
Petra Schulz, Anja Kersten, Barbara Kleissendorf

Zwischen Spracherwerbsforschung und Bildungspolitik: Sprachdiagnostik in der frühen Kindheit¹

Between Language Acquisition Research and Educational Policy: Language Assessment in Early Childhood

Zahlreiche Studien belegen, dass ein beachtlicher Teil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufgrund unzureichender Deutschkenntnisse im deutschen Bildungssystem benachteiligt ist; auch deutschsprachige Kinder weisen offenbar vermehrt Sprachdefizite auf. Als Konsequenz entstanden zahlreiche Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung, deren bildungspolitische Funktion die frühe Verringerung von Chancenungleichheit ist. In diesem Beitrag wird die Sprachdiagnostik als genuiner Bestandteil dieser bildungspolitischen Initiativen betrachtet. Als mögliche Ziele einer Sprachdiagnostik werden die Klassifikation/Selektion förderbedürftiger Kinder und die Entscheidung über Förderinhalte unterschieden; beide setzen eine Beurteilung der Sprachfähigkeiten voraus. Die Autorinnen argumentieren dafür, dass nur systematische und standardisierte Testverfahren eine zuverlässige Einschätzung der kindlichen Sprachkompetenz ermöglichen. Diese These wird anhand der zwei Faktoren ‚Komplexität des Gegenstandsbereiches Sprache‘ und ‚Inhomogenität der Zielgruppen‘ erläutert. Abschließend wird ein Anforderungsprofil für Testverfahren formuliert, das linguistische, spracherwerbstheoretische und testtheoretische Erkenntnisse berücksichtigt, und dafür plädiert, solche Verfahren gezielt einzusetzen, statt flächendeckend Kurzverfahren durchzuführen.
Schlüsselwörter: Bildungspolitik, Deutsch als Zweitsprache, Migrationshintergrund, Sprachdiagnostik, Spracherwerbsforschung

Numerous studies show that as a result of language deficits many children and teenagers with migration backgrounds face disadvantages in the German educational system. For monolingual German-speaking children, an increase in language deficits has been reported as well. As a consequence many programs have been created aimed at reducing inequality early on. In this paper language assessment is presented as a indispensable part of these initiatives in education policy. Two possible goals of language assessment are distinguished: classification/selection of children in need of support and the determination of the contents of language intervention.

1 Der Artikel basiert auf dem Vortrag *Zwischen Spracherwerbsforschung und Bildungspolitik: Sprachstandserhebungen in der frühen Kindheit* von Petra Schulz und Ramona Wenzel anlässlich des 21. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Dresden. Für hilfreiche Kommentare bedanken wir uns bei Anja Müller, Julia Ose, Rosemarie Tracy und den zwei anonymen GutachterInnen. Der Herausgeberin dieses Themenschwerpunktes danken wir für die Möglichkeit, im Rahmen der unterschiedlichen „Kulturen der Entwicklungsdiagnostik“ die linguistische Perspektive darzustellen.

Both goals require assessment of the child's language competence. The authors argue that only systematic and standardized tests make reliable estimations of a child's language abilities possible. This approach is illustrated by two factors 'inherent complexity of language' and 'heterogeneity of the target groups'. Finally, requirements for language tests are formulated that take into account findings from linguistics, language acquisition research, and test theory. The authors argue that the targeted use of this type of test is preferable over administering language screenings to all children.

Keywords: educational policy, German as a second language, migration background, language assessment, language acquisition research

Einleitung

Die Forderung nach verstärkten Maßnahmen zur Sprachförderung und der Ruf nach flächendeckenden Sprachstandserhebungen sind zentrale Elemente in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion über die Institutionen Kindergarten und Grundschule. Sprachförderung und damit einhergehend Sprachstandserhebungen werden häufig als Antwort auf die Ungleichheit von Bildungschancen für Kinder mit Migrationshintergrund sowie für Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern propagiert. In diesem Beitrag argumentieren wir aus linguistischer Perspektive dafür, dass aufgrund der Komplexität des Gegenstandsbereiches „Sprache“ und der Vielfalt der Spracherwerbsszenarien die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes nur mit Hilfe eines systematischen und standardisierten Testverfahrens zuverlässig beurteilt werden können. Das gilt für die Entscheidung über Förderbedürftigkeit ebenso wie für die Festlegung von Förderinhalten. Anhand von exemplarischen Testaufgaben aus aktuellen – von der Bildungspolitik unterstützten – Verfahren wird zugleich illustriert, welche Probleme sich für die Aussagekraft einer Aufgabe ergeben, wenn linguistisches Wissen und Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung nicht ausreichend berücksichtigt werden.

In Abschnitt 1 wird der bildungspolitische Hintergrund aufgezeigt, in dem die aktuelle Diskussion über Sprachdiagnostik und Sprachförderung situiert ist. In Abschnitt 2 wird skizziert, welche unterschiedlichen Formen und Ziele mit dem Begriff Sprachdiagnostik verbunden sind. Ausgehend von den zwei Leitfragen *Was wird diagnostiziert?* und *Wer wird diagnostiziert?* argumentieren wir in Abschnitt 3 für eine systematische und standardisierte Form der Sprachdiagnostik. Der Beitrag endet mit Schlussfolgerungen für Bildungspolitik und Spracherwerbsforschung (Abschnitt 4).

1. Hintergrund

1.1 Der Zusammenhang zwischen Sprachkompetenz und Bildungschancen

Eine erfolgreiche Bildungskarriere gilt als wichtige Voraussetzung für eine gleichberechtigte Teilhabe an dem beruflichen und gesellschaftlich-kulturellen Leben (Britz, 2006). Bezogen auf die Schulbildung folgt daraus, dass Kindern und Jugendlichen ermöglicht werden sollte, den ihren Fähigkeiten entsprechenden schulischen Bildungsgang jeweils erfolgreich abzuschließen. Dem Desiderat der Gleichheit der Bildungschancen stehen dabei die individuell sehr unterschiedlichen Voraussetzungen entgegen, über die Kinder zu Beginn des institutionel-

len Bildungswegs verfügen. So zeigte sich im Rahmen der PISA-Studien (Prenzel et al., 2007), dass in Deutschland der Schulerfolg in besonderem Maße von der sozialen Herkunft und der Sprachkompetenz abhängig ist (vgl. Britz, 2006). Der Zusammenhang zwischen mangelnder Sprachfähigkeit, mangelndem Schulerfolg und sozialer Segregation ist in Deutschland wesentlich ausgeprägter als in den anderen teilnehmenden Ländern (Baumert et al., 2004). Zudem wirken sich sprachliche Defizite im Deutschen auch in den Sachfächern aus (Artelt et al., 2007, S.8). Diese Ergebnisse belegen, dass der Sprachkompetenz als Voraussetzung für den Bildungserfolg eine Schlüsselfunktion zukommt. Gleichzeitig zeigen sie jedoch, dass eine Gleichheit der Bildungschancen noch nicht erreicht ist, da individuelle Voraussetzungen wie Sprachkompetenz oder soziale Herkunft in gravierendem Maße den Bildungsweg bestimmen.

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund betrifft die Ungleichheit der Bildungschancen besonders stark.² So verlassen fast 10 % der Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Schule ohne einen allgemeinen Schulabschluss, im Vergleich zu lediglich 1,5 % der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt, 2008). SchülerInnen mit Migrationshintergrund wiederholen zwei- bis dreimal so oft eine Klasse wie Kinder und Jugendliche deutscher Nationalität (Krohne, Meier & Tillmann, 2004). Bei GrundschülerInnen ist die Wiederholungsquote sogar viermal so hoch (Avenarius et al., 2006). Betrachtet man die Verteilung der SchülerInnen auf die einzelnen Schultypen, lässt sich ebenfalls ein Ungleichgewicht beobachten. Während nichtdeutsche SchülerInnen mit einem Anteil von 9,5 % an der gesamten Schülerpopulation vertreten sind, sind sie in den Haupt- und Förderschulen deutlich überrepräsentiert (14,6 % bzw. 15,6 %), in den Realschulen und Gymnasien jedoch deutlich unterrepräsentiert (6,3 % bzw. 3,9 %) (vgl. Britz, 2006). Als eine Ursache für die, nach sozialer und kultureller Herkunft, ungleichen Bildungschancen wird u. a. die frühe Zuweisung auf verschiedene Bildungsgänge diskutiert (ebd.). Auch die von Gogolin (1994) als ‚monolingualer Habitus‘ beschriebene Realität in deutschen Bildungsinstitutionen wird als ein wesentlicher Grund dafür angeführt, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund einem verstärkten Selektionsmechanismus unterliegen.

Kinder mit Migrationshintergrund erwerben die Sprache, die die Eltern untereinander und mit ihnen sprechen. Ob neben der/den Migrationssprache(n) auch das Deutsche als Erstsprache erworben wird, hängt davon ab, ob einer der Elternteile Deutsch als Erstsprache spricht bzw. es als zweite Sprache mit dem Kind regelmäßig gebraucht. Häufig findet der erste regelmäßige Kontakt mit dem Deutschen erst mit Beginn des Kindergartenbesuches im Alter von ca. drei Jahren statt; in diesem Fall wird Deutsch als zweite Sprache erworben. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache verfügen folglich im Vergleich mit ihren monolingualen Altersgenossen über einen im Durchschnitt drei Jahre kürzeren Kontakt mit dem Deutschen. Daher überrascht es nicht, dass verschiedene Studien einen engen Zusammenhang zwischen Migrationsstatus und Sprachkompetenz im Deutschen belegen. So wiesen in einer Untersuchung an hessischen Kindergärten wesentlich mehr Vierjährige mit Deutsch als Zweitsprache als Kin-

² Zu beachten ist, dass einige Studien als Grundlage den Migrationsstatus, andere jedoch die Nationalität erheben.

der mit deutscher Muttersprache Sprachdefizite auf (Holler-Zittlau, Dux & Berger, 2004). Einige Autoren gehen sogar davon aus, dass auch viele Kinder mit Deutsch als Erstsprache im Vorschulalter nicht über ausreichende Kompetenzen in der deutschen Sprache verfügen, um erfolgreich am Anfangsunterricht der Grundschule teilnehmen zu können (z.B. Holler-Zittlau et al., 2004; Lüdtke & Kallmeyer, 2007b).

Mehrere Untersuchungen wiesen zudem nach, dass sich die zu Beginn des Bildungswegs existierende Chancenungleichheit innerhalb des deutschen Schulsystems offenbar schwer ausgleichen lässt. So ergab die PISA-Studie im Jahr 2000 zum Leseverständnis bei 15-Jährigen, dass SchülerInnen ohne Migrationshintergrund einen erheblichen Vorsprung gegenüber SchülerInnen mit Migrationshintergrund aufwiesen (Prenzel et al., 2008). Auch der überdurchschnittlich hohe Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund an Bildungsgängen, die nicht zu einer Berufsqualifikation (z. B. Berufsvorbereitungsjahr) führen, ist als Ausdruck mangelnden Bildungserfolgs zu sehen (vgl. Britz, 2006).

1.2 Antworten der Bildungspolitik

Die Erkenntnis, dass ein beachtlicher Teil der in Deutschland lebenden Kinder und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien aufgrund unzureichender Deutschkenntnisse erheblich benachteiligt sind, sowie die Beobachtung, dass auch deutschsprachige Kinder offenbar vermehrt Defizite in ihrer Sprachkompetenz aufweisen, haben in den letzten Jahren bundesweit zahlreiche Initiativen für Sprachfördermaßnahmen ausgelöst (vgl. dazu Ehlich, 2005; Fried, 2004; Kany & Schöler, 2007; Lüdtke & Kallmeyer, 2007a). Ziel dieser Initiativen ist es, ungleiche Bildungschancen aufgrund unterschiedlicher Sprachbiographien möglichst früh auszugleichen. Folglich konzentrieren sich viele der Fördermaßnahmen auf den Zeitraum des Kindergartens bzw. den Beginn der Grundschule.

Nicht zuletzt aufgrund der bildungsföderalistischen Struktur wurde in den einzelnen Bundesländern eine Vielzahl von Förderkonzepten entwickelt und erprobt. Neben Unterschieden hinsichtlich des Trägers und der Förderinhalte sind auch in Bezug auf die Zielgruppe, die Gruppengröße, die Förderdauer und die Ausbildung der Förderkraft unterschiedliche Schwerpunkte festzustellen. So fördert die LANDESSTIFTUNG Baden-Württemberg im Rahmen ihres Projektes „Sag mal was! Sprachförderung für Vorschulkinder“ Kindergartenkinder mit und ohne Deutsch als Erstsprache, die nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen. Die Kinder im Alter zwischen 4 und 6 Jahren erhalten in Kleingruppen durch geschulte ErzieherInnen eine Sprachförderung im Deutschen, die sich über insgesamt 120 Stunden erstreckt. Die Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten, die vom Projektträger zu Beginn der Sprachförderung vorgeschrieben ist, kann durch kontinuierliche Beobachtung oder durch eines der sieben genannten Verfahren erfolgen (LANDESSTIFTUNG Baden-Württemberg, 2008). In Hessen dagegen werden Kinder, die bei der Schulanmeldung durch Sprachdefizite auffallen, in freiwilligen Vorlaufkursen – organisiert vom Hessischen Kultusministerium – in einem Gesamtumfang von 520 Stunden gefördert (HKM, 2002). Ob eine Sprachförderung notwendig ist, wird momentan im Rahmen von Spielen und Gesprächen festgestellt; jedoch soll generell die Anwendung von Sprachtests im Kindergarten weiter ausgebaut werden (HSM, 2007). Am Ende des Sprachförderunterrichts, der von LehrerInnen

in Kleingruppen durchgeführt wird, steht eine erneute Sprachstandsüberprüfung. Zeigen sich bei den Kindern hier noch Sprachdefizite, werden sie vom Schulbesuch zurückgestellt.

Wie die detaillierte Bestandsaufnahme von Lüdtké & Kallmeyer (2007a) bestätigt, haben alle Bundesländer, in denen strukturierte Sprachfördermaßnahmen entwickelt und umgesetzt wurden, diese ausschließlich für Kinder mit Förderbedarf vorgesehen. Mit anderen Worten, Ziel dieser Maßnahmen ist es nicht, alle Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung zu fördern, sondern Sprachdefizite bei denjenigen Kindern auszugleichen, deren mangelnde Deutschkenntnisse ihren möglichen Bildungserfolg gefährden. Während in Bayern nur Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache bei diesen Maßnahmen berücksichtigt werden, stellen in den anderen Bundesländern jeweils Kinder mit und ohne Deutsch als Muttersprache die Zielgruppe dar.³ Da die Zielgruppe dieser strukturierten Sprachfördermaßnahmen (nur) Kinder mit Förderbedarf umfasst, kommt der daraus resultierenden Aufgabe, den Förderbedarf jeweils vor Einleitung einer Maßnahme festzustellen, eine wichtige Rolle innerhalb der bildungspolitischen Diskussion zu.

2. Diagnose der Sprachkompetenz: Formen und Ziele

2.1 Formen der Sprachdiagnostik

Die Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes kann auf unterschiedliche Weise erfolgen. In diesem Abschnitt wird eine grobe Klassifikation nach dem Grad der Systematisiertheit vorgenommen; dabei werden unsystematische Einschätzungen in Alltagssituationen von systematischen (standardisierten oder informellen) Testverfahren zur Sprachstandserhebung unterschieden.⁴

Unsystematische Einschätzungen können im Kindergartenalltag stattfinden oder auch, wie bei der Schulanmeldung in Hessen, bei Spielen und Gesprächen in einer Nichtalltagssituation. Unsystematische Einschätzungen erfolgen typischerweise unangeleitet und häufig spontan; sie basieren auf Beobachtungen und werden nicht bzw. nicht systematisch dokumentiert und ausgewertet. ErzieherInnen und LehrerInnen können diese subjektiv geprägte Einschätzung ebenso übernehmen wie Eltern, beispielsweise wenn sie nach ihrer Beurteilung der kindlichen Sprachfähigkeit im familiären Umfeld gefragt werden. Der Nutzen solcher Einschätzungen basiert im Wesentlichen auf der Annahme, dass es den beteiligten Akteuren intuitiv gelingt, die Fähigkeiten des Kindes adäquat zu beurteilen (s. Fried, 2004, S. 5).

Anders als alltagsbasierte Einschätzungen zeichnen sich systematische Verfahren der Sprachstandserhebung dadurch aus, dass die Erfassung der Sprachkompetenz intentional und strukturiert erfolgt und durch spezifische Vorgaben zur Durchführung, Dokumentation und Auswertung bestimmt ist. Fried zufolge

³ Aus pädagogischer Perspektive stellt sich die Frage, ob eine solche Form der Selektion im Fall der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache den monolingualen Habitus der Schule nicht fortschreibt.

⁴ Die hier verwendeten Begriffe sollen lediglich der Orientierung dienen, da für dieses Gebiet eine einheitliche Terminologie noch aussteht.

sind solche wissenschaftlich abgesicherten Verfahren notwendig, da es für Praxiskräfte schwer sei, allein durch subjektive Wahrnehmung zu erfassen, wo genau ein Kind in seiner Entwicklung steht und welche Unterstützung es benötigt. Diese Skepsis wird durch Erkenntnisse der Wahrnehmungspsychologie bestätigt: Menschen unterlaufen aufgrund ihrer begrenzten Wahrnehmungskapazitäten häufig Wahrnehmungsfehler; infolgedessen nehmen sie komplexe Geschehnisse subjektiv verzerrt wahr (Stroebe, Jonas, & Hewstone, 2002).

Systematische Sprachstandserhebungsverfahren, häufig auch als Tests bezeichnet, lassen sich weiterhin nach dem Grad ihrer Standardisiertheit klassifizieren (s. a. Beusheusen, 2007; Kany & Schöler, 2007). Dabei werden standardisierte und informelle Testverfahren unterschieden. Standardisierte Testverfahren sind in ihrer Durchführung, Auswertung und Interpretation eindeutig festgelegt und meist auch normiert, d.h. es liegt durch die Erprobung des Testverfahrens an einer größeren Stichprobe eine Norm vor, mit der die Leistungen des einzelnen Kindes verglichen werden können. Zudem sollten standardisierte Testverfahren die klassischen Testgütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität erfüllen (Bortz & Döring, 2006). Screenings stellen einen Sonderfall eines standardisierten Testverfahrens dar. Ein Screening zielt darauf ab, für eine große Anzahl von Probanden frühzeitig festzustellen, ob ein Risiko – in vorliegendem Fall für eine auffällige Sprachentwicklung – besteht oder nicht. Während Durchführung und Auswertung eine hohe zeitliche Effektivität aufweisen, lassen sich, im Gegensatz zu klassischen Testverfahren, aufgrund von Screenings keine detaillierten Aussagen über die Sprachentwicklung treffen.

Informelle Testverfahren sind dadurch gekennzeichnet, dass sie wie standardisierte Testverfahren Aufgaben beinhalten, mit denen die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes erfasst werden sollen. Jedoch sind informelle Testverfahren in der Regel nicht hinreichend standardisiert. Häufig liegt keine oder eine unzureichende Vergleichsnorm vor, und die Testgütekriterien wurden nicht oder unzulänglich überprüft.

2.2 Ziele der Sprachdiagnostik

Mit der Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten können – abhängig von Form und Einsatzort der gewählten Sprachdiagnostik – unterschiedliche Ziele verfolgt werden. Soll festgestellt werden, ob ein Sprachförderbedarf vorliegt, ist das Ziel eine Klassifikations- bzw. Selektionsentscheidung, beispielsweise die Zuweisung zu Sprachförderkursen oder die Rückstellung vom Schulbesuch (vgl. Abschnitt 1.2.). Soll darüber hinaus die Grundlage für die Förderung von Kindern gelegt werden, die in ihrer Sprachentwicklung beeinträchtigt sind, ist das Ziel der Sprachdiagnostik die Feststellung des individuellen Sprachförderbedarfs. Es gilt demnach, den individuellen Sprachentwicklungsstand des Kindes in Bezug auf zentrale sprachliche Eigenschaften so differenziert zu bestimmen, dass sich konkrete Förderentscheidungen ableiten lassen (vgl. Schulz, Tracy & Wenzel, 2008). Letzteres wird im Gegensatz zur Selektionsdiagnostik als Förderdiagnostik bezeichnet. Dem Begriff Förderdiagnostik liegt generell die Annahme zugrunde, dass eine zeitintensive „systematische Abfolge psychodiagnostischer Handlungen, mit dem Ziel entscheidungsrelevante Informationen über eine Person verfügbar zu machen“ (Langfeldt & Tent, 1999, S. 34), Konsequenzen für die systematische Gestaltung einer Intervention hat. Folglich ist laut Schuck

(2003, S. 54) „die Diagnostik dazu da, die beste Förderung im Einzelfall zu finden und ihre Wirkung auf dem weiteren Entwicklungsweg zu beobachten“.

Während in der (Sprach-)Heilpädagogik generell ein Perspektivenwechsel von der Selektions- hin zur Förderdiagnostik zu konstatieren ist (vgl. Schuck, 2003), zeigt eine Analyse vorliegender Sprachstandserhebungsverfahren ein uneinheitliches Bild (s.a. Lüdtker & Kallmeyer, 2007b). So sind die flächendeckend eingesetzten Verfahren *Deutsch Plus* in Berlin (SenBJS, 2005) und *Fit in Deutsch* in Niedersachsen (Niedersächsisches Kultusministerium, 2006) nicht förderdiagnostisch ausgerichtet. Andere Verfahren wie *LiSe-DaZ* (Schulz & Tracy, in Vorb.) und *SISMIK* (Ulich & Mayr, 2003) erheben dagegen explizit einen förderdiagnostischen Anspruch. Hier manifestieren sich offenbar unterschiedliche Wissenskulturen, wie sie auch in den zurückliegenden Debatten über Schulfähigkeit und die Selektionsfunktion von Schuleingangsuntersuchungen zu beobachten waren (vgl. Kammermeyer, 1999).

Im folgenden Abschnitt wird dafür argumentiert, dass sowohl eine adäquate Entscheidung über das Vorliegen von Förderbedarf als auch eine Bestimmung relevanter Förderinhalte nur mit Hilfe einer systematischen und standardisierten Diagnostik der Sprachkompetenz erreicht werden kann.

3. Plädoyer für eine systematische und standardisierte Sprachdiagnostik

Die Notwendigkeit eines *systematischen* sprachdiagnostischen Vorgehens ergibt sich vor allem durch die Inhalte der Sprachdiagnostik sowie durch die Zielgruppen, bei denen sie eingesetzt wird. Im Folgenden werden die zentralen linguistischen bzw. spracherwerbstheoretischen Faktoren dargestellt. Anhand einzelner Testaufgaben aus existierenden Verfahren wird zudem illustriert, welche Probleme sich für die Aussagekraft dieser Aufgaben ergeben, wenn die genannten Faktoren nicht ausreichend berücksichtigt werden (vgl. Wenzel, Schulz & Tracy, im Druck).⁵ Die Notwendigkeit einer systematischen *und standardisierten* Sprachdiagnostik ergibt sich aus der, u.a. in der Entwicklungspsychologie vertretenen, testtheoretischen Perspektive. Demnach gelingt eine systematische Erfassung sprachlicher Fähigkeiten zuverlässig nur mit Testverfahren, die den üblichen methodischen Standards (Gütekriterien, ausreichende Normstichproben, Standardisierung) entsprechen (vgl. Weinert, Doil & Frevert, 2008, S. 99f).⁶ Diese Annahme setzen wir in der folgenden Darstellung voraus.

3.1 Was wird diagnostiziert?

Diagnostiziert werden sollen die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes. Diese sind jedoch einer direkten Beobachtung nicht zugänglich. Aufgrund der Kom-

5 Dabei ist es nicht unser Ziel, einzelne Verfahren in ihrer Gesamtheit einer Bewertung zu unterziehen. Für eine Liste von Merkmalen zur Gesamtbeurteilung ausgewählter Verfahren s. Fried (2004), Ehlich (2005), Kany & Schöler (2007) sowie Lüdtker & Kallmeyer (2007a,b).

6 Weinert et al. schließen in ihrem Überblick über Verfahren zur sprachlichen Kompetenzmessung Instrumente zur Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern ausdrücklich aus, da viele dieser Instrumente nicht den erforderlichen testtheoretischen Standards genügen.

plexität des Untersuchungsgegenstandes „Sprache“ lassen sich die sprachlichen Fähigkeiten von Lernern und die spezifischen Eigenschaften ihres Sprachsystems, anders als Gewicht und Puls, auch nicht einfach messen. Die Komplexität des Sprachsystems ist auf verschiedene Faktoren zurückzuführen, die im Folgenden näher ausgeführt werden: Mehrschichtigkeit des sprachlichen Wissenssystems, Existenz verschiedener Register und Varietäten, Sprachproduktion und Sprachverständnis als Bestandteile der Sprachkompetenz und die Abgrenzung von sprachlichem und nichtsprachlichem Wissen.

3.1.1 Mehrschichtigkeit des sprachlichen Wissenssystems

Die menschliche Sprache umfasst verschiedene sprachliche Ebenen, die jeweils eigenen Regeln unterliegen, jedoch bei jeder Äußerung zusammenwirken. Folgende Beispiele sollen die Mehrschichtigkeit des sprachlichen Systems illustrieren:

- (1) Die Kinder spielen auf dem Pausenhof. Die Lehrerin ruft „Reinkommen!“ Im Flur sagt sie „Niklas, Jacke ausziehen. Lina, du auch!“
- (2) R., der in einer Verpackungsfabrik arbeitet, erklärt den Mitschülern seines Sohnes, wie man die *Faserlaufriechung* eines Papier herausfindet, indem er ein Blatt an zwei Seiten einreißt und den Unterschied des Risses zeigt „Hier seht es so aus, da das Papier geht in die Maschine.“

Wie lässt sich die Sprachkompetenz dieser zwei Sprecher beurteilen? In Beispiel (1) spricht die Lehrerin nicht in „vollständigen Sätzen“, sondern produziert Satzfragmente (*reinkommen*, *Jacke ausziehen*) und sogar verblose Ellipsen (*Lina, du auch*). Gleichwohl verhält sie sich pragmatisch angemessen, da ihre Äußerungsformen typisch für den Kontext Schule sind. Beispiel (2) illustriert, dass ein Sprecher auf verschiedenen Ebenen über unterschiedliche Kompetenzen verfügen kann. Während auf der Ebene der Wortbedeutung spezifische Kenntnisse vorhanden sind (*Faserlaufriechung*), sind auf der Ebene der Syntax (*da das Papier geht in die Maschine*) und der Wortbildung (hier *seht es so aus*) nichtzielsprachliche Formen zu finden.

In der Sprachwissenschaft werden mindestens die Ebenen der Phonologie, der Semantik, der Morphologie, der Syntax und der Pragmatik unterschieden (für eine einführende Darstellung s. Tracy, 2007). Auf der Ebene der Phonologie wird u.a. geregelt, welche Lautkombination zulässige Wörter im Deutschen sind. So stellt *fser* anders als beispielsweise *Faser* kein zulässiges Wort des Deutschen dar. Die Ebene der Semantik beinhaltet Aussagen über Wort- und Satzbedeutungen. Dazu gehört die Verankerung der Bedeutung des Begriffs *Faserlaufriechung* im mentalen Lexikon genauso wie das Wissen, dass die Äußerung *Die Jacke zieht den Jungen aus* unsinnig ist, obgleich sie syntaktisch den Regeln der deutschen Sprache gehorcht. Die Morphologie beschreibt den Aufbau und die Bildung von Wörtern und somit auch, dass die Form von *sehen* in der 3. Person Singular *sieht* und nicht *seht* wie in Beispiel (2) lautet. Auf der Ebene der Syntax werden die im Deutschen möglichen Satzstrukturen erfasst, so beispielsweise, dass die Äußerung in (2) korrekt *da geht das Papier in die Maschine rein* lautet. Auf der Ebene der Pragmatik werden die Gebrauchsbedingungen von Sprache und deren Kontextangemessenheit erfasst, z.B. für die Verwendung des Imperativstils in *Jacke ausziehen*.

Um die Sprachkompetenz adäquat zu erfassen, sollten folglich die genannten Ebenen auch in der Sprachdiagnostik Berücksichtigung finden (s. a. Kany & Schöler, 2007) bzw. klar benannt werden, welche Ebene in der Diagnosesituation jeweils beurteilt wird. Deutlich wird aus der Darstellung auch, dass der häufig im Vordergrund stehende Wortschatz nur einen kleinen Ausschnitt der Sprachfähigkeit darstellt (vgl. Schulz, 2007). Nicht zuletzt aufgrund der notwendigen linguistischen Expertise und des Ausschnittcharakters spontaner Beobachtungen und Beurteilungen ist u. E. zweifelhaft, dass eine adäquate Beurteilung der kindlichen Sprachkompetenz unsystematisch bzw. mit informellen Verfahren gelingen kann. Dies illustriert Beispiel (3) aus dem informellen Fragebogen-Verfahren SISMIC (Ulich & Mayr 2003, S. 8).

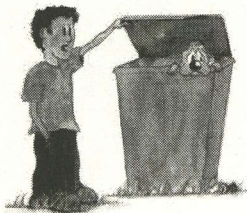
- (3) Im Hauptsatz steht das Verb an der richtigen Stelle, z.B. „der macht immer so“, „... ich habe Durst“, „... ich muss (auf die) Toilette“
- a) nie b) selten c) manchmal
d) häufig e) das Kind bildet keine Sätze

Hier sollen ErzieherInnen aufgrund informeller Beobachtungen beurteilen, ob und wie häufig ein Kind eine bestimmte Struktur zielsprachlich verwendet. Diese Aufgabe scheint jedoch ohne Wissen über den linguistischen Hintergrund und ohne Quantifizierung relevanter Kontexte nicht lösbar. So setzt die Beurteilung der zielsprachlichen Positionierung von Verben voraus, dass zwischen Hauptsätzen und Nebensätzen unterschieden wird und dass Strukturen wie *Jacke ausziehen* und *Lina, du auch* nicht fälschlicherweise unter die Rubrik e) „das Kind bildet keine Sätze“ fallen.

3.1.2 Register und Varietäten

Eine weitere Herausforderung des Gegenstandsbereiches „Sprache“ liegt darin, dass unterschiedliche Formen des Deutschen existieren. So lassen sich verschiedene Register wie Schriftsprache und mündliche Sprache sowie verschiedene Varietäten wie Dialekt und Ethnolekt unterscheiden, die je eigenen Regeln unterliegen. Beispielsweise stellt die Aufforderung *Jacke ausziehen* in (1) im Mündlichen eine zulässige Struktur dar, während sie in der Schriftsprache eher als abweichend gilt. Der Dialog zwischen einem Erwachsenen und einem sechsjährigen Kind in (4) illustriert den Einfluss des Dialektes und der mündlichen Kommunikationssituation.

- (4) Ein Erwachsener und ein Kind betrachten gemeinsam folgendes Bild.



(Bild aus LiSe-DaZ, Schulz & Tracy, in Vorb.)

Erwachsener: *Warum macht der Hund so ein trauriges Gesicht?*
Kind: *weil die nischt rauskommt.*

Das Kind verwendet in seiner Antwort zielsprachlich die dialektale Variante der Verneinung *nischt*. Auch die Antwort mit einem Nebensatz ist in der Gesprächssituation pragmatisch angemessen.⁷

Beispiel (5) illustriert, wie sich ethnolektale Varietäten von der schriftsprachlichen Standardform des Deutschen unterscheiden und welche Funktion sie übernehmen können (aus Keim & Tracy, 2006, S. 223).

- (5) Erstklässler: *Isch muss Toilette.*
Lehrer: *Nö. So nicht. Wie heißt das richtig?*
Erstklässler: *Darf ich bitte auf die Toilette gehn?*

Während die erste Äußerung des Schülers durch typische ethnolektale Formen wie Präpositions- und Artikelausfall sowie durch die dialektale Form des Personalpronomens *isch* geprägt ist, zeigt die zweite Formulierung, dass der Erstklässler die Standardvarietät des Deutschen zweifelsfrei beherrscht.

Die obigen Beispiele zeigen, dass es erhebliche Konsequenzen für die Beurteilung der Sprachkompetenz hat, welche erwartete Form des Deutschen ihr zu Grunde liegt. Wird diese Vielfalt der Varietäten und Register nicht reflektiert und wird nicht festgelegt, welche Norm der Beurteilung zu Grunde liegen soll, besteht die Gefahr, dass Normen der geschriebenen Sprache angewendet werden. So wird von den Kindern häufig erwartet, dass sie vollständige Sätze produzieren, obgleich es sich um mündliche Gesprächssituationen handelt, wie folgende Beurteilung einer Praxiskraft deutlich macht: „Teilweise hat er nicht in ganzen Sätzen geantwortet und musste während des Gesprächs immer wieder darauf hingewiesen werden.“ Eine Lehreräußerung wie *Jacke ausziehen* würde dieser Norm zufolge ebenso als nichtzielsprachlich gelten.

Jedoch wird auch in informellen Testverfahren wie SISMIK (Ulich & Mayr, 2003) und dem Marburger Sprachscreening für 4-6-jährige Kinder (MSS, Holler-Zittlau, Dux & Berger, 2003) u. E. die schriftsprachliche Norm zugrunde gelegt. In einem Testteil des MSS, der die Subjekt-Verb-Kongruenz erfasst, betrachten Versuchsleiter und Kind einen Bildausschnitt, auf dem ein Junge rutscht. Der Versuchsleiter zeigt auf den Jungen und fragt „Und was macht der Junge da?“ Als Antwort wird ein flektiertes Verb wie *rutscht* erwartet; für die Verwendung des mündlich angemessenen Infinitivs *rutschen* erhält das Kind keinen Punkt. Die von vier- bis sechsjährigen Kindern erwartete Leistung orientiert sich hier an der präskriptiven Norm der Schriftsprache und verdeckt so die pragmatische Angemessenheit kindlicher Äußerungen.

3.1.3 Sprachproduktion und Sprachverständnis

Die Komplexität des sprachlichen Wissenssystems entsteht nicht nur auf Grund der verschiedenen Sprachebenen, sondern auch aufgrund der Tatsache, dass die Sprachkompetenz sowohl die Sprachproduktion als auch das Sprachverständnis umfasst. Das im Spracherwerbsprozess erworbene – überwiegend unbewusste – mentale Wissen über die jeweilige Muttersprache beinhaltet Choms-

⁷ Allein die Pronominalform *die*, die auf das maskuline Nomen Hund referiert, ist ungrammatisch – und liefert damit gleichzeitig einen Hinweis auf den nichtmuttersprachlichen Hintergrund des Kindes.

ky (1965) zufolge die Fähigkeit zur Produktion und zum Verstehen einer prinzipiell unendlichen Menge von Äußerungen.

Sprachproduktion und Sprachverständnis entwickeln sich jedoch nicht parallel (vgl. den Überblick in Schulz, 2007). Während beispielsweise im Lexikonenerwerb die rezeptiven den produktiven Fähigkeiten vorausgehen, belegen zahlreiche Studien zum Semantikerwerb, dass Sprachlerner komplexe Ausdrücke benutzen können, auch ohne über eine zielsprachliche semantische Interpretation zu verfügen. Folglich lassen sich aus den sprachproduktiven Fähigkeiten eines Kindes nicht automatisch Rückschlüsse auf seine Fähigkeiten im Sprachverständnis ziehen.

Da das Sprachverständnis einen wesentlichen Teil der menschlichen Sprachfähigkeit ausmacht und im Kindergarten- und Schulalltag eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung typischer Kommunikationssituationen darstellt, ist es unerlässlich, diesen Bereich der Sprachkompetenz bei der Beurteilung mit zu berücksichtigen. Wie die Beispiele in Abschnitt 3.1.1 und 3.1.2 belegen, stellt bereits die Beurteilung mündlicher Äußerungen eine große Herausforderung dar, will man die Gefahr impliziter präskriptiver Normen vermeiden. Das Sprachverständnis entzieht sich gemäß seiner Natur prinzipiell der Beobachtung. Ob ein Kind beispielsweise ein Wort wie *Jacke* versteht, lässt sich nicht unbedingt aus der Reaktion des Kindes auf eine Aufforderung wie *Zieh mal die Jacke aus* ableiten. Folgt es der Aufforderung nicht, mag es daran liegen, dass es das Nomen *Jacke* nicht in seinem mentalen Lexikon gespeichert hat; vielleicht kennt es das Verb *ausziehen* nicht, oder es verweigert sich schlicht der Aufforderung. Auch wenn das Kind der Aufforderung nachkommt, ist dies vielleicht lediglich Ergebnis der Strategie, die Handlung der anderen Kinder nachzuahmen oder sich für die im gegebenen Kontext wahrscheinlichste Reaktion zu entscheiden. Bei der Beurteilung des Verständnisses von Einheiten jenseits der Lexeme sind die Schwierigkeiten noch größer. In der Spracherwerbsforschung wurden daher in den vergangenen Jahrzehnten eine Vielzahl von experimentellen Designs zur Erfassung kindlicher Verstehensfähigkeiten entwickelt (vgl. den Überblick in McDaniel, Cairns & McKee, 1998), die sich allesamt durch ein gezieltes und standardisiertes Vorgehen auszeichnen.

Aufgrund der notwendigen linguistischen Expertise ist fraglich, ob eine adäquate und differenzierte Beurteilung der kindlichen Sprachverstehensfähigkeiten im Alltag bzw. mithilfe informeller Verfahren gelingen kann. Der Fragebogen SSMIK (Ulich & Mayr, 2003) beispielsweise erhebt in zwei Fragen das Sprachverständnis des Kindes. Hier sollen die ErzieherInnen durch eine selbst herbeigeführte Situation einschätzen, ob das Kind, „einfache oder mehrschrittige Handlungsanweisungen / Aufforderungen umsetzen kann, die es nur sprachlich (nicht aus dem Zusammenhang / der Situation heraus) verstehen kann“ (ebd., S.7). Die Begriffe ‚einfache‘ und ‚mehrschrittige‘ Anweisung werden lediglich anhand einer Beispielsituation erklärt. Auch bleibt offen, wie die Erzieherin überprüfen soll, ob solche dekontextualisierten Handlungsanweisungen verstanden werden. Da die Erhebung nicht im Rahmen standardisierter Situationen stattfindet, bleiben die Einschätzungen letztlich vage und subjektiv.

Dass es gelingen kann, die in der experimentellen Spracherwerbsforschung etablierten Methoden für die Untersuchung des Sprachverständnisses in der Diagnostik zu nutzen, zeigen Verfahren, deren explizites Ziel die Feststellung von

Sprachentwicklungsstörungen ist (z.B. SETK 3-5, Grimm, 2001). Für standardisierte sprachdiagnostische Testverfahren mit einem Fokus auf der Feststellung von Förderbedarf stehen die entsprechenden Nachweise noch aus.

3.1.4 Abgrenzung von nichtsprachlichem Wissen

Die sprachlichen Wissenssysteme unterliegen eigenen Regeln (s. Abschnitt 3.1.1) und entwickeln sich prinzipiell unabhängig von anderen kognitiven und Umweltvoraussetzungen (vgl. Guasti, 2002). Gleichwohl interagieren sie in komplexer Weise mit verschiedenen nichtsprachlichen Wissenssystemen, wie mit der Kognition und dem enzyklopädischen oder Weltwissen (Levelt, 1989). Beispielsweise besteht eine enge Interaktion zwischen der Ebene der (Wort-)Semantik und dem Weltwissen. Die Bedeutung eines Objektnamens wie *Jacke* ist das abstrakte Konzept einer Jacke und lässt sich als Bündel von Merkmalen wie [-belebt], [+Kleidungsstück] beschreiben. Das Wort *Jacke* referiert demgemäß auf alle Vertreter der Objektklasse JACKE in der Welt (Schwarz & Chur, 2001³). Ist das Kind einem Objekt noch nicht oder nicht häufig genug in seiner Alltagswelt begegnet, um ein Konzept davon entwickeln zu können, verfügt es folglich auch nicht über die Kenntnis des entsprechenden Objektnamens.

Insbesondere für die Einschätzung des kindlichen Wortschatzes gilt daher, dass immer auch die Kenntnis der mit dem Wort verbundenen Objekte, Lebewesen oder Handlungen in der Alltagswelt des Kindes erfasst wird. Anhand der Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder (SFD, Hobusch, Lutz & Wiest, 2002) lässt sich das Problem illustrieren, das entsteht, wenn zwischen sprachlichem und nichtsprachlichem Wissen nicht hinreichend differenziert wird. Ein Untertest des SFD überprüft den aktiven Wortschatz anhand einer Schwarz-Weiß-Vorlage mit Abbildungen verschiedener Gegenstände und Tiere. Das Kind wird u.a. aufgefordert, auf den abgebildeten *Pfau* zu zeigen. Einem Kind, das noch keine Gelegenheit hatte, einen Pfau zu sehen, sei es in der Realität oder als Bild, wird die Zuordnung von Wort und Referent nicht gelingen. Diesem Kind fehlt es folglich in erster Linie an dem notwendigen Weltwissen. Um sicher zu stellen, dass sprachliche Leistungen im Vordergrund stehen, sollten Sprachdiagnostikverfahren die kindliche Alltagswelt und das Weltwissen, gerade auch der Kinder mit Migrationshintergrund, hinreichend berücksichtigen.

3.2 Wer wird diagnostiziert?

Ziel der Sprachdiagnostik in der frühen Kindheit ist, wie in Abschnitt 2.2 ausgeführt, die Entscheidung über Förderbedürftigkeit bzw. ggf. die Ableitung spezifischer Sprachförderinhalte. Neben der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes Sprache erfordert auch die Komplexität der Zielgruppen (Kinder mit nicht-deutscher und mit deutscher Muttersprache), dass die Einschätzung der Sprachfähigkeiten systematisch und standardisiert erfolgt. Sowohl die unterschiedlichen Spracherwerbsszenarien als auch das spezifische Kommunikationsverhalten, vor allem von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, sind dabei von Bedeutung.

3.2.1 Zwei Spracherwerbsszenarien: DaM und DaZ

Kinder mit Deutsch als Muttersprache (DaM) unterscheiden sich von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) darin, dass sie Deutsch als Erstsprache,

d.h. von Geburt an, erwerben, während Kinder mit DaZ zunächst in einer nicht-deutschen Sprachumgebung aufwachsen. Beiden Spracherwerbsszenarien gemeinsam ist die Tatsache, dass Deutsch die bzw. eine der Umgebungssprache(n) darstellt. Findet die erste systematische Begegnung mit dem Deutschen in dem Alter von 3 Jahren bis ca. 6 Jahren statt, spricht man vom frühen Zweitspracherwerb (Meisel, 2007).⁸ Anders als für Kinder mit DaM existieren im Bereich des frühen Zweitspracherwerbs des Deutschen bis dato nur wenige Studien. Für den Bereich des Syntaxerwerbs belegen Daten aus unterschiedlichen Fallstudien (Rothweiler, 2006; Thoma & Tracy, 2006), dass Kinder mit DaZ sich die zentralen Merkmale des Satzbaus im Vergleich zu Kindern mit DaM zügig aneignen. Die folgende Tabelle fasst die wichtigsten Entwicklungsschritte für beide Spracherwerbsszenarien zusammen. Dabei wurde für den DaM-Erwerb das Alter und für den DaZ-Erwerb die Länge des Deutschkontaktes, gemessen in Kontaktmonaten, zu Grunde gelegt, da sie eine für die erwartbaren sprachlichen Fähigkeiten zentrale Variable darstellt.

Tabelle 1: Übersicht über die Syntaxentwicklung von Kindern mit DaM und DaZ⁹

Strukturformat	DaM	DaZ
Einwortäußerungen	12 bis 18 Monate: <i>Mama, danke, da, auf</i>	—
Verbindstrukturen	18 bis 24 Monate: <i>Mama Bus fahren</i>	3 Kontaktmonate: <i>Da Hände waschen</i>
Hauptsätze	24 bis 30 Monate: <i>Da kommt Ball rein.</i>	6 Kontaktmonate: <i>Das passt hier schon.</i>
Nebensätze	30 bis 36 Monate: <i>Der weint, weil er hingefallen ist</i>	15 Kontaktmonate: <i>Wenn einer mein Freund ist, dann spiel ich immer so.</i>

Wie auch für andere Ebenen des Sprachsystems dokumentiert, verläuft der Syntaxerwerb regelgeleitet und in vielen Aspekten interindividuell ähnlich. Erstsprachler beherrschen erste Nebensätze typischerweise im Alter von 30 Monaten, während Zweitsprachler nach 15 Kontaktmonaten mit dem Deutschen erste Nebensatzstrukturen äußern. Zu diesem Zeitpunkt ist das Kind mit DaZ vier Jahre alt, verglichen mit dem typischen DaM-Kind also nur ca. ein Jahr älter. Ergebnisse wie diese lassen zum einen vermuten, dass frühen Zweitsprachlern jene angeborenen Erwerbsmechanismen, die auch den Erstspracherwerb ermöglichen, noch zur Verfügung stehen (vgl. Franceschini, 2002). Zum anderen ergibt sich aus der Dissoziation zwischen Kontaktmonaten und Alter im Zweitspracherwerb, dass sich Kinder mit DaM und DaZ nicht einfach nach ihrem chronologischen Alter vergleichen lassen. Um adäquate Einschätzungen zu ermöglichen, sollten die verschiedenen Erwerbsszenarien DaM und

8 Einen weiteren Erwerbstyp stellt der simultane Erwerb zweier Erstsprachen dar, der hier unberücksichtigt bleibt (vgl. Tracy & Gawlitzek-Maiwald, 2000).

9 Die Daten zum Erstspracherwerb entstammen Tracy (1991) und Rothweiler (1993); die Daten zum DaZ-Erwerb sind Rothweiler (2006) entnommen.

DaZ sowie die Variablen Alter und Kontaktmonate jeweils berücksichtigt werden. Dies ist im Alltag oder mittels informeller Verfahren, ohne dass Vergleichsnormen vorliegen, u. E. nicht zu leisten. Dies gilt insbesondere für die Bewertung der Fähigkeiten als ausreichend oder defizitär.

Das Marburger Sprachscreening (MSS, Holler-Zittlau et al., 2003) beispielsweise hat das Ziel, die Sprachentwicklung von Kindern mit deutscher und anderer Muttersprache zu überprüfen (ebd., S. 23). In den Auswertungsbögen jedoch wird zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern nicht mehr unterschieden. Offen bleibt daher, wie die Ergebnisse der DaZ-Kinder ausgewertet und an welchen Normen sie gemessen werden.

3.2.2 Kommunikatives Verhalten von Kindern mit DaZ

Kinder mit Migrationshintergrund, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, stehen anders als Kinder mit DaM in Kindergarten und Schule vor der Herausforderung, sich in eine Institution und eine Gruppe zu integrieren, die sich nicht nur in sprachlicher, sondern häufig auch in kultureller und sozialer Hinsicht vom bekannten familiären Kontext unterscheidet. In dieser Situation lassen sich zwei typische Verhaltensweisen beobachten, die seitens der pädagogischen Fachkräfte sowohl zur Überschätzung als auch zur Unterschätzung der sprachlichen Fähigkeiten des Kindes führen können.

Das Risiko der Überschätzung liegt darin, dass evtl. Sprachdefizite nicht auffallen, da Zweitsprachler häufig Vermeidungsstrategien anwenden (Knapp, 1999). So vermeiden Kinder mit DaZ in Alltagssituationen Themen, Wörter und Strukturen, die sie nicht sicher beherrschen. Auch eine undeutliche Artikulation, ein schnelles Sprechtempo und das Verschleifen von Endungen können dazu führen, dass mangelnde Sprachfähigkeiten nicht erkannt werden. Insbesondere die Verstehensleistungen können so leicht überschätzt werden. Schließlich könne Knapp (1999) zufolge auch ein sog. „Ausländerbonus“ dazu führen, dass an Kinder mit DaZ nicht die gleichen Anforderungen gestellt werden, so dass evtl. mangelnde sprachliche Fähigkeiten verdeckt bleiben und Unterstützungsmaßnahmen ausbleiben. Das Risiko der Unterschätzung der Sprachfähigkeiten besteht darin, dass Kindern mit DaZ aufgrund mangelnder kommunikativer Aktivität schnell Sprachdefizite unterstellt werden. Genauso gut könnte es sein, dass das Kind aufgrund außersprachlicher Faktoren wie der unbekannteren Situation oder dem Kontrast zum familiären Kontext zunächst oder dauerhaft eine abwartende und zuhörende Rolle einnimmt.

Unsystematische Alltagseinschätzungen, aber auch informelle Verfahren, sind u. E. ungeeignet, diesen Risiken zu begegnen. So bleibt beispielsweise bei den in SISMIC zu beurteilenden Aussagen wie „Kind schweigt“ oder „Kind beteiligt sich aktiv an Gesprächen in deutscher Sprache“ (Ulich & Mayr, 2003, S. 3) offen, welche Bedeutung diesen Items für den Erfolg des Spracherwerbs zukommt.

4. Schlussfolgerungen

Die Auseinandersetzung mit den typischen Inhalten und Zielgruppen der Sprachdiagnostik in Kindergarten und Grundschule sollte zeigen, dass weder unsystematische Alltagseinschätzungen noch informelle Testverfahren den Anforder-

derungen an eine zuverlässige Selektions- bzw. Förderentscheidung gerecht werden. Stattdessen haben wir dafür argumentiert, dass systematische und standardisierte Testverfahren es am ehesten ermöglichen, in der komplexen Diagnosesituation zu verlässlichen Entscheidungen zu gelangen. Zwei Schlussfolgerungen lassen sich aus dieser Diskussion ziehen.

Aus der vorliegenden Analyse ergibt sich erstens ein klares Anforderungsprofil, das Sprachdiagnostikverfahren mindestens erfüllen sollten. Bei den gewählten Aufgaben sollten die zentralen Ebenen des Sprachsystems berücksichtigt werden. Eine Verkürzung auf vermeintlich leicht erfassbare Bereiche wie den Wortschatz, der in großem Maße von Umwelterfahrungen abhängig ist und zudem starken individuellen Schwankungen unterliegt, ist zu vermeiden. Bei der Gestaltung der Aufgaben und insbesondere bei der Auswertung ist zwischen den verschiedenen Spracherwerbsszenarien DaM und DaZ sowie zwischen unterschiedlichen Altersgruppen und Kontaktmonaten zu differenzieren. Schließlich sollte das Verfahren, falls eine Förderdiagnostik angestrebt wird, die Ableitung spezifischer Förderinhalte erlauben. Die gewählten Aufgaben sollten linguistisch fundiert sein und spracherwerbstheoretische Relevanz besitzen. Schließlich ist aus testtheoretischer Sicht eine Gewährleistung der testtheoretischen Gütekriterien notwendig.

Von der Bildungspolitik wird zunehmend ein flächendeckender Einsatz von Sprachtests gefordert; so wurde er beispielsweise mit dem Verfahren Delfin 4 (Fried, 2007) in Nordrhein-Westfalen bereits 2007 Realität und ist für Hessen mit dem Verfahren KISS (HSM, 2007) beabsichtigt. Aus dem skizzierten Anforderungsprofil ergibt sich jedoch als zweite Schlussfolgerung, dass systematische und standardisierte Sprachdiagnostikverfahren mit den Erwartungen, die man an flächendeckend einsetzbare Kurzverfahren stellt, grundsätzlich nicht vereinbar sind. Flächendeckende Kurzverfahren sollten genau die und nur die förderbedürftigen Kinder als solche klassifizieren. Im Sinne einer Förderdiagnostik sollten sie zudem den individuellen Förderbedarf differenziert feststellen; so sollen die Ergebnisse von KISS (HSM, 2007) die fachgerechte Grundlage für eine frühzeitige sprachliche Förderung sein. Aufgrund praktischer und ökonomischer Erwägungen wird darüber hinaus von flächendeckenden Kurzverfahren erwartet, dass sie sich durch Kürze und Einfachheit auszeichnen. Für das Verfahren KISS geben die Verantwortlichen beispielsweise an, dass es sich ohne vertiefte Expertise nach einer eintägigen Fortbildung in kurzer Zeit (ca. 15 Minuten für das Screening) durchführen und auswerten lässt (ebd.). Ähnlich wird mit Delfin 4 laut Autorin Fried „... ein Verfahren vorgelegt, das mit geringstem möglichem Aufwand und größt möglichem Nutzen eingesetzt werden kann“ (Fried, 2009, S. 8).

Letztere zwei Erwartungen – Kürze und Einfachheit – mögen nachvollziehbar sein, lassen sich jedoch weder mit der Komplexität des Sprachsystems und den unterschiedlichen Erwerbsszenarien vereinbaren, noch werden sie der zentralen Rolle gerecht, die der Sprache für den Bildungserfolg zukommt. Systematische und standardisierte Testverfahren, die es erlauben, genau die förderbedürftigen Kinder als solche zu klassifizieren und individuelle Förderinhalte differenziert festzustellen, sind weder kurz noch einfach. Statt eines flächendeckenden Einsatzes von Kurzverfahren, deren methodische Standards zum gegenwärtigen Zeitpunkt fraglich sind, plädieren wir daher aus linguistischer

und spracherwerbtheoretischer Perspektive – auch im Sinne der Ressourcenschonung – für einen gezielten Einsatz eines systematischen und standardisierten Verfahrens aufgrund bestimmter Indikatoren. So ist es u.E. ebenso wenig notwendig, Kinder mit DaZ, die erst über sehr kurzen Kontakt mit dem Deutschen verfügen, zu untersuchen, wie monolinguale Kinder, deren Sprachkompetenz von allen unmittelbar beteiligten Akteuren (Eltern, ErzieherIn, ggf. Gesundheitspersonal) als unauffällig betrachtet wird. Besteht bei Kindern mit DaZ oder DaM dagegen Unklarheit über deren Sprachkompetenz, sollten die Sprachfähigkeiten zuverlässig und differenziert erfasst werden.

Zu wünschen ist, dass seitens der Bildungspolitik die Erkenntnis wächst, dass Sprachkompetenz nicht einfach beobachtet oder gemessen werden kann, sondern dass es umfassender linguistischer Expertise bedarf, um die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes zu beurteilen. Seitens der Linguistik ist zu wünschen, dass die Herausforderung angenommen wird, zur Entwicklung von Testverfahren beizutragen, die die kindlichen Sprachkompetenzen adäquat erfassen, die testtheoretischen Kriterien genügen und die praxistauglich sind.

Literatur

- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, N., Richter, T. Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U. Valtin, R. & Ring, K. (2007). *Förderung von Lesekompetenz – Eine Expertise*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Avenarius, H., Baethge, M., Döbert, H., Hetmeier, H.-W., Klieme, E., Meister-Scheufelen, G., Rauschenbach, T., Wolter, A. (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baumert, J., Blum, W. & Neubrand, M. (2004). Drawing the lessons from PISA 2000: Long-term research implications. Gaining a better understanding of the relationship between system inputs and learning outcomes by assessing instructional and learning processes as mediating factors. In D. Lenzen, J. Baumert, R. Watermann & U. Trautwein (Hrsg.), *PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, 143-157. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beushausen, U. (2007). *Testhandbuch Sprache. Diagnostikverfahren in der Logopädie und Sprachtherapie*. Bern: Huber.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Britz, L. (2006). Bildungsbe(nach)teiligung von MigrantInnen. In L. Reiberg (Hrsg.), *Berufliche Integration in der multikulturellen Gesellschaft. Beiträge aus Theorie, Schule und Jugendhilfe zu einer interkulturellen sensiblen Berufsorientierung* (S. 18-32). Paderborn: Bonifatius Druck Buch Verlag.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: The MIT Press.
- Ehlich, K. (2005). *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. BMBF. Bildungsreform Band 11. Bonn, Berlin: BMBF.
- Franceschini, R. (2002). Das Gehirn als Kulturinskription. In J. Müller-Lance and C. M. Riehl (Hrsg.), *Ein Kopf – viele Sprachen. Koexistenz, Interaktion und Vermittlung* (S. 46-62). Aachen: Shaker.
- Fried, L. (2004). Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung. Abgerufen am 23.1.2009 von http://cgi.dji.de/bibs/271_2231_ExpertiseFried.pdf.

- Fried, L. (2007). Delfin 4. Diagnostik, Elternarbeit und Förderung der Sprachkompetenz Vierjähriger in NRW. Abgerufen am 23.1.2009 von <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Presse/Konferenzen14LP/2007/Sprachstand/Fried/index.html>
- Fried, L. (2009). *Sprachkompetenzmodell Delfin 4. Testmanual (1. Teil)*. Technische Universität Dortmund.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Grimm, H. (2001). *SETK 3-5. Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Guasti, M.T. (2002). *Language acquisition. The growth of grammar*. Cambridge, Ma.: MIT Press.
- Hessisches Kultusministerium (2002). *Deutsch-Frühförderung in Vorlaufkursen. Eine Handreichung für Grundschulen*. Wiesbaden: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik.
- Hessisches Sozialministerium (2007). Kindersprachscreening KISS. Abgerufen am 23.1.2009 von http://www.hessen.de/irj/HSM_Internet?cid=70cc3aa8b7453bb0b71f6941a7c4b532
- Hobusch, A., Lutz, N. & Wiest, U. (2002). *Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder (SFD)*. Horneburg/Niederelbe: Persen.
- 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.
- Holler-Zittlau, I., Dux, W. & Berger, R. (2004). *Evaluation der Sprachentwicklung 4- bis 4,5-jähriger Kinder in Hessen*. Wiesbaden: Hessisches Sozialministerium.
- Kammermeyer, G. (1999). Sind Schulfähigkeit und Schuleingangsdiagnostik bei einer Reform des Schulanfangs unnötig? In H. Brügelmann, M. Fölling-Albers, S. Richter & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Jahrbuch Grundschule. Sonderband 60* (S. 30-34). Seelze: Velber.
- Kany, W. & Schöler, H. (2007). *Fokus: Sprachdiagnostik. Ein Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Keim, I. & Tracy, R. (2006). Mehrsprachigkeit und Migration. Bürger im Staat. *Zeitschrift für politische Bildung*, 4, 24-28.
- Klemm, K. (2003). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Spiegel der neueren Schulleistungsvergleichstudien. In Y. Karakasoglu, J. Lüdtke (Hrsg.), *Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 205-214). Münster: Waxmann.
- Knapp, W. (1999). Verdeckte Sprachschwierigkeiten. *Die Grundschule*, 5 (99), 30-33.
- Krohne, J., Meier, U. & Tillmann, K.-J. (2004). Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 373-391.
- Landesstiftung Baden-Württemberg (2008). Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder. Antragsformular. Abgerufen am 23.1.2009 von http://www.sagmalwas-bw.de/projekt01/media/pdf/Antragsformular08_End.pdf.
- Langfeldt, H. P. & Tent, L. (1999). *Pädagogisch-psychologische Diagnostik, Band 2: Anwendungsbereiche und Anwendungsfelder*. Göttingen: Hogrefe.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking. From Intention to Articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lüdtke, U. & Kallmeyer, K. (2007a). Vorschulische Maßnahmen zur Sprachstandserhebung und Sprachförderung in den deutschen Bundesländern: Wissenschaftliche Vorschläge zur Optimierung bildungspolitischer Initiativen. *Die Sprachheilarbeit*, 6, 244-260.
- Lüdtke, U. & Kallmeyer, K. (2007b). Kritische Analyse ausgewählter Sprachstandserhebungsverfahren für Kinder vor Schuleintritt aus Sicht der Linguistik, Diagnostik und Mehrsprachigkeitsforschung. *Die Sprachheilarbeit*, 6, 261-278.

- McDaniel, D., Cairns, H. S. & McKee, C. (1998). *Methods for Assessing Children's Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Meisel, J. (2007). Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen* (S. 93-113). Tübingen: Attempo.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006). Fit in Deutsch. Feststellung des Sprachstandes. Abgerufen am 23.1.2009 von http://www.nibis.de/nli1/fid/pdf/fit%20in%20deutsch_010306.pdf.
- Prenzel, M., Artelt, C., Baumert, J., Blum, W., Hammann, M., Klieme, E., & Pekrun, R. (Hrsg.) (2007). *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann.
- Prenzel, M., Artelt, C., Baumert, J., Blum, W., Hammann, M., Klieme, E. & Pekrun, R. (Hrsg.) (2008). *PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Rothweiler, M. (1993). *Der Erwerb von Nebensätzen im Deutschen. Eine Pilotstudie*. Tübingen: Niemeyer.
- Rothweiler, M. (2006). The acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German. In C. Lleó (Hrsg.), *Interfaces in Multilingualism: Acquisition, representation and processing* (S. 91-113). Amsterdam: John Benjamins.
- Schuck, K. D. (2003). Sonderpädagogischer Förderbedarf oder: Stellen wir die richtigen Fragen im Prozess von Diagnose und Förderung. In G. Ricken, A. Fritz & Ch. Hofmann (Hrsg.), *Diagnose. Sonderpädagogischer Förderbedarf* (S. 54-67). Lengerich: Papst.
- Schulz, P. (2007). Erstspracherwerb Deutsch: Sprachliche Fähigkeiten von Eins bis Zehn. In U. Graf & E. Moser Opitz (Hrsg.), *Diagnostik am Schulanfang (= Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik. Band 3)* (S. 67-86). Hohengehren Baltmannsweiler: Schneider.
- Schulz, P., Tracy, R. & Wenzel, R. (2008). Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ): Theoretische Grundlagen und erste Ergebnisse. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Zweitsprache. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen* (S. 17-42). Freiburg: Fillibach.
- Schulz, P. & Tracy, R. (in Vorb.). *Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ)*. Göttingen: Hogrefe.
- Schwarz, M. & Chur, J. (2001). *Semantik. Ein Arbeitsbuch* (3. Aufl.). Tübingen: Gunter Narr.
- SenBJS (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport) (Hrsg.) (2005). Das Sprachstandsinstrument Deutsch Plus. Abgerufen am 18.01.2009 von http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulqualitaet/lernausgangsuntersuchungen/info_sprachstandsfeststellung.pdf.
- Statistisches Bundesamt (2008). 137 000 Migrantenkinder ohne regulären Schulabschluss. Abgerufen am 27.01.09 von http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/zdw/2008/PD08_042_p002.psml.
- Stroebe, W., Jonas, K. & Hewstone, M. (2002). *Sozialpsychologie. Eine Einführung* (4. Aufl.). Berlin: Springer.
- Thoma, D. & Tracy, R. (2006). Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund: Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 58-79). Freiburg: Fillibach.
- Tracy, R. (1991). *Sprachliche Strukturentwicklung: Linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs*. Tübingen: Narr.
- Tracy, R. (2007). *Wie Kinder sprechen lernen*. Tübingen: Narr.
- Tracy, R. & Gawlitzek-Maiwald, I. (2000). Bilingualismus in der frühen Kindheit. In H. Grimm (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie, CIII, Band 3* (S. 495-535). Göttingen: Hogrefe.
- Ulich, M. & Mayr, T. (2003). *Sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Herder.

- Weinert, S., Doil, H. & Frevert, S. (2008). Kompetenzentwicklung und Kompetenzstruktur im Vorschulalter: eine Analyse vorliegender Verfahren. In H.-G. Rossbach & S. Weinert (Hrsg.), *Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung, Messung* (S. 89-209). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Wenzel, R., Schulz, P. & Traçy, R. (im Druck). Herausforderungen und Potential der Sprachstandsdiagnostik – Überlegungen am Beispiel von LiSe-DaZ. In H. H. Reich & H.-J. Roth (Hrsg.), *Dokumentation der FörMig-Herbsttagung 2007: Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*.

Prof. Dr. Petra Schulz, Anja Kersten, Barbara Kleissendorf, Institut für Psycholinguistik und Didaktik der deutschen Sprache, Goethe-Universität Frankfurt, Hauspostfach 177, 60629 Frankfurt am Main, E-Mail: P.Schulz@em.uni-frankfurt.de

Eingereicht am: 19.1.2009
Überarbeitung eingereicht am: 31.1.2009
Angenommen am (invited paper): 31.1.2009