- North, B. (in press). Scales for rating language performance: Descriptive models, formulation styles, and presentation formats. *Research Monograph Series*. Princeton, NJ: Educational Testing Service
- North, B./Schneider, G. (1998): Scaling descriptors for language proficiency scales. *Language Testing* 15/2, S. 217-263
- Nygren-Junkin, L./Extra, G. (2003): *Multilingualism in Göteborg*. The status of immigrant minority languages at home and at school, Amsterdam: European Cultural Foundation
- OECD (Hg.) (2001): *Lernen für das Leben*. Erste Ergebnisse von PISA 2000. Paris: OECD

- OECD 1999: Measuring student knowledge and skills: A new framework for assessment. Paris: OECD
- OECD 2000: Measuring student knowledge and skills: the PISA 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy. Paris: OECD
- OECD 2002: PISA 2000 technical report. Paris: OECD
- Office for Standards in Education (Ofsted) (2003a): Good assessment in secondary school. Document reference # HMI 462. Online verfügbar: <<http://www.ofsted.gov.uk/publications/docs/3205.pdf>>
- Office for Standards in Education (Ofsted) (2003b): Good assessment practice in English. Document reference # HMI 1473. Online verfügbar: <<http://www.ofsted.gov.uk/publications/index.cfm?fuseaction=pubs.summary&id=3209>>
- Office for Standards in Education: <[www.ofsted.gov.uk](http://www.ofsted.gov.uk)>
- Office of State Assessments, responsible for the New York State English as a Second Language Test (NYSESLAT) <<http://www.emsc.nysed.gov/osa/>> (link for the English language test)
- Oksaar, E. (1970): Zum Spracherwerb des Kindes in zweisprachiger Umgebung. In: *Folia Linguistica. Acta Societatis Linguisticae Europaeae IV*. The Hague: Mouton, S. 330-358
- (1977): Spracherwerb im Vorschulalter. Einführung in die Pädolinguistik. Stuttgart u.a.: Kohlhammer
- (1978): Pre-school trilingualism: A case study. In: Peng, F./Raffler-Engel, W. v. (Hgg.): *Language acquisition and developmental kinesics*. Hiroshima: Bunka Hyorod, S. 129-138
- (1989): Mehrsprachigkeit im Vorschulalter. *Die neueren Sprachen*. Bd. 88/4; Frankfurt: Diesterweg
- (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer
- Olechowski, R./Hanisch, G./Katschnig, T./Khan-Svik, G./Persy, E. (2002): Bilingualität und Schule – Eine empirische Erhebung an Wiener Volksschulen (Endbericht). In: Weidingwer, W. (Hg.): *Bilingualität und Schule 2. Wissenschaftliche Befunde*. Wien: öbv & hpt
- Olson, D. (1994): *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge: Cambridge University Press
- Ontario Education Quality and Accountability Office: <<http://www.eqao.com>>
- Ontario Secondary School Literacy Test: <[http://www.eqao.com/pdf\\_e/03/03P005e.pdf](http://www.eqao.com/pdf_e/03/03P005e.pdf)>
- ÖSD-Zentrale (2002): Sprachkenntnisnachweis Deutsch für MigrantInnen in Österreich. Informationen und Modellsatz. Wien
- Österreichische Diskussionsplattform zu Sprachenrechten für Minderheiten: <<http://www.sprachenrechte.at/>>
- Österreichischer Integrationsfonds (verwaltet im Auftrag des Innenministeriums die Deutschkurse im Rahmen der sog. Integrationsvereinbarung): <<http://www.integrationsfonds.at/>>
- Österreichisches Sprachdiplom Deutsch: Darstellung des „Sprachkenntnisnachweises für MigrantInnen“: <<http://www.osd.at/default2.html>>
- Osgood, C. (1957a): *A Behavioristic Analysis*. In: *Contemporary Approaches to Cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- (1957b): *Motivational Dynamics of Language Behavior*. In: *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press
- Painter, C. (1996): The development of language as a resource for thinking: a linguistic view of learning. In: Hasan, R./Williams, G. (eds.): *Literacy in Society*. Harlow, Essex: Longman

- Papoušek, M. (1994): Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation. Bern: Hueber
- Paraskevopoulos, J.N./Kirk, S.A. (1969): The Development and Psychometric Characteristics of the Revised Illinois Test of Psycholinguistic Abilities. Urbana, Ill.: University of Illinois Press
- Parodi, T. (1998): Der Erwerb funktionaler Kategorien im Deutschen. Eine Untersuchung zum bilingualen Erstspracherwerb und zum Zweitspracherwerb. Tübingen: Narr
- Paul, I. (1999): Praktische Sprachreflexion. Tübingen: Niemeyer
- Pellegrini, A./Galda, L. (1998): The Development of School-Based Literacy. A social ecological perspective. London/New York: Routledge
- Peltzer-Karpf, A. (Projektleitung) u.a. (2000): Sprachstandserhebung bei Schulanfängern: Bilingualer Spracherwerb in der Migration. Unveröff. Bericht Graz
- Peltzer-Karpf, A. (Projektleitung) u.a. (2000): Sprachstandserhebung bei Schulanfängern: Bilingualer Spracherwerb in der Migration. Unveröff. Bericht Graz
- (Projektleitung) u.a. (2001) Sprachstandserhebung bei Schulanfängern: Bilingualer Spracherwerb in der Migration. Unveröff. Bericht Graz
- Peltzer-Karpf, A./Wurnig, V./Lederwasch, K./Schwab, B./Sundl, P./Piwonka, D./Akkuş, R. (2001): Sprachstandserhebung bei Schulanfängern: bilingualer Spracherwerb in der Migration. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
- Peltzer-Karpf, A./Wurnig, V./Schwab, B./Piwonka, D./Akkuş, R./Lederwasch, K. (2002): Sprachstandserhebung bei Schulanfängern: bilingualer Spracherwerb in der Migration. Das dritte Schuljahr: Erster Zwischenbericht. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
- Penner, Z. (1994): Possible Domains for individual variation in early developmental stages. In: Tracy, R./Lattey, E. (Hgg.): How tolerant is Universal Grammar? Tübingen: Niemeyer, S. 35-58
- (1995): Ein artikulierte Modell der Parametersetzung: Die "Kanonisch/Nicht-Kanonisch" Unterscheidung und ihr Einfluss auf die Chronologie des Grammatikerwerbs im Hochdeutschen und Berndeutschen. In: Burger, H./Häcki-Buhofer, A. (Hgg.): Spracherwerb im Spannungsfeld zwischen Dialekt und Hochsprache. Bern: Peter Lang, S. 243-268
- (1995): Störungen im Erwerb der Nominalphrase. Ein spontansprachliches Diagnoseverfahren zur Feststellung von Entwicklungsstörungen. Verein Berner Logopädinnen und Logopäden
- (1998): Sprachentwicklung und Sprachverstehen bei Ausländerkindern. Eine Pilotstudie bei Schulkindern. In: Wegener, H. (Hg.): Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb. Tübingen: Gunter Narr, S. 241-261
- (1999): Screeningverfahren zur Feststellung von Störungen in der Grammatikentwicklung. Gebrauchsanweisung für die BenutzerInnen. Schriftenreihe des Heilpädagogischen Seminars Zürich, hg. von Thomas Hagmann, Band 14A. Luzern: Edition SZH/SPC
- (2000): Phonologische Entwicklung: Eine Übersicht. In: Hannelore Grimm (Hg.) Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 3. Göttingen: Hogrefe, S. 105-140
- (2002): Plädoyer für eine präventive Frühförderung bei Kindern mit Spracherwerbsstörungen. In: Suchodeletz, W. von (Hg.) Therapie von Sprachentwicklungsstörungen – Anspruch und Realität. Stuttgart: Kohlhammer, S. 106-142
- Penner, Z./Kölliker-Funk, M. (1998): Therapie und Diagnose von Grammatikerwerbsstörungen. Ein Arbeitsbuch. Luzern: Edition SZH/SPC
- Penner, Z./Weissenborn, J./Friederici, A. (2002): Sprachentwicklung. In: Karnath, H./Thier, P. (Hgg.): Neuropsychologie. Heidelberg: Springer, S. 677-684

- Penner, Z./Tracy, R./Wymann, K. (1999): Die Rolle der Fokuspartikel AUCH im frühen kindlichen Lexikon. In: Meibauer, J./Rothweiler, M. (Hg.): *Das Lexikon im Spracherwerb*. Tübingen/Basel: Francke, S. 229-251
- Pfaff, C. (1999): Changing patterns of language mixing in a bilingual child. In: Extra, G./Verhoeven, L. (Hgg.): *Bilingualism and Migration (= Studies on Language Acquisition 14)*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 97-12
- Piaget, J. (1972) *Sprechen und Denken des Kindes*. Düsseldorf: Schwann (frz. Original 1923)
- Pienemann, M. (1981) *Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiterkinder*. Bonn: Bouvier
- (1998): Developmental Dynamics in L1 and L2 acquisition. Processability theory and generative entrenchment. In: *Bilingualism 1.1*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 1-20
- (1998): *Language processing and second language development*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company
- (2002): Issues in Second Language Acquisition and Language Processing. In: *Second Language Research 18/3*, S. 189-192
- (2002): Unanalysierte Einheiten und Sprachverarbeitung im Zweitspracherwerb. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik 34*, S. 3-26
- (2002) Transfer and typological proximity in the context of second language processing. In: *Second Language Research 18,3*, S. 250-273
- Pienemann, M./ Di Biase, B./ Kawaguchi, S./ Håkansson, G. (im Druck): Processing constraints on L1 transfer. In: Kroll, J. F./DeGroot, A.M.B. (Hgg.): *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. New York: Oxford University Press <<http://www.fakkw.upb.de/institute/AnglistikAmerikanistik/Personal/Pienemann/ProcessingconstraintsL1transfer.pdf>>
- Pompino-Marschall, B. (1995): *Einführung in die Phonetik*. Berlin/New York: de Gruyter
- Popov, C. (1995): ‚Meinen‘ als Bestandteil sprachlichen Handelns bei kleinen Kindern. In: K. R. Wagner (Hg) *Sprechhandlungserwerb*. Essen: Die Blaue Eule, S. 85-101
- Portz, R./Pfaff, C.W. (1981): *Soziolinguistisches Erhebungsinstrument zur Sprachentwicklung. Ein Instrument zur Beschreibung der Sprach- und Kommunikationsfähigkeit ausländischer Schüler in deutschen Schulen*. Berlin: Pädagogisches Zentrum
- Preibusch, W. (1992): *Die deutsch-türkischen Sprachenbalancen bei türkischen Berliner Grundschulern. Eine clusteranalytische Untersuchung*, Frankfurt/M.: Lang.
- Preibusch, W./Kröner, B. (1987): *Deutsch-türkische Sprachenbalance bei türkischen Fünftklässlern*. In: *Deutsch lernen*, Heft 4, S. 19-29
- Qualifications and Curriculum Authority 2000. *A Language in Common: Assessing English as an Additional Language*. Sudbury: QCA Publications
- Qualifications and Curriculum Authority: <[www.qca.org.uk](http://www.qca.org.uk)>
- Quasthoff, U. M. (1983): *Kindliches Erzählen. Zum Zusammenhang von erzählendem Diskursmuster und Zuhöreraktivitäten*. In: Boueke, D./Klein, W. (Hgg.): *Untersuchungen zur Dialogfähigkeit von Kindern*. Tübingen: Gunter Narr, S. 45-74
- Quasthoff, U. (1986): *Kommunikative Muster bei Kindern: Entwicklung oder Interaktion?* In: Narr, B./Wittje, H. (Hgg.): *Spracherwerb und Mehrsprachigkeit. Festschrift für E. Oksaar zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr
- (2003): *Entwicklung mündlicher Fähigkeiten*. In: Bredel, U./ Günther, H./Klotz, P./Ossner, J./Siebert-Ott, G. (Hgg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Bd.1*. Paderborn: Schöningh, S. 107-120
- Queensland Studies Authority. (2001): *Position paper: A futures perspective*. <<http://www.qsa.qld.edu.au/publications/1to10/index.html#crosscurri>>
- Queensland Studies Authority. (2001): *Position paper: Literacy*. <<http://www.qsa.qld.edu.au/publications/1to10/index.html#crosscurri>>

- Queensland Studies Authority. (2002): Position paper and guidelines: An outcomes approach to assessment and reporting for years 1 to 10. <[http://www.qsa.qld.edu.au/yrs1\\_10/p10\\_framework/index.html#assess](http://www.qsa.qld.edu.au/yrs1_10/p10_framework/index.html#assess)>
- Queensland Studies Authority. (2003): Draft early years curriculum guidelines. <<http://www.qsa.qld.edu.au/preschool/prep/index.html>>
- Queensland Studies Authority. (2003): English Years 1-10 syllabus: Prepublication version November 2003. <<http://www.qsa.qld.edu.au/yrs1to10/oia/index.html#kla>>
- Raatz, U./Klein-Braley, C. (1992): CT-D 4. Schulleistungstest Deutsch für 4. Klassen. Reihe „Deutsche Schultests“, hg. von K. Ingenkamp. Weinheim: Beltz
- Raible, W. (1991): Zur Entwicklung von Alphabetschritt-Systemen. *Is fecit cui prodest*. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag
- (1996): Orality and Literacy. In: Orthographie und Normierung des Schriftsystems. In: Günther, H./Ludwig, O. (Hgg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, S. 1-17
- Rasoloson, J. N. (1995): Eine Analyse der Erzählfähigkeit von sechs- bis vierzehnjährigen Schülern am Beispiel von Witzerzählungen. In: Wagner, K. R. (Hg.): Sprechhandlungserwerb. Essen: Die Blaue Eule, S. 159-184
- Rea-Dickins, P. (2001): Mirror, mirror on the wall: identifying processes of classroom assessment. *Language Testing* 18/4, S. 429-462
- (2004): Editorial: Understanding teachers as agents of assessment. *Language Testing* 21/3
- Rea-Dickins, P./Gardner, S./Clayton, E. (1998): Investigating the language assessment of learners with English as an additional language. Report for Minority Group Support Services, Coventry City Educational Service. University of Warwick: CELTE
- Redder, A. (1987): Modalverben im kindlichen Diskurs. In: Wagner, K. R. (Hg.): Wortschatz-Erwerb. Bern: Peter Lang, S. 30-58
- Redder, A. (1990): Grammatiktheorie und sprachliches Handeln: „denn“ und „da“. Tübingen: Niemeyer
- Rehbein, J. (1987): Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache. In: Apeltauer, E. (Hg.): Gesteuerter Zweitspracherwerb. München: Hueber, S. 113-172
- (o.J.): Sprachloyalität in der Bundesrepublik? Ausländische Kinder zwischen Sprachverlust und zweisprachiger Erziehung. Arbeiten zur Mehrsprachigkeit
- Rehbein, J./Grießhaber, W. (1996): L2-Erwerb versus L1-Erwerb. Methodologische Aspekte ihrer Erforschung. In: Ehlich, K. (Hg.): Kindliche Sprachentwicklung. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Rehbock, H. und R. (1983): Regelfindung und Konfliktaustragung in Spielinteraktionen von Grundschulkindern. In: Boueke, D./Klein, W. (Hgg.): Untersuchungen zur Dialogfähigkeit von Kindern. Tübingen: Narr, S. 97-138
- Reich, H. H. (1976): Lernbereiche des Unterrichts mit ausländischen Kindern, in: Boos-Nünning, U./Hohmann, M./Reich, H. H. (Hgg.): Schulbildung ausländischer Kinder. Bonn: Eichholz, S. 171-208
- (1996): Hemspråksundervisning. Herkunftssprachenunterricht in Schweden, Münster/New York: Waxmann
- (2000): Die Gegner des Herkunftssprachenunterrichts und ihre Argumente. In: *Deutsch lernen*, Heft 2, S. 112-126
- (2001): Verfahren zur Beschreibung der Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder. In: Deutsches Jugendinstitut (Hg.): Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kinder in Tageseinrichtungen. München, S. 77-82; wiederabgedruckt in: Fürstenau, Sara u.a. (2003), S. 231-237

- (2002): Sprachen am Zollstock. Zur Vergleichbarkeit von Erst- und Zweitsprache bei zweisprachigen Kindern. In: Barkowski, H./Faistauer, R. (Hgg.): ...in Sachen Deutsch als Fremdsprache, Hohengehren: Schneider, S. 145-152
- (2003a): Sprachstandsanalyse und Bildungsreform. In: Gogolin, I. u.a. (Hgg.): Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik. Münster: Waxmann, S. 145-155
- (2003b): Tests und Sprachstandsmessungen bei Schülern und Schülerinnen, die Deutsch nicht als Muttersprache haben. In: Bredel, U. u.a. (Hgg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch, 2. Teilband. Paderborn u.a.: Schöningh, S. 914-923
- Reich, H. H./Hienz-de Albenitius, Milena (1998): Der Herkunftssprachenunterricht. Erläuterung und statistische Entwicklung in den alten Bundesländern. In: Deutsch lernen 1, S. 3-45
- Reich, H. H./Roth, H.-J. u. a. (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport
- Reich, H. H./Reid, Euan (Hgg.) (1991): Breaking the Boundaries. Migrant Workers' Children in the EC. Clevedon: Multilingual Matters
- Reich, H./Roth, H.-J. (2003): HAVAS-5. Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei 5-Jährigen. Landau, Hamburg: Unveröff. Manuskript
- Reski, A. (1982): Aufforderungen. Zur Interaktionsfähigkeit im Vorschulalter. Bern/Frankfurt a.M.: Peter Lang
- Rieck, B.-O. (1993): Conditionals in Learner Variation of German. In: Dittmar, Norbert/Reich, Astrid (Hgg.), S. 261-275
- Rieder, O. (1971, 1991?): AST 2. Allgemeiner Schulleistungstest für 2. Klassen. Reihe „Deutsche Schultests“, hg. von K. Ingenkamp. Weinheim: Beltz
- Roeleveld, J. (2002): De kwaliteit van het basisonderwijs: dalen de Cito-scores? *Pedagogische Studiën* 79, 389-403
- Röhr-Sendlmeier, U. (1988): Pädagogisch sinnvolle Sprachdiagnose bei Migrantenkindern: Probleme – Forderungen – Lösungsansätze. In: Deutsch lernen, Heft 3-4, S. 89-97
- Romaine, S. (1989): Bilingualism. Oxford: Basil Blackwell
- Roos, J./Schöler, H. (2002): EVES 1. Evaluation eines Vorschultrainings zur Prävention von Schriftspracherwerbsproblemen sowie Verlauf und Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule. Design, Methoden und erste Ergebnisse. EVES-Bericht Nr. 1. Pädagogische Hochschule Heidelberg, Online-Publikation Juli 2002 <[www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/evaluation.htm](http://www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/evaluation.htm)>
- Rösler, D. (1995): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Gemeinsamkeiten und Unterschiede, in: Norbert Dittmar/Martina Rost-Roth (Hgg.) Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin, Frankfurt/M. u.a.: Lang, S. 149-160
- Rothweiler, M./Kroffke, S./Bernreuter, M. (2004): Grammatikerwerb bei mehrsprachigen Kindern mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung: Voraussetzungen und Fragen. Arbeiten zur Mehrsprachigkeit 52
- Rüdiger, D. (1978): Prozeßdiagnose als neueres Konzept der Lernfähigkeitsdiagnose. In: Mandl, H./Krapp, A. (Hgg.) Schuleingangsdiagnose. Neue Modelle, Annahmen und Befunde. Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 66-83
- Saenger, P. (1997): Space between Words. The Origins of Silent Reading. California
- Sare, M. (1995): Der Einfluß der Zweitsprache (Deutsch) auf die Sprachentwicklung türkischer Gastarbeiterkinder, Frankfurt/M. u.a.: Lang
- Satzke, K. (1994): Didaktische Bemerkungen zum Lehrplan-Zusatz Hauptschule (Zweitsprache Deutsch). In: Gauß, R. u.a. (Hgg.), S. 261-281

- Say, T. (2001): Feature acquisition in bilingual child language development. *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit* 18/2001
- Schöler, H. (1999): IDIS – Inventar diagnostischer Informationen bei Sprachentwicklungsauffälligkeiten. Unter Mitarbeit von Karin Schakib-Ekbatan, Birgit Spohn und Silke Spohn. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter
- Schöler, H. (2003): Sprachleistungsmessungen. In: Bredel, U./Günther, H./Ossner, J./Klotz, P./Siebert-Ott, G. (2003) (Hgg.): *Didaktik der deutschen Sprache – Ein Handbuch*. Paderborn: Schöningh. Bd. 2, S. 898-913
- Schöler, H./Scheib, K./Roos, J./Link, M. (2003): EVES 2. Lese- und Rechtschreibleistungen am Ende der 1. Klasse: Lehrerurteile, Testleistungen und Einflussfaktoren. EVES-Bericht Nr. 2. Pädagogische Hochschule Heidelberg, Online-Publikation August 2003 <[www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/evaluation.htm](http://www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/evaluation.htm)>
- Schöler, H./Roos, J./Schäfer, P./Drefler, A./Grün-Holz, P./Engler-Thümmel, H. (2002): Einschulungsuntersuchungen 2002 in Mannheim. = Arbeitsberichte aus dem Forschungsprojekt „Differentialdiagnostik“, Bericht Nr. 13. Pädagogische Hochschule Heidelberg, Fakultät I – Institut für Sonderpädagogik, Abteilung Psychologie in sonderpädagogischen Handlungsfeldern. Online-Publikation <[www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/AktuelleForschungen.html](http://www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/AktuelleForschungen.html)>
- Schöler, H./Fromm, W./Schakib-Ekbatan, K./Spohn, B.: Nachsprechen. Sein Stellenwert bei der Diagnostik von Sprachentwicklungsverzögerungen. Arbeitsberichte aus dem Forschungsprojekt *Differenzialdiagnostik 2*. Heidelberg
- Schwenk, H. (1988): *Das Sprachvermögen zweisprachiger türkischer Schüler*, Tübingen: Narr
- Seiler, Th./Wannenmacher, W. (2002<sup>3</sup>): Begriffs- und Bedeutungsentwicklung. In: Oerter, R./Montada L. (Hg.) *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz, S. 463-505
- Selinker, L. (1972): Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics* 10, S. 209-231
- Selinker, L. (1992): *Rediscovering Interlanguage*. Essex/New York: Longman.
- Selinker, L./Swain, M./Dumas, G. (1975): The interlanguage hypothesis extended to children. *Language Learning*, 25, S. 139-152
- Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport (Hg.) (2000): *Bärenstark hören und sprechen. Anregungen zur Sprachförderung sowie Erläuterungen zur Entwicklung und zu Störungen im Spracherwerb*. Berlin
- Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport (Hg.) (2001): *Bärenstark. Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Schuleingangsphase*. Neufassung nach Überarbeitung, Berlin
- Shohamy, E. (2001): *The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests*. London: Pearson
- Shohamy, E./Donitsa-Schmidt S./Ferman, I. (1996): Test impact revisited: washback effect over time. *Language Testing* 13/3, S. 298-317
- Sinclair, H. (1969): Developmental psycholinguistics. In: Elkind, D./Flavell, J. (Hgg.): *Studies in cognitive development*. New York: Oxford University Press, S. 315-336
- Skinner, B. F. (1957): *Verbal behavior*. London: Methuan
- Slobin, D. (1970): Universals of grammatical development in children. In: D'Arcais, G.B. Flores/Levelt, W.J.M. (Hgg.): *Advances in Psycholinguistics*. Amsterdam: North Holland, S. 174-186
- Slobin, D. (1973): Cognitive prerequisites for the development of grammar. In: Ferguson, C./Slobin, D. (Hgg.): *Studies of child's language development*. New York: Holt, Rinehart & Winston, S. 175-208
- Snow, C. (1972): Mothers' speech to children learning language. In: *Child Development* 43, S. 549-565



- (1977): Mothers' speech research: From input to interaction. In: Snow, C./Ferguson, C. (Hgg.): Talking to children: Language input and acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, S. 31-49
- Snow, C./Ferguson, C. (1977): Talking to children: Language input and acquisition. Cambridge: Cambridge University Press
- Sociaal en Cultureel Rapport (2000): Nederland in Europa, Sociaal en Cultureel Planbureau, Den Haag
- South Australia (2002): South Australian Curriculum, Standards and Accountability Framework: English as a Second Language Scope and Scales. Adelaide: Department of Education, Training and Employment
- Spidel, G. E. (1993): Phonological short-term memory and individual differences in learning to speak: a bilingual case study. In: First Language 13, S. 149-157
- Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder im Elementarbereich. Elternbefragung 2002. Bericht über die Ergebnisse, Landau: Institut für Interkulturelle Bildung (2003) (masch.)
- Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder im Elementarbereich: Bericht über die Ergebnisse der Elternbefragungen in den Jahren 2002 und 2003 über die Sprachsituation der Kinder, Landau: Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter – Interkulturelle Bildung (2003) (masch.)
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (Hg.) (2002): Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen. Screening-Modell für Schulanfänger. München
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2002): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Ausländische Bevölkerung sowie Einbürgerungen 2001. Stuttgart: Metzler-Poeschel
- (Hg.) (2003): Bildung und Kultur. Allgemein bildende Schulen. Schuljahr 2002/03. Stuttgart: Metzler-Poeschel
- Steiner-Khamsi, G. (1989): Kein Platz für Minderheitensprachen in einem anti-rassistischen Bildungsprogramm – Zur Situation in Großbritannien. In: Deutsch lernen 1/89, S. 64-76
- Steiner-Khamsi, G. (1992): Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne. Opladen: Leske & Budrich
- Steinert, J. (1978): ADST. Allgemeiner Deutscher Sprachtest. Göttingen: Hogrefe/Westermann
- Stölting, W. (1980): Die Zweisprachigkeit jugoslawischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden: Harrassowitz
- (2003) Zur Modellierung der sprachlichen Handlungsfähigkeit Zweisprachiger durch Sprachstandserhebungen. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 14, Heft 1, S. 11-21
- Street, B. (1995): Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman
- Stutterheim, C. von (1986): Temporalität in der Zweitsprache. Eine Untersuchung zum Erwerb des Deutschen durch türkische Gastarbeiter. Berlin: de Gruyter
- Süßmilch, E. (1985) C-Tests für ausländische Schüler: Sprachdiagnose im Unterricht Deutsch als Zweitsprache. In: Fremdsprachen und Hochschule. AKS-Rundbrief 13/14, S. 72-82
- Szagan, G. (1990): Die Konstruktion mentaler Begriffe am Beispiel „Mut“. Unterrichtswissenschaft 18, S. 368-381
- (1991): Sprachentwicklung beim Kind – Eine Einführung. 4. erw. Aufl. München: Psychologie Verlags Union
- Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL) (1998): The ESL Standards for Pre-K-12 Students. Alexandria, VA: TESOL
- Teasdale, A./Leung, C. (2000): Teacher assessment and psychometric theory: A case of paradigm crossing? Language Testing 17/2, S. 163-184

- TESOL K-12 ESL Standards (United States – Standards)  
<<http://www.tesol.org/assoc/k12standards/it/01.html>>
- Test and tasks (SATs) <<http://www.qca.org.uk/ages3-14/45.html>>
- The IMAGE test: <<http://www.isbe.net/assessment/IMAGE.htm>>
- Toronto Board of Education Benchmarks: a Standards Framework for Judging Student Performance
- Tracy, R. (1991): Sprachliche Strukturentwicklung. Linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs. Tübingen: Narr
- Tracy, R. (1991): Sprachliche Strukturentwicklung. Linguistische und kognitive Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs. Tübingen: Narr
- (1996): Vom Ganzen und seinen Teilen: Überlegungen zum doppelten Erstspracherwerb. In: Sprache und Kognition 15, Heft 1-2, S. 70-92
- (2000): Sprache und Sprachentwicklung: Was wird erworben? In: Grimm, H. (Hg.): Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 3. Göttingen: Hogrefe, S. 3-40
- (2001): Spracherwerb durch Epigenese und Selbstorganisation. In: Feilke, H./Kappert, K.-P./Knobloch, C. (Hgg.): Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit. Tübingen: Max Niemeyer, S. 49-65
- Tracy, R./Penner, Z./Weissenborn, J. (2000): Where scrambling begins: triggering objekt scrambling at the early stage in german and bernese swiss german. In: Powers, S./Hamann, C. (Hgg.): The aquisition of scrambling and cliticization. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, S. 127-164
- Tracy, R./Penner, Z./Wyman, K. (1999): Die Rolle der Fokuspartikel AUCH im frühen kindlichen Lexikon. Eine Studie zum Erwerb des Deutschen im Vergleich mit dem doppelten Erstspracherwerb Deutsch-Englisch und dem verspäteten Sprechbeginn. In: Meibauer, J./Rothweiler, M. (Hgg.): Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen/Basel: Francke, S. 229-251
- Tracy, R./Gawlitzek-Maiwald, I. (2000): Bilingualismus in der frühen Kindheit. In: Grimm, H. (Hg.): Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 3. Göttingen: Hogrefe, S. 495-536
- Trim, J.L.M. (1997): The proposed Common European Framework for the description of language learning, teaching and assessment. In: Huhta, A./Kohonen, V./Kurki-Suonio, L./Luoma, S. (eds.): Current developments and alternatives in language assessment. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä and University of Tampere, S. 415-421.
- Uiterwijk, H. (1994): Eindtoets basisonderwijs: De bruikbaarheid van de eindtoets basisonderwijs voor allochtone leerlingen. Arnhem: Cito
- Ulich, M./Mayr, T. (2003): SISMIK. Sprachverhalten und Interesse an der Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. Beobachtungen. Begleitheft zum Beobachtungsbogen, Freiburg im Breisgau: Herder
- Urbanek, M. (1999): Migration in nationalstaatlich strukturierten Industriegesellschaften – unter besonderer Berücksichtigung der Einwanderung ausländischer Arbeitskräfte und Flüchtlinge nach Österreich. In: Gröpel, W. (Hg.), S. 21-79
- Vedder, P./Klopprogge, J. (2001): Onderwijskansen op tafel: het bestrijden en voorkomen van onderwijsachterstand. Den Haag: Management Landelijke Activiteiten Onderwijskansen PMPO
- Veen, D. van/Berdowski, Z. (2000): Preventie van schoolverzuim en zorg voor risicoleerlingen. Leuven: Garant
- Verhoeven, L. (1994): Functional literacy: Theoretical issues and educational implications. Amsterdam: Benjamins
- Vygotskij, Lev S. (= Wygotski, Lew S.) (1934, dt. 1964 Berlin Akademie, 1969 Fischer): Denken und Sprechen. Frankfurt/Main: Fischer

- Wagner, K. R. (1974): Die Sprechsprache des Kindes. Teil I: Theorie und Analyse. Düsseldorf: Schwann
- (1975): Die Sprechsprache des Kindes. Teil II: Korpus und Lexikon. Düsseldorf: Schwann
- Wagner, K. R./Altmann, G./Köhler, R. (1987): Zum Gesamtwortschatz der Kinder. In: Wagner, K. R. (Hg.): Wortschatz-Erwerb. Bern: Peter Lang, S. 128-142
- Wagner, K. R./Steinsträter, C. (1987): Wörterbuch der illokutiven Typen zum Korpus Teresa (9;7). In: Wagner, K. R. (Hg.): Wortschatz-Erwerb. Bern: Peter Lang, S. 59-81
- Wagner, K. R./Wiese, S. (1990-1999): Dortmunder Korpus der spontanen Kindersprache. Essen: Die Blaue Eule.
- Wagner, M./Wagner, K. R. (1987): Zur Entwicklung des Kinderwortschatzes von 1900 bis 1980. In: Wagner, K. R. (Hg.): Wortschatz-Erwerb. Bern: Peter Lang, S. 143-171
- Wakounig, V. (1992): Schulsituation ausländischer Kinder in Österreich. Ausgrenzung durch das Schulsystem. In: Informationen zur Deutschdidaktik 16/ 4, S. 31-39
- Waldrauch, H./Manolakos, T. (2003): Muttersprachlicher Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2002/2003; Kurzbericht. (= Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen. 5. aktualisierte Aufl., Nr. 5/2003). Wien
- Wall, D./Alderson, J.C. (1993): Examining washback: The Sri Lankan impact study. Language Testing 10, S. 41-69
- Wall, D. (1999): The impact of high-stakes examinations on classroom teaching: A case study using insights from testing and innovation theory. Unpublished PhD thesis, University of Lancaster
- Wandruszka, Mario (1979): Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München/Zürich: Piper
- Watanabe, Y. (1996): Does grammar translation come from the entrance examination? Preliminary findings from classroom-based research. Language Testing 13/3, S. 318-333
- Webbink, D. (2002): Moeten we ons zorgen maken over dalende scores op de Eindtoets basisonderwijs? *Pedagogische Studiën* 79, S. 184-191
- Wegener, H. (1998): Das Passiv im DaZ-Erwerb von Grundschulkindern. In: Wegener, H. (Hg.): Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb. Tübingen: Narr, S. 143-172
- Weidacher, J. (2000): In Deutschland zu Hause. Politische Orientierungen griechischer, italienischer, türkischer und deutscher junger Erwachsener im Vergleich (= DJI-Ausländersurvey.) Opladen: Leske u. Budrich
- Weinert, Sabine (2000): Beziehungen zwischen Sprach- und Denkentwicklungen. In: Grimm, H. (Hg.) Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 3. Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 311-362
- Weinreich, U. (1953): Languages in Contact. New York: Publications of the Linguistic Circle of New York, Nr. 1
- Weissenborn, J. (2000): Der Erwerb von Morphologie und Syntax. In: Hannelore Grimm (Hg.) Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. Bd. III; Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 141-170
- Wells, G. (1974): Learning to code experience through language. Journal of Child Language I, S. 243-269
- Wesdorp, H. (1979): Studietoetsen en hun effect op het onderwijs. Staatsuitgeverij: Den Haag
- Wesdorp, H./Bergh, H. van den/Bos, D.J./Hoeksma, J.B./Oostdam, R.J./Scheerens, J./Triesscheijn, B. (1986): De haalbaarheid van periodiek peilingsonderzoek. Lisse: Swets & Zeitlinger
- Wierzbicka, A. (2003): Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction, 2. Aufl., Berlin/New York: de Gruyter
- Williams, J. D./Snipper, G. C. (1990): Literacy and Bilingualism. New York/ London: Longman

- Wode, H. (1978): Fehler, Fehleranalyse und Fehlerbenotung im Lichte des natürlichen L2-Erwerbs. In: *Linguistik und Didaktik* 34/35, S. 233-245
- Young, J./Fletcher, M. (2000): A Queensland perspective on assessment in the early years: Teacher perceptions and the use of the Reading Development Continuum. *The Australian Journal of Language and Literacy* 23, S. 212-229
- Zentrum für Türkeistudien (2001): Evaluation der Intervention des Projekts „Interkulturelle Elternarbeit“ im Arbeitskreis Neue Erziehung: Familienstruktur, Erziehungswünsche und Beurteilung der interkulturellen Elternbriefe von türkischstämmigen Eltern mit Kindern unter sieben Jahren, Essen

## Autorinnen und Autoren

HUUB VAN DEN BERGH, geb. 1957. – Senior teacher/researcher am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Utrecht, Niederlande. – Frühere Tätigkeiten: Educational researcher an der Universität von Amsterdam und bei CITO. – Publikationen u.a.: (2003) (zus. mit Rohde, E./Zwarts, M.): Is het ene examen het andere? Over de stabiliteit van schoolonderzoek en centraal examen. [Entspricht ein Examen dem anderen? Über die Stabilität der Schulforschung und das Zentralexamen]. *Pedagogische Studiën*, 80, S. 176-191; (2000) (zus. mit Rijkers, J./Zwarts, M.): Effecten van leesmethoden op leesprestaties. [Auswirkungen von Lesemethoden auf Leseleistungen]. *Pedagogische Studiën*, 77, S. 152-165; (1986) (zus. mit Wesdorp, H./Bos, D.J./Hoeksma, J.B./Oostdam, R.J./Scheerens, J./Triesscheijn, B.): De haalbaarheid van periodiek peilingsonderzoek. [Die Erreichbarkeit periodischer Leistungsmessung]. – Adresse: Trans 10, NL 3512 JK Utrecht, Niederlande. – Email: Huub.vandenBergh@let.uu.nl

URSULA BREDEL, geb. 1965. – Professorin an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. – Frühere Tätigkeiten: Lehrerin, Wissenschaftliche Assistentin. – Forschungsschwerpunkte: Grammatik/Grammatikdidaktik; Orthographie/Orthographiedidaktik; Erzähltheorie/Erzähldidaktik. – Publikationen u.a.: (2003) (zus. mit Günther, H./Klotz, P./Ossner, J./Siebert-Ott, G.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2 Bände. Paderborn; (1999): Erzählen im Umbruch. Studie zur narrativen Verarbeitung der „Wende“ 1989. Tübingen. – Adresse: Ruppurrer Str. 8, 76137 Karlsruhe. – Email: ursula.bredel@ph-karlsruhe.de

KONRAD EHLICH, geb. 1942. – Professor am Institut Deutsch als Fremdsprache/Transnationale Germanistik der Ludwig-Maximilians-Universität München. – Frühere Tätigkeiten: 1981-1983 Professor für Textwissenschaft an der Katholieke Hogeschool Tilburg (jetzt Katholieke Universiteit Brabant); 1983-1992 Professor für deutsche Philologie, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und ihre Didaktik an der Universität Dortmund. – Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Sprachwissenschaft, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Sprache und Migration, interkulturelle Kommunikation, Sprachpolitik, Linguistische Pragmatik, gesprochene und geschriebene Sprache, Angewandte Sprachwissenschaft, institutionelle Kommunikation, Diskurs- und Textlinguistik. – Publikationen u.a.: (2005): Sprachenvielfalt – Grenzüberschreitungen. In: Huget, H./Kambas, C./Klein, W. (Hgg.) (2005): Grenzüberschreitungen. Differenz und Identität im Europa der Gegenwart [Forschungen zur europäischen Integration, Band 12]. Wiesbaden, S. 99-107; (2002) (Hg., zus. mit Schubert, V.): Sprachen und Sprachenpolitik in Europa. Tübingen; (1996) (Hg.): Kindliche Sprachentwicklung. Konzepte und Empirie. Opladen. – Adresse: Institut für Deutsch als Fremdsprache/Transnationale Germanistik, Ludwig-Maximilians-Universität München, Ludwigstr. 27/I, 80539 München. – Email: ehlich@daf.uni-muenchen.de

BIRGITTA GARME, geb. 1939. – PhD, Associate Professor am Institut für Skandinavische Sprachen der Universität Uppsala, Schweden; Leiterin des Projektes „National Tests in Swedish and Swedish as a Second Language“ auf An-

weisung der *Swedish National Agency of Education*. – Frühere Tätigkeiten: Gymnasiallehrerin der schwedischen Sprache und Literatur. – Forschungsschwerpunkt u.a.: Der Schreibprozeß und das schulische Schreiben in allen Fächern des Curriculums. – Publikationen u.a.: (2003): *The School, the Tests and the Democratic Values*. In: *Education & Democracy 2003*, Vol.12, Nr. 2; (1996): *Testing the Writing Abilities by national Tests. A Survey of the Tests for School Years 2 and 5*. In: *FUMS Report 180*, Dept. of Scand. Languages. Uppsala; (1988): *Text and Thought. On Writing Strategies in Swedish Schoolchildren's Essays*. Malmö. – Adresse: Department für Skandinavische Sprachen, Universität Uppsala, Box 527, SE 751 20 Uppsala, Schweden. – Email: Birgitta.Garne@nordiska.uu.se

ANNA KOMOR, geb. 1975. – Wissenschaftliche Hilfskraft am Institut für Deutsch als Fremdsprache/Transnationale Germanistik der Ludwig-Maximilians-Universität München. – Forschungsschwerpunkt: Transgrammatische Zweitsprachentwicklungen (Promotionsprojekt). – Adresse: Institut für Deutsch als Fremdsprache/Transnationale Germanistik, Ludwig-Maximilians-Universität München, Ludwigstr. 27/I, 80539 München. – Email: komor@daf.uni-muenchen.de

HANS-JÜRGEN KRUMM, geb. 1942. – o. Professor für Deutsch als Fremdsprache am Institut für Germanistik der Universität Wien. – Frühere Tätigkeiten: 1969-1975 Wiss. Assistent am Zentrum für neue Lernverfahren der Universität Tübingen, 1975-1993 o. Professor für Sprachlehrforschung am Zentralen Fremdspracheninstitut der Universität Hamburg. – Forschungsschwerpunkte: Sprachlehr- und Sprachlernforschung mit Schwerpunkt Deutsch als Fremd-/Zweitsprache, Lehrverhalten und Lehrerausbildung, Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit. – Publikationen u.a.: (2004) (Hg., zus. mit Oomen-Welke, I.): *Sprachenvielfalt im Klassenzimmer* (= Fremdsprache Deutsch, Heft 31). Stuttgart; (2003) (Hg): *Sprachenvielfalt – babylonische Sprachverwirrung oder Mehrsprachigkeit als Chance?* Innsbruck; (2001): *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien. – Adresse: Institut für Germanistik der Universität Wien, Dr. Karl-Lueger-Ring 1, A-1010 Wien. – Email: hans-juergen.krumm@univie.ac.at

TIMOTHY FRANCIS MCNAMARA, geb. 1949. – Professor für Angewandte Sprachwissenschaft an der Universität von Melbourne, Australien. – Frühere Tätigkeit: Leiter des "Language Testing Research Centre", Universität von Melbourne. – Forschungsschwerpunkte: Zweitsprachtests, Validitätstheorie, Angewandte Sprachwissenschaft. – Publikationen u.a.: (2004): *Language Testing*. In: Davies, A./Elder, C. (eds.) *Handbook of Applied Linguistics*. Oxford; (2000): *Language Testing*. Oxford; (1996): *Measuring Second Language Performance*. London/New York. – Adresse: Department of Linguistics and Applied Linguistics, 5th Floor, Arts Centre Building, Cnr Grattan and Swanston Sts, The University of Melbourne, Victoria 3010, Australien. – Email: tfmca@unimelb.edu.au

HANS H. REICH, geb. 1939. – Hochschullehrer an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau; Leiter Arbeitsbereich „Interkulturelle Bildung“. – Frühere Tätigkeiten: Pädagogische Hochschule Rheinland. – Forschungsschwerpunkte: Deutsch als Zweitsprache, Zwei- und Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung. – Publikationen u.a.: (2004): Sprachstand und Sprachförderung bei zweisprachigen Kindern. In: Karakşoğlu, Y./Lüddecke, J. (Hgg.): Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis. Münster u.a., S. 131-143; (2004) (zus. mit Roth, H.-J.): Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-Jährigen, Hamburg; (2002) (zus. mit Roth, H.-J.): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung, Hamburg. – Adresse: Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, Thomas-Nast-Str. 44, 76829 Landau in der Pfalz. – Email: [iku@uni-landau.de](mailto:iku@uni-landau.de)

GUIDO SCHNIEDERS, geb. 1963. – DAAD-Lektor an der Universitas Indonesia und Mitarbeiter der DAAD-Außenstelle in Jakarta, Indonesien. – Frühere Tätigkeiten: Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Dortmund und am Institut für Deutsch als Fremdsprache/Transnationale Germanistik der Ludwig-Maximilians-Universität München; DAAD-Lektor an der Universität Szeged, Ungarn; Geschäftsführer des Deutschen Germanistenverbandes (DGV). – Forschungsschwerpunkte: Diskursanalyse, Wirtschaftskommunikation, Deutsch als Fremdsprache. – Publikation u.a.: (2005): Reklamationsgespräche. Eine diskursanalytische Studie. Tübingen; (2002): Verärgerung in Reklamationsgesprächen. Zur Analyse von Emotionsmanifestationen im Diskurs. In: Becker-Mrotzek, M./Fiehler, R. (Hgg.): Unternehmenskommunikation. Tübingen, S. 115-143; (1999): Zum Einsatz von Transkripten authentischer Diskurse im DaF-Unterricht. In: Bassola, P./Oberwagner, C./Schnieders, G. (Hgg.): Schnittstelle Deutsch. Linguistische Studien aus Szeged. Szeged, S. 189-203. – Adresse: DAAD Außenstelle Jakarta, Gd. Summitmas I, Lt. 19, Jl. Jend. Sudirman, Kav. 61-62, 12190 Jakarta, Indonesien. – Email: [schnieders@daadjkt.com](mailto:schnieders@daadjkt.com)

JAN D. TEN THIJE, geb. 1955. – Senior lecturer/researcher an der Universität Utrecht, Niederlande. – Frühere Tätigkeiten: Hochschuldozent für Interkulturelle Kommunikation an der Technischen Universität Chemnitz, Gastprofessur für Angewandte Sprachwissenschaft an der Universität Wien. – Forschungsschwerpunkte: Sprachunterricht, Kommunikation in der Schule, Diskursanalyse der interkulturellen und institutionellen Kommunikation, (rezeptive) Mehrsprachigkeit, Funktionale Pragmatik. – Publikationen u.a.: (2003): Eine Pragmatik der Mehrsprachigkeit: zur Analyse „diskursiver Interkulturen“. In: DeCillia, R./Krumm, J./Wodak, R. (Hgg.): Die Kosten der Mehrsprachigkeit – Globalisierung und sprachliche Vielfalt/The Cost of Multilingualism – Globalisation and Linguistic Diversity/Le Cout du Plurilinguisme – Mondialisation et diversité linguistique/. Wien; (1996): Vernieuwingen in functiegericht taalonderwijs voor volwassenen. Het taal- en onderwijsbeleid in Australië. [Innovationen im funktionsorientierten Sprachunterricht für Erwachsene. Die Sprach- und Erziehungspolitik in Australien]. Amsterdam; (1994) (zus. mit Koole, T.): The

Construction of Intercultural Discourse. Team Discussions of Educational Advisers. Amsterdam/Atlanta. – Adresse: Fakultät für Geisteswissenschaften, Universität Utrecht; Department für Niederländisch, Institut für Sprachwissenschaft der Universität Utrecht (UIL-OTS); Trans 10, NL 3512 JK Utrecht, Niederlande. – Email: [jan.tenthije@let.uu.nl](mailto:jan.tenthije@let.uu.nl)



Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unentgeltlich abgegeben. Sie ist nicht zum gewerblichen Vertrieb bestimmt. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlbewerberinnen/Wahlbewerbern oder Wahlhelferinnen/ Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Bundestags-, Landtags- und Kommunalwahlen sowie für Wahlen zum Europäischen Parlament. Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen und an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung.

Unabhängig davon, wann, auf welchem Weg und in welcher Anzahl diese Schrift der Empfängerin/dem Empfänger zugegangen ist, darf sie auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Bundesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte



# 11

Um der nachwachsenden Generation die kommunikativen Handlungsmöglichkeiten zu verschaffen, die für die Nutzung individueller Lebenschancen und eine politische Teilhabe in einer demokratischen Gesellschaft unverzichtbar sind, ist eine Förderung insbesondere von jenen Kindern und Jugendlichen bei ihrer sprachlichen Qualifizierung notwendig, die hinter den für ihr jeweiliges Alter charakteristischen Qualifikationsprofilen deutlich und erkennbar zurückbleiben. Fördermaßnahmen greifen in diesem Zusammenhang insbesondere dann, wenn sie individuell und zielgenau aus einer entsprechenden Diagnostik abgeleitet werden. In der vorliegenden Expertise werden hierzu insbesondere die folgenden Fragen thematisiert:

- (1) Welche Anforderungen ergeben sich aus sprachwissenschaftlicher und aus fachdidaktischer Sicht an Verfahren, die den Stand der Sprachentwicklung von Kindern in ausgewählten Entwicklungsphasen erheben sollen?
- (2) Welche Anforderungen ergeben sich für entsprechende Verfahren mit Blick darauf, dass sie als diagnostische Grundlage für die Entwicklung, den Einsatz und die Optimierung individuell-biographischer Förderkonzepte genutzt werden können?
- (3) Welche Möglichkeiten der Einbeziehung der herkunftssprachlichen (in den meisten Fällen muttersprachlichen) Kompetenz bestehen für die Feststellung des sprachlichen Entwicklungsstandes im Deutschen bei Kindern mit Migrationshintergrund?

