pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Ehlich, Konrad

Eine Expertise zu „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund“

Gogolin, Ingrid [Hrsg.]; Neumann, Ursula [Hrsg.]; Roth, Hans-Joachim [Hrsg.]: Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg. Münster : Waxmann 2005, S. 33-50

urn:nbn:de:0111-opus-19110

Erstveröffentlichung bei:

WAXMANN VERLAG GMBH
Münster · New York · München · Berlin
www.waxmann.com

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
eMail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhalt

Ingrid Gogolin, Ursula Neumann und Hans-Joachim Roth
Sprachdiagnostik im Kontext sprachlicher Vielfalt.
Zur Einführung in die Dokumentation der Fachtagung
am 14. Juli 2004 in Hamburg 7

Hans Konrad Koch
Grußwort 17

Prioritäten und Standards – Impulsreferate

Lilian Fried
Spracherfassungsverfahren für Kindergartenkinder und Schulanfänger 19

Konrad Ehlich
Eine Expertise zu „Anforderungen an Verfahren der
regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage
für die frühe und individuelle Sprachförderung von
Kindern mit und ohne Migrationshintergrund“ 33

Statements

Gudula List
Was tun und was können Kinder sprachlich?
Auf dem Weg vom linguistischen Testversuch zum
entwicklungspsychologischen Sprachhandlungskonzept 51

Christoph Schroeder und Wilfried Stölting
Mehrsprachig orientierte Sprachstandsfeststellungen für
Kinder mit Migrationshintergrund 59

Mechthild Dehn
Statement aus der Perspektive von Studien zum
schulischen Schriftspracherwerb 75

İnci Dirim
Notwendig ist die Schaffung einer Wissensbasis für den
Umgang mit Mehrsprachigkeit 81

Handlungsmöglichkeiten

Hans H. Reich
Auch die „Verfahren zur Sprachstandsanalyse
bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“
haben ihre Geschichte 87

Zusammenfassung und Ausblick

Hans-Jürgen Krumm
Was kann eine Sprachdiagnostik bei Kindern
und Jugendlichen mit Migrationshintergrund leisten? 97

Autorinnen und Autoren 109

Konrad Ehlich
Ludwig-Maximilians-Universität München

Eine Expertise zu „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund“

Übersicht: Der Beitrag stellt die Expertise „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund“ vor. Nach Beschreibung der Aufgabe und des Umfelds, in dem die Expertise entstanden ist, werden Aufbau und wesentliche Ergebnisse beschrieben. Sämtliche untersuchten Verfahren sind tabellarisch nach Bezugs-Altersstufen und jeweils berücksichtigten Qualifikationen sortiert und zusammengefaßt. Es folgt eine Unterscheidung sprachlicher Basisqualifikationen, auf deren Hintergrund sich 32 Anforderungen für die Bestimmung des Sprachstandes von Kindern ergeben.

1. Die Aufgabe und ihr Umfeld

Die sprachlichen Qualifizierungen der jungen Generation lagen lange unhinterfragt in den Händen der Institution Schule, der Institution also, die in der Vermittlung der Schreib-, Lese- und Rechenfähigkeit drei ihrer zentralen Aufgabenbereiche hat. In den sechzehn selbständigen Ländern, die die Föderation der „Bundesrepublik Deutschland“ ausmachen, hatte sich hierfür eine grosso modo ähnliche Vermittlungspraxis ausgebildet. Sie wurde gelegentlich erschüttert durch didaktische Grundsatzdiskussionen mit zum Teil erheblichen politischen Folgen. (Die Diskussion um die „Hessischen Rahmenrichtlinien“ ist dafür vielleicht das prominenteste Beispiel.) Weithin vollzog sich die sprachliche Qualifizierung aber auf der Grundlage eines didaktischen Zielkonsenses, der sich in den einzelcricularen Vorgaben für die Unterrichtspraxis mit jeweils landesspezifischen Akzentuierungen niederschlug und umsetzte. Die deutschdidaktische Reflexion und die Ausbildung der neuen Lehrenden waren in diesen Grundkonsens eingebunden, verliehen ihm neue, oft aber auch eher folgenlose Impulse. Die Absolventen und Absolventinnen der Ausbildungsgänge fanden sich häufig mit einem Praxisschock konfrontiert. Eine

empirische Untersuchung zur Unterrichtswirklichkeit hinsichtlich der Sprachqualifizierung fand – trotz entsprechender wissenschaftlicher Forderungen – kaum statt. Zugleich ergaben sich bestimmte Verkarstungen einerseits, Erosionen andererseits. Die Erosionen betrafen vor allem die Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II. Die sich schnell entwickelnde wissenschaftliche Bezugsdisziplin, die Linguistik, ließ die Schule – von den Lehrern und Lehrerinnen bis hin zur curricularen Entwicklung – nicht selten ratlos zurück. Im Doppelfach „Deutsch" profitierte die literarische Seite zuungunsten der sprachlichen von dieser Entwicklung.

Vor allem aber traten die stillschweigenden Voraussetzungen mehr und mehr in Widerspruch zur faktischen Situation der deutschen Schule, von denen die Praxis und weithin auch die Begründung der Sprachqualifizierung bestimmt waren: die Annahme einer sprachlich weitgehend homogenen, monolingualen Schülerpopulation. Seit über 30 Jahren entspricht diese Grundannahme immer weniger der demographischen Situation. Die Gesellschaft wird zunehmend mehrsprachig. Die für das Konzept der früheren „Volksschule" gerade mit Blick auf die Sprachqualifizierung unterstellte sprachliche Homogenität erweist sich in vielen Schulen landauf, landab als Illusion.

Die Sprachqualifikation befand sich also lange sozusagen im Windschatten eines Raums von Selbstverständlichkeiten, in den immer stärker der raue Wind einer sich europaweit massiv verändernden neuen gesellschaftlichen Wirklichkeit hineinbläst.

Zu dem Schutzraum von Selbstverständlichkeiten gehört auch die faktische Evaluierungspraxis, also die Überprüfung der Lernfortschritte der einzelnen Schüler und Schülerinnen. Auch diese schreibt – bei allen Modifikationen im Einzelnen – eine Art Prüfungsverfahren fort, das mit den Notenstufen von „sehr gut" bis „ungenügend" und den Stufungen von 1 bis 6 eine Art universales Maß praktizierte, das auch bei Übersetzungen in Punktesysteme usw. die Orientierung sowohl für die Schüler und Schülerinnen und die Lehrer und Lehrerinnen wie auch für den „Abnehmer" der schulischen Bildungsleistungen, also die Gesellschaft, ist.

Angesichts der Größe und des Umfangs der Föderation, zu der sich die sechzehn bildungspolitisch selbständigen Staaten zusammengeschlossen haben, bildete dieser Verbund (der seinen äußeren Ausdruck in der KMK findet) eine Art Binnenraum, der sich lange selbst genügte. Die anderen beiden größeren deutschsprachigen Gebiete, das zentral organisierte Österreich und die noch stärker föderativ gegliederte deutschsprachige Schweiz, weisen parallele Charakteristika auf. Für einen internationalen Austausch

von Erfahrungen ergab sich keine große Notwendigkeit. Dies wirkte sich unter anderem in einer weitgehenden Abstinenz in Bezug auf europaweite oder sogar darüber hinausgehende bildungspolitische und bildungsbezogene Forschungsperspektiven aus, z.B. im Rahmen der OECD oder des Europarates. Dadurch verlor die Bundesrepublik ein wenig jenen breiten Kontakt zur internationalen Diskussion, der auch die Voraussetzung für den Transfer spezifischer Leistungen des deutschen Bildungssystems in die internationale Diskussion gewesen wäre. Allenfalls für Einzelstrukturen wie das binäre Ausbildungssystem stellte sich die Situation günstiger dar.

Umso drastischer wirkten sich die Ergebnisse von international vergleichenden Untersuchungen aus, die für einzelne Bildungsbereiche, darunter Teile der sprachlichen Qualifizierung, unternommen wurden. Die starke republikinterne Konkurrenzsituation zwischen unions- versus sozialdemokratisch regierten Ländern vergrößerte die Effekte, die sich durch die Vergleichsuntersuchungen ergaben. Das Heraustreten aus dem Windschatten einer Bildungslandschaft, die sich ihrer Grundlagen einigermaßen sicher war, wirkte sich als gesellschaftlicher Schock aus. Bei dessen Wahrnehmung wurden zum Teil geradezu unabdingbar notwendige Grundfragen nicht gestellt – z.B. nach dem Verhältnis von Testinstrumentarien und den curricularen Voraussetzungen, die ja in den verschiedenen an den internationalen Vergleichsstudien beteiligten Ländern keineswegs einheitlich sind.

Der große Nutzen von PISA-Schock usw. war aber jedenfalls, daß Fragen der Grundqualifizierung endlich jene bundesweite Aufmerksamkeit erfahren konnten, die zuvor nicht zu erreichen war. Daß Öffentlichkeit und Politik zum Teil geradezu naive Konsequenzen zogen, gehört zu den Nebenwirkungen. Eine Hauptwirkung ist, daß die Frage nach den erforderlichen Qualifizierungsniveaus für die jeweilige gesamte Generation gesellschaftlich als erforderlich wahrgenommen wird. Eine weitere Hauptwirkung ist, daß die Frage einer wissenschaftlich fundierten Leistungsmessung gesellschaftlich auf einem neuen Niveau angegangen und daß eine stärker diagnostisch ausgerichtete Bestimmung von Fähigkeiten und Fertigkeiten in Angriff genommen wird. Eine dritte Hauptwirkung ist, daß endlich die mehrsprachige Schulwirklichkeit gesellschaftliche und politische Aufmerksamkeit erfährt und ihre jahrzehntelange Verdrängung ein Ende findet – was nicht zuletzt für die zahlreichen Institutionen wie z.B. die RAAs (Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien) und die vielen engagierten Lehrer und Lehrerinnen, die sich auf die faktische Situation einließen und ihre Arbeit ganz gegen die allgemeinen Grundannahmen betreiben mußten, von

großer Bedeutung ist: Endlich wird diese ihre Arbeit auch gesellschaftlich wahrgenommen.

Dies ist das Umfeld, in dem ein Bündel von Maßnahmen ergriffen wird, und zwar seitens der einzelnen Länder, seitens der Bund-Länder-Kommission, seitens des Bundes und von bürgergesellschaftlicher Seite aus. Dazu gehören unter anderem hinsichtlich der Kinder mit Migrationshintergrund das große Projekt FörMig und das Projekt der Mercator-Stiftung Essen „Förderunterricht".

Auch die vorliegende Expertise ist Teil dieses Zusammenhangs. Hier freilich geht es nicht allein um Kinder mit Migrationshintergrund, sondern es geht in gleicher Weise um Kinder ohne Migrationshintergrund; zusammengefaßt also um *alle* Kinder einer Altersstufe. Für diese soll erhoben werden, und zwar in regelmäßigen Abständen, wie sich ihre Sprachaneignung vollzieht. Der – in sich ja nicht unproblematische – Begriff der „Sprachstandsfeststellung" wird also verstanden im Sinn einer Art von Momentaufnahme in bezug auf komplexe, keineswegs einlinige Prozesse, durch die ein Kind die Sprache der Sprachgemeinschaft erwirbt, in der es lebt. Diese „Sprachstandsfeststellungen" dienen nicht einfach der Leistungsmessung und Überprüfung. Sie dienen vielmehr den Zwecken einer Diagnose: Es soll durch sie erhoben werden, ob Kinder bei ihrer Sprachaneignung sich innerhalb eines Fensters dessen bewegen, was für das jeweilige Alter angemessen, üblich und erforderlich ist. Es wird also eine „Normalitätserwartung" in Bezug auf kindliche Sprachaneignung als notwendig angesehen, vor deren Hintergrund eine solche individuelle Diagnostik möglich ist.

Diese diagnostische Sprachstandsfeststellung hat den Zweck, eine individuelle Sprachförderung zu ermöglichen. Es geht also nicht um Leistungsvergleiche zwischen Schüler und Schülerinnen, und es geht schon gar nicht um ein sprachliches Selektionsinstrument. Im Gegenteil, für jede einzelne Schülerin, für jeden einzelnen Schüler sollen möglichst aussagekräftige Erkenntnisse darüber gewonnen werden, ob die Sprachaneignung so verläuft, daß eine angemessene kommunikative Befähigung erreicht ist. Für sie ist ein frühes Einsetzen entsprechender Diagnosen und ein frühes Einsetzen von Förderung dort, wo sie erforderlich ist, nötig.

In zahlreichen Bundesländern sind in den letzten fünf Jahren wichtige Versuche unternommen worden, Erhebungen zum Sprachstand von Kindern vorzunehmen. Aufgabe der vorliegenden Expertise ist es, (1) bestehende Erhebungsinstrumente auf ihre Leistungsfähigkeit hin zu untersuchen und ihre linguistischen und pädagogischen Hintergründe genauer zu bestim-

men, (2) Aussagen zum Kenntnisstand über die kindliche Sprachaneignung zu gewinnen und (3) zu bestimmen, welche zukünftigen Schritte sinnvoll und unabdingbar zu unternehmen sind, um zu leistungsfähig(er)en Instrumenten zu gelangen. Die Expertise hat zudem aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse zu diesen drei Fragen (4) eine Reihe von Empfehlungen für die Entwicklung und den Einsatz solcher flächendeckender Sprachstandsfeststellungen zum Zweck individueller Sprachförderung formuliert.

Der vielleicht etwas kompliziert anmutende umfangreiche Titel „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund" spiegelt die Aufgabe wider, über deren Bearbeitung nun berichtet wird.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat im Jahr 2003/04 eine Gruppe von Sprachwissenschaftlern und Pädagogen beauftragt, eine entsprechende Expertise zu erstellen. Das Konsortium besteht zum einen aus linguistischen und didaktischen Spezialistinnen und Spezialisten aus der BRD, zum anderen gehören ihm Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen aus anderen Ländern an, in denen Erfahrungen in der Erhebung der kindlichen Sprachaneignung, spezifische Testerfahrungen i.w.S. gemacht und neue Förderungswege beschritten wurden. Im einzelnen handelt es sich um Konrad Ehlich, Anna Komor, Guido Schnieders (LMU München), Ursula Bredel (Pädagogische Hochschule Karlsruhe), Hans H. Reich (Universität Koblenz/Landau), Hans-Jürgen Krumm (Universität Wien, Österreich), Tim McNamara (University of Melbourne, Australien), Huub van den Bergh und Jan D. ten Thije (Universität Utrecht, Niederlande) sowie Birgitta Garme (Uppsala, Schweden).

2. Aufbau und wesentliche Ergebnisse der Expertise

Ein alle Gutachten übergreifendes Fazit lautet: Die auf Förderung zielende Sprachstandserhebung ist bislang weder für Lernende, deren Muttersprache Deutsch ist, noch für Lernende, deren Muttersprache nicht oder nicht ausschließlich das Deutsche ist, befriedigend oder gar hinreichend.

Dieser Befund betrifft sowohl den Stand der (sprachlichen) Testdiagnostik als auch die administrative Seite: Weder stehen auf dem Testmarkt geeignete Instrumente zur Diagnose förderrelevanter sprachlicher Kompetenzen in verschiedenen Altersstufen, noch steht eine organisatorische Plattform zur gezielten und kompetenten Durchführung von Sprach-

standsmessungen zur Verfügung. Des weiteren fehlt eine ausgebaute Förderkultur.

Eine Entwicklung, die trotz intensiver Bemühungen einzelner Personen bildungspolitisch und forschungsstrategisch über Jahrzehnte vernachlässigt worden ist, kann nicht in einem halben Jahr nachgeholt werden.

Aus der folgenden Kurzfassung sind die wesentlichen Erfordernisse für eine nachhaltige, empirisch fundierte Förderkultur, wie sie in den Gutachten (A–C) ausführlich herausgearbeitet worden sind, ablesbar.

Schnieders & Komor (Gutachten C) werten gängige Instrumentarien auf der Grundlage des Rahmenpapiers, in dem die sprachlichen Qualifikationen mit Aneignungszielen benannt werden, auf dem Hintergrund verschiedener Verfahrenstypen sowie auf dem Hintergrund der expliziten oder impliziten sprachtheoretischen und sprachdidaktischen Modelle aus. Dabei werden die prominentesten Tests einer Feinanalyse unterzogen, weniger einschlägige Verfahren werden in eine tabellarische Übersicht gebracht. Bei einem Überblick über die Verfahren sind insbesondere zwei Eindrücke prägend: (a) Kaum ein Instrumentarium ist hinreichend sprachtheoretisch fundiert; (b) kaum ein Instrumentarium macht Aussagen darüber, wie ein Kind, das bei der Testung Auffälligkeiten zeigt, gefördert werden könnte. Diese Förderabstinenz findet ihr Pendant in der diagnostischen Abstinenz ab Schuleintritt.

Wie Ehlich (Gutachten A) herausgearbeitet hat, dünnen die Forschungsergebnisse bezüglich der Sprachaneignung mit zunehmendem Alter der Probandinnen und Probanden immer mehr aus. So liegt relativ differenziertes Wissen hinsichtlich der vorschulischen Sprachentwicklung vor, weiterführende Aneignungsprozesse sind aber kaum hinreichend untersucht. Das betrifft vor allem die Veränderungen, denen die Sprachaneignung mit dem Eintritt in die Welt der Schrift unterliegt (Gutachten B1). Ohne eine ausgebaute Grundlagenforschung, in der diese weiterführenden Aneignungsprozesse sowohl in ihrer Normalentwicklung als auch bezüglich möglicher Abweichungen untersucht werden, wird es kaum gelingen, ein befriedigendes Testinstrumentarium zu entwickeln. An das Ende seines Gutachtens stellt Ehlich daher einen umfangreichen Anforderungskatalog, der sowohl die Notwendigkeiten grundlegender Forschungen als auch die Notwendigkeit der Entwicklung eines aussagekräftigen Instruments für eine förderdiagnostische Erhebung des Sprachstandes detailliert kennzeichnet. Die Ergebnisse der Gutachten B1 bis C sind dabei explizit berücksichtigt.

McNamara (Gutachten B3) behandelt testtheoretische Grundlagen der Förderdiagnostik. Er legt besonderen Wert auf eine ausgewogene Berücksichtigung von objektiven Meßergebnissen, die stets neu validiert werden müssen, und subjektiven Einschätzungen von Lehrkräften, Eltern und Schülerinnen und Schülern. Für eine seriöse Datenauswertung schlägt McNamara das Vorgehen des „evidence centered design" (Mislevy) vor, ein Verfahren, das die Auswertung von Daten ausdrücklich als interpretative Tätigkeit des Testenden verankert.

Bredel (Gutachten B1) weist in ihrer Expertise insbesondere die Desiderata bislang existierender Instrumente im Hinblick auf die (fehlende) Berücksichtigung (a) der Medienspezifik sprachlicher Kompetenzen und deren Überprüfung, (b) der asynchronen Aneignungsverläufe sowie (c) der Kompetenzen zur Selbsteinschätzung hin. Darüber hinaus macht sie Vorschläge für eine administrative Implementierung einer diagnostisch fundierten Förderkultur sowohl in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung als auch in der Schule (Chance: Ganztagsschule). Um die administrativen Anforderungen bewältigen zu können, wird ein gestuftes Verfahren vorgeschlagen (Screening, Test). Für die Verwaltung der Ergebnisse der Testungen, die zu Forschungszwecken weiterverwendet werden sollten, wird eine Kooperation mit dem Institut für deutsche Sprache (IDS) Mannheim vorgeschlagen.

Reich (Gutachten B2) beleuchtet die Fortschritte und Desiderata im Hinblick auf die Testung von mehrsprachigen Schülern und Schülerinnen. Er plädiert auf der Grundlage bisher vorliegender Forschungsergebnisse bei der Herausbildung mehrsprachiger Kompetenzen, insbesondere der Interferenzen zwischen den Sprachkompetenzen, für eine getrennte Erhebungspraxis, in der die Kompetenzen der Muttersprache und der Zielsprache Deutsch parallel erhoben werden, um so Aussagen sowohl über die sprachliche Kompetenz der Lernenden insgesamt machen zu können, als auch, um für den Förderunterricht gezielt Kompetenzen aus der Erstsprache nutzbar machen zu können. Reich stellt verschiedene Testverfahren aus diesem Zusammenhang vor, die er kritisch evaluiert. Bezüglich der Möglichkeiten, eine weitgehend flächendeckende Erhebung der Leistungen in der Ausgangs- und der Zielsprache zu erreichen, konstatiert Reich, daß bei der Einbeziehung von zwölf (bzw. vierzehn) von insgesamt etwa 100 Sprachen, die in der Bundesrepublik gesprochen werden, nämlich Russisch, Türkisch, Polnisch, Serbisch, Kroatisch, Bosnisch, Albanisch, Arabisch, Farsi, Dari, Italienisch, Spanisch, Portugiesisch, Griechisch, ca. 80% der Zielgruppe abgedeckt werden könnten. Um eine nachhaltige Förderung zu ermöglichen, schlägt Reich neben der getrennten Erhebung der muttersprachlichen und der zielsprachlichen Kompetenz longitudinale

Studien vor, die wegen der bildungspolitischen Kurzfristigkeit von Forschungsprojekten eines der drängendsten Desiderata im Bereich der Sprachaneignung darstellen (Gutachten A).

Krumm (Gutachten B4) reflektiert die Situation in Österreich. Er hebt vor allem die erhebliche Differenz zwischen der politischen Willensbildung und der praktischen Durchführung von Sprachförderung bei Kindern, deren Muttersprache nicht das Deutsche ist, hervor. Erste Ansätze des interkulturellen Lernens, die sich in Österreich in den vergangenen Jahren durchgesetzt haben, zeigen positive Wirkungen – nicht nur für eine bessere Integration der Migrantinnen und Migranten, sondern auch für eine Öffnung der Nicht-Migrantinnen und -Migranten. Krumm plädiert auf dem Hintergrund der österreichischen Situation (a) für eine konsequente Umsetzung politisch gewollter Bildungsziele und (b) für eine kulturelle Öffnung des Unterrichts. Für den auf Sprachstandsmessungen aufbauenden Förderunterricht bedeutet dies eine stärker integrative Arbeit sowohl mit Muttersprachlerinnen und -sprachlern als auch mit Migrantinnen und Migranten.

Van den Bergh & ten Thije (Gutachten B5) stellen die Testsituation in den Niederlanden vor. Auf dem Hintergrund eines Schulsystems, in dem die Schulen miteinander in Wettbewerb treten, ist die einheitliche Messung der Leistungen, die die Schüler und Schülerinnen erreichen, von außerordentlichem nationalen Interesse. Am Ende der Primarstufe wird mit allen Schülerinnen und Schülern ein *Final Test* durchgeführt, der Lehrkräften, Eltern, Schülerinnen und Schülern die Entscheidung für den Besuch einer weiterführenden Schule erleichtern soll. Angewendet wird meist der *Cito*-Test, der auch ein Sprachmodul enthält. Van den Bergh & ten Thije zeigen, dass der *Cito*-Test zwar selektionsdiagnostisches, nicht aber förderdiagnostisches Profil besitzt. Neben dem *Final Test* gibt es weiter den *National Assessement of Educational Progress*, mit dem in sechsten und in achten Jahrgangsstufen Tests an kleineren Stichproben durchgeführt werden. Dieses Verfahren dient vor allem der Überprüfung der Bildungsqualität, weniger der Überprüfung einzelner Schülerinnen und Schülern. Das dritte Standbein der Testung von (sprachlichen) Leistungen in den Niederlanden sind die *Student Monitoring Systems*. Sie werden nicht zu festgelegten Zeitpunkten und nicht mit einer zufälligen Stichprobe durchgeführt, sondern individuell – meist dann, wenn die Lehrkraft per Augenscheindiagnostik bei Schülerinnen und Schülern Schwächen feststellt. Das *Student Monitoring System* kommt dem hier anvisierten Instrumentarium zur förderdiagnostischen Erhebung individueller Daten am nächsten. Die Situation der Mehrsprachigkeit findet in den Niederlanden nach van den Bergh & ten Thije nicht die Beachtung, die ihr zustünde.

Garme (Gutachten B6) stellt bezüglich der Testung von mehrsprachigen Kindern eine Form von „work in progress“ in Schweden vor. Auf dem Hintergrund einer relativ autonomen Schulstruktur ist – ähnlich wie in den Niederlanden – eine Überprüfung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler von außerordentlichem Interesse. Allerdings ist die Testkultur hier bei weitem nicht in der Weise entwickelt wie dort. Im Auftrag der sog. *Nationalen Erziehungsagentur* wird derzeit ein Instrumentarium entwickelt, das es gestattet, die sprachlichen Kompetenzen von Kindern mit Schwedisch als Zweit- und Schwedisch als Muttersprache zu überprüfen. Die Expertise von Garme schließt in wesentlichen Punkten an die Forderungen von Reich an, bei zweisprachig aufwachsenden Kindern sowohl die Kompetenzen in der Muttersprache als auch die Kompetenzen in der Zielsprache zu optimieren. Ein ausgebautes Testinstrumentarium (in der Erst- und der Zielsprache) ist dabei unerläßliche Grundlage.

3. Die untersuchten Verfahren

In den folgenden beiden Tabellen werden die untersuchten Verfahren und die dabei berücksichtigten Altersstufen (Tabelle 1) sowie die jeweils einbezogenen Qualifikationen (s. Abschnitt 4) überblicksartig zusammengestellt (Tabelle 2).

Tab. 1: Übersicht über die berücksichtigten Altersstufen
(die fett gerahmte Spalte kennzeichnet die Phase des Schuleintritts)

— Tests und Schätzverfahren — Lese- und Rechtschreibtests

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
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					—	—	—										
Bayern-Hessen-Screening						—											
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									—	—	—	—					

Tab. 2: Übersicht über die jeweils einbezogenen Qualifikationen
(bis einschließlich Breuer-Weuffen: Verfahren, die noch im Vorschulalter ansetzen; ab Bayern-Hessen-Screening: Verfahren, die in der Phase des Schuleintritts oder später ansetzen)

▬ Tests ○ Schätzverfahren, Beobachtungen, Profilanalysen — Lese- und Rechtschreibtests

	phonische		pragmatische I		semantische		morphologisch-syntaktische		diskursive	pragmatische II		literale	
	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	▬	▬											
Bayern-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	▬				▬	▬	▬						

4. Sprachliche Basisqualifikationen

Eine wichtige Grundbestimmung für die Aneignungsprozesse von Sprache durch Kinder ist die Frage, was alles unter sprachlicher Qualifizierung verstanden wird. Oft werden nur wenige Teile der sprachlichen Gesamtqualifikation näher betrachtet – häufig solche, deren Erfassung und Beschreibung als relativ leicht zu bewerkstelligen erscheinen, häufig auch solche, die vor einem spezifischen Theoriehintergrund als besonders interessant erscheinen. Für die Modellierung der tatsächlichen Aneignungsprozesse von Sprache durch Kinder ist es aber u.E. unabdingbar, den Qualifikationenfächer möglichst umfassend zu bestimmen. Deshalb werden die folgenden Basisqualifikationen unterschieden:

A phonische Qualifikation
(Lautunterscheidung und -produktion, Erfassung und zielsprachliche Produktion von suprasegmentalen-prosodischen Strukturen, sonstige paralinguistische Diskriminierung und Produktion)

B **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 **semantische Qualifikation**
(die Zuordnung sprachlicher Ausdrücke zu Wirklichkeitselementen und zu Vorstellungselementen sowie zu deren Kombinatorik rezeptiv und produktiv herstellen)

D **morphologisch-syntaktische Qualifikation**
(zunehmende Befähigung, komplexe sprachliche Formen, Form- und Wortkombinationen sowie Kombinationen zu Sätzen und von Sätzen zu verstehen und herzustellen)

E **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 **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 I **literale Qualifikation I**
(Erkennen und Produzieren von Schriftzeichen, Umsetzung mündlicher in schriftliche Sprachprodukte und umgekehrt)

G II **literale Qualifikation II**
(Entwicklung von Graphie, Lesevermögen, Orthographie und schriftlicher Textualität, Auf- und Ausbau von Sprachbewußtheit)

5. Anforderungen für Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung (AVRS)

Auf dem Hintergrund der Basisqualifikationen ergeben sich die nachfolgend aufgeführten Anforderungen für die Bestimmung des Sprachstandes von Kindern. Dabei ist es wichtig, sich vor Augen zu halten: „Sprachstand“ ist hier immer im Sinn einer Momentaufnahme zu verstehen, die aus einem komplexen, keineswegs immer einlinig und geradlinig verlaufenden Prozeß einen mehr oder minder großen Teilausschnitt bestimmt.

Der Kenntnisstand hinsichtlich der kindlichen Sprachaneignung ist in vieler Hinsicht noch nicht sehr weit entwickelt. Auch dies gilt es sich vor Augen zu halten. Die „Anforderungen“ benennen also ein breites Aufgabenfeld, dessen Bearbeitung eine große wissenschaftliche wie gesellschaftliche Aufgabenstellung darstellt.

Allgemeine linguistische Anforderungen

AVRS 1:

Unter Einbezug des Forschungsstandes, seiner spezifischen Theorie- und Modellbildungen und seiner Empirie ist ein *synthetisches Modell der Sprachentwicklung* zu erstellen, das den Qualifikationenfächer als ganzen berücksichtigt. Dabei ist nach tragfähigen Kombinationen von Erkenntnissen der unterschiedlichen (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 Normalitätsannahme* für die kindliche Sprachaneignung zu integrieren.

AVRS 2:

Eine zweite Anforderung ist, die *Modellierung der Aneignungsprozesse* bis mindestens ins 11./12. Lebensjahr hinein vorzunehmen. Dabei ist den unterschiedlichen *institutionellen Bedingungen* gezielt Rechnung zu tragen.

AVRS 3:

Aus der idealtypischen Normalitätsannahme ergeben sich unterschiedliche *Zeitfenster*, die für die verschiedenen Altersstufen charakteristische Aneignungsverläufe wiedergeben. Diese Zeitfenster sind, soweit gesicherte Kenntnisse vorliegen, in die idealtypische Normalitätsannahme 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).

AVRS 4:

Für Bereiche, in denen der gegenwärtige Forschungsstand keine hinreichenden Verlaufscharakteristika 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 Sprachstandserhebung eine *Differenzierung nach Qualifikationsbereichen* sinnvoll.

AVRS 6:

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

Mehrsprachigkeit

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.

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.

Diagnostische Anforderungen

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.

AVRS 10:

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

AVRS 11:

Die Entwicklung von Sprachstandsfeststellungs-Verfahren 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 Mislevy und Messick (siehe Gutachten McNamara) entwickelten Grundlagenreflexionen zur *Testtheorie* und *Teststruktur* sind bei der Entwicklung zukünftiger Tests mit einzubeziehen.

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.

Alterstypische und individuelle Dokumentationen

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 alterstypischen 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.

AVRS 16:

Für die individuell-biographische Förderung ist eine sorgfältige *individuelle Dokumentation* der diagnostischen Einzelergebnisse in Zusammenarbeit von Eltern, Erziehern und Lehrern, Sprachberatern und den Kindern selbst vorzusehen.

AVRS 17:

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

Institutionelle Anforderungen

AVRS 18:

Eine effektive gesellschaftliche Umsetzung eines individuell-biographischen Förderkonzeptes (IBFK) verlangt, dass der Sprachförderung ein *institutionell* angemessener Raum eingerichtet und zugewiesen wird. Dies betrifft sowohl die Autochthonen- wie die Migrantenförderung (Gutachten Bredel, Gutachten Reich).

AVRS 19:

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

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.

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.

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.

AVRS 24:

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

Konkrete linguistische Anforderungen: Sprachliches Handeln, diskursive und textuelle Fähigkeiten

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“ (Vygotsky 1934) 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.

6. Publikation

Der vollständige, überarbeitete Text ist in der Schriftenreihe „Bildungsreform“ des BMBF (Nr. 11) erschienen. Er kann über die Adresse

Bundesministerium für Bildung und Forschung
Referat Publikationen, Internetredaktion
Postfach: 30 02 35
53182 Bonn
Telefon: 01805-262 302
Telefax: 01805-262 303 *(jeweils 0,12/min)*
E-Mail: books@bmbf.bund.de
Internet: http://www.bmbf.bund.de

kostenfrei bezogen werden.